

UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE
AbERTA
www.uab.pt

**A importância da formação intercultural para a docência
de Português Língua Estrangeira/Língua Segunda a
adultos, em contexto de ensino superior**

Ana Maria Mendonça Santos de Paiva Boléo

Doutoramento em Educação
Especialidade em Educação e Interculturalidade

Doutoramento orientado por:
Professora Doutora Branca Miranda
Doutoramento coorientado por:
Professora Doutora Rosa Maria Sequeira

2018

Resumo

A presente investigação incide sobre a formação de professores de português como língua estrangeira/língua segunda a adultos, em contexto de ensino superior, nomeadamente no que se refere à área da interculturalidade. Neste sentido, procurou-se analisar a visão destes profissionais sobre as características do perfil docente, gerais e específicas a esse âmbito, bem como explorar as ideias que têm sobre as suas próprias práticas pedagógicas. Paralelamente, quis-se compreender a visão de formadores de professores acerca dos contextos de ensino/aprendizagem e da formação específica existente nesta área em Portugal. Assim, no primeiro caso, recorreu-se a um inquérito por questionário e, no segundo, a um inquérito por entrevista. Concomitantemente, foram analisados os programas de todas as UC obrigatórias das licenciaturas referidas no questionário, bem como os programas referentes à oferta formativa específica na área de português língua estrangeira, língua segunda e língua não materna da rede pública universitária, ao nível da pós-graduação, 2º e 3º ciclos, com o objetivo de se encontrar evidências que contemplassem a diversidade cultural, a diversidade linguística, a educação intercultural e o trabalho em contextos multiculturais.

Apesar de apenas metade dos professores ter admitido ter recebido formação sobre as questões interculturais, de uma forma geral, os docentes estão sensibilizados para a importância da valorização de todos os alunos. No entanto, alguns indícios sugerem que há uma diferença entre as práticas que se assinalam como as mais corretas e aquilo que, efetivamente, se faz. Noutra ângulo, embora alguns dos programas analisados contemplem os eixos investigados, há formações em que tal não se verifica de uma forma evidente.

Tendo em conta a crescente procura pela aprendizagem da língua portuguesa, por estudantes do ensino superior e por imigrantes (embora a primeira tenha vindo a aumentar e a segunda a diminuir) e reconhecendo que o ensino da língua pode e deve ser um veículo de formação intercultural dos alunos, acreditamos que deve haver, por parte das instituições de ensino superior, uma aposta sólida na formação dos professores de português como língua estrangeira/língua segunda.

Palavras-chave: Diversidade, Interculturalidade, Formação de Professores, Aprendizagem de Português Língua Estrangeira/Língua Segunda.

Abstract

This research focuses on the training of Portuguese as a foreign language/second language teachers, to adults, in the context of higher education, particularly where it regards the field of interculturality. In this sense, we tried to analyse the views of these professionals about the characteristics of the teaching profile, general and specific to that context, as well as explore the ideas they have about their own teaching practices. At the same time, an effort was made to understand faculty experts' views, namely teachers' trainers on the teaching/learning contexts and specific training for teachers of Portuguese as a native language in Portugal. So, in the first case, a survey through questionnaire was used, and in the second, an interview survey. Simultaneously, all of the mandatory Curricular Units' programs of the degrees mentioned in the survey were analysed, as well as the programs for the specific training available in the Portuguese as a foreign language, second language and non-native language fields of the public universities' system, on a post graduation level, with the objective of finding evidence of the inclusion of cultural diversity, linguistic diversity, intercultural education and work in a multicultural backdrop concepts.

The results show that, although only half of the teachers admitted to having received training on intercultural issues, generally speaking, teachers are aware of the importance of the development of all students. Nonetheless, some findings suggest there is a difference between what is known to be right and what is done, specifically in what refers to the characteristics of an intercultural teacher. From another perspective, although some of the analysed programs contain the investigated drivers, there are training programs in which that is not so visible.

Taking into account the increasing demand for Portuguese language learning, for students and for immigrants (although the first has been on the rise and the second declining) and recognising that language teaching can and should be a vehicle for the intercultural training of students, we believe there should be, on the part of the institutions for higher learning, a solid investment in the training of Portuguese as a foreign language teachers.

Keywords: Diversity, Interculturality, Teacher Education, Learning Portuguese as Foreign Language/Second Language.

Dedicatória

Ao meu avô Vitó, o homem mais bondoso que conheci,
exemplo de alegria e força de vida.

Ao meu querido mano Gonçalo, que partiu antes de tempo
e de quem sinto falta todos os dias.

Ao meu pai, o meu rochedo,
o arquétipo de retidão moral.

À minha Vitória: a mamã ama-te tudo!

Agradecimentos

Ao longo deste percurso, muitas foram as pessoas que me apoiaram, me incentivaram e acreditaram em mim. Não sendo possível referir todas, deixo o meu reconhecimento especial àquelas que me acompanharam de perto e me instigaram a não sair do trilho.

Em primeiro lugar, agradeço às minhas orientadoras, a Professora Doutora Branca Miranda, pela sua frontalidade, disponibilidade e paciência e por, mesmo nos momentos de maior adversidade, não ter desistido de mim; a Professora Doutora Rosa Maria Sequeira, pelos comentários astuciosos e pela forma prática que tem de encarar as situações, facto que simplificou as decisões que tive de tomar.

Gostaria também de deixar uma palavra de apreço às minhas Entrevistadas, a Professora Doutora Rosa Bizarro, a Professora Doutora Inocência Mata e a Professora Doutora Lola Xavier, que dispensaram o seu precioso tempo para falarem comigo e enobreceram a minha investigação com os seus largos conhecimentos, que tiveram a gentileza de partilhar.

A todos os professores que, de forma anónima, tiveram a amabilidade de participar na minha investigação através do preenchimento do inquérito por questionário.

Uns pela ajuda no preenchimento do questionário de testagem e pelas sugestões dadas, outros pelo carinho e incentivo, agradeço aos meus colegas Ana Rita Leitão, Magdalena Slowik, Pedro Caeiro, Simina Pop, Solange Silva e Tiago Falcoeiras.

Às minhas queridíssimas amigas Ana Margarida Abreu, Filipa Gomes, Jessica Ramos Lopes, Marta Saraiva, Nadine Silva, Tânia Marques e Rita Dourado, pelo apoio, motivação e presença constantes ao longo desta caminhada.

Ao Hugo Miguel Santos, o pai da minha filha, por continuar a ser um pilar fundamental na minha vida, hoje e sempre.

Ao meu irmão Pedro Boléo, por todo o apoio informático e pela disponibilidade e paciência que (quase) sempre demonstrou para lidar com a minha natural aversão às tecnologias.

Ao José Silva, pelo incentivo, amor e carinho e por ter sempre um sorriso que me apazigua.

Índice

Resumo	iii
Abstract	iv
Dedicatória.....	v
Agradecimentos.....	vii
Índice de figuras.....	xi
Índice de tabelas.....	xi
Índice de gráficos.....	xiv
Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos	xvii
Introdução	1
PARTE I - ENQUADRAMENTO GERAL	9
1. DIVERSIDADE CULTURAL E EDUCAÇÃO.....	10
1.1. Clarificação conceptual.....	11
1.2. Políticas face à diversidade cultural.....	18
1.2.1. Diversidade no contexto português.....	20
1.3. A emergência de uma resposta educativa face à diversidade.....	24
1.3.1. Modelos de competência intercultural.....	27
O modelo de Bennett	28
O modelo de Byram.....	33
O modelo de Darla Deardorff.....	36
1.3.2. Educação para a cidadania	38
1.4. Considerações Finais	42
2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES	45
2.1. Formação de professores para o ensino superior	46
2.1.1. Enquadramento histórico.....	46
2.1.2. Didática no ensino superior	52
2.1.3. Os docentes no ensino superior.....	55
2.1.4. O professor formador.....	57
Loughran e o autoestudo	58
A narrativa de Kelchtermans.....	60
As competências de Perrenoud	63
2.2. Formação de professores para a diversidade cultural	65
2.2.1. Formação de professores para a educação intercultural.....	67

As dimensões de Banks	67
As componentes da dimensão intercultural de Barrett	74
2.2.2. Programas de formação docente	77
2.3. Formação de professores de língua estrangeira (LE)/língua segunda (L2)	82
2.3.1. Língua estrangeira (LE) e língua segunda (L2)	83
2.3.2. Do espaço multicultural ao ensino intercultural	85
A aula de PLE/PL2 no ensino superior	86
2.3.3. Formação de professores de PLE/PL2 e formação de formadores	88
2.4. Considerações Finais	92
PARTE II - DESENVOLVIMENTO DA INVESTIGAÇÃO	96
3. Enquadramento metodológico	97
3.1. Desenho da investigação	99
3.2. Métodos e técnicas	100
3.2.1. Inquéritos por questionário	101
3.2.2. Inquéritos por entrevista	105
3.3. Análise de conteúdo	110
4. Apresentação e análise dos resultados dos inquéritos	116
4.1. Perfil dos inquiridos e das entrevistadas	116
Secção I - Dados pessoais e habilitações	116
Secção II - Questões laborais	122
Bloco B – Perguntas pessoais e profissionais	133
4.2. Perfil docente	134
Secção III - Perfil docente e representação sobre as práticas	134
Bloco C – Perfil docente: saber ser/estar	159
4.2.1 Síntese do perfil docente	167
4.3. Questões culturais	169
Secção IV - O ensino da cultura	169
4.4. Os materiais	175
Secção V - Materiais de ensino de PLE/PL2	175
4.5. Questões interculturais	181
Secção VI - Competência intercultural	181
Bloco D – Interculturalidade	189
4.5.1. Síntese das questões interculturais	191
4.6. Oferta formativa	193
Bloco E – Oferta Formativa	193

Oferta Formativa no Ensino Superior público universitário	198
4.6.1. 1º Ciclo	200
4.6.2. Pós-graduações.....	213
4.6.3. 2º Ciclo	217
4.6.4. 3º Ciclo	231
Síntese da oferta formativa	235
4.7. Considerações Finais	237
Secção VII - Apreciação global.....	237
4.8. Síntese dos resultados da investigação	241
Conclusão.....	252
Referências	265
Anexo I – Inquérito por Questionário.....	291
Anexo II - Guião da Entrevista.....	303
Anexo III - Estrutura geral das entrevistas.....	305
Anexo IV – Transcrição Entrevista X	307
Anexo V – Transcrição Entrevista Y.....	314
Anexo VI – Transcrição Entrevista Z.....	323
Anexo VII – Tabelas de análise das entrevistas.....	327
Anexo VIII - Apresentação global dos resultados da questão 3.1.	330
Anexo IX - Apresentação global dos resultados da questão 3.4.....	331
Anexo X - Apresentação global dos resultados da questão 6.1.....	332

Índice de figuras

Figura	1.1.	The Third Space	17
Figura	1.2.	The Developmental Model of Intercultural Sensitivity	28
Figura	1.3.	Progression in intercultural learning	29
Figura	1.4.	Interacting process of intercultural pedagogy	30
Figura	1.5.	Model of Intercultural Communicative Competence	34
Figura	1.6.	Process Model of Intercultural Competence	36
Figura	1.7.	Pirâmide ilustrativa dos tipos de cidadãos, definidos em 4 níveis de participação	41
Figura	2.1.	Dimensões da Educação Multicultural	67
Figura	3.1.	Functionalistic research process	98
Figura	3.2.	Formulating questions for an interview guide	106

Índice de tabelas

Tabela	1.1.	Advocacy e Inquiry	32
Tabela	1.2.	Componentes da Competência Intercultural	33
Tabela	2.1.	Competências de Referência	63
Tabela	2.2.	As componentes da competência intercultural	74
Tabela	3.1.	Nível referencial e Nível Modal	108
Tabela	3.2.	Questionário	112
Tabela	3.3.	Entrevista	112
Tabela	3.4.	Grau académico, Instituição, Designação da Formação	114
Tabela	3.5.	Ordem de apresentação dos dados	115
Tabela	4.1.	1.4.2. Se a sua formação inicial contemplou questões relacionadas com a interculturalidade, identifique a(s) disciplina(s) em que abordou a temática.	119
Tabela	4.2.	1.7. A sua formação pós-licenciatura contemplou questões relacionadas com a interculturalidade?	121
		1.7.1. Identifique a(s) instituição(ões) de ensino onde realizou cursos de formação pós-licenciatura, conferentes ou não de grau, em que abordou estas questões.	
Tabela	4.3.	2.1.1. Indique a(s) outra(s) instituição(ões) de ensino superior onde leciona atualmente ou onde já lecionou PLE/PL2 a adultos e mencione a data dessa(s) experiência(s)	123
Tabela	4.4.	2.2.1. Indique a(s) outra(s) instituição(ões) onde leciona atualmente ou onde já lecionou PLE/PL2 a adultos e mencione a data dessa(s) experiência(s)	124
Tabela	4.5.	2.5.1. Nomeie as 2 nacionalidades mais representativas.	128
Tabela	4.6.	2.5.1.1./2.5.1.2. De seguida, será apresentada uma lista de características pessoais. Tendo em conta as nacionalidades que nomeou, selecione as características que melhor definem as NACIONALIDADES 1 e 2.	128
Tabela	4.7.	3.3. Qual a frequência com que incentiva as seguintes atitudes nos seus alunos adultos, aprendentes de PLE/PL2?	142
Tabela	4.8.	II. Verificar a coerência entre o perfil de um bom professor (Q3.1.) e as características de um professor de PLE/PL2 a adultos (Q3.2.)	153
Tabela	4.9.	IV. Verificar se as atitudes incentivadas nos alunos (Q3.3.) se sobrepõem ou se afastam das identificadas no perfil de um professor de PLE/PL2 a adultos (Q3.2.)	155

Tabela	4.10.	V. Verificar se o grau de concordância “concordo plenamente” em relação às afirmações (Q3.4.) se coaduna com as respostas “muito importante” dadas sobre o perfil de um bom professor (Q3.2.)	156
Tabela	4.11.	4.1. Posicione-se sobre a seguinte ideia. “Diferenças culturais”, para mim, são sinónimo de...	169
Tabela	4.12.	4.2. Que tipo de atividades culturais promove com os seus alunos adultos, aprendentes de PLE/PL2?	170
Tabela	4.13.	II. Verificar se as atividades realizadas frequentemente com os alunos (Q4.2.) são efetuadas dentro ou fora do espaço escolar, tendo em conta a tabela que se apresenta:	172
Tabela	4.14.	5.2. Que critérios são mais importantes na seleção de um manual? Selecione 3.	175
Tabela	4.15.	5.3. Como é que constrói os seus materiais? Selecione 3.	176
Tabela	4.16.	5.3.1. Em que medida é que os seus materiais se distinguem do que existe no mercado?	177
Tabela	4.17.	UP - Estudos Portugueses - Evidências sobre diversidade cultural	200
Tabela	4.18.	UP - Estudos Portugueses - Evidências sobre diversidade linguística	201
Tabela	4.19.	UdC - Português - Evidências sobre diversidade cultural	202
Tabela	4.20.	UdC - Língua Modernas (Português e Inglês) - Evidências sobre diversidade cultural	202
Tabela	4.21.	UdC - Língua Modernas (Português e Inglês) - Evidências sobre diversidade linguística	203
Tabela	4.22.	UL - Estudos Portugueses - Evidências sobre diversidade cultural	203
Tabela	4.23.	UL - Estudos Portugueses - Evidências sobre diversidade linguística	204
Tabela	4.24.	UL - Línguas, Literaturas e Culturas - Evidências sobre diversidade cultural	205
Tabela	4.25.	UL - Línguas, Literaturas e Culturas - Evidências sobre diversidade linguística	206
Tabela	4.26.	UNL - Estudos Portugueses - Evidências sobre diversidade cultural	207
Tabela	4.27.	UNL - Estudos Portugueses - Evidências sobre diversidade linguística	208
Tabela	4.28.	UNL - Línguas, Literaturas e Culturas - Evidências sobre diversidade cultural	209
Tabela	4.29.	UNL - Línguas, Literaturas e Culturas - Evidências sobre diversidade linguística	209
Tabela	4.30.	UEv - Línguas e Literaturas - Evidências sobre diversidade cultural	210
Tabela	4.31.	UEv - Línguas e Literaturas - Evidências sobre diversidade linguística	210
Tabela	4.32.	UNL - Ensino de Português como Língua Não Materna - Aquisição e ensino de língua não materna	213
Tabela	4.33.	UNL - Ensino de Português como Língua Não Materna - Avaliação e Produção de Materiais	214
Tabela	4.34.	UNL - Ensino de Português como Língua Não Materna - Educação Intercultural	214
Tabela	4.35.	UNL - Ensino de Português como Língua Não Materna - Linguística do Português	215
Tabela	4.36.	UNL - Ensino de Português como Língua Não Materna - Metodologias Específicas de ensino de língua não materna	215
Tabela	4.37.	UNL - Ensino de Português como Língua Não Materna - Tópicos em ensino de português língua não materna	216
Tabela	4.38.	UP - Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira - Temas de Literaturas dos Países de Língua Portuguesa	217
Tabela	4.39.	UP - Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira - Temas de Cultura dos Países de Língua Portuguesa	217
Tabela	4.40.	UP - Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira - Pragmática e Análise do Discurso	217
Tabela	4.41.	UP - Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira - Variação e Mudança Linguística	218
Tabela	4.42.	UP - Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira - Prática Letiva	218
Tabela	4.43.	UP - Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira - Gramática da Comunicação Oral e Escrita	218

Tabela	4.44.	UP - Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira - Didática do Português Língua Não Materna	218
Tabela	4.45.	UP - Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira - Psicolinguística e Aprendizagem de Línguas	219
Tabela	4.46.	UP - Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira - Estágio Pedagógico	219
Tabela	4.47.	UP - Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira - Seminário de Projeto	219
Tabela	4.48.	UA - Português Língua Estrangeira/ Língua Segunda - Temas de Língua e Cultura Portuguesa I	220
Tabela	4.49.	UA - Português Língua Estrangeira/ Língua Segunda - Temas de Literaturas de Língua Portuguesa	220
Tabela	4.50.	UA - Português Língua Estrangeira/ Língua Segunda - Variação Linguística no Português	220
Tabela	4.51.	UA - Português Língua Estrangeira/ Língua Segunda - Temas de Língua e Cultura Portuguesa II	221
Tabela	4.52.	UdC - Português como Língua Estrangeira e Língua Segunda (PLELS) - Aquisição e Aprendizagem de L2	221
Tabela	4.53.	UdC - Português como Língua Estrangeira e Língua Segunda (PLELS) - Estruturas da Língua Portuguesa I	222
Tabela	4.54.	UdC - Português como Língua Estrangeira e Língua Segunda (PLELS) - Usos da Língua Portuguesa I	222
Tabela	4.55.	UdC - Português como Língua Estrangeira e Língua Segunda (PLELS) - Didática de Português LE e LS	222
Tabela	4.56.	UdC - Português como Língua Estrangeira e Língua Segunda (PLELS) - Literaturas de Língua Portuguesa	222
Tabela	4.57.	UL - Português como Língua Estrangeira/ Língua Segunda - Ensino, Aprendizagem, Avaliação	223
Tabela	4.58.	UL - Português como Língua Estrangeira/ Língua Segunda - Multiculturalismo e Dinâmicas Interculturais	223
Tabela	4.59.	UNL - Português como Língua Segunda e Estrangeira - Ensino do Português como Língua Segunda e Estrangeira	224
Tabela	4.60.	UNL - Português como Língua Segunda e Estrangeira - Literaturas e Culturas dos Países de Língua Portuguesa	225
Tabela	4.61.	UNL - Português como Língua Segunda e Estrangeira - Textualidade e Educação	225
Tabela	4.62.	Uab - Português Língua Não Materna - Política de Língua, Multilinguismo e Interculturalidade	226
Tabela	4.63.	Uab - Português Língua Não Materna - Interculturalidade e Comunicação	226
Tabela	4.64.	Uab - Português Língua Não Materna - Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem	227
Tabela	4.65.	Uab - Português Língua Não Materna - Temas de Investigação I	227
Tabela	4.66.	Uab - Português Língua Não Materna - Temas de Investigação II	227
Tabela	4.67.	UL - Português como Língua Estrangeira/Língua Segunda - Linguística Aplicada ao ensino do Português I (língua estrangeira/ língua segunda)	231
Tabela	4.68.	UL - Português como Língua Estrangeira/Língua Segunda - Multiculturalismo e Dinâmicas Multiculturais	231
Tabela	4.69.	UNL & Uab - Didática das Línguas - Multiculturalismo e Educação para a Cidadania Global - Multiculturalismo e Educação para a Cidadania Global	232
Tabela	4.70.	UNL & Uab - Didática das Línguas - Multiculturalismo e Educação para a Cidadania Global - Seminário de Didática do Português Língua Estrangeira /LE/L2)	233
Tabela	4.71.	Características bom professor	243

Índice de gráficos

Gráfico	4.1	1.1. Sexo	116
Gráfico	4.2	1.2. Idade	117
Gráfico	4.3	1.4. Nacionalidade	117
Gráfico	4.4	1.4. Licenciatura	118
Gráfico	4.5	1.4.1. Instituição onde completou licenciatura	118
Gráfico	4.6	1.5. Último grau concluído	120
Gráfico	4.7	1.6. Frequentou alguma formação que não confira grau?	120
Gráfico	4.8	2.1. Há quanto tempo leciona PLE/PL2 a adultos no ensino superior?	122
Gráfico	4.9	2.1.1 Instituição(ões) de ensino superior onde leciona atualmente	122
Gráfico	4.10	2.2. Já lecionou PLE/PL2 a adultos noutros contextos?	124
Gráfico	4.11	2.4. Assinale o vínculo laboral com a instituição em que leciona atualmente (ou a última)	125
Gráfico	4.12	2.4. Quantas horas por semestre leciona PLE/PL2 a adultos, em contexto universitário?	126
Gráfico	4.13	2.5. Assinale os 2 continentes de onde são originários os alunos com os quais trabalhou mais regularmente nos últimos 5 anos.	127
Gráfico	4.14	2.5.1. Nomeie as 2 nacionalidades mais representativas.	127
Gráfico	4.15	2.6. Assinale os cursos que leciona regularmente.	130
Gráfico	4.16	2.7. Assinale os níveis com que costuma trabalhar regularmente	130
Gráfico	4.17	1. acompanhar os avanços científicos da disciplina que leciona.	134
Gráfico	4.18	2. explorar as potencialidades individuais de cada aluno.	134
Gráfico	4.19	4. demonstrar sensibilidade perante as diferenças culturais.	135
Gráfico	4.20	3. ensinar questões para além dos conteúdos do programa (cidadania, trabalho em grupo, respeito, etc).	135
Gráfico	4.21	5. preparar as aulas atempadamente.	135
Gráfico	4.22	6. ajustar a avaliação em função das capacidades de cada aluno.	136
Gráfico	4.23	7. ser solidário e empático.	136
Gráfico	4.24	8. respeitar e valorizar todos os seus alunos.	136
Gráfico	4.25	9. avaliar o trabalho dos alunos em tempo útil.	137
Gráfico	4.26	10. mostrar entusiasmo pela sua disciplina.	137
Gráfico	4.27	11. fazer formações periódicas para reciclar conhecimentos.	137
Gráfico	4.28	12. integrar a teoria e a prática.	138
Gráfico	4.29	14. planificar as aulas em função da turma.	138
Gráfico	4.30	14. produzir os seus próprios materiais.	138
Gráfico	4.31	15. ser recetivo e estar aberto a novas ideias.	139
Gráfico	4.32	16. promover a participação de todos os alunos.	139
Gráfico	4.33	17. seguir à risca o plano das aulas.	139
Gráfico	4.34	18. estabelecer objetivos concretos para cada aluno.	140
Gráfico	4.35	19. pôr as novas tecnologias ao serviço das aulas.	140
Gráfico	4.36	20. mostrar-se disponível para ouvir os alunos em questões não relacionadas com as aulas.	140
Gráfico	4.37	4.2. Características mais importantes no perfil de um professor de PLE/PL2 a adultos	141

Gráfico	4.38	1. A cultura portuguesa é apenas uma entre muitas e quanto mais variedade, melhor.	143
Gráfico	4.39	2. Um professor deve ter disponibilidade para falar com os alunos, mesmo que sejam temas não relacionados com a aula.	143
Gráfico	4.40	3. Independentemente da sua origem cultural, os meus alunos estão interessados nas mesmas coisas.	144
Gráfico	4.41	4. É impossível mudar os preconceitos e os estereótipos de um adulto.	144
Gráfico	4.42	5. Há aspetos culturais típicos de determinadas nacionalidades.	144
Gráfico	4.43	6. As turmas com alunos de nacionalidades diferentes são mais interessantes.	145
Gráfico	4.44	7. Recebi formação para trabalhar com turmas culturalmente heterogéneas.	145
Gráfico	4.45	8. Aceito a existência de diferenças culturais entre pessoas, o que não significa que concorde com a opinião delas.	145
Gráfico	4.46	9. Tento orientar os alunos para exercerem corretamente a sua cidadania.	146
Gráfico	4.47	10. Ensinar é fazer a diferença, enquanto pessoa, na vida dos alunos.	146
Gráfico	4.48	11. Dou-me bem com todos os alunos, independentemente da sua origem.	146
Gráfico	4.49	12. No início dos cursos, faço uma planificação das aulas, tendo em conta os conteúdos e os objetivos.	147
Gráfico	4.50	13. Prefiro trabalhar com turmas homogéneas.	147
Gráfico	4.51	14. Enquanto docente, esforço-me por adequar as minhas aulas às necessidades reais dos alunos.	147
Gráfico	4.52	15. Na minha aula, não há problemas resultantes de conflitos culturais, apenas percalços banais, comuns a qualquer ser humano.	148
Gráfico	4.53	16. Tento formar os alunos em questões que se relacionam com competências e atitudes importantes para a vida.	148
Gráfico	4.54	17. Adapto o meu comportamento em função da cultura dos meus alunos.	148
Gráfico	4.55	18. Tento perceber a opinião dos meus alunos, pondo-me no lugar deles.	149
Gráfico	4.56	19. Socorro-me de aspetos culturais dos alunos para explicar factos relacionados com a Língua Portuguesa.	149
Gráfico	4.57	20. Há alunos que têm determinado comportamento devido à sua origem cultural.	149
Gráfico	4.58	21. Depois de conhecer os alunos, altero as minhas planificações, atendendo às suas características	150
Gráfico	4.59	5.1. Em relação aos materiais que utiliza, assinale a hipótese com que mais se identifica	175
Gráfico	4.60	1. No ensino de uma língua estrangeira, ensinar a cultura é tão importante como ensinar a língua.	181
Gráfico	4.61	2. Perante uma turma culturalmente heterogénea, o ensino da língua torna-se mais fácil.	181
Gráfico	4.62	3. A aula de língua estrangeira não tem consequências na capacidade de os alunos lidarem com a diferença.	182
Gráfico	4.63	4. Antes de se poder ensinar aspetos culturais, os alunos devem possuir um nível linguístico suficientemente elevado.	182

Gráfico	4.64	5. A competência intercultural não pode ser ensinada a adultos, na sala de aula.	182
Gráfico	4.65	6. É impossível ensinar língua e cultura de uma forma integrada.	183
Gráfico	4.66	7. Se a turma for constituída por alunos da mesma nacionalidade, é mais fácil ensinar língua portuguesa.	183
Gráfico	4.67	8. Quanto mais os alunos conhecem sobre uma cultura estrangeira, mais tolerantes são.	183
Gráfico	4.68	9. O ensino de uma língua estrangeira deve estimular um maior conhecimento dos alunos em relação à sua própria cultura.	184
Gráfico	4.69	10. É possível promover a competência intercultural dos alunos através das aulas.	184
Gráfico	4.70	11. A competência intercultural pode ser desenvolvida em todos os alunos, independentemente da sua nacionalidade.	184
Gráfico	4.71	12. Na sala de aula de ensino de uma língua estrangeira, os alunos não conseguem desenvolver a competência intercultural, apenas adquirir conhecimentos culturais.	185
Gráfico	4.72	13. É evidente que o ensino integrado de língua e cultura promove o sucesso dos alunos.	185
Gráfico	4.73	Gosta de ser professor de PLE/PL2 a adultos, em contexto de ensino superior?	237

Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

CCI	Competência Comunicativa Intercultural
DMIS	<i>Developmental Model of Intercultural Sensitivity</i>
DPC	Desenvolvimento Profissional Contínuo
EE	Encarregado de Educação
EUA	Estados Unidos da América
FLUL	Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa
ICC	<i>Model of Intercultural Communicative Competence</i>
L1	Língua aprendida em primeiro lugar (materna)
L2	Língua Segunda (aprendida após a língua materna)
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
LE	Língua Estrangeira
LM	Língua Materna
LNLM	Língua Não Materna
LP	Língua Portuguesa
OCDE	Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico
ODM	Objetivos de Desenvolvimento do Milénio
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
PALOP	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PL2	Português Língua Segunda
PLE	Português Língua Estrangeira
PLELS	Português Língua Estrangeira/ Língua Segunda
PLNM	Português Língua Não Materna
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UA	Universidade de Aveiro
UAb	Universidade Aberta
UC	Unidade Curricular
UdC	Universidade de Coimbra
UEv	Universidade de Évora
UL	Universidade de Lisboa
UNL	Universidade Nova de Lisboa
UP	Universidade do Porto

Introdução

O ensino superior em Portugal é, hoje, pautado por uma comunidade estudantil assaz diversa, no que diz respeito às origens culturais e à língua materna dos alunos. O palco académico alargou-se e a oferta de ensino não se cinge a licenciaturas, mestrados e doutoramentos, havendo uma rede de cursos livres e formações que espelham a vitalidade do ensino superior. Alguns desses cursos direcionam-se especialmente a indivíduos não portugueses, que pretendem aprender a língua e a cultura portuguesas em imersão, havendo vários fenómenos políticos e económicos que contribuíram para esta procura.

As diretrizes europeias sobre o ensino superior, uniformizado a partir da *Declaração de Bolonha*, têm privilegiado a mobilidade académica, através do incentivo da frequência de um período no estrangeiro, com programas como o SÓCRATES/ERASMUS, o que faz com que haja, todos os anos, um número cada vez maior de estudantes universitários estrangeiros em Portugal, a quem, para além do curso que vêm frequentar, interessa aprender português. De uma maneira geral, os estudantes, jovens na casa dos 20 anos, têm nenhuns ou poucos conhecimentos da língua e são integrados em turmas exclusivamente para estudantes Erasmus, que raramente ultrapassam o nível B1.

Sendo o português uma das dez línguas mais faladas no mundo, com estatuto oficial em países de quatro continentes, é aprendida como língua estrangeira em inúmeros países. O CAPLE, Centro de Avaliação de Português Língua Estrangeira, instituição responsável pela avaliação e certificação da proficiência em português, variante europeia, faz-se representar em 83 locais espalhados pelo globo, onde são aplicados exames. A expressividade da aprendizagem da língua portuguesa no estrangeiro é visível também através do Camões – Instituto da Cooperação e da Língua, cuja representação no exterior se faz sentir em 68 países, englobando coordenações de ensino do português no estrangeiro, escolas, centros associados, escolas de língua, leitorados, protocolos de cooperação e centros culturais portugueses. Muitos adultos que aprendem a língua portuguesa nos seus países procuram desenvolver as suas competências em Portugal, frequentando cursos de PLE/PL2 (português língua estrangeira/ português língua segunda) no ensino superior, especialmente direcionados para este público. Trata-se, na maioria, de adultos já licenciados, alguns dos quais exercendo profissões relacionadas com a língua portuguesa, como professores,

tradutores, intérpretes ou juristas-linguistas, que estão em Portugal totalmente dedicados à aprendizagem da língua e da cultura.

Um terceiro grupo de indivíduos, os imigrantes, encontra-se numa condição totalmente diferente da dos anteriores, pois a sua estadia em Portugal tem um carácter permanente. Portugal tem sido alvo de uma forte imigração, em ascensão desde a década de 1980 até ao virar do século, havendo, presentemente, o registo, no *Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo 2016* (2016: 10), da autoria do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras, de cerca de 400.000 cidadãos estrangeiros com título de residência em Portugal. Muitos destes indivíduos adultos procuram aprender a língua portuguesa em contexto formal e embora haja quem recorra a escolas de língua (normalmente imigrantes que vêm assumir altos cargos em empresas e que não têm disponibilidade para integrar uma turma) ou a cursos oferecidos pelo poder local (usualmente imigrantes com trabalhos precários), também há quem procure cursos de PLE/PL2 no ensino superior, que funcionam geralmente em regime pós-laboral.

Com base no cenário apresentado, e admitindo que “behaviour and communication become the visible external outcomes of intercultural competence” (Deardorff, 2011), ou seja, as mudanças comportamentais e atitudinais são o resultado visível de uma transformação que se processa no interior, que comprova a competência intercultural de um indivíduo, acreditamos que o professor de PLE/PL2 (português língua estrangeira/língua segunda) em contexto de ensino superior, contactando sempre com alunos de diferentes nacionalidades, oriundos dos mais distantes pontos terrestres, com motivações diversas e específicas para aprenderem a língua portuguesa, deve ter formação que lhe permita agir em contextos multiculturais, na perspetiva de construir um espaço intercultural.

Motivações

Enquanto professora de PLE/PL2 a adultos há sensivelmente 15 anos, a investigadora já teve a oportunidade de lecionar em Portugal e no estrangeiro a públicos muito variados, quer em instituições de ensino superior, quer em escolas de línguas, quer através de câmaras municipais. Já deu aulas de A1 a imigrantes, cuja escolaridade não ultrapassava o 4º ano, que nunca tinham aprendido sentados numa cadeira, numa sala de aula e para quem era muito complexo compreender regras gramaticais básicas,

mas que viam as aulas de português como uma possibilidade de obtenção da nacionalidade e se esforçavam para além do que era imaginável. Já lecionou turmas de C2 a professores, alguns dos quais com mestrado e doutoramento, indivíduos com experiências pessoais e profissionais bastante superiores às da investigadora, que sabiam quase tudo e que exigiam muito mais. Já se confrontou com turmas de médicos imigrantes, ao abrigo de um programa de equivalência de habilitações, para os quais teve de preparar materiais específicos numa área que exige anos de estudo. Já deu aulas individuais e a turmas de 40 alunos, já lecionou em salas equipadas e ao ar livre. Fosse qual fosse o cenário, a investigadora teve de encontrar formas de adaptar a prática letiva em função do grupo, de cada indivíduo e das condições materiais.

Neste percurso, várias perguntas pairaram no ar: perante tantos cenários, tantas turmas diferentes, tantos alunos com capacidades, conhecimentos e motivações diversos, estarão as minhas práticas letivas a ir ao encontro de todas estas necessidades? Neste contexto profissional, terão os docentes também consciência da diversidade em que se movem e capacidade para adequar a sua *praxis*? A formação recebida pelos professores será adequada e consentânea com esta realidade?

Estes foram os questionamentos que motivaram e enquadraram a presente investigação.

Problemática

A diversidade populacional e motivacional de quem acede aos cursos de PLE/PL2 no ensino superior implica que as instituições que ministram esses cursos estejam preparadas para acolher aprendentes com necessidades específicas e exige que os professores tenham a capacidade de adaptar a sua prática pedagógica em função das díspares motivações pelas quais os alunos se encontram em Portugal. Assim, a questão central da presente investigação é:

De que modo é que a formação dos professores de PLE/PL2 a adultos, em contexto de ensino superior, influencia a sua competência intercultural enquanto docentes?

Objetivo

Perante este contexto de diversidade de ensino da língua e cultura portuguesa a adultos, focámo-nos na formação dos docentes para definir o objetivo central que norteou este trabalho, a saber: analisar a formação em (1) diversidade cultural, em (2) diversidade linguística, em (3) educação intercultural e sobre (4) trabalho em contextos multiculturais nos programas das UC obrigatórias das licenciaturas dos professores de PLE/PL2, bem como da oferta formativa de pós-graduação, mestrado e doutoramento, específica na área de PLE, PL2 e PLNM da rede pública universitária.

Questões de investigação

Com base no objetivo central, havia, por um lado, que averiguar as conceções que os docentes têm sobre a sua própria formação e sobre as suas práticas e, por outro, verificar aquilo que efetivamente consta nos programas curriculares. Assim, definiram-se as seguintes questões de investigação:

1. Qual é o perfil do docente de PLE/PL2 a adultos em contexto de ensino superior?
2. A formação destes profissionais contemplou a área da interculturalidade?
3. As práticas que os professores de PLE/PL2 a adultos em contexto de ensino superior afirmam ter revelam características das competências interculturais?
4. Qual a visão destes professores em relação ao *Outro*?
5. Os professores de PLE/PL2 a adultos em contexto de ensino superior adequam as suas práticas e os seus materiais às necessidades e características dos alunos?

Opções Metodológicas

O estudo foi realizado através de um método de abordagem mista (*mixed method approach*), que uniu práticas quantitativas e qualitativas. Para tal, realizou-se um inquérito por questionário a professores portugueses que lecionam ou têm experiência de ensino de PLE/PL2 a adultos, em contexto de ensino superior, desde que a sua formação académica tenha sido realizada em Portugal.

Uma vez que a presente investigação se realiza com base na realidade do ensino superior em Portugal e pensando antecipadamente que o público aprendente de português poderia ser diverso, acreditámos que a designação PLE/PL2 seria suficientemente abrangente para que os docentes a quem foi pedida colaboração,

nomeadamente através da resposta ao inquérito por questionário, se sentissem à vontade para o fazer. Optámos conscientemente por este par, PLE/PL2 e não PLNM, uma vez que a publicitação de cursos de português para estrangeiros em instituições de ensino superior aponta maioritariamente para a designação PLE, estando PLNM mais reservada para o currículo dos ensinos básico e secundário.

Já que a investigação se centra sobre os professores de PLE/PL2 em contexto de ensino superior, a escolha dos locais incidiu, obrigatoriamente, sobre os espaços onde essa oferta formativa é oferecida. Nesta medida, e tendo em conta que “o cenário ideal é aquele a que o investigador tem um acesso mais fácil, estabelece uma boa relação com os sujeitos e oferece informações diretamente relacionadas com as questões fundamentais da pesquisa” (Aires, 2011: 25), afigurou-se boa opção que a investigadora se tenha socorrido do contacto privilegiado com as entidades onde lecionou para realizar o seu estudo. Não obstante, a investigação chegou também a outras instituições.

Paralelamente, efetuaram-se três entrevistas a especialistas, formadoras de professores, que abrangeram as mesmas áreas temáticas dos inquéritos por questionário. Ademais, como referido anteriormente, analisaram-se os programas das UC obrigatórias das licenciaturas dos professores de PLE/PL2 que responderam ao inquérito por questionário, com o objetivo de se encontrar evidências sobre o estudo das questões relativas à diversidade cultural e à diversidade linguística. Concomitantemente, observaram-se os programas das UC obrigatórias de toda a oferta formativa específica na área de PLE, PL2 e PLNM da rede pública universitária, ao nível da pós-graduação, 2º e 3º ciclos. Para além das evidências referidas acima, acrescentaram-se dois eixos, o da educação intercultural e o do trabalho em contextos multiculturais.

No final do tratamento, redução e apresentação dos dados, espera-se conseguir compreender se os professores de PLE/PL2 a adultos, em contexto de ensino superior, tiveram formação específica que se circunscreva aos indicadores supramencionados e se as práticas destes profissionais correspondem às necessidades de uma sala de aula multicultural que se quer espaço intercultural.

Relevância do estudo

Quando se fala em PLE, PL2 e PLNM em Portugal, as investigações centram-se, normalmente, sobre o ensino básico e secundário e sobre a formação dos docentes que atuam com um público infantojuvenil. Perante a pluralidade estudantil estrangeira, aprendente de PLE/PL2 em contexto de ensino superior e conscientes do aumento da procura de Portugal como destino dos estudantes adultos, rapidamente se compreendem as necessidades evidentes quanto à formação do corpo docente que leciona PLE/PL2 a estes públicos. Neste sentido, aproveitando o “contexto onde tanto se apela à diversidade linguística e cultural, onde tanto se apela à promoção do plurilinguismo e à cidadania democrática na Europa, o lugar da Língua Portuguesa tem de ser afirmado por ações tanto como por palavras” (Filipe, 2010: 79).

Conscientes da importância do ensino de PLE/PL2 no atual espaço académico português, parece-nos que muitas instituições atribuem a docência destes cursos a trabalhadores independentes, em regime de prestação de serviços, condição de trabalho que, na nossa opinião, pode desresponsabilizar o professor de agir ativamente no espaço académico ou pode até vedar o acesso a tomadas de decisão fundamentais para a profissão que exerce. Paralelamente, acreditamos que há docentes nesta área cuja formação não os prepara para atuar em contextos de diversidade cultural. Leiria (2010: 70) corrobora esta visão, sendo extraordinariamente crítica não só em relação à formação dos futuros docentes de PLE/PL2, como também à precariedade profissional destes professores, referindo que a especialidade da sua tarefa não é reconhecida nem valorizada, levando a que este “recurso [desapareça] como água em areia, para infelicidade dos professores e desgraça dos alunos”.

Este trabalho, efetuado por uma docente que, na área de PLE/PL2, sempre atuou como trabalhadora independente, pretende pôr em evidência a existência de uma classe profissional que não é habitual ser alvo de investigação e sobre a qual consideramos ser necessária uma reflexão profunda.

Apresentação da estrutura do trabalho

A presente tese está estruturada em seis momentos, que apresentamos seguidamente.

Na Introdução, faz-se um enquadramento da temática, seguido por uma explicação das motivações que conduziram a esta investigação. Explicitam-se os objetivos e as questões da investigação, explicando as opções metodológicas tomadas neste percurso. Finalmente, apresenta-se a relevância do estudo e faz-se uma descrição das partes que constituem o trabalho.

A Parte I – Enquadramento Geral abarca o primeiro capítulo, intitulado “Diversidade cultural e educação” e o segundo, “Formação de professores”. No primeiro capítulo, clarificam-se alguns conceitos, sem a pretensão de os apresentar exaustivamente e, após um breve enquadramento das políticas face à diversidade cultural, debruçamo-nos sobre as respostas educativas face a essa realidade, analisando-se três modelos de competência intercultural. O segundo capítulo abrange três áreas, a formação de professores para o ensino superior, a formação de professores para a diversidade cultural e a formação de professores de LE/L2 (língua estrangeira/ língua segunda), sendo explorados vários modelos de formação docente, que relacionámos com o espaço académico.

A Parte II – Desenvolvimento da Investigação também se subdivide em dois. No capítulo três, “Enquadramento metodológico”, explora-se o desenho da investigação e dá-se conta dos métodos e técnicas utilizados. No capítulo quatro, “Apresentação e análise dos resultados dos inquéritos”, apresentam-se os dados apurados através dos inquéritos e da análise dos programas das UC, articulando as conclusões dos questionários e das entrevistas.

Na Conclusão, relembra-se as questões da investigação, discutindo-se os aspetos que considerámos mais relevantes quer dos resultados obtidos, quer da pesquisa efetuada.

Por fim, apresenta-se a lista de referências consultadas e os anexos.

PARTE I - ENQUADRAMENTO GERAL

1. DIVERSIDADE CULTURAL E EDUCAÇÃO

As crises económicas, políticas e sociais têm, hoje, impacto à escala global. Quer queiramos ou não, a interdependência das nações é incontornável e gera conflitos que nos parecem por vezes impossíveis de resolver. Perante esta realidade, na Europa, têm sido desenvolvidas estratégias que tentam atenuar estas questões e fazer com que os cidadãos vivam em harmonia em sociedades culturalmente diversas. Uma dessas estratégias passa pelo desenvolvimento da competência intercultural através da Educação. Os motivos pelos quais a competência intercultural é um aspeto incontornável nas sociedades modernas prendem-se, assim, quer com o facilitismo da mobilidade de pessoas e bens, quer com a interdependência económica, política e digital à escala global. Atentando a esta evidência, e para que desses contactos se extraiam experiências positivas e não discriminatórias, é premente que a educação intercultural se apresente como um saber transversal a todo o sistema de educação, começando pela escola e ultrapassando os seus muros. Vieira (2011: 107) partilha desta perspetiva, quando anuncia que a problemática do insucesso escolar das minorias étnicas não é a única preocupação da pedagogia intercultural, que “atravessa também o problema das políticas para a escola democrática e para o sucesso de todos”.

Para que possamos debruçar-nos sobre o que entendemos por competência intercultural, é conveniente esclarecermos alguns conceitos que com ela se relacionam, pelo que este Capítulo se inicia precisamente com essa clarificação, nomeadamente sobre cultura, identidade cultural e diversidade cultural, embora não seja o objetivo principal desta investigação.

Num segundo momento, debruçar-nos-emos sobre as respostas políticas implementadas na Europa face à diversidade, antes e após a viragem do milénio. Abordaremos também o contexto português, nomeadamente em termos de diversidade populacional, concentrando-nos nos estudantes estrangeiros do ensino superior, dando conta de algumas estratégias políticas, sociais e educativas implementadas em Portugal.

Numa fase posterior, apresentamos as preocupações europeias relativas ao contexto educativo, expomos e discutimos alguns modelos de competência intercultural, refletindo sobre as vantagens e inconvenientes de cada um, culminando com uma exposição acerca da Educação para a Cidadania.

1.1. Clarificação conceptual

Cultura

Muitos autores se têm debruçado sobre o conceito de cultura, procurando encontrar uma definição que seja universal, mas “despite multiple attempts and continuous efforts to define the term “culture,” researchers have not yet come up with a single agreed-upon definition” (Dema & Moeller, 2012: 77).

Numa tentativa de esclarecer o conceito em análise, Barrett, Byram, Lázár, Mompoin-Gaillard e Philippou (2013: 5) propõem três pilares que sustentam a cultura e sobre os quais cada indivíduo faz o seu uso próprio, a saber, aspetos materiais, como roupa, comida e símbolos; aspetos sociais, como linguagem, religião, regras; e aspetos subjetivos, como crenças, valores e memórias coletivas. Compreende-se, então, que o termo cultura sirva para identificar grupos tão díspares como países, organizações, clubes, bairros ou quaisquer outros grupos que se formem por haver um ou mais interesses comuns entre os membros. Nesta perspetiva, cada indivíduo pertence simultaneamente a várias culturas, sendo que a complexidade do relacionamento entre indivíduos depende não só do facto de cada um pertencer a vários grupos, mas também da visão que esses grupos têm sobre os outros, colocando o sujeito numa posição única, já que o seu ponto de vista decorre de toda esta rede invisível e inextricável.

Todavia, a pertença aos grupos não é estanque e as afinidades grupais vão-se acentuando ou esmorecendo ao longo do tempo e das alterações históricas e políticas, conduzindo algumas vezes a um confronto dentro de um grupo, já que os seus membros podem começar a questionar as regras e os valores em que se reviam, tendo em conta eventos que podem estar ou não diretamente relacionados com o próprio grupo. Liddicoat (2011: 838) debruça-se sobre essa dança de questionamentos, encarando a cultura como “sets of variable practices in which people engage in order to live their lives and that are continually created and re-created by participants in interaction”.

Na visão de Kuo e Lai (2006: 2), a cultura reúne os comportamentos, pensamentos, ideias, costumes, capacidades e ferramentas de um grupo de pessoas num dado momento, sendo que também os hábitos e tradições, transformando-se em estereótipos, afetam a maneira de pensar, falar e interagir dos indivíduos. Por outro lado, os autores afirmam que a cultura é indissociável da comunicação, já que a primeira “dictates who talks to whom, about what, and how the communication proceeds” (Kuo

& Lai, 2006: 2). Nest sentido, a língua é tanto um produto como um símbolo da cultura, moldada pela sociedade, ou seja, não existe no vácuo. A língua serve, assim, como mecanismo para se compreender uma cultura, na medida em que, associada à comunicação não-verbal, vai permitir destringer o que realmente um indivíduo quis dizer quando proferiu determinadas palavras, no momento da interação. Não é possível que se faça um parecer analítico e se espere uma compreensão global de um fenómeno também pertencente à psicologia e à sociologia, isto é, a língua só pode ser verdadeiramente compreendida quando aliada ao comportamento físico e à prosódia de quem proferiu determinadas palavras.

Reportando-nos ainda ao conceito de cultura, Abdallah-Pretceille e Porcher (2005: 29) apresentam uma ideia binária: capital cultural e capital social. O conceito de capital cultural prende-se com o conjunto de conhecimentos de que um indivíduo dispõe, em todos os domínios, mesmo que não tenha plena consciência de todos eles. Os autores avançam com a caracterização desse capital cultural, afirmando que é quantificável, mais ou menos diversificado e cresce em proporção direta com o seu tamanho e a sua diversidade, ou seja, quanto maior e quanto mais diversificado for esse capital, mais rápida e facilmente ele aumenta e se diversifica. O capital cultural é aprendido de duas formas, por um lado, é incorporado, por outro, é objetivado. O primeiro diz respeito às questões que se “apresentam de maneira invisível no indivíduo, que as assimila, as absorve e as digere” (Abdallah-Pretceille & Porcher, 2005: 30); o segundo prende-se com o capital associado aos objetos, ou seja, ao que é inerente à literatura, à arte, ao espetáculo, entre muitos outros.

À semelhança do capital cultural, o capital social também é mensurável em termos de quantidade e de diversidade e a expansão deste capital também se relaciona com a riqueza que um indivíduo já possui, isto é, se determinado sujeito já se move num conjunto social vasto e diverso, maior a probabilidade e a facilidade em aumentar esse capital. Os autores impelem a que seja o espaço educativo a potenciar a formação intercultural dos alunos, através do trabalho comum e da reciprocidade.

Quando o indivíduo chega ao ensino superior, é evidente que já possui o seu próprio capital social, herdado a partir do capital da família, das comunidades em que se move e dos estímulos a que foi sujeito, podendo dar-se como certo o facto de esse capital ser diferente entre cada um dos discentes. Essa diferença que, à partida, existe

entre os aprendentes, deve ser aproveitada pelo ensino: proporcionar, através de estratégias de pedagogia intercultural, um equilíbrio entre o capital de todos, que seja duplamente vasto (quantidade) e diverso (qualidade). Quanto mais cedo um indivíduo tiver tido contacto com o capital objetivado, mais facilidade terá em incorporar o capital cultural que não lhe pertence, *a priori*. É igualmente importante que haja um equilíbrio, pois “a educação deve apostar, antes de mais, em ser uma escola de Sujeitos e não a forja da identidade nacional” (Vieira, 2011: 104).

Alguns autores acautelam para o perigo de se considerar a cultura como algo estanque e de esta poder ter um efeito constritor no pensamento e ações dos indivíduos. Ao falar deste conceito, Dervin (2010: 159), relutantemente, admite que se pode tratar de uma descrição do comportamento, pensamento e opiniões de pessoas. Contudo, adverte que esta definição levará à redução dos indivíduos a uma única identidade que, por sua vez, pode ser representativa de uma identidade nacional ou geográfica, o que vai conduzir a representações que acabam por se traduzir em estereótipos quer sobre si, quer sobre o Outro, pois “as culturas também restringem e delimitam os pensamentos e ações dos sujeitos” (Dias, A., 2017: 28). Neste sentido, os autores advertem para os perigos da existência de guias comportamentais, que vão fazer com que os indivíduos mascarem comportamentos, afastando-os de um conhecimento profundo da cultura do Outro.

As ideias acerca das questões culturais evoluíram bastante. Se antes se encarava a cultura de um povo como estática, dependente de tradições enraizadas e encapsuladas, esse espartilho há muito se alargou e permitiu que essa visão obsoleta fosse substituída pela permeabilidade cultural, que acompanha as mudanças sociais da contemporaneidade, pelo que concordamos que se trata de um “sistema dinâmico e plural de valores, crenças e comportamentos que influenciam o modo como a pessoa experimenta e responde ao mundo que a rodeia e que se relaciona com a identidade de cada um” (Manso, 2016: 56-57).

Identidade cultural

Barrett, Byram, Lázár, Mompoin-Gaillard e Philippou (2013: 5), no trabalho que desenvolveram para o Conselho da Europa, consideram que a identidade não se define com uma simples palavra, pois a complexidade de circunstâncias pessoais, sociais, profissionais e grupais em que cada ser humano interage promove a permeabilidade e, conseqüentemente, cada indivíduo torna-se num ser que assume diferentes identidades consoante a situação em que se insere, isto é, o papel que cada um de nós assume e a forma como cada um de nós se posiciona varia diacrónica e sincronicamente, facilitando o nosso relacionamento com os outros e com o mundo. A variabilidade interna subjacente à cultura de cada indivíduo advém da ideia de que “o conjunto total dos recursos é comum, mas cada membro do grupo apropria-se e usa apenas um subconjunto da totalidade de recursos culturais potencialmente disponíveis” (Dias, A., 2017: 27-28).

Banks (2007: 25) recorre a uma analogia para demonstrar a sua posição face ao equilíbrio delicado de cada ser humano em relação à sua identificação cultural. Imaginando um alvo, o círculo interior corresponde à identificação cultural, ao grupo com o qual nos identificamos; a rodear esse círculo encontra-se outro, que simboliza a identificação nacional, isto é, os traços culturais que se associam a indivíduos de determinado país; finalmente, o círculo exterior remete para uma identificação global, que corresponde a aspetos gerais em relação à humanidade. O objetivo principal da educação intercultural deve ser dotar os estudantes das ferramentas necessárias para adquirirem um equilíbrio entre os três círculos do alvo, as três identificações culturais. O sentido de pertença a cada uma das partes faz-se através da valorização do indivíduo e da evidência da importância de determinada cultura para a evolução da sociedade. Sequeira, R. M. (2012: 306) avança que a homogeneidade cultural de uma nação e o distanciamento entre o Eu e o Outro não são assim tão lineares, ou seja, “a identidade de muitas pessoas é menos simples do que a que nações estado definem”.

Assumimos que cada indivíduo é único, que cada indivíduo tem a sua maneira própria de interpretar o mundo, que cada indivíduo está rodeado pela sua história singular. Todos somos a soma de características individuais e coletivas, que fazem de nós sujeitos distintos dos restantes. A partir destas asserções, afirmamos que há semelhanças e diferenças entre cada ser humano e que, numa sociedade cada vez mais

heterogénea, a compreensão do Outro é não só desejável, mas incontornável, para se viver harmoniosamente.

Diversidade cultural e globalização

Segundo Burns e Shadoian-Gersing (2010: 21), diversidade é um “multi-faceted concept that can contain as many elements and levels of distinction as required”, isto é, “characteristics that can affect the specific ways in which developmental potential and learning are realized, including cultural, linguistic, ethnic, religious and socio-economic differences”.

Perante o cenário de globalização, vocábulo vulgarmente usado para designar fenómenos que ocorrem em simultâneo em todo o mundo e que têm influência à escala mundial, seja de ordem tecnológica, como os telemóveis e a internet, ou político-económicos, como a subida do preço do petróleo ou a bolha especulatória de 2008, para mencionar apenas alguns exemplos, a diversidade é um facto constante e inexorável. A própria “universidade é considerada como uma cultura dinâmica incorporando uma multiplicidade de subculturas, cada uma delas com um discurso ou literacia próprios” (Manso, 2016: 50).

Corroborando a ideia anterior estão “os estudos sobre a globalização [que] apontam para a mobilidade crescente de bens, pessoas e símbolos, à escala mundial, sobretudo como consequência dos modernos meios de comunicação” (Vermeulen, 2001: 35). Esta facilidade e rapidez de troca e de acesso à informação proporciona que também as pessoas se locomovam mais facilmente, o que se traduz num contacto permanente e muitas vezes presencial, não só virtual, entre indivíduos oriundos dos vários cantos do mundo. “A evolução dos meios de comunicação modernos como um fator capaz de intensificar laços étnicos é um aspeto importante (...)” (Vermeulen, 2001: 142) e põe em evidência a necessidade de se pensar sobre novos panoramas sociais, no sentido de se promover a interação entre as comunidades autóctones e as migrantes, para que se atenuem potenciais conflitos.

Pelo estereótipo, o outro vê-se reduzido a um conjunto mínimo de características (...) necessárias para o enquadrarmos. (...) O entendimento superficial do outro, de forma estereotipada, evita o custoso e doloroso processo de lidar com as «nuances», as «subtilezas» e «profundidades» da alteridade.

(Costa, 2001: 29)

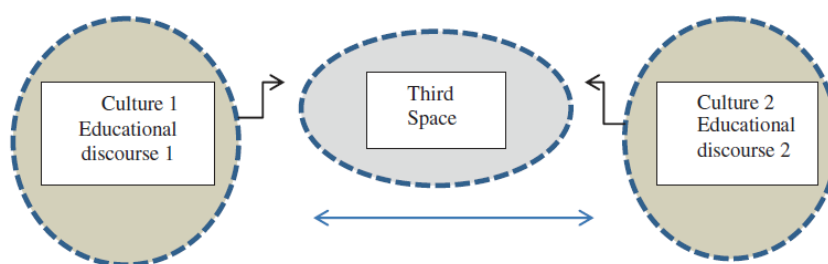
Quando observamos o mundo e olhamos para as pessoas que nos rodeiam, tendemos a rotulá-las como pertencentes a um determinado grupo (classe social, nacionalidade, etnia, religião, até orientação sexual, entre outras categorias), dependendo da maneira como estão vestidas, da postura que adotam ou de aspetos inalteráveis, como a cor da pele ou dos olhos. No entanto, cada um de nós interpreta o que vê, atribuindo-lhe um sentido, podendo a nossa percepção não estar de acordo com a realidade. Esquecemo-nos, muitas vezes, de que também nós estamos sujeitos ao olhar avaliador do Outro e que também nós projetamos uma imagem, que também estamos suscetíveis a que estabeleçam preconceitos ou estereótipos sobre nós.

Se bem que os estereótipos auxiliem o indivíduo a organizar o mundo, podem reforçar ideias e promover atitudes discriminatórias. Para além disso, os estereótipos são difíceis de mudar, já que proporcionam a “manutenção do sistema de valores do indivíduo e do *status quo*” (Cabecinhas, 2004: 6). Mesmo quando confrontados com uma situação que contraria o estereótipo, a tendência é considerá-lo uma exceção.

Neste sentido, a relação entre grupos ou entre indivíduos de grupos diferentes é complexa, pois baseia-se em representações sociais e estereótipos. A tendência não é olhar para o indivíduo, mas para o grupo a que pertence, homogeneizando-o a par de todos os outros indivíduos e, uma vez que se regista uma maior capacidade de encontrar mais semelhanças entre os membros do exogrupo do que do endogrupo, revela-se um desejo de afastamento em relação aos primeiros e de aproximação aos segundos, fenómeno caracterizado por “atração social” (Cameira, 2002: 604). Hetzel (1996: 22) relembra que “ce n’est pas lui que, par son habillement, son attitude ou son aspect, se place en représentant d’un groupe, mais moi que le mets dans cette position au travers de mes propres impressions”.

Defendemos que, quando em contexto de diversidade, deve surgir aquilo que se designa por *third space*, um espaço que ganha forma entre duas culturas, que abre a possibilidade de haver uma terceira perspetiva, um terceiro olhar que não se inclui em nenhuma fronteira. Trata-se de um espaço que existe entre uma língua e outra, entre uma cultura e outra, entre uma maneira de pensar e agir e outra, por isso, “being plurilingual and pluricultural is a step towards being in the Third Space” (Dobinson, 2014: 10).

Figura 1.1.



The Third Space. (Dobinson, 2014: 12)

Para Feng (2009: 72), o *third space* pode servir “to intermediate zones where individuals are found to negotiate identity and mediate between a system of values, beliefs and norms internalised through earlier socialisation and a new system”. Assim, o *third space* põe em evidência uma oposição binária, que pode ser Eu e o Outro, o Norte e o Sul, o professor e o aluno, o tradicional e o moderno, abrindo oportunidades de mudança individual, pois questiona a visão tradicional, aquilo que é encarado como normal. Walsh (2005: 8) recorre à expressão “tecer espaço” para se referir ao local de encontro entre relações de interculturalidade, identidade, unidade e diversidade, realçando que a relação entre culturas é “algo fluido, movible y dialéctico, como también ambivalente, contradictorio y conflictivo”.

O contacto entre culturas também é afetado pela linguagem e pela forma como esta verbaliza os estereótipos e as representações sociais. A representação social é uma teoria coletiva sobre o real e indica ao indivíduo a forma como ele deve agir perante outro indivíduo ou situação. Uma vez que esta representação é baseada no senso comum, o “jogo de mascaramentos e de acentuação de elementos do objeto da representação produz uma visão desse objeto marcada por uma distorção significativa” (Alves-Mazzoti, 2008: 28), fazendo com que a atitude adotada perante aquele indivíduo ou situação seja totalmente condicionada pela visão positiva ou negativa daquele objeto. Por outro lado, quando os alunos “encontram outros que têm expectativas diferentes das deles, estes encontros desafiam os estudantes a pensar ou a agir de novos modos, mudando os relacionamentos” (Manso, 2016: 44), pelo que compreender como a diversidade influencia os discentes, nomeadamente em termos do sucesso académico, pode ser fundamental para o ensino superior, na medida em que pode favorecer o desenvolvimento de programas mais profícuos.

1.2. Políticas face à diversidade cultural

Ao longo da História do último século, as sociedades encontraram várias respostas para lidar com a diversidade cultural. A teoria assimilacionista, no início dos anos 1960, em vigor principalmente nos Estados Unidos da América e no Reino Unido, defendia que os imigrantes se deviam adaptar à cultura do país de acolhimento, ignorando as suas próprias raízes culturais, numa atitude de conformidade, sendo que a sociedade maioritária assumia “posições rígidas quanto à diversidade cultural, em defesa de uma estrutura social ameaçada na sua identidade nacional” (Sequeira, A. 2017: 46). Este fenómeno faria com que as minorias étnicas desaparecessem pois, assim que eram assimiladas, deixavam de existir, pelo menos de um ponto de vista teórico já que, na prática, “os judeus apontaram que o processo de assimilação os não protegera do racismo e do genocídio” (Vermeulen, 2001: 11). Também o movimento conhecido como *black power* se opôs a esta perspetiva como única resposta para a convivência entre os americanos, argumentando não só que tinham o direito a manter traços culturais, mas também a ver espelhada a sua herança cultural nos *curricula*, de uma forma não estereotipada (Banks, 2007: 1). Estas foram algumas das razões pelas quais os discursos político e académico deixaram de se associar ao conceito de assimilação e tentaram encontrar outros que traduzissem, de uma forma mais equilibrada, este fenómeno social.

Surgiram então as perspetivas integracionista, no final dos anos 1960/1970 e pluralista. A primeira pressupunha a adaptação à cultura da sociedade de acolhimento, mas previa a manutenção de traços culturais próprios de cada indivíduo, ou seja, havia um reconhecimento de uma multiplicidade cultural, embora se mantivesse a existência de uma cultura dominante. O pluralismo, por poder ter significados e implicações opacas, é mais difícil de definir. Por um lado, pode apoiar políticas segregacionistas; por outro, pode sustentar a valorização das culturas em presença e o respeito pelas suas características.

Perante o exposto, podemos afirmar, então, que o “multiculturalismo não é uma única doutrina (...). Descreve uma série de processos e estratégias políticas sempre inacabados” (Hall, 2003: 52-53), o que faz com que seja tão difícil haver um consenso ideológico em torno deste conceito. Atualmente, há modelos de multiculturalismo que não contemplam o diálogo intercultural, como o dos Estados Unidos da América, por

exemplo, o que significa a existência de diferentes identidades culturais em presença, reconhecidas pelo Estado e que, simultaneamente, têm direito a valorizar e a ver valorizada a sua cultura e as suas particularidades, sem terem de interagir, conforme mencionado por Guterl (2008: 292), “multiculturalismo argues that every «culture» within a nation deserves respect, recognition and the protection of civil society”.

Já para Walsh (2005: 5), “la multiculturalidade es un término principalmente descriptivo”, que se refere à multiplicidade de culturas que partilham o mesmo espaço, mas que não se relacionam. A autora (2005: 6) refere-se ainda ao termo pluriculturalidade como o mais comum na América Latina, já que “sugiere una pluralidade histórica y actual, en la cual varias culturas conviven en un espácio territorial y, juntas, hacen una totalidad nacional”. Walsh (2005: 6) reconhece que há uma linha ténue entre multiculturalidade e pluriculturalidade e defende que “el primero apunta a una colección de culturas singulares (...) y el segundo señala la pluralidade entre y dentro de las culturas mismas”.

Paralelamente, outras perspetivas consideram fundamental o diálogo intercultural, e não apenas a coexistência cultural. Neste ângulo, a interação entre as várias culturas acaba por ser uma forma de construção da própria identidade. Segundo Vieira (2011: 107), trata-se de uma “opção sociológica global, de uma atitude de conduta humanista [que] legitima as heterogeneidades dentro das identidades”. A interculturalidade é, pois, uma estratégia que defende que a comunicação entre indivíduos culturalmente diferentes é benéfica, na medida em que só conhecendo o Outro é que se consegue construir uma sociedade em que todos têm os mesmos direitos e veem os seus direitos respeitados. Assim,

o prefixo ‘inter’ (...) [procura] favorecer as trocas entre sujeitos das diferentes culturas que se cruzam nos espaços escolares, ao mesmo tempo que recusa os processos de categorização que negam a complexidade e a provisoriedade dessas identidades culturais, hierarquizando-as e/ou folclorizando-as.

(Candau, 2005: 19)

Revemo-nos, também, nas palavras de Walsh (2008: 140), quando refere que interculturalidade “aún no existe. Es algo por construir. Va mucho allá del respeto, la tolerância y el reconocimiento de la diversidad”, reforçando que só um projeto político-social, no qual todos temos um papel ativo, poderá construir uma sociedade efetivamente intercultural.

1.2.1. Diversidade no contexto português

Enquanto nação independente, Portugal viu o seu reconhecimento durante o século XII. O então povo português já seria descendente de inúmeros povos que habitaram a Península Ibérica nos séculos (e milénios) anteriores, pelo que a diversidade no contexto português é uma consequência de muitos acontecimentos anteriores ao século XX.

A partir do século XV, a História de Portugal construiu-se com as navegações oceânicas e a busca pela riqueza noutras terras. Muitos foram os que se fixaram noutras paragens, dando assim início a um longo período de emigração portuguesa, que se estendeu durante séculos. Inicialmente com o objetivo de expandir o território, de espalhar a fé cristã e de promover trocas comerciais, as motivações para se emigrar foram acompanhando as tendências políticas e económicas. Nos séculos XV e XVI, os portugueses povoaram ilhas desabitadas do Atlântico e estabeleceram-se na costa africana. Com a descoberta do caminho marítimo para a Índia, em 1498, e do achamento, em 1500, do então território denominado Terra de Vera Cruz, atual Brasil, o Oriente e o continente americano tornaram-se apelativos à emigração, sendo este último um destino favorito até ao século XX, época em que, nos anos 1950, se inicia uma nova vaga emigratória, desta vez com destino a países europeus, como França, Suíça e Luxemburgo ou para o Canadá e Estados Unidos. Na esperança de enriquecimento e de melhores condições de vida, também o continente africano foi alvo da migração portuguesa, para países como Angola, Moçambique e África do Sul.

A partir de meados do século XX, Portugal passou a ser também um país de imigração, principalmente após a independência dos países africanos de expressão portuguesa na década de 1970. A afluência de indivíduos oriundos das ex-colónias portuguesas foi massiva e estende-se até hoje, se bem que numa escala mais reduzida.

Assistiu-se também, nos anos 1990, a um novo ciclo migratório, desta feita de indivíduos oriundos de países do leste da Europa, alguns fugindo da guerra da Jugoslávia, mas principalmente dos países independentes da antiga União Soviética. Segundo Casa-Nova (2005: 183), foi também nesta década que o número de imigrantes excedeu o de emigrantes portugueses. A viragem do milénio assinalou ainda a imigração de um número considerável de indivíduos vindos do Brasil, que em Portugal estabeleceram a sua vida.

Fenómenos mais recentes, como a crise económica que Portugal atravessou desde 2009, fizeram com que, quer imigrantes quer portugueses deixassem o país, indo novamente à procura de outras paragens que lhes possibilitassem uma melhor qualidade de vida e onde as suas competências fossem reconhecidas e valorizadas.

Nos últimos anos, de 2011 a 2015, segundo dados apurados no Pordata, houve cerca de 250.000 portugueses a emigrar de forma permanente e mais de 300.000 que saíram com carácter temporário (Pordata - Emigrantes: total e por tipo – Portugal). Em relação à população estrangeira em Portugal, entre 2005 e 2014, o número de indivíduos era superior a 400.000, registando-se uma descida progressiva a partir de 2010 (Pordata - População estrangeira residente: total e por enquadramento legal). Os dados de 2015 apontam para um número inferior a 400.000, indo ao encontro da tendência descendente registada nos anos anteriores. No entanto, a partir de 2016, regista-se uma nova subida.

Esta mobilidade de pessoas, que aconteceu um pouco por toda a Europa, teve consequências significativas, que ditaram que a Europa tentasse encontrar políticas comuns de imigração, aplicáveis a todos os Estados-membros. Recentemente, com a entrada de milhares de refugiados na Europa, tem-se assistido a uma recuperação de valores nacionalistas que, invariavelmente, fazem com que todos aqueles que não sejam autóctones possam ser alvo de discriminação, independentemente de já terem obtido a nacionalidade, de residirem no país há anos, de trabalharem e contribuírem para o progresso da nação em que se encontram. Questões como a imigração e a globalização fizeram vir à tona sentimentos nacionalistas, que têm gerado controvérsia quanto ao que se entende por cidadania e educação para a cidadania (Banks, 2007: 1), que iremos abordar posteriormente neste capítulo.

Até recentemente, Portugal não tinha, de forma consciente, sido confrontado com uma diversidade cultural tão vasta dentro das suas fronteiras, tendo começado a questionar-se quanto aos desafios que tinha de enfrentar face a esta realidade: O que fazer para acolher os imigrantes? Como sensibilizar a sociedade portuguesa para que não haja discriminação? Como se conseguem estabelecer relações entre quem acolhe e quem é acolhido, de forma harmoniosa e com respeito por todos?

Para além destas perguntas, destacaram-se contextos específicos, nomeadamente o do ensino, em que esta realidade teve de ser abordada

concretamente, por força das circunstâncias. Surgiram então novos desafios a abraçar, novas questões para as quais se tentou encontrar uma, ou mais, respostas. Que mudanças enfrenta a escola face a esta pluralidade cultural? Crianças de diferentes origens, das mais variadas culturas, falantes ou não de português, estão atualmente inseridas, lado a lado, no sistema de ensino. Como é possível fazer com que todos se sintam respeitados na sua diferença? Como é possível criar um espaço para todos serem ouvidos? Que estratégias podem ser utilizadas para promover a cooperação entre todos, dignificando a identidade de cada um?

Perante o cenário exposto, não podemos deixar de salientar que, politicamente, têm sido tomadas medidas em Portugal para atenuar as dificuldades sentidas no acolhimento e integração da população imigrante, quer na sociedade em geral, quer na escola em particular. Por um lado, a criação do ACIME (Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas), alterado para ACIDI (Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural) em 2007 e posteriormente para ACM (Alto Comissariado para as Migrações), aglomera vários serviços e cruza forças políticas com a sociedade civil, apoiando milhares de cidadãos através do CNAI (Centro Nacional de Apoio ao Imigrante), estabelecendo parcerias e projetos com as associações de imigrantes, promovendo apoios locais através do incentivo à existência de CLAI (Centros Locais de Apoio ao Imigrante), atualmente CLAI (Centros Locais de Apoio à Integração do Imigrante), criando uma linha telefónica com mais de 50 línguas para facilitar a comunicação, procedendo à publicação de uma vasta bibliografia de formação na área da interculturalidade, entre muitas outras iniciativas. Por outro lado, as revisões feitas à Lei de Bases do Sistema Educativo traçaram novas diretrizes no sentido de melhor acolher na escola os descendentes dos imigrantes, inseridos no sistema educativo português.

A heterogeneidade sociocultural e a diversidade linguística da respetiva população escolar representam uma riqueza singular que implica a criação de condições pedagógicas e didáticas inovadoras capazes de lhe proporcionar a adequada aprendizagem da língua portuguesa em todas as áreas do saber e da convivência. (...) Numa sociedade multicultural, como é a portuguesa, o reconhecimento e o respeito pelas necessidades individuais de todos os alunos e, em particular, das necessidades específicas dos alunos recém-chegados ao sistema educativo nacional, devem ser assumidos como princípio fundamental.

(Despacho Normativo n.º 7/2006, de 6 de fevereiro)

No entanto, há discrepâncias entre o que está estipulado e o que é alcançado. Nas palavras de Almeida (2006: 12), “estamos perante um sistema que proclama o direito à educação para todos, mas que se traduz numa Escola que, na prática, encontra muitas dificuldades para se adequar à diversidade social e cultural”.

Para além do contexto escolar obrigatório e tendo em conta o tema da presente investigação, também o ensino superior é palco de grande diversidade. Sabendo que, desde 2002, “um dos objetivos da política de multilinguismo é que todos os europeus falem duas línguas para além da sua língua materna” (União Europeia. *Multilinguismo*) e tendo em conta que, para se aprender uma LE, “the main forces here may be historical (former colonial status) or geographic (major regional languages) or increasingly, economic (major trading partner)” (Spolsky, 2009: 107), para além das questões migratórias anteriormente referidas, os jovens têm sido estimulados a frequentar cursos noutros países europeus, através de programas de mobilidade académica, como o SÓCRATES/ERASMUS, o que faz com que haja, todos os anos, muitos estudantes universitários estrangeiros em Portugal. Segundo relatórios da Comissão Europeia, o número de alunos estrangeiros a escolher Portugal no Programa Erasmus tem aumentado. Se em 2007/2008, o nosso país acolheu 5.579 estudantes europeus (Erasmus statistics 2014. European Commission), no ano letivo 2013/2014, o número quase duplicou, havendo o registo de 10.430 alunos (Erasmus 2013 Top 500 higher education institutions receiving Erasmus students. European Commission). Para além dos estudantes oriundos da Europa, também há muitos outros que procuram Portugal para fazer os seus estudos, havendo a referência a 11.177 em 2000 e 28.656 em 2012 (Alunos estrangeiros matriculados no ensino superior (ISCED 5-8) (2000-2012)).

Perante o cenário apresentado, entende-se que o território português é atualmente ocupado não só por quem nasceu neste país, mas também por imigrantes e estudantes, oriundos dos mais diversos pontos do planeta. Através da educação intercultural, que considera estas questões e abraça o espaço multicultural existente, podem ser postas em prática ideias que promovam a participação de todos os cidadãos, independentemente da sua condição no país, na construção de uma sociedade intercultural.

1.3. A emergência de uma resposta educativa face à diversidade

Em 1993, a UNESCO criou uma Comissão Internacional para a Educação, presidida por Jacques Delors, cujo objetivo era fazer uma reflexão profunda acerca dos desafios da educação e da aprendizagem no século XXI. Com base na seguinte afirmação “while education is an ongoing process of improving knowledge and skills, it is also - perhaps primarily - an exceptional means of bringing about personal development and building relationships among individuals, groups and nations” (Delors, 1996: 12), este grupo de trabalho elaborou uma proposta educativa focalizada em quatro áreas centrais da aprendizagem: *aprender a ser, a conhecer, a fazer e a viver juntos*. Entendeu-se *aprender a ser* como um aspeto intemporal e comum a todos os seres humanos e que se caracteriza pela busca da felicidade. *Aprender a conhecer* relaciona-se com os aspetos científicos e tecnológicos e com a partilha desse conhecimento. *Aprender a fazer* estabelece uma ponte entre os conhecimentos e as aptidões, aliando a teoria à prática. Por último, *aprender a viver juntos* almeja a criação de uma plataforma de entendimento, na qual conhecer o Outro, a sua cultura, a sua língua, a sua história, se torna prática habitual e positivamente conotada.

Admitindo que o conhecimento é impulsionador de crescimento e desenvolvimento, “european countries have started to take a closer look at those key competences likely to be needed by adults in the future” (Eurydice, 2002: 11). Nesta medida, identificaram-se conhecimentos, competências, habilidades e atitudes necessárias aos cidadãos do futuro, para que pudessem ser estimuladas, ensinadas, formadas no presente, com o objetivo de desenvolver o potencial de cada indivíduo. Foram definidas como principais, para além da literacia linguística e matemática, competências sociais, interpessoais, de língua estrangeira, ciências e tecnologias. (Eurydice, 2002: 15-17).

Cientes de que “dificilmente se poderá dar uma resposta eficaz no campo educativo à multiculturalidade se a nível social e político não se tiverem concretizado mudanças que o viabilizem” (Sequeira, A., 2017: 46-47), houve várias iniciativas internacionais que tiveram como foco, entre outras áreas, a questão da educação, como o estabelecimento dos ODM - Objetivos de Desenvolvimento do Milénio e dos ODS - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.

Relativamente às políticas europeias mais recentes, destacamos a Europa 20/20 e as orientações constantes no *White Paper*. A Europa 20/20 é uma estratégia favorecedora do crescimento da União Europeia. Implementada em 2010 e com término previsto para 2020, define cinco áreas de atuação: 1) Emprego, 2) Investigação e Desenvolvimento, 3) Clima e Energia, 4) Educação, 5) Pobreza e Exclusão Social. Os objetivos principais relacionados com a quarta área, a que está a ser analisada neste capítulo, centram-se em diminuir o abandono escolar precoce e aumentar o número de licenciados.

O *White Paper* surgiu no seguimento de uma investigação de larga escala sobre diálogo intercultural, que incluiu todos os Estados-membros, governos locais e regionais, inúmeras organizações não-governamentais, representantes de comunidades religiosas e migrantes, tendo o questionário revelado que “old approaches to the management of cultural diversity were no longer adequate” (Council of Europe, 2008: 9), isto é, nem políticas assimilacionistas, nem o multiculturalismo eram encarados como promotores do diálogo intercultural. Neste sentido, o diálogo intercultural revelou-se uma estratégia apontada como um caminho a seguir, sendo que, no referido questionário, se tratava de uma noção vaga que precisava de esclarecimentos. No entanto, dois conceitos foram comumente referidos como os princípios universais que funcionam como uma bússola moral: a igualdade e a dignidade.

De acordo com o *White Paper* (Council of Europe, 2008: 16), a ausência de diálogo facilita a criação de estereótipos e favorece a existência de um clima de tensão e ansiedade, que acaba por gerar intolerância e discriminação. Nesta perspetiva, aceitando que “increasing cultural diversity (...) in a democratic manner has become a priority in recent years” (Council of Europe, 2008: 4), compreende-se que não seja sempre uma tarefa pacífica, pelo que, para que o diálogo intercultural aconteça, segundo o Conselho da Europa, é necessário fortalecer a cidadania democrática e participativa, reforçar o ensino e a aprendizagem de competências interculturais, promover a existência, o alargamento e a internacionalização de espaços para o diálogo intercultural.

Sabendo que a construção do diálogo intercultural é, pois, indissociável dos valores universais preconizados pelo Conselho da Europa, designadamente Democracia,

Direitos Humanos e Cumprimento da Lei, as dimensões da promoção do Diálogo Intercultural propostas por este organismo europeu (Council of Europe, 2008: 25-36) são:

1. *Democratic governance of cultural diversity;*
2. *Democratic citizenship and participation;*
3. *Learning and teaching intercultural competences;*
4. *Spaces for intercultural dialogue;*
5. *Intercultural dialogue in international relations.*

A (1) valorização da diversidade surge como um aspeto fundamental e incontornável à Democracia, pelo que a igualdade e o respeito mútuo são pilares que sustentam esta dimensão. Neste sentido, o *White Paper* deixa claro que não é a opinião da maioria que deve prevalecer sempre, mas antes é necessário assegurar que todos os cidadãos têm um tratamento justo, com respeito pela sua identidade e liberdade. Paralelamente, e sabendo que “those who most need their rights to be protected are often least well equipped to claim them” (Council of Europe, 2008: 27), os Estados devem tomar medidas de proteção especiais para lidar com a diversidade, de forma a evitar discriminações que desequilibrem o cumprimento e o respeito dos direitos dos cidadãos.

O (2) incentivo à cidadania ativa, peça sem a qual não há diálogo intercultural, deve ser estimulado com o objetivo de haver coesão social. A dimensão da cidadania e da participação pode ser regulada pelo poder local e regional, aos quais se pede que apelem à participação de grupos minoritários e da população jovem.

Referencia-se a cidadania democrática, a língua e a história como competências-chave para o (3) ensino e aprendizagem da competência intercultural. Por um lado, a educação para a cidadania encoraja as capacidades de reflexão e de autoavaliação necessárias para se viver numa sociedade culturalmente diversa. Por outro lado, a aprendizagem de uma LE desenvolve a curiosidade sobre outras culturas, o que incentiva uma maior abertura em relação ao Outro. Concomitantemente, o conhecimento histórico passado, através de uma análise crítica dos acontecimentos, apresentada sob pontos de vista múltiplos, promove um debate salutar e consciente.

Relativamente ao contributo do ensino superior, dado o carácter universal de que se reveste, é o local, por excelência, de abertura e conhecimento, pelo que o papel da

investigação sobre interculturalidade é incontornável para todas as atividades em que o docente está envolvido.

A existência de (4) espaços em que todos sejam bem-vindos, sejam eles locais já existentes que devem redesenhar-se tendo esta ideia em mente, seja no que se refere ao planeamento urbano, que deve ser organizado de uma forma “more ‘open-minded” (Council of Europe, 2008: 33), para evitar guetizações das minorias, deve ser uma prática extensível a todas as esferas, incluindo o mercado de trabalho.

Quanto à aplicação prática da (5) interculturalidade no plano internacional, isto é, dos pontos de vista geopolítico e económico, a Europa tem responsabilidades para com os cidadãos das regiões fronteiriças e deve incentivar os Estados, organizações internacionais, associações nacionais e locais e os cidadãos a agirem em conjunto para se criarem sinergias benéficas para todos.

Assim, para que haja sucesso na promoção do Diálogo Intercultural, o papel da educação é fundamental, pelo que as próximas páginas serão dedicadas à análise de alguns modelos de competência intercultural.

1.3.1. Modelos de competência intercultural

No que diz respeito ao ensino-aprendizagem de línguas, as transformações curriculares com impacto na educação intercultural seguiram, durante décadas, a lógica do “bilinguismo cultural”, que promovia o conhecimento da sua própria cultura, da do Outro, baseada no respeito mútuo. No entanto, a ideia da biculturalidade já perdeu o fôlego, pelo que, intencionalmente, Byram (2008: 59) apresenta as diferenças entre ser-se bicultural e intercultural, referindo que, no primeiro caso, se trata de uma circunstância natural relacionada com o local de nascimento e com a história familiar e, no segundo, de uma questão educativa, ou seja, ensinada e aprendida no contexto escolar.

Um indivíduo cuja história de vida tenha como consequência uma identidade bicultural pode conseguir “changing behaviour at a surface level without changing values at a deeper level” (Byram, 2008: 69), opinião partilhada por Spitzberg e Changnon (2009: 18) ao afirmarem que

there are tensions between the person’s values and identity in one culture vis-à-vis the other culture. The interactant values aspects of both cultural identities, but these are not

always compatible, and the person's identity and cultural performances can suffer as result.

(Spitzberg e Changnon, 2009: 18)

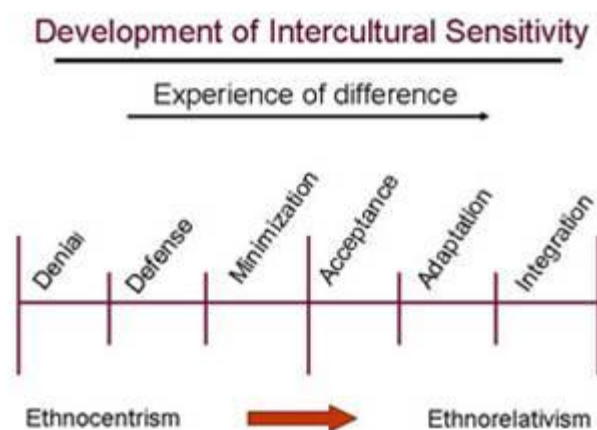
No entanto, agir de forma intercultural é ter entendimento de duas (ou mais) culturas e saber ser um mediador entre ambas, mais exatamente, entre sujeitos em socialização, podendo um destes ser o próprio mediador.

Sabendo que “o objetivo da educação intercultural é facilitar as operações de descentração e redefinição resultante da alteridade para construir novos esquemas de pensamento não redutíveis às culturas em interação” (Manso, 2016: 61), ao longo dos anos, foram desenvolvidos vários modelos de competência intercultural, alguns dos quais serão brevemente apresentados.

O modelo de Bennett

O *Developmental Model of Intercultural Sensitivity* (DMIS) foi criado por Bennett em 1986, com o objetivo de explicar as reações das pessoas perante a diversidade cultural. Está organizado em duas perspectivas, o etnocentrismo e o etnorrelativismo. No primeiro bloco, o indivíduo acredita que a sua maneira de pensar e agir é a correta; no segundo, o indivíduo considera que a sua é uma entre muitas maneiras válidas de pensar.

Figura 1.2.



The Developmental Model of Intercultural Sensitivity. (Bennett, 2013)

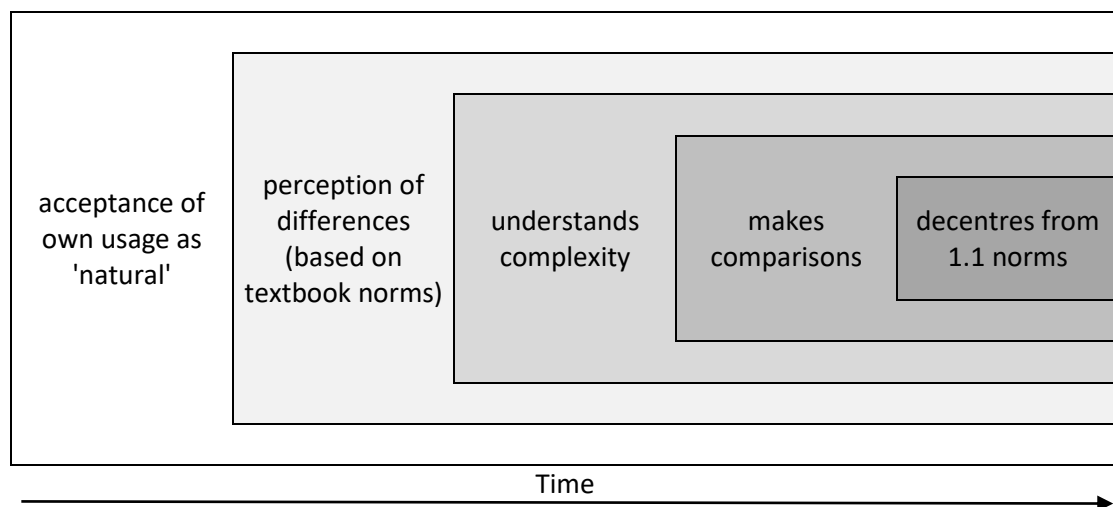
Os seis estágios de aprendizagem para compreender e trabalhar diferenças culturais traduzem-se em seis posturas em relação a esta temática:

- 1) Negação da diferença: isolamento em relação aos outros;
- 2) Defesa: visão do Outro como uma ameaça;
- 3) Minimização: comportamento que admite pequenas diferenças, mas considera que, no fundo, todos são seres iguais (seres humanos);
- 4) Aceitação: reconhecimento da validade de culturas diferentes;
- 5) Adaptação: mudança comportamental para um melhor enquadramento numa dada situação;
- 6) Integração: capacidade de conciliar diferenças culturais e de construir uma identidade intercultural.

Rapidamente se depreende que os níveis mais altos, pertencentes ao etnorrelativismo, serão os que conseguem alcançar um entendimento intercultural mais seguro e enriquecedor; em contraposição, o fechamento inerente aos primeiros estágios dificulta a compreensão do Outro e a construção de um diálogo.

No entanto, o DMIS é criticado por outros investigadores, nomeadamente Liddicoat (2011: 848), que diz tratar-se de um modelo linear, que não espelha o desenvolvimento da competência intercultural. Assim, o autor avança com uma proposta também progressiva, mas em que os primeiros estágios são pertença dos seguintes.

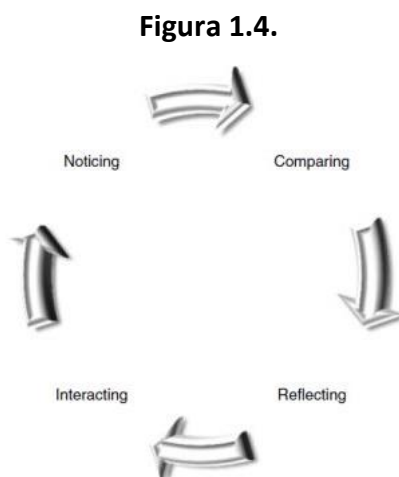
Figura 1.3.



Progression in intercultural learning. (Liddicoat, 2011: 849)

Liddicoat explica que os vários estágios se sobrepõem e se complementam, não se substituem, isto é, à medida que os alunos vão conhecendo outra cultura, vão questionar as suas próprias perspectivas e tentar compreender a dos Outros, prática que favorece um descentramento progressivo.

Apesar de assumir que o modelo mais desenvolvido da aquisição intercultural é o de Bennett, Liddicoat (2011: 848) critica-o, na medida em que “it appears unlikely that the development of intercultural competence is linear, scalar and phenomenon”. Assim, o autor propõe ainda um esquema que representa um ponto de partida para uma pedagogia intercultural, num processo de quatro fases:



Interacting process of intercultural pedagogy. (Liddicoat, 2011: 841).

Reparar (*noticing*) é ter consciência das diferenças e semelhanças culturais entre aquilo que é veiculado pela LE em aprendizagem e pela língua do aprendente que, ao aperceber-se do que é idêntico e dissemelhante, irá, necessariamente, fazer uma comparação. Assim, a comparação (*comparing*) será o ponto de partida para uma reflexão em sala de aula que, segundo o autor, “is a core element of developing interculturality” (Liddicoat, 2011: 841). Neste sentido, através de reflexão (*reflecting*), o aluno terá a oportunidade de interpretar a sua própria experiência que, através da interação (*interacting*) com Outros, se vai moldando.

Também Antal e Friedman (2003: 13) se manifestam contra o DMIS, nomeadamente contra o estágio 4, a Aceitação, advertindo que se trata de algo extraordinariamente limitado, na medida em que se baseia num conhecimento

superficial, simplista e estereotipado dos outros. Defendem, assim, que o sucesso de uma interação intercultural seja medido através dos resultados que alcança e que a capacidade de negociação vai tornar esses resultados positivos.

Este conceito introduzido pelos autores, “negociar a realidade”, focaliza a competência intercultural na capacidade de utilizar as ferramentas inerentes ao conhecimento cultural e de as pôr ao serviço da construção de uma ponte de comunicação sólida e eficaz. Assim, quem conseguir “negociar a realidade” será aquele que souber avaliar o que se esconde na parte submersa do *iceberg*, ou seja, o que está para além do que a visão alcança (Antal & Friedman, 2003: 6). Para tal, é preciso que haja respeito mútuo e abertura para aceitar diferenças na maneira de pensar e de agir. Alcançar esta meta não é tarefa fácil, pois é necessário que haja uma consciência das suas próprias perceções culturais e comportamentais e uma abertura para aceitar pontos de vista diferentes. Antal e Friedman frisam a importância de explorar e aprender novas visões e maneiras de agir, em detrimento de uma acumulação de conhecimentos acerca da cultura do Outro. Ao processo de negociação da realidade subjaz, então, 1) a forma como uma situação é encarada, 2) a definição do que se pretende alcançar com essa situação e 3) a escolha de uma estratégia que promova o cumprimento dos objetivos traçados. Independentemente da estratégia escolhida, assumir determinados comportamentos e agir para a construção de um diálogo intercultural não acontece naturalmente e será muito mais bem-sucedido se estas matérias fizerem parte da formação dos professores. A dificuldade desta aprendizagem reside no desconforto que muitas vezes sentimos quando somos confrontados com as nossas próprias crenças, mas é precisamente pela importância de estarmos conscientes daquilo que fazemos e daquilo em que acreditamos, para podermos defender as nossas ações de forma sustentada, que deve ser prestada atenção à formação intercultural dos professores, em análise no capítulo seguinte.

Com o intuito de facilitar o entendimento entre culturas, Antal e Friedman (2003: 19-23) propõem que a ação do construtor da ponte intercultural advenha da amálgama entre *advocacy* e *inquiry*, isto é, a capacidade de lutar por aquilo em que se acredita e, simultaneamente, de questionar-se a si próprio e aos outros.

Tabela 1.1.

A. <i>Advocacy</i> alta e <i>Inquiry</i> baixo	B. <i>Advocacy</i> alta e <i>Inquiry</i> alto
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expressa opiniões fortes; ▪ É claro e evidente; ▪ Ignora ou esconde informação que não sustente a sua posição; ▪ Não ouve ou ouve apenas para refutar; ▪ Ataca atitudes defensivas. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Encara as opiniões como hipóteses; ▪ Expressa opiniões claras e apresenta argumentos válidos; ▪ Questiona-se a si próprio; ▪ Faz perguntas e ouve as respostas com o objetivo de compreender a ideia do outro; ▪ Procura dados que possam não ser consonantes com a sua própria opinião; ▪ Valoriza a atitude defensiva.
C. <i>Advocacy</i> baixa e <i>Inquiry</i> baixo	D. <i>Advocacy</i> baixa e <i>Inquiry</i> alto
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Faz perguntas direcionadas; ▪ Dá pistas e envia mensagens dúbias; ▪ Floreia informação potencialmente ameaçadora; ▪ Ignora ou esconde informação que não sustenta a sua própria opinião; ▪ Evita provocar atitudes defensivas. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Faz perguntas; ▪ Ouve e tenta compreender; ▪ Tenta não julgar ou expressar opiniões; ▪ Evita provocar atitudes defensivas.

(Antal & Friedman, 2003: 23)

Analisando a tabela, percebemos que há quatro aglutinações que podem ser feitas. As que representam comportamentos defensivos (A, C e D) são as mais comuns numa situação de conflito, em que frequentemente os indivíduos se sentem ameaçados e reagem querendo impor a sua visão, evitando o confronto ou contornando a situação. Sempre que estes forem os comportamentos adotados, a negociação da realidade não está a ser efetuada. Todavia, se *advocacy* e *inquiry* forem praticados com a mesma alta intensidade (B), será uma combinação construtiva, até porque esta posição encara a atitude defensiva como uma oportunidade de aprendizagem e não como uma ameaça; no entanto, estamos conscientes da difícil aplicabilidade, até porque, para haver sucesso, os intervenientes têm de estar todos disponíveis para encarar a situação com a mesma atitude.

O modelo de Byram

O *Model of Intercultural Communicative Competence* (ICC) foi criado por Byram com o objetivo de auxiliar os professores a compreender o que se entende por competência intercultural. Uma vez que o *Quadro Europeu Comum de Referência* (QECR) foi influenciado por este modelo, acaba por ser aquele em que mais docentes se apoiam para estudar e trabalhar a temática. Convém, primeiramente, distinguir que competência intercultural é a capacidade de interagir com outros na nossa própria língua e competência comunicativa intercultural é a capacidade de interagir com outros numa língua estrangeira (Byram, 1997).

Partindo da certeza da não existência de competência intercultural perfeita, por razões que se prendem quer com a impossibilidade de conhecer e compreender todas as culturas de todo o mundo, quer porque o ser humano, no contacto com os Outros, ao atuar em contextos diferentes, modifica a sua própria identidade, haverá conhecimentos, capacidades, valores e atitudes que, em conjunto, formarão parte daquilo que se designa por competência intercultural. O esquema de Byram sugere quatro saberes que, em conjunto, possibilitam ao indivíduo um quinto, saber empenhar-se, favorecedor da consciência cultural crítica, esquematizados na seguinte tabela.

Tabela 1.2.

	Savoir comprendre Skills of interpreting and relating	
Savoirs Knowledge	Savoir s'engager Critical cultural awareness	Savoir être Intercultural attitudes
	Savoir apprendre/faire Skills of discovery and interaction	

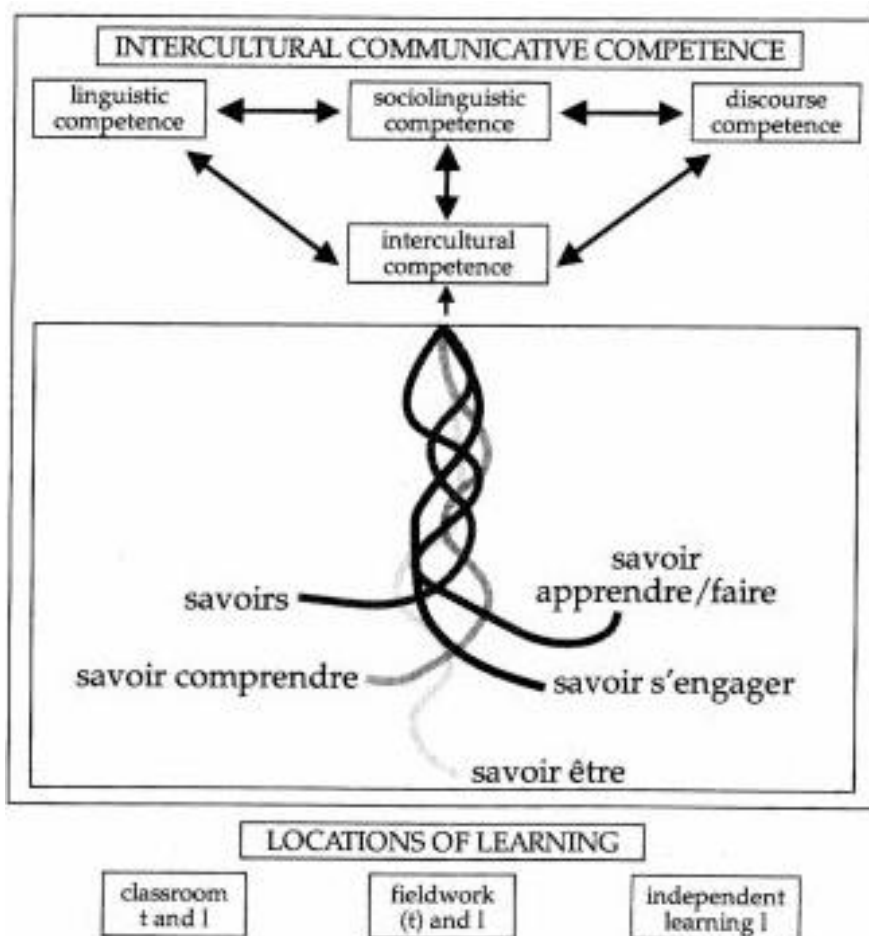
Componentes da Competência Intercultural. (Byram, Gribkova & Starkey, 2002: 12-13)

As capacidades de interpretação e de relacionamento com o Outro (*savoir comprendre*) são fundamentais para interpretar acontecimentos de outra cultura, para explicá-los e conseguir relacioná-los com a nossa própria cultura. Os conhecimentos (*savoirs*) dividem-se em duas categorias, aqueles que se relacionam com grupos sociais, as suas práticas e o seu país e aqueles que dizem respeito ao processo da interação individual ou grupal. Igualmente importantes serão as capacidades de descoberta e

interação (*savoir apprendre/faire*), que possibilitam, por um lado, a aquisição de novos conhecimentos culturais, fazendo com que, por outro, aumente a capacidade de interpretar esses novos conhecimentos no momento da interação, mobilizando as atitudes e as competências necessárias, isto é, atitudes interculturais (*savoir être*) não só de abertura e curiosidade, mas também de suspensão das representações que temos acerca do Outro e das nossas próprias crenças. Chegamos, então, à consciência cultural crítica (*savoir s'engager*), ou seja, a capacidade de avaliar e criticar tendo por base critérios, perspectivas e práticas explícitos, que podem e devem ser usados quer para olhar e analisar a própria cultura, quer a dos outros.

A partir do esquema de saberes de Byram, o autor apresenta o modelo de competência comunicativa intercultural (ICC), visível na imagem abaixo:

Figura 1.5.



Model of Intercultural Communicative Competence. (Byram, 1997).

Este esquema baseia-se na interdependência entre competência linguística, sociolinguística, discursiva e intercultural, que vai beber aos saberes das componentes da competência comunicativa intercultural, apresentadas anteriormente. Como podemos observar pela imagem, os saberes entrelaçam-se e dirigem-se para a competência intercultural, o que, nos atos de comunicação, se traduz no facto de o indivíduo ter de mobilizar todos esses conhecimentos, capacidades e atitudes, por forma a conseguir que as suas competências comunicativas interculturais sejam postas ao serviço da interação entre os sujeitos. Na base da imagem, Byram refere três locais de desenvolvimento destas competências, designadamente a sala de aula, o trabalho de campo e a aprendizagem autónoma, responsabilizando o próprio indivíduo pelos progressos que deve fazer nesta área.

O ICC apresenta-se como uma ferramenta fundamental para o ensino de línguas, tendo sido especialmente pensado para esse contexto. Trata-se de um instrumento extraordinariamente útil para os professores de LE/L2, pelo detalhe com que apresenta cada constituinte do modelo, havendo autores que afirmam veementemente que o ICC deve ser incorporado “in the language curriculum if educators hope to develop an appreciation for the language and culture studied, an awareness of their own culture, and the development of skills that will allow them to be competent, adaptable, communicators” (López-Rocha, 2016: 105). Não obstante, não é isento de críticas.

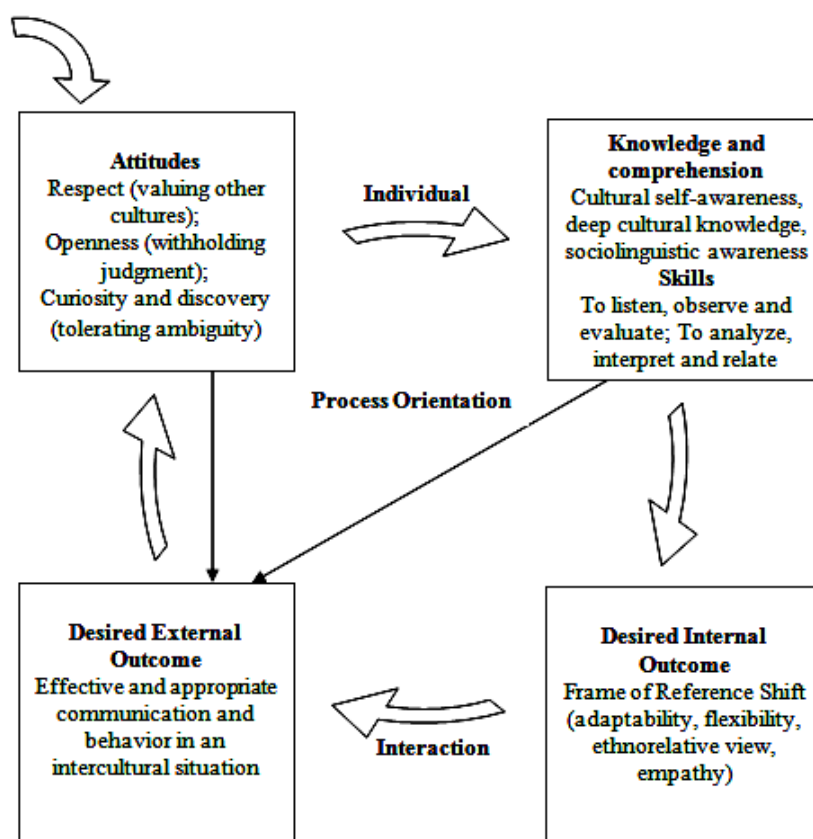
Mesmo reconhecendo a vantagem do modelo de competência intercultural de Byram, pelo facto de traçar objetivos, Dervin (2010: 161) acusa-o de ser “sometimes contradictory and/or based on unconvincing claims”. Dervin (2010: 163) é particularmente crítico à ideia do *savoir-être* de Byram, na medida em que, sendo impossível medir genuinamente as crenças de alguém, não há maneira de avaliar se um indivíduo se comporta de determinada maneira porque é politicamente correto ou porque acredita verdadeiramente no que diz e faz. O autor relembra que “there is a lack of reliability between acts and discourse / discourse and acts” (Dervin, 2010: 163) e que não se pode esperar total e completa honestidade quando a mentira e a manipulação também fazem parte do ser humano. Esta visão vai ao encontro do que Spitzberg e Changnon (2009: 35) apontaram, na medida em que “there is virtually no attention paid to physiological and emotional aspects of interactants”. De facto, qualquer modelo que concorra para a mudança de valores, atitudes e comportamentos do ser humano tem

sempre uma margem de erro, mas estarmos conscientes disso é um passo fundamental para o sucesso da estratégia.

O modelo de Darla Deardorff

A competência intercultural é um tema amplamente discutido, mas raramente definido ou compreendido (Deardorff, 2010: 87) e se o que se pretende é que os professores consigam fazer com que os alunos adquiram competência intercultural, é necessário que essa tarefa esteja enquadrada cientificamente. Deardorff (2010: 89) apresenta, através deste esquema conceptual, um modelo de competência intercultural dividido em atitudes, conhecimentos e capacidades de cariz individual, resultado interno e resultado externo.

Figura 1.6.



Process Model of Intercultural Competence. (Deardorff, 2010: 89)

Compreende-se, no geral, que é possível a um indivíduo que projete as atitudes elencadas ter uma comunicação eficaz com o interlocutor, mas a interação irá beneficiar

se, a essas atitudes, se juntarem determinados conhecimentos e competências. De realçar que, tratando-se de mudanças internas ao sujeito, estamos perante um cenário a longo prazo e para sempre incompleto.

Em relação às atitudes necessárias, são as mesmas referidas por Byram, respeito, abertura e curiosidade, prevalecendo a valorização da diversidade cultural, a ausência de julgamentos prévios que podem levar à estereotipização, e a capacidade de aceitar a ambiguidade e a incerteza de forma pacífica. Estas atitudes individuais levam, por um lado, ao conhecimento e à compreensão, tornando o indivíduo consciente da sua própria cultura e, por outro, promovem capacidades de observação, avaliação e análise, que deverão dirigir o indivíduo ao resultado final esperado, a saber comunicar com diferentes pessoas, adaptando-se a cada situação, ajustando o seu comportamento numa perspetiva etnorrelativista. Pretende-se que, através das interações entre sujeitos, se atinja o resultado final externo, “behaving and communicating effectively and appropriately (...) to achieve one’s goals to some degree” (Deardorff, 2006: 254).

A autora salienta o facto de, no estudo que levou a cabo entre 2006 e 2009, nos Estados Unidos da América, do qual resultou este quadro, se ter considerado que a língua é um veículo para entender outras perspetivas, ou seja, é uma ferramenta importante para o desenvolvimento da competência intercultural, porém, com a ressalva de que “language alone does not ensure one’s competence in a culture” (Deardorff, 2010: 90).

Por outro lado, Deardorff (2010: 90) assume que “intercultural competence does not just happen for most people”, pelo que terá de ser desenvolvida intencionalmente e deixa alguns conselhos aos professores de ensino superior, que passam por apresentar perspetivas diferentes, não cingir a matéria a uma única teoria e assegurar que todos os docentes compreendem o conceito de competência intercultural e o tornem parte da sua *praxis*.

Embora este modelo se centre apenas na realidade de um país, limitação assumida pela própria autora, López-Rocha (2016: 108) considera-o uma ferramenta indispensável para o desenho curricular, defendendo que o *Model of Intercultural Competence*

emphasises the development of self-awareness, openness, and transformation, and serves as a common denominator for various models and approaches to the development of ICC. In addition, what we should be expected to teach can be summarised in Byram’s

(1997; 2008) model of ICC involving five savoirs: knowledge, attitudes, education, skills to understand and learn.

(López-Rocha, 2016: 108)

Dias, A. (2017: 46) partilha desta ideia, afirmando que o modelo de Deardorff pode ter uma aplicabilidade prática em contexto educativo “para orientar o currículo (...), para avaliar a competência intercultural dos alunos usando métodos multimetodológicos e ancorados numa multiplicidade de perspetivas” e para estimular experiências de aprendizagem significativas.

1.3.2. Educação para a cidadania

Tendo em conta o enquadramento social do século XXI, compreende-se que as políticas europeias foram beber aos modelos de competência intercultural para propor aquilo que se designa por educação para a cidadania.

A educação tem sido dominada pelos grupos hegemónicos, servindo os seus próprios interesses, porém, a educação para a cidadania deve servir para unir um povo, mesmo que culturalmente díspar, sendo o objetivo máximo fazer com que os cidadãos reconheçam formas de discriminação e, não compactuando com elas, sejam impelidos a agir, criando soluções e implementando estratégias que visem estreitar o fosso da desigualdade. É necessário transformar a sociedade, devendo a educação para a cidadania incluir todos e não só apenas as minorias ou os grupos discriminados.

Carvalho (2004: 54) defende que “a produção do fracasso escolar é intrínseca ao funcionamento de um sistema educacional que recebe indivíduos de origens culturais diversas, mas implicitamente adota um único modelo cultural”. A ideia anterior vai ao encontro do que Nussbaum (2011: 18) aponta como “liberdade de escolha”, sendo esta um aspeto fulcral de uma política de respeito por todos os cidadãos, baseada na pergunta “What is each person able to do and to be?”. A autora apresenta um ponto de vista muito interessante, dizendo que tem de haver um equilíbrio entre as capacidades internas de cada indivíduo (estimuladas na escola e pela sociedade) e a possibilidade de poder usufruir e utilizar as suas capacidades ou, em forma de questionamento, de que vale a pena ensinar alguém a pensar, a debater e a refutar se, na prática, essa pessoa nunca vai ter oportunidade de exercer essas capacidades? Também pode existir o cenário oposto, em que há total liberdade de intervenção na vida política, mas os

cidadãos nunca foram estimulados a observar, analisar e criticar. Assim, os primeiros têm as ferramentas, mas não a liberdade; os segundos têm a possibilidade, mas não os conhecimentos. A meta é, pois, atingir um patamar que represente constância entre as capacidades e a oportunidade de as utilizar. O ponto de partida desta filosofia reside na designada *Capabilities Approach*, na qual o valor real de um conjunto de opiniões é medido através do melhor uso que se pode fazer dele (Nussbaum, 2011: 25), ou seja, as capacidades individuais só têm valor em contexto, quando utilizadas com liberdade. A autora explica, assim, a diferença entre dois indivíduos: o primeiro está a passar fome e o segundo está a fazer greve de fome. Embora o corpo de ambos esteja a sofrer a mesma experiência, o primeiro sujeito não o faz por opção. Quando aplicada a públicos que culturalmente não pertencem à sociedade dominante, esta teoria revela-se particularmente significativa. Um indivíduo pode ter, internamente, capacidades para desempenhar determinado papel na vida política, económica, cultural e social mas, devido à sua condição (estar legal ou ilegal, dominar ou não a língua do país, conhecer ou não os seus direitos, entre outros fatores), pode ser-lhe vedada essa possibilidade, resultando numa quase imposta marginalização.

O objetivo deve ser formar cidadãos com conhecimentos, atitudes e competências para reconstruir a sociedade, capazes de argumentar racionalmente e de cogitar sobre as suas vivências ou, pelas palavras de Banks (2007: 14), a educação para a cidadania no século XXI não deve servir apenas para ajudar “students to become literate and reflective citizens who can participate productively in the workforce; it must also teach them to care about other people in their communities and take personal, social and civic action to create a humane and just society”. Segundo López-Rocha (2016: 109), o professor de língua não pode ficar alheio a esta responsabilidade, pelo que “language teaching should incorporate skills and strategies for developing cultural awareness leading to ICC for global citizenship”.

Ao debruçar-se sobre a esta temática, Banks (2007: 3-4) começa por colocar uma série de questões às quais temos de tentar responder se quisermos refletir seriamente. Qual é o significado e a função de educação para a cidadania numa sociedade altamente estratificada pela raça, classe social e género? A educação para a cidadania consegue ajudar a promover a justiça numa sociedade tão estratificada? A educação para a cidadania reflete e reproduz a sociedade a que pertence? O que significa a educação

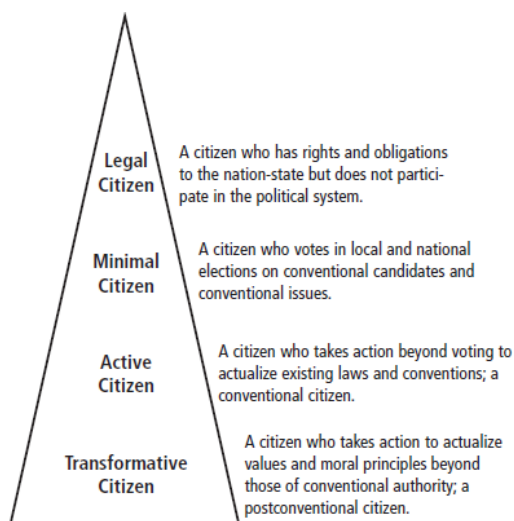
para a cidadania? A quem pertence o conceito? Quem o construiu? Que interesses serve? Que experiências reflete? Os indivíduos e grupos marginalizados pela sociedade conseguem participar eficazmente na transformação da própria sociedade?

Sabemos que entre um objeto e o sucesso, entre uma ideia e a prática, pode ir um longo caminho. De facto, os Estados democráticos que ratificaram a Convenção dos Direitos Humanos assumiram um compromisso de igualdade entre todos os seres humanos; porém, no dia-a-dia, a concretização desses ideais nem sempre é pacífica, havendo, não raras vezes, discrepâncias entre o que é professado e o que é concretizado. Banks (2008:4) adverte para o facto de “universal conception of citizenship within a stratified society results in the treatment of some groups as second-class citizens because group rights are not recognized and the principle of equal treatment is strictly applied”, realçando que os grupos com poder vão influenciar as políticas para que os seus interesses tenham primazia sobre os de outros, nomeadamente grupos minoritários e fragilizados económica, social e politicamente.

Sabendo que a cidadania se divide em direitos individuais, políticos e sociais, que surgiram respetivamente nos séculos XVIII, XIX e XX e se relacionam com a liberdade de expressão, com a igualdade perante a lei, pela possibilidade de participação no processo político e pelo direito à educação e à saúde, vamos debruçar-nos especificamente nas questões educativas.

De acordo com Banks (2014: 4), em todo o espaço escolar, incluindo o ensino superior, há cada vez mais indivíduos pertencentes a diferentes culturas, raças, etnias, línguas e religiões, que esperam ver reconhecidos os seus direitos nos contextos educativos em que se movem. Com essa realidade em mente, Banks (2008: 9) apresenta uma pirâmide conceptual, através da qual espera poder ajudar professores a orientar os alunos na compreensão do que é a cidadania.

Figura 1.7.



Pirâmide ilustrativa dos tipos de cidadãos, definidos em 4 níveis de participação. (Banks, 2008: 9)

Nesta concepção, há 4 tipos de cidadãos, sendo que cada um dos anteriores está contido no seguinte. Vejamos o que é preconizado em cada um:

- *Legal citizen* é o nível mais superficial e representa os indivíduos que não têm uma participação ativa no sistema político de um país;
- *Minimal citizen* caracteriza os cidadãos que participam quando chamados, isto é, são aqueles que exercem o seu direito de voto;
- *Active citizen* espelha o sujeito que, para além do voto, participa em apresentações públicas, apoiando as políticas;
- *Transformative citizen* envolve ação cívica que desafia e questiona os princípios e os valores instituídos, com o objetivo de os mudar.

Quando vistos à luz da educação, Banks (2008: 9) admite que, além do respeito pelos estudantes, o objetivo de um professor transformativo é orientar os alunos para que se tornem, também eles, cidadãos transformativos.

“Transformative citizenship education helps students to develop reflective cultural, national, regional, and global identifications and to acquire the knowledge and skills needed to promote social justice in communities, nations, and the world” (Banks, 2007: 10), ideia que o autor mantém nos seus trabalhos mais recentes, quando afirma que a chave para a mudança de paradigmas sociais e políticos é a formação dos alunos para que se tornem *transformative citizens* (Banks, 2014: 8).

1.4. Considerações Finais

Através deste capítulo pretendemos, inicialmente, esclarecer alguns conceitos que se relacionam com a questão cultural, visto que sem esse posicionamento não seria possível avançar para os questionamentos que advêm do facto de vivermos num mundo globalizado. Acreditamos que, perante a diversidade cultural de que se revestem as sociedades modernas, incluindo a portuguesa, é necessário criar, implementar, concretizar e avaliar estratégias que fomentem a existência de um espaço intercultural, proporcionando a todos, verdadeiramente, a oportunidade de participar enquanto cidadãos.

As políticas europeias que pretendem concretizar essa transformação apontam para uma responsabilidade dos atores educativos, pretendendo-se que a escola prepare os jovens para a vida em sociedade e para uma contribuição positiva e ativa para a mesma, pelo que considerar que o espaço educativo forma o que vai ser a coluna vertebral de um país não será de somenos. Vários autores defendem que é através de valores como a abertura a outras civilizações, o diálogo, a solidariedade e a tolerância que se conseguirá ser bem-sucedido na formação dos estudantes. Paralelamente, é importante haver espaço livre de forma a que os alunos se conheçam a si próprios, sejam autênticos e construam a sua identidade. O reconhecimento da legitimidade dos aspetos culturais do Outro, “mais do que o respeito distante e assético por essa diferença, mais do que a mera tolerância, enfatiza e estimula a troca entre os sujeitos das relações pedagógicas”, refere Candau (2005: 12). Assim, o conceito de cultura é mais abrangente do que a conceção tradicional, que engloba características gerais de um povo ou grupo, havendo espaço para interpretações divergentes das hegemónicas.

Neste sentido, para que a educação intercultural tenha um impacto palpável, é necessário que se assuma como atitude crítica, como um instrumento político e pedagógico implementador de mudanças estruturais na sociedade, para que os estudantes sejam encorajados a “critically examine their identifications and commitments and to understand the complex ways in which they are interrelated and constructed” (Banks, 2007: 7).

Não obstante, sabemos que, desde sempre, o ser humano está habituado a classificar o mundo que o rodeia e, em relação ao seu semelhante, não nos coibimos de o rotular com base nos critérios que cada um de nós decidir. Todavia, convém lembrar

que, tal como nós fazemos essa apreciação, também o Outro faz e, através da observação, julga-nos e etiqueta-nos. Assim, o papel estabilizador da escola é determinante para a expansão e para a diversidade do capital cultural e social dos alunos.

Perante a evidência de que

nunca antes en la historia del mundo el movimiento de grupos tan diversos a nivel de raza, cultura, etnia, religión y lengua en y entre estados-nación há sido tan numeroso y rápido, ni han surgido cuestiones tan complejas y difíciles sobre la ciudadanía, los derechos humanos, la democracia, y la educación,

(Banks, 2014: 1)

vários autores avançam como modelos de competência intercultural que, embora não isentos de críticas, nos mostram o desejo de que haja uma, ou várias, estratégias de promoção do diálogo intercultural, que facilitem o contacto entre seres humanos.

O DMIS sugere uma visão linear de desenvolvimento de competências, que não se compadece com a forma como o ser humano aprende ou muda o seu comportamento. Trata-se, pois, de uma estratégia baseada em estágios selados, sem comunicação com o anterior nem com o subsequente, motivo pelo qual não nos revemos no modelo de Bennett.

O ICC apresenta um modelo complexo, com “several cognate concepts relevant to comprehension outcomes of interactional process” (Spitzberg & Changnon, 2009: 15), que é importante para o ensino de línguas, pois foi desenvolvido com esse contexto em mente. Tem por base vários saberes que, em conjunto, são mobilizados para potenciar as competências intercultural, linguística, sociolinguística e discursiva do indivíduo e responsabilizam quer a escola, quer o aprendente, pelo desenvolvimento das suas próprias competências. Tratando-se de uma proposta especialmente desenhada para o ensino de línguas, afigura-se-nos o modelo mais completo para ser utilizado na docência de PLE/PL2.

O *Process Model of Intercultural Competence* “envisions a simultaneous interactional process that feeds back into itself at almost all levels” (Spitzberg & Changnon, 2009: 32). Foi delineado a pensar na realidade americana dos Estados Unidos e está dividido em quatro partes, a saber conhecimentos, capacidades, resultado interno e externo. Realçamos que, neste modelo, o papel da língua no desenvolvimento da competência intercultural é importante, mas não a única ferramenta.

A crítica mais comum e transversal aos modelos de competência intercultural prende-se com o facto de não ser tido em consideração que o ser humano não é apenas racional, mas também emocional, ou seja, “it seems likely that conceptualizations of intercultural communications competence have depicted interactants as too conceptual, too rational, and too intentional” (Spitzberg & Changnon, 2009: 35). De uma forma geral, os modelos apresentados também são alvo de reparos por parte de Dervin (2010: 161), que aponta alguns “misunderstandings” em relação ao conceito de competência intercultural. O primeiro prende-se com a própria definição de encontro entre culturas, realçando que a interação se dá entre pessoas, indivíduos e não entre culturas. Outro aspeto relaciona-se com o facto de as definições sobre competência intercultural serem omissas quanto ao papel do interlocutor do encontro, isto é, “most definitions (...) ignore the influence of the interlocutor and the context of interaction on acts of interaction” (Dervin, 2010: 163). O autor relembra que, embora alguém possa ter as competências necessárias para atuar em contextos interculturais, o(s) Outro(s) podem não estar tão recetivos a encetar diálogo. Conscientes destes factos, acreditamos que o ICC de Byram é o modelo de desenvolvimento de competência intercultural mais completo e mais útil para auxiliar os professores no trabalho com os alunos. No entanto, julgamos que, independentemente do modelo escolhido, o docente deve apostar na “qualidade a partir de dentro da profissão, com base numa reflexão e compreensão claras e fundamentadas do nível atual de desempenho do professor em relação a padrões profissionais de referência interiorizados e criados através de um discurso profissional” (Flores, Hilton & Niklasson 2010: 25).

Paralelamente, este capítulo debruçou-se ainda sobre a Educação para a cidadania, na qual se circunscrevem os ideais de democracia, conhecimento e exercício dos direitos e dos deveres, e respeito pelos outros, bem como a necessidade de promover a justiça social, motivos pelos quais a educação para a cidadania e o diálogo intercultural andem de mãos dadas. E não obstante estarmos conscientes de que o diálogo intercultural não será a solução para todos os problemas, defendemos que “it is an essential feature of inclusive society” e “a powerful instrument of mediation and reconciliation” (Council of Europe, 2008: 17).

2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Quando se fala de uma profissão como a de professor, é impossível dissociar o Eu pessoal do Eu profissional, já que se trata de um ofício com uma forte componente humana e relacional, daí que o tema da formação de professores não seja fácil de abordar, pois a profissão docente é um processo identitário. Tendo em conta este cenário, “formarse no es algo que suceda en un momento de la vida. Formarse en una necesidad que se alarga a lo largo de nuestra existencia y todos los mecanismos institucionales establecidos para proveer formación han de partir de ese principio político” (Zabalza, 2011: 405). No entanto, acreditamos que o tempo, por si só, não promove crescimento, proporciona apenas a exposição a experiências diversificadas através dos tempos, isto é, não é pelo simples acumular de anos de experiência docente que um professor irá ser um profissional cada vez melhor, mas antes pela variedade de situações com as quais se deparou, a par da análise e reflexão sobre os acontecimentos e sobre o seu próprio comportamento face àquelas.

Aprender a ensinar é um processo de desenvolvimento para toda a vida, não se limitando ao período de tempo que decorre entre a primeira aula de métodos e a obtenção da habilitação profissional. Poucos professores são eficazes por natureza. Em vez disso, tornam-se progressivamente mais competentes mediante a atenção prestada ao seu próprio processo de aprendizagem e ao desenvolvimento das suas características e competências específicas.

(Arends, 2008: 28)

Atentando a esta perspetiva, o fator tempo é um aspeto incontornável na construção do ser docente, por se inscrever na construção da identidade do próprio professor. E é também o fator tempo, associado à reflexão, o responsável pela evolução metodológica que permite flexibilizar a ação dentro da aula, tornando o professor um ator que consegue encontrar um maior equilíbrio entre o que sabe que funciona, por já ter sido experimentado, e o que se permite arriscar.

Paralelamente, perante os novos desafios europeus e face à globalização, as competências assumem um papel cada vez mais basilar, sendo exigido aos docentes que tenham conhecimentos pedagógico-didáticos para apoiar os estudantes na sua aprendizagem, na medida em que é mais importante que os alunos adquiram competências de análise do que informações factuais (Byram, Gribkova & Starkey, 2002: 24).

Através deste capítulo, pretendemos, por um lado, lembrar a evolução da formação docente ao longo do último século e, por outro, compreender os desafios e as mudanças a que, perante o cenário da globalização e dos novos contornos educativos europeus, os professores de ensino superior estão sujeitos, analisando ainda modelos de formação deste grupo profissional.

Tendo presente o propósito desta investigação, iremos debruçar-nos também sobre as competências e contextos de que se reveste a educação intercultural, bem como sobre a formação de professores de LE/L2 para docentes do ensino superior.

2.1. Formação de professores para o ensino superior

2.1.1. Enquadramento histórico

Começamos, primeiro, por lembrar a evolução que a formação docente sofreu no último século, referindo que, aquando “da implantação da República, Portugal tem cerca de $\frac{3}{4}$ da sua população sem saber ler nem escrever, valor superior ao dos restantes países do Sul da Europa e muito distante da realidade do Norte da Europa, onde esse problema estava já controlado no início do século XX” (Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, 2009: 17). Neste sentido, uma percentagem ínfima da população portuguesa ia à escola e era alfabetizada e muitos só frequentavam uma instituição de ensino para aprender a ler, a escrever e a fazer contas. A escolaridade não era obrigatória e a responsabilidade de educar as crianças era, muitas vezes, da família e da Igreja. Nesta medida, bastava pouco mais que ser-se letrado para se ser professor, havendo ainda passos ténues no que respeitava à formação profissional. No entanto, durante o século XX, os objetivos da educação foram-se expandindo, bem como as suas áreas de atuação. Ensinar a ler e a contar não eram as únicas funções da Escola que, ao oferecer não só outras disciplinas (áreas do saber), como ciências e estudos sociais, compactuou com uma mudança em relação à assunção de responsabilidades que se prendiam com a saúde mental e física dos alunos. Estas alterações despontaram a necessidade de haver uma formação de professores regulamentada e o estatuto profissional dos docentes aumentou. Para credibilizar esta profissão, surgiram escolas específicas de formação com vista a abordar, não só conteúdos programáticos, mas também pedagógicos.

No ano passado, na conferência intitulada “Cem anos depois, que futuro?”, de 20 de abril de 2017, Nóvoa lembrou que o início da formação de professores em Portugal data de meados do século XIX, na designada Escola Normal, uma vez que o que se pretendia era precisamente normalizar o ensino primário. Ao longo do século XX, surgiram, então, cursos que pretendiam formar também os professores de ensino secundário e, na segunda metade do século passado, deu-se uma viragem no que diz respeito à forma como a profissão era encarada, tendo-se multiplicado estudos que relacionavam o percurso pessoal e o profissional do docente. Por esta altura, em Portugal, com a fundação das Escolas Superiores de Educação do Ensino Politécnico, na década de 1980, foi possível abranger um vasto leque de futuros professores a quem foi proporcionada a oportunidade de expandir os conhecimentos científico-pedagógicos a par da formação pessoal e social. Na década seguinte, multiplicaram-se os cursos de formação de professores, principalmente nas Faculdades de Letras. Próximo do final do século, a *Declaração de Bolonha*, assinada em 1999 e cujos objetivos passam pela facilitação de comparação entre os diferentes graus conferidos pelas universidades europeias, com vista a promover a mobilidade estudantil e a integração no mercado de trabalho fora do país onde determinado indivíduo se formou, obrigou a uma reformulação interna do sistema de Ensino Superior em Portugal, que permitisse uma maior equiparação com os restantes países-membros da União Europeia. Paralelamente, a referida Declaração, assumindo-se como defensora da formação ao longo da vida, favorece e estimula a atualização e ampliação de saberes.

O virar do milénio trouxe grandes mudanças ao espaço académico europeu, nomeadamente à organização curricular. O Processo que adveio da *Declaração de Bolonha* catapultou uma reconfiguração da própria ideologia do ensino superior, que se viu forçado a reestruturar a oferta formativa que oferecia, triunfando “uma norma implícita e apriorística de que todas as formações iniciais seriam bietápicas (licenciatura + mestrado)” (Esteves, 2008: 104). Nesta medida, “a importância do ensino e da cooperação pedagógica no desenvolvimento e fortalecimento de sociedades estáveis, pacíficas e democráticas” (*Declaração de Bolonha*, 1999) esculpiu o novo Espaço Europeu do Ensino Superior. Simultaneamente, outro aspeto latente a este documento relaciona-se com a própria formação oferecida aos estudantes, que se pretende que seja

efetuada menos na ótica de transmissão de conhecimentos e mais direcionada para as competências.

A Europa do Conhecimento é agora por todos reconhecida como um fator imprescindível ao crescimento social e humano, um elemento indispensável à consolidação e enriquecimento da cidadania Europeia, capaz de oferecer aos seus cidadãos as aptidões necessárias para enfrentar os desafios do novo milénio, a par com a consciência de partilha dos valores e de pertença a um espaço social e cultural comum.

(*Declaração de Bolonha*, 1999)

Também a *Declaração Mundial sobre a Educação do Ensino Superior no século XXI* (Unesco, 1998) aponta para um caminho que se afasta do ensino e se aproxima da aprendizagem, “enfatizando que os sistemas de educação superior (...) devem colocar estudantes no centro das suas preocupações, dentro de uma perspectiva continuada, para assim permitir a integração total de estudantes na sociedade de conhecimento global do novo século”, isto é, trata-se de um paradigma centrado no discente e não no docente. Tendo em consideração a transfiguração já em curso, teria de haver, necessariamente, alterações na formação dos professores de ensino superior, bem como no perfil que se exige desta classe profissional.

Historicamente, a formação dos professores é uma área que tem sido alvo de discórdia (Cochran-Smith & Fries, 2008: 1085), tendo havido, ao longo dos anos em que há investigação sobre o tema, vários modelos de formação, associados a contextos políticos específicos.

Nos anos 1950-1960, imperava a pergunta “Quais os atributos e as qualidades dos bons docentes, daquelas e daqueles que querem tornar-se um bom docente, e dos programas de formação que lhes são destinados?” (Lessard, 2006: 215), ocupando as características pessoais o centro das pesquisas efetuadas e das preocupações, ao ponto de o rigor científico ter sido quase desconsiderado. Nas duas décadas seguintes, entre 1960-1980, proliferaram os estudos que relacionavam o comportamento dos professores com a aprendizagem dos estudantes, numa tentativa de responder à questão “Quais as estratégias e os processos de ensino empregados por docentes eficazes, e quais processos de formação têm mais condição de garantir que eles os aprendam?” (Lessard, 2006: 216). O período seguinte, dos anos 1980-1990, através de questões como “O que é que os novos docentes e os docentes em exercício devem saber e saber fazer?” e “Qual deve ser a base de conhecimento da formação dos docentes?” (Lessard, 2006: 216), escondia-se a preocupação sobre a profissionalização do ensino e

a formação docente. No momento atual, Lessard (2006: 215-217) propôs novos questionamentos, designadamente, “Como sabemos se e quando os novos docentes e os docentes em exercício sabem e sabem fazer o que devem saber e saber fazer?”, que nos remetem para a necessidade de se averiguar as questões de desempenho docente, que são sempre sensíveis, por ser difícil haver um consenso quanto às estratégias de avaliação.

Para os formadores de professores universitários, a pergunta central não é mais: Qual a participação das disciplinas que contribuem para a formação dos professores? Nem mesmo: Como formar bons docentes, tais como definidos por um referencial de competências? Mas: Como formar docentes aptos a aprenderem a partir de sua prática, sendo esta submetida a prescrições abertas? Nesse caso, a entrada privilegiada não é a dos saberes, nem mesmo a das tarefas; é a do sujeito confrontado com situações profissionais complexas e parcialmente indeterminadas.

(Lessard, 2006: 224).

À luz do excerto, compreende-se que aquilo que se espera de um docente do ensino superior no século XXI é necessariamente diferente daquilo que era preconizado até então. Numa análise feita por Leite e Ramos (2012: 11) sobre este novo cenário, “para realizar esta tarefa, os professores precisam de possuir conhecimentos pedagógico-didáticos que apoiem os estudantes na construção das suas aprendizagens”.

Flores, Hilton e Niklasson (2010) partilharam as conclusões do projeto ITQ (*Identifying Teacher Quality*), levado a cabo entre 2006 e 2009, financeiramente apoiado pelo Programa Sócrates Comenius 2.1 e cujos objetivos se prendiam com a reflexão sobre a qualidade profissional dos professores, feita pelos próprios. As ideias dos docentes corroboram a importância da reflexão na sua *praxis*, na medida em que a análise dos resultados demonstrou que os professores consideravam importante conhecer o historial dos alunos, proporcionar um ambiente de aprendizagem desafiante, mas seguro, haver momentos de reflexão que promovessem a tomada de consciência de si próprios, proporcionar-se debates com colegas e outros agentes educativos, sendo que os participantes desta investigação identificaram também a

necessidade de trabalhar diferentes modos de ensinar, de se desenvolverem enquanto professores, de desenvolver o conhecimento pedagógico do conteúdo, as destrezas sociais e a ética associada à profissão docente, bem como a organização de ações para professores no sentido de melhorar as suas competências e conhecimentos.

(Flores, Hilton & Niklasson 2010: 31)

Neste contexto de mudança, Leite e Ramos (2012: 10) defendem que a cultura humanística e a cultura científica devem andar de mãos dadas, na medida em que “a organização do currículo e o processo do seu desenvolvimento em função de competências têm como intenção dar sentido social ao que se seleciona para ser ensinado e ao que se aprende”, isto é, os programas curriculares devem ser desenhados em função das competências que se espera que os estudantes tenham no final da sua formação e não se centrar apenas nos conhecimentos, “aiming for professional growth, and employability in a global prospective” (Thandi, 2009), tendo em conta as transformações do mercado de trabalho, as exigências cada vez maiores do mundo laboral e a facilidade de mudança de emprego. Não obstante, acreditamos que “we need competences not only to get a job, but also for our other roles as citizens and human beings” (Battaini-Dragoni, 2010: 34).

Como vimos, as mudanças das últimas décadas empurraram os professores do ensino superior para transformações na sua prática pedagógica, pelo que terão tido de mobilizar outros saberes para se adaptarem e acompanharem estas novas exigências, designadamente para corresponderem aos padrões de “higher-education teaching personnel who possess the necessary ethical, intellectual and teaching qualities and who have the required professional knowledge and skills” (UNESCO, 1997: 13).

De acordo com a UNESCO (2004: 5), “globalization is a theme that is at the center of debate by education policymakers, scholars, professionals and practitioners worldwide”. Prova disso é a *Declaração de Bolonha*, cuja “preocupação parece centrar-se não na construção de um sistema de ensino público universal, mas antes de um mercado de aprendizagens de dimensão europeia” (Teodoro, Galego & Marques, 2010: 673). Esta ideia de unificar cientificamente a Europa já tinha sido efetuada nas áreas política e económica, a reboque de vários acontecimentos históricos, sociais e tecnológicos do século XX, que redefiniram o panorama demográfico e cultural mundial. A Europa modificou-se com as Grandes Guerras e começou um processo de integração económica com a criação da Comunidade Económica Europeia, em 1957, dando origem, em 1992, à União Europeia. Esta mudança não se restringiu apenas à nomenclatura da organização, tendo havido óbvias novidades políticas, como a abertura das fronteiras através do Acordo de Schengen, e económicas, como a aplicação da moeda única. Contando atualmente com 28 Estados-Membros, a União Europeia proporcionou uma

simplificação na circulação de pessoas, bens e serviços. Estes “desenvolvimentos post-modernos são apresentados, a par com a crise do Estado-nação do nosso tempo, com o esbatimento das fronteiras e com todas as formas de mistura ou cruzamento” (Vermeulen, 2001: 35), como favorecedores de uma sociedade multicultural.

Perante este panorama, o século XXI abanou o *status quo* da academia, impelindo-a a moldar-se ao novo perfil de educação, passando o ensino superior a ser encarado quer como ator, quer como promotor do fenómeno da globalização (UNESCO, 2004: 8). Portugal não foi alheio a esta realidade, tendo promovido reformas educativas que “espelham uma ideologia dominante na maioria dos países membros da OCDE, que enaltece o papel da educação para a competitividade económica nacional num mercado cada vez mais global” (Teodoro, Galego & Marques, 2010: 671), reformas essas que tiveram impacto na formação de professores e às quais Thandi (2009) não é alheio, já que advoga que “all the teachers should be trained, but there should not be an isolation between teacher education and global society”.

Conquanto o ensino superior tenha refletido esse “tardio desenvolvimento da educação, associado ao propósito, mantido até muito tarde, de reservar este nível de formação às elites sociais e económicas, enquanto instrumento privilegiado de reprodução social” (Teodoro, Galego & Marques, 2010: 660), a globalização favoreceu a massificação desse espaço. Em relação a este contexto, embora ser detentor de um diploma de ensino superior não seja garante de um bom emprego, como acontecia há algumas décadas, as consequências de não se possuir um grau académico podem ser nefastas, pois as oportunidades de trabalho existentes para indivíduos pouco escolarizados são, muitas vezes, escassas e mal remuneradas. Este facto também potenciou a massificação do ensino superior, que se viu a braços com “um fluxo contínuo de estudantes bem formados e aptos a empreenderem e concluírem estudos superiores longos e exigentes”, havendo a necessidade de “atrair, formar e reter no ensino uma mão-de-obra de qualidade” (Lessard, 2006: 203). A este respeito, Zabalza (2011: 410) adverte que “la docencia universitaria tiene, necesariamente, que plantearse de una forma más personal, más flexible y abierta de muy diverso tipo de proyecciones”.

2.1.2. Didática no ensino superior

Zabalza (2006), no discurso que proferiu na Sessão Solene comemorativa do Dia da Universidade, por ocasião do 95º aniversário da Universidade do Porto, apontou quatro aspetos incontornáveis para a didática no ensino superior, a saber: 1) a consciência da importância da docência na formação dos alunos, ou seja, “o que os estudantes universitários aprendem depende (...) também e em grande medida, de que tenham bons ou maus docentes”; 2) a noção de que um docente pode desempenhar vários papéis no espaço académico e deve saber distinguir cada um, isto é “ensinar é distinto de investigar e é, também, diferente de realizar tarefas de gestão”; 3) a convicção de que ser um bom docente não é algo que dependa apenas da experiência, no sentido em que “só quando a prática vai acompanhada de formação e de revisão (...) é possível conhecer mais aprofundadamente o interior da docência e a dinâmica de aprendizagem dos alunos” e 4) a certeza de que, à semelhança das outras profissões, também o docente tem competências profissionais específicas, “constituídas por conhecimentos (...), por habilidades específicas (...) e por um conjunto de atitudes próprias dos formadores”.

A ideia defendida por Zabalza, de que ser bom ou mau docente influencia os estudantes, foi corroborada pelo estudo *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, da OCDE, que reuniu informação de 25 países, já que uma das conclusões se prendeu com o facto de ter sido consensual que “«teacher quality» is the single most important school variable influencing student achievement” (OECD, 2005: 3). As restantes conclusões põem em evidência que os alunos têm diferentes capacidades e enfrentam realidades distintas, e que os indicadores que avaliam a competência docente são insuficientes para espelhar a qualidade de um professor. Arends (2008: 89) também partilhou esta convicção, quando referiu que “a liderança de um professor é fulcral na medida em que, se os alunos não se sentirem motivados para participar e persistir nas tarefas de aprendizagem académica ou se não forem orientados eficazmente, o resto do ensino pode ficar comprometido”. Não obstante, para que o ensino superior possa ser um espaço de igualdade na diferença, de valorização de todos os alunos, o papel do professor é cada vez mais exigente e a formação destes profissionais deve ser um passo inquestionável. Mas como formar os docentes? O que se entende, afinal, por um professor com qualidade? Para Moreira e

Zeichner (2014: 13), “os padrões de qualidade para o bom ensino são ideológica, política e culturalmente determinados”. Mas será que as características são consensuais? Flores, Hilton e Niklasson (2010: 21) reconhecem que “o debate atual sobre profissionalismo docente encontra-se marcado por posições distintas, e às vezes, conflituais, em relação à natureza do trabalho dos professores no século XXI” e advertem que “se os investigadores pretendem que os seus resultados de investigação sejam implementados nas escolas, precisam de os traduzir em sugestões concretas e envolver os professores na investigação da sua própria prática” (Flores, Hilton & Niklasson 2010: 23).

A dualidade de uma exigência profissional à escala europeia faz com que o professor do ensino superior tenha também de ser investigador, ideia apresentada primeiramente na *Magna Charta Universitatum* (1988), ao referir que “o recrutamento de professores – bem como a regulamentação do seu estatuto – devem ser orientados pelo princípio da indissociabilidade da atividade de investigação e da atividade didática”. No entanto, esta duplicidade de responsabilidades nem sempre é desenvolvida de forma equilibrada. Por um lado, Teichler e Yağci (2009: 108) alertam para o facto de “the bad pay of academic staff arguably leads them to neglect research”; por outro, “los problemas aparecen cuando enseñar es, para ellos [investigadores], una actividad complementaria y, a veces, incluso marginal y secundaria, a la que dedican solo una parte reducida de su tiempo” (Zabalza, 2011: 412), o que faz com que não haja tempo nem vontade para melhorar as suas competências docentes.

Para que um professor de ensino superior consiga desempenhar os vários papéis com profissionalismo e qualidade devem ser assegurados dois fatores. Por um lado, “o docente deve ser formado para ser um permanente pesquisador de sua prática” (Therrien, 2002: 6) e, por outro, devem ser cumpridas as recomendações de empregabilidade anunciadas pela UNESCO (1997: 13) no final do século XX, nomeadamente “the employers of higher-education teaching personnel should establish terms and conditions of employment as will be most conducive for effective teaching and/or research and/or scholarship and/or extension work and will be fair and free from discrimination of any kind”.

Historicamente, sabe-se que as profissões que envolvem um contacto interpessoal eram consideradas menores, pseudoprofissões e estavam intimamente

relacionadas com uma vocação pessoal social que, na maior parte das vezes, se associa ao sexo feminino, repercutindo estereótipos de género. Compreende-se a resistência ou dificuldade da universidade em encontrar um equilíbrio entre a componente profissional e a pessoal, até porque “há, no desempenho profissional de quem trabalha com pessoas, uma inevitável margem de insucesso correspondente à reação dessas mesmas pessoas, ou seja, mesmo um desempenho profissional competente não garante o sucesso” (Formosinho, Machado & Oliveira-Formosinho, 2010: 15). Todavia, é exatamente por isso que é especialmente importante dotar os professores de ferramentas que os auxiliem a lidar com esse cenário, quer no que concerne ao aluno, quer no que a si próprio diz respeito. Aprender a lidar com o insucesso e a aceitar a sua inevitabilidade é, em muitos casos, difícil, mas possível. Contudo, não é possível obter eternamente uma taxa de sucesso de cem por cento, por muito que o professor tenha sido diligente e tenha encontrado estratégias diversificadas. Como profissão de desenvolvimento humano, há pelo menos duas pessoas que interagem, o que significa que ambos os lados têm de estar dispostos a trabalhar para alcançarem o sucesso; um esforço unilateral não se traduz num sucesso global, pois “não estamos perante profissões técnicas em que o objeto a transformar – a matéria-prima – não tem volição, emoção ou cognição” (Formosinho, Machado & Oliveira-Formosinho, 2010: 14). Aceitando o desconforto que o resultado do trabalho do professor pode gerar no docente, é compreensível a dificuldade em reunir consenso quanto à formação e à avaliação destes profissionais.

Embora tenha havido estudos de natureza diversa (agrupados em históricos, fenomenológicos, com orientação economicista e estudos de impacto, conforme Esteves (2008) e Zabalza (2011)) sobre o ensino superior, a investigação acerca da pedagogia a este nível é muito recente, dado que “foi só a partir da década de 1990 que os estudos sobre a pedagogia do ensino superior se começaram a afirmar pela quantidade e pela crescente qualidade” (Esteves, 2008: 103). Para a autora, esta temática centra-se, sobretudo, na discussão sobre conteúdos de ensino que, na sociedade atual, se focam mais no saber consagrado nos manuais do que naquele que surge a partir da curiosidade e de questões levantadas por docentes e discentes. Lessard (2006: 205) admite que “se a ideia de uma formação superior parece necessária, sua

importância, seus conteúdos e, sobretudo, seu controle são sempre objetos de debates”.

Neste seguimento, Leite (2003) afirma que “o reconhecimento da dimensão social do ato educativo e da complexidade que as situações acarretam, torna, de certo modo, pacífico, hoje, aceitar que aos professores não basta o domínio de conhecimentos”. Não obstante, é difícil definir o que se entende por conhecimento profissional, já que encerra as perspectivas teórica, prática e experiencial, postas ao serviço num determinado momento, no qual e sobre o qual se deve refletir.

2.1.3. Os docentes no ensino superior

Admitindo o facto de que os professores do ensino superior, na sua maioria, não têm formação específica para a docência e entram muitas vezes para a carreira académica através da investigação, a opinião de Leite e Ramos (2012: 15) é reforçada, na medida em que se trata de uma “visão reducionista de que basta, para se se professor, o conhecimento da área específica a que cada docente se encontra veiculado”. Também Keiding e Qvortrup (2014) partilham esta perspetiva, salientando que “until recently in higher education, content knowledge (...) was the only fundament for the teacher’s confidence in her or his meeting with students”. Nalgumas situações, pode acontecer que o professor inexperiente adote os métodos dos seus próprios professores, perpetuando, não raras vezes, modelos tradicionais, o que Thandi (2009) aponta como “an obstacle in progress in situation like the present when new and dynamic methods of instruction are needed”. Esteves (2008: 105) partilha desta opinião, sublinhando, ainda, que há professores do ensino superior que consideram que “«ensinar» (a sua tarefa) é somente uma questão de compromisso com o conhecimento científico válido na sua área, e que «aprender» é problema exclusivo do aluno/formando, associado às suas motivações, capacidades, conhecimentos e competências”. Sob outro ponto de vista, Zabalza (2011: 391) acredita que mesmo que não tenha havido formação para a docência, específica ou não do ensino superior, “todos los profesores y profesoras universitarias son didactas. Todos ellos y ellas enseñan y deben poseer las dotes (las competencias) que les permitan llevar a cabo esa tarea: el enseñar con eficacia”.

De acordo com a investigação de Adangnikou (2008:2), em França, “il n’existe pas à ce jour d’organisation formelle et systématique de la formation professionnelle des enseignants du supérieur”. Sabendo que, no século XXI, se exige mais de um professor, reivindicando-se, assim, que ser docente não se cinja à transmissão de saber, mas que seja impulsionador de mudanças, isto é, que potencie e valorize a capacidade de pensamento crítico dos seus alunos. Para que tal se concretize, não basta a boa vontade do docente, pois, amarrado a um plano curricular e a conceções gerais dos cursos, a sua ação poderá não ser tão significativa quanto se pretende. A este propósito, Zeichner (1993: 16-17) tem defendido uma formação de professores com base num processo reflexivo, acrescentando que estes devem ser responsáveis pelo seu desenvolvimento profissional e que não se devem limitar a obedecer ao que diz quem está fora do contexto da sala de aula, numa estrutura vertical que funciona de cima para baixo, sendo o docente um participante passivo. Este investigador acredita que “o processo de compreensão e melhoria do seu ensino deve começar pela reflexão sobre a sua própria experiência e que o tipo de saber inteiramente tirado da experiência dos outros é, no melhor dos casos, pobre e, no pior, uma ilusão” (Zeichner, 1993: 17).

A *Declaração Mundial sobre a Educação do Ensino Superior no século XXI* (Unesco, 1998) apontava já para o papel do ensino superior, que deve “contribuir para o desenvolvimento e melhoria da educação em todos os níveis, em particular por meio da capacitação de pessoal docente”, pelo que a necessidade de formação dos docentes de ensino superior não é facto novo.

Ora, perante este cenário, partilhamos a preocupação de Cortesão (2000: 68), na medida em que questiona o papel do docente universitário e a necessidade de formação destes profissionais que, sendo também investigadores, poderiam, para além de estimular a aprendizagem das “regras do jogo”, desenvolver a “capacidade para ‘jogar o jogo’ e sobretudo para ‘mudar as regras do jogo’”.

2.1.4. O professor formador

Una docencia basada en el aprendizaje significa basarla en cada sujeto que aprende. El aprendizaje es un proceso individual que cada estudiante realiza a su manera (...). No existe el alumno medio. Cada estudiante desarrolla su aprendizaje en un contexto de condiciones que son particulares.

(Zabalza, 2011: 409)

A formação de professores é um elemento nevrálgico de mudança no ensino e, dada a natureza da profissão, é um processo jamais concluído. Assim, é expectável que a formação de professores seja potenciadora da qualidade do ensino, quer em termos académicos, que se traduz numa maior e melhor aquisição de conhecimentos e capacidades dos alunos, quer em termos institucionais, com escolas atentas à sociedade e interventivas na comunidade onde se inserem, quer pedagógicos, com estratégias de ensino atuais e que tenham em conta o contexto escolar e, especificamente, a turma e cada aluno. Para que tal aconteça de uma forma lógica, é necessário que, para além de questões relacionadas com aspetos institucionais logísticos ou normativos, cada professor esteja capacitado com as ferramentas necessárias para saber pensar, saber decidir e saber agir e isso passa, necessariamente, por uma formação sólida e contínua.

A formação inicial permite que o futuro professor, então aluno, comece a conhecer a atividade profissional que pretende exercer, não sendo, no entanto, possível, que apreenda totalmente todo o conhecimento. Tendo tido já uma longa experiência enquanto discentes e tendo estado em contacto com diversos professores ao longo do seu percurso académico, é natural que os futuros professores tenham ideias pré-concebidas sobre práticas pedagógicas positivas e negativas, bem como sobre o que é ser-se professor. Uma vez que se pretende que as instituições formem os futuros profissionais adequadamente, “considera-se que conhecer as representações que estes têm sobre o processo formativo poderia ajudar a compreender os contributos da formação inicial na construção de competências profissionais” (Mesquita, 2011: 14), na medida em que, através da reflexão sobre essas representações, se poderá construir e desconstruir o ser docente. Desta forma, dá-se a oportunidade, ao futuro professor, de refletir sobre as suas competências pessoais e profissionais, fazendo com que se torne consciente do que deve mudar, melhorar ou manter, já que “a autoperceção que cada indivíduo tem de competência influi na sua prática, valorizando-a ou desvalorizando-a

consoante o seu empreendimento pessoal na resolução de problemas em situação” (Mesquita, 2011: 15).

Tomando como ponto de partida a afirmação de Leite (2003), “a formação não pode repetir modelos que se impuseram quando a função da escola era reproduzir o conhecimento existente e uma cultura considerada única”, e a ideia de Zabalza (2011: 411) de que “la gran aportación de la Didáctica universitaria no puede ser otra que la formación del profesorado”, vejamos alguns modelos de formação de professores.

Loughran e o autoestudo

Ensinar futuros professores é uma tarefa difícil por vários motivos, entre os quais o desenraizamento de noções daquilo que é certo e do que é errado quanto ao que é ser-se professor e o desconstruir de estereótipos em relação às práticas de ensino, uma vez que “ha arraigado con fuerza en la universidad la idea de que para enseñar no hace falta saber Pedagogía, basta con dominar bien la materia que se pretende enseñar a los estudiantes. Romper esa convicción no resulta fácil” (Zabalza, 2011: 402). Igualmente exigente será a ação do professor formador, que se deve despir de preconceitos e mostrar-se como um modelo daquilo que preconiza. Se o professor formador se debruça sobre a sua prática de ensinar sobre o ensino, deve explicitamente demonstrá-lo aos seus alunos, para estes “criarem experiências (...) que permitam aceder a este pensamento (reflexivo) e a esta prática de ensino” (Loughran, 2009: 20).

Na perspetiva de Loughran, o autoestudo (*self-study*) é a ferramenta principal para um professor formador. O autoestudo baseia-se nos princípios da prática reflexiva e debruça-se sobre a problemática de ensinar sobre o ensino, de forma a que os professores possam fazer “um escrutínio próximo da própria pedagogia inerente ao processo de ensinar sobre o ensino, de modo a desenvolver o conhecimento sobre essa mesma prática” (Loughran, 2009: 18). Neste sentido, o professor formador deve estar aberto a críticas dos seus alunos, criando momentos de heteroavaliação, a partir dos quais se deve reposicionar enquanto docente. Ao permitir que os seus formandos teçam observações acerca da sua prática pedagógica, o professor, por um lado, está a mostrar-se aberto a ouvir a opinião dos outros demonstrando, por exemplo, a flexibilidade que um professor deve ter e, por outro, está a reunir informação que lhe permitirá, de uma forma mais completa, refletir sobre a sua própria prática pedagógica.

Sobre a estratégia supramencionada, Loughran (2009: 23) esclarece que conseguir pôr em prática o que se defende, ou seja, fazer o que se diz, denomina-se de *modelação*, avançando que este conceito implica “a tomada de consciência de que existem muitos aspetos “visíveis” e “invisíveis” na experiência pedagógica que podem influenciar a compreensão que o aluno tem da prática”. Neste sentido, é natural e até desejável que haja dúvidas, incertezas, bem como a possibilidade de falhar e voltar a tentar.

O autoestudo pode ser desenvolvido em três níveis: 1) centrado em si próprio, 2) com base no espírito de colaboração ou 3) sobre as instituições educativas. Enquanto prática individual, deve assentar em várias premissas para que possa ser bem-sucedido. Em primeiro lugar, o verismo das experiências pessoais torna a aprendizagem mais permeável e significativa, o que, a par da criação de um ambiente de confiança, vai fazer com que o aluno se autorize a correr riscos e mostre a sua vulnerabilidade, tão só o seu professor formador esteja na disposição de o fazer também. Por outro lado, é desejável a adaptabilidade a contextos de aprendizagem não previstos, que se podem transformar em momentos-chave de exemplo de prática pedagógica. Ainda igualmente importante é o ser capaz de encarar as adversidades como momentos de aprendizagem construtiva, ou seja, não se deixar abater por experiências desagradáveis, nem tentar evitá-las a todo o custo, mas antes reconhecê-las como oportunidades formativas. Também é digno de nota a capacidade para articular os princípios da prática com a própria prática letiva, transformando-se num exemplo para os formandos. Por último, uma vez que se trata de relações humanas, o professor formador deve construir uma relação com a turma e com cada um dos alunos, respeitando as idiossincrasias de cada um e deixando um canal de comunicação bilateral aberto pois, como refere Bartolome (2006: 25), “a aprendizagem não é uma via de mão única”.

A aprendizagem colaborativa, o segundo aspeto avançado por Loughran, prevê a introdução de novas asserções que passamos a expor. O facto de a expectativa dos futuros professores equacionar a existência de fórmulas memorizáveis de ensino torna-os vulneráveis quando, na prática, se deparam com a inexistência de um guião. Neste sentido, cabe ao professor formador incentivar a descoberta de abordagens e perspetivas diferentes sobre o ensino. Paralelamente, é também da responsabilidade do docente aceitar que as necessidades dos futuros professores se vão alterando ao

longo do seu percurso formativo, sendo importante haver uma flexibilidade programática. Tendo em conta a ideia de que “the role of the teacher is to facilitate learning by guiding pupils in their efforts to apply knowledge and skills to novel situations so that they become competent individuals” (Eurydice, 2002: 20), cabe também a este reconhecer e validar a importância da existência de um equilíbrio entre a componente cognitiva e a afetiva de ser docente, que pode ser posta em evidência quando se partilha uma experiência formativa com um colega: ambos se vão sentir encorajados a testar estratégias que não se atreveriam sem o apoio mútuo. Assim, trata-se de uma oportunidade de pôr em prática o conceito de modelação, isto é, de fazer aquilo que se diz, neste caso, de testar sem medo de falhar.

Em relação ao último aspeto focado por Loughran (2009: 33), o autoestudo sobre instituições, há a salientar que tem de existir uma transformação a nível pessoal para se poder alcançar o nível institucional. O que se pretende é que o programa de formação de professores não seja “compreendido como um número de caixas distintas embaladas separadamente para formar um grande pacote”, mas antes que se articulem as disciplinas base com as metodológicas. É necessário, ainda, ter em linha de conta que, sendo a formação inicial de professores incompleta, não pode ser encarada como um fim em si mesma, mas antes estimular a experimentação e encorajar a investigação. Nesta perspetiva, é imperioso que os professores formadores reflitam sobre as suas práticas e sobre o impacto que elas têm nos seus formandos, como forma de descortinar novas estratégias para se ensinar a ensinar.

A narrativa de Kelchtermans

Kelchtermans (2009: 93) debruça-se sobre as vantagens que a linguagem narrativa tem enquanto instrumento de auto e heterocompreensão sobre o ser docente, explicitando o contributo que esta abordagem pode ter na criação de uma “linguagem diferente que permite conceptualizar, discutir e questionar criticamente as dimensões técnicas do ensino e do ser professor”. Como contadores de histórias, os professores têm uma predisposição natural para falarem do seu trabalho de uma forma espontânea, quer com colegas, quer com indivíduos ou grupos não relacionados com o ensino. Assim, é fácil, útil e interessante apelar a este gosto por partilhar episódios

profissionais e fazer com que os professores, contando as suas histórias, se repositionem enquanto docentes.

Kelchtermans (2009: 72) analisou vários depoimentos narrativo-biográficos, tendo concluído que “os professores desenvolvem um quadro interpretativo pessoal: um conjunto de cognições, de representações mentais que funcionam como uma lente através da qual olham para a sua profissão, dando-lhe sentido e agindo nela”. Este quadro prevê a existência de dois domínios distintos, contudo relacionados. A teoria educacional subjetiva é o conjunto de conhecimentos e crenças que sustentam e fundamentam as ações dos professores. Segundo Cochran-Smith e Fries (2008: 1086), os conhecimentos e crenças dos professores são fundamentais para a sua tomada de decisão, na medida em que “knowledge and beliefs always mediate practice and the application of skills and thus knowledge and beliefs always influence pupils”. A identidade de um professor, ou a questão do *self*, prende-se com a conceção do sujeito sobre si próprio, enquanto docente. O autor introduz, então, o conceito de autocompreensão, frisando que nele estão englobados tanto o processo de compreensão, em si, como o resultado que advém dessa compreensão, propondo cinco elementos necessários para este exercício. 1) A autoimagem relaciona-se com a forma como os professores se autodescrevem; 2) a autoestima evidencia um julgamento do seu próprio desempenho profissional; 3) a perceção da tarefa relaciona-se com as responsabilidades que cada professor entende serem inerentes ao exercício da profissão; 4) a motivação profissional evidencia não só os motivos pelos quais determinado indivíduo optou por uma carreira profissional ligada ao ensino, mas também as razões que o levam a manter a profissão; 5) a autocompreensão está intimamente relacionada com o fator temporal, já que perspetiva o futuro profissional do docente, forçando-o a pensar na sua identidade (ou questão do *self*).

Quando um docente é confrontado com estas componentes da autocompreensão, vislumbra com facilidade o fosso existente entre um modelo de autoavaliação exigido pelo Estado, baseado em resultados numéricos, e a autocompreensão, através da qual é expectável que haja um crescimento e *empowerment* do docente, facto que vai criar uma tensão no professor, que se vê confrontado com uma avaliação externa que não tem em consideração o seu empenho e a sua dedicação internos.

No que diz respeito à demanda da reflexão levada a cabo pelos professores, Kelchtermans (2009: 76) atribui uma grande importância aos contactos espacial e temporal em que os sujeitos atuam. As condições de trabalho e a relação com os colegas e com os coordenadores ou a direção não podem ser descartadas da autocompreensão, já que fazem parte da satisfação e da realização profissional. Também o fator tempo não é de somenos, já que uma análise diacrónica ajuda a contextualizar a narrativa de cada um, através da identificação de momentos-chave que tiveram um impacto significativo no pensamento, e conseqüentes ações, do docente.

No título do capítulo¹, Kelchtermans (2009: 61) assume claramente a importância que a vulnerabilidade, ou a capacidade de se ser e estar vulnerável, tem na qualidade pedagógica do professor. É evidente que o docente é confrontado, muitas vezes, com a possibilidade de mudanças alheias à sua responsabilidade, como sendo alterações curriculares impostas por medidas políticas ou mudanças nas condições de trabalho, relacionadas com as infraestruturas ou com o vínculo profissional. “A vulnerabilidade, é minha convicção, não deve ser entendida primeiramente como uma categoria experiencial, mas, pelo contrário, como uma condição estrutural em que os professores (...) se encontram” (Kelchtermans, 2009: 82), ou seja, o autor defende que, não podendo o professor controlar muitos dos aspetos inerentes ao exercício da própria profissão, a condição de vulnerabilidade está sempre presente na profissão e deve ser algo que, conscientemente, o professor sabe, para poder lidar com as suas frustrações quando ocorrem mudanças. Esta opinião é corroborada por Sachs (2009: 116), visto que “a mudança está sempre presente e a capacidade de gerir essa mudança e de compreender e trabalhar com a ambiguidade são, provavelmente, competências essenciais de um professor”.

O modelo da autocompreensão deve, então, prever uma reflexão que reúna, por um lado, os conhecimentos técnicos, mas também morais, políticos e emocionais e, por outro, que seja genuinamente crítico, de forma a questionar crenças e a possibilitar uma mudança real com impacto no *status quo*.

¹ O comprometimento profissional para além do contrato: autocompreensão, vulnerabilidade e reflexão de professores.

As competências de Perrenoud

Para Perrenoud (2006: 17), há várias competências que devem ser observadas quando se planeia a formação dos docentes. Entendendo-se por competência “a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para fazer face a determinado tipo de situações”, o autor assenta a sua perspectiva em quatro aspetos, nomeadamente:

- 1) Competências e saberes são conceitos distintos; usamos as competências para mobilizar e integrar os nossos recursos cognitivos;
- 2) A mobilização dos recursos é feita quando somos confrontados com determinada situação. Apesar de cada situação ser única, funcionamos por analogia;
- 3) O ato de colocar as competências ao serviço da profissão é uma operação mental complexa, que se pode denominar de esquema de pensamento;
- 4) As competências profissionais constroem-se quer através da formação, quer da prática diária.

O autor apresenta, então, o referencial dos dez domínios de competências² que considera prioritários na formação contínua dos ensinantes (Perrenoud, 2006: 22 e 23).

Tabela 2.1.

Competências de referência	Exemplos: Competências mais específicas a trabalhar na Formação Contínua
1. Organizar e animar situações de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none">▪ Conhecer os conteúdos a ensinar numa dada disciplina, identificando os objetivos de aprendizagem;▪ Trabalhar a partir das representações dos alunos;▪ Trabalhar a partir dos erros e obstáculos à aprendizagem;▪ Planificar e construir sequências didáticas;▪ Envolver os alunos em atividades de pesquisa.
2. Gerir a progressão das aprendizagens	<ul style="list-style-type: none">▪ Conceber e gerir situações adequadas ao nível dos alunos;▪ Adquirir uma visão longitudinal dos objetivos do ensino;▪ Estabelecer pontes com as teorias sobre as quais as atividades de aprendizagem se sustentam;▪ Observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, através de uma abordagem formativa;▪ Estabelecer balanços de competências periódicos e tomar decisões com base nos resultados.

² Tradução livre do original

3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gerir a heterogeneidade no seio do grupo; ▪ Alargar a gestão da aula a um espaço mais vasto, desenclausurando-a; ▪ Proporcionar um apoio prático integrado, trabalhando com os alunos com mais dificuldades; ▪ Desenvolver a cooperação entre alunos e a aprendizagem interpares.
4. Responsabilizar os alunos pelo seu trabalho e pela sua aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Suscitar o desejo de aprender, clarificar a relação entre aprender, conhecer e o trabalho escolar e desenvolver a capacidade de autoavaliação; ▪ Instituir e fazer funcionar um conselho de alunos e negociar com eles as regras; ▪ Oferecer atividades de formação opcionais à escola; ▪ Favorecer a definição de um projeto pessoal de alunos.
5. Trabalhar em equipa	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elaborar um projeto de equipa baseado em representações comuns; ▪ Animar um grupo de trabalho e conduzir as reuniões; ▪ Formar e renovar uma equipa pedagógica; ▪ Enfrentar e analisar, sozinho, situações complexas relacionadas com práticas e problemas profissionais; ▪ Gerir crises e conflitos entre indivíduos.
6. Participar na gestão da Escola	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elaborar e negociar um projeto; ▪ Gerir os recursos escolares; ▪ Coordenar e animar a escola, envolvendo todos os atores; ▪ Estimular e fazer evoluir a participação dos alunos nas dinâmicas escolares.
7. Informar e responsabilizar os EE	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Animar reuniões informativas e de debate; ▪ Realizar entrevistas; ▪ Implicar os Encarregados de Educação na valorização da construção de saberes.
8. Utilizar as novas tecnologias	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Utilizar as ferramentas de edição de documentos; ▪ Explorar as potencialidades didáticas das TDIC, pondo-as ao serviço dos objetivos de ensino; ▪ Comunicar a distância; ▪ Utilizar equipamento multimédia no ensino.
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Prevenir a violência na escola e na comunidade; ▪ Lutar contra os preconceitos e a discriminação; ▪ Participar na introdução de regras comuns, bem como na definição das sanções; ▪ Analisar a relação pedagógica, a autoridade e a comunicação na aula; ▪ Desenvolver o sentido de responsabilidade e o sentimento de justiça.
10. Gerir a sua própria formação contínua	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Saber explicitar as suas práticas; ▪ Estabelecer o seu próprio balanço de competências e o seu programa pessoal de formação contínua; ▪ Negociar um projeto de formação contínua com os colegas; ▪ Envolver-se em tarefas relacionadas com qualquer tipo de ensino do sistema educativo; ▪ Acolher e participar na formação dos colegas.

(Perrenoud, 2006: 22 e 23)

Não obstante as competências apresentadas na tabela anterior serem de extrema importância e merecerem uma análise atenta, é preciso que não nos esqueçamos que a sociedade contemporânea se reveste de contradições entre o que é

suposto fazer-se e o que se faz realmente, provocando, não raras vezes, dilemas morais em cada um de nós. O professor tem de estar atento a este cenário e esforçar-se por

assumir as suas responsabilidades sem se impor. Podemos desejar que sejam retos, corajosos, otimistas e outras tantas qualidades morais. Sem esquecer que as competências de análise, de comunicação e de negociação são igualmente indispensáveis para sobreviver às contradições da sociedade.

(Perrenoud, 2006: 147)

O esquema de competências de Perrenoud não pretende ser modelo único, mas antes mais uma ferramenta de trabalho, uma bússola que pode ajudar a orientar os desafios com os quais o docente e o aluno se deparam. O autor chama a atenção, uma vez mais, para a importância de uma prática reflexiva, salientando que é essa a alavanca não só que permite, mas que provoca as mudanças necessárias no espaço académico.

2.2. Formação de professores para a diversidade cultural

O papel do ensino superior no desenvolvimento do diálogo intercultural é óbvio, na medida em que este espaço é responsável pela implementação e manutenção dos objetivos do Conselho da Europa: Democracia, Direitos Humanos e cumprimento da Lei (Battaini-Dragoni, 2010: 29).

Conforme apresentado no Capítulo 1, um dos vetores do *White Paper* é precisamente internacionalizar o diálogo intercultural, que é entendido como um processo “that comprises an open and respectful exchange of views between individuals and groups with different ethnic, cultural, religious and linguistic backgrounds and heritage, on the basis of mutual understanding and respect.” (Council of Europe, 2008: 17). Com esta premissa em mente, Battaini-Dragoni (2010: 30) debruça-se sobre o significado do título do *White Paper on Intercultural Dialog: Living Together as Equal in Dignity*, e afirma que o cumprimento do que é advogado na expressão “Living together” pode ser um desafio para as universidades, interrogando-se sobre a diferença que há entre a existência de alunos estrangeiros, medida numericamente, e a integração desses estudantes na vida académica, como ato promotor da competência intercultural de todos os atores do espaço académico. A propósito da segunda parte do título “Equals in dignity”, Battaini-Dragoni (2010: 30) afirma que, embora a nossa dignidade possa ser negada, jamais pode ser abolida e desafia o ensino superior a ter um papel ativo na consciencialização de todos acerca do tema.

Cultural competence is in essence the ability to generate appropriate strategies of action unconsciously, but *intercultural* competence is the ability to explore one's repertoire and actively construct an appropriate strategy.

(Antal & Friedman, 2003: 12)

A partir da perspectiva de Antal e Friedman e assumindo que a educação intercultural deve ser encarada como um fenómeno transversal a todos os atores do espaço educativo, com especial relevância na formação de professores, já que são eles os que interagem mais diretamente com os estudantes, nesse contacto privilegiado, os docentes devem ser responsáveis não só pelo que ensinam, mas também pela forma como ensinam e potenciam a aprendizagem dos alunos.

Embora “a massificação do ensino aliada às migrações, à crescente visibilidade da diversidade étnica e cultural, a situações de exclusão social, de xenofobia e de racismo [sejam] fatores que acentuam a pertinência da Educação intercultural” (Sequeira, A. 2017: 71), partilhamos da opinião de Sequeira, A. (2017: 69) ao reconhecermos que a formação de professores em educação intercultural não pode ser nem pontual, nem exclusiva a determinadas áreas do saber ou níveis de ensino.

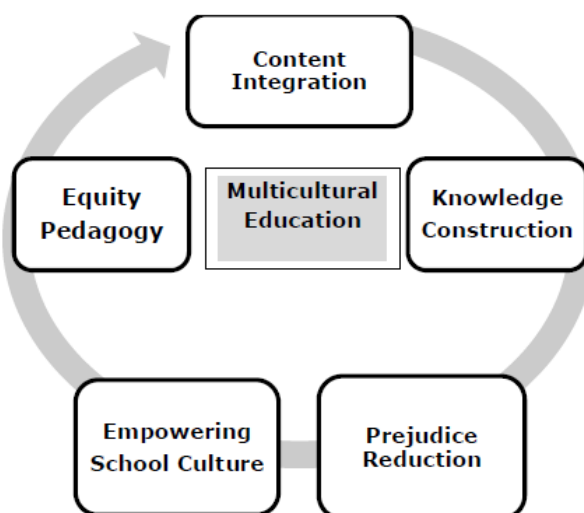
Esta preocupação com a formação dos professores na área da interculturalidade não é novidade da viragem do milénio. Neuner (2012: 14) admite que, para que haja sustentabilidade democrática “in multicultural societies, one of the central aspects of education for democratic citizenship with its emphasis on “learning and living together democratically” must be education for intercultural”. O autor avança que, nos 60 anos do Conselho da Europa, há ideais transversais que subjazem a todas as políticas, nomeadamente, a educação orientada para os valores, a competência para o exercício da cidadania e a prática democrática (Neuner, 2012: 15). Também a UNESCO (2009: 11) se tem debruçado sobre estas questões, afirmando que “ainda que praticamente todas as atividades humanas se repercutam na diversidade cultural, as suas perspetivas estão cada vez mais relacionadas com o futuro das línguas, da educação, da comunicação e dos conteúdos culturais e da criatividade e dos mercados”.

2.2.1. Formação de professores para a educação intercultural

As dimensões de Banks

A educação intercultural deve ser equacionada perante três pilares: 1) consciência de que se trata de uma ideia, um conceito que defende a igualdade de oportunidades de aprendizagem; 2) noção de que é um movimento de reforma educativa, ou seja, pretende-se que haja mudanças na escola que favoreçam a concretização do primeiro pilar; 3) certeza de que é um processo, sempre inacabado, sempre contínuo, sempre em busca de novos espaços de implementação do segundo pilar. Um ponto de partida para investigadores e professores problematizarem e incorporarem mudanças junto dos seus alunos é aquilo que Banks (2007: 81) designou por Dimensões da educação multicultural³:

Figura 2.1.



Dimensões da Educação Multicultural. (Banks, J. & Banks, C., 2010: 23).

A figura mostra-nos as cinco dimensões (1 - integração de conteúdos; 2 - construção de conhecimento; 3 - redução do preconceito; 4 - cultura escolar favorecedora de *empowerment*; 5 - pedagogia igualitária) rodeadas por uma seta circular que envolve as várias dimensões inerentes à educação multicultural.

³ Vimos, no Capítulo 1, que o termo “multicultural” é usado mais frequentemente na terminologia americana, sendo que “intercultural” é mais frequente na Europa. Embora cada conceito se possa desdobrar em múltiplas aceções, acreditamos que as Dimensões de Banks se incluem na visão que propomos com a presente investigação.

A integração de conteúdos (*content integration*) relaciona-se com a seleção de conteúdo feita pelo docente, no que diz respeito a informação e exemplos que espelhem uma pluralidade de culturas, evidenciando uma perspetiva histórica inclusiva. Numa aula de PLE/PL2 a adultos, no ensino superior em Portugal, na maior parte dos casos, haverá alunos com nacionalidade, cultura e religião diferentes das dos seus pares. Esta diversidade é uma oportunidade única para proporcionar a possibilidade de todos partilharem a sua visão e/ou a visão tida como mais natural no seu país e cultura. Compreender que há modelos diferentes de se lidar e de se agir em determinada situação faz, por um lado, com que o conhecimento acerca do mundo aumente e, por outro, força a uma reflexão acerca dos motivos pelos quais cada indivíduo age de determinada forma, questionando os próprios valores. Por outras palavras, ao aceitar a existência da diversidade de pensamento e conhecendo mais sobre essa diversidade, é provocada uma reflexão no adulto, que é confrontado com a sua própria forma de pensar e agir, sendo impelido a encontrar exemplos que ilustrem a sua visão, o que ajudará a ter uma consciência mais plena da sua própria identidade e a construir ou reconstruir as suas próprias ideologias.

Na sala de aula de PLE/PL2 a adultos, os temas a tratar podem ser abordados de vários pontos de vista. Por exemplo, quer seja em A1, as formas de cumprimentar pelo mundo, que representam o contacto entre indivíduos com quem temos diferentes níveis de proximidade e está intimamente relacionada com questões culturais (um aceno, uma vénia, um abraço, um beijo têm valores distintos consoante as culturas), quer em C2, a leitura e análise de textos argumentativos que apresentem ideias díspares sobre um tema atual e sirvam para fomentar o debate na turma e o conhecimento de maneiras outras de agir.

A construção de conhecimento (*knowledge construction*) depende de fatores de ordem social e comportamental, interligados com os implícitos culturais. Aquilo que é culturalmente aceite num local difere, muitas vezes, daquilo que é praticado noutra. Por exemplo, questões de alimentação variam de país para país, quer no que diz respeito ao horário das refeições, àquilo que se come, passando pela etiqueta à mesa. Comer com as mãos ou apenas com uma colher é muito comum em países orientais ou africanos, mas já não será tão banal na Europa. Cozinhar uma refeição quente para o pequeno-almoço será mais tradicional em países nórdicos, mas não tanto nos do Sul da Europa.

No entanto, aquilo que se assume como o mais comum não significa que seja transversal a todo um povo ou a todos os habitantes de determinada área geográfica pois, como foi discutido no Capítulo 1, os aspetos culturais de um indivíduo são a soma de múltiplos contextos. A nacionalidade é cada vez mais apenas uma parte da identidade e muitas vezes o país onde se vive não é aquele com cuja cultura mais nos identificamos. Neste sentido, cabe ao professor selecionar conteúdos que exemplifiquem não só a tendência geral de aspetos culturais, mas a abertura para a existência de outros comportamentos e a pluralidade existente dentro da mesma fronteira.

Através do processo de construção de conhecimento pretende-se que os professores promovam atividades que ajudem os alunos a refletir sobre implícitos culturais e a analisar as questões de forma a poderem detetar preconceitos ou visões tendenciosas. Numa aula de língua estrangeira, quando se fala, por exemplo, de profissões, evitar que haja uma listagem associada ao sexo masculino e ao feminino (o médico e a enfermeira), sob pena de perpetuar estereótipos. Num nível intermédio, em B2, poder-se-á, por exemplo, debater a discrepância do financiamento de atletas olímpicos e paralímpicos.

Com a redução do preconceito (*prejudice reduction*), espera-se que os alunos trabalhem atitudes democráticas e desenvolvam valores humanistas. A redução do preconceito é feita através da observação do professor sobre as atitudes que os alunos demonstram em relação a questões de discriminação, sendo pedido ao docente que encontre estratégias que promovam uma mudança comportamental, por forma a desenvolver um sentido democrático e igualitário na mente dos estudantes. O primeiro passo para se reduzir o preconceito será aceitar a existência de outras formas de pensar e agir, sem assumir que a sua própria é a mais correta. O espaço de sala de aula deve ser um palco de equidade, no qual, de forma organizada e assertiva, cada aluno é chamado a intervir, a ouvir, a respeitar e a valorizar a opinião dos outros. Podem ser previstas atividades próprias para se trabalhar esta questão, mas o docente não se deve esquecer que todos os momentos podem ser utilizados para trabalhar a redução do preconceito, a tolerância e a aceitação do diferente.

No caso da aula de PLE/PL2 a adultos e tendo em conta a possível heterogeneidade de nacionalidades em presença, à medida que surjam situações que possam ser alvo de discriminação, deve haver espaço para diálogo e troca de ideias.

Como adultos, os discentes devem conseguir apresentar e defender o seu ponto de vista, principalmente nos níveis mais avançados e saber ouvir e tentar compreender a visão do Outro, cabendo ao docente a função de mediador cultural.

A promoção de uma cultura escolar integradora e igualitária (*empowering school culture*) lembra-nos que a própria organização escolar deve estar empenhada no projeto multicultural, sob pena de corromper o esforço e a dedicação dos professores que se vejam impelidos a agir isoladamente. A transformação do espaço escolar é necessária mas, para que tal aconteça, é indispensável que haja primeiro consciência da exigência dessa mudança. Nesse sentido, é importante criar espaços de diálogo e de reflexão entre os atores escolares, e entre estes e a comunidade, é fundamental haver partilha de ideias, de experiências, de atividades e é basilar haver um comprometimento por parte dos docentes e da estrutura escolar.

Aceitando que a escola é um sistema social complexo, lidar com as questões da discriminação dentro do espaço escolar vai, necessariamente, ter de passar por uma reestruturação desse mesmo sistema, pelo que é necessário lutar por uma cultura escolar e por uma estrutura social favorecedoras do *empowerment*. Evidentemente, dentro da sala de aula, o professor será soberano para adotar as estratégias que entender serem as mais adequadas. No entanto, se for apenas um docente a preocupar-se com estas questões, as diferenças perpetuar-se-ão e a educação intercultural será confinada a realidades estanques. Assim, é urgente que os professores debatam estas questões, reflitam, partilhem estratégias e tenham vontade para mudar o que consideram não corresponder aos padrões que definirem. A mudança não começa necessariamente de cima, do poder, do governo, pode começar (e deve!) na Escola, onde a realidade dita as ações.

No caso do ensino de PLE/PL2 a adultos em contexto de ensino superior em Portugal, para além do que foi supramencionado, os estudantes, sendo adultos, podem participar não só ativa, mas também conscientemente na construção desse espaço escolar, promotor de uma cultura favorecedora da inclusão, da igualdade de oportunidades mas, simultaneamente, da valorização da heterogeneidade e da individualidade.

O recurso a uma pedagogia igualitária (*equity pedagogy*) promove o uso de técnicas facilitadoras do sucesso dos alunos, independentemente das suas raízes

culturais, étnicas ou socioeconómicas. Assim, a pedagogia igualitária acontece sempre que os professores mudem as suas práticas pedagógicas com o objetivo de tornar o sucesso escolar mais acessível aos alunos. Não se trata de facilitar a matéria, mas sim de encontrar uma forma de a tornar mais próxima dos alunos. Quanto mais conhecimento tiver o docente acerca da cultura dos alunos, mais provável é que implemente estratégias de ensino que melhorem o resultado dos discentes e, simultaneamente, as expectativas que eles próprios e outros têm sobre a sua prestação.

Sabemos que a cultura escolar muitas vezes não se compadece com a singularidade, sendo pedido a todos que alcancem as mesmas metas, independentemente das capacidades e interesses dos estudantes. Contudo, no cenário do ensino superior, parece-nos que o docente terá mais liberdade para flexibilizar a sua avaliação sem prejudicar o programa da cadeira que leciona. Candau (2005: 36) relembra-nos que a “ideia de universidade nos remete à de unidade na pluralidade de atores, saberes, valores e práticas. Sendo assim, a diversidade, e não uma abordagem monocultural, é inerente à concepção de universidade”.

Obviamente, as cinco dimensões anteriormente apresentadas não são estanques, pelo contrário, entrecruzam-se e sobrepõem-se, não sendo possível traçar fronteiras distintas entre elas. Aliás, só com esta sobreposição é que a educação intercultural faz sentido, na medida em que conseguir que os discentes tenham consciência cultural de si e dos outros e que aceitem outras formas de encarar o mundo é um processo gradual, por vezes com revezes e que se vai desenvolvendo progressivamente, de forma consciente e inconsciente.

Posto isto, quando se discute a introdução de perspetivas diferentes e de olhares diversos no currículo escolar, convém que se afaste a ideia de que a educação intercultural quer reconhecer apenas a existência dessas visões. Se atentarmos à primeira dimensão de Banks, *Integração de Conteúdo*, apercebemo-nos de que se trata não de eliminar o que já existe, mas antes de reconhecer e valorizar outros pontos de vista. Para o autor, “helping students to become reflective and active citizens of a public, democratic society is the essence of our conception of equity pedagogy” (Banks, 2007: 93), ou seja, o autor repudia práticas pedagógicas que se limitem a proporcionar aos alunos experiências dentro de uma estrutura montada e definida. Pelo contrário, encoraja aquelas que potenciem um conhecimento reflexivo, uma preocupação

profunda e uma ação ponderada e consciente. Banks (2007: 93-94) assenta a sua perspetiva em aspetos como: 1) a existência de conhecimentos, competências e atitudes observáveis e necessárias que podem ser ensinadas e aprendidas, quer através da educação formal, quer através de experiências de vida; 2) o facto de todos os professores precisarem de saber implementar corretamente as estratégias promotoras de igualdade pedagógica, que exigem um processo reflexivo e crescimento e, simultaneamente, de conhecerem intrinsecamente a cultura dos alunos, bem como de possuírem conhecimentos pedagógicos; 3) a ideia de que a implementação de uma igualdade pedagógica não pode ser feita isoladamente, pois trata-se de um processo intrincado e intertextual.

Neste seguimento e sob a perspetiva do ensino superior, pretende-se que a pedagogia igualitária seja geradora de conhecimento e permita a existência de múltiplas soluções para um mesmo problema (Banks, 2007: 93), já que a base de trabalho assenta sobre a experiência de vida dos alunos que, relacionando as suas ideias e perspetivas, apresentam estratégias para ultrapassar determinadas diferenças. Há, no entanto, aspetos fundamentais que favorecem ou dificultam a implementação da pedagogia para a igualdade em sala de aula, nomeadamente o contexto. Se se pretende que sejam os alunos a construir o conhecimento, é necessário que haja permeabilidade para mudar o horário ou a duração das aulas, bem como o espaço em que ocorrem. Simultaneamente, é importante que os professores saibam que, ao colocarem em prática estas mudanças, haverá uma oscilação do poder, pois o controlo que o professor tem sobre os alunos sob a sua responsabilidade é inferior, pelo simples facto de estes terem escolhido outros locais, como a biblioteca ou o jardim, para efetuarem o seu trabalho, longe dos olhos do docente.

Contudo, não nos podemos esquecer da relação estabelecida entre o professor e os seus alunos, que beneficiará a aprendizagem dos discentes sempre que houver uma base de confiança, sempre que o professor se mostre disponível para os auxiliar dentro e fora da sala de aula, sempre que a postura do professor for de valorização e respeito para com os alunos que tem a seu cargo.

Banks (2007: 97) reforça a importância da integração de conteúdos, acusando que “most mainstream curricula do not actualize the full power of equity pedagogy, thus limiting equity pedagogy to incremental strategies that are characterized by ideological

constrains”. Sempre que possível, o professor deve aproveitar acontecimentos reais, na comunidade, no país, e mostrar como a matéria da sua unidade curricular se pode relacionar com esses eventos, fazendo com que os estudantes compreendam a importância do que estão a aprender e consigam relacionar o conhecimento com o seu quotidiano, de forma a perceberem a pertinência e a relevância do que está a ser tratado. Sendo a pedagogia para a igualdade centrada no aluno e promotora de aquisição de competências geradoras de oportunidades de sucesso, o professor deve encontrar estratégias que estimulem os discentes a aprender com o erro e a quererem ser melhores. Para isso, não basta que se atribuam notas, fazendo uma avaliação quantitativa; escrever nas margens do trabalho, dar sugestões de melhoria e pedir aos alunos que refaçam as suas tarefas à luz das observações do professor é mostrar aos discentes que as dificuldades iniciais podem ser ultrapassadas e que um trabalho mediano tem sempre potencial para ser melhorado. Desta forma, o erro e a falha são vistos positivamente, porque representam oportunidades de crescimento.

É inegável que um professor com capacidade para gerir todos os aspetos retratados anteriormente tem de ser dotado de várias capacidades, conhecimentos, valores e atitudes que se aprendem, que se adquirem com a experiência, com a reflexão e a autoanálise. “Reflective self analysis cannot be a one time event. Multicultural awareness can result only from in depth work on the self. It requires the unraveling of myths (...)” (Banks, 2007: 99), ou seja, é necessário que o docente se capacite e reflita constante e dedicadamente acerca das questões multiculturais e pedagógicas inerentes à sua profissão e intrínsecas a si próprio.

Tendo em consideração que um dos objetivos da educação intercultural é aumentar o sucesso escolar dos alunos pertencentes a grupos discriminados, queremos reforçar a ideia de que, para atingir essa meta, não é suficiente dar as mesmas oportunidades a todos os alunos, pois igualdade de circunstâncias não significa justiça nem equidade. Para criar uma situação em que todos estejam, efetivamente, em igualdade, o professor pode ter de fazer uma distinção entre a forma como trata os alunos, dando mais protagonismo ou mais oportunidades a quem está, à partida, marginalizado sem, todavia, descurar os restantes. Encontrar este equilíbrio não é tarefa fácil.

As componentes da dimensão intercultural de Barrett

Em relação à competência intercultural, uma das ideias avançadas por Barrett et. al. (2013: 9-10) é a de que a competência plurilingue pode ajudar a quebrar estereótipos e preconceitos, bem como a evitar mal-entendidos. Quando aprendemos uma língua estrangeira, não nos limitamos ao saber gramatical, sendo necessário conhecer as culturas inerentes àquela língua e compreender os pontos de vista em relação à organização da sociedade. Quando dois indivíduos que veem um no outro uma identidade cultural diferente da sua interagem, trata-se de um *encontro intercultural*. O que se pretende nestas circunstâncias é que se alcance uma comunicação harmoniosa, que deve basear-se sobre o interlocutor e não sobre os rótulos que se colocam àqueles sujeitos (Barrett et al., 2013: 5). Um encontro intercultural no qual haja participantes que tenham que recorrer à sua competência plurilingue para interagir, todavia, pode espelhar assimetrias no que concerne à interpretação e à produção.

Apresentamos, seguidamente, uma tabela que aglomera as ideias propostas por Barrett et. al. (2013: 9-10):

Tabela 2.2.

As componentes da competência intercultural⁴	
Atitudes	<ul style="list-style-type: none">▪ Valorização da diversidade cultural e do pluralismo de pontos de vista e práticas;▪ Respeito pelas pessoas com diferentes pertenças culturais;▪ Abertura, curiosidade e vontade de aprender com e sobre pessoas com diferentes pertenças e perspectivas culturais;▪ Capacidade de criar empatia com pessoas com diferentes pertenças culturais;▪ Capacidade de questionar o que se entende por “normal” de acordo com conhecimentos ou experiências anteriores;▪ Tolerância para com a ambiguidade e a dúvida;▪ Procura de oportunidades para se envolver e cooperar com indivíduos que têm diferentes pertenças e perspectivas culturais.

⁴ Tradução livre do original

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Conhecimento e Compreensão</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreensão da diversidade interna e da heterogeneidade inerente aos grupos; ▪ Atenção e conhecimento em relação às próprias assunções e às dos outros; ▪ Compreensão da influência que a própria linguagem e as pertenças culturais individuais têm na forma como cada ser humano experiencia o mundo e o Outro; ▪ Consciência comunicativa, incluindo o facto de a linguagem dos outros poder expressar ideias comuns de uma maneira única ou poder expressar ideias únicas de difícil acesso na nossa própria língua; consciência de que a comunicação verbal e não-verbal difere consoante a cultura; ▪ Conhecimento das crenças, valores, práticas, discursos e produtos que podem ser usados pelas pessoas com orientações culturais específicas; ▪ Compreensão do processo de interação cultural, societal e individual e da natureza socialmente construída do conhecimento.
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Capacidades</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Multiperspetiva, ou seja, a capacidade para nos descentrarmos da nossa própria perspetiva e conseguirmos ver o ponto de vista do outro; ▪ Capacidade para descobrir informações sobre outras pertenças e perspetivas culturais; ▪ Capacidade para interpretar outras práticas culturais, crenças e valores e relacioná-los com os nossos; ▪ Empatia, isto é, a capacidade de compreender e de lidar com os pensamentos, crenças, valores e sentimentos dos outros; ▪ Flexibilidade cognitiva, a capacidade de mudança e adaptação do próprio pensamento de acordo com a situação ou contexto; ▪ Explicação do ponto de vista em relação às suas pertenças culturais e às dos outros, através de uma avaliação crítica e construtiva acerca das crenças culturais, dos valores, das práticas, dos discursos e dos produtos; ▪ Adaptação do comportamento a novos ambientes culturais; ▪ Capacidades linguística, sociolinguística e discursiva, incluindo resolução de problemas na comunicação; ▪ Capacidade plurilingue que beneficia as exigências dos encontros interculturais; ▪ Capacidade de mediação das trocas interculturais, incluindo tradução, interpretação e explicação.

Ações	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Procura de oportunidades para se envolver com pessoas com diferentes orientações e perspectivas culturais; ▪ Interação e comunicação apropriada, eficaz e respeitosa para com pessoas com diferentes orientações culturais; ▪ Cooperação com indivíduos com diferentes orientações culturais em atividades comuns, discussão de pontos de vista distintos e construção de ideias e perspectivas comuns; ▪ Atitudes e comportamentos contraditórios aos Direitos Humanos devem ser desafiados; atuar para defender e proteger a dignidade dos Direitos Humanos: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Intervenção e manifestação da oposição sempre que houver atos ou palavras de discriminação em relação a indivíduos ou grupos; ✓ Estereótipos e preconceitos devem ser questionados; ✓ Encorajamento de atitudes positivas em relação à contribuição que indivíduos ou grupos tiveram acesso na sociedade; ✓ Mediação de situações de conflito cultural.
-------	---

(Barrett et. al., 2013: 9-10)

Cumpramos reforçar que a competência intercultural não promove o abandono da própria identificação cultural, todavia, envolve a abertura e a curiosidade em relação a indivíduos com culturas, crenças e valores diferentes dos nossos. Neste sentido, “intercultural competence enables people to interact and cooperate effectively and appropriately in situations where cultural ‘otherness’ and ‘difference’ are salient” (Barrett et al., 2013: 12), favorecendo não só o conhecimento em relação ao Outro, mas também o autoconhecimento e a mútua compreensão.

Um aspeto crucial da cultura de qualquer ser humano é a língua. A forma como as pessoas comunicam umas com as outras, como organizam o pensamento, como estruturam o mundo, como interpretam o que está à sua volta tem uma enorme influência no sistema de valores e crenças de um indivíduo. Daí que a competência plurilingue seja um fator importante e, muitas vezes, veículo facilitador de entendimento. Pelo contrário, caso não haja uma língua de comunicação entre dois indivíduos, o fosso que os separa pode ser intransponível, ao ponto de se perpetuarem preconceitos em relação ao outro. Nesta medida, a aposta na competência plurilingue é deveras importante, já que cada língua encerra significados particulares e únicos, cujas nuances podem ser desmontadas por quem dominar esse idioma, mesmo como LE.

Barrett et al. (2013: 13) alertam, ainda, para o facto de a competência intercultural poder não ser adquirida espontaneamente, principalmente quando há uma relação desequilibrada de poder entre grupos.

2.2.2. Programas de formação docente

As the world changes, nation states are having to respond to internationalization and (...) this requires a shift in focus from simply 'linguistic' competence as the aim of language teaching to a richer vision of intercultural competence.

(Byram, 2008: 19)

Zeichner (2007: 14) afirma que a preocupação com a formação de professores para a diversidade é uma área fundamental na “formação de todos os professores para o ensino de todos os estudantes, adotando os mesmos padrões académicos elevados”. O autor refere-se particularmente à situação dos EUA, em que a diversidade étnica estudantil é cada vez maior, havendo uma lacuna na formação dos professores, que encaram esta realidade como um problema e não como um recurso. No entanto, este autor indica que o obstáculo começa no próprio corpo docente formador de futuros professores que, na sua maioria, “refletem a mesma insularidade cultural existente entre os estudantes” (Zeichner, 2007: 159), facto que torna particularmente impraticável a educação para a diversidade. Apesar da existência de esforços institucionais para incorporar as questões da diversidade nos *currícula* de formação de professores, Zeichner (2007: 17) admite que as estratégias até então praticadas se traduziam numa “abordagem segregada (...), enquanto a maioria das componentes do programa se mantém desligada das questões relativas à diversidade”.

Paralelamente, o autor aponta outros aspetos, nomeadamente estratégias de socialização, que podem variar entre *culturas específicas* ou *culturas gerais*, sendo que na primeira se enfatizam contextos particulares e na segunda se dão as ferramentas necessárias para se trabalhar em qualquer contexto; *interação com culturas* ou *estudo de culturas*, isto é, situações em que o aluno é posto em contacto direto com comunidades ou em que uma cultura Outra se traduz apenas em informações no papel; e, finalmente, modelos de formação que incluem o próprio aluno em contraposição àqueles em que o discente é apenas um recetor passivo. Neste sentido, o autor (2007: 16) propõe a implementação de três estratégias para os programas de formação

docente a) admissão de estudantes em programas de formação de professores, b) currículo e instrução no âmbito dos programas de formação e c) mudança das instituições onde decorre este tipo de programas.

No que diz respeito à admissão de estudantes em programas de formação de professores, Zeichner apresenta a ideia de que os candidatos-tipo a professores têm um perfil semelhante entre si e que se devia repensar se as médias ou respostas como ‘adoro crianças’ são suficientes para se ser um bom professor. No que diz respeito à probabilidade de uma formação inicial ser eficaz para mudar atitudes e valores, Zeichner (2007: 20) avança com a hipótese de a escolha dos futuros docentes dever passar por “selecionar as pessoas certas e não de tentar mudar as erradas através da formação de professores”. Parece-nos, no entanto, que a ideia supramencionada entra em conflito com a necessidade de formação, pelo que, embora admitamos a hipótese de haver pessoas com um perfil, à partida, mais adequado do que outras para lecionar, somos firmes na crença de que a formação tem um papel preponderante no futuro docente. Assim, conquanto possamos admitir uma mudança de critérios na escolha da seleção dos alunos, futuros docentes, não nos revemos neste ponto de vista de Zeichner.

Atentando ao currículo e instrução no âmbito dos programas de formação, em relação às estratégias relacionadas com currículo e instrução (Zeichner, 2007: 20-27), são muitos os aspetos que devem ser alvo de intervenção, que evidenciamos de seguida. A criação de expectativas elevadas nos futuros professores em relação aos seus futuros alunos prende-se com o facto de, à partida, as expectativas dos docentes em relação a determinados alunos ser baixa. Se, no decorrer da sua formação, os professores lerem e conhecerem casos de sucesso de alunos de minorias, tenderão a criar menos rótulos negativos, *a priori*.

Zeichner defende o favorecimento de laços afetivos entre estudantes e professores, pois a existência de uma relação estreita entre docente e discente, desenvolvida através de tutorias, por exemplo, proporciona um conhecimento mais íntimo entre ambos, promovendo, no primeiro, a valorização pessoal e académica do segundo que, vendo reconhecidas as suas capacidades, terá mais facilidade em alcançar com êxito os seus objetivos.

O autor assume, ainda, a importância de aumentar o autoconhecimento em relação a si próprio e à sua cultura, para que melhor se compreenda a cultura do Outro.

Embora estratégias como autobiografias e narrativas de vida sejam importantes neste processo de autoconhecimento enquanto ser cultural, há, por vezes, estudantes que se debatem com estas atividades. Neste sentido, quando um professor formador se depara com essa dificuldade, deverá criar outras dinâmicas para trabalhar esta área.

Paralelamente, o fornecimento de conhecimentos culturais baseia-se na necessidade de os futuros professores aumentarem o seu conhecimento em relação ao contributo que outros grupos étnicos ou religiosos tiveram na construção do país em que lecionam, com o objetivo de fazer com que os professores, saindo da ignorância cultural, sejam forçados a examinar as suas ideias acerca do que os rodeia.

No ensino baseado em casos pede-se aos estudantes que leiam e escrevam acerca de casos pertencentes a contextos culturalmente desconhecidos. Esse facto, *de per si*, não muda atitudes, sendo necessário complementar esta atividade com debate acerca das questões levantadas nos diferentes casos.

Noutro ângulo, as experiências de campo na escola e na comunidade são uma das estratégias mais comuns, e embora muitos estudiosos advoguem que “o centro de gravidade dos programas de formação de professores tem de mudar para a comunidade e que os professores necessitam de se tornar mais conscientes em relação à mesma” (Zeichner, 2007: 26), esta experiência deve ser feita em condições específicas, sob pena de desvirtuar os objetivos pelos quais é realizada e adensar, em vez de atenuar, estereótipos. Assim, é fundamental haver um mediador da comunidade, que possa ser visto como um exemplo positivo e que ajuda os alunos, futuros professores, a fazer a ponte entre culturas. Paralelamente, é fundamental que haja uma reflexão orientada pelo formador de professores, bem como uma monitorização de toda a interação.

A eficácia de estratégias de instrução diferentes é posta em causa por alguns estudos, que afirmam que há “uma impotência da formação inicial para ultrapassar a socialização antecipada dos futuros professores culturalmente encapsulados” (Zeichner, 2007: 27). No lado oposto, há estudos mais favoráveis que admitem a transformação dos professores. No entanto, não há dados que comprovem se essa mudança está confinada ao período de tempo em que os futuros professores estão mergulhados nesta formação ou se há uma mudança atitudinal quando estes estudantes estiverem perante as suas turmas, na qualidade não de futuros professores, mas de professores presentes e futuros. É necessário, por isso, que haja mais investigação acerca do impacto que a

formação de professores para a diversidade tem na relação que os professores estabelecem com os seus alunos.

Por último, no que diz respeito à mudança do contexto institucional da formação de professores, Zeichner (2007: 27) aponta alterações estruturais, nem sempre de execução fácil ou rápida. O autor relembra o que tem sido feito nos EUA, nomeadamente: a integração de docentes negros na formação de professores, o estabelecimento de parcerias com instituições que tenham pessoal habilitado para dar formação na área da diversidade, a construção de cursos de formação específicos para ajudar os formadores de professores na sua atividade letiva e a formação de parcerias entre escolas com alunos maioritariamente oriundos de minorias e instituições de ensino superior cuja percentagem de alunos da cultura *mainstream* seja elevada. Apesar destes esforços, Zeichner (2007: 30) admite que nem todas estas ideias se concretizaram e aquelas que se realizaram não apresentam dados suficientes para delas se tirar ilações. O autor refere, então, que avaliar “o impacto provocado por determinadas experiências de educação” deve ser uma prioridade.

Na perspetiva de Liddicoat (2011: 840), um ponto de partida importante para o desenvolvimento da pedagogia intercultural “is for teachers individually to recognise the culture locatedness of the ways they think about teaching and learning”.

A proposta de Liddicoat (2011: 840) para se trabalhar o ensino e aprendizagem da pedagogia intercultural assenta em cinco princípios:

1. *Active construction*: Proatividade na interpretação da interação com Outros;
2. *Making connections*: Questionamento do conhecimento e experienciação de novas interpretações levam a uma reorganização do pensamento;
3. *Interaction*: Desenvolvimento contínuo do entendimento do próprio quadro conceptual linguístico e cultural e do dos Outros;
4. *Reflection*: Consciencialização da forma de pensar de cada indivíduo;
5. *Responsibility*: Atitudes e valores do aprendente têm consequências na sua aprendizagem.

Já Leite (2005: 11) sugere que a formação de professores se faça em dois eixos: um interno, de desenvolvimento pessoal e profissional, de construção de atitudes e valores; um externo, relacionado com o espaço escolar e com a organização curricular.

A autora admite, no entanto, que esta proposta não é facilmente tangível, devido a constrangimentos político-administrativos nem sempre articulados com a realidade escolar. A autora defende que “sejam delineadas e desenvolvidas práticas que reconheçam e configurem cidadãos consciencializados, críticos e interventivos num mundo onde todos são diferentes e onde possam, se assim o desejarem, assumir essas diferenças” (Leite, 2005: 13). Esta ideia é particularmente importante se tivermos em conta o que Bartolome (2006: 17) refere em relação a muitos dos seus alunos-professores, nomeadamente que “partem do pressuposto que, como professores, estão corretos e não necessitam de identificar, de questionar ou de modificar as suas convicções preconceituosas sobre os alunos das minorias” e estão convencidos que bastará mudar o método para proporcionar o sucesso escolar desses alunos. No entanto, Leite (2005: 10) advoga que o questionamento deve centrar-se no motivo pelo qual esses alunos não obtêm sucesso, ou seja, é necessário olhar, analisar e refletir sobre as relações sociais e económicas assimétricas, que subjazem a esta questão. Na realidade, Bartolome (2006: 20) declara ainda que “além de possuir um conhecimento dos conteúdos, os professores devem possuir clareza política de forma a serem capazes de criar, adotar e modificar estratégias de ensino que respeitem e desafiem aprendentes dos diversos grupos culturais”, isto é, os docentes têm de compreender que “ensinar não é um compromisso político neutro”, na medida em que estes profissionais se veem confrontados com duas opções: aceitar e perpetuar um modelo escolar que mimetiza as assimetrias sociais ou, pelo contrário, questionar, debater e lutar por um ensino que contrarie as desigualdades e as injustiças sociais. Para que se concretize a segunda hipótese, é necessária formação, reflexão, capacidade de mudança, empatia e aceitação da alteridade como uma forma de existência tão válida quanto a própria. Também Bizarro e Braga (s.d.; 64) falam da importância de os alunos aprenderem a descentralizar-se, isto é, “ao conhecermos outros modos de categorizar a realidade, ficamos a saber que a forma de categorização própria da nossa cultura não é universalmente válida (...), pois há outras igualmente legítimas e operativas”.

2.3. Formação de professores de língua estrangeira (LE)/língua segunda (L2)

Language alone does not ensure one's competency in the culture. Thus, language is a necessary but not sufficient skill for intercultural competence. Language, however, can be a noted vehicle through which to understand other's worldviews.

(Deardorff, 2011)

No capítulo anterior, demos conta da forma como o mundo globalizado está interligado e se antigamente a aprendizagem de uma LE/L2 não era essencial, até porque podia pôr em causa a própria identidade nacional ao dar a conhecer diferentes formas de pensar, acreditamos que, atualmente, saber línguas estrangeiras é essencial “for daily communication and interaction with people from another country” (Byram, 2008: 7).

As políticas educativas do Conselho da Europa em relação ao ensino preveem o plurilinguismo, a diversidade linguística, o entendimento mútuo, a cidadania democrática e a coesão social (Byram, 2008: 12-13). A preocupação do Conselho da Europa em relação às questões do ensino/aprendizagem das línguas culminou na publicação do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, em 2001, que “descreve exaustivamente aquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os *conhecimentos* e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua interação”, não olvidando “o contexto cultural dessa mesma língua” (Conselho da Europa, 2002: 19).

Byram (2008: 17) defende que o ensino de línguas tem de estar em consonância com o ambiente político, para promover uma maior consciencialização das questões políticas e sociais. O autor opina que os professores devem reconhecer a interdependência que há entre as línguas e as nações e o facto de os aprendentes estarem inseridos num mundo globalizado e vivenciarem, constantemente, um ambiente de multiplicidades. Se “the task for language education is above all to educate” (Byram, 2008: 17), os professores de língua devem concentrar-se nessa tarefa, promovendo a consciência crítica intercultural, questionando e pondo em causa, sem privilegiarem em demasia a gramática, os conteúdos linguísticos, a teoria.

2.3.1. Língua estrangeira (LE) e língua segunda (L2)

Debruçando-nos sobre a aprendizagem de línguas, há que esclarecer e distinguir vários conceitos, para que possamos compreender o que, na presente investigação, cada um significa. Dias, H. (2008: 53) recorda que a panóplia de siglas, como LE (língua estrangeira), LNM (língua não materna), L2 (língua segunda) são “genericamente entendidas como outra(s) língua(s) aprendida(s) para além da língua materna do aprendente”. Acreditamos, então, que os termos podem ser distinguidos através do estatuto político que cada língua assume.

Começando por LE, que nos parece mais consensual, trata-se de uma língua (segunda, terceira, por oposição à primeira, materna) aprendida “em espaços físicos muito distintos daquele em que é falada e, conseqüentemente, com recurso, sobretudo, a ensino formal” (Leiria, 1999: 4). Neste sentido, LE será aquela que não tem estatuto político dentro de determinadas fronteiras territoriais. L2, pelo contrário, é muitas vezes língua oficial embora, provavelmente, não seja língua materna da maioria dos falantes daquele território, ou seja, “língua segunda é língua oficial e escolar, enquanto língua estrangeira, apenas espaço da aula de língua” (Ançã, 1999). É o que se passa com a língua portuguesa em alguns países africanos, nomeadamente Cabo Verde e Guiné-Bissau, nos quais assume uma função administrativa, sendo também usada como língua de escolarização. Nestes casos, “a língua de referência cognitiva, por exemplo, pode diferir da língua de referência afetiva” (Cerqueira & Andrade, 2004: 137).

Não obstante, como refere Byram (2008: 6), “from a psychological perspective (...) there may be no useful distinction between ‘second’ and ‘foreign’ languages”. No entanto, o estatuto que uma língua tem numa determinada sociedade é determinante. Por exemplo, a língua portuguesa é ensinada em Portugal e no Brasil como língua materna. Nos países africanos de língua oficial portuguesa e em Timor, a língua portuguesa é língua materna de alguns falantes, mas será língua segunda para a maioria, na medida em que apenas na escola e nos *media* é utilizada, tendo somente um cariz funcional. Por outro lado, no Luxemburgo, em França, nos Estados Unidos e no Canadá, por exemplo, a língua portuguesa não tem estatuto oficial, mas é falada como língua materna entre imigrantes e ensinada como língua estrangeira aos descendentes. Paralelamente, em países sem relação histórica com Portugal, a língua portuguesa é ensinada também como língua estrangeira, em universidades em todo o mundo.

Concomitantemente, dentro das fronteiras nacionais, encontramos população alóctone, estudantes com mobilidade, imigrantes ou curiosos, que aprendem a língua portuguesa em imersão. A título de exemplo, para um imigrante que se tenha fixado em Portugal, a língua portuguesa é L2, já que “estamos na presença de um processo ativo de aprendizagem, que resulta na construção de representações gramaticais explícitas e conscientes” (Madeira, 2017: 307), sem, possivelmente, ter sido nunca LE. Por outro lado, para um estudante de PLE no seu país de origem, que entretanto decida, durante um período de tempo, estudar em Portugal, a língua portuguesa, inicialmente estrangeira, passa a ter um estatuto diferente, na medida em que é língua oficial do país em que se optou estar em imersão, isto é, a aprendizagem deixa de estar confinada ao espaço escolar para passar a ser algo constante na vida desse indivíduo. Apesar de continuar a ser LE, passa a designar “um lugar privilegiado de uma língua entre todas as outras do repertório linguístico do indivíduo” (Sequeira, R. M., 2007: 5), podendo passar a ter um espaço de destaque entre todas as LE que esse indivíduo domina, isto é, aprendendo-a em Portugal, onde é língua oficial, nacional e materna para a maioria dos cidadãos, a língua portuguesa, não deixando de ser estrangeira, passa a ter um estatuto diferente, devido à situação de imersão.

Tendo estes cenários em mente, acreditamos que L2 é um termo genérico, que pode abranger uma multiplicidade de cenários, pelo que defendemos a ideia de que L2 pode ser usada para definir todas as línguas que não são L1. Aceitando esta descrição, uma LE pode ser, também, L2. Na opinião de Dias, H. (2008: 54), “o termo L2, por ser suficientemente genérico, parece reunir consenso sempre que se fala de ensino e de aprendizagem de uma outra língua que não é a L1”, daí que tenhamos optado por essa designação para nos referirmos ao ensino da língua portuguesa a indivíduos estrangeiros residentes em Portugal (temporariamente no território ou na condição de imigrantes).

Suportando-nos em Sequeira, R. M. (2007: 6), “o conceito de PL2 é subsidiário do Português Língua Estrangeira (PLE), eventualmente podendo cobrir campos heterogéneos”. Devido precisamente à diversidade conceptual, situacional e à falta de consenso absoluto entre o significado de cada sigla, optámos por usar ambos os termos, PLE/PL2, para nos referirmos ao ensino da língua portuguesa a estrangeiros, em contexto de ensino superior, para que não houvesse constrangimentos junto daqueles

que colaboraram com a presente investigação. Assim, para nos precavermos quanto à possível confusão entre conceitos, no inquérito por questionário realizado aos docentes, optou-se sempre pela dupla designação PLE/PL2 (português língua estrangeira/português língua segunda), de modo a que os respondentes não considerassem o título da própria investigação um entrave à sua colaboração.

2.3.2. Do espaço multicultural ao ensino intercultural

As the world changes, nation states are having to respond to internationalization and (...) this requires a shift in focus from simply 'linguistic' competence as the aim of language teaching to a richer vision of intercultural competence.

(Byram, 2008: 19)

Dominar uma segunda língua permite ao indivíduo analisar o mundo sob outra perspetiva, conceptualizando-o de modo diferente. Apesar de a proficiência numa língua que não seja a materna não ser condição *de per se* para se desenvolver a competência intercultural, o facto é que será uma catapulta para que tal aconteça. No mundo atual, mais do que conhecer a cultura do Outro, há que saber lidar com as diferenças, o que significa que quem for detentor de competências interculturais terá vantagens no mundo real, quer social, quer profissionalmente, pois “a learner is not only a learner of new ways of expressing ideas but rather the learner becomes a learner of new ways of thinking, behaving, and living in an L2 community” (Dema & Moeller, 2012: 77).

No entender de Antal e Friedman (2003: 1), as competências interculturais passam pela capacidade de reconhecer diferenças como um recurso para aprender e baseiam-se no respeito mútuo, no reconhecimento de cada indivíduo como um ser culturalmente complexo e cívico, na capacidade de envolvimento e na abertura para experienciar formas diferentes de pensar e de agir. Segundo os autores, a partir destas premissas, os indivíduos serão capazes de criar plataformas comuns de entendimento e de trabalho colaborativo.

Dada a complexidade e a diversidade inerentes às questões culturais, até porque um indivíduo pertence sempre a vários grupos, o desafio da interação intercultural é encontrar uma forma de comunicação, evitando interpretações erradas, já que “individuals do not see below the surface to understand what is underpinning the

worldview and expectations of a person from a different cultural background” (Antal & Friedman, 2003: 6). Neste seguimento, circunstâncias em que aparentes semelhanças escondem diferenças significativas que estão submersas pode ser, e muitas vezes é, um problema.

Estas questões são particularmente sensíveis para o professor de LE/L2, principalmente quando há várias culturas na aula e é necessário não só respeitar cada uma, mas dar espaço para que se manifestem aberta e livremente. Perante uma turma específica, com determinadas características, o professor deverá atuar de forma que sirva os propósitos daquele público e a estratégia encontrada pode diferir da do colega ou da sua própria, quando confrontado com um grupo diferente, pois “managers cannot assume that successful management practices and innovations developed in one country are universally appropriate and effective” (Antal & Friedman, 2003: 7). Concomitantemente, assumir-se que um indivíduo, por pertencer a determinado grupo, vai pensar ou agir de determinada forma, é não ter em conta a natural evolução do ser humano, que vai organizando, inconscientemente, a sua própria cultura, em função do contexto e das situações com que se depara. Neste sentido, é natural que não haja um manual que diga aos professores como atuar perante um dado cenário, já que não há cenários-padrão, pelo que a ferramenta essencial a um docente deve ser o chamado “jogo de cintura”, ou seja, a capacidade de se empenhar numa comunicação efetiva que faça sentido no contexto em causa.

A aula de PLE/PL2 no ensino superior

Reconhecendo que o “plurilinguismo está, assim, de mãos dadas com educação intercultural, no respeito mútuo das pedras multicolores e multifacetadas do mosaico social em que vivemos neste século XXI” (Bizarro & Braga, s.d.; 61), a aula de PLE/PL2 é um contexto privilegiado que carece de reflexão por parte do docente, de preferência apoiada em formação específica.

Na sala de aula intercultural de ensino-aprendizagem de português língua estrangeira/ língua segunda em contexto de ensino superior no território nacional português, para que todos os alunos tenham a possibilidade de serem bem-sucedidos, deve ser proporcionado acesso aos mesmos materiais, ser promovida uma interação em pé de igualdade e serem evitadas comparações entre os resultados obtidos pelos

estudantes. Paralelamente, se aceitarmos que a turma é um sistema social e não apenas um conjunto de indivíduos isolados, o professor pode recorrer a estratégias de promoção da igualdade, através da delegação de autoridade, que vem associada forçosamente a mais responsabilidade e a atividades de trabalho em grupo nas quais todos têm de ter uma voz ativa. No momento em que estas práticas forem recorrentes e encaradas com naturalidade, os alunos vão ser mais autónomos, mais conscientes e mais críticos em relação, inclusive, a si próprios.

No entanto, colocar em prática estas estratégias exige planeamento e dedicação. Em qualquer grupo, independentemente da sua natureza, há expectativas em relação ao comportamento dos indivíduos que o constituem. Por outras palavras, a cada elemento é associado um status, que varia em função da sua popularidade e dos seus conhecimentos num dado grupo (fulano pode ter um status mais elevado num contexto do que noutro). Assim, se o professor rotular determinado aluno e se ele próprio e os seus pares tiverem esse entendimento, o comportamento de todos acaba por se moldar às expectativas iniciais, fazendo com que, por exemplo, um bom aluno se veja forçado a sê-lo em todas as circunstâncias, sendo que os outros esperam sempre dele boas ideias e ouvem-no com mais atenção do que a outros, e um aluno com piores resultados académicos se submeta à opinião dos outros sem se manifestar, pelo facto de saber que a sua voz terá menos impacto que a de outros. Em contexto de sala de aula de PLE/PL2 a adultos, esta situação não é rara pois, dependendo da nacionalidade, da profissão dos alunos, do número de línguas estrangeiras que um aluno domina, os outros associam-lhes determinadas características. Cabe aos professores tentar modificar o estatuto adquirido pelos alunos numa turma, de forma a que todos possam relacionar-se sem o peso de um rótulo associado previamente. Segundo Cohen & Loten (2004), há duas formas para se efetivar esta transformação, designadamente *multiple ability treatment* e *assigning competence*.

Multiple ability treatment é a capacidade de adequar a forma como cada indivíduo é tratado. Este método baseia-se na decomposição da noção de inteligência, introduzindo conceitos como inteligência social, emocional, espacial, lógica, linguística, motora e musical. Aquando da explicação da atividade a desempenhar em grupo, o professor vai listar as capacidades necessárias para uma conclusão bem-sucedida das tarefas, frisando que nenhuma pessoa, individualmente, tem todas essas habilidades,

mas que cada grupo vai conseguir alcançar os objetivos se trabalhar em conjunto e recorrer às competências individuais dos membros que o constituem. Os estudantes a quem se associa um estatuto mais elevado não se vão sentir tão responsáveis pelos resultados e aqueles cujo estatuto é mais baixo encaram esta como uma oportunidade para demonstrarem o seu valor.

Por *assigning competence to low-status students* entende-se a valorização, propositada e pública, do contributo intelectual de um aluno de estatuto baixo. O professor, ao evidenciar perante a turma o contributo desse discente, abre um caminho para que ele tenha mais confiança em si próprio e para que os colegas lhe reconheçam mais valor.

Ao colocar estas estratégias em prática, espera-se que o fosso entre o estatuto atribuído aos alunos diminua cada vez mais e haja um maior equilíbrio na sala de aula. Os benefícios do trabalho em grupo são grandes e quando os alunos são levados a interagir em atividades grupais significativas, em que há discussão de ideias e tomada de decisões, os benefícios espelham-se também no desenvolvimento da linguagem, pois “by serving as academic and linguistic resources for one another, students can benefit from such intellectual diversity and richness” (Cohen & Lotan, 2004: 744).

2.3.3. Formação de professores de PLE/PL2 e formação de formadores

Quando se fala em professores de língua, há uma tendência para pensar-se em dois grupos: os que ensinam a língua oficial do país e os que ensinam línguas estrangeiras. De facto, há diferenças que devem ser reconhecidas pois, no primeiro caso, “the national language has cognitive, affective and behavioural significance” (Byram, 2008: 104) e há também aspetos transversais, “particular those that focus on learner’s linguistic, communicative skills” (Byram, 2008: 105).

Como referimos anteriormente neste capítulo, opinamos que a formação intercultural deve constar do currículo de todos professores, independentemente do público com o qual trabalhem. Reconhecendo que “learning other languages promotes an extended sense of identity, making people feel part of more than one linguistic and cultural community” (Eurydice, 2002: 17), parece-nos lógico que um professor de LE tem responsabilidades conscientes nesta área. Assim, os docentes devem participar, eles próprios, “in learning experiences which involve risk and reflection (Byram, Gribkova &

Starkey, 2002: 34). Paralelamente, e uma vez que todos temos estereótipos e preconceitos, o professor deve considerar que esses estereótipos e preconceitos podem ter efeitos naquilo que os alunos pensam, motivo pelo qual a sua reflexão deve partir, em primeiro lugar, das suas próprias representações do mundo, com o propósito de promover nos alunos a competência intercultural a par da competência linguística, prepará-los para interagirem com pessoas de outras culturas, fazer com que os alunos compreendam e aceitem, como indivíduos válidos, pessoas de culturas diferentes e proporcionar-lhes a visão de que a interação com o Outro é uma experiência enriquecedora.

Para realçar a importância do papel do docente, Byram (2008: 115) dá como exemplo o ensino universitário de línguas estrangeiras, na medida em que esses alunos estão comprometidos com a aprendizagem dessas línguas, estudando-as há largos anos. O autor acredita que, não raras vezes, principalmente quando em imersão linguística, o estudante quer aproximar-se o mais possível de um nativo, não só na maneira como fala, mas também como interage, fazendo jus ao provérbio “Em Roma sê romano”. A este fenómeno dá-se o nome de *alternância*, isto é, “a rejection of a previous identity and the socialization out of which it involved, and the acquisition of a new identity and and the beliefs, values and behaviors it embodies” (Byram, 2008: 115). Apesar de o autor referir que esta é uma situação sobre a qual é necessário fazer-se investigação, não podemos deixar de constatar que se trata de um fenómeno que, embora obsoleto no que se refere à didática das línguas estrangeiras, ainda existe e só pode ser ultrapassado pela atitude do professor, através daquilo que valoriza junto dos alunos. Para que a dimensão intercultural esteja presente, o docente deve, assim, promover “an atmosphere in the classroom which allows learners to take risks in their thinking and feeling” (Byram, Gribkova & Starkey, 2002: 34).

Byram (2008: 113-114), recorrendo à expressão “socialização terciária” (*tertiary socialization*), pensando para além da socialização primária e secundária, que catapultava o desenvolvimento da identidade individual e grupal, remete para a ideia de que os professores de LE/L2 são capazes de promover nos alunos a consciência da existência de conceitos distintos daqueles em que se vive ou acredita, facto que se revela um desafio às crenças, valores e comportamentos expectáveis numa cultura, o que, por sua vez, pode ter impacto na identidade social de um sujeito, que pode passar

a ser também de cariz internacional, tendência do século XXI. Neste sentido, acreditamos que “the role of language education is to prepare language learners for meaningful communication outside their own cultural environment and to develop in language learners a sense of themselves” (Liddicoat, 2011: 837).

Já nos debruçamos sobre as características que todo o professor deve possuir e sobre modelos de formação de professores. Não obstante, o ensino de uma LE/L2 acarreta responsabilidades específicas que, por sua vez, exigem conhecimentos e capacidades particulares. Sendo o ato comunicativo imprevisível, aprender e ensinar uma LE/L2 é um processo complexo para o qual é necessário possuir-se ou adquirir-se determinadas competências e saberes. Tal como Bizarro e Braga (s.d.: 66), acreditamos que a formação inicial e contínua dos professores de LE deve incluir “componentes que os habilitem para o exercício do seu papel de conetores entre culturas”. As autoras deixam uma crítica ao cenário atual, na medida em que a formação “deverá ser perspectivada de maneira diferente da que se pratica, habitualmente, na qual o centro nevrálgico continua a ser a estrutura da língua”. Relativamente às questões culturais, Dema e Moeller (2012: 80) chegam a afirmar que “teachers tend to resort to sources like textbooks and lectures to teach basic facts about the L2 culture that do not engage students in the process of deeper understanding of the target culture”.

A complexidade e a abrangência da tarefa de um docente de LE/L2 revela-se na frase de Kelly (2002: 3), já que “their aim is to enable their students to understand the world around them, to communicate across linguistic and cultural boundaries, and to play an active role at many levels in the world.” Neste sentido, de que forma é possível formar um professor de LE/L2? Que competências e saberes devem ser mobilizados para que um professor cumpra não só o que se espera, mas o que se exige dele?

Tendo em conta a importância política que saber línguas estrangeiras tem no palco do século XXI, num mundo globalizado, é pedido aos professores de LE/L2 que não ensinem meramente questões linguísticas ou culturais, mas antes que provoquem o questionamento dos alunos, assumindo para si mesmos “an ethical responsibility to ensure that whatever conclusions we draw are not biased by [their] way of presenting alternatives” (Byram, 2008: 147). Evidentemente, se é expectável que os professores de LE/L2 preparem aulas em função destes objetivos e consigam orientar a turma em relação a estes questionamentos, a sua formação deve contemplar, a par de todas as

questões linguísticas, literárias e culturais relevantes, uma parte relacionada com valores na sociedade, com um peso significativo no programa curricular. Como defende Byram,

the inclusion of values education and education for democratic citizenship as part of the responsibility of language teachers in addition to think critically. Teachers need to question and problematize their own and other's assumptions and pre-suppositions about 'proper' values, beliefs and behaviour's, as all 'intercultural speakers' should do.

(Byram, 2008: 150)

Esta questão levanta outro problema, que se prende com a formação dos formadores de professores, na medida em que “teachers educators themselves need to consider and experience that same education in values and democratic citizenship that they want their student teachers to pursue” (Byram, 2008: 152), liderando pelo exemplo. Zeichner (2007: 16) partilha desta preocupação referindo-se ao contexto americano: “existe igualmente, com frequência, uma ausência generalizada de um forte empenho institucional relativamente à diversidade nos ambientes universitários em que decorrem os programas de formação de professores”. Mais recentemente, numa entrevista que Wittke fez a Dolz (2015: 989), este último frisou a necessidade de “formar os professores especialistas para o acompanhamento dos alunos em formação e também dos professores universitários para trabalhar mais diretamente com as práticas do cotidiano docente”.

Na perspetiva de Byram (2008: 153), para além da linguística e da aquisição da linguagem, o professor de LE/L2 deve ter formação em psicologia social, antropologia e filosofia. Reconhecendo, no entanto, que se trata de um leque muito alargado de conhecimentos, o autor frisa a importância de se repensarem os *curricula* para assegurar que “language learning is not reduced to investing in language skills, but is a rich and deep process taking learners into new experiences and critical reflection on them”.

Um dos obstáculos à formação de professores para a diversidade, responsável também pela manutenção do *status quo* em relação à multiculturalidade na sala de aula, pode depender dos próprios formadores, já que, como avisam Cochran-Smith, Davis & Fries (2004: 954), “most teacher educators themselves have not had the transformative learning experiences required to provide these for their students”, pelo que, para haver uma mudança sustentável nesta área, é imperativo que os professores-formadores, também eles, reflitam sobre a sua própria cultura e se encarem como seres culturais.

2.4. Considerações Finais

Neste capítulo, começamos por fazer uma resenha diacrónica sobre a formação de professores do último século. Se antes o professor era ensinado para agir, agora exige-se-lhe que conheça práticas pedagógicas distintas e que saiba selecionar as mais adequadas aos seus contextos de lecionação.

Em relação especificamente ao ensino superior, se, por um lado, a qualidade da docência é fundamental para o sucesso dos alunos, por outro, a maior parte dos docentes que leciona neste contexto não tem formação específica em didática ou pedagogia. Em pleno século XXI, tendo em conta o facto de vivermos, conscientemente, num mundo globalizado, os apelos feitos ao ensino superior surgem de várias esferas da sociedade. Atendendo às políticas europeias promotoras de uma maior flexibilidade e equilíbrio entre o ensino superior dos vários países da União Europeia, verificamos que há mudanças necessariamente decorrentes dessas políticas, que serão um desafio para os docentes que aí atuam.

Perante este cenário global e sabendo da atual pluralidade estudantil do ensino superior, ao docente não bastará mais ser detentor dos conteúdos programáticos e transmiti-los aos alunos. As capacidades intelectuais não podem ser as únicas postas ao serviço e têm de se mobilizar outras, sociais, emocionais, morais. Nesta perspetiva, para que o ensino superior possa ser um espaço de igualdade na diferença, de valorização de todos os alunos, o papel do professor é cada vez mais exigente, pelo que os aspetos nevrálgicos da formação docente devem assentar sobre os eixos científico e humanista, com o objetivo de haver um propósito social naquilo que se ensina, isto é, de haver uma aplicação prática no mundo real que provoque crescimento pessoal.

No seguimento da ideia de que o objetivo de um docente será o de proporcionar a melhor aprendizagem aos seus alunos, Zabalza (2006) questiona-se sobre como é que os professores podem ser bem-sucedidos nessa tarefa e esclarece, anunciando que, por um lado, os próprios estudantes têm de ter um papel ativo na sua aprendizagem e, por outro, que não se pode descurar a relevância do contexto de aprendizagem. Através da apresentação de vários modelos de formação de professores, concluímos que há um eixo fundamental e transversal, a reflexão. Partindo da ideia de que refletir implica questionar a realidade e não a aceitar naturalmente, admitimos que, sem abertura de espírito, responsabilidade e sinceridade, não pode haver ação reflexiva. O professor tem

de ter a capacidade de admitir erros, de aceitar alternativas de ensino e de ponderar seriamente sobre as consequências das suas ações, fazendo este exercício de forma equilibrada entre reflexão e rotina, incorporando mudanças nas suas práticas. É nesta vulnerabilidade, indicada como condição de se ser professor, que o docente tem a oportunidade de amadurecer pessoal e profissionalmente.

As vantagens de um professor reflexivo em comparação com um professor que não questiona as suas ações são evidentes, já que se constata que o primeiro, tomando as rédeas da sua prática profissional, assume a diversidade como um fator positivo, ao contrário do segundo que, por insegurança ou hábito, se limita a mimetizar práticas rotineiras sem questionar a sua aplicabilidade. Sabendo-se que a reflexão sobre a prática é uma estratégia que catapulta a mudança, já que um professor que questiona o seu trabalho e aceita que este possa ser posto em causa, por si ou por outros, será o primeiro a admitir a incorporação de modificações na sua prática, se isso trouxer benefícios dentro e fora da sala de aula. Nesta perspetiva, o professor reflexivo será aquele que, através das suas práticas de investigação, encontra autonomia e emancipação. Neste contexto, é pedido aos docentes do ensino superior que assumam que um compromisso coletivo de reflexão não é um fim em si, mas uma estratégia, uma ferramenta que propicia o crescimento de cada professor e, conseqüentemente, que potencia o desenvolvimento de cada aluno.

Outro eixo comum aos autores analisados prende-se com o trabalho colaborativo, havendo benefícios evidentes quando se labora numa equipa de professores, pois permite alargar o leque de respostas, fazendo com que a ação de um indivíduo seja transformada a partir da partilha da prática de muitos. A ausência dessa articulação é apontada criticamente nas plataformas europeias, na medida em que “subject matters are taught in ways encapsulated from one another and sealed off from the lives students live outside of school, not to mention the lives they will live after they have completed their schooling” (Eurydice, 2002: 19).

Os professores estão despertos para os desafios que a sua profissão acarreta, estão dispostos a criar redes de colaboração e veem o ato reflexivo como um aspeto incontornável para a melhoria da sua prática. Identificamo-nos, por isso, com Zabalza (2006), e apelamos a que “sejam mais os professores que assumem o compromisso de

se sentirem verdadeiros didatas e de melhorarem, na medida das suas possibilidades, a qualidade da docência que praticam”.

Em relação ao segundo aspeto focado neste capítulo, a formação de professores para a diversidade cultural, começamos por lembrar que acreditamos que deve ser algo transversal a todos os professores, de todas as áreas, em todos os níveis de ensino pois, mesmo perante uma aparente homogeneidade, subjazem sempre diferenças e é da responsabilidade de todos os docentes estarem adequadamente preparados para lidar com essa heterogeneidade. Um ponto de partida para essa formação pode basear-se nas cinco dimensões de Banks (2010) já que, através delas, o professor se vê impellido a repensar os conteúdos do que leciona, a refletir sobre a forma como dinamiza as atividades em aula, a observar os seus alunos e a mudar estratégias, a propor mudanças que tenham impacto no espaço escolar e a reexaminar as suas práticas pedagógicas para que sejam potenciadoras de um maior equilíbrio entre o desempenho dos estudantes.

Em relação às atividades que podem ser promovidas no sentido de desenvolver a competência intercultural dos alunos, é sabido que tem de haver experimentação por parte dos aprendentes e não apenas restringir-se o papel dos mesmos a momentos passivos, pelo que têm de ser proporcionadas oportunidades a partir e através das quais os intervenientes possam aprender fazendo e aprender com os pares, cooperando, interagindo, questionando, debatendo e resolvendo problemas em conjunto. Nesta medida, as situações interculturais são, na realidade, palco de aprendizagem e crescimento interpessoal. A questão central não será tanto o confronto entre culturas diferentes, mas antes a forma como os sujeitos envolvidos na interação resolvem o conflito, simultaneamente enriquecendo o seu repertório individual de atuação.

Outra ideia avançada, desta vez por Barrett, relaciona a competência plurilingue com a competência intercultural, ou seja, com a capacidade que cada um tem de lidar com a diversidade. O autor apresenta uma lista de atitudes, conhecimentos, capacidades e ações que, em conjunto, favorecem a interação e a cooperação entre indivíduos. Com base nesta perspetiva, e convictas de que saber línguas é incontornável no atual espaço europeu, já que “the Council of Europe (...) continues to pursue the development of language teaching to meet the needs of the contemporary world” (Sheils, 2002: 105), chegamos ao terceiro e último tema deste capítulo, a formação de professores de LE/L2. Para além de ser uma ferramenta que ajuda os indivíduos a

conceptualizar o mundo de maneira diferente, saber várias línguas traz oportunidades profissionais indiscutíveis no mercado globalizado. Com esta ideia em mente, o papel dos professores de LE/L2 é fundamental na preparação dos estudantes, já que os primeiros serão responsáveis pela promoção da consciência crítica intercultural dos segundos.

Aceitando o cenário descrito acima, parece-nos fundamental que a formação dos professores de LE/L2 deve contemplar as questões interculturais pois, mais do que dominar as regras gramaticais, o século XXI exige que saibamos as regras comportamentais de interação com o Outro. Cabe, assim, ao docente, formar e orientar os alunos com o objetivo último de que estes consigam estabelecer interações fora do seu contexto cultural, que acrescentem valor à sua identidade pessoal. Não obstante, para que o professor seja capaz de instruir o aluno para esse fim, também ele deve conseguir fazê-lo, também ele deve ter a capacidade de refletir, de se encarar como um ser cultural e de questionar as suas próprias crenças. E julgamos que, neste campo, os benefícios da formação de formadores de professores são incontornáveis.

PARTE II - DESENVOLVIMENTO DA INVESTIGAÇÃO

3. Enquadramento metodológico

Neste capítulo, pretendemos apresentar e fundamentar as opções metodológicas tomadas para a realização da presente investigação. Sabendo que o início de um trabalho desta natureza consiste em estabelecer uma pergunta de partida que, segundo Quivy e Campenhoudt (2005: 44), “deve apresentar qualidades de clareza, de exequibilidade e de pertinência”, isto é, cabe ao investigador selecionar um problema que seja testável empiricamente e que estabeleça a relação entre duas ou mais variáveis, com clareza e objetividade, a questão central que norteou este trabalho foi: De que modo é que a formação dos professores de PLE/PL2 a adultos, em contexto de ensino superior, influencia a sua competência intercultural enquanto docentes?

Começamos por elucidar que o que se entende por *formação dos professores de PLE/PL2 a adultos* se relaciona, em primeiro lugar, com as diferentes licenciaturas dos docentes que estão a lecionar PLE/PL2 a adultos, em contexto de ensino superior. Sendo essa uma pergunta de resposta fácil, o cenário inverte-se quando se passa para a avaliação do impacto dessa formação na sua competência intercultural enquanto docentes.

Atendendo a que “the situation today is less quantitative “versus” qualitative and more how research practices lie somewhere on a continuum between the two” (Creswell, 2003: 4), foi propósito do presente trabalho proceder a uma investigação interpretativa.

Interpretive research is a research paradigm that is based on the assumption that social reality is not singular or objective, but is rather shaped by human experiences and social contexts (ontology), and is therefore best studied within its socio-historic context by reconciling the subjective interpretations of its various participants (epistemology). Because interpretive researchers view social reality as being embedded within and impossible to abstract from their social settings.

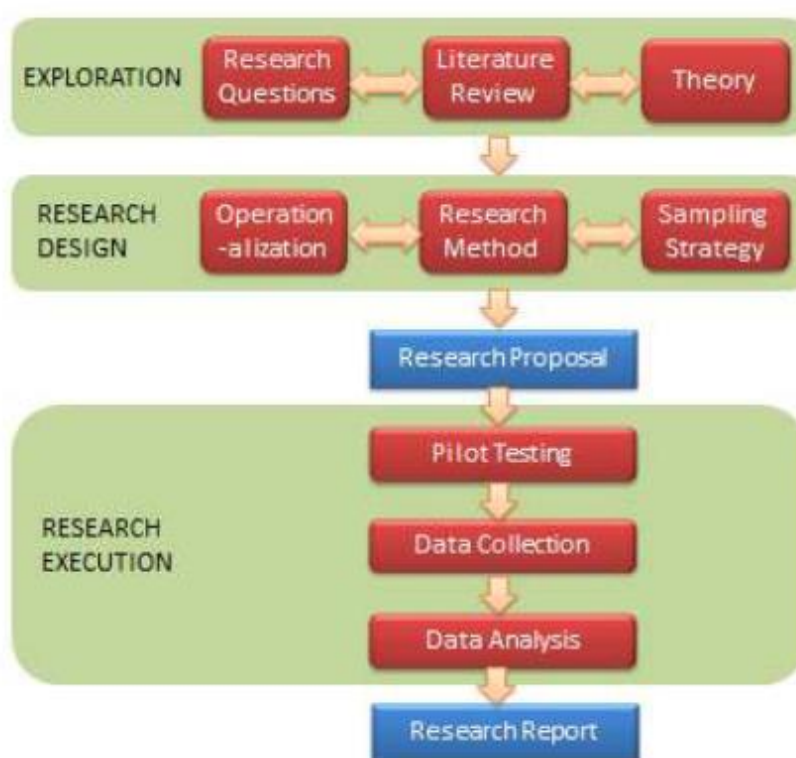
(Bhattacharjee, 2012: 103)

Nesta perspetiva de método de abordagem mista (*mixed method approach*) (Creswell, 2012: 20), averiguaram-se alguns aspetos em relação aos professores, nomeadamente para tentativa de resposta às seguintes perguntas: (1) Qual o perfil do docente de PLE/PL2 a adultos em contexto de ensino superior? (2) A formação destes profissionais contemplou a área da interculturalidade? (3) As práticas que os professores de PLE/PL2 em contexto de ensino superior afirmam ter revelam características das competências interculturais? (4) Qual a visão destes professores em relação ao Outro?

(5) Os professores de PLE/PL2 em contexto de ensino superior adequam as suas práticas e os seus materiais às necessidades e características dos alunos?

O estudo seguiu a lógica sugerida por Bhattacharjee (2012: 20) quando apresenta o *functionalistic research process*, que se inicia pela elaboração de uma pergunta central, pela revisão da literatura, pelo desenho da pesquisa e pela escolha do método, a partir dos quais se focaliza a investigação, que deve englobar um teste piloto, a recolha e análise de dados e culminar na apresentação dos resultados, salientando as evidências que respondem à pergunta original.

Figura 3.1.



Functionalistic research process. (Bhattacharjee, 2012: 20)

Recorreu-se, assim, a inquéritos por questionário e por entrevista e à análise documental como ferramentas para esta investigação, por serem aquelas que considerámos melhor se adequarem à tarefa. No final do tratamento, redução e apresentação dos dados, espera-se conseguir compreender se a formação dos professores de PLE/PL2 a adultos, em contexto de ensino superior, influencia as suas

concepções sobre as práticas e se as práticas destes profissionais correspondem às necessidades de uma sala de aula multicultural, já que é “imperioso conhecer as representações ou o pensamento dos professores que intervêm no quadro da educação em línguas para sobre ele podermos intervir mais eficazmente” (Andrade, Canha, Martins & Pinho, 2006: 181).

Ao longo deste percurso, não foram olvidados aspetos fundamentais a uma investigação científica. A fidelidade (ou fiabilidade) é a “capacidade de fornecer resultados semelhantes sob condições constantes em qualquer ocasião” (Bell, 2004: 97), enquanto a validade se relaciona não só com a segurança de que as respostas são realmente representativas da população que se pretende investigar, mas também com o cumprimento dos objetivos do estudo. A escolha do problema de investigação deve orientar-se ainda por exigências, como a praticabilidade, a amplitude crítica, o interesse, o valor teórico e o valor prático (Tuckman, 2000: 55). Outro aspeto importante que quisemos assegurar foi sujeitar, ao mesmo questionário, os indivíduos pertencentes à amostra, ou seja, “nos inquéritos devem fazer-se as mesmas perguntas aos indivíduos e, tanto quanto possível, nas mesmas circunstâncias” (Bell, 2004: 27). Por outras palavras, é fulcral que os participantes do estudo – a amostra – sejam acessíveis e que o problema consiga ser estudado num limite temporal balizado pelo investigador; deve haver variáveis em número suficiente para que o problema tenha magnitude; é útil que o próprio investigador se interesse pelo problema que, para além de ser inédito, deve poder provocar mudanças nas práticas pedagógicas.

3.1. Desenho da investigação

Esta investigação compreendeu duas etapas, designadamente, 1) a elaboração e a validação de um questionário para aplicação a professores de PLE/PL2 a adultos, em contexto de ensino superior, que foi aplicado a uma população-amostra e 2) a aplicação do referido questionário à população em estudo, uma entrevista a três professoras, formadores de professores e a análise da oferta formativa existente em Portugal na área de PLE/PL2 e PLNLM.

Os participantes desta investigação foram professores com formação académica realizada em Portugal, que lecionam ou têm experiência de ensino de PLE/PL2 a adultos, em contexto de ensino superior. Pretendeu-se ter uma amostra ampla e diversificada,

nomeadamente no que diz respeito aos estabelecimentos em que os professores lecionam. Neste sentido, foi pedida a colaboração dos docentes através do envio de um *e-mail* quer para instituições de ensino superior em Portugal onde se leciona PLE/PL2, quer para endereços eletrónicos pessoais dos docentes aos quais a investigadora teve acesso. O questionário esteve disponível em linha entre 3 de outubro e 6 de novembro de 2016, tendo havido um total de 23 respondentes.

Paralelamente, foram escolhidas, para se realizar entrevistas, três professoras universitárias especialistas em formação de professores, nomeadamente nas áreas da didática e da interculturalidade e que, devido à sua experiência, dominam as questões da diversidade cultural.

Por último, foram analisados os programas de todas as UC das licenciaturas⁵ referidas pelos docentes no questionário, bem como os programas todas as UC de todos os cursos de pós-graduação, mestrados e doutoramentos da oferta formativa universitária pública na área de PLE/PL2 e PLNM.

3.2. Métodos e técnicas

A aplicabilidade de métodos quantitativos no estudo das ciências sociais pode ser efetuada de várias formas. Quando se inicia a tarefa de fazer uma investigação, há que optar se queremos usar um método gerador de hipóteses, ou seja, os dados são utilizados para formular hipóteses sobre o que está a ser estudado ou, por outro lado, se preferimos escolher um método que teste as nossas hipóteses, isto é, que ajude a validar uma premissa estabelecida anteriormente. Por outro lado, na perspetiva de Bell (2004: 95), quando se pretende realizar uma investigação, “a pergunta inicial não será «que metodologia?», mas «o que preciso de saber e porquê?». Só então perguntará a si mesmo «qual é a melhor maneira de recolher dados?» e «quando dispuser desta informação, o que farei com ela?»”, acreditando que “os métodos de recolha de informação selecionados dependerão da natureza do estudo e do tipo de informação que se pretende obter” (Bell, 2004: 20).

Segundo Tuckman (2000: 308), “os questionários e as entrevistas são processos para adquirir dados acerca das pessoas, sobretudo interrogando-as e não observando-

⁵ Ou semelhantes, uma vez que algumas licenciaturas já não existem com a mesma nomenclatura.

as.” Há várias semelhanças entre estas duas técnicas de recolha de dados, que vale a pena evidenciar. Sabendo que “estas técnicas medem, não o que as pessoas acreditam, mas o que dizem acreditar” (Tuckman, 2000: 308), deve haver muita cautela na construção dos questionários e entrevistas, cuja validade está limitada por três considerações, que se prendem com o facto de os sujeitos quererem transmitir uma boa impressão de si mesmos, de aproximarem as suas respostas àquilo que julgam que o investigador quer e de poder haver questões às quais os indivíduos podem não saber responder.

Nesta perspetiva e no que diz respeito especificamente às questões interculturais, há um aspeto cuja importância é sobejamente reconhecida e que se prende com a visão eurocêntrica dos paradigmas sociais e culturais. Quem se aventure numa investigação que se pretende séria e científica tem de estar consciente das suas próprias limitações, aceitando que as suas interpretações podem ser erróneas. Para evitar que o raciocínio seja toldado pelas suas próprias raízes culturais, tem de haver abertura e humildade suficientes por parte do investigador no reconhecimento de que não pode ser usada uma perspetiva monocultural.

3.2.1. Inquéritos por questionário

Sempre que se pretende investigar um problema em educação, recorrendo a técnicas próprias das ciências sociais há, segundo Tuckman (2000: 20-21), princípios éticos que devem ser respeitados, tais como garantir a privacidade e o anonimato dos participantes, asseverando a confidencialidade das suas respostas, assegurar a possibilidade da não participação, ou seja, acautelar que a amostra é constituída voluntariamente e ter sempre presente o sentido de responsabilidade do investigador.

Conceber um bom inquérito é fundamental para se obter a informação desejada, daí que seja imperativo assegurar-se de que não haverá dificuldades que impeçam a sua interpretação. Para se poder avaliar a qualidade do questionário “é francamente desejável fazer um teste-piloto sobre o questionário e revê-lo com base nos resultados desse teste” (Tuckman, 2000: 335), que deverá ser efetuado a indivíduos que pertençam à população a analisar, mas que não farão parte da amostra. Esta opinião é corroborada por Bhattacharjee, quando refere que

pilot testing is an often overlooked but extremely important part of the research process. It helps detect potential problems in your research design and/or instrumentation and to ensure that the measurement instruments used in the study are reliable and valid measures of the constructs of interest.

(Bhattacharjee, 2012: 23)

Através das respostas obtidas, caberá ao investigador fazer os ajustes necessários ao questionário, podendo basear-se na análise para tomar a decisão de eliminar ou manter determinado item.

Respeitando o que foi referido anteriormente e por forma a garantir a validade dos instrumentos de recolha de dados, entre 20 de maio e 20 de junho de 2016, procedeu-se à aplicação do pré-teste a indivíduos com um perfil similar àquele que foi o público desta investigação. Neste sentido, contou-se com um universo de 7 respondentes, dos quais 6 são professores de PLE/PL2 em contexto universitário (1 há menos de 5 anos, 3 há entre 5 a 10 anos e 2 há entre 10 a 15 anos), 5 são portugueses, 5 são do sexo feminino e 6 têm entre 30 e 40 anos. Através desta testagem, concluiu-se que:

1. O preenchimento do questionário demorava mais tempo do que seria desejável, com uma média superior a 15 minutos;
2. Questões informáticas faziam com que algumas respostas não pudessem ser alteradas, originando resultados falaciosos;
3. Questões de formatação de formulação de perguntas deviam ser homogeneizadas, para haver uma maior coesão entre as partes do questionário;
4. A baliza de resposta de algumas questões era demasiado vasta, originando respostas díspares, mas sem valor real de diferenciação;
5. A sobreposição de limites temporais induzia em erro;
6. A incompreensão de um termo dificultou o entendimento do objetivo de uma pergunta.

Aceitando que “a questionnaire is a research instrument consisting of a set of questions (items) intended to capture responses from respondents in a standardized manner” (Bhattacharjee, 2012: 74), procedeu-se à revisão dos aspetos identificados,

para que o questionário se tornasse mais correto e acessível, quer em termos de tempo de conclusão quer de simplificação das perguntas.

Em relação ao inquérito por questionário, pode haver vários formatos de questões, diretas ou indiretas, específicas ou não-específicas, questões ou afirmações, entre outros. A vantagem de se optar pela segunda hipótese de cada par apresentado é fazer “com que o objetivo de determinadas questões seja menos óbvio” (Tuckman, 2000: 309), aumentando a probabilidade de haver respostas mais verdadeiras. Também o recurso a afirmações é uma estratégia utilizada quando se pretende medir atitudes, por poder levar a respostas sinceras com mais facilidade do que através de perguntas diretas.

A alternância entre questões abertas e fechadas torna o questionário não só menos tedioso, como também permite a possibilidade de o inquirido se expressar livremente, libertando-o da sensação espartilhada de se sentir confinado à linguagem do investigador. No entanto, cabe a este último encontrar o equilíbrio adequado para que, das respostas livres, se extraiam dados relevantes.

Assim, para a realização da presente investigação, optou-se primeiro pela aplicação de um inquérito por questionário, com vista a reunir dados estatísticos relevantes. Uma vez determinado o aspeto central e os objetivos do estudo, o método de construção do questionário baseou-se em trabalhos já existentes e testados noutros contextos. Aqueles que se demonstraram mais pertinentes foram a investigação internacional *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence*, o estudo quantitativo intitulado *Incorporating culture-related activities in foreign language teaching* e a investigação *Representation of others and others cultures in context of the initial and ongoing training of teachers*. No primeiro caso, tratou-se de uma investigação quantitativa realizada através de um questionário aplicado a professores de 7 países com o objetivo de averiguar a forma como os docentes pensam acerca das suas práticas, cuja edição do livro foi da responsabilidade de Byram⁶ e Phips⁷. No segundo caso, Ildikó

⁶ Professor emérito, investigador das questões relacionadas com educação intercultural e educação para a cidadania; Coordenador de vários projetos do Conselho da Europa.

⁷ Professora de Línguas e de Estudos Interculturais; Membro do grupo de trabalho da UNESCO para Integração de Refugiados através de línguas e artes.

Lázár⁸ liderou uma equipa internacional, num projeto apoiado pelo Centro Europeu para Línguas Modernas em Graz, do Conselho da Europa e pelo Ministério da Educação, cujas questões centrais se prendiam com a forma como os professores de inglês língua estrangeira incorporavam atividades culturais na sua prática docente. No terceiro caso, Lussier⁹ e Urbanicova¹⁰ foram as responsáveis pelo estudo, cujo objetivo visava averiguar se os professores eram capazes, com base na sua formação e experiências culturais, de ser atores no desenvolvimento de competências interculturais e de agir como mediadores. Os resultados deste estudo também foram publicados pelo Conselho da Europa.

Tendo em conta o que os autores anteriormente mencionados defendem acerca da construção de um questionário e tendo por base as investigações referidas, optámos, no nosso questionário, por recorrer maioritariamente a afirmações, tendo sido pedido que os inquiridos se posicionassem quanto ao grau de concordância com as mesmas. Noutros momentos, foi inquirido o grau de frequência com que determinada ação era promovida. Sob pena de se obterem respostas mecânicas, tivemos o cuidado de intercalar questões em que era pedida concordância e frequência. Simultaneamente, a ordem das possibilidades de resposta foi, por vezes, invertida, forçando os respondentes a lerem atentamente as afirmações e a ponderarem bem nas suas escolhas.

Segundo Dervin (2010: 164), é difícil avaliar a competência intercultural porque, por um lado, os testes de escolha múltipla, sendo fáceis de aplicar, testam apenas conhecimentos e não evidências sobre competências; por outro, as escalas de Likert baseiam-se na assunção de que o respondente quer e está na disposição de fazer uma autoavaliação. Conscientes dessa possibilidade, optámos por utilizar uma escala de Likert, com o intuito de descobrir vários níveis de opinião. Para nos precavermos quanto à hipótese de Dervin, na maior parte dos casos, optou-se por uma escala de 4 itens, havendo apenas 1 negativo. Em duas situações, foi acrescentada uma quinta opção, “não sei/ não respondo”, para acautelar um possível desconforto na tomada de posição em relação a determinadas afirmações.

⁸ Professora no Departamento de Pedagogia de Língua Inglesa da Universidade de Eötvös Loránd, Hungria e Coordenadora de vários projetos do Conselho da Europa.

⁹ Professora emérita, investigadora do desenvolvimento da competência intercultural através do ensino de línguas.

¹⁰ Professora na Faculdade de Pedagogia da Universidade Comenius, da Eslováquia.

Salientamos que os inquéritos por questionário da presente investigação, disponíveis no Anexo I, antes de serem aplicados, foram vistos e validados por especialistas na área.

3.2.2. Inquéritos por entrevista

Interviews are a more personalized form of data collection method than questionnaires, and are conducted by trained interviewers (...). However, unlike a questionnaire, the interview script may contain special instructions for the interviewer that is not seen by respondents, and may include space for the interviewer to record personal observations and comments. In addition, unlike mail surveys, the interviewer has the opportunity to clarify any issues raised by the respondent or ask probing or follow-up questions.

(Bhattacharjee, 2012: 78)

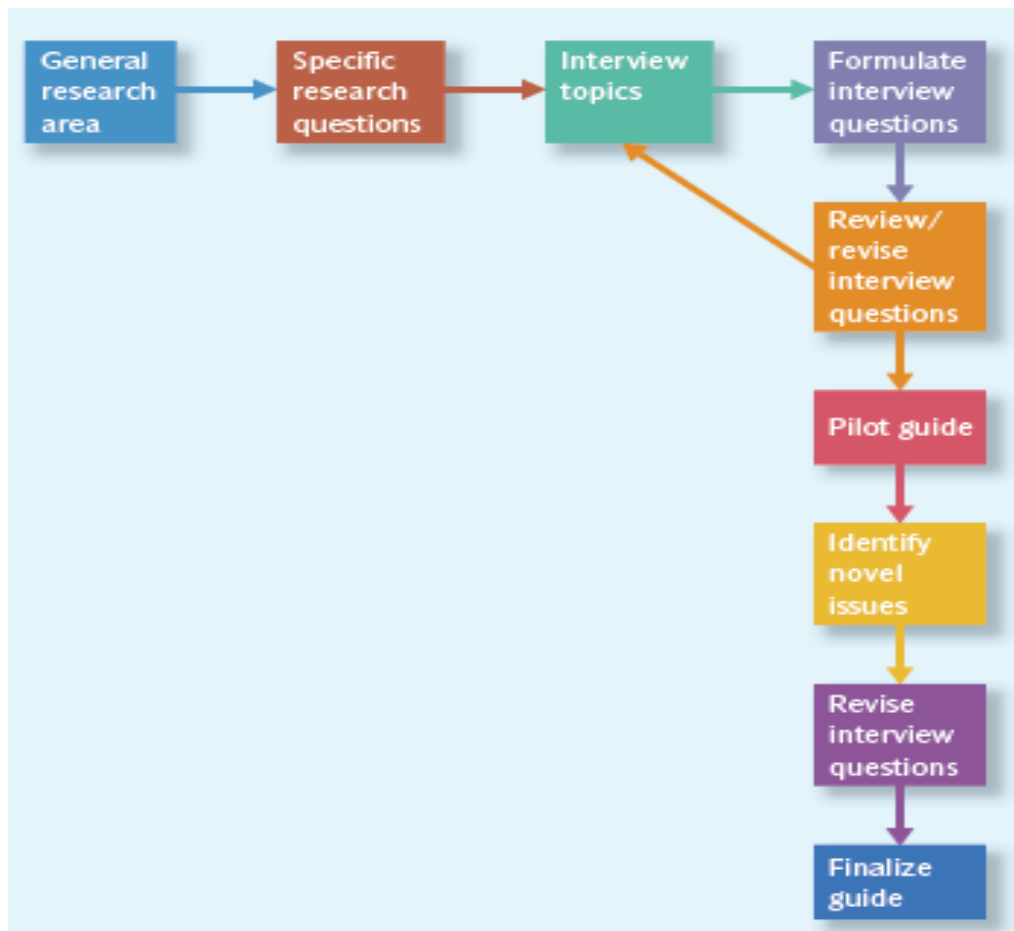
Segundo Aires (2011: 28), “as entrevistas estruturadas consistem na interação entre entrevistador e entrevistado com base num conjunto de perguntas pré-estabelecidas”. Tendo em conta as diferenças entre entrevistas estruturadas e não estruturadas, bem como o objetivo da presente investigação, optou-se pelo modelo não estruturado, já que se esperam respostas abertas e, em alguns casos, emocionais e valorativas, sendo que “a unidade mínima não é simplesmente «a resposta», mas o diálogo em si”. (Aires, 2011: 32). Assim, recorreremos a uma entrevista semidiretiva, pela liberdade de que se reveste a ordem das perguntas. Heath e Street defendem que

the ethnographer is the ultimate instrument of fieldwork. Necessary qualities of the best ethnographers (...) include visual acuity, keen listening skills, tolerance for details, and capacity to integrate innumerable parts into shifting wholes. In addition, every ethnographer must remain silent and communicate only as appropriate by local norms.

(Heath e Street, 2008: 57)

O esquema de elaboração das entrevistas, proposto por Bryman (2012: 476), dá conta da metodologia seguida para a construção dos inquéritos por entrevista.

Figura 3.2.



Formulating questions for an interview guide. (Bryman, 2012: 476)

Tendo em consideração que podemos dividir a preparação de uma entrevista em três tempos, antes, durante e depois de a mesma acontecer, “a primeira etapa consiste em especificar as variáveis que pretendemos medir e elaborar” e, a partir delas, formular as questões (Tuckman, 2000: 325). Como foi referido anteriormente, “a preparação das entrevistas segue os mesmos procedimentos que os questionários” (Bell, 2004: 138), pelo que a ordem das perguntas não deve ser aleatória, sendo exigido que haja um seguimento lógico que propicie estabelecer empatia com o entrevistador. Neste sentido, é fundamental ter uma estrutura que facilite não só o registo das respostas, mas também a análise das mesmas.

Aquando do momento da entrevista, há certas regras de etiqueta e de cortesia que devem ser respeitadas. O entrevistador deverá apresentar-se, explicar o objetivo da investigação e explicitar a forma como a informação vai ser veiculada. Deve pedir autorização para ser efetuada a gravação da entrevista, caso pretenda rever as suas

anotações e fazer citações. É importante não exceder o tempo previsto para a entrevista, sob pena de causar constrangimentos ao entrevistado. É preferível iniciar a entrevista com perguntas que deixem o interlocutor à vontade, deixando “as questões delicadas para o fim” (Bell, 2004: 133). Relativamente à condução da entrevista, há que ter em atenção que “a forma como determinada resposta é dada (o tom de voz, a expressão facial, a hesitação, etc.) pode transmitir informações que uma resposta escrita nunca revelaria” (Bell, 2004: 137), daí que seja importante reservar um espaço apropriado para que esta informação não-verbal possa ser registada.

Segundo Bell (2004: 142), “é mais fácil reconhecer que os nossos pontos de vista podem imiscuir-se numa análise de dados do que evitar que tal aconteça”. Nesta perspetiva, é possível que o entrevistador possa influenciar o entrevistado no decorrer da conversa e que essa influência varie conforme o número de pessoas que fará as entrevistas. Neste caso, foram três as pessoas a entrevistar, todas pela autora desta investigação, podendo a influência da investigadora ser considerada “parcial de uma forma constante, passando assim despercebida” (Bell, 2004: 142).

Para que a entrevista corra conforme o planeado, é necessário estabelecer, com a devida antecedência, o contacto com as pessoas a entrevistar, averiguar da sua disponibilidade em colaborar com a investigação, explicar os objetivos do projeto e agendar um encontro, em local apropriado, para se proceder à recolha de informação. Para este efeito, realizaram-se três entrevistas no decorrer dos meses de fevereiro, abril e maio de 2017. Os contactos foram efetuados através de *e-mail* e, após a aceitação por parte das entrevistadas, foi agendado um dia para cada entrevista. Realizaram-se duas entrevistas por Skype e uma por Messenger, tendo sido gravadas com autorização das especialistas.

Conforme referido anteriormente, optou-se por entrevistas semiestruturadas, com recurso a perguntas abertas, o que permitiu às Entrevistadas falar sobre o tema sem constrangimentos. Os resultados das entrevistas serão apresentados através das letras X, Y e Z, atribuídas aleatoriamente a cada uma das especialistas.

Os Anexos II e III representam, respetivamente, o guião da entrevista e a estrutura geral das mesmas, os objetivos e as questões colocadas.

Chegado o dia da entrevista, há alguns aspetos que não devem ser descurados, sob pena de desvirtuar os resultados obtidos. Uma vez que o entrevistado está, de livre vontade, a colaborar com a investigação, o entrevistador deve:

- Ser simpático e criar empatia com o entrevistado;
- Dar conta dos objetivos da investigação, não ocultando verdades incómodas;
- Não exercer influência para obter determinadas respostas;
- Mostrar disponibilidade e abertura;
- Ser imparcial e rigoroso;
- Observar o comportamento do entrevistado no decorrer da entrevista.

Consciente de que numa entrevista, “as características pessoais do entrevistador e do entrevistado influenciam decisivamente o curso de mesma” (Aires, 2011: 29), baseámo-nos nas estratégias apresentadas resumidamente por Aires, para assegurar o bom decorrer das entrevistas.

Tabela 3.1.

	Nível referencial	Nível Modal
Declaração	Complementações Encorajar o discurso narrativo e o descritivo	Interpretações Conduzir o discurso para um registo modal
Interrogação	Perguntas sobre conteúdo Solicitar informações sobre conteúdo	Perguntas sobre atitudes Solicitar mais dados sobre atitudes
Reiteração	Ecos Reforçar a importância de determinado aspeto que o entrevistado disse	Reflexos Corroborar a atitude do entrevistado

(Aires, 2011: 34-35)

Tratando-se de uma entrevista pessoal com perguntas abertas, coube à investigadora, por um lado, ser flexível e, por outro, gerir o tempo previsto, sob pena de as entrevistadas terem de se ausentar antes do término das questões. O tempo total previsto para a entrevista era de 30 minutos e foi excedido em apenas 5 minutos, em duas entrevistas, não tendo sido identificado nenhum constrangimento por parte das especialistas.

Conscientes de que “tratar o material é codificá-lo” (Bardin, 2009: 129), as entrevistas foram transcritas (Anexos IV, V e VI) e, apoiando-nos na proposta de Bardin

(2009: 129-133), foi desenhada uma tabela de análise (Anexo VII) estruturada pelos três grandes temas da entrevista, designadamente perfil docente: saber-ser/estar (Bloco C), interculturalidade (Bloco D) e oferta formativa (Bloco E). Na coluna Subcategoria esmiúçam-se os grandes temas, com base nos objetivos indicados no Anexo III. Na coluna Unidade de Registo encontram-se os temas, como “unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado” (Bardin, 2009. 131). Na coluna Unidade de Contexto expõem-se os fragmentos do texto a partir dos quais se extrapolaram as unidades de registo e que, por esse motivo, as contextualizam.

No entender de Fairclough (2004: 36), a análise de texto congrega uma relação externa e uma interna, sendo que a primeira se relaciona com questões sociais, “social events and, more abstractly, social practices and social structures” e a segunda com relações semânticas, gramaticais, lexicais e fonológicas. O entrevistador deve, pois, ter em conta a forma como estas relações se articulam, para inferir, do discurso do entrevistado, mais do que o conteúdo que é proferido. Nesta perspetiva, para além do que foi referido ao longo das entrevistas, foram registadas observações, quer sobre o comportamento que as entrevistadas assumiram, quer sobre o ambiente experienciado durante esse momento.

Tendo em conta que a decifração estrutural é, no pensamento de Bardin (2009: 92), o primeiro nível de análise de entrevistas, cabe-nos destacar que foram detetados dois níveis de estruturação específica, já que as Entrevistadas X e Y ilustraram muitas das suas respostas contando pequenas histórias pessoais, que justificavam determinado ponto de vista, ao contrário da Entrevistada Z, cujo discurso não saiu da esfera profissional. Esta postura diferente entre as formadoras de professores tornou-se reveladora aquando da leitura e análise não só do que tinha sido dito, mas também da forma como tinha sido dito. Assim, do ponto de vista sintagmático, a Entrevistada Z foi muito direta e concreta, não nos parecendo que do prisma paradigmático tivesse ficado algo por dizer. Noutra ângulo, as Entrevistadas X e Y, através da partilha realizada, aproximaram-se da entrevistadora, com quem estabeleceram maior à-vontade, tendo havido, por vezes, um nível de familiaridade que proporcionou inferências sobre aspetos que, efetivamente, não foram referidos.

Ainda segundo Bardin (2009: 116), “quando se faz análise de entrevistas, raramente é possível estabelecer uma grelha categorial única e homogénea”. Neste

sentido, baseámo-nos nas ideias defendidas pela autora para organizarmos o resultado das entrevistas, nomeadamente análise temática, características associadas ao tema central e análise da enunciação.

3.3. Análise de conteúdo

Tomando como ponto de partida a ideia de que “there is no one single or correct way to analyse and present qualitative data; how one does it should abide by the issue of *fitness for purpose*” (Cohen, Manion & Morrison, 2007: 461), assumimos que a redução de dados é uma tarefa de difícil execução, sendo necessário ter em atenção alguns princípios que podem ajudar o investigador a ser bem-sucedido. Nesta medida, é útil recorrer-se a um conjunto de convenções que facilitem a manipulação das respostas, é preciso manter a coerência das regras de codificação e respeitar o plano original, não adicionando novos códigos.

Tratando-se de uma investigação aplicada, já que o objetivo é alertar para a importância da formação em interculturalidade para os docentes de PLE/PL2 a adultos, em contexto de ensino superior, foi utilizado o inquérito por questionário e por entrevista, nos moldes atrás referidos, e a análise documental, por ter uma função de complementaridade na investigação, estratégia vulgarmente conhecida por triangulação.

Triangulation may be defined as the use of two or more methods of data collection in the study of some aspect of human behaviour. The use of multiple methods, or the multi-method approach as it is sometimes called, contrasts with the ubiquitous but generally more vulnerable single method approach that characterizes so much of research in the social sciences.

(Cohen, Manion & Morrison, 2007: 141)

Assim, fez-se uma análise estatística simples dos dados obtidos através do inquérito por questionário, com base num quadro conceptual direcionado para cada secção, que faz a correspondência entre as perguntas do questionário e os objetivos da investigação. Pretendeu-se saber, acerca dos inquiridos, “as suas opiniões, as suas representações, as suas crenças ou várias informações factuais sobre eles próprios ou o seu meio” (Bäckström, 2008: 55), com especial interesse para os desafios culturais do trabalho e as estratégias aplicadas para antever ou ultrapassar esses desafios. Paralelamente, apresenta-se o resultado das entrevistas e faz-se a decomposição do

referido nas mesmas, conducente aos aspetos mencionados por Bardin (2009: 45), no sentido em que se procurou “conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça”.

Para Zabalza (2011: 404), “la didáctica universitaria se basa en las prácticas”, pelo que a presente investigação se consubstancia nesse propósito, o de, perante aquilo que os professores de PLE/PL2 refletiram e admitiram que eram as suas práticas, compreender em que medida a formação docente, neste caso em interculturalidade, é relevante.

Os aspetos fundamentais de que se reveste a presente investigação assentam nos seguintes objetivos:

- Traçar o perfil do docente de PLE/PL2 a adultos em contexto de ensino superior;
- Averiguar as competências de um bom professor e as suas representações sobre as práticas;
- Identificar o que os professores consideram importante no ensino da cultura no contexto do ensino-aprendizagem de PLE/PL2 a adultos;
- Definir a relação dos professores com os materiais que utilizam para lecionar;
- Discernir qual a visão destes professores em relação à competência intercultural.

Tendo em consideração o que se pretendia estudar, foram desenvolvidas as questões subjacentes a estes objetivos e, paralelamente, construído o inquérito por questionário (Anexo I) para aplicar aos professores de PLE/PL2, que é constituído por 7 secções, organizadas da seguinte forma:

Tabela 3.2.

Questionário		
Secção	Área	Objetivo
1	Dados Pessoais e Habilitações	Traçar o perfil do docente de PLE/PL2 a adultos em contexto de ensino superior.
2	Questões Laborais	
3	Perfil Docente e Representação sobre as práticas	Averiguar as competências de um bom professor e as suas representações sobre as práticas.
4	O Ensino da Cultura	Identificar o que os professores consideram importante no ensino da cultura no contexto do ensino-aprendizagem de PLE/PL2 a adultos.
5	Materiais de Ensino de PLE/PL2	Definir a relação dos professores com os materiais que utiliza para lecionar.
6	Competência Intercultural	Discernir qual a visão destes professores em relação à competência intercultural.
7	Apreciação Global	Considerações Finais.

À semelhança do questionário, também as entrevistas seguiram uma estrutura, organizada em 6 blocos.

Tabela 3.3.

Entrevista		
Bloco	Área	Objetivo
A	Apresentação	Apresentar os objetivos da investigação; Informar sobre a duração da entrevista.
B	Perguntas Pessoais e Profissionais	Obter dados que caracterizam a entrevistada; Legitimar a pertinência da escolha da entrevistada.
C	Perfil docente: saber-ser/estar	Perceber quais as características a que a entrevistada atribui mais importância no perfil de um bom docente Compreender o que distingue o perfil de um professor de PLE/PL2; Averiguar se os comportamentos e atitudes estimulados nos alunos, futuros professores de PLE/PL2, se articulam com o perfil apresentado anteriormente.
D	Interculturalidade	Saber se a abordagem da temática da interculturalidade é feita direta ou indiretamente; Conhecer a opinião da docente sobre o interesse dos alunos, futuros professores de PLE/PL2, pela temática da interculturalidade;

		Averiguar a pertinência da existência de formação em interculturalidade para os futuros professores de PLE/PL2.
E	Oferta Formativa	Conhecer a atualidade de conhecimentos da entrevistada em relação à oferta formativa disponível em Portugal; Saber a opinião da entrevistada no que diz respeito aos <i>curricula</i> atuais; Averiguar a opinião da entrevistada quanto ao perfil dos colegas formadores de formadores; Saber a opinião da entrevistada em relação aos futuros professores.
F	Validação da entrevista	Apurar reações da entrevistada quanto à entrevista, ao tema e à entrevistadora; Agradecer a disponibilidade.

Uma vez que esta investigação pretende conhecer a formação dos professores de PLE/PL2 a adultos, em contexto de ensino superior, foram também analisados os programas das UC das licenciaturas dos inquiridos, bem como de toda a oferta de pós-graduações, mestrados e doutoramentos da rede pública universitária na área de PLE, PL2 e PLNM para o ano letivo 2017-2018. Através da análise dos programas, ambicionava-se encontrar evidências que, explicitamente contemplassem as temáticas em estudo, nomeadamente a) sobre diversidade cultural, b) sobre diversidade linguística, c) sobre educação intercultural e d) sobre trabalho em contextos multiculturais. Os dois primeiros eixos disseram respeito à exploração dos programas das disciplinas das licenciaturas, sendo que a apreciação dos quatro eixos foi aplicada a todas as disciplinas de formações posteriores às de 1º ciclo.

A tabela seguinte dá conta das instituições e cursos focados.

Tabela 3.4.

Grau académico	Instituição	Designação da Formação
Licenciatura	Universidade do Porto	Estudos Portugueses
	Universidade de Coimbra	Português
		Línguas Modernas (Português e Inglês)
	Universidade de Lisboa	Estudos Portugueses
		Línguas, Literaturas e Culturas
	Universidade Nova de Lisboa	Estudos Portugueses
Línguas, Literaturas e Culturas – Estudos portugueses e ingleses		
Universidade de Évora	Línguas e Literaturas – Especialidade Português e Língua Estrangeira	
Pós-graduação	Universidade Nova de Lisboa	Ensino de Português como Língua Não Materna
Mestrado	Universidade do Porto	Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira
	Universidade de Aveiro	Português Língua Estrangeira/ Língua Segunda
	Universidade de Coimbra	Português como Língua Estrangeira/ Língua Segunda (PLESL)
	Universidade de Lisboa	Português como Língua Estrangeira/ Língua Segunda
	Universidade Nova de Lisboa	Português como Língua Segunda e Estrangeira
	Universidade Aberta	Português Língua Não Materna
Doutoramento	Universidade de Lisboa	Português como Língua Estrangeira/ Língua Segunda
	Universidade Nova de Lisboa e Universidade Aberta	Didática das Línguas – Multiculturalismo e Educação para a Cidadania Global

No próximo capítulo, apresentam-se os resultados do questionário e procede-se a uma análise dos mesmos, com base em critérios estabelecidos previamente e identificados seguidamente. A interpretação dos dados e consequente cruzamento com os objetivos iniciais será feita no final de cada secção, após a apresentação e redução dos dados em gráficos e tabelas.

O esquema de apresentação segue a ordem dos inquéritos:

Tabela 3.5.

Ordem de apresentação dos dados
Secção 1 - Dados Pessoais e Habilitações
Secção 2 - Questões Laborais
Bloco B - Perguntas Pessoais e Profissionais
Secção 3 - Perfil Docente e Representação sobre as práticas
Bloco C - Perfil docente: saber-ser/estar
Secção 4 - O Ensino da Cultura
Secção 5 - Materiais de Ensino de PLE/PL2
Secção 6 - Competência Intercultural
Bloco D - Interculturalidade
Bloco E - Oferta Formativa
Análise dos Programas das UC de licenciaturas, pós-graduações, mestrados e doutoramentos
Secção 7 - Apreciação Global

Em relação às entrevistas, relembramos que foi atribuída, aleatoriamente, uma letra a cada especialista, para apresentação e tratamento de dados sobre os inquéritos por entrevista.

4. Apresentação e análise dos resultados dos inquéritos

Este capítulo integra o estudo que envolveu os professores de PLE/PL2 do ensino superior que responderam ao inquérito por questionário, em 2016, as conclusões dos inquéritos por entrevista a três docentes formadoras de professores, realizadas em 2017 e a análise dos programas de todas as UC de 1º, 2º e 3º ciclo, bem como de pós-graduações relacionadas com a investigação em causa, oferecidas por instituições públicas universitárias em Portugal no ano letivo 2017/2018.

A organização do capítulo segue a ordem dos inquéritos, sendo apresentados, paralelamente, os resultados obtidos através dos questionários, divididos em secções, e das entrevistas, separados em blocos, conforme referido anteriormente.

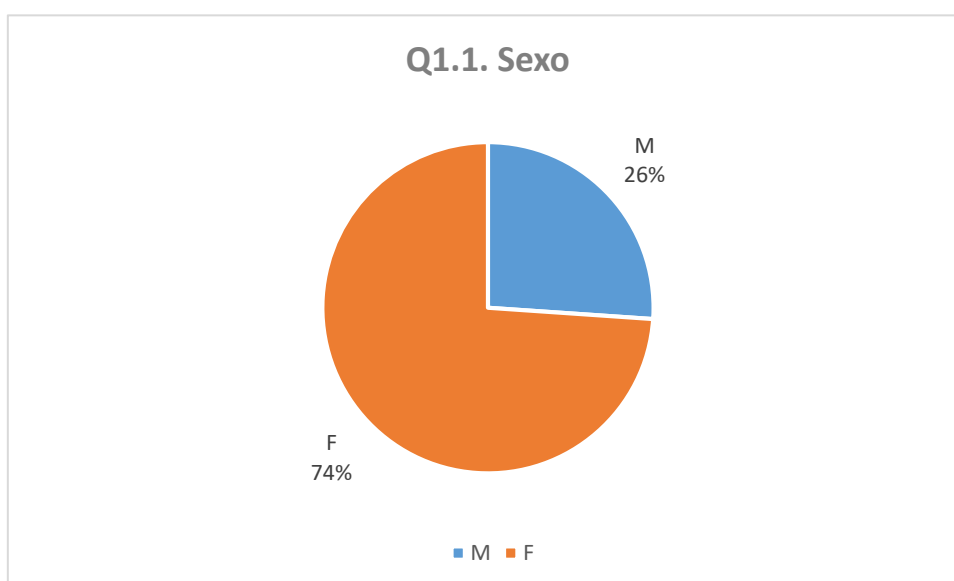
4.1. Perfil dos inquiridos e das entrevistadas

Secção I - Dados pessoais e habilitações

O propósito da Secção I do Questionário era traçar o perfil do docente de PLE/PL2 a adultos em contexto universitário, no que diz respeito aos dados pessoais e habilitações.

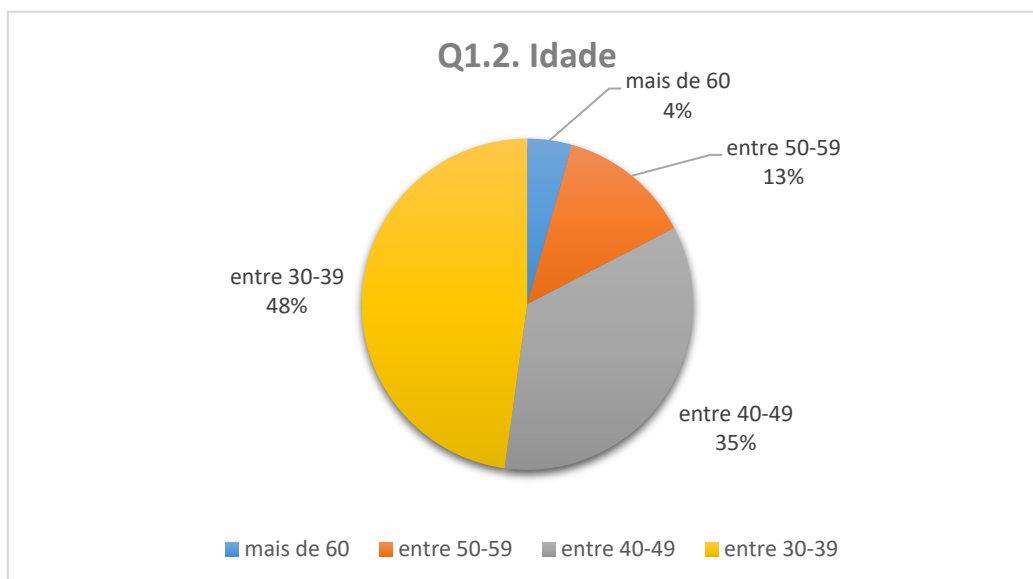
Sensivelmente $\frac{3}{4}$ dos inquiridos é do sexo feminino e $\frac{1}{4}$ do sexo masculino.

Gráfico 4.1



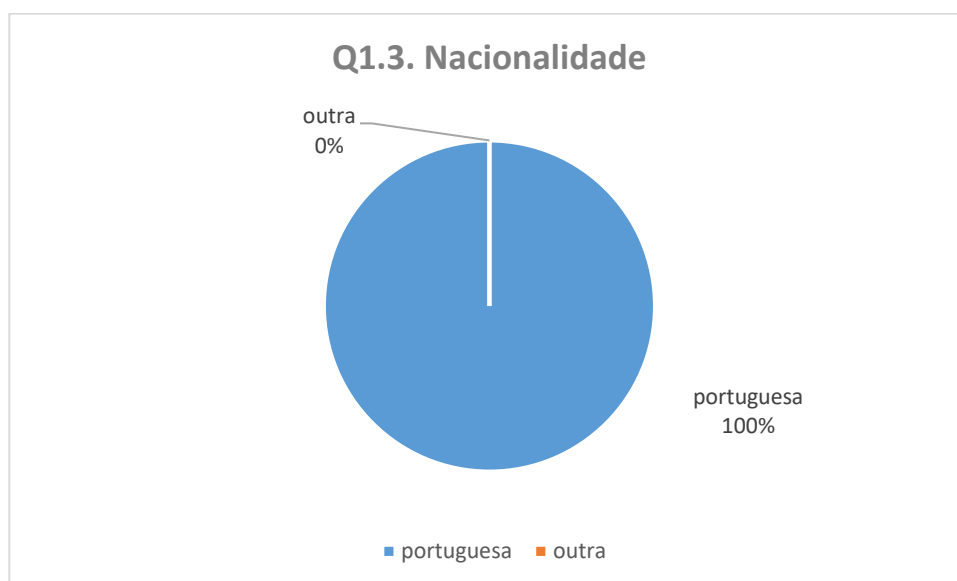
Quase metade dos respondentes tem uma idade inferior a 40 anos, sendo que a maioria, 83%, tem entre 30 e 49 anos.

Gráfico 4.2



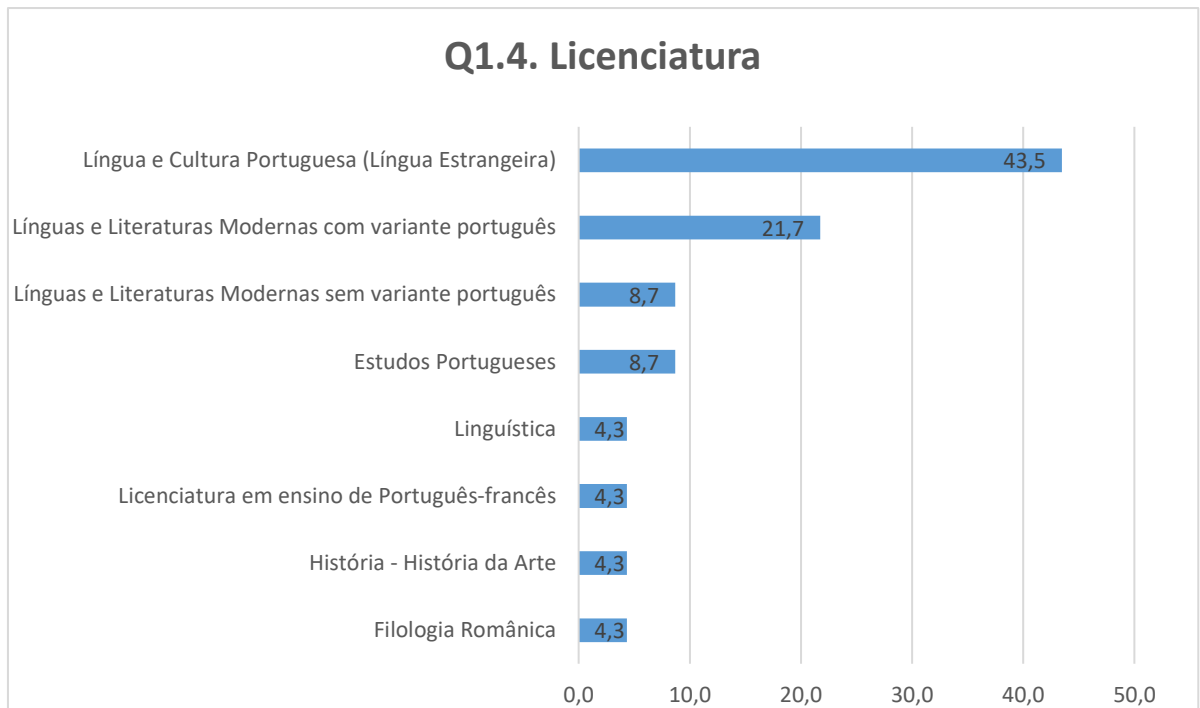
Todos os inquiridos têm nacionalidade portuguesa.

Gráfico 4.3



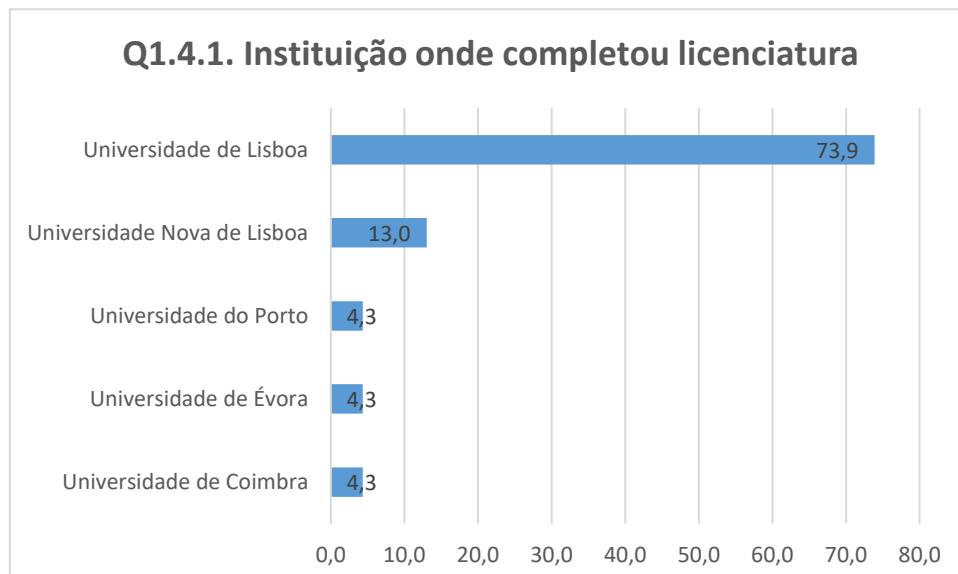
Em relação à área de formação de 1º ciclo, verifica-se que 43,5% possui uma licenciatura em Língua e Cultura Portuguesa (Língua Estrangeira), seguindo-se uma Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas com variante de português, com 21,7%, representando estas duas mais de 65% do total de respondentes. Neste sentido, a formação base de quase metade dos inquiridos corresponde à área na qual exerce docência, já que nos cursos de LLM, a variante portuguesa é encarada na perspetiva de língua materna.

Gráfico 4.4



Aproximadamente $\frac{3}{4}$ dos respondentes concluiu a sua licenciatura na Universidade de Lisboa, havendo uma representatividade residual de instituições fora da capital.

Gráfico 4.5



Quando questionados sobre se a sua formação inicial tinha contemplado questões relacionadas com a interculturalidade, apenas 39% (9 inquiridos) respondeu afirmativamente, nomeadamente 5 respondentes que concluíram a Licenciatura em

Língua e Cultura Portuguesa (Língua Estrangeira), 1 em Estudos Portugueses, 1 em História - História da Arte, 1 em Licenciatura em ensino de Português-francês e 1 em Línguas e Literaturas Modernas com variante português, tendo sido identificadas as seguintes disciplinas em que a temática foi abordada.

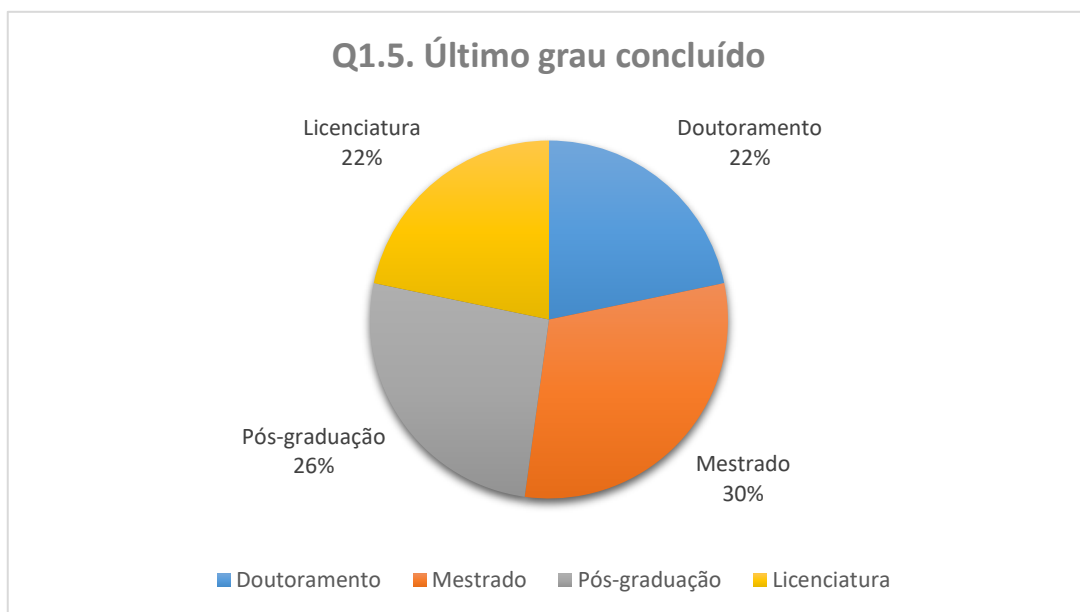
Tabela 4.1.

Q1.4. Licenciatura	Q1.4.2. Se a sua formação inicial contemplou questões relacionadas com a interculturalidade, identifique a(s) disciplina(s) em que abordou a temática.
Estudos Portugueses	Cultura Portuguesa
História - História da Arte	Padrões de interculturalidade e sincretismo na expansão Portuguesa, manifestas no hibridismo das formas artísticas ágio-portuguesas História da Expansão - História da Arte do Império Português
Licenciatura em ensino de Português-francês	Pedagogia da Educação
Língua e Cultura Portuguesa (Língua Estrangeira)	Sociolinguística
	Seminário de Pedagogia Intercultural
	Didática do Português Língua Estrangeira
	Língua e Interculturalidade
	Literatura Africana de Língua Portuguesa
	Literatura Brasileira Língua Portuguesa e Multiculturalismo Cultura e Globalização
Línguas e Literaturas Modernas com variante português	Linguística Aplicada ao Ensino do Português (LE) Didática do Francês

No que diz respeito ao último grau de formação concluído, há um equilíbrio entre os respondentes, sendo que o número de mestres é sensivelmente superior a $\frac{1}{4}$, perfazendo 30% do total.

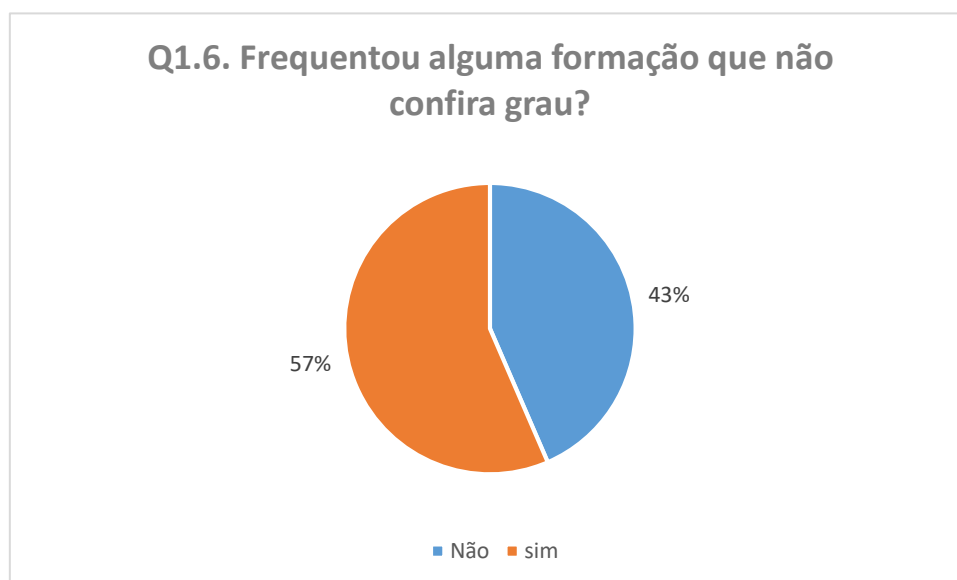
Com doutoramento, há 4 mulheres e 1 homem; com mestrado há 4 mulheres e 3 homens, com pós-graduação há 4 mulheres e 2 homens e com licenciatura há 5 mulheres.

Gráfico 4.6



Quando questionados sobre a frequência de formação não conferente de grau, 10 (2 doutorados, 3 mestres, 1 pós-graduado e 4 licenciados) indicaram não ter frequentado e 13 (3 doutorados, 4 mestres, 5 pós-graduados e 1 licenciado) referiram que possuíam.

Gráfico 4.7



Do universo de respondentes que frequentou, após a licenciatura, formações conferentes ou não de grau, ou seja, 19 inquiridos (a saber: 13 que responderam afirmativamente à Q1.6. e os doutorados, mestres ou pós-graduados que responderam negativamente), apenas 7, ou seja, 30,4%, abordaram questões relacionadas com a interculturalidade. Das áreas indicadas, há uma predominância na formação em ensino de língua e cultura portuguesa e português língua estrangeira, já que mais de metade evidenciou isso mesmo, como demonstra a tabela 4.2. De salientar que a única instituição de ensino referida foi a FLUL.

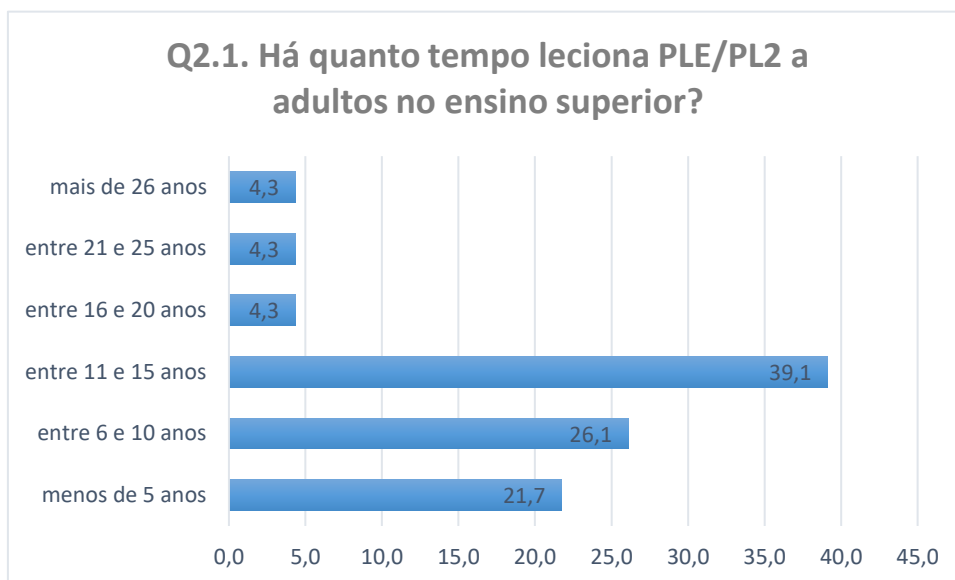
Tabela 4.2.

Q1.7. A sua formação pós-licenciatura contemplou questões relacionadas com a interculturalidade?	Q1.7.1. Identifique a(s) instituição(ões) de ensino onde realizou cursos de formação pós-licenciatura, conferentes ou não de grau, em que abordou estas questões.
FORMAÇÃO	INSTITUIÇÃO
Mestrado e Doutoramento em Estudos Americanos	<i>(designação da instituição omissa)</i>
Especialização em Ensino de Língua e Cultura Portuguesa	FLUL
Especialização em Ensino de Português Língua Estrangeira	FLUL
Especialização em Língua e Cultura Portuguesa (LE/L2)	FLUL
Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa / LE-L2	FLUL
Curso de Doutoramento História da Arte	FLUL
<i>(designação da formação omissa)</i>	FLUL

Secção II - Questões laborais

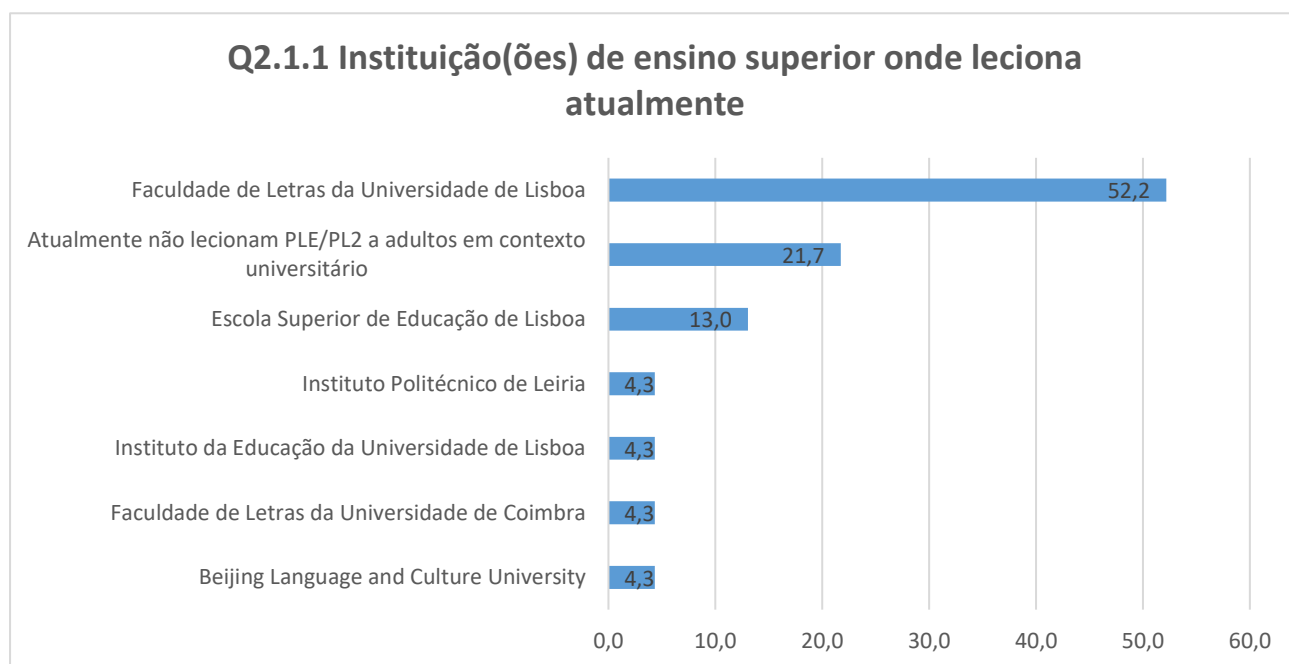
No que concerne a experiência de lecionação de PLE/PL2 a adultos no ensino superior, verifica-se que menos de 15% tem mais de 16 anos de experiência e que 21,7% tem menos de 5 anos de experiência, havendo 65% que se situa entre os 6 e os 15 anos.

Gráfico 4.8



Dos 23 respondentes, 18 encontram-se atualmente a trabalhar nas seguintes instituições:

Gráfico 4.9



Como se pode verificar, mais de metade dos respondentes leciona presentemente na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, o que não nos espanta já que, pelo que conseguimos apurar, esta instituição acolhe, nos cursos de verão, uma média de 750 alunos e nos cursos anuais, divididos por semestres, cerca de 500 alunos. Todos estes cursos são frequentados por estudantes vindos de todos os continentes, em especial da Ásia e da Europa. A este número ainda terá de ser acrescentado o dos estudantes Erasmus para ficarmos com um panorama geral do fluxo anual estudantil não português daquela instituição.

Apresentamos abaixo as instituições de ensino superior mencionadas aquando da identificação dos locais onde os inquiridos já lecionaram PLE/PL2 a adultos. De realçar que há docentes com mais do que uma experiência e que apenas 3 indicaram ter ensinado PLE/PL2 a adultos no estrangeiro.

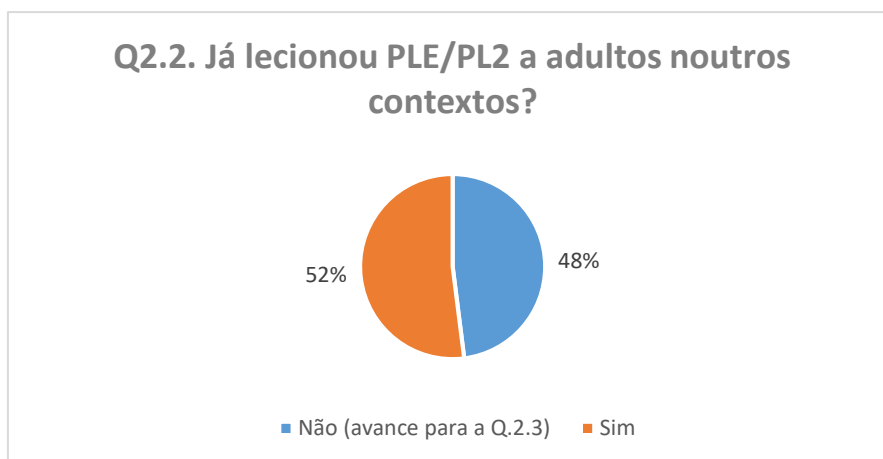
Tabela 4.3.

Q2.1.1. Indique a(s) outra(s) instituição(ões) de ensino superior onde leciona atualmente ou onde já lecionou PLE/PL2 a adultos e mencione a data dessa(s) experiência(s):	
Escola Superior de Educação de Torres Novas	1
Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa	2
Instituto Politécnico de Leiria	1
Universidade Católica	1
Universidade Central da Venezuela Universidade de Abuja (Nigéria) Escola Superior de Educação Almeida Garrett	1
Universidade de Macau	1
Universidade Hebraica de Jerusalém Universidade de Telavive Universidade de Bar Ilan Instituto Superior de Economia e Gestão Faculdade de Motricidade Humana	1
Universidade Técnica de Lisboa	6

Número total de respostas

Em relação a experiências de ensino anteriores, pouco menos de metade nunca lecionou PLE/PL2 a adultos noutros contextos.

Gráfico 4.10



A tabela seguinte dá conta dos contextos de ensino fora do cenário do ensino superior em que 13 professores já lecionaram PLE/PL2, sendo os locais mais representativos Embaixadas e Escolas de Línguas.

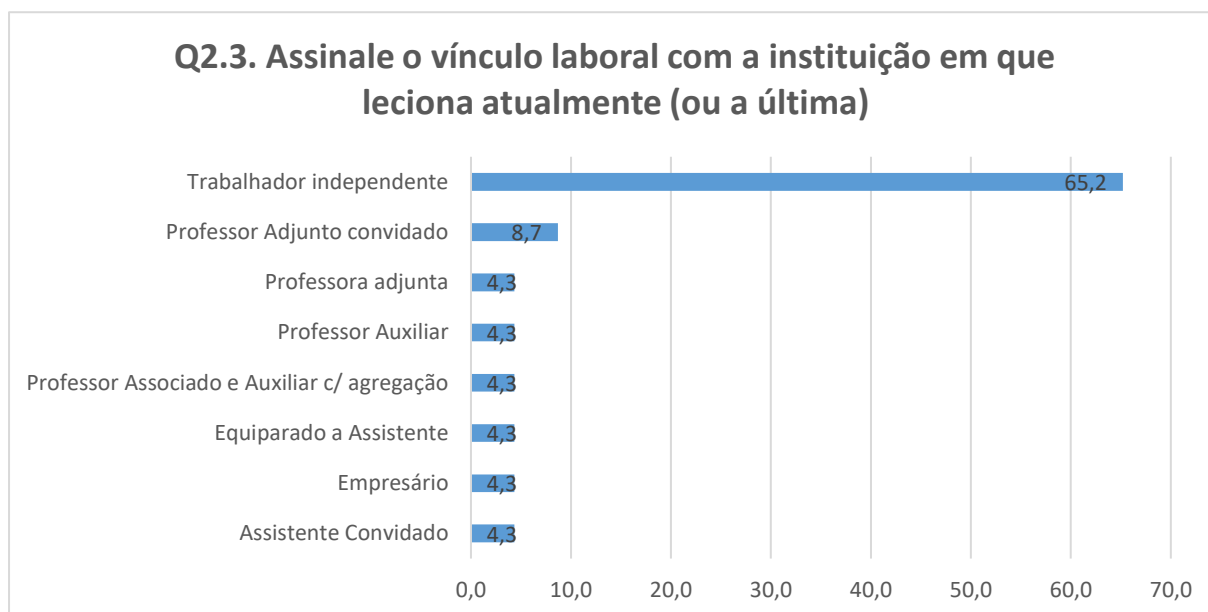
Tabela 4.4.

Q2.2.1. Indique a(s) outra(s) instituição(ões) onde leciona atualmente ou onde já lecionou PLE/PL2 a adultos e mencione a data dessa(s) experiência(s):	
Aulas particulares	2
Centro Económico e Cultural de Taipei	1
Embaixadas	4
Empresas	2
Escolas de Línguas	4
Escolas do ensino básico e secundário	2
Hospital de Santa Maria	1
PLE a refugiados: protocolo ESELx e outros parceiros (CML, SPGL...)	1
Timor-Leste	1

Número total de respostas

No que diz respeito ao vínculo laboral dos docentes de PLE/PL2 em contexto de ensino superior, 65,2% referiu ser trabalhador independente. Dos restantes, salienta-se 1 empresário, havendo 30,4% que tem contrato.

Gráfico 4.11

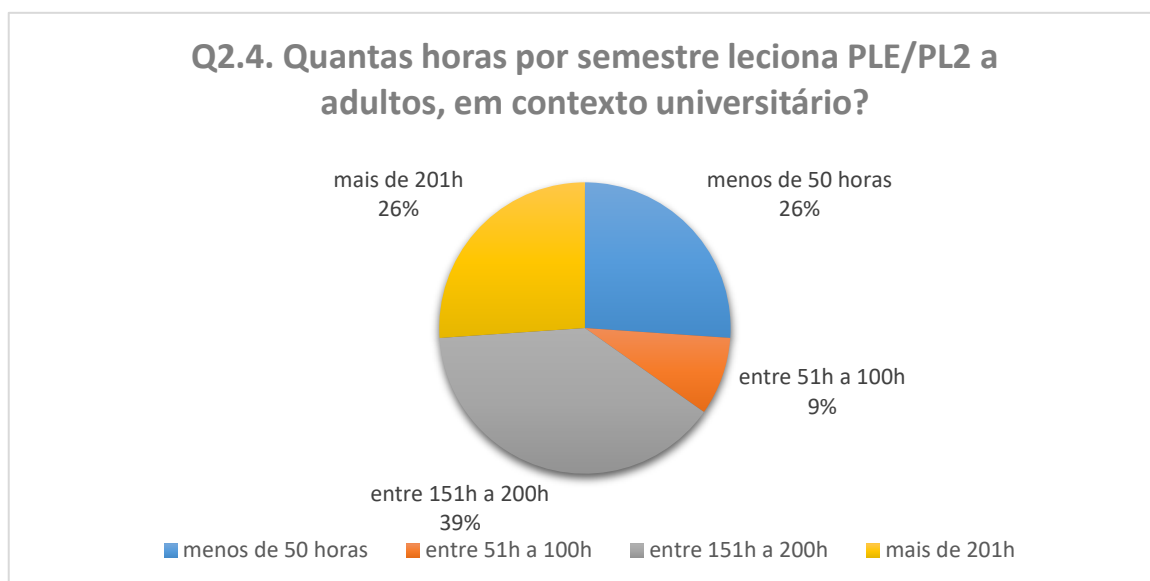


Dos trabalhadores independentes, 3 são licenciados, 5 têm pós-graduação, 6 possuem mestrado e 1 doutoramento. Quanto aos docentes contratados, 2 são licenciados, 1 tem pós-graduação, 1 tem mestrado e 4 são doutorados, ou seja, o vínculo laboral não está diretamente relacionado com as habilitações dos professores.

Em relação aos locais de trabalho, dos 18 docentes que se encontram atualmente a lecionar PLE/PL2 no ensino superior, todos aqueles que dão aulas na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (12) mencionaram ser trabalhadores independentes (11) ou empresário (1). Os restantes 6 respondentes, cujos locais de trabalho são visíveis no gráfico 4.9, possuem um vínculo laboral associado a uma carreira académica. Por estes dados, podemos inferir que a política da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa em relação à contratação destes docentes difere da das instituições congéneres.

Quando questionados sobre o número de horas semestrais de lecionação de PLE/PL2 a adultos em contexto universitário, 39% respondeu que contacta entre 151h e 200h, sendo que com o valor de 26% surgem equiparados os docentes que têm uma carga superior a 201h semestrais e aqueles têm uma carga inferior a 50h semestrais. Todos aqueles que referiram ter uma carga horária superior a 200h semestrais são trabalhadores independentes e lecionam na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Dos que referiram lecionar menos de 50h de PLE/PL2 por semestre, 1 é trabalhador independente e os restantes são contratados.

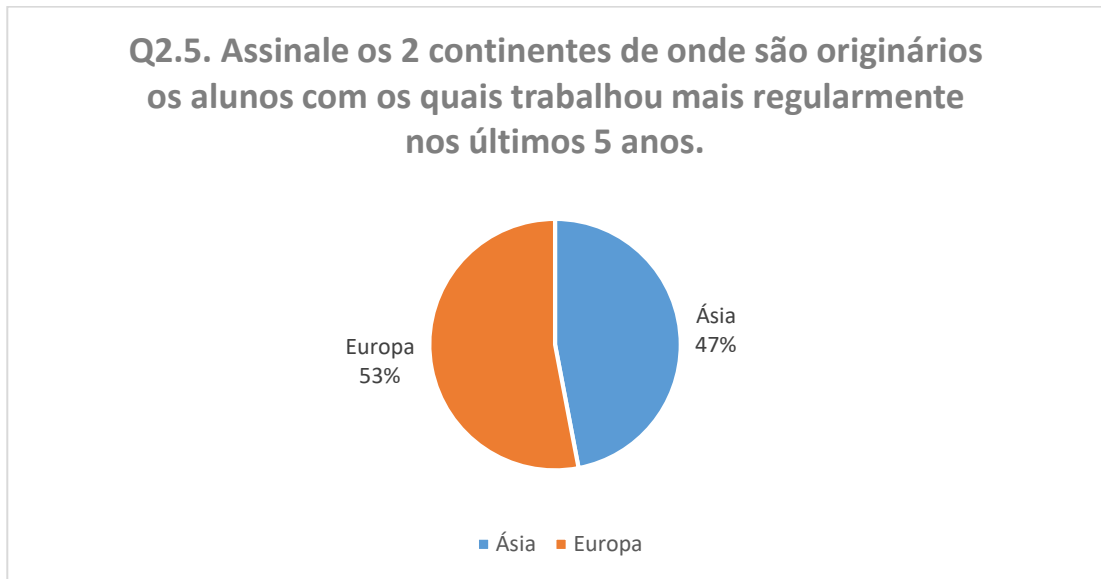
Gráfico 4.12



Através dos gráficos 4.11 e 4.12, concluímos que a instituição que tem uma oferta formativa de PLE/PL2 com uma carga horária mais elevada e, conseqüentemente, com necessidade de mais docentes para assegurar as aulas é, simultaneamente, aquela que proporciona uma menor estabilidade profissional aos professores. De salientar que a lecionação de mais de 200h semestrais excede a carga letiva de um docente no ensino superior, cujo teto máximo, numa situação regular, é de 360h anuais. Tendo em conta a carga horária de PLE/PL2 referida pelos respondentes que têm um vínculo laboral conducente com a carreira docente (4 doutorados, 1 mestre, 1 pós-graduado e 2 licenciados), infere-se que a disciplina de PLE/PL2 faz, naturalmente, parte da distribuição de serviço destes profissionais, a par das restantes unidades curriculares ministradas nos vários ciclos, dependendo das habilitações de cada um.

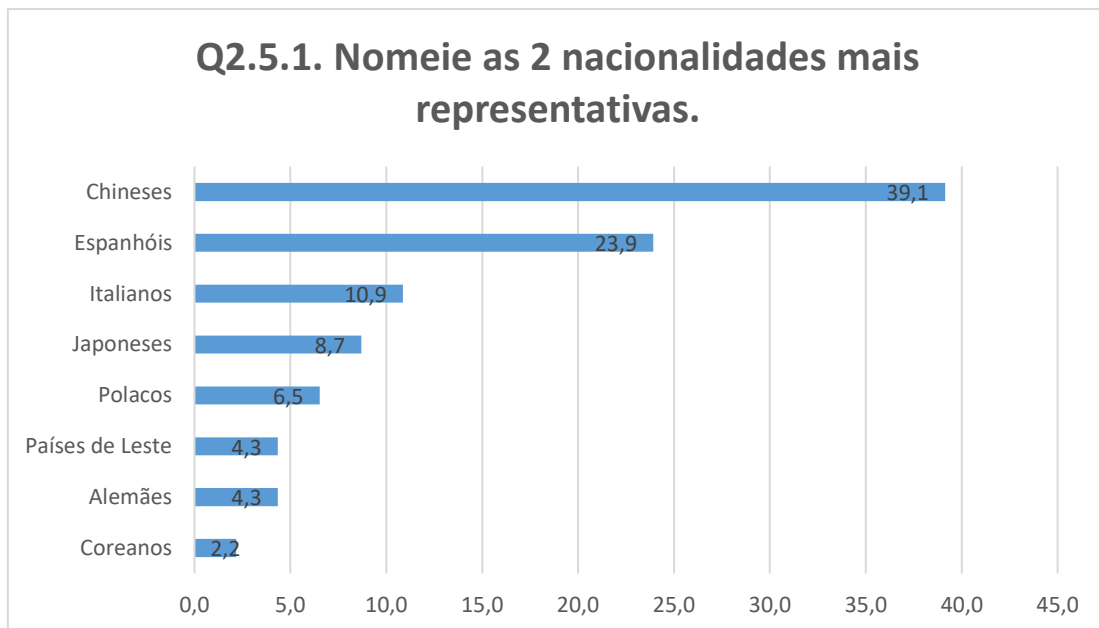
Debruçando-nos agora sobre o perfil dos alunos estrangeiros, aprendentes de PLE/PL2 no ensino superior, apenas a Europa e a Ásia foram destacados como os continentes de onde são originários os alunos com os quais os docentes mais trabalharam nos últimos 5 anos.

Gráfico 4.13



O gráfico 4.14 dá conta das nacionalidades mais representativas.

Gráfico 4.14



Em relação às nacionalidades apontadas como aquelas com quem os docentes mais trabalham, foram indicadas as que se apresentam:

Tabela 4.5.

Q2.5.1. Nomeie as 2 nacionalidades mais representativas.			
NACIONALIDADE 1		NACIONALIDADE 2	
Chineses	14	Espanhóis	8
Espanhóis	3	Chineses	4
Italianos	3	Japoneses	4
Alemães	2	Italianos	2
Polacos	1	Polacos	2
		Países de Leste	1

Número total de respostas

Quando questionados acerca das características pessoais que melhor definem as nacionalidades nomeadas, só foi apontada uma característica negativa – preguiçosos – tendo sido associada aos espanhóis (3 respondentes), aos chineses (2 respondentes) e aos italianos (1 respondente), sendo as duas primeiras nacionalidades as mais representativas no universo de estudantes.

De seguida, foi pedido aos inquiridos que associassem características a nacionalidades. Queremos esclarecer que o objetivo se prendia com determinar a polaridade da perspetiva dos docentes em relação aos alunos, pelo que não é a característica em si que é importante, mas sim a orientação positiva ou negativa das respostas, ou seja, a perspetiva global.

As características positivas mais apontadas foram, para a Nacionalidade 1, *educados*, *interessados* e *respeitadores* e para a Nacionalidade 2, *interessados*, *educados*, *participativos* e *respeitadores*, como é observável através da tabela 4.6.

Tabela 4.6.

Q2.5.1.1./Q2.5.1.2. De seguida, será apresentada uma lista de características pessoais. Tendo em conta as nacionalidades que nomeou, seleccione as características que melhor definem as NACIONALIDADES 1 e 2.			
NACIONALIDADE 1		NACIONALIDADE 2	
Educados	22	Interessados	19
Interessados	16	Educados	17
Respeitadores	16	Participativos	15
Trabalhadores	12	Respeitadores	15
Participativos	11	Recetivos	13
Curiosos	10	Curiosos	12

Recetivos	10	Trabalhadores	8
Organizados	8	Organizados	7
Tolerantes	7	Tolerantes	7
Humildes	6	Humildes	4
Preguiçosos	4	Preguiçosos	2
Arrogantes	0	Arrogantes	0
Irresponsáveis	0	Irresponsáveis	0
Hipócritas	0	Hipócritas	0
Racistas	0	Racistas	0

Número total de respostas

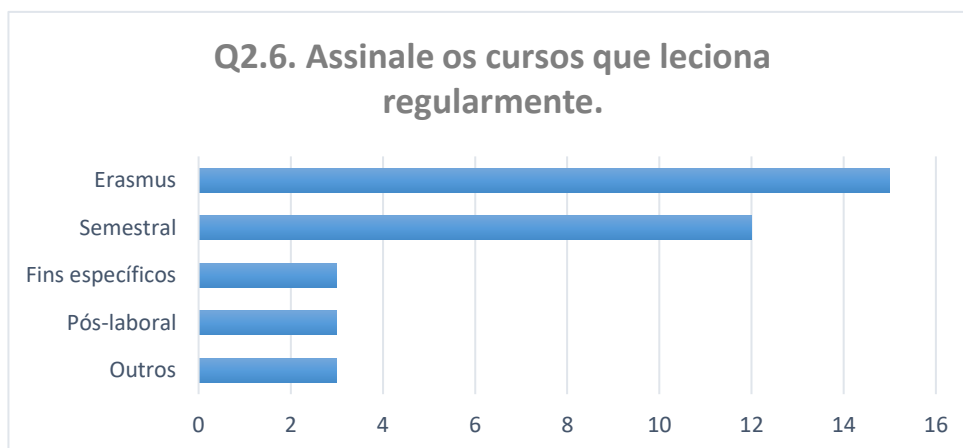
Em relação ao tipo de cursos lecionados, foram apresentadas várias hipóteses, que se distinguem mormente através do público que os frequenta. Os cursos para Erasmus são especificamente destinados para estudantes europeus com mobilidade académica, sendo a disciplina de português uma entre tantas outras do seu curso, tendo uma carga horária semestral de 40h a 60h. Funcionam normalmente ao final do dia, à exceção dos cursos intensivos que, por serem lecionados antes do início das aulas constante no calendário académico, podem ser lecionados de manhã ou depois de almoço. Os cursos semestrais têm contornos diferentes, pois quem os frequenta está, na maior parte dos casos, dedicado integralmente à aprendizagem da língua e cultura portuguesas. Trata-se de uma formação com uma carga horária normalmente superior a 150h por semestre, não confinada a nenhum público. Em relação aos cursos para fins específicos, encontramos uma oferta pontual no ensino superior, usualmente relacionada com pedidos externos ou integrada em projetos¹¹. No que diz respeito aos cursos pós-laborais, quem os procura são maioritariamente imigrantes, que trabalham todo o dia e que querem melhorar o seu desempenho em língua portuguesa.

Quando questionados sobre os cursos lecionados mais regularmente, os mais referidos foram aqueles que se direcionam para os alunos Erasmus, logo seguido de

¹¹ Por exemplo, enquanto professora na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, a autora participou em vários projetos de português para fins específicos, nomeadamente: Curso C1 para intérpretes macaenses (2014), Curso B2 para médicos imigrantes (2009), Curso A2/B1 na área de conservação e restauro da madeira (2007), Curso A2/B1 a enfermeiros imigrantes, no âmbito do Projeto de Equivalência de Habilitações Académicas e Profissionais Enfermeiros Imigrantes da Fundação Calouste Gulbenkian, do Serviço de Apoio ao Jesuíta, da Escola Superior de Enfermagem Francisco Gentil e do Hospital Fernando Fonseca (2005).

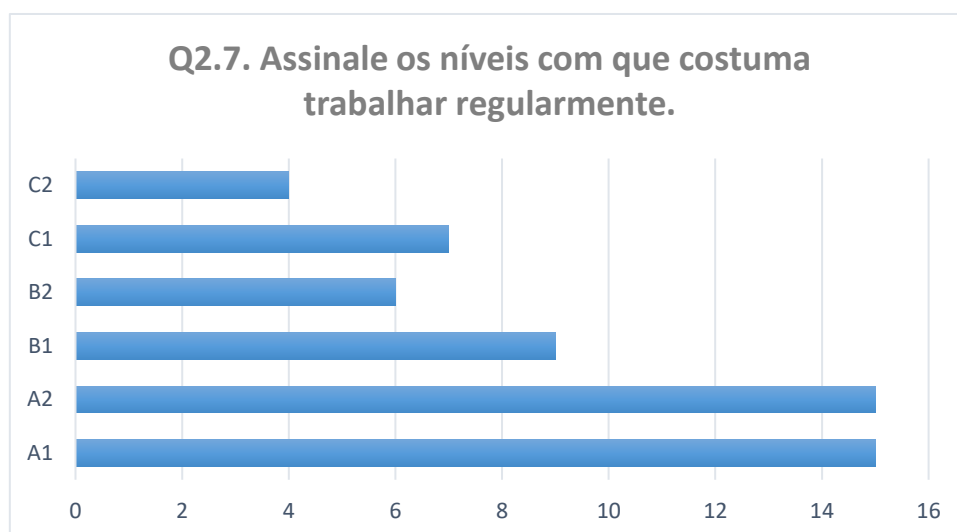
curso semestrais (Gráfico 4.15). Esta circunstância parece-nos bastante plausível, já que o número de alunos com mobilidade Erasmus é elevado e a frequência nos cursos de PLE/PL2 confere créditos, o que faz com que muitos destes estudantes apostem este trajeto.

Gráfico 4.15



No que concerne aos níveis mais lecionados, há uma forte predominância pelos níveis de sobrevivência (A1 e A2), não havendo uma distância significativa entre os valores apresentados para os níveis de utilizador independente (B1 e B2) e experiente (C1 e C2). Este facto é suportado pelos cursos ministrados mais regularmente, dado que os estudantes Erasmus, usualmente, têm poucos ou nenhuns conhecimentos de língua portuguesa, sendo natural a sua colocação nos níveis A1 e A2.

Gráfico 4.16



Finda a apresentação dos gráficos e tabelas, damos conta de que, em relação à Secção I, se pretendia:

- I. *Relacionar a formação dos docentes (Q1.4./ Q1.5./ Q1.6.), o tempo de serviço (Q2.1./ Q2.4.) e a pluralidade de contextos de ensino-aprendizagem (Q2.6 / Q2.7.) com características atribuídas às nacionalidades (Q2.5.1.), para compreender a relação que têm:*
 - a) os estereótipos atenuam-se ou adensam-se?
 - b) as características indicadas são positivas ou negativas?
 - c) a polaridade das características apontadas varia...
 - i. consoante o tempo de serviço do docente?
 - ii. consoante a formação do docente?
 - iii. dependendo da nacionalidade dos estudantes?

Dos 5 inquiridos com doutoramento, 1 deles, que tem entre 6 a 10 anos de serviço na área e que leciona menos de 50h de PLE/PL2 por semestre, referiu características negativas. Dos 7 docentes com mestrado, 3 apontaram características negativas: 1 tem menos de 5 anos de experiência e leciona mais de 201h semestrais, outro tem entre 6 a 10 anos de experiência e leciona entre 151h e 200h de PLE/PL2 por semestre e o terceiro tem entre 11 e 15 anos de experiência e leciona menos de 50h semestrais. Nenhum dos 6 inquiridos com pós-graduação identificou características negativas. Dos 5 licenciados, 1 deles, que tem entre 6 a 10 anos de serviço na área e que leciona menos de 50h de PLE/PL2 por semestre, referiu características negativas. Todos os que apontaram características negativas são do sexo feminino e as áreas de licenciatura são distintas. O nível maioritariamente lecionado é o A, a estudantes Erasmus.

Comparando as respostas dos inquiridos que admitiram ter tido formação relacionada com as questões interculturais com aqueles que não tiveram, dos 5 que identificaram características negativas, 2 manifestaram ter trabalhado a temática na formação inicial.

Podemos, então, constatar que não há semelhanças significativas entre os inquiridos que associaram características negativas aos estudantes, à exceção do

número de horas semestrais que lecionam PLE/PL2, pois 3 contactam menos de 50h por semestre com alunos estrangeiros, e da experiência profissional na área, já que 3 referiram ter entre 6 a 10 anos. Não obstante, é interessante observar que, embora estes 5 docentes tenham licenciaturas em cinco áreas distintas, em termos da globalidade destes respondentes, a percentagem verificada seja de 50% dos licenciados em Línguas e Literaturas Modernas sem variante português e em Estudos Portugueses, 40% dos licenciados em áreas com variante de português e 10% dos licenciados em Língua e Cultura Portuguesa (Língua Estrangeira). Tendo em conta que, no geral dos inquiridos, os licenciados em Língua e Cultura Portuguesa (Língua Estrangeira) são em maior número, a diferença entre as percentagens a esta questão é grande o suficiente para podermos extrapolar que estes últimos poderão ter acesso, nesta formação de base, a ferramentas didáticas que lhes permitem enfrentar com mais segurança as atitudes dos alunos, uma vez que a sua representatividade na identificação de características negativas associadas às nacionalidades é residual.

A visão geral em relação aos estudantes, independentemente da sua nacionalidade, é positiva, só se registando características negativas nas nacionalidades mais representativas, pois se os docentes contactam com mais alunos de determinadas nacionalidades, a amostra que têm em relação a elas é maior e mais diversificada, permitindo-lhes inferir, a partir de comportamentos individuais, uma característica geral.

Este fenómeno de homogeneização de indivíduos do exogrupo, sendo algo que todos os seres humanos utilizam para organizar o mundo, segundo Cameira (2002) e Cabecinhas (2004), deve ser contrariado conscientemente. Neste sentido, acreditamos que os futuros docentes, desde a sua formação de base, devem refletir sobre as representações que têm acerca de indivíduos culturalmente diferentes, de forma a estarem recetivos à construção do *third space* (Dobinson: 2014) e a identificarem-se como cidadãos transformativos (Banks: 2014).

Bloco B – Perguntas pessoais e profissionais

Apresentam-se as formadoras de professores entrevistadas, dando conta das habilitações e das experiências profissionais mais relevantes para a investigação em causa.

BIZARRO, Rosa

Doutorada em Didática das Línguas Estrangeiras desde 2003 e autora de uma vasta obra relacionada com Formação de Professores e Questões Culturais, foi corresponsável pela organização de um Doutoramento em Didática, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto e por um Mestrado em Supervisão Pedagógica, tendo uma larga experiência na área de Formação de Professores de Línguas. A sua formação de 1º ciclo é em Filologia Românica.

MATA, Inocência

Pós-doutorada em Estudos Pós-Coloniais e Doutorada em Estudos Literários, colaborou largos anos com a Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, nomeadamente na Licenciatura e na pós-graduação em Língua e Cultura Portuguesa (LE/L2), já tendo lecionado em múltiplos contextos universitários em todos os continentes, como *visiting scholar*. A sua formação de 1º ciclo é em Línguas e Literaturas Modernas, variante de estudos portugueses e ingleses.

XAVIER, Lola

Pós-doutorada em Ensino Básico de Obras Africanas em Contexto Português e Doutorada em Literatura, lecionou aulas de PLE/PL2 no início da sua carreira, na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Mais recentemente, desde 2015, está envolvida na formação de professores de português como língua estrangeira, tendo alertado para o facto de a sua experiência sobre a temática da entrevista ser recente. A sua formação de 1º ciclo é Línguas e Literaturas Modernas, variante de estudos portugueses e franceses – Ramo Educacional.

4.2. Perfil docente

Secção III - Perfil docente e representação sobre as práticas

Quando questionados sobre o grau de importância de cada uma das seguintes afirmações sobre o que é ser um bom professor (Q3.1.), foram dadas as respostas que seguidamente se apresentam e que estão compiladas no Anexo VIII.

Todas as afirmações começam por "Um bom professor deve..."

Gráfico 4.17

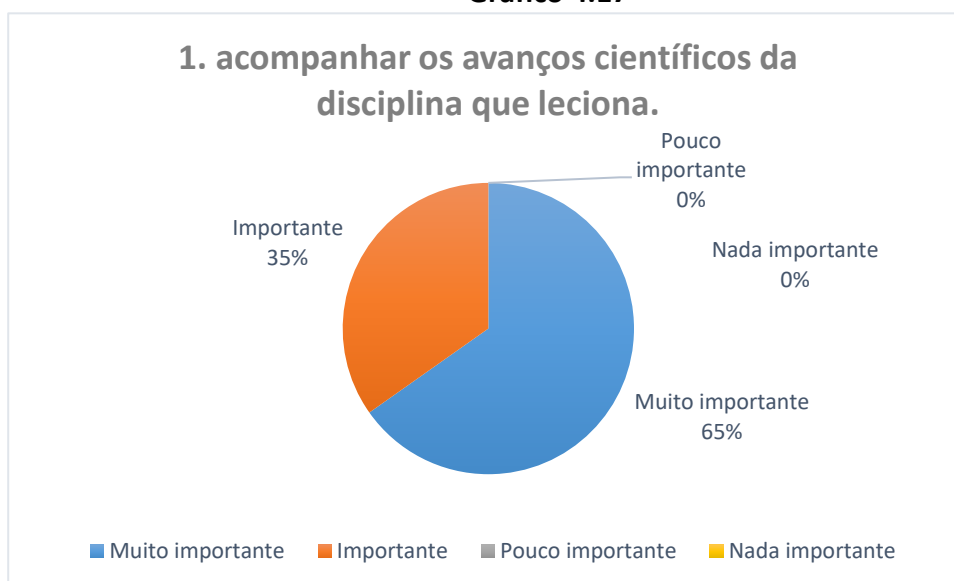


Gráfico 4.18

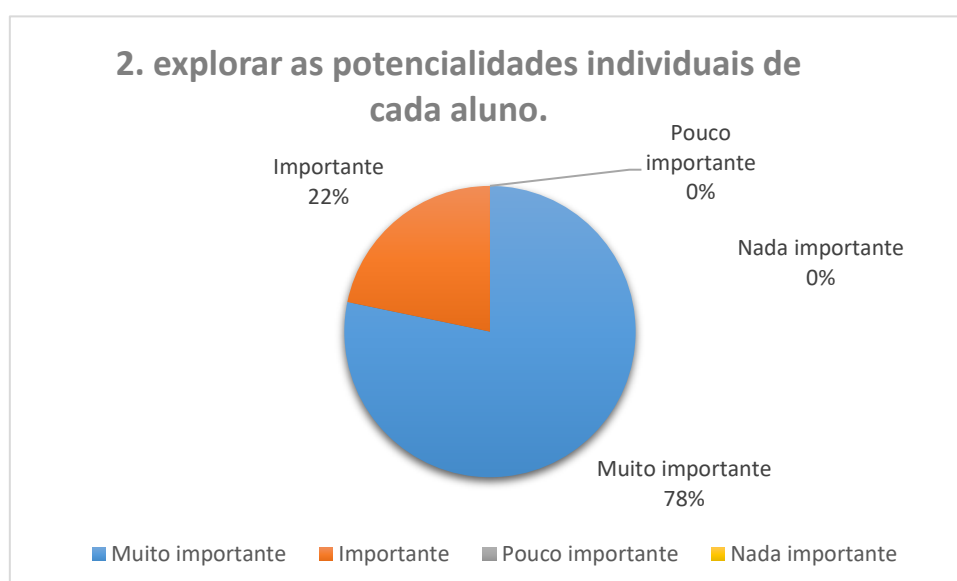


Gráfico 4.19

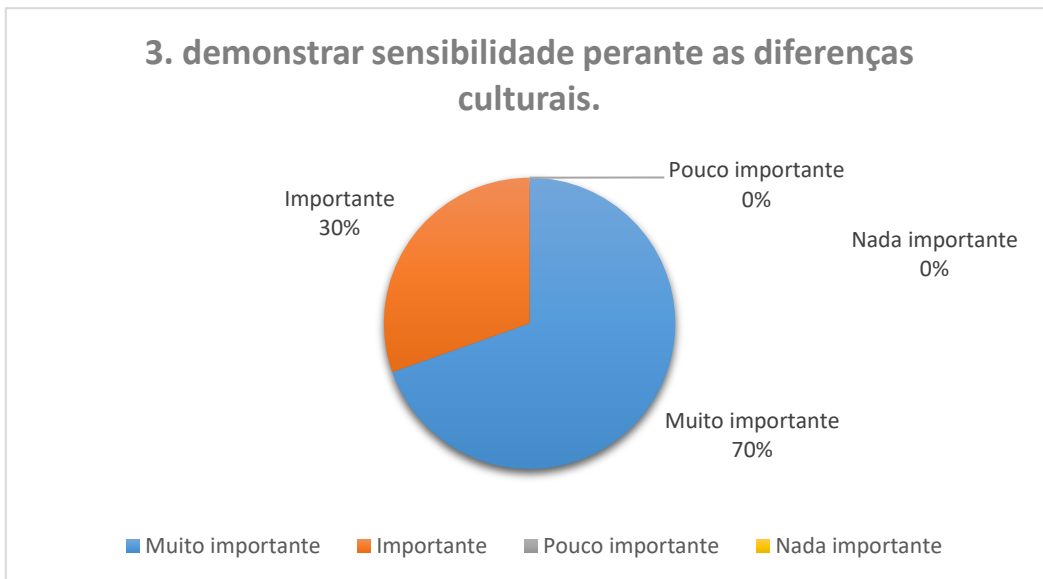


Gráfico 4.20

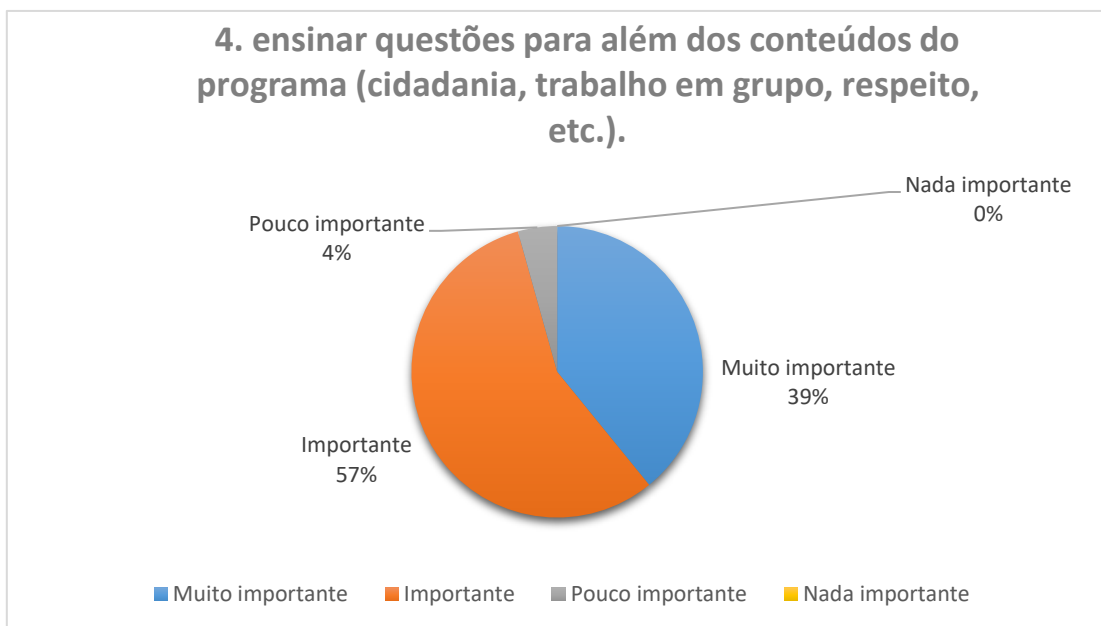


Gráfico 4.21



Gráfico 4.22

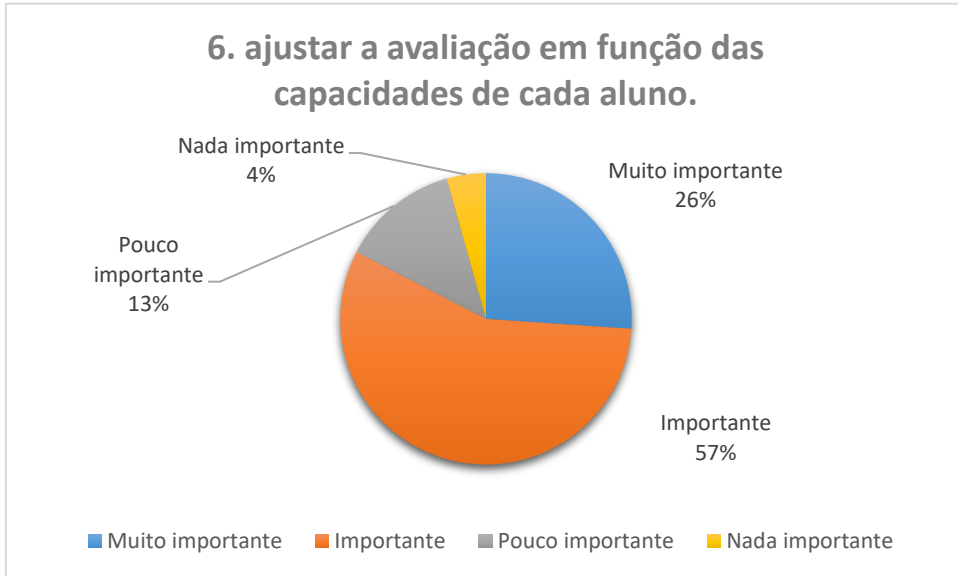


Gráfico 4.23

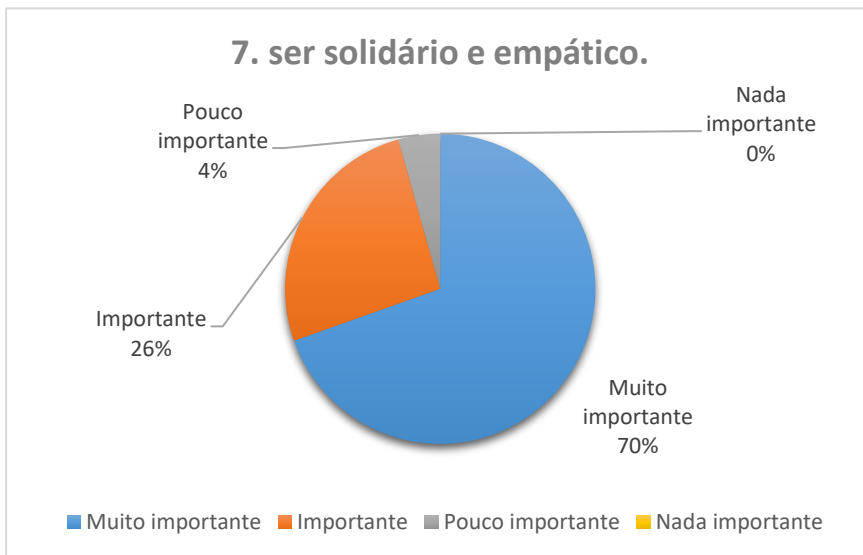


Gráfico 4.24



Gráfico 4.25

9. avaliar o trabalho dos alunos em tempo útil.

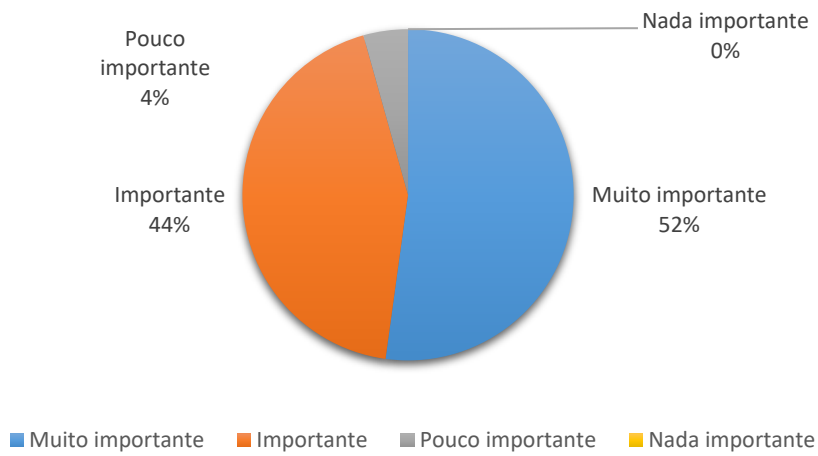


Gráfico 4.26

10. mostrar entusiasmo pela sua disciplina.



Gráfico 4.27

11. fazer formações periódicas para reciclar conhecimentos.

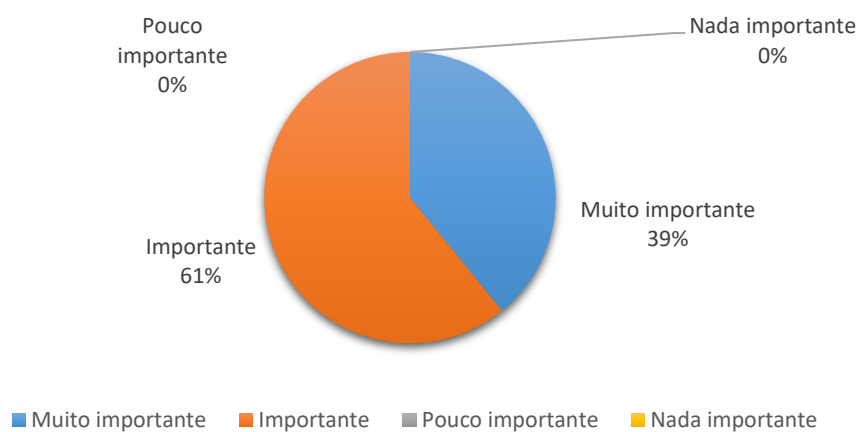


Gráfico 4.28

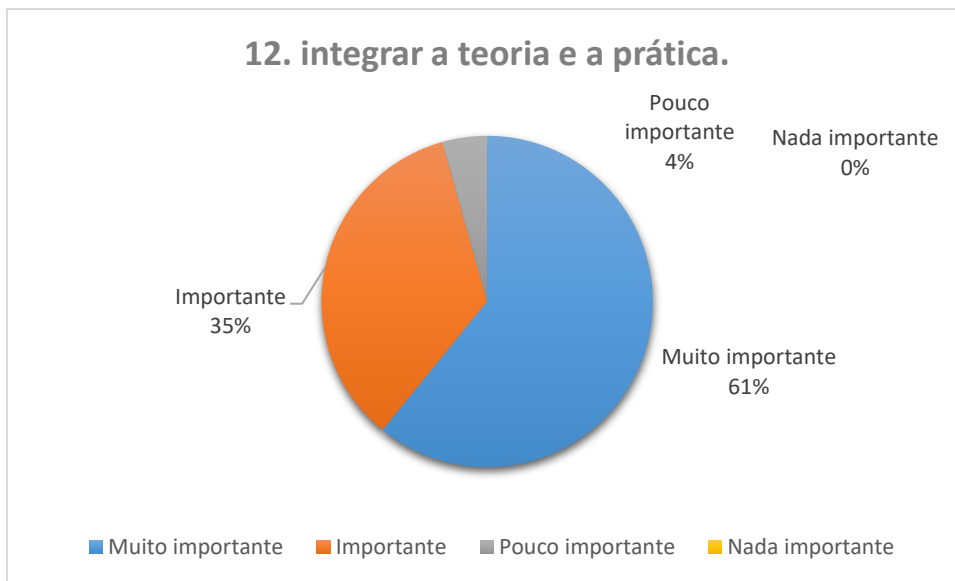


Gráfico 4.29

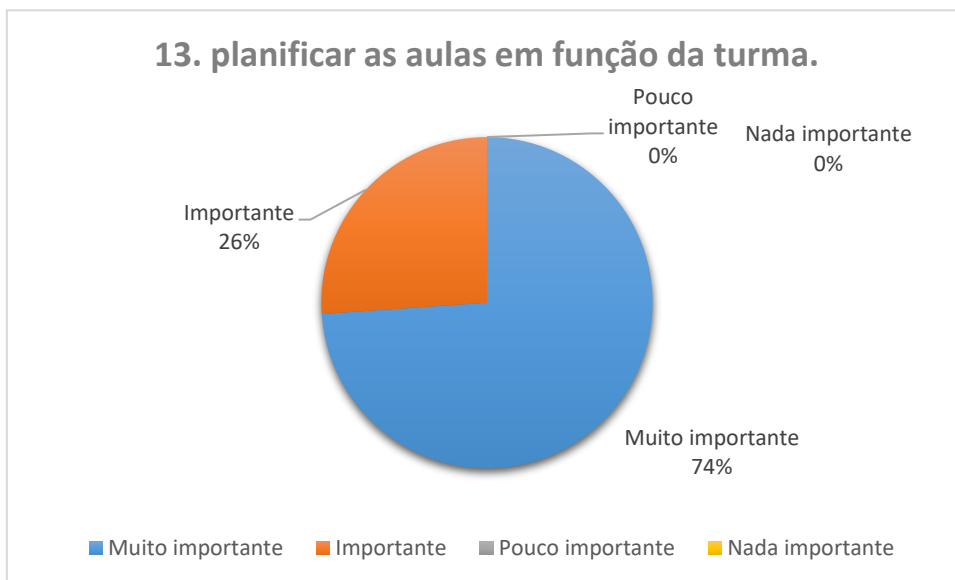


Gráfico 4.30

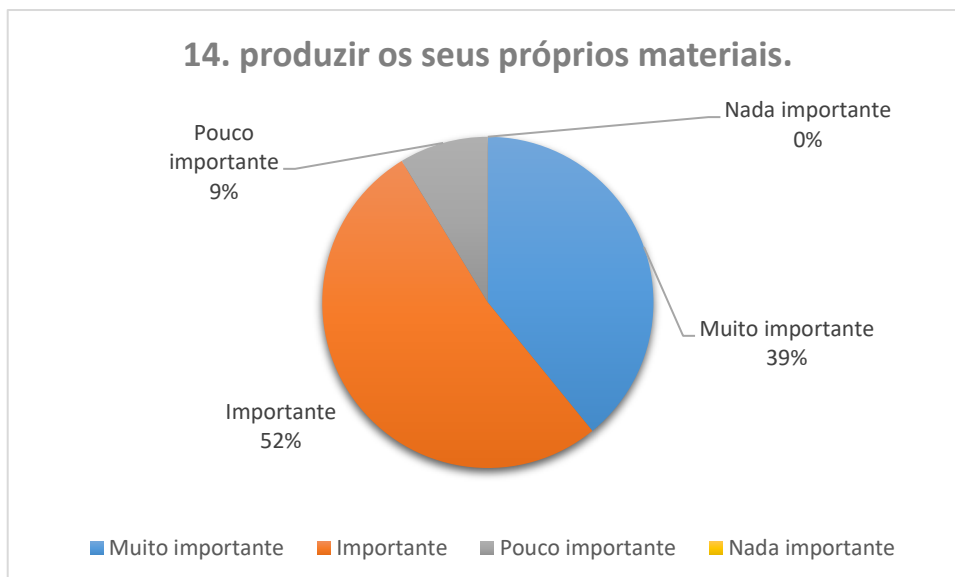


Gráfico 4.31

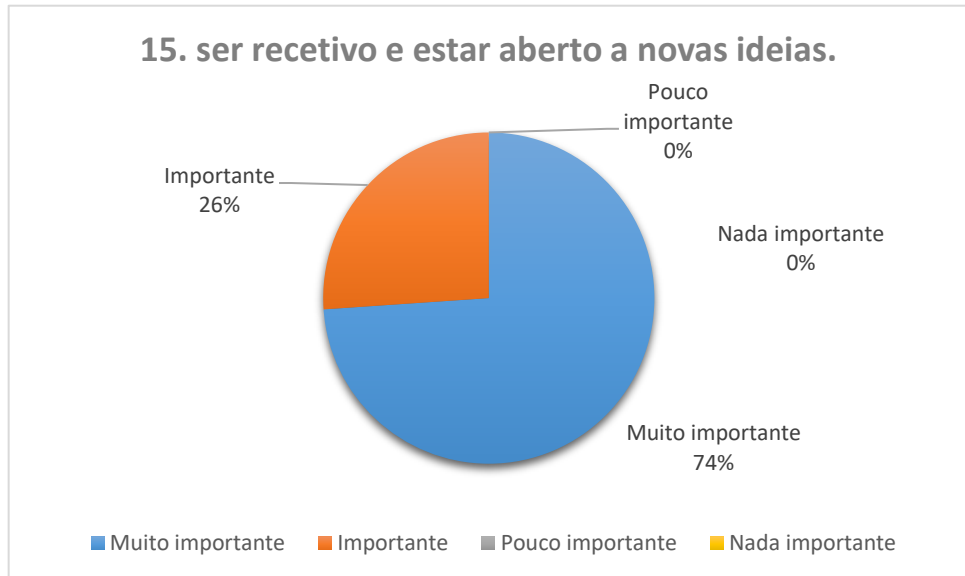


Gráfico 4.32

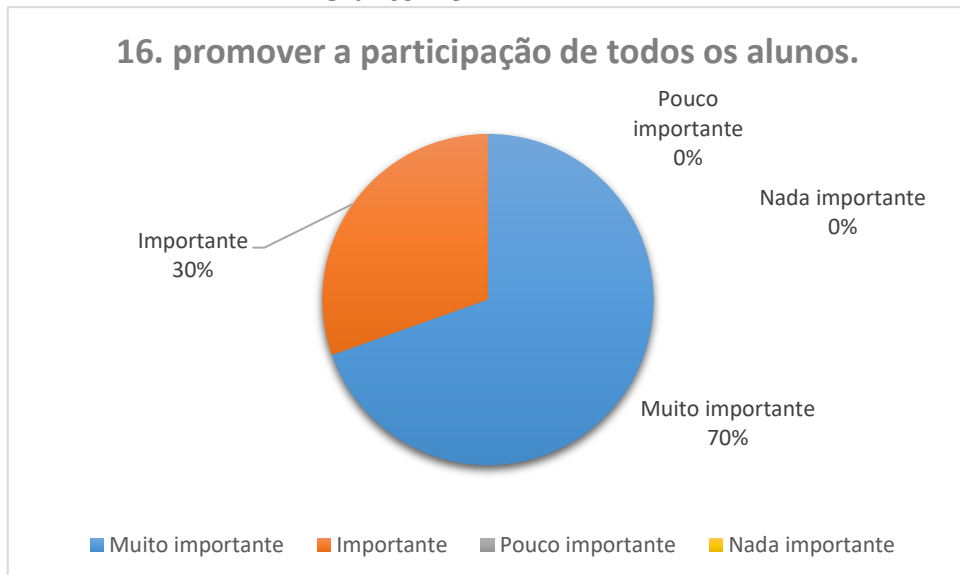


Gráfico 4.33

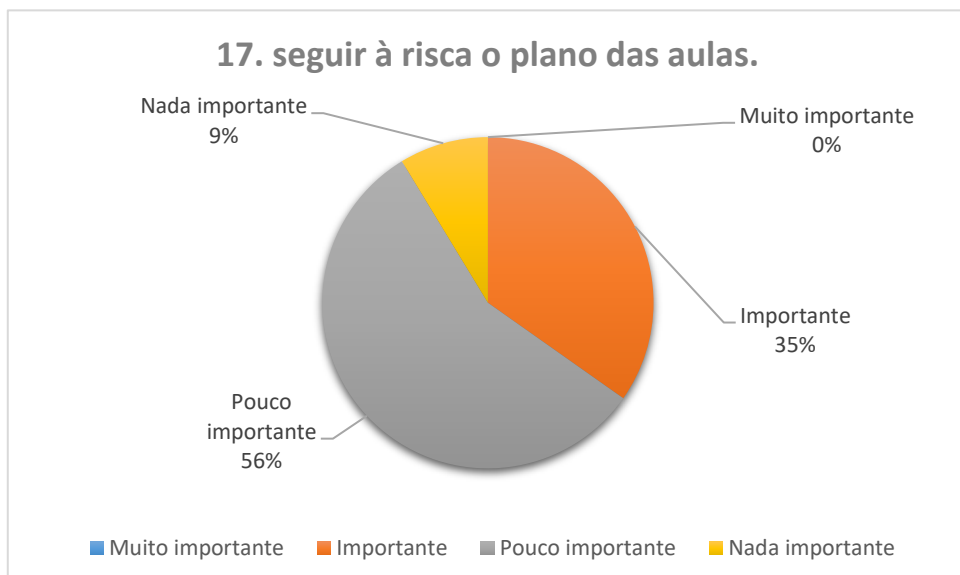


Gráfico 4.34

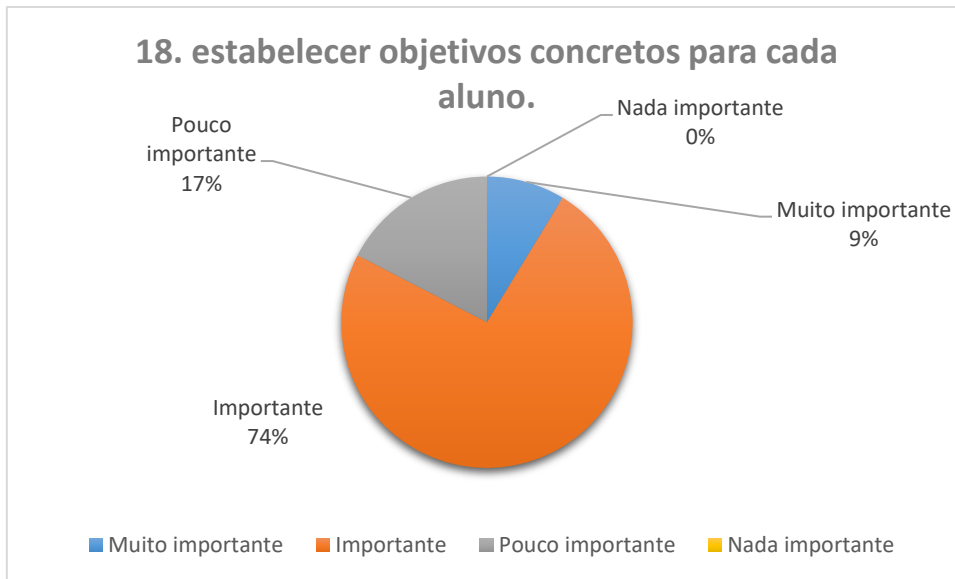


Gráfico 4.35

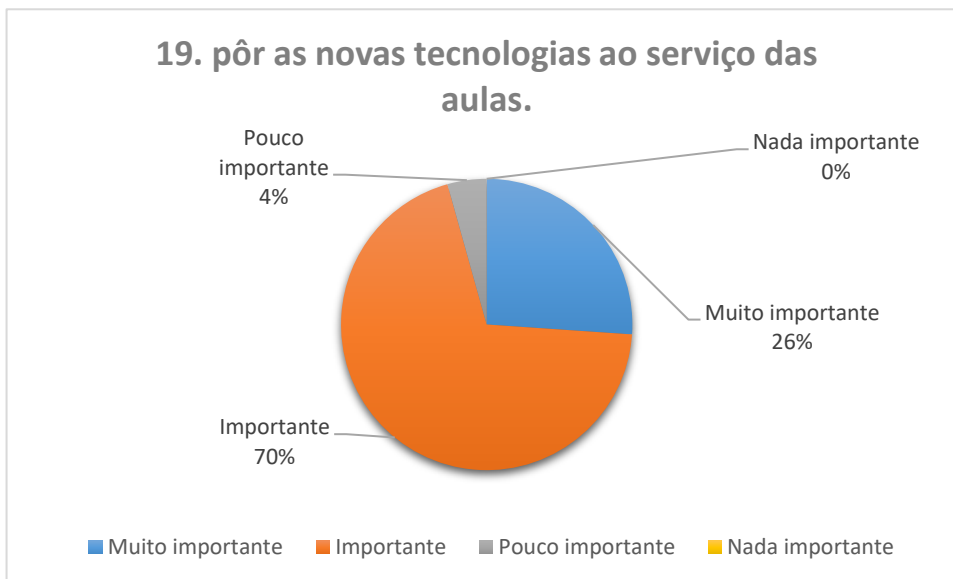
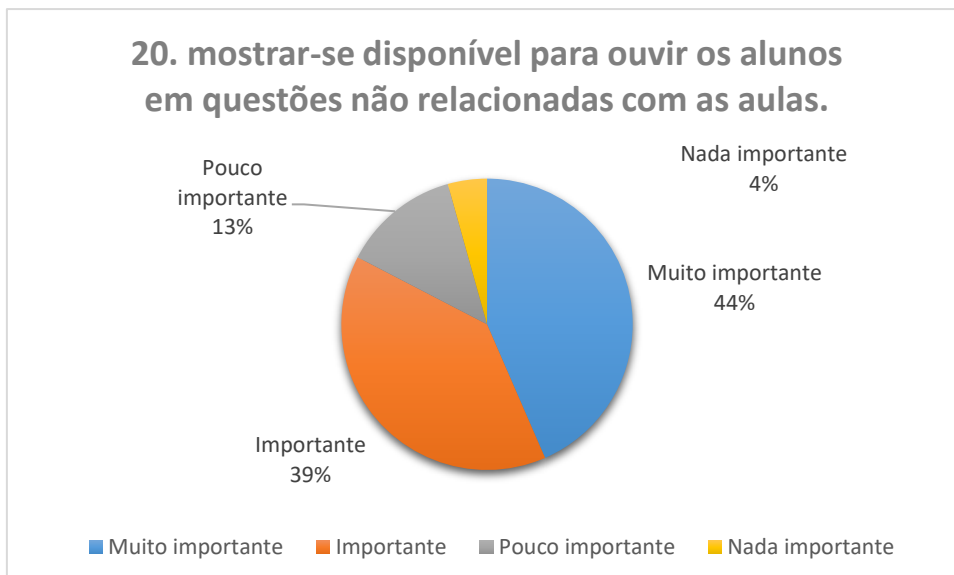


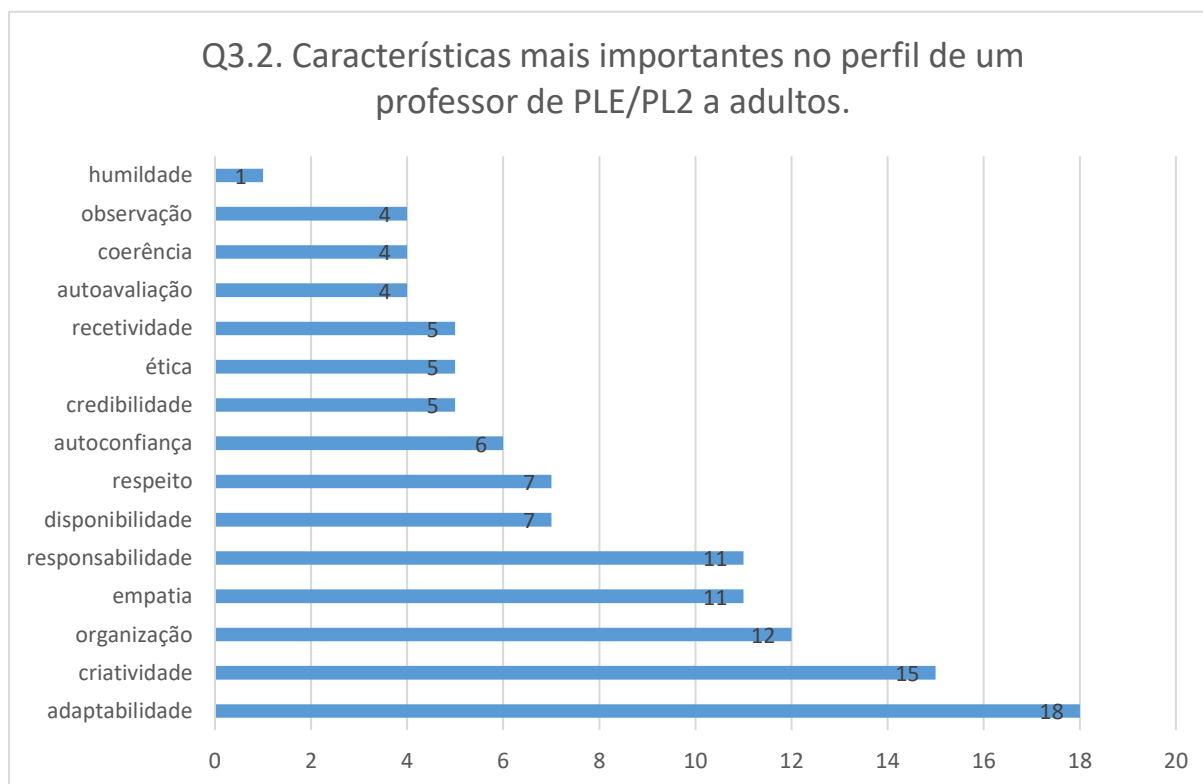
Gráfico 4.36



Como se pode observar, as afirmações que alcançaram uma percentagem mais elevada de “muito importante”, foram a 8 - *Respeitar e valorizar todos os seus alunos e*, em simultâneo, a 2 - *Explorar as potencialidades individuais de cada aluno* e a 10 - *Mostrar entusiasmo pela sua disciplina*. Pelo contrário, aquelas que obtiveram valores “muito importante” mais baixos foram a 17 - *Seguir à risca o plano das aulas*, a 18 - *Estabelecer objetivos concretos para cada aluno* e, ambas com 26%, a 6 - *Ajustar a avaliação em função das capacidades de cada aluno* e a 19 - *Pôr as novas tecnologias ao serviço das aulas*.

É interessante examinar mais atentamente estas respostas, na medida em que nos parece que quatro delas entram em conflito. Se *estabelecer objetivos concretos para cada aluno* não é “muito importante” (embora 74% tenha admitido que é “importante”), de que maneira se pode *respeitar e valorizar todos*, tendo em conta as suas capacidades e competências? Se um bom professor deve *explorar as potencialidades individuais de cada aluno*, será que a avaliação não devia ser ajustada em função dessas mesmas capacidades? Debruçar-nos-emos mais à frente sobre esta questão.

Gráfico 4.37



Número total de respostas

Em relação às características mais importantes do perfil de um professor de PLE/PL2 a adultos, as mais selecionadas foram *adaptabilidade, criatividade, e organização*; a característica apontada como menos importante foi a *humildade*.

A característica mais cotada vai ao encontro do defendido na Q3.1., já que 0% disse ser “muito importante” 7 – *Seguir à risca o plano das aulas*. Através da pergunta de um aluno, de uma dúvida da turma, o professor tem de ter a capacidade de se adaptar e de ser criativo o suficiente para, no momento, encontrar exemplos que ilustrem a explicação a ser feita e até criar exercícios para consolidar a matéria. Por outro lado, a *organização* é, igualmente, “muito importante” pois, apesar de poder haver diferenças entre o que foi planeado e o que efetivamente foi lecionado, como acabámos de explicar, haverá um programa que deve ser cumprido num espaço de tempo balizado.

Foi pedido aos respondentes que se posicionassem também sobre as suas práticas, nomeadamente em relação à frequência com que incentivam determinadas atitudes nos seus alunos adultos, aprendentes de PLE/PL2. Como pode ser verificado na tabela abaixo, as atitudes mais incentivadas são a *participação* e a *curiosidade*, a *autonomia* e a *iniciativa*. Aquelas que os docentes admitiram encorajar menos são a *autoavaliação*, a *pesquisa* e a *planificação*.

Tabela 4.7.

Q3.3. Qual a frequência com que incentiva as seguintes atitudes nos seus alunos adultos, aprendentes de PLE/PL2?				
	Frequentemente	Ocasionalmente	Raramente	Nunca
1. Assiduidade e pontualidade	12	8	2	1
2. Autoavaliação	10	12	1	0
3. Participação e curiosidade	20	3	0	0
4. Responsabilidade e cumprimento das tarefas	14	8	0	0
5. Abertura e tolerância	13	7	2	1
6. Pesquisa e planificação	11	10	2	0
7. Imaginação e improviso	13	7	3	0
8. Autonomia e iniciativa	17	6	0	0
9. Competitividade	14	9	0	0
10. Pensamento crítico	14	9	0	0

Número total de respostas

Para terminar a secção do Perfil Docente, foram apresentadas 21 frases para que os respondentes se posicionassem quanto ao grau de concordância em relação a essas mesmas afirmações (Q3.4.). Para uma visualização global dos resultados desta questão deve consultar-se o Anexo IX.

Gráfico 4.38

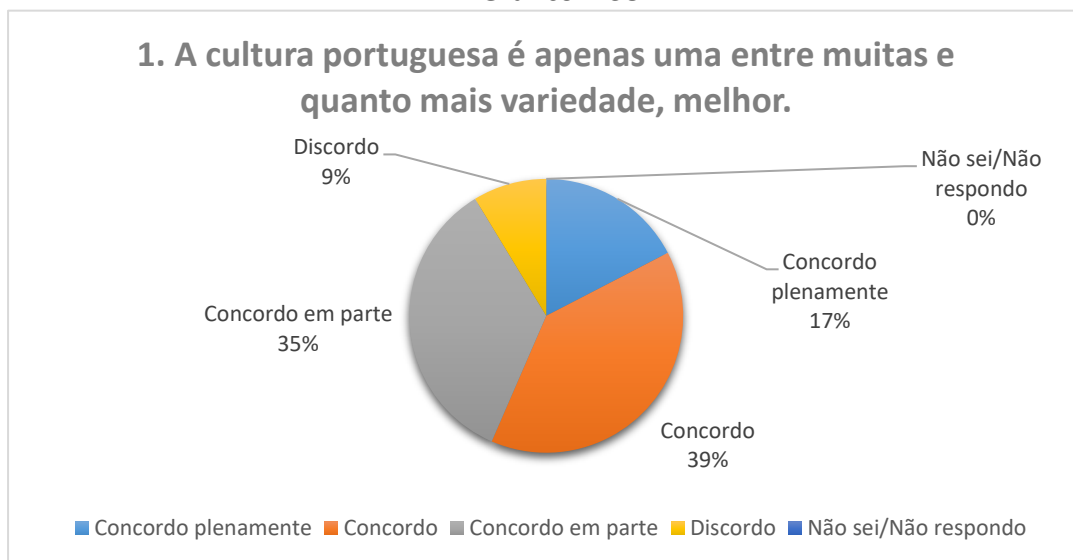


Gráfico 4.39

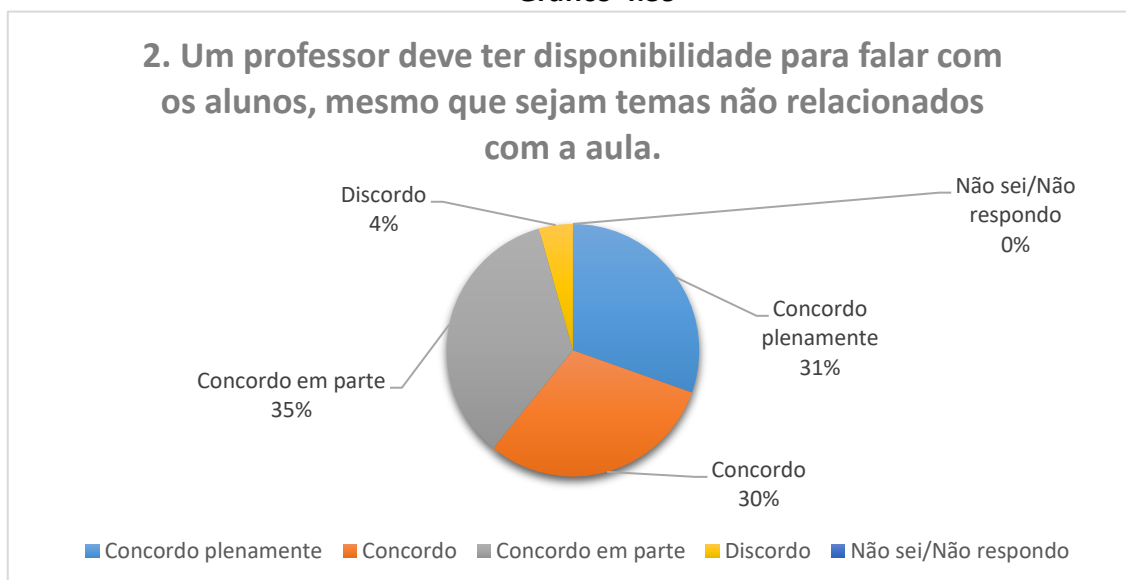


Gráfico 4.40

3. Independentemente da sua origem cultural, os meus alunos estão interessados nas mesmas coisas.

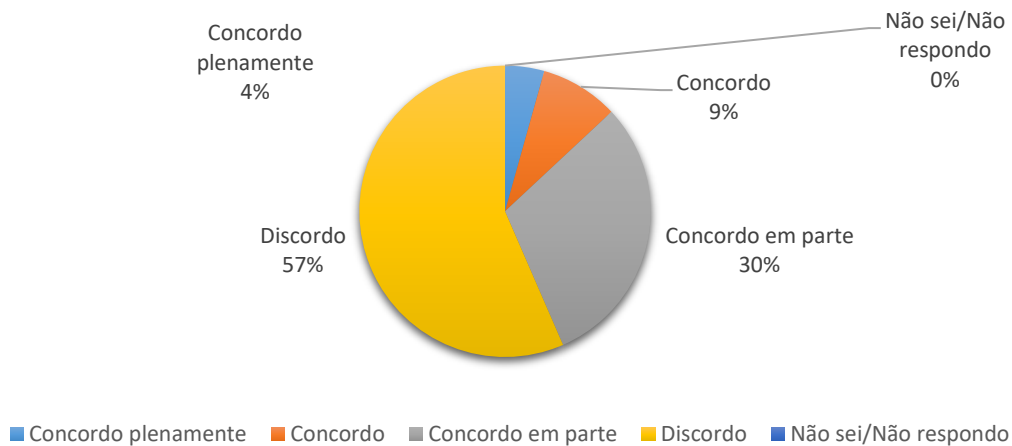


Gráfico 4.41

4. É impossível mudar os preconceitos e os estereótipos de um adulto.

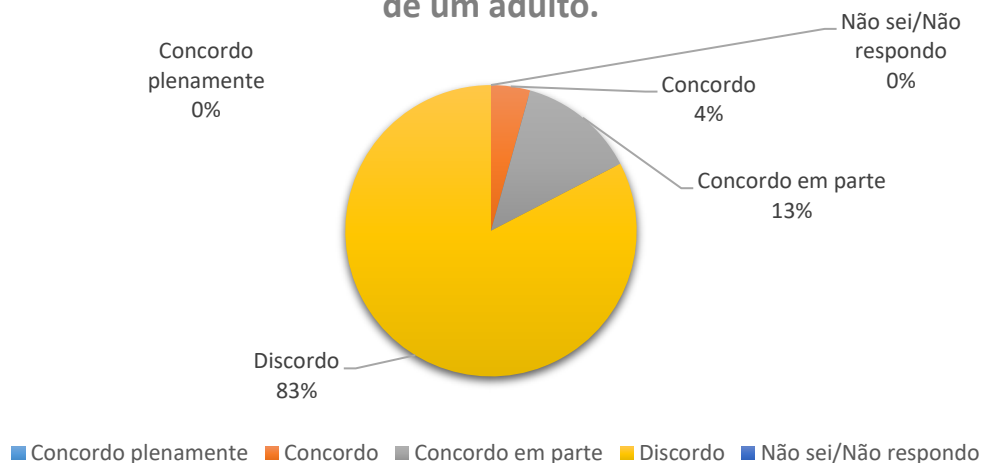


Gráfico 4.42

5. Há aspetos culturais típicos de determinadas nacionalidades

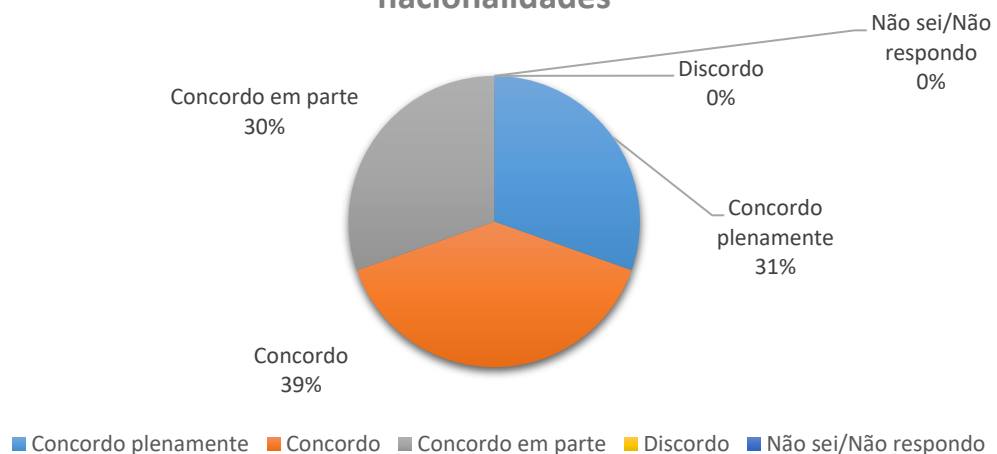


Gráfico 4.43

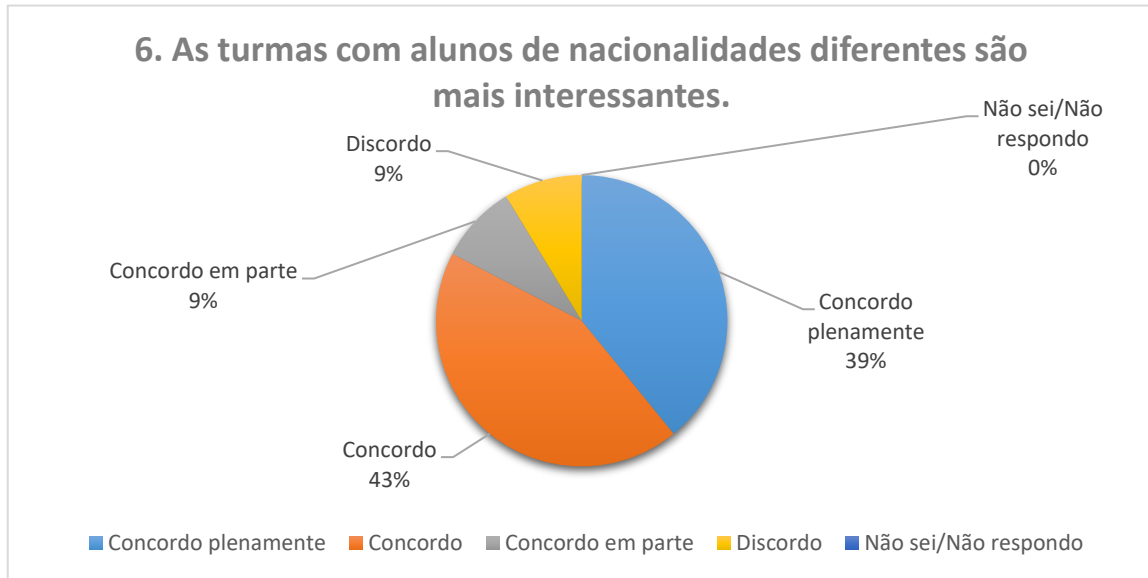


Gráfico 4.44

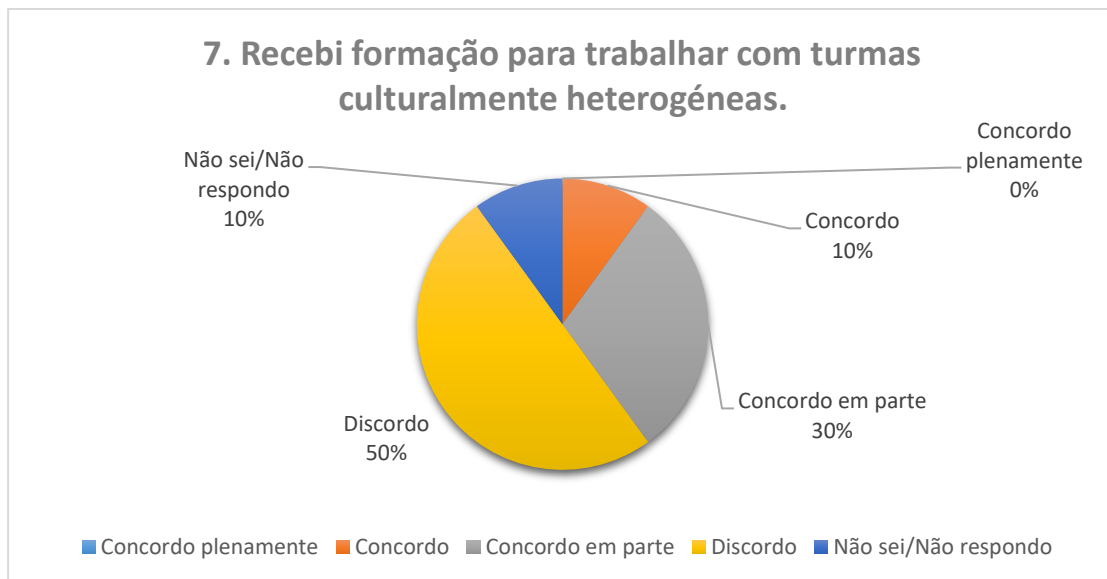


Gráfico 4.45

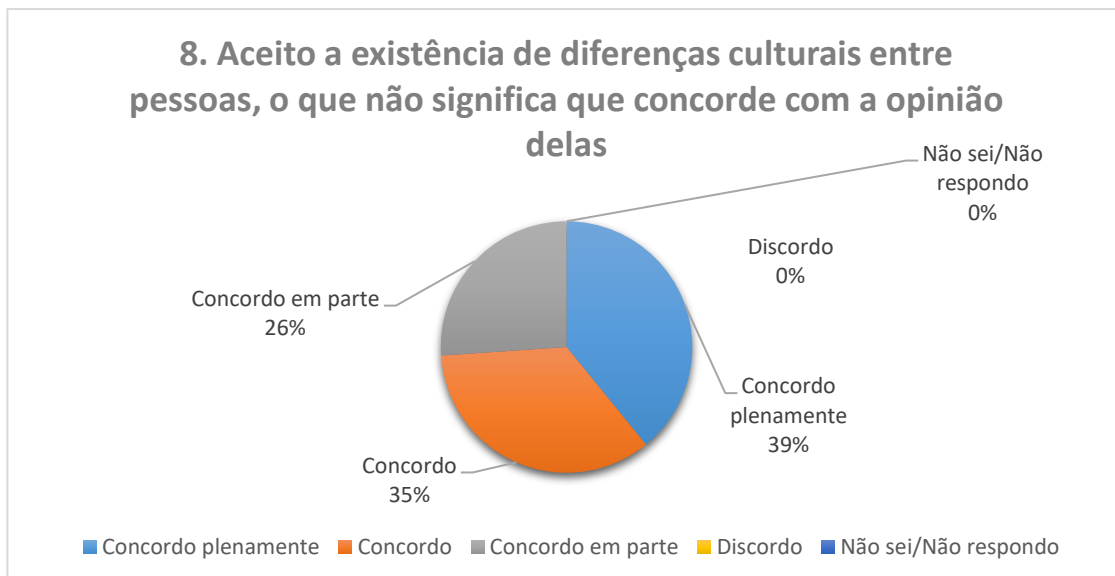


Gráfico 4.46

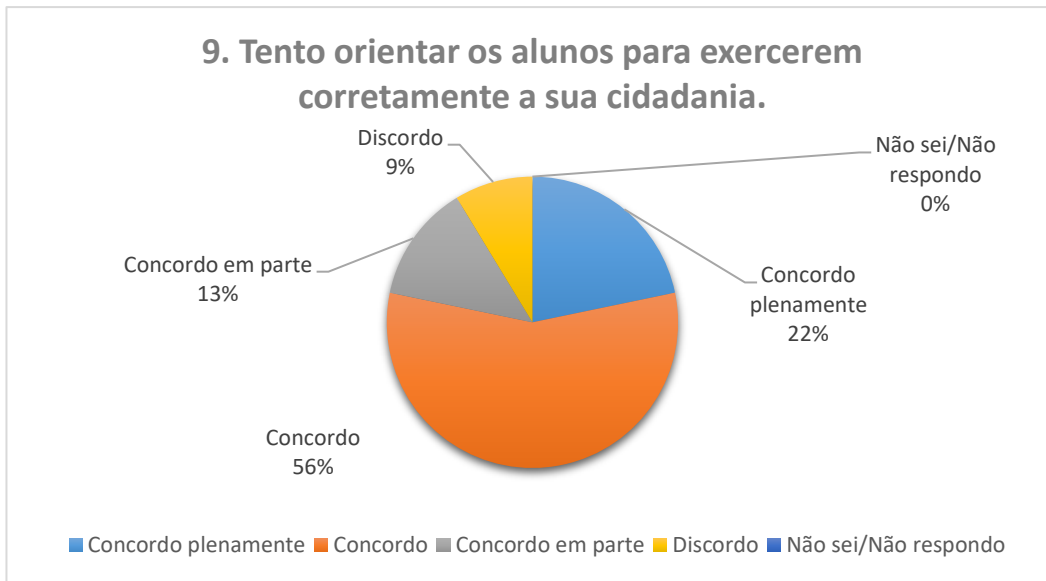


Gráfico 4.47

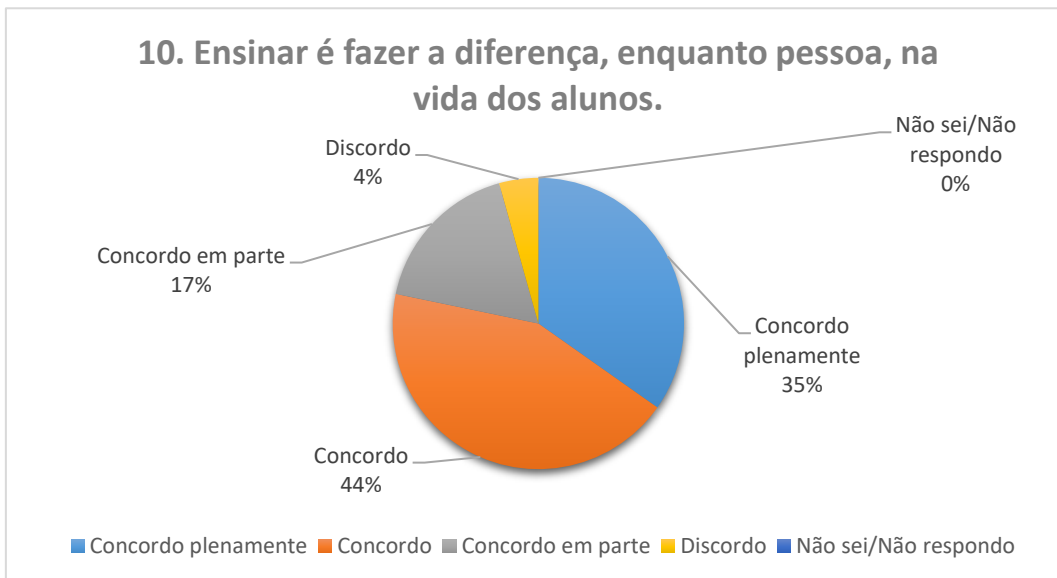


Gráfico 4.48

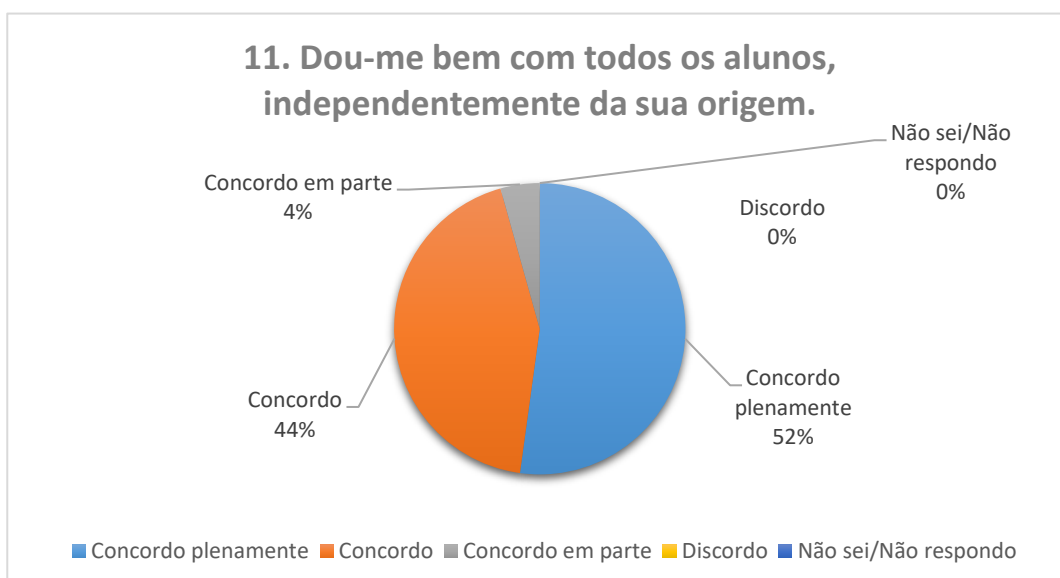


Gráfico 4.49

12. No início dos cursos, faço uma planificação das aulas, tendo em conta os conteúdos e os objetivos

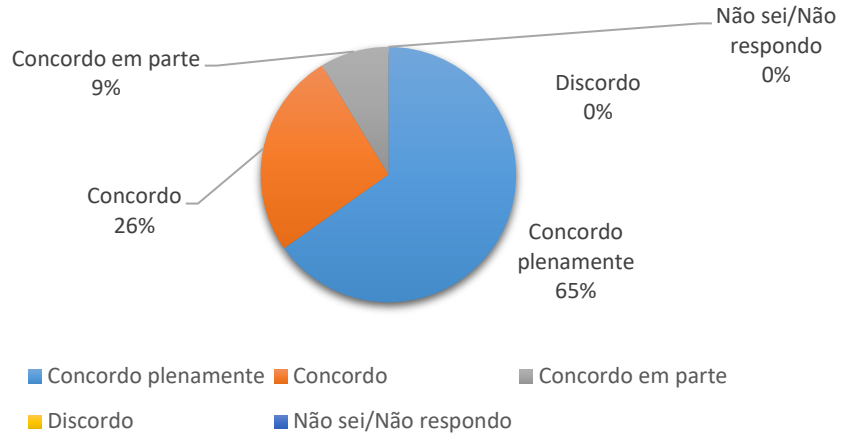


GRÁFICO 4.50

13. Prefiro trabalhar com turmas homogéneas.

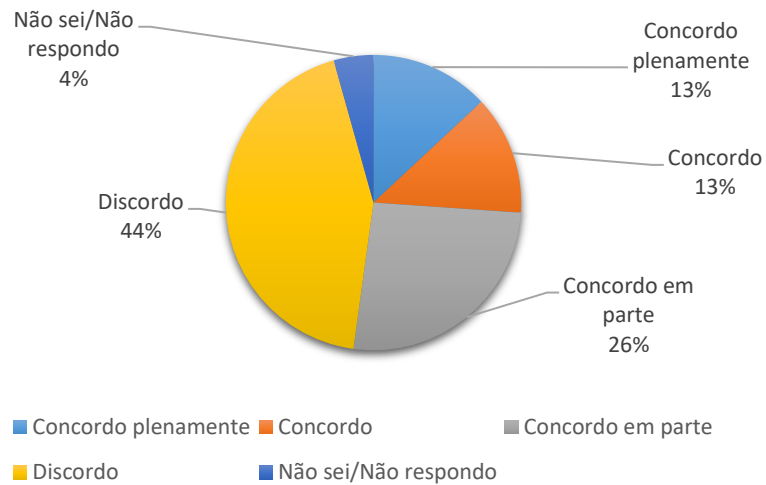


Gráfico 4.51

14. Enquanto docente, esforço-me por adequar as minhas aulas às necessidades reais dos alunos.

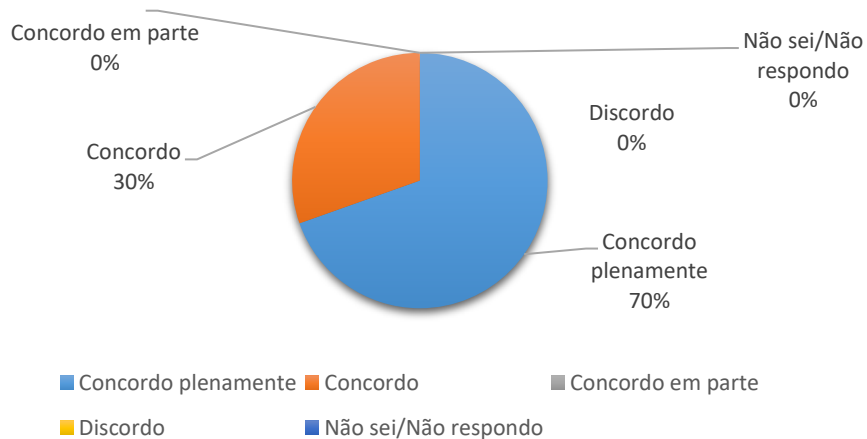


Gráfico 4.52

15. Na minha aula, não há problemas resultantes de conflitos culturais, apenas percalços banais, comuns a qualquer ser humano.

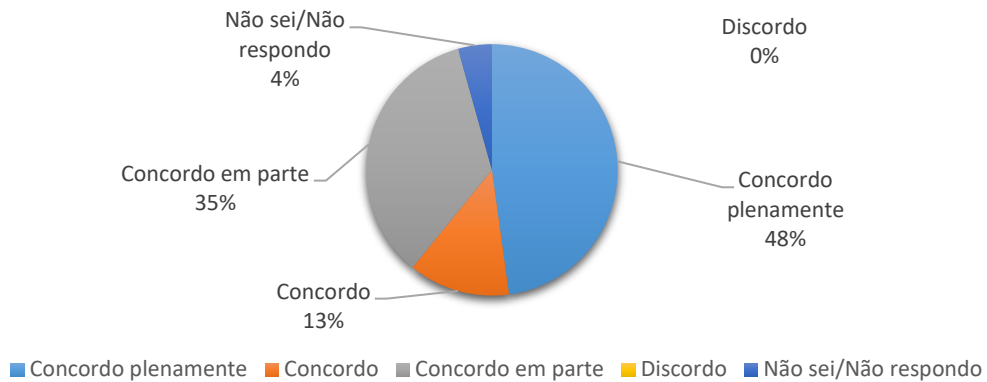


Gráfico 4.53

16. Tento formar os alunos em questões que se relacionam com competências e atitudes importantes para a vida.

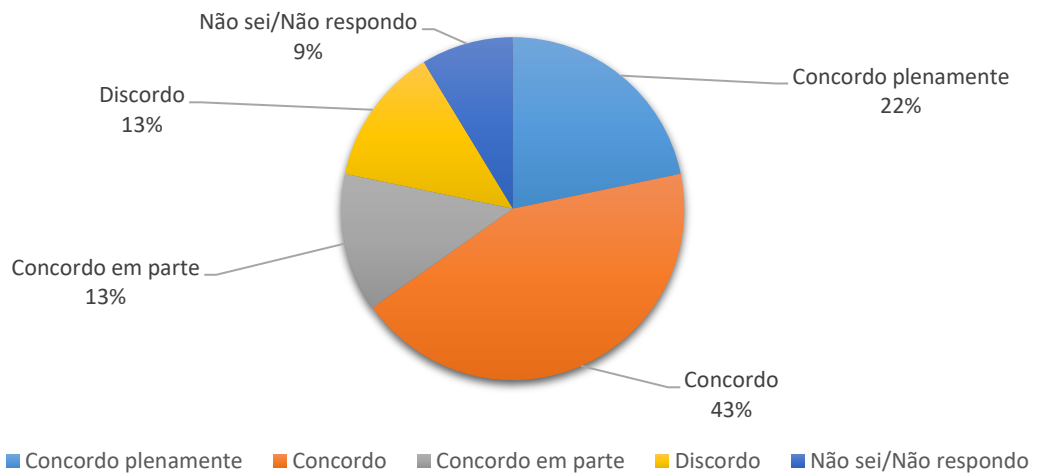


Gráfico 4.54

17. Adapto o meu comportamento em função da cultura dos meus alunos.

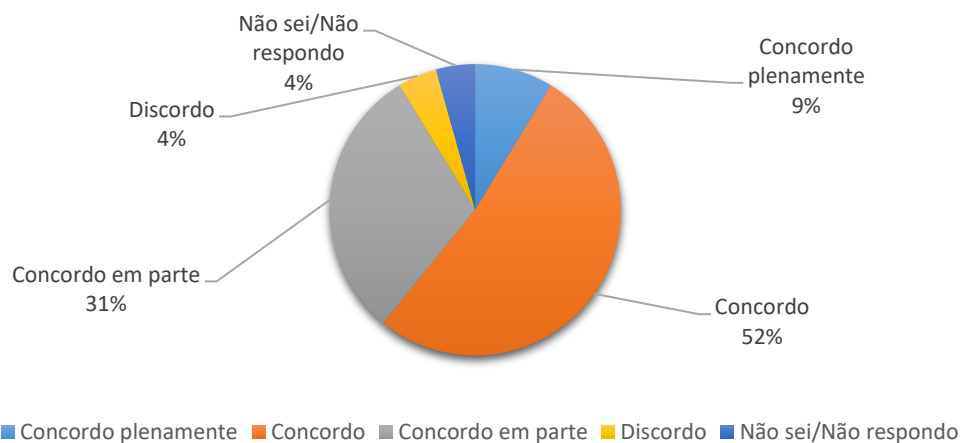


Gráfico 4.55

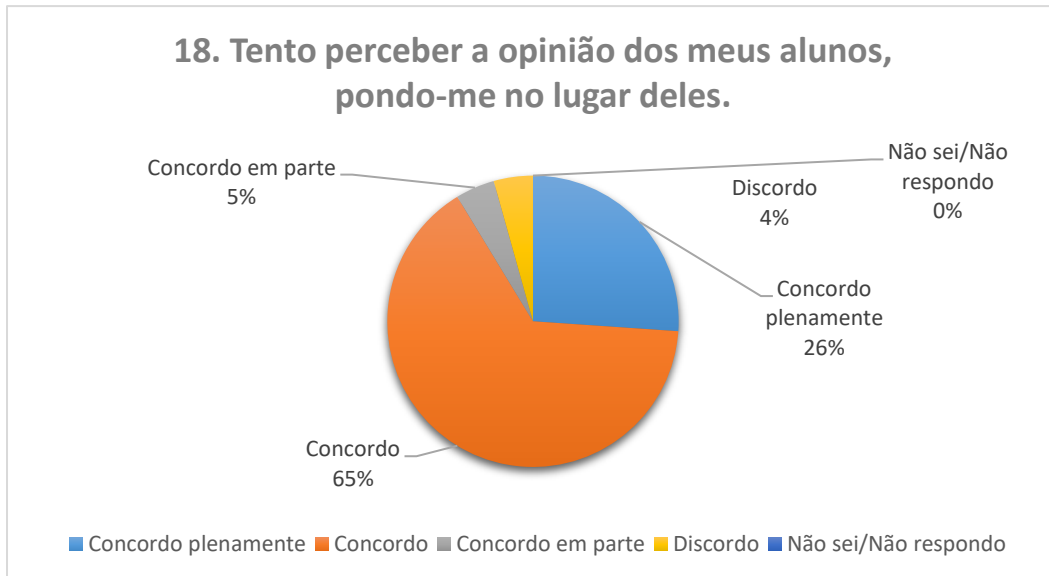


Gráfico 4.56

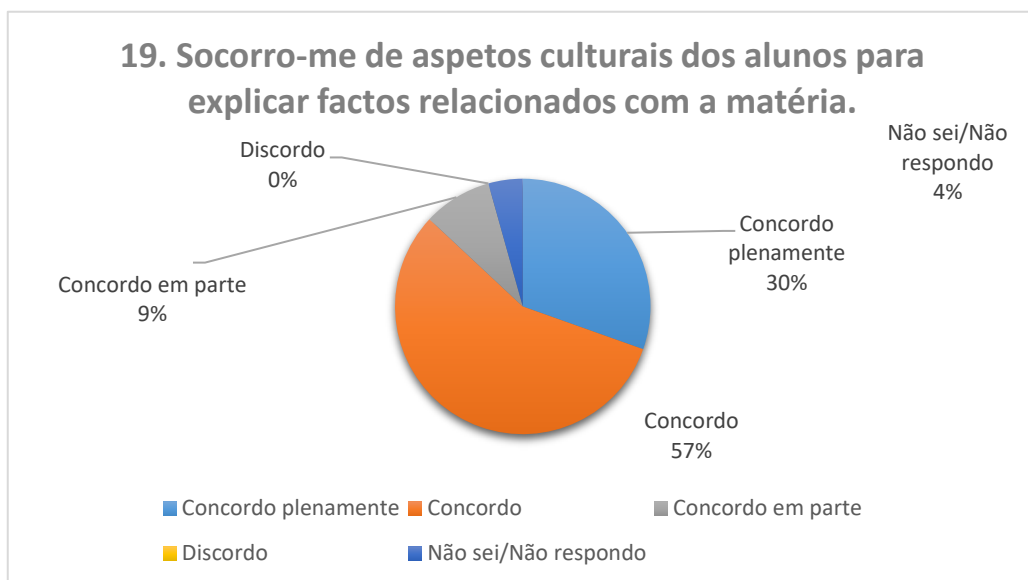


Gráfico 4.57

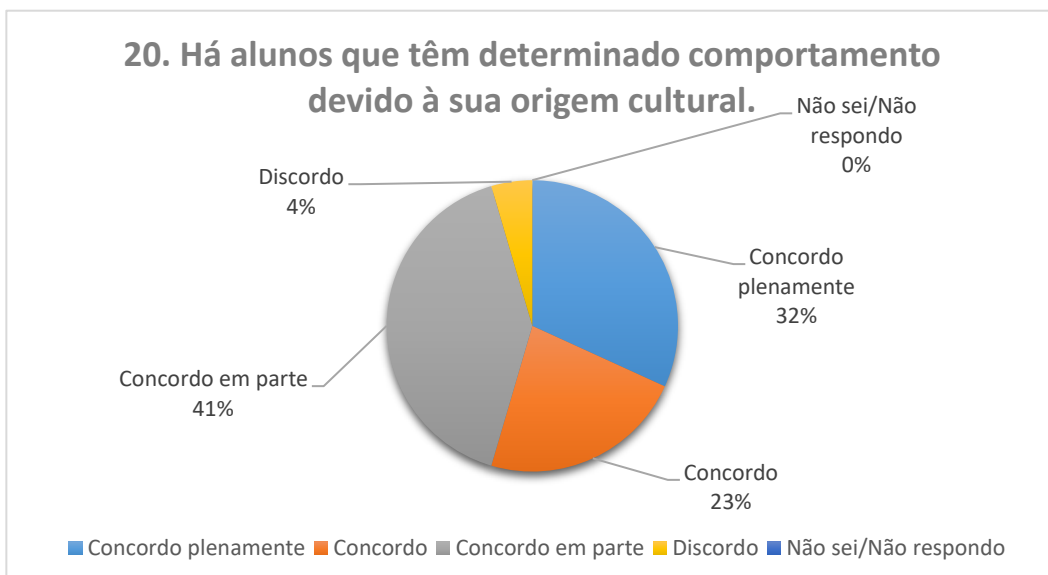
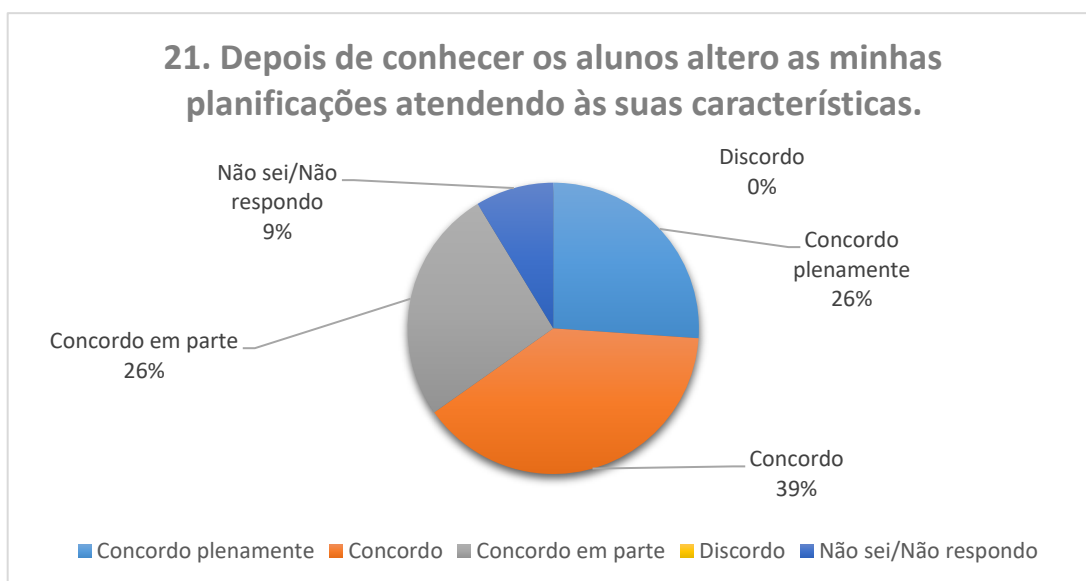


Gráfico 4.58



A afirmação que gerou maior consenso foi a 4 - *É impossível mudar os preconceitos e os estereótipos de um adulto*, tendo havido 83% dos inquiridos que discordou da mesma, o que se afigura positivo, na medida em que acreditar na mudança comportamental de um adulto pode significar que o docente já testemunhou este tipo de transmutação e até se pode sentir responsável por ser o instigador da mesma. Com perto de $\frac{3}{4}$ de respostas idênticas observa-se a afirmação 14 - *Enquanto docente, esforço-me por adequar as minhas aulas às necessidades reais dos alunos*, sendo que 70% concordou plenamente com a mesma. Parece-nos auspicioso realçar que uma percentagem tão elevada de professores não hesite em identificar-se tão expressivamente com uma metodologia que se centra nas necessidades das turmas com as quais se trabalha e que haja um esforço real por adaptar as aulas em função do público, pois assim haverá uma maior probabilidade de os estudantes serem bem-sucedidos. A terceira afirmação geradora de maior consenso reuniu 65% de respostas “concordo” relativamente à frase 18 - *Tento perceber a opinião dos meus alunos, pondo-me no lugar deles*, o que corrobora a ideia da frase 14, analisada anteriormente.

Outras foram as afirmações geradoras de menor uniformidade, havendo respostas menos coincidentes quanto ao grau de concordância. Realçamos as afirmações 2 - *Um professor deve ter disponibilidade para falar com os alunos, mesmo que sejam temas não relacionados com a aula*, 5 - *Há aspetos culturais típicos de*

determinadas nacionalidades, 8 - Aceito a existência de diferenças culturais entre pessoas, o que não significa que concorde com a opinião delas e 21 - Depois de conhecer os alunos, altero as minhas planificações, atendendo às suas características, em que as percentagens de “concordo plenamente”, “concordo” e “concordo em parte” se aproxima equilibradamente dos 30%.

Gostaríamos ainda de realçar as afirmações 3 - *Independentemente da sua origem cultural, os meus alunos estão interessados nas mesmas coisas* e 7 - *Recebi formação para trabalhar com turmas culturalmente heterogéneas*, que apresentam uma percentagem de discordância igual ou superior a metade dos inquiridos, com um valor de 30% de “concordo em parte”. Enfatizamos que na afirmação 7, 10% respondeu “não sei/não respondo”, sendo este o valor mais elevado de respostas nesta categoria, por comparação com as restantes afirmações, o que significa que 60% dos inquiridos admite que ou não recebeu formação específica, ou não sabe/não quer falar sobre esse assunto.

De realçar que na Q.1.4.2. da Secção I, “Se a sua formação inicial contemplou questões relacionadas com a interculturalidade, identifique a(s) disciplina(s) em que abordou a temática”, 39% admitiu ter tido formação na área da interculturalidade, mas não houve ninguém que manifestasse concordância plena com a afirmação 7 e só 10% concordou. Através do confronto dos resultados obtidos nestas duas questões, podemos extrapolar que, muito embora o tema da interculturalidade possa ter sido abordado em determinados cursos e disciplinas, a sensação com que os inquiridos ficaram foi a de que não houve relação direta entre esse conhecimento e a aplicação prática em sala de aula, isto é, não obstante a temática lhes poder ser familiar, parece não ter havido uma ponte entre a parte teórica e a *praxis*.

Debruçando-nos também sobre as afirmações que obtiveram respostas em todos os graus de concordância, verificamos que a 13 - *Prefiro trabalhar com turmas homogéneas* e a 17 - *Adapto o meu comportamento em função da cultura dos meus alunos* são as únicas que cumprem esse requisito, sendo que a primeira apresenta valores mais equilibrados do que a segunda. Assim, a preferência por trabalhar com turmas homogéneas não é consensual, havendo, no entanto, um valor próximo de metade que discorda da afirmação.

Os objetivos desta seção centravam-se nas seguintes questões:

I. Estabelecer uma relação entre:

- a importância da formação e da atualização (Q3.1. – afirmações 1 e 11) e a formação real dos docentes (Q1.4. / Q1.5. / Q1.6.), tendo em conta o tempo de serviço (Q2.1.)

Burns e Shadoian-Gersing (2010: 20) defendem que “no matter how confident teachers feel about their pre-service education, it cannot prepare them for the evolving challenges they will face throughout their careers”, motivo pelo qual as autoras advogam a continuação da formação ao longo da carreira profissional. 65% dos inquiridos considerou “muito importante” *acompanhar os avanços científicos da disciplina que leciona* (Q3.1. - Afirmação 1) e 35% referiu que era “importante”. Dos 15 inquiridos que consideraram “muito importante” acompanhar os avanços científicos, 10 frequentaram formação não conferente de grau e 5 não frequentaram, ou seja, 2/3 já conseguiu cumprir aquilo que defende. Paralelamente, desses 15, 4 são doutorados, 4 são mestres, 5 têm pós-graduação e 2 são licenciados, o que significa que 13 já frequentaram formação conferente de grau, ou seja, a maioria tem apostado na sua formação contínua. Em relação ao tempo de serviço, 7 lecionam PLE/PL2 a adultos em contexto de ensino superior há entre 11 a 15 anos, havendo 1 com uma experiência de mais de 20 anos e 3 com experiência inferior a 10 anos.

Em relação à *realização de formações periódicas para reciclar conhecimentos* (Q3.1. - Afirmação 11), 39% considerou “muito importante” e 61% “importante”. Dos 9 respondentes que manifestaram ser “muito importante” fazer formações periódicas, 8 já frequentaram formações não conferentes de grau. Desses 9, 3 são doutorados, 3 possuem mestrado, 1 tem pós-graduação e 3 são licenciados. Apenas 1 destes inquiridos tem menos de 5 anos de serviço.

II. Verificar a coerência entre o perfil de um bom professor (Q3.1.) e as características de um professor de PLE/PL2 a adultos (Q3.2.):

- verificar se as características escolhidas na Q3.2. correspondem às pontuações mais altas na Q3.1. tendo em conta a seguinte tabela:

Tabela 4.8.

A	B	A	B	A	B
4, 13, 17, 19	adaptabilidade	4, 14, 19	criatividade	2, 16, 17, 20	observação
1, 14	autoavaliação	4, 14, 18	disponibilidade	5, 12, 16, 17	organização
10, 14	autoconfiança	7, 20	empatia	15	recetividade
16	coerência	13, 18	ética	3, 6, 8, 9, 18	respeito
5, 10	credibilidade	15	humildade	11, 18	responsabilidade

Colunas A correspondem às afirmações da Q3.1.
Colunas B correspondem à Q3.2.

Na coluna A encontram-se os números que correspondem às 20 afirmações da Q3.1. e na coluna B apresentam-se as 15 características listadas na Q3.2. A tabela anterior relaciona cada uma das afirmações da Q3.1. com as características da Q3.2.

Quando comparamos o perfil de um bom professor com as características mais importantes no perfil de um professor de PLE/PL2 a adultos, percebemos que há uma valorização de dois conceitos, o da *adaptabilidade*, tendo a afirmação 13 - *Planificar aulas em função da turma* alcançado 74% das respostas na Q3.1. e o da *organização*, com a afirmação 16 - *Promover a participação de todos os alunos* a chegar aos 70%. No entanto, na Q3.2., a segunda característica mais escolhida foi a *criatividade*, que alcançou percentagens de apenas 39% e 26% na Q3.1., ou seja, embora os inquiridos tenham considerado a criatividade como uma qualidade “importante”, na prática, a maioria não identificou como “muito importante” 4 - *Ensinar questões para além dos conteúdos do programa*, 14 - *Produzir os seus próprios materiais* e 19 - *Pôr as novas tecnologias ao serviço das aulas*. Estes dados são particularmente sensíveis quando confrontados à luz das dimensões de Banks (2007), já que se menos de metade dos inquiridos considerou “muito importante” as afirmações 4 – *Ensinar questões para além do programa* e 14 – *Produzir os seus próprios materiais*, os docentes podem não estar a apostar na “integração de conteúdos”, isto é, parece-nos surpreendente que estas afirmações não tenham sido consideradas “muito importantes”, tendo a frase 13 -

Planificar aulas em função da turma alcançado uma percentagem tão elevada. Se tivermos em consideração as características de uma turma aquando da preparação das aulas há, possivelmente, que falar de questões que extrapolam os conteúdos definidos previamente e há que adaptar materiais.

Em relação às características identificadas como menos importantes na Q3.2., quando cruzadas com as afirmações que lhes correspondem, alcançam percentagens muito elevadas, a saber: *humildade* (74% - afirmação 15), *observação* (78%, 70%, 0%¹², 44% - afirmações 2, 16, 17, 20), *coerência* (70% - afirmação 16) e *autoavaliação* (65%, 39% - afirmações 1 e 14), ou seja, não obstante os professores se terem identificado com afirmações que se relacionam com as qualidades descritas anteriormente, quando confrontados diretamente com elas, não lhes reconheceram tanta importância como a outras.

III. Verificar o que o docente incentiva mais (Q3.3.):

- atitudes de responsabilidade e disciplina (itens 1, 4, 6, 8, 9) – relacionadas com cumprimento de regras;
- atitudes de tolerância e reflexão (itens 2, 3, 5, 7, 10) – relacionadas com autonomia e espírito crítico.

Em termos globais, as atitudes de responsabilidade e disciplina e as de tolerância e reflexão tiveram uma diferença total de 2 respostas, tendo a primeira sido escolhida 68 vezes e a segunda 70 (soma do total dos itens relacionados com cada par de atitudes).

As atitudes mais incentivadas pelos docentes são, com 20 respostas, a 3 - *participação e curiosidade* e, com 17 respostas, a 8 - *autonomia e iniciativa*. Constatamos, assim, um equilíbrio entre as atitudes que o docente admite incentivar mais, pelo que haverá uma harmonia em relação ao que é pedido aos estudantes.

¹² A afirmação 17. da Q3.1. está redigida de modo a obter um tipo de resposta inversa às restantes, pois “seguir à risca o plano das aulas” implica não ter permeabilidade à mudança, nem adaptabilidade, sendo expectável que a sua percentagem seguisse uma lógica oposta.

IV. Verificar se as atitudes incentivadas nos alunos (Q3.3.) se sobrepõem ou se afastam das identificadas no perfil de um professor de PLE/PL2 a adultos (Q3.2.)

- em que medida as atitudes incentivadas mimizam as consideradas ideais num professor? O professor constrói o perfil do aluno à sua imagem?

Tabela 4.9.

A	B	A	B	A	B
5, 7	adaptabilidade	7	criatividade	9, 10	observação
2	autoavaliação	3, 6, 8	disponibilidade	1, 6	organização
3, 7, 8, 9	autoconfiança	5	empatia	7	recetividade
10	coerência	2	ética	5, 9, 10	respeito
4	credibilidade	9, 10	humildade	1, 4, 6	responsabilidade

Colunas A correspondem às atitudes da Q3.3.
Colunas B correspondem à Q3.2.

Na coluna A encontram-se os números que correspondem às 10 atitudes apresentadas na Q3.3. e na coluna B apresentam-se as 15 características listadas na Q3.2. A tabela anterior relaciona cada uma das atitudes da Q3.3. com as características da Q3.2.

Relembramos que as características apontadas como mais importantes para um professor de PLE/PL2 a adultos são *adaptabilidade*, com 18 respostas, *criatividade*, com 15 e *organização*, com 12.

Tendo em conta a tabela 4.9, que representa a relação entre as características do perfil do docente de PLE/PL2 a adultos (Q3.2.) e as atitudes incentivadas nos alunos (Q3.3.), concluímos que as respostas não se sobrepõem, ou seja, as atitudes incentivadas nos discentes não mimetizam aquelas que são consideradas muito importantes para o perfil docente. Podemos ainda constatar que, estando as atitudes mais incentivadas nos alunos relacionadas com autoconfiança e disponibilidade, enquanto características do perfil de um professor de PLE/PL2 a adultos, obtivemos apenas 6 e 7 respostas desse âmbito, o que representa pouco mais de 25% da totalidade dos respondentes.

V. Verificar se o grau de concordância “concordo plenamente” em relação às afirmações (Q3.4.) se coaduna com as respostas “muito importante” dadas sobre o perfil de um bom professor (Q3.2.)

Tabela 4.10.

A	B	A	B	A	B
4, 11, 14, 17, 18, 21	adaptabilidade	6, 14, 19, 21	criatividade	3, 5, 14, 15, 19, 20	observação
7, 17	autoavaliação	2, 10, 14, 16	disponibilidade	12, 19	organização
18, 21	autoconfiança	2, 17, 18	empatia	18	recetividade
13, 19	coerência	12, 21	ética	1, 8, 11, 12, 17, 18, 19, 21	respeito
12	credibilidade	8, 17, 18	humildade	9, 12, 14, 16, 21	responsabilidade

Colunas A correspondem às afirmações da Q3.4.
Colunas B correspondem à Q3.2.

Na coluna A encontram-se os números que correspondem às 21 afirmações apresentadas na Q3.4. e na coluna B apresentam-se as 15 características listadas na Q3.2. A tabela anterior relaciona cada uma das afirmações da Q3.4. com as características da Q3.2.

Das 15 características da Q3.2. do perfil de um bom professor, destacam-se 9, (*adaptabilidade, credibilidade, criatividade, disponibilidade, ética, observação, organização, respeito e responsabilidade*) que se articulam com as 3 frases que obtiveram mais de 50% de concordância plena na Q3.4., a saber, 11 - *Dou-me bem com todos os alunos, independentemente da sua origem*, 12 - *No início dos cursos, faço uma planificação das aulas, tendo em conta os conteúdos e os objetivos* e 14 - *Enquanto docente, esforço-me por adequar as minhas aulas às necessidades reais dos alunos*. Estes dados são positivos se considerarmos as dimensões de Banks (2007), na medida em que a afirmação 14 corrobora a ideia de “pedagogia igualitária”, isto é, uma mudança na prática pedagógica que seja mais conducente ao sucesso dos alunos. Paralelamente, as características destacadas na Q3.2. parecem validar o modelo ICC defendido por Byram (2002), já que os valores e as atitudes destacados contribuem para a existência de atitudes interculturais, inerentes ao *savoir-être*.

De realçar que, inseridas nestas 9 características, se encontram as 3 mais pontuadas na Q3.2. (*adaptabilidade, criatividade e organização*) e apenas 1 das que

obteve uma classificação mais baixa na Q3.2. (*observação*) surge na Q3.4., o que significa que há uma coerência entre o perfil geral desejável e o perfil real dos docentes, ou o que estes profissionais afirmam ter.

Como nota final, gostaríamos de atentar na Q3.1., afirmação 13 – *Planificar as aulas em função da turma*, que 74% dos inquiridos registou como “muito importante” e na Q3.4., afirmação 21 - *Depois de conhecer os alunos, altero as minhas planificações, atendendo às suas características*, tendo apenas 26% admitido que “concordava plenamente”. Tomemos como exemplo uma sala de aula de LE/L2. Embora se anteveja o nível expectável de uma turma de um determinado nível e, conseqüentemente, se saiba que conhecimentos os aprendentes já devem dominar e aqueles que vão ser abordados pela primeira vez, a escolha do conteúdo pode ser desadequada já que, sem um diagnóstico que afira os conhecimentos da turma no global e de cada aprendente especificamente, a planificação pode não estar em conformidade com a realidade, sendo necessária uma adaptação, um ajustamento de objetivos e uma reorganização de expectativas. Conscientes de que “a escolha do conteúdo mais adequado (...) para um grupo específico de alunos (...) não é um feito insignificante, pois já existe muito mais para ensinar sobre um tópico do que o tempo permite, e novos conhecimentos surgem todos os dias” (Arends, 2008: 102), esse ajuste é necessário.

Defendemos que a planificação deve ser feita a longo e a curto prazo, isto é, a planificação anual, naturalmente mais genérica, a planificação semestral, trimestral ou semanal, dependendo do tipo de ensino e da duração do curso, que determina o decorrer de uma série de aulas durante um período definido e a planificação diária. Concomitantemente, para além destes aspetos gerais, cabe ao docente individualizar a aprendizagem dos alunos a seu cargo pois, sendo irrefutável que cada ser humano tem capacidades diferentes das dos restantes, o professor deve ter em atenção esse facto e personalizar o seu ensino, ou seja, sabendo que “as expectativas docentes com relação ao desempenho dos alunos de padrões culturais distintos são, muitas vezes, permeadas de estereótipos que se refletem em práticas docentes que, sob o véu da neutralidade técnica, legitimam o silenciar das diferentes ‘vozes’” (Canen, 2001: 208), devemos esforçar-nos por contrariar essa visão tendenciosa. Nesta medida, na planificação deve-se prever e evidenciar estratégias distintas em função das capacidades e conhecimentos de cada aluno, recorrendo a diferentes atividades de aprendizagem, variando os

objetivos e a forma de os cumprir. Esta estratégia, em cujo cerne está o aluno, afasta o professor do centro do ensino e pretende promover não apenas a transmissão do conteúdo, mas principalmente fazer com que esse conhecimento possa ser uma ferramenta útil para os discentes, uma alavanca potenciadora do aumento das capacidades individuais.

Perante as respostas obtidas relativamente à questão da planificação, parece-nos que os inquiridos devem preocupar-se mais com a adaptação do programa em função do público, começando por centrar a docência na aprendizagem, o que implica “escutar o que os alunos fazem (o que dizem, o que escrevem, o que realizam)” (Zabalza: 2006).

Bloco C – Perfil docente: saber ser/estar

Em relação às docentes entrevistadas, a pergunta que deu o mote para toda a conversa foi:

1. Quais as características que definem um bom professor?

A Entrevistada X referiu que havia três aspetos transversais a todos os níveis, desde o pré-primário até ao superior, a saber:

1. Vocações, gosto, paixão;
2. Reconhecimento do profissional sobre a sua profissão (condições materiais, psicológicas, afetivas, culturais, disponibilidade mental, sentido de serviço público);
3. Formação técnica, preparação técnico-científica.

Como exemplo do seu próprio gosto pelo ensino, a Entrevistada X partilhou um episódio:

“E ele [o aluno] diz assim: A senhora foi minha professora da primeira vez que eu estive em Portugal a fazer o primeiro curso de português.

E eu disse: O senhor foi cobaia. Sim, eu estava a começar.”

Esta história sobre um senhor que abordou a Entrevistada X, identificando-se como seu aluno no primeiro ano em que lecionou, ilustra o gosto que esta docente sempre teve pelo ensino. Porém, ao contá-la, apercebeu-se de que estava a descurar o terceiro ponto referido, pelo que se seguiu uma reflexão sobre isso:

“Eu hoje percebo que, obviamente, em termos de domínio da matéria e das técnicas pedagógicas, obviamente que hoje eu estou melhor, claro! Reconheço. (...) É óbvio que eu tinha muitas lacunas científicas quando comecei, mas eu gostava....”

Apesar de a especialista reconhecer as diferenças pedagógicas no início da carreira em comparação com os dias de hoje, o que corrobora a visão de Gonçalves, quando refere que

o professor é (...) uma pessoa e um profissional em desenvolvimento e formação permanentes, ao longo da sua «história de vida profissional», no decurso da qual, diacronicamente, se modificam as suas atitudes e o seu empenhamento na prática educativa, o modo como a percebe, bem como os seus quadros de referência quanto à educação e ao sistema educativo,

(Gonçalves, 1999: 104),

a Entrevistada X volta a frisar que o gosto pelo ensino é a característica mais importante de um bom professor, e partilha outra história, desta vez do foro pessoal.

“Uma vez, estava a dizer à Dona Alda Espírito Santo, que é uma grande poetisa, e disse-lhe: Que tristeza, eu não sei fazer outra coisa [a não ser ensinar], e diz ela: Mas isso é ótimo!”

As histórias relatadas reforçam o aspeto que a Entrevistada X considerou como o mais importante de um bom professor - a vocação, o gosto e a paixão - mas, simultaneamente, refletem a preocupação com a formação dos docentes, na medida em que, de cada vez que fez uma partilha acerca do seu percurso, sentiu a necessidade de reforçar a importância da formação técnica.

Em resposta à mesma questão, a Entrevistada Y não hesitou em referir o empenhamento e a preocupação como os pilares fundamentais, não tendo sido olvidada, posteriormente, a formação.

(Risos) “Eu acho que a primeira coisa, de facto, é o empenhamento. Preocupar-se com a aprendizagem dos alunos e preocupação.”

“Claro que eu parto do princípio que o professor tem uma boa formação científica e pedagógica, porque um professor só com boa formação científica não chega.”

Apesar de identificar a formação como uma característica fundamental, é opinião da Entrevistada Y que esse aspeto, isolado, é insuficiente. A especialista sustenta a sua resposta, partilhando a importância da sua formação pedagógica inicial, em que realça o mérito da reflexão, já desenvolvido nos capítulos anteriores.

“Aprendi isso nas disciplinas psicopedagógicas, quando era estudante universitária, e marcou-me, que é a autognose, que é, de facto, darmos as aulas e no fim refletirmos sobre aquilo que aconteceu.”

A propósito desta primeira pergunta, a Entrevistada Y debruçou-se sobre os elementos que podem fazer com que uma aula corra melhor ou pior, tendo identificado aspetos mais do âmbito pessoal do que do profissional, ainda que estes também tenham sido referidos no fim.

“Umás aulas correm melhor do que outras e às vezes tem até mais a ver com questões que são do âmbito das sensações, das emoções, de a pessoa estar mais bem-disposta, estar doente, não estar doente, portanto, todos os fatores que não têm propriamente a ver com a capacidade científica e pedagógica da pessoa. Tem a ver muito com as turmas, tem a ver com os materiais que nós preparamos e achamos que vão ter uma receção e têm uma receção completamente diferente.”

Quanto à Entrevistada Z, começou por, inicialmente através de uma interjeição, referir a dificuldade que é responder a esta questão.

“Ui... isso dá para uma tese de doutoramento, de facto. “

De seguida, explicou que a dificuldade reside logo naquilo que cada um encara como “bom”.

“Isto de definir um professor é algo de muito abrangente e, se calhar, de muito ambicioso. A noção de *bom* pode não ser igual para todos. Globalmente, pela longa experiência de formação de professores, tentar saber, fazer e ser uma Pessoa e um Profissional com letra maiúscula.”

As três especialistas concordam, assim, com Zabalza (2011: 412), na medida em que “para ser un buen enseñante es preciso que confluyan en quien ejerce la docencia tanto condiciones personales como competencias”.

2. Considera que um professor de PLE/PL2 deve ter características adicionais?

Sobre esta questão, a Entrevistada X referiu que sim e que não, tendo ilustrado a sua opinião com as frases que abaixo se transcrevem:

“A característica específica que ele deve ter é conhecimento do contexto multicultural em que ele vai trabalhar; um conhecimento da genealogia daquela situação, daquela multiculturalidade.”

“Um professor tem que ser aberto, tem que se descentrar, ele tem que tentar perceber o Outro, porque o Outro não é só o Outro cultural, também é o Outro humano, o Outro é sempre diferente. (...) Um professor, esteja ele em que contexto estiver, ele tem que se descentrar para perceber o Outro.”

Para explicar o que tinha acabado de dizer, esta especialista contou a seguinte história:

“Veja só, eu, por exemplo, antes de começar a ensinar literaturas africanas a europeus, particularmente do Norte, eu nunca me tinha apercebido que as pessoas pudessem não saber o que é *dendê* ou *coco*. E, uma vez na aula, um aluno não conseguia perceber. Havia uma metáfora e ele não conseguia perceber. E eu a tentar perceber porque é que ele não percebia. Até que, bolas, ele não sabe o que é um *dendê*, nunca viu um *dendê*. E nessa altura, nos anos 1990, ainda não havia todos aqueles meios de internet nas aulas para nós projetarmos imagens e a coisa ficava mais difícil. Toda a construção discursiva ficava mais difícil.”

Esta história serviu para demonstrar o ponto de vista da Entrevistada X, nomeadamente em relação à crença de que a maioria dos professores trabalha num contexto multicultural, independentemente da disciplina que leciona, como se pode constatar pela seguinte reflexão:

“Tudo isso para dizer que um professor que vá trabalhar num contexto multicultural, que eu acho que é 99%, se calhar estou a exagerar (...), mas acho que tem de compreender a genealogia daquele contexto, as componentes.”

A ideia de que todos os professores trabalham num contexto multicultural e de que eles próprios são seres interculturais foi espelhada, ainda no século XX, por Zeichner (1993: 74), nomeadamente através da conceção de que “cada um de nós é um ser intercultural, independentemente das suas identidades culturais e todos os professores devem preocupar-se com o problema da comunicação intercultural”.

Em relação à segunda questão, a Entrevistada Y realçou a aprendizagem de uma LE como fundamental para se exercer a profissão de professor de LE, tendo acrescentado, no final, a importância de se estar atualizado quanto aos avanços da área que se leciona. Esta visão vai ao encontro do que defendem Bizarro e Braga (s.d.; 63), que referem que uma formação intercultural dos professores de LE, baseada na premissa de que “conhecer a língua(s) do(s) Outro(s) é conhecer melhor a sua própria língua e a sua própria cultura”.

“Bem, um professor que tenha estudado – eu estou-lhe a dizer um aspeto que não é muito referido pelos teóricos, provavelmente, mas que me parece importante – uma LE, parece-me que tem, pelo menos, uma mais-valia, porque vivenciou as agruras da aprendizagem de uma LE, portanto, as questões das metodologias, mesmo como aluno, ou seja, ter tido experiência do que é a aprendizagem de uma LE. De facto, é preciso estar atualizado sobre as atuais perspetivas do domínio do ensino-aprendizagem de uma LE.”

A propósito desta última afirmação, a Entrevistada Y relatou uma história recente, que a deixou satisfeita e que vai ao encontro daquilo que julga ser um exemplo de um bom docente de LE, nomeadamente, o ensino da gramática em contexto, ou seja, o docente socorrer-se de um texto, de uma música ou de outro suporte para, a partir e através dele, falar sobre aspetos gramaticais.

“Por exemplo, o ensino da gramática em contexto foi sempre algo que eu preconizei para o ensino de LM e ainda mais para o ensino de uma LE/L2.”

“Todos os professores são avaliados e têm uma aula observada por ano. No outro dia, fui observar a aula de uma colega e fiquei muito contente, porque ela ia dar o gerúndio e fê-lo em contexto.”

Trata-se de uma forma integrada de abordar a matéria, partindo de situações reais e, por isso, com utilidade para o aprendente, que vai completamente ao encontro do modelo ICC de Byram (2002), que preconiza a interdependência entre competência linguística, sociolinguística e intercultural. Paralelamente, espelha o que defendem Dema e Moeller (2012: 77), na medida em que “classroom activities that are not

contextualized and attached to real life issues, activities, and concerns, do not help the students learn to use L2”.

A respeito da segunda questão, a Entrevistada Z responde com um repto sobre os contextos “evidentemente multiculturais”, referindo que essa noção é muito mais abrangente do que se possa inicialmente pensar.

“E eu explico o que quero dizer com esta provocação. Para mim, qualquer turma, em qualquer lugar do mundo, é multicultural. A diferença que, enfim, caracteriza cada um de nós é suficiente para justificar que uma turma, supostamente homogénea, é também ela multicultural.”

Com base nesta ideia, foi justificada a formação em interculturalidade a todos os professores e não só àqueles cujo contexto pode ser, de início, aparentemente mais heterogéneo, ou seja, “mesmo no seio de uma comunidade considerada monolíngue e monocultural existe variedade e diversidade” (Cerqueira & Andrade, 2004: 136). Esta apreciação foi ilustrada nas seguintes palavras:

“Às vezes, há tanta distância, culturalmente falando, entre dois alunos portugueses numa turma no ensino superior, há mais distância entre esses dois alunos, em termos culturais, do que, por exemplo, entre um aluno A e um outro, australiano, que está a estudar, sei lá, em qualquer outra cidade do mundo. Isto porque eu considero que estas diferenças culturais não têm pura e simplesmente a ver com línguas diferentes, nacionalidades diferentes, têm a ver sobretudo com histórias de vida e como, *a priori*, uma história de vida não se repete, eu posso considerar que qualquer turma é, à partida, multicultural. Mesmo entre jovens que usem a mesma língua materna.”

Através desta resposta, é evidente que a Entrevistada Z, à semelhança da Entrevistada X, assume que as diferenças entre um indivíduo e outro são suficientes para entendermos que a diversidade está em todo o lado e, por conseguinte, em qualquer turma.

Aquando da primeira entrevista, por ter sido considerado pertinente, tendo em conta o que já tinha sido conversado até ao momento, foram acrescentadas duas perguntas, que também fizeram parte das entrevistas seguintes.

3. *Acha que os (futuros) professores têm consciência de que trabalham num contexto multicultural?*

“Em Portugal, eu acho que os professores vão tendo consciência disso, pelas conversas que tenho com colegas do Ensino Secundário e Básico, pela participação em eventos relacionados, em que professores se cruzam, eu penso que esta é uma realidade, felizmente, bastante evidente, em Portugal. A consciência de que as escolas portuguesas são escolas de pessoas provenientes de muitas culturas.”

Pela resposta, verificamos que a ideia da Entrevistada X sobre a consciência dos professores acerca da realidade multicultural é bastante favorável, opinião corroborada pela Entrevistada Z:

“Parecendo imodesta, quem foi meu aluno está sensibilizado para estas matérias, porque há longos anos que as discuto, quer na licenciatura, quer no mestrado e doutoramento. O multicultural não chega, tem que haver o intercultural, tem de haver construção de pontes entre o que nos distingue.”

A metáfora de construção de pontes (Antal & Friedman, 2003; Delors, 1996; Zeichner, 2007) remete para a ideia de que o intercultural transcende o cultural e o multicultural, como se pode constatar na resposta à questão seguinte.

4. *Que conselhos daria a esses professores?*

A Entrevistada X mostrou ideias muito concretas em relação a esta pergunta, tendo dado 3 conselhos e, à medida que os elencou, partilhou histórias e refletiu sobre a sua opinião.

1. Não transformar a diferença num conflito.

“Esta é, na minha perspetiva, do ponto de vista epistemológico, é um equívoco, porque nós educamos para a semelhança, quando devíamos educar para a diferença. Cada vez mais há aquela história de que os meninos são todos iguais. Os meninos não são todos

iguais! Quer dizer, do ponto de vista de Direitos, são todos iguais, no entanto, do ponto de vista cultural, do ponto de vista da cultura social, do ponto de vista do comportamento, não são todos iguais.”

2. Não transformar a diferença numa lacuna.

3. Não guetizar nem folclorizar as diferenças.

“Durante muito tempo, e se alguém me convidar eu faço, apesar de eu achar que esta não é a maneira mais produtiva para tratar a diferença, durante muito tempo, eu fui às chamadas “Semanas Culturais” (...) das escolas secundárias. E o que é que eu notava? Eu notava que, ao longo dos tempos, os alunos de origem africana eram os mais ausentes.”

A Entrevistada X partilhou, neste momento, uma reflexão sobre a ausência dos alunos de origem africana das semanas culturais, que transcrevemos abaixo.

“Porquê? Porque eles sentiam, por ventura não conseguiam verbalizar isso, sentiam que as suas manifestações culturais eram vistas de forma folclórica: fazia-se uma semana, comia-se a cachupa, dançava-se o funaná, lia-se o texto de Mia Couto, recitava-se um poeta, Paula Tavares e na semana seguinte voltava tudo ao normal. E o que era o normal? O normal era a cultura *mainstream*, a chamada cultura portuguesa; porque eu estou convencida de que a cultura portuguesa não é só a alheira e a francesinha, a cultura portuguesa também já é a cachupa e todos os outros pratos que as comunidades imigrantes nativizaram, porque os filhos dessas pessoas são portugueses.”

De maneira a reforçar o que estava a dizer, a Entrevistada X partilhou uma história de família.

“Eu costumo dizer: os meus sobrinhos são portugueses! Quando eles vão para África, sentem-se tão estrangeiros como quando vão, sei lá, à Dinamarca.”

Parece-nos que esta especialista justifica Vieira (2011: 99), que defende que a cultura não é algo estanque, avançando que “conservar as culturas como espécies em vias de extinção priva-as das suas dinâmicas”. Na mesma linha de raciocínio encontramos Sequeira, A. (2017: 19), que advoga uma “perspetiva dinâmica de cultura,

em que o indivíduo é um elemento ativo na sua construção e não somente alguém que absorve a cultura do seu grupo ou classe de pertença”.

Noutra perspectiva, os conselhos da Entrevistada Z aludem à importância da reflexão para o exercício da profissão docente, à semelhança das ideias, já apresentadas anteriormente, defendidas por inúmeros autores (Banks: 2007; Leite: 2003; Mesquita: 2011; Kelchtermans: 2009, entre outros).

“O multicultural fala por si. A compreensão do que é intercultural não se torna difícil, mas a reflexão que se pode fazer na construção de pontes. Refletir é um desafio, fazer uma reflexão crítica é um desafio.”

4.2.1 Síntese do perfil docente

Fazendo uma comparação entre a primeira pergunta das entrevistas, *Quais as características que definem um bom professor?* e as respostas dadas pelos inquiridos à Q.3.1. sobre o que é ser *bom professor*, percebemos que as características mais identificadas são do foro pessoal. Por um lado, as entrevistadas realçaram aspetos como o gosto, a vocação, o empenho, a preocupação e o *ser* uma Pessoa com letra maiúscula. Por outro, no questionário, a frase que reuniu mais unanimidade relaciona-se com o respeito e a valorização de todos os alunos, o que só pode ser alcançado se houver, em primeira instância, uma consciencialização de que as atitudes do professor têm impacto no sucesso dos aprendentes, o que segue claramente a linha de raciocínio dos modelos de competência intercultural de Byram (2002) e Deardorff (2010) analisados no primeiro capítulo.

Em relação à segunda pergunta, *Considera que um professor de PLE/PL2 deve ter características adicionais?*, as entrevistadas focaram-se maioritariamente na importância da aceitação de que, para além das evidências, todos os contextos são multiculturais, pelo que qualquer professor, e não apenas alguns, devem estar despertos e sensibilizados para essa realidade. Realçamos, todavia, que, embora ter consciência da conjuntura em que se atua seja o primeiro passo para se agir sobre esse quadro, tal não é indicativo de que se tenham as ferramentas, a competência ou a vontade para atuar adequadamente. Tendo sido pedido aos docentes inquiridos que, a partir de uma lista de atitudes e competências, assinalassem as mais conducentes ao perfil de um professor de PLE/PL2 a adultos, a *adaptabilidade* e a *criatividade* foram as

mais selecionadas. Partindo desta escolha, parece-nos que os inquiridos têm noção de que há um contexto de diversidade associado à sua profissão, o que corrobora a ideia avançada pelas especialistas aquando da terceira pergunta, que relembramos: *Acha que os (futuros) professores têm consciência de que trabalham num contexto multicultural?*

Estas partilhas foram fundamentais para compreender aquilo que é valorizado pelas entrevistadas sobre o trabalho em contextos multiculturais e sobre a postura do docente perante esses contextos. A ideia de que devemos educar para a diferença e não para a semelhança é extraordinariamente lúcida, na medida em que é na diferença que trabalhamos o conflito, é na diferença que aprendemos a ser tolerantes. Concomitantemente, a reflexão apresenta-se como uma ferramenta indispensável à profissão docente, pois só a partir dela se podem desconstruir, construir e reconstruir pensamentos.

Como ponto que merece a atenção por parte dos docentes de PLE/PL2, relembramos o que a Entrevistada X disse acerca da cultura portuguesa, que é necessário repensar o que se entende sobre essa área, incorporando as mais recentes transformações sociais e dando voz a grupos minoritários que começam a encontrar o seu espaço em Portugal e a reconfigurar o que se entende por cultura portuguesa, tema abrangido na próxima secção.

4.3. Questões culturais

Secção IV - O ensino da cultura

Esta secção começa com o questionamento sobre o conceito de “Diferenças culturais”, tendo sido obtidos os seguintes resultados:

Tabela 4.11.

Q4.1. Posicione-se sobre a seguinte ideia. “Diferenças culturais”, para mim, são sinónimo de...	Discordo	Concordo em parte	Concordo	Concordo plenamente
1. Dificuldade	14	9	0	0
2. Interesse	0	2	10	11
3. Curiosidade	0	1	12	10
4. Exótico	7	9	5	2
5. Fricção	0	5	0	18
6. Conflito	19	4	0	0
7. Enriquecimento	1	2	2	18
8. Ameaça	21	1	1	0
9. Surpresa	1	8	11	2
10. Desafio	0	4	7	12

Número total de respostas

Para análise destas respostas, os 10 aspetos foram divididos em três áreas, tendo sido atribuída uma conotação a cada uma, a saber:

- Conotação positiva: 2. Interesse, 7. Enriquecimento
- Conotação neutra: 3. Curiosidade, 4. Exótico, 9. Surpresa
- Conotação negativa: 1. Dificuldade, 5. Fricção, 6. Conflito, 8. Ameaça

O item 10. Desafio, pode ser encarado positiva ou negativamente, dependendo do ponto de vista do docente.

Podemos constatar que os 2 itens que obtiveram um valor mais elevado em “concordo plenamente” são, ambos com 18 respostas (78%), o 5 – *fricção* e o 7 – *enriquecimento*. No polo inverso, com 21 (91%) e 19 (82%) inquiridos a posicionarem-se em “discordo”, encontramos, respetivamente, 8 – *ameaça* e 6 – *conflito*. Assim, apesar de a visão dos professores se afastar globalmente de uma conotação negativa, não podemos deixar de salientar que 78% considera que as diferenças culturais podem causar “fricção”, ou seja, os professores estão conscientes de que a multiplicidade

cultural pode não ser sempre pacífica na sala de aula. E foi precisamente esse o primeiro conselho dado pela Entrevistada X no subcapítulo anterior: não transformar a diferença num conflito.

Tabela 4.12.

Q4.2. Que tipo de atividades culturais promove com os seus alunos adultos, aprendentes de PLE/PL2?	Frequentemente	Ocasionalmente	Nunca
1. Promovo a participação em colóquios e conferências.	0	18	5
2. Vamos ao cinema e ao teatro.	1	9	13
3. Peço aos alunos que explorem livremente um ou mais aspetos da cultura portuguesa e lusófona.	19	4	0
4. Incentivo o intercâmbio cultural, através de exposições ou de festas gastronómicas.	9	9	5
5. Visitamos exposições e museus.	10	7	6
6. Uso áudios, vídeos e a internet para ilustrar aspetos da cultura.	19	4	0
7. Promovo o contacto entre os alunos estrangeiros e a comunidade em geral.	10	10	3
8. Peço aos alunos que falem em português sobre a sua própria cultura.	19	3	1
9. Promovo debates.	17	5	1
10. Proporciono o contacto entre os alunos estrangeiros e a restante comunidade académica.	7	10	6

Número total de respostas

As atividades culturais mais promovidas pelos respondentes são feitas maioritariamente em sala de aula e requerem uma participação ativa dos alunos. Com a mesma ponderação, 19 docentes (82%) referiram socorrer-se de *áudios, vídeos e da internet para ilustrar aspetos da cultura portuguesa*, bem como *pedir aos alunos que explorem livremente aspetos da cultura portuguesa e lusófona e que falem em português sobre a sua própria cultura*. Em relação às atividades menos usuais, é evidente que se trata de idas ao cinema ou ao teatro. Salienta-se ainda que 6 docentes (26%) referiram “nunca” 10 – *proporcionar o contacto entre os alunos estrangeiros e a*

restante comunidade académica. Acreditando que as aulas de PLE/PL2 serão ministradas no mesmo espaço académico que as dos alunos portugueses, e pensando que estes últimos terão, maioritariamente, o português como língua materna, o não aproveitamento deste cenário específico afigura-se-nos um desperdício de um recurso valioso: o contacto privilegiado e em imersão com falantes da língua que está a ser ensinada e aprendida.

Nesta secção, pretendia-se:

- I. *Verificar se o conceito de “Diferenças culturais” é conotado positiva ou negativamente.*

Constata-se que o mesmo número de inquiridos (18, correspondendo a 78%) respondeu “concordo plenamente” em relação a 5 - *fricção* e 7 - *enriquecimento* serem sinónimos de “Diferenças Culturais”. Com uma representação ainda mais elevada, 19 inquiridos (82%) e 21 respondentes (91%) afirmaram “discordar” de considerarem, respetivamente, 6 - *conflito* e 8 - *ameaça*, sinónimos de “Diferenças Culturais”. Assim, dos quatro aspetos com uma conotação negativa, apenas um, 5 – *fricção*, foi identificado como sinónimo de diferença cultural. De salientar que um dos itens com conotação negativa teve uma expressividade grande de concordância. Se 18 respondentes “concordam plenamente” que “Diferenças Culturais” são sinónimo de 5 – *fricção*, é legítimo inferir que poderão já ter testemunhado exemplos disso mesmo, possivelmente quer em relação ao comportamento dos alunos, quer no que diz respeito à sua própria conduta.

Zarate (2003: 102) afirma que “specific language levels do not necessarily have their corresponding cultural levels”, opinião corroborada por Dervin (2010: 164), ao referir que as competências interculturais não existem na proporção do conhecimento de uma LE, isto é, alguém que domine a gramática com excelência pode não ser competente em contextos interculturais, tal como o domínio linguístico não perfeito não é impedimento de se ser detentor de competências interculturais. Simultaneamente, ambos os autores admitem que o contacto com cidadãos de diferentes países não significa o desenvolvimento de competências interculturais, ou seja, não é pela quantidade, *de per si*, de interações, que um sujeito adquire essas

competências, pelo que a consciência desse facto é fundamental para os professores de língua gerirem a diversidade na aula.

Em contrapartida, à exceção do 7 - *enriquecimento*, os aspetos com uma conotação positiva ou neutra não tiveram uma expressividade tão evidente em termos de concordância de respostas, daí que se possa concluir que as convicções dos docentes em relação ao que entendem como “Diferenças Culturais” não são unânimes, sendo mais fácil encontrar semelhanças entre aspetos com conotação negativa do que entre os que têm uma conotação positiva ou neutra. Depreende-se, assim, que os inquiridos usaram de cautela e preferiram apresentar a sua opinião de uma forma central, evitando manifestações de uma convicção mais extremada.

II. *Verificar se as atividades realizadas frequentemente com os alunos (Q4.2.) são efetuadas dentro ou fora do espaço escolar, tendo em conta a tabela que se apresenta:*

Tabela 4.13.

Q4.2. Que tipo de atividades culturais promove com os seus alunos adultos, aprendentes de PLE/PL2?	
Dentro	Fora
6. Uso áudios, vídeos e a internet para ilustrar aspetos da cultura. 8. Peço aos alunos que falem em português sobre a sua própria cultura. 9. Promovo debates.	1. Promovo a participação dos alunos em colóquios e conferências. 2. Vamos ao cinema e ao teatro. 5. Visitamos museus e exposições. 7. Promovo o contacto entre os alunos estrangeiros e a comunidade em geral. 10. Proporciono o contacto entre os alunos estrangeiros e a restante comunidade académica.
3. Peço aos alunos que explorem livremente um ou mais aspetos da cultura portuguesa e lusófona. 4. Incentivo o intercâmbio cultural, através de exposições ou de festas gastronómicas.	

Através da análise das respostas, podemos afirmar com certeza que as atividades culturais desenvolvidas mais frequentemente são realizadas dentro da sala ou do espaço escolar, havendo uma representatividade de mais de 70% dos docentes (com 17 e 19 respostas) que admite isso mesmo. Em contrapartida, as atividades realizadas fora da sala ou do espaço escolar, embora aconteçam, nem são frequentes, nem prática de

todos os inquiridos. Repare-se que 13 respondentes (57%) afirmam nunca ter ido ao cinema ou ao teatro e 6 (26%) mencionam nunca ter visitado exposições e museus, nem proporcionado o contacto entre os alunos estrangeiros e a restante comunidade académica. Se bem que no primeiro caso possam estar subjacentes questões de nível de língua, pois os discentes podem não ter conhecimento suficiente para conseguirem acompanhar um filme ou uma peça em português, o mesmo não se passa quando visitamos museus, exposições ou quando contactamos diretamente com outros indivíduos pois, havendo um interlocutor que reage ao que está a ser dito no momento, a mensagem pode ser adaptada, quer em termos de velocidade de elocução, quer no que diz respeito às opções lexicais, por exemplo. Uma vez que não foi feita nenhuma pergunta que esclareça os motivos pelos quais determinadas atividades são ou não realizadas, só podemos extrapolar que tal se pode dever a questões de:

- Logística: é mais fácil trabalhar num espaço que já conhecemos e com o qual professor e alunos já estão familiarizados;
- Disponibilidade financeira: não raras vezes, há um custo associado a visitas a museus e exposições e muito embora, em alguns casos, até possa haver visitas gratuitas ou com preço reduzido, tal não se verifica se se pretender ir ao cinema ou ao teatro, pelo que não é possível forçar os alunos a suportarem as despesas inerentes a estas atividades;
- Disponibilidade temporal: uma atividade fora do espaço académico implica mais tempo (entre deslocação para o local e regresso, e a atividade em si), muitas vezes fora do horário habitual das aulas;
- Organização e criatividade: a forma como o programa dos cursos está desenhado e a maneira como o docente encara a sua atividade profissional podem não ser permeáveis à existência de determinadas atividades.

Independentemente dos motivos, pensamos que a facilidade de se optar por atividades fora do contexto escolar, com públicos adultos em contexto de ensino superior, é maior, embora os professores tenham admitido que pouco recorrem a atividades fora da sala, ou seja, a visão do docente sobre a prática pedagógica, reconhecendo as vantagens de lecionação fora do espaço escolar, ainda não permite

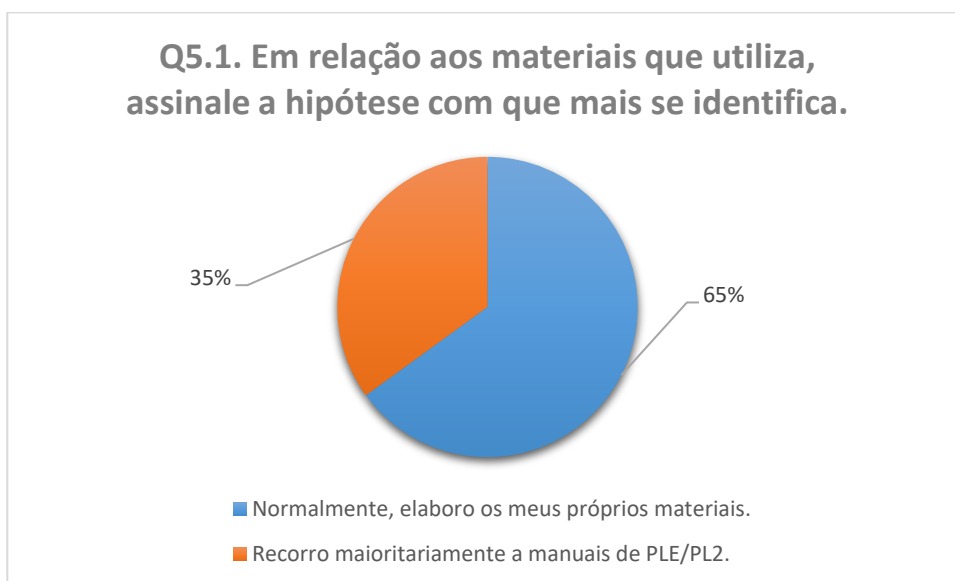
pôr em prática as ideias que se defendem, pelo menos de uma forma sistemática, pelo que apoiamos “a importância de uma formação de docentes de ensino superior orientada por princípios de um forte comprometimento coletivo em processos de reflexão sobre o que se passa na aula, mas também sobre o que se passa fora dela e fora da instituição universitária, lugar esse que humaniza e socializa a cultura” (Leite & Ramos, 2012: 22).

4.4. Os materiais

Secção V - Materiais de ensino de PLE/PL2

Relativamente aos materiais no ensino de PLE/PL2, 35% (8 respondentes) recorre maioritariamente a manuais e 65% (15 inquiridos) elabora, normalmente, os seus próprios materiais.

Gráfico 4.59



Os 8 que recorrem normalmente a manuais indicaram que os aspetos mais relevantes para a seleção dos mesmos se relacionavam com a 6 - *Adequação dos conteúdos do manual em função da matéria a lecionar* e com a 11 - *Atualidade do manual*.

Tabela 4.14.

Q5.2. Que critérios são mais importantes na seleção de um manual? Selecione 3.	
1. Material adicional (livro de exercícios, propostas de compreensão oral, testes...)	1
2. Grafismo	1
3. Acessibilidade ao manual	0
4. Preço	0
5. Qualidade do manual do professor	0
6. Adequação dos conteúdos do manual em função da matéria a lecionar	5
7. Adequação do manual ao perfil dos aprendentes	4
8. O ritmo do manual	0

9. A quantidade de informação cultural disponível	0
10. A importância dos autores do manual	0
11. A atualidade do manual	5
12. A existência de materiais autênticos	4
13. Familiaridade em relação ao manual	0
14. Outro: _____	0

Número total de respostas

Os 15 respondentes que indicaram elaborar os seus próprios materiais mencionaram que os construíam baseando-se nos *interesses e nas necessidades reais dos alunos* (alíneas 1 e 6), bem como em *temas atuais*, propondo *equilibradamente tarefas gramaticais e culturais* (alíneas 7 e 11).

Tabela 4.15.

Q5.3. Como é que constrói os seus materiais? Selecione 3.	
1. Seleciono temas do interesse dos alunos.	8
2. Utilizo materiais elaborados por mim e que funcionaram anteriormente com outros alunos.	4
3. Escolho temas gerais, que não se desatualizam rapidamente.	2
4. Produzo materiais que atestem a progressão gramatical dos alunos	2
5. Elaboro materiais à luz do que vejo nos manuais.	2
6. Produzo exercícios gramaticais com base nas necessidades reais dos alunos.	7
7. Seleciono temas da atualidade.	7
8. Elaboro materiais com base nos exames oficiais de língua estrangeira.	2
9. Procuo exercícios na internet.	0
10. Baseio-me em manuais de português língua materna.	0
11. Proponho equilibradamente tarefas gramaticais e culturais.	7
12. Outro:	1
▪ Elaboro manuais e gramáticas	

Número total de respostas

Os 15 respondentes que elaboram materiais regularmente indicaram as seguintes razões que distinguem o que produzem do que está no mercado:

Tabela 4.16.

Q5.3.1. Em que medida é que os seus materiais se distinguem do que existe no mercado?

- Distinguem-se, algumas vezes, pela atualidade;
- Está no mercado;
- Há bastantes aspetos dos meus materiais que não encontro nos materiais do mercado que conheço;
- Os materiais trabalham de modo equilibrado as quatro competências;
- Pela pragmática;
- Porque são flexíveis e posso sempre gerir a adequação a cada grupo, não estando "preso" ao que cada manual oferece;
- Procuo desenvolver tarefas e, visto que recorro bastante às tecnologias, promovo uma aprendizagem colaborativa. Por outro lado, e considerando os alunos que vou tendo, tento, com os materiais que crio, ir ao encontro das necessidades e interesses dos alunos. Procuo, também, fazer com que os materiais sejam moldáveis, ou seja, se ajustem às características de alunos e/ou grupos que possam apresentar necessidades específicas;
- São adequados aos meus alunos, pela cultura e dificuldades linguísticas;
- São permanentemente atualizados no conteúdo e personalizados na forma, de acordo com o perfil dos aprendentes.

De facto, atentando às observações deixadas pelos inquiridos, percebemos que há aspetos realçados por muitos que se prendem com a importância de os materiais serem sempre apropriados ao público, serem moldáveis às necessidades reais dos alunos e flexíveis, dados que são corroborados pelas respostas dadas na Q5.3. (tabela 4.15.), aspeto que já tinha sido apontado na Secção III, Q3.4., quando 70% dos inquiridos admitiu “concordar plenamente” com esforçar-se por adequar as aulas às necessidades dos alunos.

Tendo em conta que o objetivo desta questão era averiguar as diferenças entre os materiais desenvolvidos pelos professores e os existentes no mercado, infere-se que estes docentes julgam que a utilização de um manual não é tão flexível quanto a exploração de material próprio. Assim, acreditamos que pode haver dois motivos para tal: por um lado, um manual impresso é estanque e a sua informação (temas, textos, tipologia de exercícios) tem tendência, mais cedo ou mais tarde, a tornar-se obsoleta; por outro, estes docentes devem produzir materiais com frequência, pois é a única forma de acompanhar as questões hodiernas.

Os objetivos que se pretendiam alcançar com esta secção prendiam-se com:

I. Verificar se há uma relação entre a elaboração de materiais (Q5.1.) e...

- a) o tempo de serviço (Q2.1.)
 - Será que os professores que lecionam há menos tempo produzem menos materiais?
- b) o número de horas de lecionação (Q2.4.)
 - Será que os professores que lecionam mais horas produzem menos materiais?
- c) os níveis de lecionação (Q2.7.)
 - Será que os professores que lecionam regularmente níveis para os quais há mais manuais (A1, A2, B1) produzem menos materiais?

Dos 8 inquiridos que responderam recorrer maioritariamente a manuais, analisando o parâmetro do tempo de serviço, a maioria dos docentes que faz essa opção é quem leciona há menos de 5 anos, o que se compreende, já que podem não se sentir suficientemente seguros para produzirem materiais em quantidade razoável para aplicar na totalidade de um curso. Dos 6 docentes que têm entre 5 a 10 anos de experiência, apenas 1 recorre maioritariamente a manuais. O mesmo acontece com 3 dos 9 docentes com experiência entre os 11 e os 15 anos e com 1 dos 3 com experiência superior a 16 anos.

No que diz respeito ao número de horas de lecionação por semestre, não foi encontrada uma relação direta entre as horas lecionadas e a opção de recorrer a manuais ou de se construir os seus próprios materiais, isto é, quer se tenha uma carga inferior a 50h/semestrais de PLE/PL2, quer seja superior a 200h/semestrais, foram encontradas sempre as duas hipóteses, pelo que poderemos inferir que os fatores *tempo livre* ou *disponibilidade* não são relevantes para a opção dos docentes.

Em relação aos níveis, uma vez que muitos dos inquiridos afirmaram lecionar mais do que um, não é possível distinguir se a opção de elaborar materiais é um aspeto transversal ao próprio docente, independentemente do nível que leciona ou se é algo que se relaciona com a existência ou não de manuais para determinado nível.

II. *Verificar se os materiais (Q5.3.)...*

- a) são produzidos em função do público (afirmações 1, 4, 6, 11)
- b) são reutilizáveis (afirmações 2, 3, 7, 9)
- c) são construídos com base em modelos (afirmações 5, 8, 10)

Como é observável pela tabela 4.15., as afirmações que reuniram maior unanimidade foram a 1 e a 6, que representam uma adequação dos materiais em função do público, o que significa que os inquiridos têm o cuidado de pensar nas necessidades reais dos alunos quando produzem os seus materiais, dado que já tinha sido apurado anteriormente. Com uma pontuação igualmente alta, encontramos ainda a afirmação 7 – *Seleciono temas da atualidade*, manifestando que os docentes estão atentos ao que se passa na atualidade e envolvem os seus alunos nessas temáticas. Esta observação é corroborada pelas respostas da tabela 4.16. Também a afirmação 11 – *Proponho equilibradamente tarefas gramaticais e culturais* obteve uma pontuação alta, o que sugere que, quando produzem materiais, os docentes têm o cuidado de aliar as duas áreas.

Por outro lado, com uma pontuação muito baixa, encontramos as afirmações que atestam que os materiais são formulados com base em modelos, o que significa que estes professores não se baseiam nem no que está no mercado, nem no que está disponível em linha. Em relação à frase 9 - *Procuro exercícios na internet*, que não foi escolhida por nenhum dos inquiridos, se cruzarmos essa informação com a pontuação da afirmação 19 na Q3.1. - *Pôr as novas tecnologias ao serviço das aulas* (só 26% considerou “muito importante”) e com a frase 6 da Q4.2. - *Uso áudios, vídeos e a internet para ilustrar aspetos da cultura* (83% considerou “muito importante”), compreende-se que, embora a internet seja usada por muitos docentes, não o é com o objetivo de extrair ou procurar material que sirva de inspiração, mas antes para se socorrerem de ferramentas que os manuais não têm (como vídeos) e que podem ser facilmente encontrados em linha, para os propósitos que os docentes entenderem ser pertinentes.

Conscientes de que o avanço tecnológico está a forçar mudanças no esquema tradicional de ensino formal, acreditamos que, no que diz respeito à transmissão de conteúdos, as TDIC vieram para ficar, exercendo cada vez mais influência, moldando

mentalidades e aproximando pessoas de culturas diferentes. Neste sentido, os professores devem e podem aproveitar este mundo virtual para trazer benefícios e mudanças ao mundo real, neste caso, ao ensino.

Por último, não podemos deixar de fazer uma comparação entre a percentagem de inquiridos que considerou “muito importante” produzir os seus próprios materiais (afirmação 14 na Q3.1.), 39%, com aquela que afirmou produzir os próprios materiais (Q5.1.), 65%, que parece incongruente, uma vez que, embora menos de metade considere “muito importante”, a maioria acaba por fazê-lo.

4.5. Questões interculturais

Secção VI - Competência intercultural

Foi pedido aos respondentes que indicassem o seu grau de concordância em relação a determinadas afirmações sobre questões interculturais (Q6.1.). Para uma visão global das respostas, consultar o Anexo X.

Gráfico 4.60

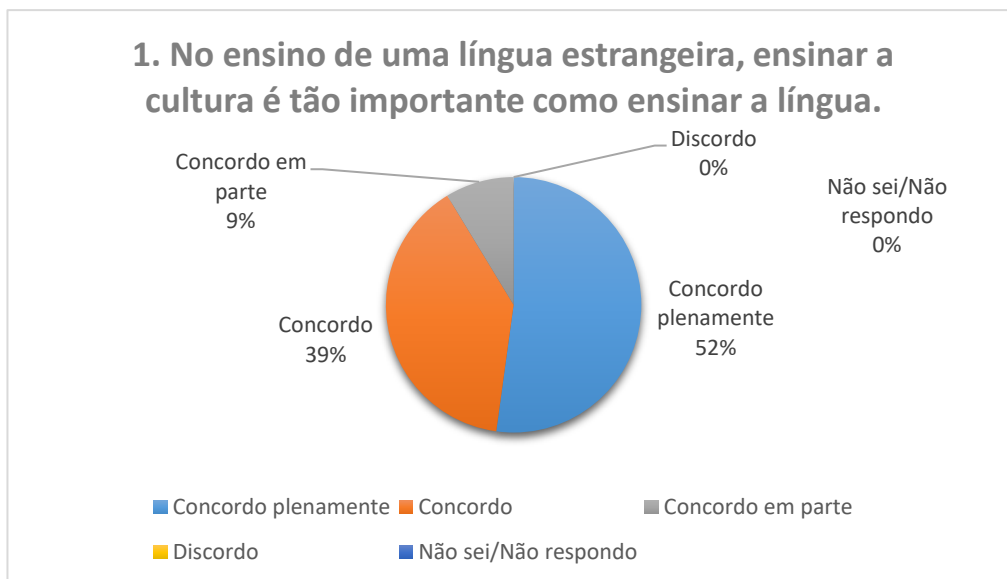


Gráfico 4.61

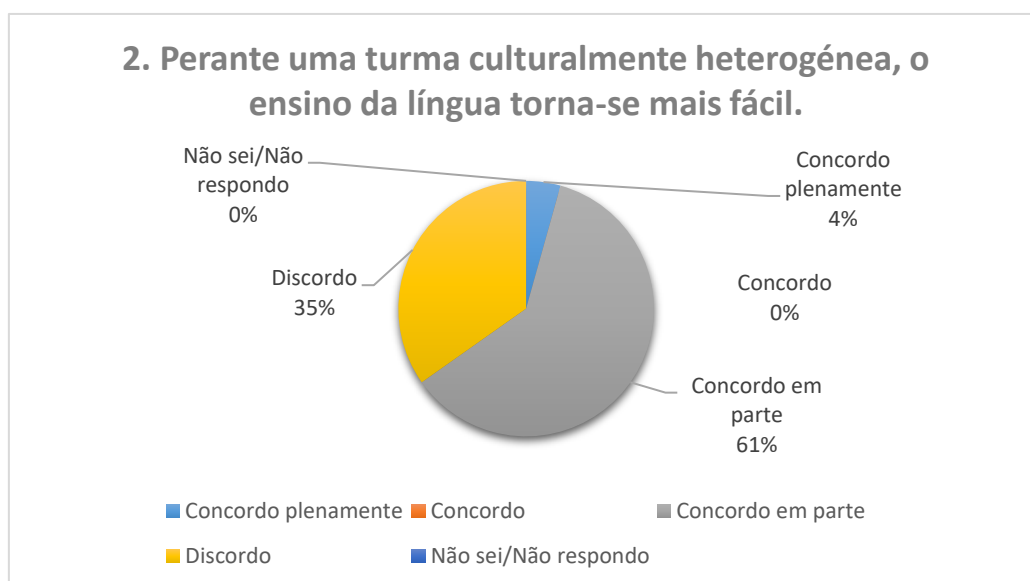


Gráfico 4.62

3. A aula de língua estrangeira não tem consequências na capacidade de os alunos lidarem com a diferença.

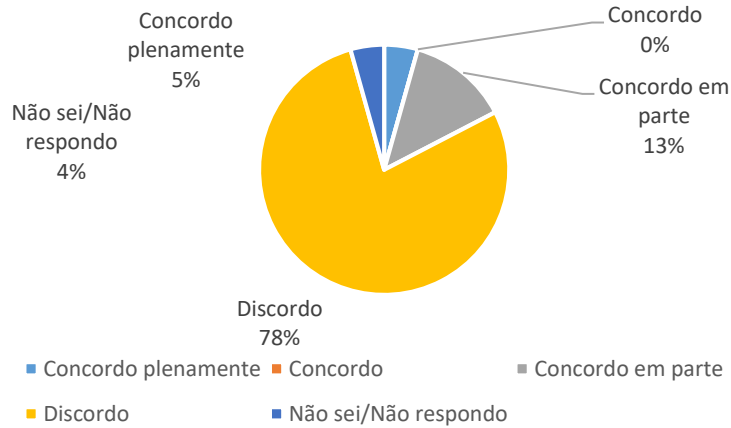


Gráfico 4.63

4. Antes de se poder ensinar aspetos culturais, os alunos devem possuir um nível linguístico suficientemente elevado.

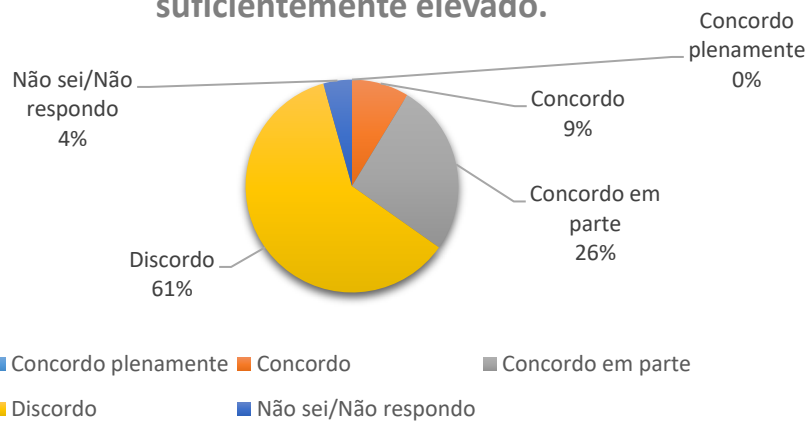


Gráfico 4.64

5. A competência intercultural não pode ser ensinada a adultos, na sala de aula.

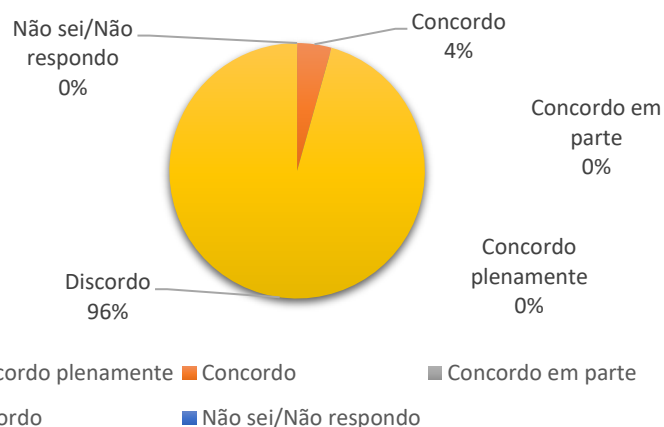


Gráfico 4.65

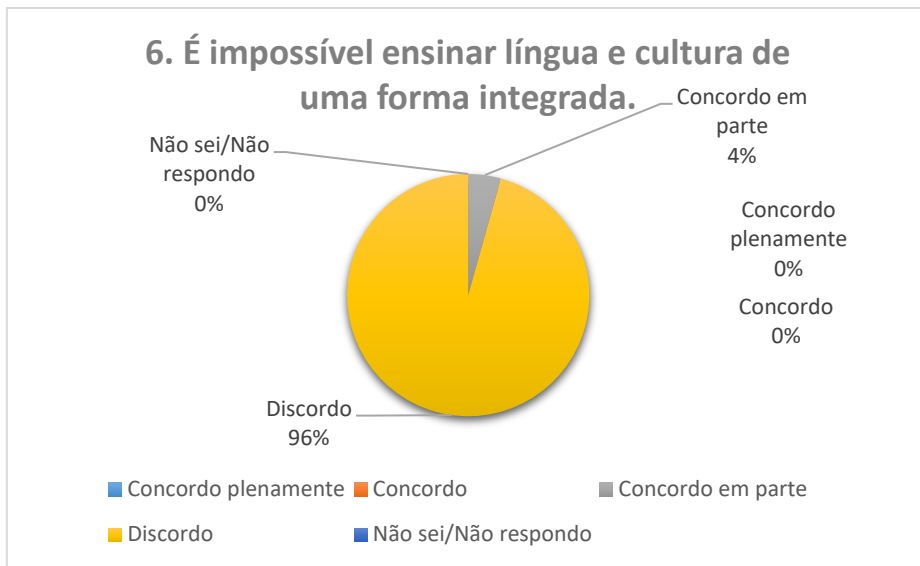


Gráfico 4.66

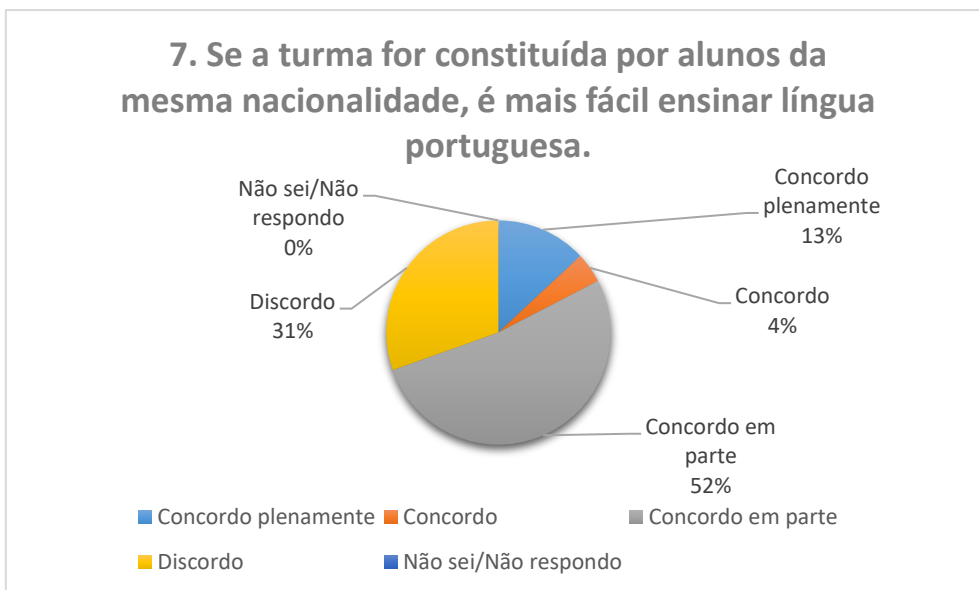


Gráfico 4.67

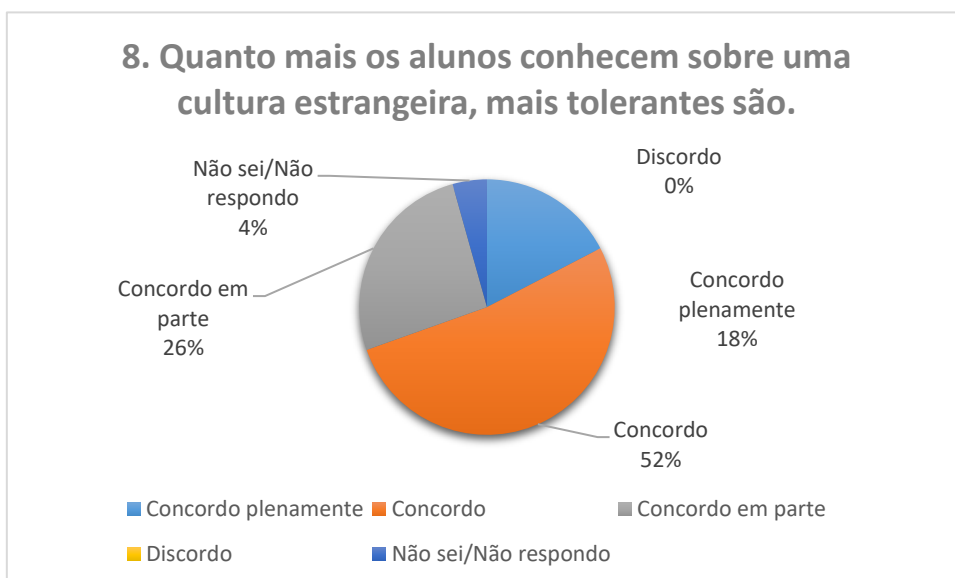


Gráfico 4.68

9. O ensino de uma língua estrangeira deve estimular um maior conhecimento dos alunos em relação à sua própria cultura.

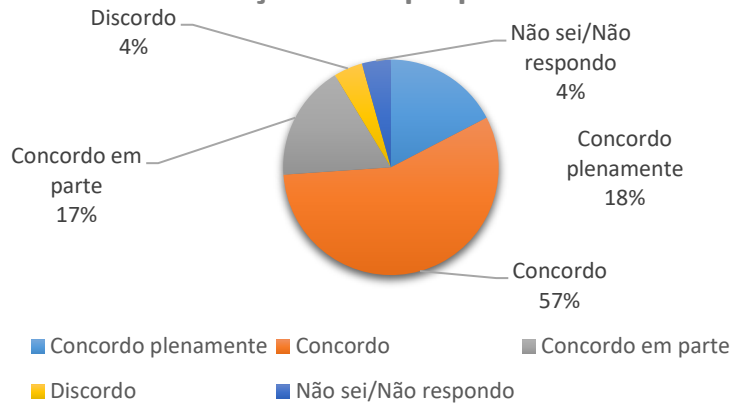


Gráfico 4.69

10. É possível promover a competência intercultural dos alunos através das aulas.

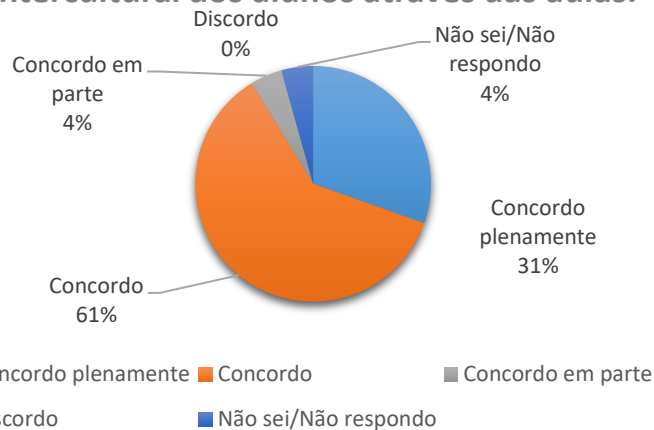


Gráfico 4.70

11. A competência intercultural pode ser desenvolvida em todos os alunos, independentemente da sua nacionalidade.

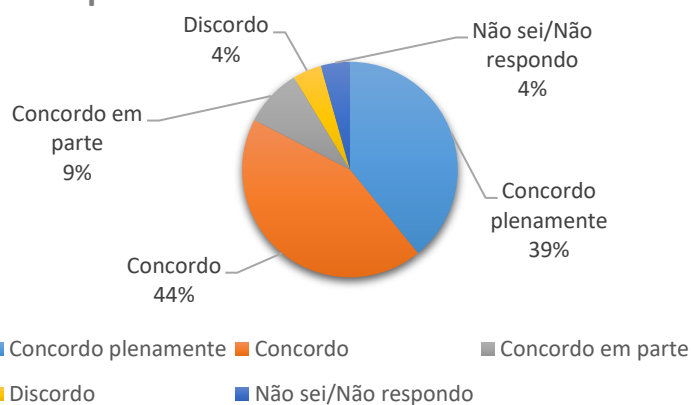
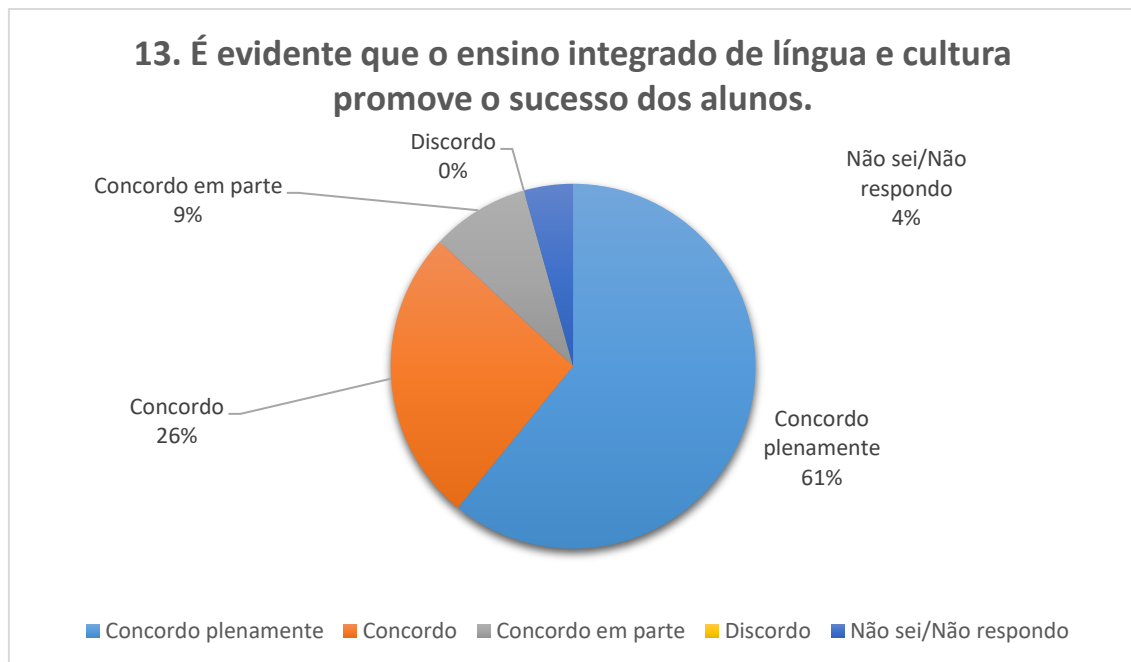


Gráfico 4.71



Gráfico 4.72



Subscrevendo Dias, A. (2017: 24), “todas as línguas são usadas no âmbito de contextos específicos e refletem esses contextos, ademais culturais - a aprendizagem de línguas estrangeiras é, por definição, uma matéria intercultural”, os objetivos que pretendíamos atingir nesta secção relacionam-se com:

I. Averiguar...

- a) se os professores relacionam o exercício da sua profissão com a competência intercultural dos alunos (afirmações 3, 5, 8, 9, 10, 11, 12);
- b) se o sucesso do ensino da língua e da cultura está relacionado com a diversidade do perfil de origem da turma (afirmações 2, 7);
- c) o peso que o ensino da cultura tem nas aulas de PLE/PL2 (afirmações 1, 4, 6, 13).

Das afirmações pertencentes aos objetivos traçados na alínea a), a frase 5 - *A competência intercultural não pode ser ensinada a adultos na sala de aula* foi a mais consensual, reunindo discordância em 96% dos inquiridos. Com uma percentagem elevada, mas não tão expressiva, 83% dos inquiridos acredita no *desenvolvimento da competência intercultural através da sala de aula de LE* (afirmação 12) e 78% declarou discordar da afirmação 3 - *A aula de Língua Estrangeira não tem consequências na capacidade de os alunos lidarem com a diferença*. Estes dados fazem-nos crer que, conforme a opinião das especialistas entrevistadas, os professores estão bastante sensibilizados para as questões interculturais. Porém, as respostas às restantes afirmações pertencentes à alínea a) não foram tão harmoniosas, sendo que nas frases 8, 9 e 10 houve pouco mais de metade com uma opinião similar e na frase 11 - *A competência intercultural pode ser desenvolvida em todos os alunos, independentemente da sua nacionalidade*, nenhuma resposta chegou aos 50%.

No que diz respeito à alínea b), há uma homogeneidade nas respostas, já que as afirmações 2 - *Perante uma turma culturalmente heterogénea, o ensino da língua torna-se mais fácil* e 7 - *Se a turma for constituída por alunos da mesma nacionalidade, é mais fácil ensinar língua portuguesa* tiveram, respetivamente, 61% e 52% de respostas “concordo em parte” e 35% e 31% de “discordo”. Sendo as afirmações antagónicas, é nossa opinião que estas percentagens são representativas de alguma cautela, ou seja, a maioria dos inquiridos, conscientes do teor deste questionário, não quis tomar uma

posição vincada quando se tratou de questões de valoração da homogeneidade ou heterogeneidade das nacionalidades dos alunos de uma mesma turma, até porque, muitas vezes, é o conjunto de indivíduos, com as suas idiosincrasias, mais do que os traços comuns de determinado país, que determina a dinâmica do ensino num grupo de alunos.

Debruçando-nos agora sobre o item c), podemos perceber que duas das quatro afirmações tinham uma polaridade positiva e outras duas, negativa. Por um lado, através das respostas às afirmações 1 - *No ensino de uma língua estrangeira, ensinar a cultura é tão importante como ensinar a língua* e 13 - *É evidente que o ensino integrado de língua e cultura promove o sucesso dos alunos*, depreendemos que pouco mais de metade dos inquiridos, nomeadamente 52% e 61%, respetivamente, “concorda plenamente” com o ensino integrado de língua e cultura e reconhece os benefícios desta estratégia. Por outro, em relação às afirmações 4 - *Antes de se poder ensinar aspetos culturais, os alunos devem possuir um nível linguístico suficientemente elevado* e 6 - *É impossível ensinar língua e cultura de uma forma integrada*, 61% e 96%, respetivamente, mostraram discordar do seu conteúdo, isto é, no primeiro caso, mais de metade e, no segundo, quase a totalidade acredita que o ensino de uma língua nos níveis mais baixos pode incluir o ensino da cultura e discorda da impossibilidade de se ensinar língua e cultura de uma forma integrada.

Perante os resultados destas quatro afirmações e conscientes de que “culture is still often taught separately and not integrated in the process of foreign language learning” (Dema & Moeller, 2012: 77), percebemos que, embora os inquiridos reconheçam que o ensino da língua e da cultura pode ser feito complementar e paralelamente, não há unanimidade quanto aos benefícios de um ensino que integre as duas vertentes.

II. *Verificar se a relação estabelecida entre o exercício da profissão e a competência intercultural dos alunos (Secção VI – I Objetivo - alínea a) varia consoante...*

- a) a formação dos docentes (Q1.4. / Q1.6.)
- b) o tempo de serviço (Q2.1.)

Se nos debruçarmos sobre a influência da formação dos inquiridos nas respostas, percebemos que o pensamento dos licenciados é mais semelhante entre si do que o dos inquiridos com formações mais elevadas, pois em todas as afirmações houve uma unanimidade mais evidente, havendo uma expressividade de mais de 50% de respostas iguais. Este padrão não é seguido por mais nenhum nível de formação. No entanto, há a registar que nas afirmações 3, 5 e 12 da Q6.1., 100% dos mestres selecionou a mesma resposta, “discordo”.

Caso queiramos analisar a área de formação dos inquiridos, nos cursos com mais do que um respondente, há uma homogeneidade em 5 das 7 afirmações entre quem se licenciou em Línguas e Literaturas Modernas sem variante de português (afirmações 3 e 5 com “discordo”, 9, 10 e 11 com “concordo”) e em 4 das 7 afirmações entre quem se licenciou em Estudos Portugueses (afirmações 3, 5, 12 com “discordo” e 11 com “concordo plenamente”); nas restantes licenciaturas com mais do que um inquirido, nomeadamente Língua e Cultura Portuguesa (Língua Estrangeira) e Línguas e Literaturas Modernas com variante de português, apenas uma afirmação em cada reuniu consenso, designadamente a 5 no primeiro caso e a 3 no segundo, ambas com “discordo”.

Olhando agora para a relação entre as respostas daqueles que admitiram ter tido formação relacionada com interculturalidade e aqueles que não tiveram, a afirmação em que houve uma diferença significativa foi a 12, sendo que o primeiro grupo foi unânime em discordar que *na sala de aula de ensino de uma língua estrangeira, os alunos não conseguem desenvolver a competência intercultural, apenas adquirir conhecimentos culturais*, ao passo que 1/3 dos restantes concordou ou concordou em parte.

Ao relacionarmos o tempo de serviço com as respostas dadas, verifica-se uma maior homogeneidade entre quem leciona há menos de 10 anos, havendo 5 afirmações (3, 5 e 12 com “discordo”, 10 com “concordo” e 11 com “concordo plenamente”) com a totalidade ou a maioria de respostas idênticas. As respostas tornam-se mais diferentes quando nos debruçamos sobre os resultados de quem tem mais de 11 anos de experiência, havendo quase sempre todas as possibilidades assinaladas. Estes factos podem ter relação não só com a experiência ou diversidade de experiências que um docente com mais anos de profissão tem, mas também com reflexões que terá feito sobre as questões que lhes foram apresentadas.

As afirmações menos consensuais foram a 8 - *Quanto mais os alunos conhecem sobre uma cultura estrangeira, mais tolerantes são* e a 9 - *O ensino de uma língua estrangeira deve estimular um maior conhecimento dos alunos em relação à sua própria cultura*, o que pode ser indicativo de prudência, ou porque são ideias sobre as quais nunca se tinham debruçado, ou porque não têm experiência suficiente para terem uma opinião formada.

Bloco D – Interculturalidade

O bloco D das entrevistas centrou-se na temática da interculturalidade, iniciado pela questão:

1. Nas suas aulas, como aborda a temática de interculturalidade?

A Entrevistada X fez uma diferença entre a formação de 1º e 2º ciclo, referindo que na Licenciatura se fala sobre a questão pouco a pouco, já que não é tema, frisando que se trata de pedagogia sobre a qual os alunos se vão apercebendo. Através da subtil abordagem da diferença entre si e os alunos, espera-se que estes comecem a compreender e a questionar conceitos, bem como a querer saber mais sobre outras culturas. Em relação às pós-graduações, trata-se de um tema a abordar explicitamente.

“Nas aulas de Literaturas Africanas, na licenciatura, não é tema, é tema da pós-graduação, não através do tema, mas através de uma pedagogia. Eu começo por dizer, por exemplo, que eu me identifico com aquelas metáforas africanas. (...) Os alunos percebem que estão diante de um Outro que é diverso. Este Outro não é propriamente O Outro, é um Outro que é diverso. Alguém que, estando inserido na cultura portuguesa, tem outras matrizes culturais.”

“Ao nível da pós-graduação é tema, na medida em que esses alunos, na maior parte das vezes, já são professores e é bom que conheçam toda uma bibliografia de referência que fala da interculturalidade e da pedagogia intercultural.”

A Entrevistada Y reconheceu a pertinência da questão e, na sua resposta, admitiu que nem sempre a temática da interculturalidade é trabalhada com a intensidade que lhe é devida, por causa da escassez temporal dos cursos que ministra.

“Ora, essa pergunta é muito pertinente. Por partes, nas licenciaturas, nem sempre é possível. A literatura, o texto, é fundamental para a aprendizagem da cultura. Mas muitas vezes - e isto é talvez uma autocrítica - a preocupação de dar tantos conteúdos em tão pouco tempo, a questão da interculturalidade surge através dos textos, ou seja, escolho os textos também nessa perspectiva, mas – e aqui a autocrítica - nem sempre faço na perspectiva dessa comunicação, desse diálogo cultural.”

Tendo em conta que, na China, onde a Entrevistada Y está a trabalhar atualmente, a formação é feita por pacotes e o programa de formação é muito intenso, dá-se mais importância a questões didáticas, área ainda embrionária naquele país.

“A minha preocupação, se calhar, passa um bocadinho mais pelas questões da didática, quer da literatura, quer da cultura. Recorro muito a textos e não só, também a estudos interatos, à pintura, ao cinema, à banda desenhada, à música, mas mais nessa perspectiva de dar a conhecer a cultura dos países de língua portuguesa, essa é a verdade.”

Referindo que este tema já não é inédito no ensino, a Entrevistada Z, partilha da importância da reflexão e do uso de narrativas na formação docente, ideias defendidas por autores analisados nos capítulos anteriores, nomeadamente Kelchtermans (2009).

“Já não tem o mistério que teria há 10 anos. Já se começa a falar, já se começa a ouvir. A diferença que pode haver de abordagem entre uma aula de licenciatura, de mestrado e de doutoramento em relação a esta temática é a mesma que pode existir em qualquer outra. Portanto, é um grau crescendo de complexificação da reflexão, é um grau crescendo de conhecimento de bibliografia, é um grau crescendo de reflexões sobre práticas, sobre exemplos. Eventualmente, passa também pela história de vida dos próprios estudantes.”

2. Acha pertinente a existência de uma disciplina que ajude os futuros professores a gerir a diversidade dentro da sala de aula? Porquê?

A Entrevistada X considera que os alunos vão tendo essa consciência na licenciatura e, quando chegam aos estudos pós-graduados, a temática já deveria ser do

conhecimento desses estudantes, já professores. A este propósito, contou o que costumava fazer com os seus alunos.

“Agora é que já não tenho paciência, mas tempos houve em que o final do ano era num restaurante africano. E na altura em que não havia tantos. E eu levava-os. Muitos deles continuam [a ir], já professores, continuam, telefonam-me.”

A Entrevistada Z reforça o que tinha mencionado anteriormente quanto à questão da identidade e, não relegando para segundo plano a formação, indica que há questões relacionadas com valores e atitudes que são imprescindíveis aos docentes.

“A história de vida marca-nos, distingue-nos e enriquece-nos. Todas as turmas precisam de alguém que tivesse formação e sensibilidade para entender o aluno como um indivíduo único. Só a formação às vezes não chega. É preciso respeito inequívoco, recíproco e mútuo.”

4.5.1. Síntese das questões interculturais

A secção VI do questionário contemplava apenas uma pergunta, sendo pedido aos professores que se posicionassem sobre o seu grau de concordância em relação a treze afirmações. Por outro lado, o bloco D das entrevistas previa três questões, que se prendiam com compreender como a interculturalidade é abordada nas aulas do ensino superior e saber se os alunos, futuros professores, estão despertos para a temática.

No entender das entrevistadas, as questões interculturais têm vindo a ser cada vez mais abordadas nos vários ciclos de estudo, com as devidas adaptações a cada momento formativo. Estas formadoras de professores admitem que, nas suas aulas, pretendem sensibilizar os alunos, umas vezes de forma evidente, outras indiretamente, isto é, umas vezes é tema, outras é pedagogia. No entanto, tendo em conta que o perfil académico dos inquiridos é diversificado e sabendo que nem todos admitiram ter tido formação sobre as questões interculturais, como Dervin (2010: 157) já tinha avançado, “interculturality does not seem to have been entirely integrated into language teaching and learning in [higher education]”, quisemos compreender o impacto que a formação, a experiência e o tempo de serviço dos professores tinha nas suas respostas.

De uma forma geral, os inquiridos mostraram-se sensíveis para trabalhar com públicos heterogéneos, deixando transparecer capacidades de relacionamento com o

Outro (*savoir comprendre*) e de interação (*savoir apprendre/faire*), essenciais para consolidar competências interculturais, indispensáveis ao modelo ICC de Byram (2002), pelo que nos parece estar aberto o caminho para os professores poderem agir interculturalmente, já que “intercultural dimension does not mean yet another new method of language teaching but rather a natural extension of what most teachers recognise as important” (Byram, Gribkova & Starkey, 2002: 7).

4.6. Oferta formativa

Bloco E – Oferta Formativa

A parte final da entrevista centrou-se na oferta formativa existente em Portugal na área de PLE/PL2.

1. *Tem conhecimento dos cursos atualmente disponíveis para quem se quer formar ou alargar conhecimentos em PLE/PL2?*

“Eu acho que sim, eu acho que tenho (*risos*), mas agora que me faz a pergunta já não sei, não é?”

Após a primeira reação, a Entrevistada X foi elencando os cursos com os quais estava mais familiarizada.

“Na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, que é pioneira, existe o curso do Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa há já muitos anos (2002/2003), é o mais antigo. Eu, pessoalmente, não gosto da designação, mas, enfim, o que importa é o que se ensina. Não gosto porque é precisamente o contrário, o que se faz é precisamente mostrar que o português se expressa em várias culturas, várias culturas se expressam em português.”

“A Universidade Nova, a Universidade do Porto, a Universidade de Aveiro, que eu saiba são as que têm pós-graduação em PL2.”

A Entrevistada X mostrou saber onde estão disponíveis formações na área, muito embora tenha frisado o seu desagrado com a designação Língua e Cultura Portuguesa pois, na sua opinião, não expressa a pluralidade linguística e cultural que, de facto, se pretende abarcar.

A Entrevistada Y começou por relembrar a falta de formação específica na área de PLE/PL2 aquando do término da sua licenciatura, facto que, já na altura, a incomodava. Todavia, esta entrevistada admite que um professor sem essa formação pode exercer eficazmente essa função.

“Bem, respondendo-lhe à político, de uma forma não taxativa. Eu, quando terminei, sei que não havia nenhum curso e até achava surpreendente, porque nós, todos os professores que dávamos português como LE, não tínhamos qualquer formação

específica nessa área – foi sempre uma coisa que me meteu alguma confusão. Claro que hoje, devido a muitas leituras, acho que não é impossível alguém que não tenha essa formação de base ser um bom profissional, mas obviamente que é uma mais-valia e fator imprescindível, diria até.”

Continuando o raciocínio em relação à questão colocada, a Entrevistada Y relembra que a sua geração foi muito profícua a propor novos cursos e afirma que a formação em PLE/PL2 foi inicialmente apresentada na FLUL, que não desistiu desta oferta formativa, apesar de algumas adversidades.

“Eu pertenço àquela geração que tentava arranjar formas de propor licenciaturas novas e mestrados que pudessem cativar públicos e estava atenta e apercebi-me do curso de PLE na FLUL, mestrado e doutoramento, neste momento, se não estou em erro... Não sei se a Nova não terá também, mas confesso que não tenho a certeza. Portanto, fiquei com a ideia de que, a partir de determinada altura, se generalizou bastante esta formação, sendo que a FLUL parece-me que é aquela que, efetivamente, desconfio que tenha sido pioneira e que não desistiu, porque outros cursos não tiveram candidatos e foram desaparecendo.”

A Entrevistada Z reconhece a importância das formações existentes, todavia, reforça a necessidade de a temática da interculturalidade dever ser impulsionada, por não ser um tema estagnado nem estanque.

“Não tenho a presunção de conhecer todo o tecido, mas vou acompanhando. Não conheço todas as ofertas existentes. Sei que na FLUP e na Universidade Aberta e na FLUL e na Universidade Nova de Lisboa, para só citar alguns exemplos, estes tópicos, estas questões, estas preocupações estão presentes. Mas, enfim, nunca, penso eu, nos poderemos dar por 100% satisfeitos, na medida em que, como a sociedade prova, infelizmente, ainda há muito caminho a percorrer.”

2. *Considera que os currícula dão mais importância a que área científica?*

A Entrevistada X referiu que a formação tem vindo a ser alvo de alterações, de forma a haver um maior equilíbrio entre diversas áreas do saber. No entanto, começa por referir a existência de uma predominância na área de linguística.

(Risos) “Dão muita importância à chamada Linguística Aplicada e descuram, agora menos, por exemplo, os nossos cursos, os cursos da Faculdade de Letras, felizmente, foram revistos para terem uma carga igual para Cultura, Literatura e Linguística, porque eu acho que durante muito tempo houve um equívoco, e julgava-se que bastava ensinar, bastava saber como é que se ensina o gerúndio ou o pretérito imperfeito, na minha perspectiva não. Ensinar uma língua também deve ser pôr o aprendente em diálogo com as culturas que subjazem a essa língua. E no caso do português ainda mais. Eu costumo sempre dizer que o português é uma língua de identidade, o que não é, por exemplo, o inglês. (...) Nos países em que o português é língua oficial, ele também é língua de identidade. Começa por ser língua de identidade territorial, para depois passar a ser língua de identidade cultural. A variedade do português não tem apenas a ver com sotaque, o sotaque é o que menos importa, na minha perspectiva, numa língua. Tem todas as outras variantes que fazem uma língua, na minha perspectiva, muito diferente... A dimensão internacional da língua portuguesa difere da dimensão internacional da língua inglesa. A dimensão internacional da língua inglesa está muito ligada à dimensão utilitária da língua, no caso do português, muito ligada à dimensão identitária. Então, eu acho que, durante muito tempo, se minimizou muito a componente cultural e literária no ensino, na formação dos professores de português.”

No seguimento da associação do inglês a uma dimensão mais utilitária, reforçamos esta ideia recorrendo a Byram (2008: 10), que refere que o inglês é uma língua especial, na medida em que é mais falada por não nativos do que por nativos, chamando a atenção para o facto de “the dominance of native speakers (...) is being challenged and international users of english are taking ownership or it for their own purposes”.

Em relação à oferta formativa, a Entrevistada Y admite não ter conhecimento suficiente para responder adequadamente a esta questão, referindo que não se lembra. “Pois, realmente, fez bem em dizer «que se lembra». Agora, não me parece que a interculturalidade, de facto, não sei se havia até alguma disciplina, não me lembro de ser uma área muito focada.”

A Entrevistada Z inicia a sua resposta declarando que, estando inteirada da realidade do ensino superior português, é natural não haver um equilíbrio percentual em relação à distribuição da carga horária das várias áreas do saber.

“Conhecendo o ensino superior em Portugal e o modo como os cursos são organizados, tendo em mente as necessidades do público, mas também as necessidades das próprias instituições, não será de espantar que, em termos percentuais, de carga horária, se dedique mais atenção à parte da linguística, à parte da literatura.”

Embora já tenha referido anteriormente que este não é um tema completamente novo, a Entrevistada Z refere que, simultaneamente, também não está absolutamente propalado em todas as instituições, daí que seja preciso refletir muito sobre estas questões para que, no futuro, possam estar mais presentes e ser mais visíveis.

“Falar destas questões é, realmente, algo relativamente recente no ensino superior em Portugal, mas estou convencida que, com o interesse que estas matérias provocam e com os estudos que estão a nascer, que, sei lá, nos próximos 10, 20 anos, as coisas sejam diferentes e a perspetiva ou o enfoque das formações também acabe por receber o contributo destas novas reflexões.”

3. Na sua opinião, os docentes, formadores de futuros professores de PLE/PL2, estão sensibilizados para as questões interculturais quando formam os seus alunos?

A Entrevistada X começa por dizer que não sabe, mas acaba por contar uma história e assumir que muitos professores, formadores de futuros professores, não estão sensibilizados para a temática.

“Uma vez, estávamos numa discussão precisamente sobre a questão do PL2 e diz uma colega: Então o português serve para animação cultural! Ela não fazia diferença entre mediação cultural e animação cultural. Olhe a ignorância! Para ela, *mediação cultural* era a mesma coisa que *animação cultural*. Portanto, as pessoas não estão sensibilizadas.”

Refletindo sobre a acusação que tinha feito, a Entrevistada X sentiu necessidade de explicar melhor o seu ponto de vista.

“Isto, *de per si*, não é grave. Não é grave, porquê? Eu, pessoalmente, eu não estou sensibilizada para a importância de se estudar uma matéria qualquer da parte do francês, o meu problema não é esse. A minha questão é quando uma pessoa não está sensibilizada, mas não tem a consciência de que não sabe. Ignorante não é aquele que não sabe, é aquele que não tem consciência do que não sabe.”

A Entrevistada X acaba a história com a voz alterada, reiterando o que, entretanto, já tinha dito, que “muita gente não está sensibilizada para isto”, facto que, analisando a comunicação não-verbal desta especialista, é algo que a incomoda.

Em relação à terceira questão, a Entrevistada Y reconhece saber que a sua resposta é tendenciosa, na medida em que admite trabalhar com colegas que partilham a sua opinião em relação a esta questão.

“Essa é uma questão de resposta muito subjetiva, até porque as pessoas com quem eu falo mais são as pessoas que têm a perspetiva semelhante à minha, ou seja, são as pessoas que acham que a questão da interculturalidade é importante.”

Enquanto membro da coordenação dos projetos em que está envolvida, a Entrevistada Y tem uma palavra a dizer sobre os Programas das disciplinas, pelo que pode afirmar o que se segue.

“Esta questão da cultura não costuma aparecer, porque a maior parte das disciplinas que não estão diretamente relacionadas com a cultura, nem sempre é muito valorizado. Digo nem sempre porque os programas não espelham sempre a realidade. Mas há cada vez mais preocupação com esta temática, mais do que havia antigamente. Os colegas de didática também estão mais despertos a estas questões.”

A Entrevistada Y considera, assim, que, para além das colegas com quem trabalha e que sabe que estão despertas para a temática, muitos outros docentes também já se preocupam com as questões interculturais.

No seguimento das respostas anteriores, a Entrevistada Z realça que já há professores formadores atentos a estas questões mas, evidentemente, não pode universalizar essa afirmação.

“Alguns, sim, alguns sim. Alguns começam até a querer introduzir algumas destas noções e preocupações nas suas próprias aulas e julgo que começa a haver um caminho de transversalidade, que, enfim, é enriquecedor e que pode ajudar a compreender tudo isto de modo mais abrangente, mais completo. Claro que, como sabe, as generalizações são limitadas, nomeadamente quanto estudamos estas matérias, mas também não vou generalizar dizendo que TODOS os colegas estão sensibilizados para, mas já há bastantes, já há um número significativo de pessoas sensíveis a estas questões.”

No seguimento das asseverações anteriores, a Entrevistada Z mostra-se esperançosa quanto à introdução progressiva e gradual das questões da interculturalidade na formação de todos os docentes.

“Eu, pessoalmente, gostava que assim fosse, que houvesse um maior equilíbrio. O futuro do Ensino Superior não se afigura como uma área pacífica onde se possa avançar com certezas.”

Oferta Formativa no Ensino Superior público universitário

Com o objetivo de compreender se os formadores de futuros professores estão despertos para as questões interculturais e de que forma essa matéria é articulada nos programas de 1º ciclo, foram escolhidas as instituições onde os respondentes do questionário se formaram. Inicialmente, desejava fazer-se uma apreciação das UC que contemplassem, na sua designação, “cultura” ou “interculturalidade”. No entanto, apercebendo-nos de que esse critério seria redutor, uma vez que poderia haver UC que, não indicando explicitamente através da designação que iriam abordar as temáticas relacionadas com a presente investigação, podê-lo-iam fazer, optámos por analisar, sempre que disponíveis em linha, os programas de todas as UCs dos cursos de 1º ciclo frequentados pelos inquiridos¹³ (ver gráfico 4.5), ou semelhantes (pois alguns já não existem). De realçar que esta exploração se debruçou apenas sobre os programas das

¹³ Por não se enquadrar diretamente no ensino de línguas, a licenciatura em História não foi analisada.

UC obrigatórias nos planos de estudo, tendo sido definidos como eixos de análise a) evidências sobre diversidade cultural e b) evidências sobre diversidade linguística. Conclui-se que alguns programas se enquadram nestes indicadores, de forma direta ou indireta, como pode ser verificado nas tabelas apresentadas nas próximas páginas.

Paralelamente, também os Programas de pós-graduações e de formações de 2º e 3º ciclos, conferentes de grau, relacionados explicitamente com o ensino de português como LNM, LE ou L2 foram alvo de examinação. Desta vez, expandimos o universo de instituições abrangidas, de maneira a contemplar toda a oferta da rede pública universitária de Portugal nesta área para o ano letivo 2017/2018, num total de treze instituições analisadas, apresentadas alfabeticamente: Universidade Aberta (UAb), Universidade dos Açores (UAç), Universidade do Algarve (UAlg), Universidade de Aveiro (UA), Universidade da Beira Interior (UBI), Universidade de Coimbra (UdC), Universidade de Évora (UEv), Universidade de Lisboa (UL), Universidade da Madeira (UMa), Universidade do Minho (UM), Universidade Nova de Lisboa (UNL), Universidade do Porto (UP), Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD).

A análise permitiu localizar, em cinco das treze instituições, uma oferta formativa relevante para a presente investigação. Uma vez mais, utilizou-se o critério da obrigatoriedade para analisar os programas das disciplinas dos planos de estudo, já que essas serão as comuns a todos os estudantes.

Atendendo a que estas ofertas formativas se direcionam especificamente para o ensino de PLNM, PLE e PL2, foram acrescentados mais dois eixos de análise, num total de quatro: a) evidências sobre diversidade cultural, b) evidências sobre diversidade linguística, c) evidências sobre educação intercultural e d) evidências sobre trabalho em contextos multiculturais.

A ordem de apresentação institucional seguiu uma lógica de orientação cardeal de norte para sul.

4.6.1. 1º Ciclo

Instituição: Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Licenciatura: Estudos Portugueses

Tabela 4.17.

Evidências sobre diversidade cultural	
Unidade Curricular	Excerto do Programa
Cultura Grega	<i>Aprofundar o conhecimento da matriz grega da cultura ocidental.</i>
Cultura Portuguesa da Época dos Descobrimentos	<i>Aceder a dados fundamentais de carácter histórico, cultural e social que contribuíram para configurar o modo específico do «ser português» e a sua relação com os contextos ibérico, europeu e universal.</i>
Cultura Romana	<i>Aprofundar o conhecimento das matrizes da cultura europeia e o reconhecimento do valor formativo e informativo da cultura clássica.</i>
Introdução à Cultura Portuguesa	<i>Problematização crítica e sensibilização, relativamente a alguns dos principais e recorrentes temas de cultura portuguesa, diacronicamente considerada. Quadros evolutivos das autorrepresentações historiográficas que os portugueses foram fazendo de si mesmos e da sua identidade coletiva ao longo do tempo.</i>
Literatura Brasileira I	<i>Introdução à literatura brasileira (e também à língua portuguesa do Brasil e à cultura brasileira) através do estudo panorâmico de textos e autores representativos.</i>
Literatura Portuguesa do Romantismo ao Naturalismo	<i>Compreender a evolução dos movimentos literários românticos e naturalistas, tanto na perspetiva da experimentação formal como nas diferentes cosmovisões assumidas.</i>
Metodologia dos Estudos Literários - Português II	<i>Compreender os fenómenos da receção estética e da variabilidade histórica das formas literárias.</i>
Temas das Literaturas Africanas de Língua Portuguesa	<i>Reflexão crítica sobre os modos de representação da realidade africana e dos processos de autorrepresentação na escrita em língua portuguesa padrão – ou em “línguas”, dialetos e variantes resultantes de um processo de miscigenação com as “línguas” locais.</i>

Tabela 4.18.

Evidências sobre diversidade linguística	
Unidade Curricular	Excerto do Programa
Estruturas Fonológicas e Morfológicas do Português	<i>Identificação das principais marcas de variação fonética dialetal.</i>
Estruturas Sintáticas e Semânticas do Português I	<i>Aquisição de novos conhecimentos e novos métodos de análise em Sintaxe e em Semântica Lexical com particular incidência sobre a língua portuguesa e algumas das suas variedades.</i>
História da Língua Portuguesa	<i>Estudo da variação linguística ao domínio específico da história do Português. Reconhecer a especificidade da língua portuguesa numa perspetiva mais genérica, no conjunto das línguas românicas.</i>
Introdução à Linguística	<i>Compreensão do fenómeno da variação linguística.</i>
Latim I	<i>Estruturas fundamentais da língua latina, que serão, sempre que possível, relacionadas com as da língua portuguesa.</i>
Latim II	<i>Do Latim ao Português: os fundamentos da língua portuguesa.</i>
Literatura Portuguesa Medieval	<i>Acentuar que a língua galego-portuguesa utilizada em Portugal até aos finais do século XIV era comum ao reino da Galiza e, logo, que a poesia trovadoresca nessa língua era comum a Portugal e a outros espaços peninsulares.</i>

As UC obrigatórias da licenciatura em Estudos Portugueses oferecida pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto pretendem, de uma forma geral, apresentar questões culturais, linguísticas e literárias numa perspetiva diacrónica. Salientamos, para as UC com evidências sobre a diversidade cultural, a existência de um propósito de apresentação de visões distintas sobre um mesmo tema e para as UC com evidências sobre a diversidade linguística, o facto de haver a preocupação de abordar a diversidade interna da língua portuguesa, dentro do território nacional.

Quanto às restantes UC obrigatórias para esta licenciatura, não foram encontradas as evidências em análise em Metodologia dos Estudos Literários - Português I, Literatura Portuguesa do Renascimento e do Humanismo e Teoria da Literatura I. Realçamos ainda que o programa de Literatura Portuguesa do Barroco e do Neoclassicismo não estava disponível em linha.

Instituição: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

Licenciatura: Português

Tabela 4.19.

Evidências sobre diversidade cultural	
Unidade Curricular	Excerto do Programa
Literatura Portuguesa do Modernismo ao Pós-Modernismo	<i>Identificar as características periodológicas patentes em diversos textos.</i>
Literatura Portuguesa do Renascimento	<i>Desenvolver um estudo criticamente fundamentado das dinâmicas do campo literário em Portugal no período histórico-cultural pela análise das obras mais representativas do tempo, que serão enquadradas estética, cultural e ideologicamente.</i>

São apenas quatro as UC obrigatórias na licenciatura em Português oferecida pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, cabendo ao aluno escolher as restantes UC tendo em conta a oferta nas áreas de concentração complementar, de formação geral e de iniciação. Uma vez que, como foi referido anteriormente, a análise se prendeu somente com as UC obrigatórias, apenas foram encontradas evidências sobre diversidade cultural, nomeadamente nas disciplinas de literatura. Nos programas das UC obrigatórias Semântica do Português e Sintaxe do Português não foram encontradas quaisquer evidências sobre diversidade cultural ou linguística.

Instituição: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

Licenciatura: Línguas Modernas (Português e Inglês)

Tabela 4.20.

Evidências sobre diversidade cultural	
Unidade Curricular	Excerto do Programa
Inglês 5	<i>A linguagem é vista não como um meio de comunicar observações sobre o mundo, mas um meio de construir as perceções e de persuadir os outros a vê-las. Como é que a língua gere ações e atitudes?</i>
Literatura Portuguesa do Modernismo ao Pós-Modernismo	<i>Identificar as características periodológicas patentes em diversos textos.</i>
Literatura Portuguesa do Renascimento	<i>Desenvolver um estudo criticamente fundamentado das dinâmicas do campo literário em Portugal no período</i>

	<i>histórico-cultural que abrange, pela análise das obras mais representativas do tempo, que serão enquadradas estética, cultural e ideologicamente.</i>
--	--

Tabela 4.21.

Evidências sobre diversidade linguística	
Unidade Curricular	Excerto do Programa
Inglês 2	<i>Introdução à história da língua inglesa, dando-se atenção a algumas das características do 'Old English' e do 'Middle English'.</i>
Inglês 4	<i>Sensibilizar para várias variedades contemporâneas do inglês.</i>

À semelhança do curso anterior, a licenciatura em Línguas Modernas dá liberdade aos alunos para decidirem o seu percurso académico, estando previstas apenas 10 UC obrigatórias. Destas, destacam-se as disciplinas de Inglês como as que abordam de uma forma evidente a diversidade linguística e as de literatura como as que mais se relacionam com a diversidade cultural. Não podemos deixar de realçar que em Inglês 5 surge explicitamente a relação entre as questões de língua e de cultura, havendo o propósito de fazer um questionamento sobre a interdependência entre ambas.

Por outro lado, não foram detetadas evidências em Inglês 1, Inglês 3, Inglês 6, Semântica do Português e Sintaxe do Português que pudessem relacionar-se com as problemáticas previstas.

Instituição: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa

Licenciatura: Estudos Portugueses

Tabela 4.22.

Evidências sobre diversidade cultural	
Unidade Curricular	Excerto do Programa
Arte Contemporânea (Geral)	<i>Desenvolver o conhecimento dos diferentes movimentos artísticos. Exercitar a capacidade analítica, descritiva e crítica sobre as obras selecionadas e confrontá-las com os diferentes modelos interpretativos.</i>
	<i>Desenvolver o espírito crítico no confronto com textos diversos e outros objetos culturais (Camilianos).</i>

Estudos Camilianos ou Estudos Queirosianos	<i>Migrações, perspetivas frustradas e equívocos de comunicação (Queirosianos).</i>
Estudos Camonianos	<i>Situar Os Lusíadas na tradição épica, em Portugal e na Europa.</i>
História Contemporânea (Política e Cultura)	<i>Adquirir uma perspetiva global sobre a história política e cultural do mundo contemporâneo. Os grandes acontecimentos que mudaram o mundo. Forças, ideologias políticas e movimentos culturais. Transformações na ordem mundial e nas relações internacionais.</i>
História da Cultura Portuguesa	<i>Iniciação a algumas questões teórico-metodológicas (História Cultural, Campo cultural, Práticas e Representações).</i>

Tabela 4.23.

Evidências sobre diversidade linguística	
Unidade Curricular¹⁴	Excerto do Programa
História da Língua Portuguesa 1	<i>Mudanças linguísticas observáveis no português entre o século 12 e o período contemporâneo.</i>
História da Língua Portuguesa 2	<i>Emergência e desenvolvimento histórico do português. Formação do romance galego-português e desenvolvimento da língua desde a Idade Média até à época moderna. Descrição panorâmica das principais mudanças linguísticas. O português na Europa, no Brasil e na África. Os dialetos do português europeu.</i>
Multilinguismo e Política Linguística	<i>Refletir sobre espaços geográficos em que coexistem duas ou mais línguas, analisando as relações diacrónicas e sincrónicas entre elas do ponto de vista linguístico, político, social, económico e cultural. Aprofundam-se questões relacionadas com multilinguismo/bilinguismo individual e coletivo, relação multidimensional entre línguas dominantes e línguas minoritárias. Capacidade crítica para compreender como as diferentes dimensões do multilinguismo interagem com a diversidade linguística nas comunidades de fala.</i>

¹⁴ Sempre que foram encontrados vários programas de UC com a mesma designação, procedeu-se à análise de todos.

Recursos para Análise Linguística ou Recursos para Análise Literária	<i>Desenvolver a capacidade de analisar dados linguísticos, de descrever contrastes relevantes.</i>
--	---

Em relação à Licenciatura em Estudos Portugueses, da responsabilidade da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, há evidências em inúmeras UC da intencionalidade de se explorarem questões quer de diversidade cultural, quer linguística, tanto de um ponto de vista da evolução histórica, como sincrónico. A disciplina Multilinguismo e Política Linguística surge, naturalmente, como aquela que, de uma forma incontestável, articula as questões culturais, políticas e sociais com as linguísticas.

Não foi encontrado o programa de Estudos Pessoanos e não foram encontradas evidências em Sintaxe e Recursos para Análise Linguística ou Recursos para Análise Literária.

Instituição: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa

Licenciatura: Línguas, Literaturas e Culturas

Tabela 4.24.

Evidências sobre diversidade cultural	
Unidade Curricular¹⁵	Excerto do Programa
O Estudo da Literatura 1	<i>Seleção de obras literárias de tipos diferentes (ficção, drama...) e de diversos países e períodos.</i>
O Estudo da Literatura 2	<i>Desenvolver as competências de leitura e análise de textos literários de géneros distintos, escritos em espaços e tempos diversos.</i>
O Estudo da Literatura 3	<i>O estudo de textos literários de várias épocas e géneros.</i>
O Estudo da Literatura 4	<i>O que é uma poética e como se concretiza em textos de diferentes modos e géneros?</i>
O Estudo das Culturas 1	<i>Mobilizar conhecimentos conceptuais e metodológicos transdisciplinares que permitam enquadrar representações culturais nos contextos históricos e geopolíticos que os originam e interpelam.</i>
O Estudo das Culturas 2	<i>Proporcionar, desde uma perspetiva enfaticamente interdisciplinar, uma introdução ao conceito da Cultura, assim como uma visão de conjunto e introdutória de</i>

¹⁵ Sempre que foram encontrados vários programas de UC com a mesma designação foram analisados todos.

	<i>certas obras e autores relevantes, de modo a fornecer ao estudante um quadro amplo de factos e situações relacionados com a tradição cultural, a memória histórica e a experiência da contemporaneidade.</i>
O Estudo das Culturas 3	<i>Observar alguns “objetos culturais” no cruzamento e na confluência de diferentes discursos.</i>
O Estudo das Culturas 4	<i>A cultura como construção, relação e representação. A cultura como discurso integrador/separador. Identidade (individual, étnica e nacional) e globalização.</i>

Tabela 4.25.

Evidências sobre diversidade linguística	
Unidade Curricular	Excerto do Programa
O Estudo da Linguagem Humana 1	<i>Variação e mudança linguística.</i>
O Estudo da Linguagem Humana 2	<i>Variação linguística e mudança linguística (as línguas do mundo).</i>

Na licenciatura de Línguas, Literaturas e Culturas há apenas três UC obrigatórias, já que é o aluno a escolher o seu percurso, em função dos seus interesses, nomeadamente em relação à língua estrangeira a estudar e a um vasto leque de outras disciplinas. Acreditamos que se trata de um curso com muita procura, já que foram encontrados diversos programas para a mesma UC, tendo sido analisados todos, sempre que disponíveis em linha.

Nos programas da UC O Estudo da Literatura, sugere-se a leitura de vários géneros textuais, contextualizados à luz de períodos históricos distintos. Nos programas da disciplina O Estudo das Culturas, está patente uma intencionalidade de abordar não apenas as tradições, mas as representações culturais, demonstrando um claro desejo de fazer com que os estudantes questionem a sua própria identidade, principalmente no programa 4.

Quanto às evidências sobre diversidade linguística, surgem, à semelhança dos outros cursos, associadas às questões de variação linguística, sem que, nestes casos, sejam explicitados os contextos (se dentro e/ou fora do território nacional português).

Instituição: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa

Licenciatura: Estudos Portugueses

Tabela 4.26.

Evidências sobre diversidade cultural	
Unidade Curricular	Excerto do Programa
Cultura Portuguesa do Séc. XIX	<i>Refletir sobre o modo como os principais movimentos sociais oitocentistas contribuíram para grandes e diferentes mudanças culturais.</i>
Cultura Portuguesa do Séc. XX	<i>Desenvolver o pensamento crítico e a capacidade para a análise pluridisciplinar, orientando os alunos para leituras específicas e incentivando a sua discussão. Promover a reflexão sobre as particularidades da sociedade portuguesa.</i>
Cultura Clássica Grega	<i>Adquirir consciencialização das raízes culturais do Ocidente e conhecer os traços do legado helénico na cultura europeia.</i>
Culturas dos Países de Língua Portuguesa	<i>Reconhecer diferentes paradigmas críticos e as suas mudanças e transformações. Desenvolvimento e globalização.</i>
Cultura Clássica Latina	<i>Ter consciência da importância do legado romano na civilização europeia.</i>
Expressão e Argumentação	<i>Desenvolver as capacidades críticas do aluno, orientando-o para leituras específicas e incentivando-o a discuti-las mediante a apresentação de argumentos e de contra-argumentos.</i>
Introdução aos Estudos Literários	<i>Análise de várias artes poéticas escritas por diferentes autores do século XX.</i>
Literaturas Africanas	<i>Reconhecer diferentes paradigmas críticos e as suas mudanças e transformações.</i>
Literatura Medieval	<i>Compreender as ligações que a poesia e a prosa medievais estabelecem com as literaturas portuguesa e ibérica posteriores.</i>
Literatura Portuguesa dos Séc. XVII e XVIII	<i>Perspetivar e problematizar as teorizações poéticas e retóricas portuguesas produzidas nos séculos XVII e XVIII à luz do pensamento europeu.</i>
Literatura Portuguesa do Séc. XIX	<i>A dimensão etnográfica ou a literatura como interpretação da nação.</i>

Literatura Portuguesa do Séc. XX	<i>Adquirir conhecimento sobre o Modernismo Português, na sua relação com a tradição e com a vanguarda.</i>
Literatura Portuguesa Renascentista	<i>Entender a Literatura como um processo histórico: antecedentes e consequentes.</i>
Obras da Literatura Mundial	<i>A literatura contra a violência. O jogo do que vem (à memória, ao mundo, à imaginação) no jogo da escrita literária como abalo da significação e exposição ao desejo de resposta</i>
Teoria da Literatura	<i>Texto literário e rutura com o contexto histórico-social.</i>

Tabela 4.27.

Evidências sobre diversidade linguística	
Unidade Curricular	Excerto do Programa
Introdução às Ciências da Linguagem	<i>Estabelecer pontos de diferença e de semelhança entre línguas.</i>
Latim I e Latim II	<i>Estabelecer relações entre o Latim e as línguas românicas, em particular o Português.</i>
Literatura Brasileira	<i>Aprofundar o conhecimento da diferenciação linguística do português, e em particular adquirindo alguma familiaridade com a diferenciação linguística no Brasil.</i>

Debruçando-nos sobre o plano de Estudos Portugueses da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa e após análise dos programas das UC obrigatórias, podemos associar uma preocupação que as disciplinas de Literatura têm em relação a confrontar textos de diferentes épocas, fazendo uma comparação entre o pensamento vigente anterior e posterior ao texto em análise. Destacamos que também é objetivo da disciplina Literatura Brasileira abordar as questões linguísticas que diferenciam as normas portuguesa e brasileira. As UC relacionadas com cultura mostram, por um lado, uma preocupação com o conhecimento histórico das raízes culturais ocidentais e, por outro, dão importância às mudanças culturais vigentes na atualidade.

Após análise dos programas das UC obrigatórias, em Gramática do Português não foi encontrada qualquer evidência que possa encaixar-se com a diversidade cultural ou linguística.

Instituição: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa

Licenciatura: Línguas, Literaturas e Culturas- Estudos Portugueses e Ingleses

Tabela 4.28.

Evidências sobre diversidade cultural	
Unidade Curricular	Excerto do Programa
Introdução aos Estudos da Cultura	<i>Adquirir conhecimentos básicos sobre os Estudos de Cultura numa perspetiva sincrónica e diacrónica. Desenvolver competências de análise e de interpretação de diferentes definições de cultura. Identificar e discutir diferentes práticas culturais e discursos críticos relacionados com o conceito de cultura.</i>
Leituras Orientadas	<i>Delinear traços de uma identidade literária em constante interação com a Europa aquém-Mancha.</i>

Tabela 4.29.

Evidências sobre diversidade linguística	
Unidade Curricular	Excerto do Programa
Introdução às Ciências da Linguagem	<i>Estabelecer pontos de diferença e de semelhança entre línguas; Inter-relacionar as ciências da linguagem com outras áreas de conhecimento.</i>
História da Língua Portuguesa	<i>Identificar características específicas do português relacionando-as com o seu percurso histórico; Caracterizar o português contrastivamente com outros sistemas românicos; Relacionar as principais mudanças ocorridas na história da língua.</i>
Linguística Inglesa	<i>Saber distinguir aspetos linguísticos característicos de diferentes variedades do inglês.</i>

Na licenciatura em Línguas, Literaturas e Culturas foram encontradas evidências sobre diversidade cultural em duas UC, quer de uma perspetiva histórica, quer geográfica. Em relação à diversidade linguística, é discutida em três disciplinas, que pretendem abordar a relação entre línguas e a variedade interna, neste caso, do inglês.

À semelhança do curso da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa analisado anteriormente, não foram encontradas evidências sobre a intencionalidade de abordar as questões sobre diversidade na UC Gramática do Português. O mesmo aconteceu com as disciplinas Introdução aos Estudos Literários e Metodologia do Trabalho Científico.

Instituição: Escola de Ciências Sociais da Universidade de Évora

Licenciatura: Línguas e Literaturas - Especialidade Português e Língua Estrangeira

Tabela 4.30.

Evidências sobre diversidade cultural	
Unidade Curricular	Excerto do Programa
Cultura Portuguesa	<i>Afonso Henriques: cruzado ou moçárabe? A formação política de Portugal: Reconquista cristã ou experiência progressiva de tolerância e entendimento entre diferentes comunidades étnicas e religiosas?</i>
Estudos Literários I	<i>Como se relaciona a literatura com o mundo?</i>
Estudos Literários II	<i>Problematização das dicotomias sujeito/objeto, factos/valores e razão/imaginação que enformam a hermenêutica literária.</i>

Tabela 4.31.

Evidências sobre diversidade linguística	
Unidade Curricular	Excerto do Programa
Estudos Linguísticos II	<i>Pragmática: Contexto situacional e competência comunicativa.</i>
Linguística Portuguesa II	<i>Mudança linguística e diacronia. Evolução fonética do Latim ao Português atual.</i>
Língua e Linguística Espanhola I	<i>Variação e variedades do espanhol.</i>
Linguística Portuguesa IV	<i>Relação entre os processos de aquisição de L1 e L2.</i>
Língua e linguística Espanhola II	<i>Historia de la lengua.</i>

Os programas da Universidade de Évora disponíveis em linha contêm apenas conteúdos temáticos, pelo que houve uma maior dificuldade em encontrar evidências sobre diversidade cultural e linguística. No entanto, realçamos uma intencionalidade explícita nas questões avançadas em Cultura Portuguesa e Estudos Literários I, que parecem querer obrigar o aluno a pôr em causa conhecimentos anteriores. Em relação à diversidade linguística, existem os olhares diacrónicos já apresentados em outras licenciaturas.

Não podemos deixar de frisar que, não havendo referência a objetivos ou competências a desenvolver nos programas, foi impossível discernir se a problemática

da diversidade cultural ou linguística seria abordada nas UC que se listam: Cultura Clássica, Cultura Espanhola, Língua Espanhola I, II, III e IV, Estudos Linguísticos, Latim I e II, Linguística Portuguesa I, II, III e IV, Literatura Portuguesa I, II, III e IV e Literatura Espanhola I, II e III.

Síntese referente aos programas das UC de 1º Ciclo

Conscientes das diferenças entre os planos de estudo apresentados nas diversas instituições, podemos encontrar algum paralelismo entre as UC oferecidas nas licenciaturas analisadas, agrupando-as em três grandes áreas: cultura, literatura e língua. Independentemente do campo científico, há uma característica comum a quase todas elas, que se consubstancia na intenção de se abordar as temáticas numa perspetiva histórica, ou seja, os conteúdos são apresentados cronologicamente, havendo uma contextualização dos pontos programáticos. Esta preocupação é visível em objetivos como “compreender a evolução”, “identificar marcas”, “adquirir novos conhecimentos”, “compreender fenómenos”, “adquirir uma perspetiva global”, “reconhecer paradigmas”. Sendo fundamental que haja uma sustentação teórica do conhecimento, estas ideias, por si só, não são indicativas de um propósito de proximidade com a diversidade, na medida em que pode ser apresentada apenas uma visão sobre determinado assunto. Contudo, há alguns programas que demonstram uma intencionalidade de abertura à diversidade, nomeadamente aqueles que sugerem “problematização crítica”, “reflexão crítica”, “desenvolver um estudo criticamente fundamentado”, “adquirir consciencialização”, “perspetivar e problematizar” e que, pelas palavras que escolhem, insinuam uma recetividade para com perspetivas diversas.

Em relação especificamente às disciplinas que mostram evidências sobre diversidade linguística, deparamo-nos com a intencionalidade de abordar questões de variação interna da língua portuguesa, nomeadamente os dialetos, e diversidade externa, em relação à diferença entre o português falado em diferentes países. Salientamos que esses indicadores podem, de uma forma mais deliberada, induzir ao questionamento dos alunos sobre a multiplicidade de falares e, simultaneamente, provocar o questionamento quanto à importância e riqueza dessa diversidade o que, tratando-se de licenciaturas que visam preparar o estudante para ser professor de línguas, nos parece um debate pertinente e necessário.

No que diz respeito às UC que listámos como apresentando evidências de diversidade cultural, situamo-las pela intencionalidade de abordar diferentes contextos (ibérico, europeu e universal), apresentando diferentes cosmovisões e modelos interpretativos, com o intento de questionar e discutir conceitos e problemáticas.

Agrupamos as UC em que não foram encontradas evidências linguísticas ou culturais em três áreas: metodologia e estudos literários; sintaxe, semântica e gramática; e inglês. No primeiro caso, parece-nos plausível que os eixos em análise não sejam contemplados, pela própria natureza das disciplinas. No entanto, nos dois últimos grupos, tratando-se de questões linguísticas, parecer-nos-ia relevante que questões de variação (social, dialetal, situacional) ou análise de desvio pudessem estar contempladas no programa. No caso de inglês, sendo aula de língua, julgamos que seria um palco ideal para, como defende López-Rocha (2016: 110), “developing intercultural awareness must be combined with language learning, where we use our own experience to enhance the students’ exploration of culture: Their own and that of the target language”.

4.6.2. Pós-graduações

Para a exploração da oferta formativa existente após a licenciatura, e tendo em conta que só foram selecionadas formações relacionadas explicitamente com o ensino de português como LNM, LE ou L2, foram previstos mais dois eixos de análise que dizem respeito à educação intercultural e ao trabalho em contextos multiculturais. Neste sentido, as tabelas apresentadas dão conta dos eixos existentes em cada UC, identificando se os excertos dos programas se tratam de objetivos e resultados de aprendizagem (coluna “Obj.”) ou de conteúdos (coluna “Cont.”).

Instituição: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa

Pós-graduação: Ensino de Português como Língua Não Materna

Tabela 4.32.

	Aquisição e ensino de língua não materna	Obj.	Cont.
Evidências sobre diversidade cultural	<i>Diferenças individuais: e.g. motivação, atitudes, estilos de aprendizagem.</i>		X
Evidências sobre diversidade linguística	<i>Capacidade de identificar características que distinguem a aquisição de L2 da aquisição de L1. Capacidade de identificar diferenças e semelhanças, na aquisição de L2, entre crianças e adultos. Capacidade de relacionar a aquisição de L2 com outros tipos de aquisição da linguagem.</i>	X	
	<i>O desenvolvimento da competência linguística (lexical, fonológica, morfológica, sintática e semântica) e pragmática.</i>		X
Evidências sobre trabalho em contextos multiculturais	<i>Capacidade de aplicar conhecimentos sobre a aquisição de L2 ao ensino de línguas.</i>	X	

Tabela 4.33.

	Avaliação e produção de materiais	Obj.	Cont.
Evidências sobre diversidade cultural	<i>Desenvolver materiais para diferentes competências de uso da língua. Capacidade para adaptar materiais e recursos existentes para diferentes competências linguísticas.</i>	X	
Evidências sobre trabalho em contextos multiculturais	<i>Desenvolver materiais para o ensino/aprendizagem do PLNM para diferentes populações e níveis de proficiência linguística. Capacidade para adaptar materiais e recursos existentes para diferentes públicos e níveis de proficiência. Capacidade para criar novos materiais para ensino da LNM destinados a diferentes níveis de proficiência, faixas etárias e para treino de diferentes competências.</i>	X	

Tabela 4.34.

	Educação Intercultural	Obj.	Cont.
Evidências sobre diversidade cultural	<i>Mobilizar saberes culturais, científicos e de investigação para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano linguístico dos alunos. Compreender a importância da Educação na construção das identidades pessoal e social dos indivíduos.</i>	X	
	<i>O multiculturalismo no mundo contemporâneo.</i>		X
Evidências sobre educação intercultural	<i>Reconhecer a importância da educação intercultural na construção da cidadania. Reconhecer o papel do domínio da língua em contextos de LM, LNM e LE. Compreender a importância de uma educação multi/intercultural.</i>	X	
	<i>Contextos educativos multiétnicos e multilingues; Educação multi/intercultural; Educação e inclusão; Educação e desenvolvimento social; Diversidade e compreensão intercultural; Escola inclusiva; Educação intercultural e cidadania; Construção identitária; Construção da cidadania; Papel da língua na vivência de uma cidadania ativa.</i>		X
Evidências sobre trabalho em contextos multiculturais	<i>Articular as questões da diversidade cultural com contextos educativos multiétnicos e multilingues. Contribuir para uma cidadania intercultural.</i>	X	

Tabela 4.35.

	Linguística do Português	Obj.	Cont.
Evidências sobre diversidade cultural	<i>Caraterizar as comunidades linguísticas em que o português é usado no mundo, em diferentes contextos geográficos, sociais e políticos.</i>	X	
Evidências sobre diversidade linguística	<i>Identificar traços de unidade e variação da língua, em função de fatores históricos, geográficos e sociais.</i>	X	
	<i>O português no mundo: variedades, dialetos e normas; língua materna/não materna; multilinguismo; contacto com outras línguas. O português contemporâneo – unidade e variação Os dialetos do português europeu. Alguns contrastes entre as variedades europeia e brasileira. Algumas especificidades de variedades africanas.</i>		X

Tabela 4.36.

	Metodologias específicas de ensino de língua não materna	Obj.	Cont.
Evidências sobre educação intercultural	<i>Avaliar a adequação de diferentes metodologias a públicos distintos, em função de diferentes contextos de aprendizagem.</i>	X	
	<i>Competências a desenvolver na aprendizagem da língua não materna: comunicativa, sociolinguística, pragmática.</i>		X
Evidências sobre trabalho em contextos multiculturais	<i>Desenhar programas e planificar aulas, tendo em conta os princípios metodológicos básicos do ensino de línguas e definindo os conteúdos e as estratégias em função do perfil e das necessidades educativas do público-alvo.</i>	X	
	<i>Fatores a ter em conta na definição da metodologia: público-alvo (idade, nível de proficiência, língua materna), contextos e objetivos de aprendizagem.</i>		X

Tabela 4.37.

	Tópicos em ensino de português língua não materna	Obj.	Cont.
Evidências sobre trabalho em contextos multiculturais	<i>Desenvolver competências de pesquisa autónoma direcionada para a resolução de problemas em contextos específicos de aprendizagem.</i> <i>Capacidade de desenvolver instrumentos de avaliação de PLNM adequados ao público-alvo.</i> <i>Capacidade de desenvolver projetos de investigação-ação que permitam intervir adequadamente em diferentes contextos educativos.</i>	X	
	<i>O ensino do português em diferentes contextos de aprendizagem e a diferentes públicos: o português como língua segunda, língua estrangeira e língua de herança.</i>		X

A pós-graduação em Ensino de Português como Língua Não Materna contempla seis UC e em todas elas foram encontradas evidências de um ou mais eixos em análise, sendo que em todas foi possível constatar evidências sobre trabalho em contextos multiculturais, que se deduz que seja o ambiente laboral de todos os formandos. Este facto é particularmente importante, porque todas as UC preveem trabalho com adaptação prática, especialmente relevante para os docentes que procuram esta pós-graduação.

Apesar de termos encontrado evidências em todos os eixos, não podemos deixar de salientar que nem sempre os objetivos ou resultados de aprendizagem são corroborados pelos conteúdos e vice-versa, ou seja, há programas que explicitamente enfocam as duas categorias e outros que contemplam apenas uma, deixando subjacente essa pretensão.

Síntese referente aos programas das UC obrigatórias na pós-graduação

No ano letivo 2017/2018, só uma instituição ofereceu cursos de pós-graduação na área, nomeadamente a Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Esta oferta diminuiu, pelo menos em relação ao ano letivo anterior, uma vez que a Escola de Ciências Sociais da Universidade de Évora oferecia uma pós-graduação em Português Língua Não Materna/ Língua Estrangeira e a Faculdade de Artes e Letras da Universidade da Beira Interior oferecia uma pós-graduação em Português como Língua Estrangeira: investigação e ensino. Conforme referido, foram

encontradas evidências dos eixos em análise nas UC da pós-graduação em causa, havendo uma preocupação com as questões práticas do trabalho em contextos multiculturais.

4.6.3. 2º Ciclo

Instituição: Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Mestrado: Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira

Tabela 4.38.

	Temas de Literatura dos Países de Língua Portuguesa	Obj.	Cont.
Evidências sobre diversidade cultural	<p><i>Refletir sobre a importância das componentes literário-culturais no ensino-aprendizagem do português como língua estrangeira.</i></p> <p><i>Apresentar e discutir algumas problemáticas específicas e/ou transversais às literaturas de língua portuguesa, procurando estabelecer pontes entre textos e mundos do universo lusófono e fazendo também apelo a possíveis relações com outros universos linguísticos e culturais. Estimular formas de pensamento crítico sobre o mundo e a lusofonia.</i></p>	X	

Tabela 4.39.

	Temas de Cultura dos Países de Língua Portuguesa	Obj.	Cont.
Evidências sobre diversidade cultural	<p><i>Identificar e discutir a identidade portuguesa no mundo</i></p> <p><i>Promover o conhecimento do encontro dos portugueses com outras culturas, dedicar atenção ao «olhar» do outro sobre a cultura portuguesa.</i></p> <p><i>Apresentação e discussão de encontro de culturas em espaços e cronologias diferentes.</i></p>	X	
	<p><i>O encontro de culturas.</i></p> <p><i>Portugal visto pelos estrangeiros.</i></p>		X

Tabela 4.40.

	Pragmática e Análise do Discurso	Obj.	Cont.
Evidências sobre trabalho em contextos multiculturais	<p><i>Introduzir conceitos básicos da pragmática que ajudem o professor de PLE a desenvolver nos seus alunos a competência comunicativa.</i></p>	X	

	<i>Analisar as dimensões pragmático-discursivas dos textos e adaptar essas competências ao ensino do Português língua segunda / Língua estrangeira.</i>		
--	---	--	--

Tabela 4.41.

	Variação e Mudança em Português	Obj.	Cont.
Evidências sobre diversidade linguística	<i>Estudo da variação e mudança linguística e da sua aplicação ao domínio do Português. Reconhecer a especificidade da língua portuguesa nas suas diferentes variedades, e relacionar a atual especificidade da língua com o seu perfil de evolução histórica.</i>	X	
	<i>Estudo da heterogeneidade, variação e mudança linguísticas; Variação histórica do português. A variação “moderna” da língua portuguesa. O Português do Brasil. A situação do Português em África: língua materna e língua segunda</i>		X

Tabela 4.42.

	Prática Letiva	Obj.	Cont.
Evidências sobre educação intercultural	<i>Enfoque na competência comunicativa intercultural. Vinculação entre aprendizagem linguística e cultural. Ligação do saber gramatical à comunicação real.</i>		X

Tabela 4.43.

	Gramática da Comunicação Oral e Escrita	Obj.	Cont.
Evidências sobre diversidade linguística	<i>Posição dos clíticos em PE e PB.</i>		X
Evidências sobre trabalho em contextos multiculturais	<i>Selecionar aspetos do português falado que mereçam tratamento em aulas de PL2/PLE, adaptando-os a um nível concreto do QECR.</i>	X	

Tabela 4.44.

	Didática do Português Língua Não Materna	Obj.	Cont.
Evidências sobre diversidade cultural	<i>A diversidade do público aprendiz.</i>		X

Evidências sobre educação intercultural	<i>Consciência do valor formativo do ensino-aprendizagem do Português Língua Não Materna, na dupla vertente instrumental e cultural.</i>	X	
--	--	---	--

Tabela 4.45.

	Psicolinguística e Aprendizagem de Línguas	Obj.	Cont.
Evidências sobre diversidade cultural	<i>O processamento da informação e as diferenças individuais tendo em conta a variável língua estrangeira.</i>		X
Evidências sobre diversidade linguística	<i>Língua segunda ou língua estrangeira? O bilinguismo/plurilinguismo à luz da Psicolinguística. As diferentes situações de aquisição de L2. Aquisição/aprendizagem de L2 e confronto com o que se passa na aquisição de L1.</i>		X
Evidências sobre trabalho em contextos multiculturais	<i>Exercer da melhor forma a sua docência enquanto professores de português a estrangeiros.</i>	X	

Tabela 4.46.

	Estágio Pedagógico	Obj.	Cont.
Evidências sobre trabalho em contextos multiculturais	<i>Realizar a programação adaptando os conteúdos, a sua disposição e evolução conforme as exigências do incremento da competência comunicativa. Fazer observação de aulas de PLE com recurso aos instrumentos de trabalho fornecidos pelo orientador. Lecionar pelo menos 6 blocos de aulas de PLE em conformidade com o plano de formação.</i>	X	

Tabela 4.47.

	Seminário de Projeto	Obj.	Cont.
Evidências sobre trabalho em contextos multiculturais	<i>Elaborar materiais didáticos que enriqueçam uma aproximação poliédrica às questões / casos selecionados. Adaptar as metodologias à diversidade cultural dos alunos e dos próprios estudantes .</i>	X	

O mestrado Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira da Faculdade de Letras da Universidade do Porto prevê uma formação que contempla dez UC obrigatórias, tendo sido encontradas as evidências em análise com um grau de

intencionalidade elevado, como pode ser corroborado em expressões como “estabelecer pontes entre textos e mundos do universo lusófono”, “dedicar atenção ao «olhar» do outro sobre a cultura portuguesa”, “ajudar o professor a desenvolver nos alunos a competência comunicativa” e “a diversidade do público aprendente”.

Destacamos na UC Prática Letiva, a intenção de interdisciplinaridade, através da “vinculação entre aprendizagem linguística e cultural” e da “ligação do saber gramatical à comunicação real”, pondo em evidência o trabalho sobre educação intercultural em contextos multiculturais.

Como aspeto positivo, enfatizamos as disciplinas do segundo ano, Estágio Pedagógico e Seminário de Projeto que, sendo predominantemente práticas, se focam na componente letiva do formando-professor. Este facto é particularmente importante sobretudo para quem ainda não tem experiência como docente e vê aqui a oportunidade para testar o que aprendeu.

Instituição: Universidade de Aveiro

Mestrado: Português Língua Estrangeira/Língua Segunda

Tabela 4.4.8.

	Temas de Língua e Cultura Portuguesas I	Obj.	Cont.
Evidências sobre diversidade cultural	<i>Consolidar, desenvolver e mobilizar competências práticas sobre o funcionamento da língua, tendo em conta a situação, finalidades e contexto comunicativos, bem como os interlocutores envolvidos na interação verbal.</i>	X	

Tabela 4.49.

	Temas de Literaturas de Língua Portuguesa	Obj.	Cont.
Evidências sobre diversidade cultural	<i>A variedade de temas e de países funcionará como uma prova da diversidade pluricontinental da língua portuguesa, mostrando igualmente a permanência de questões “humanas” estruturantes em culturas muito diferenciadas.</i>	X	

Tabela 4.50.

	Variação Linguística no Português	Obj.	Cont.
Evidências sobre diversidade linguística	<i>Dominar os princípios teóricos envolvidos na problemática da variação linguística; Conhecer as etapas fundamentais do desenvolvimento diacrónico do Português Europeu.</i>	X	

	<i>Saber caracterizar as principais diferenças entre o Português Europeu (PE), Português do Brasil (PB), Português de Moçambique (PM) e o Português de Angola (PA).</i>		
	<i>Algumas notas sobre a história do Português europeu. Situação atual do Português no mundo. Fonética comparada (PE/PB); Sintaxe-semântica comparada (PE/PB/PM/PA); Formas de tratamento: perspetiva comparada (PE/PB/PM/PA); Léxico: perspetiva comparada (PE/PB/PM/PA). Línguas em contacto. Mudanças semânticas. Inovação vocabular.</i>		X

Tabela 4.51.

	Temas de Língua e Cultura Portuguesas II	Obj.	Cont.
Evidências sobre diversidade cultural	<i>Reflexão sobre os usos linguísticos presentes nos textos analisados, tendo em conta a situação, finalidades e contexto comunicativos, bem como os interlocutores envolvidos na interação verbal.</i>	X	

O mestrado em Português Língua Estrangeira/ Língua Segunda oferecido pela Universidade de Aveiro compreende seis disciplinas obrigatórias. De uma forma geral, as UC contemplam como objetivos a intenção de trabalhar questões sobre diversidade cultural, não tendo sido encontrada nenhuma evidência sobre educação intercultural ou trabalho em contextos multiculturais. Paralelamente, em relação aos programas das disciplinas Gramática e Comunicação I e II, também não foi detetada nenhum objetivo ou conteúdo que se relacione com os eixos em análise.

Instituição: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

Mestrado: Português como Língua Estrangeira e Língua Segunda (PLELS)

Tabela 4.52.

	Aquisição e Aprendizagem de L2	Obj.	Cont.
Evidências sobre diversidade linguística	<i>Aplicar critérios explícitos na identificação de perfis de falantes não monolíngues do português. Reconhecer as especificidades da aquisição e da aprendizagem de uma língua em função dos processos cognitivos que lhes subjazem.</i>	X	

	<i>Língua materna (LM), língua não materna (LNM) - língua estrangeira (LE) e língua segunda (LS); variedade não nativa de uma língua colonial, crioulo, língua de herança. Bilinguismo(s); Aquisição e aprendizagem de L1/LM e de L2/LNM; Interlíngua(s).</i>		X
--	---	--	---

Tabela 4.53.

	Estrutura da Língua Portuguesa I	Obj.	Cont.
Evidências sobre diversidade linguística	<i>Identificar características da interlíngua do/a autor/a não coincidentes com a língua alvo.</i>	X	

Tabela 4.54.

	Usos da Língua Portuguesa I	Obj.	Cont.
Evidências sobre diversidade cultural	<i>Correlacionar um leque variado de estruturas linguísticas do Português com diferentes objetivos comunicativos e distintos contextos sociais de interação.</i>	X	
Evidências sobre diversidade linguística	<i>Desenvolvimento da competência pragmática de falantes não nativos do Português, nomeadamente no âmbito da deixis social e dos atos discursivos.</i>	X	
Evidências sobre educação intercultural	<i>Competência linguística e competência comunicativa.</i>		X

Tabela 4.55.

	Didática de Português LE e LS	Obj.	Cont.
Evidências sobre trabalho em contextos multiculturais	<i>Operacionalizar o conhecimento científico-didático necessário no contexto de ensino do português como língua segunda (LS) e língua estrangeira (LE).</i>	X	

Tabela 4.56.

	Literaturas de Língua Portuguesa	Obj.	Cont.
Evidências sobre diversidade cultural	<i>O património literário em língua portuguesa – cânones nacional, africano e brasileiro.</i>		X

O mestrado em Português como Língua Estrangeira e Língua Segunda (PLELS) oferecido pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra é constituído por seis disciplinas obrigatórias, havendo uma predominância nas evidências sobre diversidade

linguística e cultural. A maior parte das UC remete para uma designação da área da linguística, não havendo nenhuma oferta que trate especificamente das questões culturais. Paralelamente, a única disciplina em que foi encontrada uma intenção que relacionámos com o trabalho em contextos multiculturais foi Didática de Português LE e LS.

O programa de Seminário de Acompanhamento do Projeto, do segundo ano, prevê apenas um acompanhamento individual e contínuo do aluno, não havendo nenhuma referência que possa ser incluída nesta análise.

Instituição: Faculdade Letras da Universidade de Lisboa

Mestrado: Português como Língua Estrangeira/ Língua Segunda

Tabela 4.57.

	Ensino, Aprendizagem, Avaliação	Obj.	Cont.
Evidências sobre diversidade linguística	<i>Com base em textos referentes à diversidade linguística e cultural emanados do Conselho da Europa, será discutida e comentada a gestão dos diversos níveis de proficiência, na sala de aula.</i>	X	
Evidências sobre educação intercultural	<i>Competências gerais e competências comunicativas no ensino de LE/L2.</i>		X
Evidências sobre trabalho em contextos multiculturais	<i>Contextos de ensino-aprendizagem, tipos de público e situação de comunicação.</i>		X

Tabela 4.58.

	Multiculturalismo e Dinâmicas Interculturais	Obj.	Cont.
Evidências sobre diversidade cultural	<i>Referenciais teóricos básicos para a abordagem das questões de identidade e contacto cultural. Perceber os constrangimentos que a cultura, nomeadamente a nível de costumes e comportamentos, opera na relação entre pessoas e povos.</i>	X	
	<i>História dos contactos entre os povos e o seu reflexo na construção da modernidade. Eurocentrismo e orientalismo. Diversidade cultural dos países de língua portuguesa e a relação sócio-histórica entre estes.</i>		X

Evidências sobre educação intercultural	<i>Políticas do multiculturalismo.</i>		X
--	--	--	---

Num total de cinco UC obrigatórias, só foram encontrados em linha dois programas do mestrado em Português como Língua Estrangeira/ Língua Segunda da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, pelo que não se pode fazer qualquer consideração quanto ao conteúdo das disciplinas Gramática e Comunicação, Didática do Português (Língua Estrangeira/Língua Segunda) e Seminário de Investigação.

Em relação às UC analisadas, foram encontradas evidências em todas as áreas. No entanto, ao contrário do que seria de esperar de uma UC que se anuncia como Multiculturalismo e Dinâmicas Interculturais, no programa não é estabelecida nenhuma ponte entre os conhecimentos que evidenciam diversidade cultural e os contextos multiculturais em que os formandos vão intervir.

Instituição: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa

Mestrado: Português como Língua Segunda e Estrangeira

Tabela 4.59.

	Ensino do Português como Língua Segunda e Estrangeira	Obj.	Cont.
Evidências sobre diversidade cultural	<i>Políticas de língua e ensino do Português: análise comparada.</i>		X
Evidências sobre trabalho em contextos multiculturais	<i>Documentos e ferramentas pedagógicas: exemplos de boas práticas e de limites de aplicação de materiais.</i>		X

Tabela 4.60.

	Literaturas e Culturas dos Países de Língua Portuguesa	Obj.	Cont.
Evidências sobre diversidade cultural	<i>Desenvolver conhecimento integrado sobre países de língua portuguesa nas suas dimensões política, social, cultural e literária.</i> <i>Associar problemáticas estudadas a questões pertinentes no contexto do pensamento contemporâneo.</i>	X	
	<i>Cultura(s): conceção do mundo projetada em sistemas de valores, pensamento e ação.</i> <i>Interação cultural, fenómenos de resistência e pressupostos políticos.</i>		X
Evidências sobre trabalho em contextos multiculturais	<i>Refletir sobre formas de adequação dos temas do seminário à prática pedagógica.</i>	X	

Tabela 4.61.

	Textualidade e Educação	Obj.	Cont.
Evidências sobre diversidade cultural	<i>Refletir sobre comunidades de leitura, níveis de textualidade e contextos educacionais.</i>	X	

Contemplando apenas três UC obrigatórias, na análise do mestrado de Português como Língua Segunda e Estrangeira oferecido pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa foram encontradas evidências sobre diversidade cultural e sobre trabalho em contextos multiculturais. No entanto, sobre esta última, pensamos que não ficou definido se haverá uma abordagem prática.

Instituição: Universidade Aberta

Mestrado: Português Língua Não Materna

Tabela 4.62.

	Política de Língua, Multilinguismo e Interculturalidade	Obj.	Cont.
Evidências sobre diversidade linguística	<i>Bilinguismo, Multilinguismo, Plurilinguismo e mudança social. A questão da difusão externa da língua: A dimensão geopolítica dos espaços naturais dos países que se reclamam da língua portuguesa.</i>		X
Evidências sobre educação intercultural	<i>Compreender a natureza, relevância e fins das Políticas de Língua num quadro social multilinguístico e intercultural.</i>	X	
	<i>Multiculturalismo, Interculturalismo, teorias e conceitos.</i>		X

Tabela 4.63.

	Interculturalidade e Comunicação	Obj.	Cont.
Evidências sobre educação intercultural	<i>Analisar criticamente os documentos reguladores e a bibliografia de especialidade no que respeita a modelos de competência intercultural de modo a gerir adequadamente as estratégias de promoção da competência intercultural. Desenvolver uma consciência profissional em relação a espaços de atuação que favoreçam a comunicação intercultural.</i>	X	
	<i>A dimensão cultural nas línguas: conceitos e perspetivas. Competência intercultural: modelos e questões fundamentais.</i>		X
Evidências sobre trabalho em contextos multiculturais	<i>O ensino do português em contextos multiculturais. Utilizar conhecimentos para desenvolver estratégias adequadas no âmbito da promoção da competência intercultural em contextos particulares. Elaborar exercícios adequados de acordo com as especificidades comunicativas e contextuais dos ambientes de aprendizagem.</i>	X	
	<i>Construção e avaliação de projetos de intervenção pedagógica.</i>		X

Tabela 4.64.

	Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem	Obj.	Cont.
Evidências sobre diversidade linguística	<i>Aquisição de língua materna vs. aquisição/ aprendizagem de língua não-materna. Bilinguismo.</i>		X
Evidências sobre trabalho em contextos multiculturais	<i>Planeamento, organização e controlo de atividades linguísticas e cognitivas individuais e de grupos. Capacidade para identificar, mobilizar, articular e aplicar recursos a situações diversas.</i>	X	

Tabela 4.65.

	Temas de Investigação I	Obj.	Cont.
Evidências sobre educação intercultural	<i>Refletir sobre o conceito de Competência Comunicativa e identificar as diferentes subcompetências em jogo - socioculturais, interacionais, discursivas e linguísticas.</i>	X	

Tabela 4.66.

	Temas de Investigação II	Obj.	Cont.
Evidências sobre trabalho em contextos multiculturais	<i>Integrar os resultados das investigações nas práticas pedagógicas de ensino de uma língua não-materna.</i>	X	
	<i>A investigação em neurociência e as práticas pedagógicas no ensino de uma língua não-materna.</i>		X

O mestrado em Português Língua Não Materna da Universidade Aberta contempla seis UC obrigatórias, não tendo sido encontradas evidências em Metodologia do Trabalho Científico e TIC aplicadas ao Português Língua Não Materna. Quanto às restantes disciplinas, há indicadores explícitos de preocupação pelas questões da diversidade cultural e linguística, sobre educação intercultural e sobre trabalho em contextos multiculturais. Destacamos Temas de Investigação I e II como espaços privilegiados de desenvolvimento de ferramentas fundamentais ao ensino de PLE/PL2.

Síntese referente aos programas das UC de 2º Ciclo

A oferta formativa da rede universitária pública quanto à formação de 2º ciclo na área de PLNM, PLE e PL2 compreende seis instituições, a saber Universidade do Porto, Universidade de Aveiro, Universidade de Coimbra, Universidade de Lisboa, Universidade Nova de Lisboa e Universidade Aberta, num total de seis mestrados

analisados: Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira (UP), Português Língua Estrangeira/Língua Segunda (UA), Português como Língua Estrangeira e Língua Segunda (PLELS) (UdC), Português como Língua Estrangeira/ Língua Segunda (UL), Português como Língua Segunda e Estrangeira (UNL) e Português Língua Não Materna (UAb).

Para a análise desta oferta formativa, os eixos observados concentraram-se nas a) evidências sobre diversidade cultural, b) evidências sobre diversidade linguística, c) evidências sobre educação intercultural e d) evidências sobre trabalho em contextos multiculturais. Cada UC foi analisada individualmente, tendo em conta os objetivos e/ou os resultados de aprendizagem e os conteúdos dos programas, assinalados respetivamente na coluna “Obj.” e na coluna “Cont.”. De uma maneira geral, as UC que mostram evidências nos objetivos e/ou os resultados de aprendizagem nem sempre complementam essa intenção expressamente nos conteúdos dos programas e vice-versa. Não obstante, se considerarmos que a “integração de conteúdo” é uma das dimensões de Banks (2007) para se trabalhar a educação intercultural, parece-nos um sinal positivo que haja tantas evidências, mesmo que nem sempre espelhadas em ambas as categorias.

No que diz respeito a evidências sobre diversidade cultural, destacam-se primeiramente as disciplinas relacionadas diretamente com literaturas e culturas, que pretendem enquadrar os conteúdos temáticos diacrónica e sincronicamente. Por outro lado, foram encontradas indicadores em UC como Multiculturalismo e dinâmicas interculturais, Ensino do português LE e LS, Didática do português LNM e Textualidade e educação, o que demonstra, por parte de outras áreas científicas, alguma preocupação com a diversidade cultural. Relacionamos esta evidência com a segunda dimensão de Banks (2007), na medida em que estas disciplinas podem facilitar o “processo de construção de conhecimento”, a partir da reflexão de implícitos culturais.

Relativamente às evidências sobre diversidade linguística, predominam UC como Variação e mudança em português, Variação linguística em português, Gramática da comunicação oral e escrita, Aquisição e aprendizagem de L2, Estruturas da LP e Política de língua, multilinguismo e interculturalidade nas quais, pela designação, era expectável ver abordada esta temática. Dos programas destas disciplinas destaca-se uma preocupação em possibilitar aos formandos uma visão descentrada da sua língua-

padrão, permitindo a apropriação da sua língua materna como pertencente a outros referentes culturais igualmente válidos.

Paralelamente, algumas disciplinas de literatura de expressão portuguesa também enfatizam, para além das questões literárias, as problemáticas linguísticas inerentes às variedades do português em diversos países, numa perspetiva interdisciplinar favorecedora de uma interpretação global de conteúdos.

Em relação às evidências sobre educação intercultural, são mais visíveis em UC relacionadas com as questões didáticas e com a prática letiva, nomeadamente em Escola e sociedade, Didática do português LNM e Didática do português LE e LS. Destacam-se ainda os conteúdos da educação intercultural nas disciplinas cuja nomenclatura alude ao tema, a saber Multiculturalismo e dinâmicas interculturais, Política de língua, multilinguismo e interculturalidade e Interculturalidade e comunicação. Podemos relacionar os objetivos destas UC com outra dimensão de Banks (2007), a “redução do preconceito”, na medida em que se pretende consciencializar, educar para a cidadania, abordar necessidades educativas e diferenças individuais e debater a globalização, a cidadania, a inclusão e a exclusão.

Debruçando-nos acerca das evidências sobre trabalho em contextos multiculturais, encontramos uma panóplia de UC, provando uma preocupação transversal a diversas áreas científicas, sendo as disciplinas Pragmática e análise do discurso, Gramática da comunicação oral e escrita, Estágio pedagógico, Seminário de projeto, Ensino do português LE e LS, Literaturas e Culturas, Interculturalidade e comunicação, Processo educativo: desenvolvimento e aprendizagem e Escola e sociedade prova disso mesmo. Salientamos que estas disciplinas provam uma intencionalidade de incluir a dimensão “pedagogia igualitária” de Banks (2007) no seu programa, já que o trabalho em contextos multiculturais prevê uma necessária adequação das práticas pedagógicas. Destacamos positivamente as formações Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira (UP), Ensino (de português e de língua estrangeira – inglês) (UL) e Português Língua Não Materna (UAb) como as que mostram indicadores mais explícitos sobre trabalho em contextos multiculturais.

Por último, gostaríamos de revelar as três UC que se destacam por mostrarem evidências em três dos quatro eixos analisados: Psicolinguística e análise de línguas (UP), Usos da LPI (UdC) e Ensino, aprendizagem e avaliação (UL). Acreditamos que houve uma

intencionalidade dos formadores de professores que, conscientes da sua responsabilidade, declaram explicitamente nos programas das UC pelas quais são responsáveis a inclusão daquilo que Banks (2007) designa por *transformative citizenship*, isto é, a abordagem transformativa, que permite aos formandos não só refletir, mas agir, tendo como bússola a justiça e a igualdade.

O mestrado Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira da Faculdade de Letras da Universidade do Porto é o que apresenta mais UC obrigatórias, tendo sido encontradas inúmeras evidências dos eixos em análise. Destacamos como positivo o trabalho em contextos multiculturais, já que é pedido aos formandos que observem aulas e que lecionem, o que confere um caráter prático especialmente útil para se refletir na e sobre a ação, tornando a *praxis* um espaço de produção do saber e permitindo que a formação contínua tenha o seu sustentáculo na própria experiência.

Por outro lado, consideramos que os programas das UC do mestrado em Português Língua Estrangeira/ Língua Segunda oferecido pela Universidade de Aveiro poderiam tornar mais explícitos os contornos relacionados com a educação intercultural e com o trabalho em contextos multiculturais. Concomitantemente, acreditamos que as UC do mestrado em Português como Língua Estrangeira e Língua Segunda (PLELS) oferecido pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra poderiam tornar mais notórias as questões culturais e o trabalho em contextos multiculturais.

Em relação à Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, por não apresentar em linha os programas de todas as UC dos mestrados analisados, não se podem fazer considerações que sejam completamente fundamentadas.

No mestrado de Português como Língua Segunda e Estrangeira da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, apesar de só contemplar três UC obrigatórias, há evidências sobre diversidade cultural e sobre trabalho em contextos multiculturais. Todavia, acreditamos que a formação beneficiaria através da associação da reflexão a situações pedagógicas de caráter prático. Aludindo ao papel do professor na formação, Zeichner (2008) realça que a prática reflexiva potencia o papel ativo do docente que, colaborando com os outros agentes educativos, aproveita o seu conhecimento na ação para formular novas teorias sobre o ensino.

Reportando-nos ao mestrado em Português Língua Não Materna da Universidade Aberta, foram encontrados indicadores explícitos de todos os eixos em

análise, com especial destaque para as evidências sobre a educação intercultural e sobre o trabalho em contextos multiculturais. Destacamos positivamente a construção e avaliação de projetos, que alia a parte teórica à prática.

4.6.4. 3º Ciclo

Instituição: Faculdade Letras da Universidade de Lisboa

Doutoramento: Português como Língua Estrangeira/Língua Segunda

Tabela 4.67.

	Linguística aplicada ao ensino do português I (língua estrangeira /língua segunda)	Obj.	Cont.
Evidências sobre diversidade cultural	<i>Compreensão dos usos linguísticos como dinâmicas comunicativas de processos de representação do mundo, de construção de identidades e alteridades.</i>	X	
Evidências sobre diversidade linguística	<i>A situação linguística do português no mundo.</i>		X

Tabela 4.68.

	Multiculturalismo e dinâmicas Interculturais	Obj.	Cont.
Evidências sobre diversidade cultural	<i>Abordagem das questões de identidade e contacto cultural. Visão crítica autónoma dos processos socioculturais e políticos por que passam a construção e a afirmação das comunidades nacionais. Detetar e avaliar as problemáticas atinentes à representação do Mesmo e do Outro na literatura e noutras artes</i>	X	
	<i>Eurocentrismo e orientalismo. Identidades pós-coloniais e relações interculturais na pós-modernidade. Multiculturalismo no contexto lusófono à luz do luso-tropicalismo. Política identitária dos países de língua portuguesa e a atual relação intercultural destes.</i>		X

O doutoramento em Português como Língua Estrangeira/Língua Segunda da Faculdade Letras da Universidade de Lisboa tem quatro UC obrigatórias, sendo que não está disponível em linha o programa de Linguística aplicada ao ensino do português II

(língua estrangeira /língua segunda). Em relação à disciplina Cultura portuguesa, o programa debruça-se sobre a problemática Mulheres e cultura escrita – séculos XV a XVIII, não tendo sido encontrada nenhuma evidência relevante para a presente investigação.

Em relação às UC analisadas, destaca-se a ausência de evidências quer sobre a educação intercultural, quer sobre o trabalho em contextos multiculturais.

Instituição: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa e Universidade Aberta

Doutoramento: Didática das Línguas - Multilinguismo e Educação para a Cidadania Global (interuniversitário)

Tabela 4.69.

	Multilinguismo e Educação para a Cidadania Global	Obj.	Cont.
Evidências sobre diversidade cultural	<i>Línguas, nacionalidades e globalização.</i>		X
Evidências sobre diversidade linguística	<i>Opções de Planeamento Linguístico: o caso da União Europeia. Multilinguismo e plurilinguismo.</i>		X
Evidências sobre educação intercultural	<i>Analisar criticamente modelos teóricos de competência comunicativa intercultural. Desenvolver uma consciência profissional em relação a espaços de atuação locais e globais que favoreçam competências de comunicação intercultural. Compreender criticamente o contexto e os fatores relacionados com a educação para a cidadania.</i>	X	
	<i>Conceitos fundamentais e modelos teóricos de competência intercultural. Avaliação e desenvolvimento da competência de comunicação intercultural em contextos diferenciados.</i>		X
Evidências sobre trabalho em contextos multiculturais	<i>Utilizar conhecimentos para desenvolver estratégias adequadas no âmbito da promoção da comunicação.</i>	X	
	<i>Desenvolvimento de materiais para a promoção da interculturalidade.</i>		X

Tabela 4.70.

	Seminário de Didática do Português Língua Estrangeira (LE/L2)	Obj.	Cont.
Evidências sobre diversidade cultural	<i>Problematizar tópicos culturais e linguísticos sobre países de língua portuguesa.</i>	X	
	<i>Contextos de aprendizagem do português língua não materna: o português como língua segunda, língua estrangeira e língua de herança.</i>		X
Evidências sobre diversidade linguística	<i>Estudar a situação da língua portuguesa no Mundo e respetiva aprendizagem</i>	X	
	<i>A língua portuguesa no Mundo (diversidade geográfica, política e institucional) e como meio de comunicação global.</i>		X

Este doutoramento de caráter interuniversitário é da responsabilidade da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa e da Universidade Aberta e compreende quatro UC obrigatórias, sendo que Trabalho Final de Curso em Didática das Línguas - Multilinguismo e Educação para a Cidadania Global é um ensaio que problematiza a Tese, pelo que os conteúdos e objetivos do programa não têm aplicação prática nesta investigação. Simultaneamente, a UC Metodologia do Trabalho Científico em Didática das Línguas não apresenta nenhuma evidência relevante, pelo que há apenas duas disciplinas cujos programas têm pertinência para este estudo.

O Seminário de Didática do PLE (LE/L2) contempla evidências sobre diversidade cultural e linguística, ambas apoiadas por demonstração quer nos objetivos, quer nos conteúdos. Quanto a Multilinguismo e Educação para a Cidadania Global, foram encontrados dados sobre todos os eixos em estudo, sendo que para as evidências sobre educação intercultural e sobre trabalhos em contextos multiculturais há objetivos e conteúdos explicitamente traçados.

Síntese referente aos programas das UC de 3º Ciclo

Em relação à formação de 3º ciclo na área de PLNM, PLE e PL2, a oferta formativa da rede universitária pública cinge-se a três instituições, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, com o doutoramento em Português como Língua Estrangeira/Língua Segunda e a Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da

Universidade Nova de Lisboa e a Universidade Aberta, ambas responsáveis pelo doutoramento em Didática das Línguas - Multilinguismo e Educação para a Cidadania Global, ambos com quatro UC obrigatórias e com uma UC sem qualquer evidência que possa ser associada à análise que se pretende efetuar nesta investigação.

Acreditamos que a ausência de evidências sobre o trabalho em contextos multiculturais nas UC analisadas do doutoramento oferecido pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa pode dever-se ao facto de a área científica predominante do ciclo de estudos ser Linguística aplicada ao ensino do português (PLE/PL2). Por outro lado, o doutoramento em Didática das Línguas - Multilinguismo e Educação para a Cidadania Global, pela própria designação, revela uma preocupação com as questões culturais e não só com as linguísticas. Paralelamente, a UC Multilinguismo e Educação para a Cidadania Global é reveladora de uma intencionalidade do trabalho sobre educação intercultural e sobre trabalho em contextos multiculturais.

Neste sentido, defendemos que o doutoramento interuniversitário, por contemplar eixos que podemos associar às dimensões de Banks (2007), será uma escolha mais profícua para quem pretende investigar e agir sobre a educação intercultural e para a cidadania.

Síntese da oferta formativa

Começando pela primeira pergunta do bloco E das entrevistas, verificamos que as especialistas têm um conhecimento bastante sólido acerca das instituições públicas de ensino superior que anunciam formação na área de PLE, PL2 e PLNM, sendo que destacaram a Faculdade de Letras das Universidade de Lisboa como a pioneira. Foram referidas, também, a Universidade Nova, a Universidade do Porto, a Universidade de Aveiro e a Universidade Aberta que, como foi apresentado nas páginas anteriores, efetivamente, oferecem formação em diversos ciclos de estudos.

Em relação à segunda questão, que se prendia com saber a que área científica era dada mais atenção nos *curricula* dessas formações, as Entrevistada X e Z identificaram a linguística como sendo a mais predominante. Todavia, a primeira especialista congratulou-se pelo facto de ter sido feita uma revisão curricular dos cursos da FLUL para haver uma carga horária aproximada em vários domínios. Pelo que se constatou através da análise dos programas de 2º e 3º ciclos, essa observação não se coaduna com a realidade. No caso do mestrado em Português como Língua Estrangeira/Língua Segunda, só foram encontrados programas de duas UC, em cinco, pelo que será abusivo fazer extrapolações. Não obstante, e conscientes desse risco, dos 120 créditos obrigatórios anunciados, 96 pertencem à área de linguística. Em relação ao doutoramento em Português como Língua Estrangeira/Língua Segunda, é anunciado que o ramo de conhecimento é linguística, especialidade linguística aplicada, sendo que dos 180 créditos obrigatórios, 144 estão precisamente ligados a linguística aplicada ao ensino do português (língua estrangeira/língua segunda). Conforme referido previamente, relembramos que não foram encontradas, nos programas das UC, evidências conducentes à educação intercultural nem ao trabalho em contextos multiculturais, pelo que a Entrevistada X poderá estar equivocada quanto ao impacto que a revisão curricular teve nos programas das disciplinas. No entanto, tendo em conta os desafios que o século XXI trouxe à profissão docente, nomeadamente em relação à consciencialização dos contextos plurais de ensino/aprendizagem, Reis (2010: 27) é da opinião de que “parece ser escassa, esporádica e de eficácia não comprovada a atividade de instituições de ensino superior que se dedicam à formação inicial de professores de português língua estrangeira” e, referindo-se especificamente à formação existente na

FLUL como a mais conhecida, não deixa de ter reservas quanto ao programa, ao currículo e ao seu funcionamento.

Reportando-nos à oferta de 2º ciclo das restantes instituições analisadas, globalmente, foram encontradas evidências sobre todos os indicadores avaliados, normalmente associados às UC em que tal seria mais plausível, destacando-se, contudo, algum cruzamento de áreas científicas, como no caso de disciplinas de literatura, que abordam questões culturais e linguísticas e disciplinas de variação linguística, cujos conteúdos são assumidos dentro de uma variedade de quadros culturais. Quanto às evidências sobre educação intercultural e sobre trabalho em contextos multiculturais, a primeira está patente mais regularmente nas UC de didática e a segunda é visível em UC de diversas áreas, particularmente na oferta da Universidade do Porto e da Universidade Aberta, provando uma tendência para a transversalidade de saberes.

Debruçando-nos especificamente sobre a oferta de doutoramento, parece-nos que, muito embora o público-alvo destas formações possa ser o mesmo, o objetivo de quem as frequenta será diferente, uma vez que a oferta da FLUL segue a linha da linguística e a oferta interuniversitária direciona-se para a didática, isto é, enquanto a primeira se focaliza em teorizações sobre a língua, a segunda concentra-se na componente letiva.

A terceira pergunta das entrevistas relacionava-se com a perceção que as especialistas têm sobre os seus colegas, também formadores de professores. Pretendia saber-se se os colegas estão sensibilizados para as questões interculturais quando formam os seus alunos. Embora admitindo que há cada vez mais docentes que logram compreender a importância da temática, a Entrevistada Y refere que tal nem sempre é espelhado nos programas. Na mesma linha, a Entrevistada Z, sem querer comprometer-se com generalizações, refere notar uma preocupação pela transversalidade programática. No caso da Entrevistada X, apesar de inicialmente não querer avançar com uma resposta, acaba por partilhar uma história que a indignou e que ilustra precisamente o desconhecimento pelas questões interculturais.

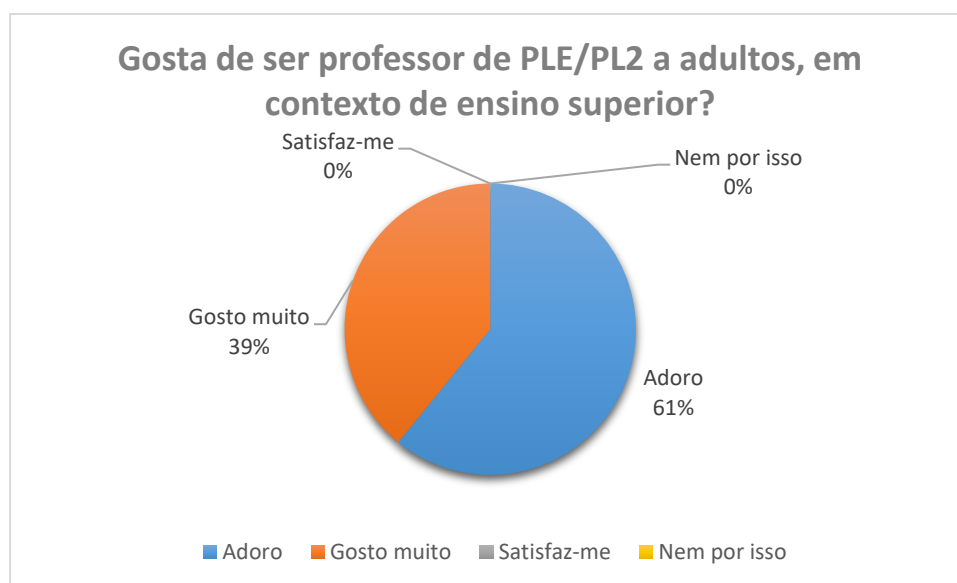
Perante a opinião destas especialistas e refletindo sobre a oferta formativa, compreendemos que, efetivamente, haverá professores que tentam espelhar esta temática no desenho programático, embora, noutros casos, tal não se verifique.

4.7. Considerações Finais

Secção VII - Apreciação global

No final do questionário, quisemos averiguar a satisfação global dos docentes em relação à sua profissão, tendo sido pedido aos inquiridos que indicassem se gostavam de ser professores de PLE/PL2 a adultos, em contexto de ensino superior e as respostas foram francamente positivas, com mais de metade a admitir que “adorava”.

Gráfico 4.73



Eis os motivos, apresentados alfabeticamente, para justificarem o gosto pela docência deste público:

- Aprendo imenso sobre a cultura, as aulas nunca são iguais, identifico-me mais com o ensino de adultos do que de crianças;
- Contacto permanente com alunos das mais variadas proveniências. A diversidade das origens culturais promove o enriquecimento da própria matéria lecionada. Para além do mais, promove um desafio constante na adaptação dos conteúdos programáticos e materiais propostos, pois nunca existem duas turmas iguais, cada turma representa um desafio autónomo;
- É gratificante e aprendo imenso enquanto ensino;
- É muito gratificante, interessante e motivador. É divertido e aprendo também muitíssimo. Eu gosto muito de ensinar e, de modo geral, estes alunos gostam de

aprender. Fico a conhecer também um pouco mais das suas culturas e realidades. É muito estimulante;

- É uma atividade que me permite estar sempre a aprender, dentro das aulas com os alunos e fora das aulas na sua preparação;
- Não há um porquê de resposta simples. Mas acho que é a possibilidade de ensinar a nossa língua e a nossa cultura;
- Neste contexto, os aprendentes são altamente motivados e, na sua maioria, possuem uma formação académica superior, o que permite trabalhar com maior facilidade;
- O ensino de PLE/LS fez de mim um professor mais conhecedor da LP;
- O relacionamento com os estudantes e os resultados do meu trabalho são, em geral, muito agradáveis para mim e para eles;
- Pela capacidade e interesse dos alunos e a necessidade de criar (aulas e materiais) para eles;
- Pelo interesse, motivação e contexto;
- Permite-me adquirir conhecimentos sobre várias formas de aprender, de acordo com nacionalidades e/ou mundividências o que, conseqüentemente, terá repercussão na minha forma de ensinar, dando-me também a mim a possibilidade de conhecer outras culturas e formas de pensar;
- Porque cada ano é um desafio e porque também eu aprendo e procuro evoluir, coisa que se traduz no facto de fazer programas de aulas diferentes de ano para ano, para não falar da criação de materiais diferentes e/ou melhorados;
- Porque é uma experiência de partilha muito produtiva para ambas as partes, na medida em que ensinamos e aprendemos a compreender o Outro. Efetivamente, esta profissão contribui para o crescimento pessoal dos ensinantes e dos aprendentes;
- Porque estamos sempre a aprender, viajamos com as informações que nos trazem e crescemos todos com a partilha!;
- Porque me permite agir em dois eixos de que gosto muito: trabalhar com pessoas com culturas diferentes e partilhar/ensinar a minha língua. O facto de se estar no ensino superior permite um outro tipo de trabalho, nomeadamente no que diz respeito a questões culturais;

- Porque são adultos, muitos têm experiência em viver noutros países, para além do seu. Aprendo sempre com eles;
- São alunos interessantes e interessados e, normalmente, ensino e aprendo.

Podemos encontrar alguns eixos comuns, ao analisarmos as explicações dos professores, sendo o primeiro a possibilidade de o próprio docente aprender. Dentro desta aprendizagem, encontramos várias ideias: por um lado, a aprendizagem de conteúdos, normalmente relacionados com a cultura e as ideologias dos discentes; por outro, a possibilidade de evoluir, de crescer pessoalmente, ao ser confrontado com realidades distintas e profissionalmente, pela necessidade de desenvolver materiais pensados especificamente para aquela turma com aquele perfil. Os docentes referem que é um desafio, que é motivador e estimulante trabalhar com estes alunos, também eles alvo de elogios, sendo denominados de interessados e motivados, com algo a ensinar e a partilhar.

Vários inquiridos afirmaram que ser professor de PLE/PL2 a adultos, em contexto de ensino superior, tem consequências na sua forma de ensinar, nos seus conhecimentos sobre a matéria a lecionar e no seu relacionamento com o Outro. De uma forma geral, podemos extrapolar destes comentários que os docentes têm abertura, disponibilidade e humildade, características imprescindíveis para lecionar no contexto em causa, que se direcionam positivamente para os pilares da educação, referidos no Capítulo I.

Havia ainda um espaço para comentários sobre a temática do questionário, que se apresentam seguidamente, também por ordem alfabética.

- A língua e a cultura são indissociáveis em termos gerais e no processo de ensino/aprendizagem: por um lado, uma língua e uma cultura formam uma amálgama, não sendo possível aprender/ensinar uma sem aprender/ensinar a outra e, por outro lado, a língua e a cultura de origem são cruciais nas personalidades e no processo de aquisição de competências pelos aprendentes;
- Algumas questões não se aplicavam e eu tive de dar uma resposta para poder avançar;
- Bom trabalho, temática pertinente;
- Questionário pertinente e com profundo conhecimento do tema em questão;

- Sinto que, infelizmente, muitos colegas de trabalho não só consideram pouco ou nada importante o desenvolvimento da competência intercultural, como também manifestam preconceitos em relação à cultura de origem dos alunos, chegando a ter mesmo atitudes de intolerância cultural (particularmente em relação aos alunos chineses).

Dos 5 inquiridos que, voluntariamente, deixaram um comentário, dois foram observações positivas quanto à temática e ao desenrolar do questionário e um foi uma chamada de atenção para o facto de, no caso desse respondente, algumas questões não se aplicarem. Uma vez que não foi indicada mais nenhuma informação, não podemos saber a que questões se refere este inquirido.

Os restantes dois comentários são de outra natureza. Um acaba por ser uma reflexão em torno do ensino de PLE/PL2, nomeadamente em termos do ensino/aprendizagem de língua e cultura de uma forma integrada. Esta nota, feita pelo docente com mais experiência de ensino na área, superior a 26 anos, é indicativa de uma reflexão sobre o assunto, prévia à aplicação deste questionário. O último comentário debruça-se sobre colegas de profissão e acaba por ser a opinião que um docente tem sobre os demais professores, tendo sido referido que já testemunhou atitudes de intolerância cultural e que o desenvolvimento da competência intercultural não é algo realmente importante para muitos docentes, excluindo-se a si próprio desse role.

4.8. Síntese dos resultados da investigação

O presente capítulo reporta-se à análise dos dados da investigação, que envolveu 23 professores de PLE/PL2 a adultos em contexto de ensino superior, três especialistas docentes de ensino superior, formadoras de professores, uma doutorada em didática, uma em literatura e outra em estudos literários, sendo que duas são também pós-doutoradas. Paralelamente, foi realizada a análise de todos os programas de todas as UC obrigatórias de 1º, 2º e 3º ciclos, bem como de pós-graduação, que se relacionam diretamente com o ensino de PLE, PL2 e PLNM, existentes como oferta formativa universitária pública em Portugal para o ano letivo 2017/2018. Os resultados foram apresentados respeitando as temáticas dos inquéritos, nomeadamente (1) perfil dos inquiridos e das entrevistadas, (2) perfil docente, (3) questões culturais, (4) os materiais, (5) questões interculturais e (6) oferta formativa.

Reportamo-nos agora aos objetivos desta investigação para organizar a apresentação final dos resultados.

Traçar o perfil do docente de PLE/PL2 a adultos em contexto de ensino superior

Os resultados dos questionários referem-se a uma totalidade de 23 respondentes, 74% do sexo feminino, 48% com idade compreendida entre os 30 e os 39 anos, 44% licenciados em Língua e Cultura Portuguesa (Língua Estrangeira) pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, divididos sensivelmente em quatro partes iguais quanto ao último grau de formação concluído, havendo uma representatividade ligeiramente maior (30%) de mestres.

Em relação à experiência de ensino dos inquiridos no questionário, 40% leciona PLE/PL2 há entre 11 e 15 anos, maioritariamente (52%) na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa havendo, no total, 65% de professores a exercer a sua profissão com o vínculo de trabalhador independente. Com uma percentagem idêntica de 26%, encontram-se os docentes que dão mais de 201h de aulas de PLE/PL2 por semestre e aqueles que lecionam menos de 50h no mesmo período temporal. Estes dados são reveladores de uma realidade que, embora não fosse o foco central desta investigação, não podemos deixar de evidenciar, já que se trata do perfil destes profissionais. Dos 15 professores que se identificaram como trabalhadores independentes, 10 referiram lecionar PLE/PL2 mais de 150h por semestre, um valor que em alguns casos excede as

200h semestrais. Se atentarmos que o número máximo de horas semestrais de um professor de ensino superior não pode exceder, numa situação normal, mais de 180h, este dado leva-nos a concluir que há indivíduos que vivem deste ofício sem terem um estatuto profissional que dignifique a sua profissão, ou seja, “os leitores constituem um grupo profissional fechado e especializado, mas estão fortemente condicionados às regras de organização institucional deste subsector do mercado de ensino” (Baptista, 2007: 93).

Averiguar as competências de um bom professor e as suas representações sobre as práticas

No que diz respeito ao perfil de um bom professor (Q3.1.), os inquiridos identificaram como “muito importante” as seguintes afirmações: 2 - *Explorar as potencialidades individuais de cada aluno*, 8 - *Respeitar e valorizar todos os seus alunos*, 10 - *Mostrar entusiasmo pela sua disciplina*, 13 - *Planificar as aulas em função da turma* e 15 - *Ser recetivo e estar aberto a novas ideias*, tendo realçado a *adaptabilidade* e a *criatividade* como as características mais importantes do perfil de um professor de PLE/PL2 a adultos. Paralelamente, os inquiridos assinalaram a *participação* e a *curiosidade* como as atitudes mais incentivadas nos seus alunos. Na Q3.4., os respondentes tiveram uma maior concordância em relação à afirmação 4 - *É impossível mudar os preconceitos e os estereótipos de um adulto*, que reuniu 83% de “discordo”, o que nos parece indicativo da permeabilidade profissional deste grupo perante a diversidade na aula.

Comparando a Q3.1. e a Q3.4., embora 74% dos inquiridos tenha admitido ser “muito importante” 13 – *Planificar as aulas em função da turma*, apenas 26% assumiu “concordar plenamente” com 21 - *Depois de conhecer os alunos, altero as minhas planificações, atendendo às suas características*, o que nos faz inferir que, conquanto haja valorização daquilo que é suposto um professor fazer, nem todos os inquiridos transformam esse reconhecimento em ações concretas.

As entrevistadas foram unânimes em apontar as atitudes e os valores como os aspetos mais importantes no perfil de um docente, nomeadamente a vocação, o gosto, a paixão, o empenho, a preocupação e a vontade de se ser uma pessoa e um profissional cada vez melhor, o que nos faz acreditar que, para estas especialistas, um bom professor

deve, em primeiro lugar, ser um indivíduo moral e social, o que vai ao encontro das ideias defendidas nos modelos de competência intercultural, que privilegiam valores, atitudes e capacidades.

Quando confrontamos as respostas obtidas através dos inquéritos por questionário com aquelas que foram dadas pelas entrevistadas, verificamos que, em relação às características que definem um bom professor, há uma concordância, na medida em que podemos agrupar os resultados da seguinte forma:

Tabela 4.71.

Características de um bom professor				
		Entrevistada X	Entrevistada Y	Entrevistada Z
Respostas Questionário		“Vocação, gosto e paixão”	“Empenhamento e preocupação”	“Pessoa e Profissional com letra maiúscula”
		10 - <i>Mostrar entusiasmo pela sua disciplina</i> (78% muito importante)	13 - <i>Planificar as aulas em função da turma</i> (74% muito importante)	2 - <i>Explorar as potencialidades individuais de cada aluno</i> (78% muito importante) 8 - <i>Respeitar e valorizar todos os seus alunos</i> (87% muito importante)
		15 - Ser recetivo e estar aberto a novas ideias (74% muito importante)		

Através da tabela, compreendemos que os respondentes ao questionário valorizaram aspetos pessoais e profissionais que vão ao encontro do que foi defendido pelas entrevistadas, nomeadamente no que diz respeito ao entusiasmo demonstrado por se exercer uma profissão de que se gosta, ao empenho necessário no sentido de se prepararem aulas adequadas às turmas com as quais se trabalha e, através do respeito e da valorização dos discentes, atentando às capacidades de cada um, à demonstração de brio e profissionalismo.

Em relação ao perfil de um professor de PLE/PL2, as Entrevistadas X e Z destacaram, inequivocamente, que a interculturalidade devia ser um fator transversal à formação de todos os docentes, na medida em que todos eles vão trabalhar com turmas heterogéneas, mesmo que à partida pareçam homogéneas, porque a diferença entre a história de vida de dois sujeitos aparentemente iguais no que à cultura diz respeito é suficiente para poder provocar conflitos e ser necessária uma intervenção apropriada

por parte do docente. Relembramos que as palavras-chave foram “abertura e descentramento” e “multicultural não é intercultural”. Neste sentido, acreditamos que, no inquérito por questionário, ao terem sido destacadas a adaptabilidade e a criatividade como as características mais importantes, os professores estão a seguir a lógica das especialistas, no sentido em que só se consegue adaptar quem souber lidar com a realidade com que se deparou, abrindo-se à cultura do Outro, aceitando-a como válida e valiosa ou, como refere Branco (2006: 48), “é necessário compreender o outro segundo as coordenadas da sua cultura, ligando identidade e instrumentalidade, e procurando destacar em cada mensagem o que é universalizável”.

No que diz respeito à heterogeneidade dos contextos de lecionação, as entrevistadas afirmaram que os docentes vão tendo cada vez mais consciência da multiplicidade cultural perante a qual atuam e avisam que o multicultural fica aquém do que se pretende no espaço académico. É, então, preciso construir pontes para se alcançar a interculturalidade e esse patamar só é atingido quando acompanhado de muita reflexão que, entre outras possíveis conclusões, não transforme a diferença num conflito nem numa lacuna e, simultaneamente, que a diferença não seja veículo de guetização ou de folclore, conforme apontado pela Entrevistada X.

Identificar o que os professores consideram importante no ensino da cultura no contexto do ensino-aprendizagem de PLE/PL2 a adultos

Passando à análise daquilo que os professores pensam acerca do ensino da cultura, logo na primeira questão, “diferenças culturais” foram apontadas como sinónimos, simultaneamente, de *fricção* e de *enriquecimento*. Esta resposta pode ser indicativa de alguma dicotomia, já que ambos os vocábulos têm polaridades opostas. Não obstante, acreditamos que os inquiridos reconhecem o enriquecimento que as diferenças culturais podem acarretar, sem perderem de vista que, em algumas situações, essas diferenças podem provocar atrito entre os participantes na aula. Conforme alertou Sequeira, A. (2017: 25), “a aceitação de todos os valores como defensáveis só porque perfilhados por alguma comunidade, podem levar ao choque com valores universais tidos como património da humanidade”.

Ficámos também a saber que as atividades culturais mais promovidas se realizam dentro das salas, nomeadamente 3 - *Peço aos alunos que explorem livremente um ou*

*mais aspetos da cultura portuguesa e lusófona, 6 - Uso áudios, vídeos e a internet para ilustrar aspetos da cultura e 8 - Peço aos alunos que falem em português sobre a sua própria cultura, sendo que as idas ao cinema ou ao teatro (afirmação 2) são as menos usuais. Tendo em conta que estes docentes trabalham em Portugal, parece-nos um desperdício de recursos materiais e humanos não se recorrer com mais frequência a atividades imersivas. Simultaneamente, seria benéfico que houvesse mais atividades em contexto, que podem ser promovidas no sentido de desenvolver a competência intercultural, atenuando as *fricções*. Para tal, deve-se fomentar a ação, a experimentação dos aprendentes. Por exemplo, se se quiser ensinar alguém a nadar, por muita exposição teórica que haja, nada vai ser tão decisivo como o momento em que se entra na água e se começa a movimentar braços e pernas e a controlar a respiração, tudo em simultâneo. O mesmo se passa com a competência intercultural. Deve haver a possibilidade de uma ação conjunta entre os intervenientes que, através dessa cooperação e interação, aprendem a ultrapassar problemas e a construir um espaço salutar entre ambos. Sair do espaço da sala e proporcionar uma vivência da aprendizagem da língua e da cultura em imersão é um mecanismo de excelência que devia ser tido em consideração por todos os docentes de LE/L2.*

Definir a relação dos professores com os materiais que utilizam para lecionar

Debruçando-nos sobre os materiais usados pelos professores inquiridos, aqueles que recorrem maioritariamente a manuais (35%) consideraram como fatores diferenciadores de seleção a 6 - *adequação dos conteúdos em função da matéria* e a 11 - *atualidade do manual*. Noutro prisma, 65% dos inquiridos elabora os seus próprios materiais, justificando a necessidade de serem adequados à turma e de primarem pela atualidade. Na Q5.3., este grupo destaca, em primeiro lugar, a 1 - *seleção de temas do interesse dos alunos*. Esta ideia é corroborada pelas respostas à Q3.1., afirmação 13 - *Planificar as aulas em função da turma*, que obteve 74% de “muito importante” e à Q3.4., frase 14 - *Enquanto docente, esforço-me por adequar as minhas aulas às necessidades reais dos alunos*, que reuniu 70% de concordância plena. Estes dados são francamente positivos, embora apenas 39% tenha considerado “muito importante” produzir os seus próprios materiais (afirmação 14 na Q3.1), o que sugere que um *bom professor* pode sê-lo, recorrendo a materiais já existentes. No entanto, estes dados

parecem contradizer com os apenas 26% de professores que assumiu “concordar plenamente” com 21 - *Depois de conhecer os alunos, altero as minhas planificações, atendendo às suas características* (Q3.4.), facto que consideramos ser indicativo de uma diferença entre as práticas e as representações sobre as práticas.

Atentando às afirmações destacadas no parágrafo anterior e acreditando que a planificação é uma ferramenta fundamental no exercício docente e que deve ser utilizada para além dos conteúdos programáticos, também com o objetivo de fomentar, incentivar e alargar a competência intercultural dos alunos, um professor que lide com questões linguísticas, de comunicação, de cultura, de literatura, como um professor de PLE/PL2, tem uma responsabilidade acrescida de seleção dos materiais a explorar, nomeadamente através de propostas variadas e exemplificativas da diversidade do ser humano, pelo que que situamos o trabalho docente “sob o ângulo de uma ação que se desenrola em um processo desenvolvido através de constantes tomadas de decisão de um sujeito mediador e articulador de múltiplos elementos que condicionam o seu desempenho e os resultados pretendidos” (Therrien, 2002: 2). Compreendemos, pois, que haja este intervalo entre o que os professores consideram ser o comportamento profissional adequado e aquilo que efetivamente fazem.

Discernir qual a visão destes professores em relação à competência intercultural

Na Secção VI, respeitante à competência intercultural, a afirmação 3 - *A aula de língua estrangeira não tem consequências na capacidade de os alunos lidarem com a diferença*, com 78% dos inquiridos a “discordar”, corrobora a frase 4 da Q3.4. *É impossível mudar os preconceitos e os estereótipos de um adulto*, com 83% dos respondentes a “discordar”. As afirmações mais consensuais na Q6.1. são, com 96% de “discordo”, a 5 - *A competência intercultural não pode ser ensinada a adultos, na sala de aula*, também com 96% de “discordo”, a 6 - *É impossível ensinar língua e cultura de uma forma integrada* e, com 83% de “discordo”, a 12 - *Na sala de aula de ensino de uma língua estrangeira, os alunos não conseguem desenvolver a competência intercultural, apenas adquirir conhecimentos culturais*. Se os professores foram expressivos na sua opinião perante estas afirmações, o mesmo não aconteceu com as frases 8 – *Quanto mais os alunos conhecem sobre uma cultura estrangeira, mais tolerantes são*, 9 – *O ensino de uma língua estrangeira deve estimular um maior conhecimento dos alunos em*

relação à sua própria cultura e 10 – É possível promover a competência intercultural dos alunos através das aulas, havendo pouco mais de metade dos respondentes a “concordar” (respetivamente 52%, 57% e 61%). Se atentarmos, o primeiro grupo é constituído por afirmações feitas numa ótica negativa (“não tem consequências”, “não pode ser ensinada”, “é impossível”, “não conseguem desenvolver”), ao passo que no segundo grupo se optou por uma polaridade positiva, sem se recorrer a expressões de negação, o que pode indicar que é mais fácil discordar veementemente de determinadas afirmações, sem que isso signifique um grau de concordância necessariamente elevado.

Perante estas respostas e tendo em consideração o total de percentagens obtidas em cada um dos grupos mencionados, acreditamos que a maior parte dos professores inquiridos está mais consciente daquilo que não deve ser feito numa aula de PLE/PL2 do que daquilo que deve ser programado, arquitetado, construído, no que às questões interculturais diz respeito. Assim, assumimos que estes dados podem ser indicativos de uma lacuna em pensar sobre estas temáticas de forma consciente, ao ponto de haver um impacto na aula, pelo que sugerimos que haja formação que oriente os professores a “help learners see relationships between their own and other cultures, can help them acquire interest in and curiosity about 'otherness', and an awareness of themselves and their own cultures seen from other people's perspectives” (Byram, Gribkova & Starkey, 2002: 10).

Para tal, damos conta da forma como as entrevistadas referiram trabalhar as questões interculturais com os seus discentes. Em primeiro lugar, a importância de se abordar o tema progressivamente, exigindo-se diferentes níveis de reflexão e envolvimento consoante os ciclos de estudo. As especialistas X e Z contaram que trabalhavam estas questões nas suas aulas, referindo que os alunos vão estando cada vez mais conscientes destas problemáticas. A Entrevistada Z terminou a sua resposta frisando algo que pautou toda a conversa, a indissociabilidade entre a pessoa e o professor, alertando que “é preciso respeito, inequívoco, recíproco e mútuo”, o que é conducente com a esfera de valores e atitudes, aspetos contemplados nos vários modelos de competência intercultural.

Analisar a oferta formativa relacionada com PLE, PL2 e PLNM existente em Portugal

Reportando-nos às respostas sobre a oferta formativa existente em Portugal para quem se quer formar na área de PLE, PL2 e PLNM, as entrevistadas indicaram várias instituições, tendo a Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, a Universidade Nova e a Universidade do Porto sido as mais citadas. Como vimos, a oferta estende-se a outras instituições, como a Universidade de Évora, a Universidade de Coimbra, a Universidade Aberta e a Universidade de Aveiro, as três últimas referidas também pelas especialistas.

Quando confrontadas com a área científica que, na sua opinião, era a mais valorizada nos referidos cursos, a Entrevistada Y admitiu não ter presente essa informação e as Entrevistadas X e Z não tiveram dúvidas em apontar a Linguística como aquela com a maior carga horária. A Entrevistada X, no entanto, indicou que os cursos na FLUL tinham sido reestruturados de forma a haver um maior equilíbrio entre as diferentes áreas, o que não é corroborado pela análise efetuada aos programas e apresentada neste capítulo. Simultaneamente, a Entrevistada Z apontou essa como uma necessidade geral, mostrando convicção que a introdução das matérias interculturais nos *currícula* dos cursos deveria acontecer progressivamente a médio prazo.

A propósito da oferta formativa existente em Portugal, as três entrevistadas referiram a FLUL como a faculdade pioneira ou uma das que mais investe na formação de professores de PLE/PL2. Esta opinião traduz-se também no facto de 44% dos inquiridos ter admitido que a sua licenciatura foi Língua e Cultura Portuguesa (LE), pela FLUL. Ainda em relação aos respondentes que reconheceram ter efetuado cursos de formação pós-licenciatura, conferentes ou não de grau, em que abordaram as questões relacionadas com a interculturalidade, todos aqueles que deram essa indicação referiram que a formação pertencia à FLUL.

Ainda em relação à oferta formativa na área da interculturalidade em Portugal, não obstante a existência de alguns docentes equivocados quanto à temática, as entrevistadas destacam que há cada vez mais professores despertos para este assunto, facto que se espelha na inclusão destas questões nas UC que lecionam. Assumindo que esta visão é real e que há, de facto, um interesse maior pela área, consideramos que esse fascínio ainda não serviu totalmente para se compreender o proveito da introdução das questões interculturais nos programas curriculares, já que apenas 9 respondentes

(39%) admitiu ter abordado a temática na licenciatura (Q1.4.), número ao qual se adiciona somente mais 4 professores, se passarmos para a análise da oferta formativa após o 1º ciclo (Q1.7.). Paralelamente, os que admitiram ter debatido esta matéria, quando confrontados com a sua própria formação, contradisseram-se, na medida em que, por um lado, identificaram algumas UC onde abordaram estas questões (Q1.4.2.) mas, por outro, ninguém concordou com segurança com o facto de ter recebido formação para trabalhar com turmas culturalmente heterogéneas (Q3.4.). Pensando que mais de metade dos inquiridos tem mais de 40 anos, poderíamos assumir que, na altura em que terminaram a sua formação de 1º ciclo, estes assuntos não eram tão debatidos quanto hoje¹⁶.

De facto, através da análise da oferta formativa de 5 instituições de ensino superior em Portugal, no caso da licenciatura, e de 7 instituições que oferecem formação após o 1º ciclo, verificamos que, em alguns casos, há indicadores que nos levam a crer que a diversidade cultural e linguística, a educação intercultural e o trabalho em contextos multiculturais são preocupações que os programas tendem a espelhar, nalguns casos de forma evidente e integrada, noutros de forma mais dissimulada.

Na formação de 1º ciclo, tendo sido analisadas as licenciaturas que os professores inquiridos afirmaram ter, ou com uma designação próxima, já que alguns cursos já não existem, foram encontradas evidências relativas à diversidade cultural e linguística, principalmente nas UC de literatura e cultura, no primeiro caso, e naturalmente nas UC que contemplam questões de história da língua ou variedade linguística, no segundo. Apesar de as 8 licenciaturas não terem todas o mesmo número obrigatório de disciplinas e de nem sempre estarem em linha os programas dessas UC, os programas das UC integradas em Estudos Portugueses, independentemente da Universidade, são aqueles em que foi encontrada uma maior representatividade dos indicadores analisados.

Reportando-nos à oferta de cursos de pós-graduação, só a Universidade Nova apresentou formação na área, havendo evidências de vários eixos de análise em todas as UC, o que é garante, por parte do corpo docente, de uma preocupação em articular as temáticas e de preparar os formandos para a interdependência das mesmas.

¹⁶ Relembramos que as licenciaturas foram recentemente reestruturadas e a análise reporta-se ao ano letivo 2017-2018, pelo que os programas podem ter sido diferentes aquando da formação dos inquiridos.

A oferta de 2º ciclo contempla 6 instituições e, sendo especificamente direcionadas para o PLE, PL2 e PLNM, congratulamo-nos pelo facto de terem sido identificadas múltiplas evidências nos programas analisados. Gostaríamos, todavia, de destacar a oferta das Universidades de Aveiro e de Coimbra como aquelas em que foram detetados menos sinais dos eixos em análise, havendo quase exclusivamente evidências de diversidade cultural e linguística. No outro extremo, destacamos o mestrado Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira, da Universidade do Porto, e o mestrado em Português Língua não Materna, da Universidade Aberta, como aqueles em que foram encontradas mais evidências em todos os eixos de análise.

Finalmente, em relação a doutoramentos, relembramos que apenas foram encontrados dois que considerámos serem relevantes para a presente investigação e que, conforme tivemos oportunidade de defender anteriormente, julgamos seguirem caminhos paralelos, já que o da FLUL avança para o sentido de uma investigação na área da linguística e o interuniversitário – Nova e Aberta – encaminha-se para um percurso da didática. Este facto tem consequências visíveis aquando da análise dos programas das UC, havendo evidências mais óbvias na segunda oferta.

Embora as questões interculturais possam ter ocupado lugares periféricos no passado, acreditamos, à semelhança da Entrevistada Z, que há cada vez mais visibilidade espelhada nos programas das formações universitárias, pelo que estamos convictas de que “l'échange est possible et fructueux et l'on peut dire, avec une exactitude parfait, que l'on s'enrichit de ses différences et que l'on construit un sol à la fois commun et distinctif” (Abdallah-Preteille & Porcher, 2005: 34). No entanto, através da análise dos programas, consideramos que a interculturalidade terá de conquistar um espaço ainda mais visível na formação base e contínua dos futuros professores, que deve incentivar “powerful and transformative learning experiences (...) for both teacher educators and prospective teachers” (Cochran-Smith, Davis & Fries. 2004: 949), para que o impacto na educação pela e para a cidadania seja cada vez mais notório.

Battaini-Dragoni (2010: 31-32) refere que “all parts of the education system, including higher education, must help learners to gain the competences they need, not only to deal with this complex reality of diverse cultural background, but to thrive in and benefit from this environment”. Assim, há a indispensabilidade de o ensino superior se adaptar às novas exigências. Por este motivo, todos os professores, incluindo os do

ensino superior, devem ter formação pedagógica adequada para exercerem o seu trabalho e esta necessidade deve partir de dentro da academia, já que é esse espaço o responsável por mudar o *status quo*. Relembramos que as especialistas entrevistadas afirmaram que, conquanto haja colegas despertos para a temática, já começando a introduzir estas questões nos seus programas, há exceções.

Tendo em conta que a necessidade de formação é um processo sempre incompleto, na medida em que há sempre mais para se aprender, há aspetos transversais aos modelos de formação docente analisados, nomeadamente o facto de se insurgirem contra uma formação que contemple apenas os conhecimentos teóricos que o futuro professor vai ensinar e a certeza de que a reflexão é fulcral para a implementação de mudanças.

Acreditando que o professor de ensino superior influencia os seus alunos é, então, fundamental para o sucesso destes, que aqueles tenham uma prática reflexiva constante, quer sobre si mesmos, quer sobre os outros, quer sobre as próprias instituições. Esta autocompreensão, indissociável do fator temporal pois, através dos acontecimentos, que nos moldam, e da nossa própria reflexão sobre eles e sobre a reação perante eles, é indispensável ao questionamento das competências e à mudança das práticas pedagógicas. Simultaneamente, e de forma consciente, a constância reflexiva criadora de mudança espelha a vulnerabilidade da profissão, facto do qual os docentes deviam estar conscientes.

Conclusão

Abraçar o desafio de fazer uma investigação é entrar no desconhecido, abrir um caminho que nos parece sem um trilho definido que ajudaria a nortear os nossos passos. Trata-se de um processo que, embora efetuado na azáfama do dia-a-dia, entre família, trabalho e, neste caso, voluntariado, se afigura, não raras vezes, muito solitário. Exige que estejamos num estado quase constante de circunspeção, antagónico ao ambiente que nos envolve. A disponibilidade que empreender um projeto desta natureza exige parece não se compadecer com o quotidiano, daí que tenha de ser feito um esforço consciente para sermos invadidos pela grandeza deste desafio, e abraçarmos com todo o empenho o plano que traçámos.

Ao longo deste percurso, houve um grande crescimento pessoal e profissional, marcado necessariamente pelas leituras e pelas descobertas que esta investigação proporcionaram. Assumindo que esta investigação se norteou pela convicção de que a multiculturalidade é condição de qualquer sociedade e, como tal, presente inquestionavelmente no palco educativo, acreditamos que a formação de todos os professores, mais concretamente, dos professores de PLE/PL2, seja inicial, seja contínua, deve espelhar evidências dessa diversidade cultural e preparar também o docente para o seu papel de mediador cultural.

Atentando às alterações demográficas e sociais das últimas décadas, a educação intercultural tem sido apontada como solução para uma convivência salutar entre sujeitos culturalmente diferentes, tendo havido várias propostas de modelos com vista a desenvolver a competência intercultural dos indivíduos, alguns que se adequam ao contexto escolar (Byram, 1997; Deardorff, 2010) e têm em consideração, para além de atitudes de respeito e abertura, o papel que a aprendizagem de uma LE pode ter no desenvolvimento dessa competência. Também a educação para a cidadania, que abrange direitos individuais, políticos e sociais, tem sido uma aposta no espaço europeu, que pretende impulsionar a existência de um número cada vez maior de cidadãos transformativos, ou seja, envolvidos civicamente na busca pela promoção da justiça social, ao ponto de questionarem o *status quo* e de o querer mudar (Banks, 2008). Todavia, para pôr em prática projetos que potenciem estas mudanças, é necessário que haja não só um compromisso político na construção de uma sociedade verdadeiramente intercultural, mas um compromisso académico que reconfigure o espaço escolar (Banks, 2007), contrariando processos de acentuação de desigualdades, cenário que

acreditamos passar, primeiramente, pela formação do corpo docente em funções no ensino superior, já que é ele o responsável por aquilo que é ensinado e pela forma como se ensina.

Portugal tem liderado vários rankings internacionais que fazem deste não só um dos países mais abertos à imigração e ao acolhimento dos imigrantes (MIPEX, Migrant Integration Policy Index, 2017), mas também um dos mais pacíficos do mundo (Índice Global da Paz 2018, Institute for Economics & Peace). Estes dados são bons indicadores para a possibilidade de construção de uma sociedade verdadeiramente intercultural em Portugal. No entanto, a mudança de mentalidades não é algo que aconteça de um dia para o outro, exige um trabalho constante sobre a temática e uma reflexão que tem de ir muito além da mera convivência entre indivíduos culturalmente diferentes. Assim, exige-se que o espaço académico assuma esta responsabilidade e que as questões da diversidade cultural passem a ser transversais aos *currícula* dos futuros professores, seja qual for a sua área científica, no sentido de desenvolver os valores de tolerância e abertura ao Outro, quer na formação inicial, quer na contínua.

Sabendo que o diálogo intercultural só se pode fazer a partir de um equilíbrio delicado entre o reconhecimento da importância e do contributo de todas as culturas e o respeito pela liberdade do indivíduo, símbolo da modernidade, a descoberta do Outro deve partir da descoberta de si próprio, das suas representações, estereótipos e preconceitos para que, a partir dessa desconstrução, o indivíduo compreenda as suas reações e a perceba a importância do respeito pela diferença.

Resultados obtidos face à questão central e às questões de investigação

Correndo o risco de iterar alguns aspetos já mencionados ao longo do trabalho, salientamos os pontos que nos parecem merecer destaque, começando por relembrar que a questão central da presente investigação era: *de que modo é que a formação dos professores de PLE/PL2 a adultos, em contexto de ensino superior, influencia a sua competência intercultural enquanto docentes?* Perante esta interrogação, foram traçadas as questões de investigação, para as quais evidenciamos, agora, os aspetos principais que consideramos relevantes:

1. Qual é o perfil do docente de PLE/PL2 a adultos em contexto de ensino superior?

Foram 23 os professores de PLE/PL2 a adultos, em contexto de ensino superior, que responderam ao inquérito por questionário. Tratam-se, sobretudo, de mulheres (74%), e sensivelmente metade (48%) tem entre 30-39 anos. 10 destes profissionais têm uma licenciatura em Língua e Cultura Portuguesa (LE/L2), portanto, diretamente relacionada com a profissão que exercem, 5 formaram-se em Línguas e Literaturas Modernas com variante de português, tendo sido apontadas outras licenciaturas com uma expressividade residual, havendo apenas uma que não se relaciona diretamente com questões de língua, a Licenciatura em História – História de Arte. Uma percentagem muito significativa deste grupo (73,9%) concluiu a sua formação inicial na FLUL, aparecendo a UNL na segunda posição (13%).

Em relação ao perfil profissional, 9 referiram lecionar PLE/PL2 a adultos em contexto de ensino superior há entre 11-15 anos (39,1%), sendo que os intervalos de menor experiência são os que percentualmente se seguem (6 respostas há entre 6-10 anos e 5 respostas há menos de 5 anos). Pouco mais de metade, 12 inquiridos, apontou a FLUL como o local onde exerce a sua profissão (52,2%) e, no geral, 14 referiram ter experiência noutras instituições de ensino superior, inclusive no estrangeiro. O vínculo laboral dos professores inquiridos é, maioritariamente (65,2%), de trabalhador independente, ou seja, são prestadores de serviço, sem nenhuma vinculação à instituição em que lecionam. Merecedor de destaque é também o número de horas que estes professores dedicam ao ensino de PLE/PL2 a adultos em contexto de ensino superior, já que 65% admitiu ter mais de 151h de aulas por semestre.

Por aquilo que nos foi dado a conhecer a partir destes dados, encontramos alguns indicadores comuns entre este grupo de professores de PLE/PL2 a adultos, em contexto de ensino superior, nomeadamente o facto de ser constituído maioritariamente por mulheres e de a maior parte se ter formado na FLUL, mesmo que em licenciaturas diferentes. Dois outros aspetos mereceram a nossa atenção, por um lado, o facto de haver um número tão expressivo de docentes a referir dedicar-se mais de 151h por semestre à lecionação de PLE/PL2, tornando evidente que esta é a sua profissão principal; por outro, o vínculo laboral dos professores, indicativo de uma precariedade desta classe profissional.

2. A formação destes profissionais contemplou a área da interculturalidade?

Passando às questões que se relacionam com a formação específica destes docentes, na secção I, apenas 9 admitiram ter tido formação relacionada com as questões interculturais na sua formação inicial, número que reduz para 7 quando confrontados com a mesma pergunta para a formação contínua. Todavia, alguns dos inquiridos sobrepõem-se, pelo que, no geral, 12 docentes afirmaram ter tido formação na área da interculturalidade, ou seja, sensivelmente metade. No entanto, na secção III, deparamo-nos com um cenário que, por um lado, corrobora esta informação, já que 50% referiu que não tinha recebido formação para trabalhar com turmas culturalmente heterogéneas e, por outro, contraria, na medida em que ninguém (0%) foi perentório ao afirmar que tinha tido essa formação. Assim, de uma forma, verifica-se que pelo menos metade dos professores inquiridos não tem formação em interculturalidade e, de outra, percebe-se que os que tiveram não lhe reconhecem uma validade inequívoca.

Não obstante o que foi referido acerca da formação, na secção VI, há novos números que parecem provar que os professores estão conscientes da importância do seu papel, já que 78% afirmou que a aula de LE tem consequência na capacidade de os alunos lidarem com a diferença. Perante esta descoberta, intriga-nos o facto de a maioria dos inquiridos (96%) acreditar que é possível ensinar língua e cultura de uma forma integrada, embora uma percentagem claramente inferior (61%) concorde plenamente que o ensino integrado promove o sucesso dos alunos e ainda menos (52%) mantenha o seu grau de confiança em relação ao ensino da cultura ser tão importante como o ensino da língua, percentagem que desce abruptamente (31%) quando questionados sobre a possibilidade de promover a competência intercultural dos alunos através das aulas. De realçar que, nestas questões, as respostas mais unânimes foram dadas pelos indivíduos cujo último grau de formação é a licenciatura e por quem tem menos de 10 anos de experiência de lecionação de PLE/PL2, pelo que acreditamos que mais formação e mais experiência podem ser geradoras ou de reflexão mais profunda ou de cristalização de estereótipos o que, neste caso, se manifesta numa maior divergência opinativa.

Apesar destas desarmonias, o facto de os professores terem, na sua apreciação global, identificado como motivador e estimulante trabalhar com alunos estrangeiros e de terem destacado que aprendem, evoluem e crescem pessoal e profissionalmente por

exercerem esta profissão, deixa-nos confiantes de que estes docentes querem dar o melhor de si e respeitam os indivíduos com quem trabalham, mostrando-se, como referiu a Entrevistada Z, 'Pessoas e Profissionais com letra maiúscula'. Por este motivo, acreditamos que estariam disponíveis e recetivos para receberem formação na área da interculturalidade, o que defendemos ser benéfico para a clarificação de conceitos e para a consolidação de algumas ideias e práticas.

3. As práticas que os professores de PLE/PL2 em contexto de ensino superior afirmam ter revelam características das competências interculturais?

Tendo em conta o conceito de competência intercultural traçado na Parte I da presente investigação, a literatura propõe que um professor intercultural deve ser um mediador intercultural (Byram, 2002; Barrett et al.; Lussier & Urbanicova, 2004; Therrien, 2002; Zeichner, 2007), ter consciência cultural crítica, também das suas próprias representações (Antal & Friedman, 2003; Barrett et al., Byram, 2002; Deardorff, 2010), ter abertura e flexibilidade para aceitar diferenças culturais (Antal & Friedman, 2003; Barrett et al., 2013; Byram, 2002; Deardorff, 2010; Liddicoat, 2011), ter capacidade de reflexão e interpretação (Banks, 2007; Byram, 2002; Liddicoat, 2011), estimular o desenvolvimento intercultural dos alunos (Banks, 2010; Byram, 2002; Dias, 2017) e incentivar mudanças no contexto educativo (Banks, 2008, 2010; Barrett et al.). Perante estas características e com base nas respostas dos inquiridos por questionário, acreditamos que a maioria dos professores já possui alguns destes atributos.

A adaptabilidade (Barrett et al., 2013; Deardorff, 2006; López-Rocha, 2016; Loughran, 2009) e a criatividade foram apontadas como as características mais importantes de um professor de PLE/PL2 a adultos, devido, talvez, ao carácter heterogéneo das turmas e à rotatividade de alunos. Esta preferência está espelhada no facto de 65% dos inquiridos ter admitido que produz os seus próprios materiais, escolhendo temas atuais, do interesse dos alunos e com base nas necessidades da turma. No entanto, quando confrontados com a possibilidade de o papel do professor poder passar por estar disponível para falar com os alunos, mesmo sobre temas não relacionados com a aula, as opiniões foram menos consensuais, pelo que se infere que haverá inquiridos para quem a profissão docente se cinge às questões de ensino/aprendizagem e que não querem ou não pensam que o seu papel se poderá

alargar para além do espaço escolar, encarando os seus alunos apenas como aprendentes e não como indivíduos, como um todo, o que pode ser pernicioso, no sentido em que, para o sucesso de um aluno, pode ser fulcral ultrapassar barreiras que nada têm a ver com o espaço escolar, e o professor pode ajudar a facilitar a gestão de conflitos da vida pessoal, que se arrastam, necessariamente, para a esfera escolar (Zabalza, 2011). Acreditamos que aqui reside um dos pontos fundamentais em que seria benéfica formação intercultural, para que os professores tivessem um papel mais ativo, quiçá transformativo, não limitando a sua ação às paredes da sala de aula.

Noutra questão, apenas 26% considerou muito importante o facto de a avaliação poder ser ajustada em função dos alunos, o que nos parece ser uma percentagem reduzida, pelo que acreditamos ser outra evidência de que a formação intercultural poderia ser conducente àquilo que Banks (2010) defende, nomeadamente sobre pedagogia igualitária (*equity pedagogy*). Caso esta medida seja tomada de forma consciente, o professor está a criar expectativas e objetivos realmente alcançáveis e não a firmar uma fasquia que só alguns conseguem ultrapassar. Tabelar todos pelos mesmos parâmetros não é igualdade nem justiça, ou seja, se não houver respeito pelas capacidades e aptidões de cada um à partida, condena-se determinados indivíduos ao fracasso e ao insucesso, sem possibilidade de descobrirem o seu próprio potencial.

4. Qual a visão destes professores em relação ao *Outro*?

Esta questão era respondida maioritariamente através da Q2.5.1 da secção II, onde era pedido ao docente que, a partir de uma lista de características, seleccionasse as que definem melhor os alunos das nacionalidades com as quais mais trabalha e da Q.4.1. da secção IV, que solicitava um posicionamento acerca da ideia “diferenças culturais”. Relembramos que, no primeiro caso, se pretendia exclusivamente analisar a polaridade das respostas e não cada uma das características.

De uma forma geral, os professores encaram os alunos positivamente, considerando-os educados e interessados. A recetividade e a tolerância, atitudes fundamentais para o fomento da competência intercultural (Deardorff, 2010), aparecem, no entanto, a meio da tabela. Destacamos que foi apenas destacada uma característica negativa, a preguiça, tendo uma expressividade pontual na avaliação geral que estes docentes fizeram dos seus alunos.

Em relação à Q4.1., os inquiridos referiram que “diferenças culturais” eram sinónimo, simultaneamente, de *enriquecimento* e *fricção*. Realçamos, porém, que os docentes discordaram ser sinónimo de *conflito*, pelo que acreditamos que, perante situações que possam causar atrito entre os seus alunos, os docentes, conscientes do papel de mediadores, conseguem intervir para que a divergência de opiniões não se transforme em desentendimento. É interessante verificar que um dos conselhos dados pela Entrevistada X aos professores que trabalham em contextos multiculturais foi precisamente o de não transformar a diferença num conflito.

5. Os professores de PLE/PL2 em contexto de ensino superior adequam as suas práticas e os seus materiais às necessidades e características dos alunos?

Através das respostas obtidas à Q3.1., percebemos que a maioria dos inquiridos está sensibilizada para a importância de haver uma adequação da prática letiva em função do grupo com quem se trabalha. Os docentes consideraram muito importante explorar as potencialidades individuais de cada aluno, respeitar e valorizar todos os alunos e planificar as aulas em função da turma. Esta posição foi corroborada pelas respostas obtidas na secção V pois, quer sejam professores que, tendencialmente, optem pela adoção de um manual, quer sejam aqueles que constroem os seus próprios materiais, a maioria destacou a adequação em relação ao perfil dos aprendentes como um dos critérios mais importantes aquando da decisão das ferramentas a utilizar em aula.

Noutro ângulo, quando as afirmações passam do âmbito geral daquilo que é esperado de um professor (e que pode originar respostas politicamente corretas) para o âmbito pessoal, do indivíduo enquanto professor, há uma tendência para as percentagens descerem. Assim, na Q3.4., embora todos (70% concordo plenamente e 30% concordo) tenham dito que se esforçavam por adequar as aulas às necessidades reais dos alunos, tal já não aconteceu com a afirmação sobre a alteração da planificação após conhecer os alunos, em que apenas 26% concordou plenamente e 39% concordou. Estes dados sugerem que, embora os inquiridos saibam o que deve ser feito e pensem que o devem fazer, nem sempre o concretizam, ou seja, o reconhecimento da importância de adequação dos materiais à turma não é sempre transformado numa ação concreta.

Cumprimento dos objetivos

Tendo em conta que o objetivo central deste trabalho era apurar a existência de formação em (1) diversidade cultural, em (2) diversidade linguística, em (3) educação intercultural e sobre (4) trabalho em contextos multiculturais nos programas das UC obrigatórias das licenciaturas dos atuais professores de PLE/PL2, e da oferta formativa de pós-graduação, mestrado e doutoramento, específica na área de PLE, PL2 e PLNM da rede pública universitária, acreditamos que foi efetuada uma análise exaustiva a todos os programas encontrados em linha, tendo havido o cuidado de identificar se os excertos dos programas considerados como evidências dos eixos em análise se tratam de objetivos e resultados de aprendizagem ou de conteúdos.

No que se refere à introdução das questões interculturais nos *currícula* dos vários cursos analisados, o estudo mostra que, na formação de 1º ciclo, a cultura, a língua e a literatura formam uma tríplice transversal às várias licenciaturas, áreas que são apresentadas primordialmente numa perspetiva histórica. Paralelamente, verificou-se que alguns programas propõem deliberadamente que haja reflexão, problematização e consciencialização, inculcando, no aluno, uma responsabilização pela sua própria aprendizagem (Byram, 1997), levando-nos a considerar que essas UC conseguem promover a competência intercultural mais acentuadamente.

Em relação à formação contínua, sendo já específica de PLE, PL2 e PLNM, constatámos a existência de uma abordagem explícita, tendo sido encontradas evidências em objetivos que se traduziam em conteúdos, o que nos indica que há formadores de professores, à semelhança do que foi referido pelas especialistas, conscientes da importância das questões culturais e do seu papel enquanto formadores de futuros professores. No entanto, algumas das ofertas ficam-se apenas por evidências sobre diversidade linguística e cultural. Apoiando-nos na crítica que a Entrevistada X efetuou quanto à falta de conhecimento de alguns colegas sobre as questões interculturais, a inexistência de indícios sobre educação intercultural ou sobre trabalho em contextos multiculturais levanta novos questionamentos, nomeadamente: os responsáveis pelas UC consideram a temática pertinente? Considerando pertinente, é dar-lhe-ão atenção nas aulas, embora possa não ser visível através dos programas? Será algo que ponderam inserir nos conteúdos ou objetivos da UC pela qual são

responsáveis? Pensarão os docentes que essa responsabilidade se confina a determinadas áreas, como a didática, por exemplo?

Opções metodológicas

O método de abordagem mista (Creswell, 2012), que concerta a visão quantitativa e a qualitativa, pareceu-nos o mais apropriado para a investigação que queríamos desenvolver. Por um lado, o inquérito por questionário, que compreendeu respostas maioritariamente fechadas, permitiu traçar um panorama geral sobre o perfil de docentes de PLE/PL2 a adultos em contexto de ensino superior no que diz respeito às suas habilitações, crenças e práticas, técnica que se coadunou com as questões de investigação. Por outro, o inquérito por entrevista a especialistas formadoras de professores e a análise dos programas das UC da oferta formativa específica para o ensino de PLE, PL2, PLNM viabilizaram o cruzamento e a análise de dados, conferindo um carácter de validade a toda a investigação. Acreditamos, portanto, que o facto de podermos gerir dados extraídos através de técnicas diferentes favoreceu a fiabilidade do estudo.

Não obstante, compreendemos que a escolha de um método diferente, como um estudo de caso, poderia, perante as mesmas questões de investigação, resultar em constatações diferentes.

Limitações do estudo

No que diz respeito à presente investigação, o inquérito por questionário alcançou 23 docentes, representativos de 5 instituições de ensino superior onde se ensina PLE/PL2 a adultos, sendo que mais de metade leciona na FLUL. Acreditamos que o número de professores envolvido neste trabalho é superior, pelo que admitimos esta limitação, referindo que gostaríamos de ter alcançado um número maior de docentes e de instituições, na medida em que, com mais dados, poderiam ser feitas extrapolações mais seguras. O facto de mais de 50% dos docentes lecionar na FLUL, sendo que pouco menos de metade concluiu a mesma licenciatura (Língua e Cultura Portuguesa – Língua Estrangeira), pode ter influenciado alguns dos resultados obtidos, quer pela formação de base que tiveram, quer pela interferência de práticas comuns na instituição. No entanto, não podemos deixar de admitir que esta amostra pode acabar por espelhar a

realidade, visto que a FLUL é, por excelência, a instituição de ensino superior que mais acolhe aprendentes de PLE/PL2, conforme apresentado no início do capítulo IV. Apontamos ainda, como limitação deste estudo, o facto de as entrevistas terem sido efetuadas apenas a docentes que, embora tenham uma vasta experiência de formação de professores dentro do território nacional, se encontram temporariamente afastadas do ensino superior português.

Sugestões para trabalhos futuros

Dentro da temática deste trabalho, e após se ter auscultado formadores de professores, propomos duas linhas de investigação. Em primeiro lugar, devido ao carácter ambivalente de algumas respostas, nomeadamente em relação à adequação dos conteúdos à turma que, como vimos, oscilou entre a consciência de que é importante adaptar as aulas em função do grupo, afirmar que há esse cuidado enquanto docente, mas referir que, afinal, essa adaptação não é sempre feita, poderia ser pertinente destringir a taxa de professores que se esforça por gerar essa mudança e, simultaneamente, compreender os motivos subjacentes ao não cumprimento dessa prática.

Por outro lado, uma nova investigação podia focar-se no impacto que a aula de PLE/PL2 tem nas crenças e no comportamento dos alunos. Assim, poder-se-ia levar a cabo um estudo que relacionasse o conhecimento e as crenças dos professores de PLE/PL2 a adultos em contexto de ensino superior com as suas capacidades profissionais, o seu desempenho na aula e a aprendizagem dos alunos, questionando-se, desta vez, os estudantes estrangeiros.

Considerações finais

Portugal tem sido um destino em ascensão quanto à escolha de alunos estrangeiros adultos para efetuarem os seus estudos e, apesar de atualmente com menor expressão do que no início do século, há milhares de imigrantes que procuram, por cá, (re)fazer as suas vidas. Portugal vê-se, assim, palco de uma panóplia de culturas que convive num mesmo território e, seja com um carácter provisório, inerente ao estudante, ou mais vinculativo, no caso dos imigrantes, ao estarem a residir em Portugal, seja um mês, seja anos, estes públicos estão em imersão, ouvindo a(s) língua(s) e

saboreando a(s) cultura(s). Especialmente fértil torna-se, assim, o terreno de uma aula de PLE/PL2 a adultos, dado que pode abarcar várias nacionalidades, etnias, religiões, motivações e, obviamente, línguas, no mesmo local, no qual as pessoas vão ter, forçosamente, de interagir. Neste espaço, para além dos aprendentes, há a figura do professor, que deve ter sensibilidade suficiente para lidar com a diversidade e formação específica que corrobore as suas opções pedagógicas.

No caso dos professores de PLE/PL2 a adultos em contexto de ensino superior, a heterogeneidade de que se pode revestir o público aprendente devia ser motivo suficiente para prever o estímulo da competência intercultural na formação inicial destes professores, bem como para dotar o docente de ferramentas que o ajudem a pôr a reflexão ao serviço da investigação sobre a sua prática docente. Se o objetivo da dimensão intercultural no ensino de línguas é fazer com que os aprendentes se tornem “intercultural speakers” (Byram, Gribkova & Starkey, 2002), ou seja, indivíduos que interagem tendo por base o respeito e a igualdade entre os interlocutores, afastando estereótipos que podem prejudicar a interação, partilhamos da opinião de que o papel do docente de LE deverá, então, passar por estimular, em igual medida, a competência linguística e a intercultural dos estudantes, para que, por um lado, saibam estruturar a LE de forma correta e, por outro, tenham a capacidade de interagir com o Outro respeitando a sua individualidade. Neste sentido, é necessário que os professores tenham ferramentas que os auxiliem a cumprir esse objetivo, pelo que defendemos que uma formação contínua sólida será benéfica para o exercício da profissão de professor de PLE/PL2.

Paralelamente, reconhecemos que a capacidade de estabelecer relações genuínas com colegas e a troca de experiências promovem situações de colaboração entre docentes (Antal e Friedman, 2003; Bartolome, 2006; Loughran, 2009; Zabalza, 2006), fundamentais para acompanhar as mudanças que o século XXI ditou ao ensino superior. Esse trabalho colaborativo, passando também pela supervisão entre pares com um objetivo formativo (Entrevistada Y), terá impacto na *praxis*, pelo que sua importância parece inegável.

Acreditamos que um bom professor deve ter humildade para reconhecer as suas limitações e abertura e curiosidade para aprender mais. Entendemos que este estudo demonstrou, por um lado, que há, em alguns casos, espaço para se implementarem

alterações curriculares conducentes a uma integração mais evidente das questões interculturais, transversal à oferta formativa em todos os ciclos de estudos e, por outro, o potencial que os atuais professores de PLE/PL2 a adultos no ensino superior têm, na medida em que se conseguiu identificar características da competência intercultural na sua visão sobre o ensino, pese embora acreditemos que, com formação adequada, poderiam mais fácil e autonomamente traduzir os seus pensamentos em ações mais concretas, potenciadoras de alunos e cidadãos interculturais.

Referências

Abdallah-Pretceille, M. & Porcher, L. (2005). *Éducation et communication interculturelle* (2ª Ed). Paris: Presses Universitaires de France.

Adangnikou, N. (2008, may). La formation à la pédagogie universitaire en France, une offre encore trop restreinte. In *25ème Congrès de l'AIPU*, Montpellier, France: Association Internationale de Pédagogie Universitaire, 195-208. Retirado de: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00333230/file/08051.pdf>

Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Porto: Universidade Aberta.

Almeida, J. C. P. (2006). A escola e a diversidade cultural: algumas notas sobre a educação multicultural em Portugal. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 14(15).

Alves-Mazzotti, A. (2008, jan./jun). Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. *Revista Múltiplas Leituras*, 1(1), 18-43.

Ançã, M. H. (1999). Da língua materna à língua segunda. *Noesis*, 51. Retirado de: <http://area.dgidc.min-edu.pt/inovbasic/edicoes/noe/noe51/dossier1.htm>

Andrade, A.I., Canha, M., Martins, F. & Pinho, A.S. (2006). As línguas e suas representações. Um estudo sobre experiências de formação de professores. In Bizarro, R. & Braga, F. (Orgs.). *Formação de professores de línguas estrangeiras: reflexões, estudos, experiências*. Porto: Porto Editora.

Antal, A.B. & Friedman, V. (2003). Negotiating reality as an approach to intercultural competence. *Management learning*, 36(1), 69-86.

Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana de Espanha.

Bäckström, B. (2008). Técnicas de amostragem. In *Metodologia das Ciências Sociais. Métodos Quantitativos. Caderno de apoio*. Universidade Aberta.

Banks, J. A. (2007). *Educating citizens in a multicultural society* (2th Ed.). New York: Teachers College Press.

Banks, J.A. (2008). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. *Educational Researcher*, 37(3), 129-139. Retirado de: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/002205741419400302>

Banks, J. & Banks, C., (Ed.). (2010). *Multicultural education - issues and perspectives*. (7th Ed.). Danvers: John Wiley & Sons.

Banks, J.A. (2014). Emigración global, diversidad y educación para la ciudadanía. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 17(2), 1-11. Retirado de: <http://revistas.um.es/reifop/article/view/1/161961>

Baptista, L. (coord.). (2007). Projecto “Políticas e práticas de internacionalização do ensino da língua portuguesa: os leitorados de português” (Relatório Final), Lisboa, Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Fórum Sociológico-Centro de Estudos, Centro de Linguística. Retirado de: <http://cesnova.fcsh.unl.pt/cms/files/publicacoes/PUB4e08c7dfbec3.pdf>

Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bartolome (2007). Para além dos métodos fetiche na preparação dos professores: em direcção a uma pedagogia humanizada. In Paraskeva, J., Pereira, J. & Ladson-Billings, G. (org.). *Multiculturalismo, currículo e formação docente. Ideias de Wisconsin – Vol. II*. Lisboa: Plátano Editora, S.A..

Barrett, M., Byram, M., Lázár, I., Mompoin-Gaillard, P. & Philippou, S. (2013). *Developing intercultural competence through education*. Council of Europe Pestalozzi Series, nº 3. Retirado de: <https://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/Pestalozzi3.pdf>

Battaini-Dragoni, G. (2010). Intercultural dialogue and higher education: a Council of Europe view. In Bergan, S & Land, H. *Speaking across borders: the role of higher education in furthering intercultural dialogue*. Paris: Council of Europe Publishing.

Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação* (3^a Ed.). Lisboa: Gradiva.

Bennett, M. (1998). Intercultural communication: A current perspective. In Milton J. Bennett (Ed.), *Basic concepts of intercultural communication: selected readings*. Yarmouth, ME: Intercultural Press. Retirado de: http://www.mairstudents.info/intercultural_communication.pdf

Bennett, M. (2013). *Basic concepts of intercultural communication: Paradigms, principles, & practices*. Boston: Intercultural Press.

Bhattacharjee, A. (2012). Social science research: principles, methods, and practices. *Textbooks Collection. Book 3*. Florida: Global Text Project. Retirado de: http://scholarcommons.usf.edu/oa_textbooks/3

Bizarro, R. & Braga, F. (s.d.). Educação intercultural, competência pluringue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de Língua Estrangeiras.

Branco, M. L. (2006). A Educação democrática face aos desafios do multiculturalismo. In Paraskeva, J. (org.). *Currículo e multiculturalismo*. Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.

Bryman, A. (2012). *Social research methods*. (4th Ed.). New York: Oxford University Press.

Burns, T. & Shadoian-Gersing, V. (2010). The importance of effective teacher education for diversity. In OECD. *Educating teachers for diversity: meeting the challenge*. Educational Research and Innovation. Paris: OECD Publishing. Retirado de: <https://www.wib-potsdam.de/wp-content/uploads/2018/04/Educating-Teachers-for-Diversity.pdf>

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M., Gribkova, B. & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching*. Strasbourg: Council of Europe. Retirado de: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/guide_dimintercult_en.pdf

Byram, M. e Phipps, A. (Ed.). (2005). *Foreign language teachers and intercultural competence*. Clevedon: Multilingual Matters. Retirado de: <file:///C:/Users/Ana%20Bol%C3%A9o/Downloads/SERCU%20Foreign%20Language%20Teachers%20AND%20INTERCULTURAL%20COMPETENCE.pdf>

Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship: essays and reflections*. Clevedon: Multilingual Matters.

Cabecinhas, R. (2004, abril). Processos cognitivos, cultura e estereótipos sociais. In *Actas do II Congresso Ibérico de Ciências da Comunicação* (Vol. 14, pp. 21–24). Braga, Portugal: Universidade do Minho, Instituto das Ciências Sociais.

Cameira, M. *et al.* (2002). Efeitos implícitos da pertença e identificação grupais na discriminação social. *Análise Psicológica*, 4(XX), 603-610.

Candau, V. (2005, novembro). Diferença(s) e educação: aproximações a partir da perspectiva intercultural. *Revista Educação on-line*, nº 1. Retirado de: <http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/7460/7460.PDF>

Canen, A. (2001). Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. *Educação & Sociedade*, ano XXII, nº77, dezembro/2001.

Carvalho, M. E. (2004). Modos de educação, gênero e relação escola-família. *Cadernos de Pesquisa*, 34(121), jan./abr. pp. 41-58.

Casa-Nova, M. J. (2005). Migrantes, diversidades e desigualdades no sistema educativo português: balanço e perspectivas. In *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, 13(47) 181-216. Retirado de: [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7886/1/\(I\)%2520Migrantes,%2520diversidades.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7886/1/(I)%2520Migrantes,%2520diversidades.pdf)

Cerqueira, A. & Andrade, A. I. (2004). Alunos com português língua não materna: um estudo das representações dos professores em diferentes graus de ensino. In Sá, M.H.A., Ançã, M.H. & Moreira, A. (coord.). *Transversalidades em didáctica das línguas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Cochran-Smith, M., Davis, D. & Fries, K. (2004). Multicultural teacher education: reserch, practice and policy. In Banks, J.A. (Ed.). *Handbook of research on multicultural education* (2nd Ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

Cochran-Smith, M. (2005, September/October). Studying teacher education what we know and need to know. *Journal of Teacher Education*, 56(4), 301-306. Retirado de: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0022487105280116>

Cochran-Smith, M. & Fries, K. (2008). Research on teacher education. Changing times, changing paradigms. In Cochran-Smith, M., Nemsen, F. & McIntyre, J. *Handbook of research on teacher education*. New York: Routledge.

Cohen, E. & Lotan, R. (2004). Equity in heterogeneous classrooms. In Banks, J.A. (Ed.). *Handbook of research on multicultural education* (2nd Ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th Ed.). New York: Routledge. Retirado de: http://rme500.cankaya.edu.tr/uploads/files/%5BLouis_Cohen%20Research%20Methods.pdf

Conselho da Europa. (2002). *Quadro europeu comum de referência para as línguas* (2ª Ed.). Lisboa: Asa.

Cortesão, L. (2000). *Ser professor: um ofício em risco de extinção? Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI*. Porto: Edições Afrontamento.

Costa, P. M. (coord.). (2001). *A Educação para o desenvolvimento e os Jovens: pistas de reflexão*, s.l.: CIDAC – Projecto Formar os Jovens para o Desenvolvimento.

Council of Europe. (2008). *White paper on intercultural dialog: living together as equals in dignity*. Strasbourg: Council of Europe. Retirado de: https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf

Creswell, J., W. (2003). *Research design – qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd Ed.). London: Sage Publications Ltd.

Creswell, J., W. (2012). *An introduction to educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. (4th Ed.). Boston: Pearson Education, Inc. Retirado de: <http://basu.nahad.ir/uploads/creswell.pdf>

Deardorff, D. (2006). The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at institutions of higher education in the United States. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 254.

Deardorff, D. (2010). Intercultural competence in higher education dialogue. In Bergan, S & Land, H. *Speaking across borders: the role of higher education in furthering intercultural dialogue*. Paris: Council of Europe Publishing.

Deardorff, D. (2011). Intercultural competence in foreign language classrooms: a framework and implications for educators. In Witte & Harden's. *Intercultural competence: concepts, challenges, evaluations, ISFLL Vol. 10*. Peter Lang International Academic Publishers.

Delors, J. et al. (1996). *Learning: the treasure within. (Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century)*. Paris: UNESCO Publishing. Retirado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590eo.pdf>

Dema, O. & Moeller, A. (2012). Teaching culture in the 21st century language classroom. *Faculty Publications: Department of teaching, learning and teacher education. Paper 181*. Retirado de:

<https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1176&context=teachlearnfacpub>

Dervin, F. (2010). Assessing intercultural competence in language learning and teaching: A critical review of current efforts. In F. Dervin & E. Suomela-Salmi (Eds). *New approaches to assessing language and (inter)cultural competences in higher education*. Bern: Peter Lang. Retirado de:

<http://users.utu.fi/freder/Assessing%20intercultural%20competence%20in%20Language%20Learning%20and%20Teaching.pdf>

Despacho Normativo n.º 7/2006, de 6 de fevereiro. Retirado de:

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Legislacao/despacho_normativo_7_2006.pdf

Dias, H. (2008). *Português europeu língua não materna a distância: (per)curso de iniciação baseados em tarefas*. Tese de Doutoramento em Estudos Portugueses, Especialidade: Língua Portuguesa – Comunicação e Tecnologias, Universidade Aberta, Lisboa, Portugal. Retirado de:

https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/3281/1/Tese_Doutoramento_Helena_Dias.pdf

Dias, A. (2017). *Escola Oficial Zheng Guanying – estudo de caso de um projeto intercultural trilingue em Macau*. Tese de Doutoramento em Educação, Área de especialização de Educação e Interculturalidade, Universidade Aberta, Lisboa, Portugal. Retirado de:

https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/6750/1/TD_AnaPaulaDias.pdf

Dobinson, T. (2014). Occupying the ‘Third Space’: perspectives and experiences of asian english language teachers. In K. Dunworth & G. Zhang (Eds.). *Critical perspectives on language education, multilingual education 11*. Switzerland: Springer International Publishing. Retirado de: <file:///C:/Users/User/Downloads/9783319061849-c1.pdf>

Esteves, M. (2008, set/dez). Para a excelência pedagógica do ensino superior. In *Sísifo/Revista de Ciências da Educação*, 7, 101- 109.

European Higher Education Area. (1999). *The Bologna Declaration*. Bologna: European Ministers in charge of Higher Education. Retirado de:
http://media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/05/3/1999_Bologna_Declaration_Portuguese_553053.pdf

Eurydice (2002). *Key competences. A developing concept in general compulsory education*. Brussels: Eurydice.

Feng, A. (2009). Becoming interculturally competent in a Third Space. In Feng, A., Byram, M. & Fleming, M. (Ed.). *Becoming interculturally competent through education and training*. Clevedon: Multilingual Matters. Retirado de:
<http://cmm330interculturalcommunication.pbworks.com/w/file/fetch/91334661/Feng-2009-Becoming%20Interculturally%20Competent%20in%20a%20Third%20Space.pdf>

Filipe, M. (2010). Difusão da língua portuguesa em ensino a distância. Metodologia de *e-learning*. In Reis, C. (coord). *A internacionalização da língua portuguesa. Para uma política articulada de promoção e difusão*. Lisboa: Gabinete de Estatísticas e Planeamento da Educação.

Flores, M. A., Hilton, G. & Niklasson, L. (2010). Reflexões, profissionalismo e qualidade dos professores. In Alves, M. P. & Flores, M. A. (org). *Trabalho docente, formação e avaliação*. Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.

Formosinho, J., Machado, J. & Oliveira-Formosinho, J. (2010). *Formação, desempenho e avaliação de professores*. Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.

Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (2009). *50 anos de estatísticas da educação – Volume I*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação. Retirado de:
[http://www.dgeec.mec.pt/np4/172/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=196&fileName=50_Anos_Voll.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/172/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=196&fileName=50_Anos_Voll.pdf)

Gonçalves, J.A. (1999). Interculturalidade e formação de professores. *Revista de Educación Universidad de Huelva*, 1, 99-114.

Guterl, M. P. (2008). Multiculturalism. In Stearns, P. (Ed). *The Oxford encyclopedia of the modern world*, vol. 5. New York: Oxford University Press.

Hall, S. (2003). *Da diáspora, identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG.

Heath, S.B. & Street, B. (2008). *On ethnography: approaches to language and literacy research*. New York: Teacher College Press.

Hetzl, K. (1996). Typiquement français, typiquement allemand: la question des «différences» dans les rapports interculturels. In Colin, L. & Müller, B. (dir.), *La pédagogie des rencontres interculturelles*. Paris: Anthropos.

Institute for Economics & Peace. (2018). *Global peace index 2018: measuring peace in a complex world*. Sydney. Retirado de:

<http://visionofhumanity.org/app/uploads/2018/06/Global-Peace-Index-2018-2.pdf>

Keiding, T. B., & Qvortrup, A. (2014). *The didactics of higher education didactics*. Abstract from ECER 2014, Porto. The past, present and future of educational research in Europe, Porto, Portugal. Retirado de:

https://pure.au.dk/ws/files/81094106/Presentation_didactics_of_the_didactics_ecer_2014.pdf

Kelchtermans, G. (2009). O comprometimento profissional para além do contrato: autocompreensão, vulnerabilidade e reflexão de professores In Flores, M.A. & Simão, A.M.V. (Org.). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores. Contextos e perspectivas*. Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.

Kelly, M., Grenfell, M., Gallagher-Brett, A., Jones, D., Richard, L. & Hilmarsson-Dunn, A. (2002). *The training of teachers of a foreign language: developments in Europe. Main report*. Southampton: School of Modern Languages, University of Southampton. Retirado de:

http://p21208.typo3server.info/fileadmin/content/assets/eu_language_policy/key_documents/studies/executive_summary_full_en.pdf

Kuo, M. & Lai, C. (2006, nov). Linguistics across cultures: the impact of culture on second language learning. *Journal of Foreign Language Instruction* 1(1), 1-10. Retirado de:

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED496079.pdf>

Lázár, I. (2007). *Incorporating culture-related activities in foreign language teaching*.

Retirado de: <http://www.ecml.at/iccinte/downloads/6-3-3.pdf>

Leiria, I. (1999). Português língua segunda e língua estrangeira: investigação e ensino. 1^o Congresso do Português Língua Não-Materna, 21-23 Outubro, Lisboa.

Leiria, I (2010). Definição do perfil do professor de português língua não materna. In Reis, C. (coord.). *A internacionalização da língua portuguesa: para uma política articulada de promoção e difusão*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.

Leite, C. (2003). *A formação de professores em Portugal e a Declaração de Bolonha*. Presentation. Reitoria da Universidade de Aveiro.

Leite, C. (2005, setembro). “O currículo escolar e o exercício docente perante a multiculturalidade – implicações para a formação de professores”. In *V Colóquio Internacional Paulo Freire* (pp. 1–16). Recife. Retirado de: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/2073/2/82856.pdf>

Leite, C. & Ramos, K. (2012). Formação para a docência universitária: uma reflexão sobre o desafio de humanizar a cultura científica. *Revista Portuguesa de Educação, CIE-Universidade do Minho*, 25(1), 7-27. Retirado de: <http://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/3014/2430>

Lessard, C. (2006). A universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos. *Educação & Sociedade*, 27(94), 223-249. Retirado de: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a11v27n94.pdf>

Liddicoat, A. (2011). Language teaching and learning from an intercultural perspective. In Hinkel, E. (Ed.). *Handbook of research in second language teaching and learning*. London: Routledge. Retirado de: <https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9780203836507.ch50>

López-Rocha, S. (2016). Intercultural communicative competence: creating awareness and promoting skills in the language classroom. In C. Gorla, O. Speicher, & S. Stollhans (Eds). *Innovative language teaching and learning at university: enhancing participation and collaboration*. Dublin: Research-publishing.net. Retirado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED565040.pdf>

Loughran, J. (2009). A construção do conhecimento e o aprender a ensinar sobre o ensino. In Flores, M.A. & Simão, A.M.V. (Org.). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores. Contextos e perspectivas*. Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.

Lussier, D., Urbanicova, V. & al. (2004). Survey on «Representations of others and other cultures in the context of the initial and ongoing training of teachers». In Zarate, G., Gohard-Radenkovic, A., Lussier, D. & Penz, H. (Coord.). *Cultural mediation in language learning and teaching*. European Centre for Modern Languages, Council of Europe Publishing.

Retirado de: <http://archive.ecml.at/mtp2/iccinte/results/downloads/6-3-1.pdf>

Madeira, A. Aquisição de língua não materna. (2017) In Freitas, M. J. & Santos, A. L. (Eds.). *Aquisição de língua materna e não materna: questões gerais e dados do português*. Berlin: Language Science Press.

Retirado de: <http://langsci-press.org/catalog/book/160>

Manso, M. A. (2016). *Diversidade e inclusão no ensino superior politécnico: da caracterização à compreensão das vivências dos estudantes*. Tese de Doutoramento em Educação, área de especialização de Educação e Interculturalidade, Universidade Aberta, Lisboa, Portugal. Retirado de:

https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/6553/1/TD_MAugustaManso.pdf

Mesquita, E. (2011). *Competências do professor. Representações sobre a formação e a profissão*. Lisboa: Edições Sílabo.

Moreira, M. A. & Zeichner, K. (2014). Diversidade linguística e justiça social na formação de professores. In Moreira, M. A. & Zeichner, K. (Eds). *Filhos de um Deus Menor: diversidade linguística e justiça social na formação de professores*. Ramada: Edições Pedagogo, Lda. Retirado de:

<http://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/78626/Introdu%C3%A7%C3%A3o.pdf/10da8317-2596-4759-8359-6322d4a17767>

Multilinguismo - União Europeia - European Commission. (2018)

Retirado de: https://europa.eu/european-union/topics/multilingualism_pt

Neuner, G. (2012). The dimensions of intercultural education In Huber, J. (Ed.). *Intercultural competence for all - preparation for living in a heterogeneous world*. Estrasburgo: Council of Europe. Retirado de:

http://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/Pestalozzi2_EN.pdf

Nóvoa, A. (2017). *Cem anos depois, que futuro?* Speech. Conferência de 20 de abril de 2017, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.

Nussbaum, M. (2011). *Creating capabilities*. London: The Belknap Press of Harvard University Press. Retirado de: <https://www3.nd.edu/~ndlaw/prog-human-rights/london-symposium/CreatingCapabilities.pdf>

OECD. (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. OECD Publishing.

Perrenoud, Ph. (2006). *Dix nouvelles compétences pour enseigner* (5ª Ed.). Paris: ESF Éditeur.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. (4ª Ed.). Lisboa: Gradiva – Publicações Lda.

Sachs, J. (2009) Aprender para melhorar ou melhorar a aprendizagem: o dilema do desenvolvimento profissional contínuo dos professores. In Flores, M.A. & Simão, A.M.V. (Org.). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores. Contextos e perspectivas*. Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.

SEF/Departamento de Planeamento e Formação (Núcleo de Planeamento). (2016). *Relatório de imigração, fronteiras e asilo 2016*. Serviço de Estrangeiros e Fronteiras. Retirado de: <https://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa2016.pdf>

Sequeira, R.M. (2007). *Português língua segunda* [Ebook]. Lisboa. Universidade Aberta. In Repositório Aberto UAb. Retirado de: <http://hdl.handle.net/10400.2/2180>

Sequeira, R.M. (2012). A comunicação intercultural é uma utopia? In Petrov, P, Sousa, P.Q., Samartim, R. & Feijó, E. (Ed.). *Avanços em literatura e cultura portuguesas século XXI Vol. 3*. Santiago de Compostela: Através Editora.

Sequeira, A. (2017). *Formação inicial de professores do 1º ciclo do ensino básico: vários olhares sobre a diversidade cultural*. Tese de Doutoramento em Educação, especialidade de Formação de Professores. Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, Portugal.

Sheils, J. (2002). Preface. In Byram, M., Gribkova, B. & Starkey, H. *Developing the intercultural dimension in language teaching*. Strasbourg: Council of Europe. Retirado de: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/guide_dimintercult_en.pdf,

Spitzbergen, B. & Changnon, G. (2009). Conceptualizing intercultural competence in Deardorff, D. (Ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc. Retirado de:

<file:///C:/Users/User/Downloads/2009-HdbkInterculturalCompetence-SpitzChagnon.pdf>

Spolsky, B. (Ed.). (2008). *The handbook of educational linguistics*. (s.l.) Blackwell Publishing Ltd.

The Magna Charta Universitatum (1988). Retirado de:

<http://www.magna-charta.org/resources/files/the-magna-charta/portuguese>

Teichler, U. & Yağci, Y (2009). Changing challenges of academic work: concepts and observations. In Meek, L., Teichler, U. & Kearney, ML. (Ed). *Higher education, research and innovation: changing dynamics. Report on the UNESCO Forum on higher education, research and knowledge 2001-2009*. Kassel: UNESCO International Centre for Higher Education Research. Retirado de:

https://www.uni-kassel.de/einrichtungen/fileadmin/datas/einrichtungen/incher/T_18_UNESCO_Forum_Report_2009.pdf

Teodoro, A., Galego, C. & Marques, F. (2010). Do fim dos eleitos ao Processo de Bolonha: As políticas de educação superior em Portugal (1970-2008). *Ensino Em-Revista*, 17(2), 657-691. Retirado de:

<http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/viewFile/11364/6601>

Therrien, J. (2002). O saber do trabalho docente e a formação do professor. In A. Shigunov Neto & L. Maciel (Orgs.), *Reflexões sobre a formação de professores*. São Paulo: Papyrus. Retirado de:

<http://jacquestherrien.com.br/wp-content/uploads/2014/06/Saber-do-Trabalho-Docente-e-Forma%C3%A7%C3%A3o-do-Professor.pdf>

Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação. Como conceber e realizar o processo de investigação em Educação* (2ª Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

UNESCO. (1997). *Recommendation concerning the status of higher-education teaching personnel*. UNESCO. Retirado de:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001132/113234mb.pdf#page=2>

UNESCO. (1998). Declaração mundial sobre educação superior no século XXI: visão e ação. UNESCO. Retirado de: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>

UNESCO (2004). Higher education in a globalized society. UNESCO Education Position Paper. Paris: UNESCO. Retirado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136247e.pdf>

UNESCO. (2009). *Relatório mundial. Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural*. Resumo. Paris. Retirado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755por.pdf>

Vermeulen, H. (2001). *Imigração, integração e a dimensão política da cultura*. Lisboa: Edições Colibri.

Vieira, R. (2011). Educação e diversidade cultural. Notas de antropologia da educação. Porto: Edições Afrontamento.

Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en la educación*. Lima: Ministerio de Educación. Retirado de: https://www.unicef.org/peru/files/Publicaciones/Educacionbasica/peru_educacion_interculturalidad.pdf

Walsh, C. (2008, julio-diciembre). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa. Bogotá – Colombia*, 9, 131-152. Retirado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a09.pdf>

Wittke, C. I. (2015). Ensino de Língua, formação docente e pesquisa: um diálogo com Joaquim Dolz. *Fórum Linguístico*, 1–12. Retirado de: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2015v12n4p986/31086>

Zabalza, M. (2006). Uma nova didáctica para o ensino universitário: respondendo ao desafio do espaço europeu de educação superior. Porto: Universidade do Porto. Retirado de: http://saladeaulainterativa.pro.br/moodle/file.php/11/Equipe_EDUMATEC/Semana1/nova_didatica.pdf

Zabalza, M. (2011). Nuevos enfoques para la didáctica universitaria actual. *Perspectiva*, 29(2), 387-416. Retirado de:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/%20viewFile/2175-795X.2011v29n2p387/22209>

Zarate, G. (2003). Identities and plurilingualism: preconditions for the recognition of intercultural competences. In Byram, M. (Ed.). *Intercultural competence*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Retirado de: <https://rm.coe.int/16806ad2dd>

Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

Zeichner (2007). Formar os professores para a diversidade cultural nos Estados Unidos da América. In Paraskeva, J., Pereira, J. & Ladson-Billings, G. (org.). *Multiculturalismo, currículo e formação docente. Ideias de Wisconsin – Vol. II*. Lisboa: Plátano Editora, S.A..

Estatísticas

Alunos estrangeiros matriculados no ensino superior (ISCED 5-8) (2000-2012).

Retirado de:

[http://www.pordata.pt/Europa/Alunos+estrangeiros+matriculados+no+ensino+superior+\(ISCED+5+8\)+\(2000+2012\)-1313](http://www.pordata.pt/Europa/Alunos+estrangeiros+matriculados+no+ensino+superior+(ISCED+5+8)+(2000+2012)-1313)

Erasmus most popular destination countries 2013/2014. European Commission. Retirado de:

http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/images/infograph/2016-erasmus-destination.jpg

[Erasmus+ statistics 2014. European Commission.](#)

http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/statistics/2014/portugal_en.pdf

Erasmus 2013 Top 500 higher education institutions receiving Erasmus students. European Commission. Retirado de:

http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/statistics/2014/erasmus-receiving-institutions_en.pdf

Pordata - Emigrantes: total e por tipo – Portugal.

Retirado de: <http://www.pordata.pt/Portugal/Emigrantes+total+e+por+tipo-21>

Pordata - População estrangeira residente: total e por enquadramento legal.

Retirado de: <http://www.pordata.pt/DB/Portugal/Ambiente+de+Consulta/Tabela>

Programas UC

Universidade Aberta

Mestrado: Português Língua Não Materna. Retirado de:

<https://www2.uab.pt/guiainformativo/detailcursos.php?curso=50>

Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem. Retirado de:

<http://www2.uab.pt/guiainformativo/detailuc.php?uc=984>

Interculturalidade e Comunicação. Retirado de:

<http://www2.uab.pt/guiainformativo/detailuc.php?uc=985>

Política de Língua, Multilinguismo e Interculturalidade. Retirado de:

<http://www2.uab.pt/guiainformativo/detailuc.php?uc=983>

Temas de Investigação I. Retirado de:

<http://www2.uab.pt/guiainformativo/detailuc.php?uc=784>

Temas de Investigação II. Retirado de:

<http://www2.uab.pt/guiainformativo/detailuc.php?uc=785>

Universidade de Aveiro

Mestrado: Português Língua Estrangeira/Língua Segunda. Retirado de:

<https://www.ua.pt/ensino/course/416/?p=4>

Temas de Língua e Cultura Portuguesas I. Retirado de:

<https://www.ua.pt/ensino/uc/13560>

Temas de Língua e Cultura Portuguesas II. Retirado de:

<https://www.ua.pt/ensino/uc/13561>

Temas de Literaturas de Língua Portuguesa. Retirado de:

<https://www.ua.pt/ensino/uc/13562>

Varição Linguística no Português. Retirado de:

<https://www.ua.pt/ensino/uc/13563>

Universidade de Coimbra – Faculdade de Letras

Licenciatura: Português. Retirado de:

<https://apps.uc.pt/courses/PT/course/5581>

Literatura Portuguesa do Modernismo ao Pós-Modernismo. Retirado de:
<https://apps.uc.pt/courses/PT/unit/80675/15741/2018-2019?type=ram&id=5581>

Literatura Portuguesa do Renascimento. Retirado de:
<https://apps.uc.pt/courses/PT/unit/80675/15741/2018-2019?type=ram&id=5581>

Universidade de Coimbra – Faculdade de Letras

Licenciatura: Línguas Modernas (Português e Inglês). Retirado de:
<https://apps.uc.pt/courses/PT/course/5421>

Inglês 2. Retirado de:
<https://apps.uc.pt/courses/PT/unit/80550/15608/2018-2019?type=ram&id=5421>

Inglês 4. Retirado de:
<https://apps.uc.pt/courses/PT/unit/80552/15608/2018-2019?type=ram&id=5421>

Inglês 5. Retirado de:
<https://apps.uc.pt/courses/PT/unit/80553/15608/2018-2019?type=ram&id=5421>

Literatura Portuguesa do Modernismo ao Pós-Modernismo. Retirado de:
<https://apps.uc.pt/courses/PT/unit/80674/15608/2018-2019?type=ram&id=5421>

Literatura Portuguesa do Renascimento. Retirado de:
<https://apps.uc.pt/courses/PT/unit/80675/15608/2018-2019?type=ram&id=5421>

Universidade de Coimbra – Faculdade de Letras

Mestrado: Português como Língua Estrangeira e Língua Segunda (PLELS). Retirado de:
<https://apps.uc.pt/courses/PT/course/1440>

Aquisição e Aprendizagem de L2. Retirado de:
https://apps.uc.pt/courses/PT/unit/74281/18731/2018-2019?common_core=true&type=ram&id=1440

Didática de Português LE e LS. Retirado de:
https://apps.uc.pt/courses/PT/unit/74284/18731/2018-2019?common_core=true&type=ram&id=1440

Estrutura da Língua Portuguesa I. Retirado de:
https://apps.uc.pt/courses/PT/unit/74282/18731/2018-2019?common_core=true&type=ram&id=1440

Literaturas de Língua Portuguesa. Retirado de:
https://apps.uc.pt/courses/PT/unit/74287/18731/2018-2019?common_core=true&type=ram&id=1440

Usos da Língua Portuguesa I. Retirado de:
https://apps.uc.pt/courses/PT/unit/74283/18731/2018-2019?common_core=true&type=ram&id=1440

Universidade de Évora

Licenciatura: Línguas e Literaturas - Especialidade Português e Língua Estrangeira.
Retirado de: file:///C:/Users/Ana%20Bol%C3%A9o/Desktop/plano-estudos_477_pt.pdf

Universidade de Lisboa – Faculdade de Letras

Licenciatura: Estudos Portugueses. Retirado de:
<http://www.letras.ulisboa.pt/pt/cursos/licenciaturas-1-ciclo/estudos-portugueses>

Arte Contemporânea (Geral). Retirado de:
<http://www.letras.ulisboa.pt/pt/cursos/programas-das-unidades-curriculares/-2/3379-1679/file>

Estudos Camilianos. Retirado de:
<http://www.letras.ulisboa.pt/pt/cursos/programas-das-unidades-curriculares/-2/3442-estudos-camilianos-1/file>

Estudos Queirosianos. Retirado de:
<http://www.letras.ulisboa.pt/pt/cursos/programas-das-unidades-curriculares/-2/3446-1714/file>

Estudos Camonianos. Retirado de:
<http://www.letras.ulisboa.pt/pt/cursos/programas-das-unidades-curriculares/-2/3443-1712/file>

História Contemporânea (Política e Cultura) . Retirado de:
<http://www.letras.ulisboa.pt/pt/cursos/programas-das-unidades-curriculares/-2/3508-1754/file>

História da Cultura Portuguesa. Retirado de:
<http://www.letras.ulisboa.pt/pt/cursos/programas-das-unidades-curriculares/-2/3519-1765/file>

História da Língua Portuguesa 1. Retirado de:
<http://www.letras.ulisboa.pt/pt/cursos/programas-das-unidades-curriculares/-2/3524-1770/file>

História da Língua Portuguesa 2. Retirado de:

<http://www.lettras.ulisboa.pt/pt/cursos/programas-das-unidades-curriculares/-2/3525-1771/file>

Multilinguismo e Política Linguística. Retirado de:

<http://www.lettras.ulisboa.pt/pt/cursos/programas-das-unidades-curriculares/-2/3769-1967/file>

Recursos para Análise Linguística. Retirado de:

<http://www.lettras.ulisboa.pt/pt/cursos/programas-das-unidades-curriculares/-2/3852-2033/file>

Recursos para Análise Literária. Retirado de:

<http://www.lettras.ulisboa.pt/pt/cursos/programas-das-unidades-curriculares/-2/3820-2009/file>

Universidade de Lisboa – Faculdade de Letras

Licenciatura: Línguas, Literaturas e Culturas. Retirado de:

<http://www.lettras.ulisboa.pt/pt/cursos/licenciaturas-1-ciclo/linguas-literaturas-e-culturas>

O Estudo das Culturas 1. Retirado de:

<http://www.lettras.ulisboa.pt/pt/cursos/programas-das-unidades-curriculares/-2/3781-1978/file>

O Estudo das Culturas 2. Retirado de:

<http://www.lettras.ulisboa.pt/pt/cursos/programas-das-unidades-curriculares/-2/3782-1979/file>

O Estudo das Culturas 3. Retirado de:

<http://www.lettras.ulisboa.pt/pt/cursos/programas-das-unidades-curriculares/-2/3783-1980/file>

O Estudo das Culturas 4. Retirado de:

<http://www.lettras.ulisboa.pt/pt/cursos/programas-das-unidades-curriculares/-2/3869-2048/file>

O Estudo da Linguagem Humana 1. Retirado de:

<http://www.lettras.ulisboa.pt/pt/cursos/programas-das-unidades-curriculares/-2/3875-o-estudo-da-linguagem-humana-3/file>

O Estudo da Linguagem Humana 2. Retirado de:

<http://www.letras.ulisboa.pt/pt/cursos/programas-das-unidades-curriculares/-2/3773-o-estudo-linguagem-humana/file>

O Estudo da Literatura 1. Retirado de:

<http://www.letras.ulisboa.pt/pt/cursos/programas-das-unidades-curriculares/-2/3774-1971/file>

O Estudo da Literatura 2. Retirado de:

<http://www.letras.ulisboa.pt/pt/cursos/programas-das-unidades-curriculares/-2/3775-1972/file>

O Estudo da Literatura 3. Retirado de:

<http://www.letras.ulisboa.pt/pt/cursos/programas-das-unidades-curriculares/-2/3776-1973/file>

O Estudo da Literatura 4. Retirado de:

<http://www.letras.ulisboa.pt/pt/cursos/programas-das-unidades-curriculares/-2/3777-1974/file>

Universidade de Lisboa – Faculdade de Letras

Mestrado: Português como Língua Estrangeira/ Língua Segunda. Retirado de:

<http://www.letras.ulisboa.pt/pt/cursos/mestrados-2-ciclo/portugues-como-lingua-estrangeira-lingua-segunda>

Ensino, Aprendizagem, Avaliação. Retirado de:

<http://www.letras.ulisboa.pt/pt/cursos/programas-das-unidades-curriculares/-3?limit=100&limitstart=0>

Multiculturalismo e Dinâmicas Interculturais. Retirado de:

<http://www.letras.ulisboa.pt/pt/cursos/programas-das-unidades-curriculares/-3/3900-168/file>

Universidade de Lisboa – Faculdade de Letras

Doutoramento: Português como Língua Estrangeira/Língua Segunda. Retirado de:

<http://www.letras.ulisboa.pt/pt/cursos/doutoramentos-3-ciclo/portugues-como-lingua-estrangeira-lingua-segunda>

Linguística aplicada ao ensino do português I (língua estrangeira /língua segunda) .

Retirado de:

<http://www.letras.ulisboa.pt/pt/cursos/programas-das-unidades-curriculares/-16/3345--1650/file>

Multiculturalismo e dinâmicas Interculturais. Retirado de:

<http://www.letras.ulisboa.pt/pt/cursos/programas-das-unidades-curriculares/-16/3901--169/file>

Universidade Nova de Lisboa – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

Licenciatura: Estudos Portugueses. Retirado de:

<http://fcsch.unl.pt/ensino/licenciaturas/estudos-portugueses>

Cultura Portuguesa do Séc. XIX. Retirado de:

http://www.unl.pt/guia/2017/fcsh/UNLGI_getUC?uc=711091108

Cultura Portuguesa do Séc. XX. Retirado de:

http://www.unl.pt/guia/2017/fcsh/UNLGI_getUC?uc=711091109

Cultura Clássica Grega. Retirado de:

http://www.unl.pt/guia/2017/fcsh/UNLGI_getUC?uc=711091001

Culturas dos Países de Língua Portuguesa. Retirado de:

http://www.unl.pt/guia/2017/fcsh/UNLGI_getUC?uc=711091110

Cultura Clássica Latina. Retirado de:

http://www.unl.pt/guia/2017/fcsh/UNLGI_getUC?uc=711091002

Expressão e Argumentação. Retirado de:

http://www.unl.pt/guia/2017/fcsh/UNLGI_getUC?uc=711091143

Introdução às Ciências da Linguagem. Retirado de:

http://www.unl.pt/guia/2017/fcsh/UNLGI_getUC?uc=711131043

Introdução aos Estudos Literários. Retirado de:

http://www.unl.pt/guia/2017/fcsh/UNLGI_getUC?uc=711091111

Latim I. Retirado de:

http://www.unl.pt/guia/2017/fcsh/UNLGI_getUC?uc=711091144

Latim II. Retirado de:

http://www.unl.pt/guia/2017/fcsh/UNLGI_getUC?uc=711091145

Literatura Brasileira. Retirado de:

http://www.unl.pt/guia/2017/fcsh/UNLGI_getUC?uc=711091118

Literaturas Africanas. Retirado de:

http://www.unl.pt/guia/2017/fcsh/UNLGI_getUC?uc=711091117

Literatura Medieval. Retirado de:

http://www.unl.pt/guia/2017/fcsh/UNLGI_getUC?uc=711091112

Literatura Portuguesa dos Séc. XVII e XVIII. Retirado de:

http://www.unl.pt/guia/2017/fcsh/UNLGI_getUC?uc=711091114

Literatura Portuguesa do Séc. XIX. Retirado de:

http://www.unl.pt/guia/2017/fcsh/UNLGI_getUC?uc=711091115

Literatura Portuguesa do Séc. XX. Retirado de:

http://www.unl.pt/guia/2017/fcsh/UNLGI_getUC?uc=711091116

Literatura Portuguesa Renascentista. Retirado de:

http://www.unl.pt/guia/2017/fcsh/UNLGI_getUC?uc=711091113

Obras da Literatura Mundial. Retirado de:

http://www.unl.pt/guia/2017/fcsh/UNLGI_getUC?uc=711091119

Teoria da Literatura. Retirado de:

http://www.unl.pt/guia/2017/fcsh/UNLGI_getUC?uc=711091120

Universidade Nova de Lisboa – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

Licenciatura: Línguas, Literaturas e Culturas- Estudos Portugueses e Ingleses. Retirado de: <http://fcsh.unl.pt/ensino/licenciaturas/linguas-literaturas-e-culturas>

Introdução às Ciências da Linguagem. Retirado de:

http://www.unl.pt/guia/2017/fcsh/UNLGI_getUC?uc=711131043

Introdução aos Estudos da Cultura. Retirado de:

http://www.unl.pt/guia/2017/fcsh/UNLGI_getUC?uc=711101074

Leituras Orientadas. Retirado de:

http://www.unl.pt/guia/2017/fcsh/UNLGI_getUC?uc=711111112

História da Língua Portuguesa. Retirado de:

http://www.unl.pt/guia/2017/fcsh/UNLGI_getUC?uc=711131056

Linguística Inglesa. Retirado de:

http://www.unl.pt/guia/2017/fcsh/UNLGI_getUC?uc=711131026

Universidade Nova de Lisboa – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

Pós-graduação: Ensino de Português como Língua Não Materna. Retirado de:

http://www.unl.pt/guia/2017/fcsh/UNLGI_getCurso?curso=4329

Aquisição e ensino de língua não materna. Retirado de:

http://www.unl.pt/guia/2017/fcsh/UNLGI_getUC?uc=722131096

Avaliação e produção de materiais. Retirado de:

http://www.unl.pt/guia/2017/fcsh/UNLGI_getUC?uc=722131098

Educação Intercultural. Retirado de:

http://www.unl.pt/guia/2017/fcsh/UNLGI_getUC?uc=722131099

Linguística do Português. Retirado de:

http://www.unl.pt/guia/2017/fcsh/UNLGI_getUC?uc=722131095

Metodologias específicas de ensino de língua não materna. Retirado de:

http://www.unl.pt/guia/2017/fcsh/UNLGI_getUC?uc=722131097

Tópicos em ensino de português língua não materna. Retirado de:

http://www.unl.pt/guia/2017/fcsh/UNLGI_getUC?uc=722131100

Universidade Nova de Lisboa – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

Mestrado: Português como Língua Segunda e Estrangeira. Retirado de:

http://www.unl.pt/guia/2017/fcsh/UNLGI_getCurso?curso=4110

Ensino do Português como Língua Segunda e Estrangeira. Retirado de:

http://www.unl.pt/guia/2017/fcsh/UNLGI_getUC?uc=722091070

Literaturas e Culturas dos Países de Língua Portuguesa. Retirado de:

http://www.unl.pt/guia/2017/fcsh/UNLGI_getUC?uc=722091087

Textualidade e Educação. Retirado de:

http://www.unl.pt/guia/2017/fcsh/UNLGI_getUC?uc=722091105

**Universidade Nova de Lisboa – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas
e Universidade Aberta**

Doutoramento: Didática das Línguas - Multilinguismo e Educação para a Cidadania Global (interuniversitário). Retirado de:

http://www.unl.pt/guia/2017/fcsh/UNLGI_getCurso?curso=4343

Multilinguismo e Educação para a Cidadania Global. Retirado de:

http://www.unl.pt/guia/2017/fcsh/UNLGI_getUC?uc=73216102

Seminário de Didática do Português Língua Estrangeira (LE/L2). Retirado de:

http://www.unl.pt/guia/2017/fcsh/UNLGI_getUC?uc=73216109

Universidade do Porto – Faculdade de Letras

Licenciatura: Estudos Portugueses. Retirado de:

https://sigarra.up.pt/flup/pt/cur_geral.cur_view?pv_ano_lectivo=2017&pv_origem=CUR&pv_tipo_cur_sigla=L&pv_curso_id=459

Cultura Grega. Retirado de:

https://sigarra.up.pt/flup/pt/ucurr_geral.ficha_uc_view?pv_ocorrenca_id=404861

Cultura Portuguesa da Época dos Descobrimentos. Retirado de:

https://sigarra.up.pt/flup/pt/ucurr_geral.ficha_uc_view?pv_ocorrenca_id=404661

Cultura Romana. Retirado de:

https://sigarra.up.pt/flup/pt/ucurr_geral.ficha_uc_view?pv_ocorrenca_id=404883

Estruturas Fonológicas e Morfológicas do Português. Retirado de:

https://sigarra.up.pt/flup/pt/ucurr_geral.ficha_uc_view?pv_ocorrenca_id=404641

Estruturas Sintáticas e Semânticas do Português I. Retirado de:

https://sigarra.up.pt/flup/pt/ucurr_geral.ficha_uc_view?pv_ocorrenca_id=404642

Introdução à Cultura Portuguesa. Retirado de:

https://sigarra.up.pt/flup/pt/ucurr_geral.ficha_uc_view?pv_ocorrenca_id=404691

Introdução à Linguística. Retirado de:

https://sigarra.up.pt/flup/pt/ucurr_geral.ficha_uc_view?pv_ocorrenca_id=404643

História da Língua Portuguesa. Retirado de:

https://sigarra.up.pt/flup/pt/ucurr_geral.ficha_uc_view?pv_ocorrenca_id=404607

Latim I. Retirado de:

https://sigarra.up.pt/flup/pt/ucurr_geral.ficha_uc_view?pv_ocorrenca_id=404619

Latim II. Retirado de:

https://sigarra.up.pt/flup/pt/ucurr_geral.ficha_uc_view?pv_ocorrenca_id=404620

Literatura Brasileira I. Retirado de:

https://sigarra.up.pt/flup/pt/ucurr_geral.ficha_uc_view?pv_ocorrenca_id=404702

Literatura Portuguesa Medieval. Retirado de:

https://sigarra.up.pt/flup/pt/ucurr_geral.ficha_uc_view?pv_ocorrenca_id=404722

Literatura Portuguesa do Romantismo ao Naturalismo. Retirado de:

https://sigarra.up.pt/flup/pt/ucurr_geral.ficha_uc_view?pv_ocorrenca_id=404688

Metodologia dos Estudos Literários - Português II. Retirado de:

https://sigarra.up.pt/flup/pt/ucurr_geral.ficha_uc_view?pv_ocorrenca_id=406325

Temas das Literaturas Africanas de Língua Portuguesa. Retirado de:

https://sigarra.up.pt/flup/pt/ucurr_geral.ficha_uc_view?pv_ocorrenca_id=404704

Universidade do Porto – Faculdade de Letras

Mestrado: Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira. Retirado de:

https://sigarra.up.pt/flup/pt/cur_geral.cur_view?pv_ano_lectivo=2017&pv_origem=CUR&pv_tipo_cur_sigla=M&pv_curso_id=449

Didática do Português Língua Não Materna. Retirado de:

https://sigarra.up.pt/flup/pt/ucurr_geral.ficha_uc_view?pv_ocorrenca_id=405306

Estágio Pedagógico. Retirado de:

https://sigarra.up.pt/flup/pt/ucurr_geral.ficha_uc_view?pv_ocorrenca_id=405302

Gramática da Comunicação Oral e Escrita. Retirado de:

https://sigarra.up.pt/flup/pt/ucurr_geral.ficha_uc_view?pv_ocorrenca_id=405303

Pragmática e Análise do Discurso. Retirado de:

https://sigarra.up.pt/flup/pt/ucurr_geral.ficha_uc_view?pv_ocorrenca_id=405293

Prática Letiva. Retirado de:

https://sigarra.up.pt/flup/pt/ucurr_geral.ficha_uc_view?pv_ocorrenca_id=405304

Psicolinguística e Aprendizagem de Línguas. Retirado de:

https://sigarra.up.pt/flup/pt/ucurr_geral.ficha_uc_view?pv_ocorrenca_id=402843

Seminário de Projeto. Retirado de:

https://sigarra.up.pt/flup/pt/ucurr_geral.ficha_uc_view?pv_ocorrenca_id=405294

Temas de Literatura dos Países de Língua Portuguesa. Retirado de:
https://sigarra.up.pt/flup/pt/ucurr_geral.ficha_uc_view?pv_ocorrenca_id=405307

Temas de Cultura dos Países de Língua Portuguesa. Retirado de:
https://sigarra.up.pt/flup/pt/ucurr_geral.ficha_uc_view?pv_ocorrenca_id=405321

Varição e Mudança em Português. Retirado de:
https://sigarra.up.pt/flup/pt/ucurr_geral.ficha_uc_view?pv_ocorrenca_id=405305

Sites referenciados

Centro de Avaliação de Português Língua Estrangeira.
Retirado de: <http://caple.lettras.ulisboa.pt/>

Camões – Instituto da Cooperação e da Língua.
Retirado de: <http://www.instituto-camoes.pt/>

Comunidade de Países de Língua Portuguesa.
Retirado de: <https://www.cplp.org/>

Instituto de Cultura e Língua Portuguesa – Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
Retirado de: <http://www.iclp.lettras.ulisboa.pt/>

Faculdade de Ciências Sociais e Humanas Universidade Nova de Lisboa.
Retirado de: <http://fcsb.unl.pt/>

Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
Retirado de: <https://www.uc.pt/fluc>

Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
Retirado de: <http://www.lettras.ulisboa.pt/pt/>

Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
Retirado de: https://sigarra.up.pt/flup/pt/web_page.inicial

MIPEX, Migrant Integration Policy Index (2017).
Retirado de: <http://mipex.eu/portugal>

Universidade Aberta.
Retirado de: <http://portal.uab.pt/>

Universidade de Aveiro.

Retirado de: <https://www.ua.pt/>

Universidade de Évora.

Retirado de: <http://www.uevora.pt/>

Anexo I – Inquérito por Questionário

INQUÉRITO

Este questionário destina-se a professores de Português Língua Estrangeira/Língua Segunda (PLE/PL2) em contexto de ensino superior em Portugal, que tenham feito a sua formação superior em Portugal.

No âmbito da tese de Doutoramento em Educação – Percurso Alternativo em Educação e Interculturalidade intitulada “A importância da formação intercultural para a docência de português língua estrangeira/ língua segunda a adultos, em contexto de ensino superior”, solicito a sua colaboração no preenchimento do seguinte questionário.

Todas as respostas serão tratadas de forma anónima e confidencial.

Este questionário é constituído por 6 secções e o seu preenchimento demora aproximadamente 10 minutos.

Agradeço, desde já, a sua colaboração.

Leia atentamente cada uma das questões e responda ao que lhe é pedido.

I - IDENTIFICAÇÃO

1.1. Sexo

<input type="checkbox"/>	F
<input type="checkbox"/>	M

1.2. Ano de Nascimento

Escreva o ano: 19□□

1.3. Nacionalidade

<input type="checkbox"/>	Portuguesa
<input type="checkbox"/>	Outra: _____

1.4. Licenciatura

<input type="checkbox"/>	Estudos Portugueses
<input type="checkbox"/>	Estudos Portugueses e Lusófonos
<input type="checkbox"/>	Língua e Cultura Portuguesa (Língua Estrangeira)
<input type="checkbox"/>	Linguística
<input type="checkbox"/>	Línguas e Literaturas Modernas com variante português

<input type="checkbox"/>	Línguas e Literaturas Modernas sem variante português
<input type="checkbox"/>	Outra: _____

1.4.1. Identifique a instituição de ensino onde completou a sua licenciatura

<input type="checkbox"/>	Universidade Aberta
<input type="checkbox"/>	Universidade da Beira Interior
<input type="checkbox"/>	Universidade de Aveiro
<input type="checkbox"/>	Universidade de Coimbra
<input type="checkbox"/>	Universidade de Lisboa
<input type="checkbox"/>	Universidade Nova de Lisboa
<input type="checkbox"/>	Outra: _____

1.4.2. Se a sua formação inicial contemplou questões relacionadas com a interculturalidade, identifique a(s) disciplina(s) em que abordou a temática.

1.5. Último grau concluído

<input type="checkbox"/>	Licenciatura
<input type="checkbox"/>	Pós-graduação
<input type="checkbox"/>	Mestrado
<input type="checkbox"/>	Doutoramento
<input type="checkbox"/>	Pós-Doutoramento

1.6. Frequentou alguma formação que não confira grau?

<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não

(se o último grau concluído tiver sido Licenciatura, passar para II Grupo)

1.7. A sua formação pós-licenciatura contemplou questões relacionadas com a interculturalidade?

<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não

(passar para II Grupo)

1.7.1. Identifique a(s) instituição(ões) de ensino onde realizou cursos de formação pós-licenciatura, conferentes ou não de grau, em que abordou estas questões.

ANO(S) - CURSO – INSTITUIÇÃO

II – QUESTÕES LABORAIS

2.1. Há quanto tempo leciona PLE/PL2 a adultos em contexto de ensino superior?

<input type="checkbox"/>	menos de 5 anos
<input type="checkbox"/>	entre 6 e 10 anos
<input type="checkbox"/>	entre 11 e 15 anos
<input type="checkbox"/>	entre 16 e 20 anos
<input type="checkbox"/>	entre 21 e 25 anos
<input type="checkbox"/>	mais de 26 anos

2.1.1 Indique a(s) Instituição(ões) de ensino superior onde leciona atualmente ou onde já lecionou PLE/PL2 a adultos e mencione a data dessa(s) experiência(s):

ANO(S) – INSTITUIÇÃO

2.2. Já lecionou PLE/PL2 a adultos noutros contextos?

<input type="checkbox"/>	Sim	
<input type="checkbox"/>	Não	(avance para a Q.2.3)

2.2.1. Indique a(s) outra(s) instituição(ões) onde leciona atualmente ou onde já lecionou PLE/PL2 a adultos e mencione a data dessa(s) experiência(s):

2.3. Assinale o vínculo laboral com a instituição em que leciona atualmente (ou a última):

<input type="checkbox"/>	Professor Catedrático
<input type="checkbox"/>	Professor Associado c/ agregação
<input type="checkbox"/>	Professor Associado e Auxiliar c/ agregação
<input type="checkbox"/>	Professor Auxiliar
<input type="checkbox"/>	Assistente e Leitor
<input type="checkbox"/>	Assistente Convidado
<input type="checkbox"/>	Trabalhador independente
<input type="checkbox"/>	Outro: _____

2.4. Quantas horas por semestre leciona PLE/PL2 a adultos, em contexto de ensino superior?

<input type="checkbox"/>	menos de 50 horas
<input type="checkbox"/>	entre 51h a 100h
<input type="checkbox"/>	entre 101h a 150h
<input type="checkbox"/>	entre 151h a 200h
<input type="checkbox"/>	mais de 201h

2.5. Assinale os 2 continentes de onde são originários os alunos com os quais trabalhou mais regularmente nos últimos 5 anos.

	África
	América do Norte
	América do Sul
	Ásia
	Europa
	Oceânia

2.5.1. Nomeie as 2 nacionalidades mais representativas.

(associe os números 1 e 2 às nacionalidades)

Nacionalidade 1	Nacionalidade 2

2.5.1.1. De seguida, será apresentada uma lista de características pessoais. Tendo em conta as nacionalidades que nomeou, selecione as características que melhor definem a NACIONALIDADE 1.

Pode haver características que não associe a nenhuma nacionalidade.

	Arrogantes
	Curiosos
	Educados
	Interessados
	Irresponsáveis
	Hipócritas
	Humildes
	Organizados
	Participativos
	Preguiçosos
	Racistas
	Recetivos
	Respeitadores
	Trabalhadores
	Tolerantes

2.5.1.2. De seguida, será apresentada uma lista de características pessoais. Tendo em conta as nacionalidades que nomeou, selecione as características que melhor definem a NACIONALIDADE 2.

Pode haver características que não associe a nenhuma nacionalidade.

	Arrogantes
	Curiosos

	Educados
	Interessados
	Irresponsáveis
	Hipócritas
	Humildes
	Organizados
	Participativos
	Preguiçosos
	Racistas
	Recetivos
	Respeitadores
	Trabalhadores
	Tolerantes

2.6. Assinale os cursos que leciona regularmente.

	Erasmus
	Pós-laboral
	Semestral
	Fins específicos
	Outro: _____

2.7. Assinale os níveis com que costuma trabalhar regularmente.

	A1
	A2
	B1
	B2
	C1
	C2

III – PERFIL DOCENTE

3.1. Qual é o grau de importância de cada uma das seguintes afirmações sobre o que é ser um bom professor?

Todas as afirmações começam por "Um bom professor deve..."

1 – Muito Importante; 2 – Importante; 3 – Pouco importante; 4 – Nada Importante

	1	2	3	4
1. acompanhar os avanços científicos da disciplina que leciona.				
2. explorar as potencialidades individuais de cada aluno.				
3. demonstrar sensibilidade perante as diferenças culturais.				
4. ensinar questões para além dos conteúdos do programa (cidadania, trabalho em grupo, respeito, etc.).				
5. preparar as aulas atempadamente.				
6. ajustar a avaliação em função das capacidades de cada aluno.				
7. ser solidário e empático.				
8. respeitar e valorizar todos os seus alunos.				
9. avaliar o trabalho dos alunos em tempo útil.				
10. mostrar entusiasmo pela sua disciplina.				
11. fazer formações periódicas para reciclar conhecimentos.				
12. integrar a teoria e a prática.				
13. planificar as aulas em função da turma.				
14. produzir os seus próprios materiais.				
15. ser recetivo e estar aberto a novas ideias.				
16. promover a participação de todos os alunos.				
17. seguir à risca o plano das aulas.				
18. estabelecer objetivos concretos para cada aluno.				
19. pôr as novas tecnologias ao serviço das aulas.				
20. mostrar-se disponível para ouvir os alunos em questões não relacionadas com as aulas.				

3.2. Na tabela seguinte, selecione as 5 características que considera mais importantes no perfil de um professor de PLE/PL2 a adultos.

<input type="checkbox"/>	adaptabilidade
<input type="checkbox"/>	autoavaliação
<input type="checkbox"/>	autoconfiança
<input type="checkbox"/>	coerência

	credibilidade
	criatividade
	disponibilidade
	empatia
	ética
	humildade
	observação
	organização
	recetividade
	respeito
	responsabilidade

Posicione-se, agora, sobre as suas práticas.

3.3. Qual a frequência com que incentiva as seguintes atitudes nos seus alunos adultos, aprendentes de PLE/PL2?

	Frequentemente	Ocasionalmente	Raramente	Nunca
1. Assiduidade e pontualidade				
2. Autoavaliação				
3. Participação e curiosidade				
4. Responsabilidade e cumprimento das tarefas				
5. Abertura e tolerância				
6. Pesquisa e planificação				
7. Imaginação e improviso				
8. Autonomia e iniciativa				
9. Competitividade				
10. Pensamento crítico				

3.4. Posicione-se em relação às seguintes afirmações.

1 – Concordo plenamente

2 – Concordo

3 – Concordo em parte

4 – Discordo

5 – Não sei/Não respondo

	1	2	3	4	5
1. A cultura portuguesa é apenas uma entre muitas e quanto mais variedade, melhor.					
2. Um professor deve ter disponibilidade para falar com os alunos, mesmo que sejam temas não relacionados com a aula.					
3. Independentemente da sua origem cultural, os meus alunos estão interessados nas mesmas coisas.					
4. É impossível mudar os preconceitos e os estereótipos de um adulto.					
5. Há aspetos culturais típicos de determinadas nacionalidades.					
6. As turmas com alunos de nacionalidades diferentes são mais interessantes.					
7. Recebi formação para trabalhar com turmas culturalmente heterogéneas.					
8. Aceito a existência de diferenças culturais entre pessoas, o que não significa que concorde com a opinião delas.					
9. Tento orientar os alunos para exercerem corretamente a sua cidadania.					
10. Ensinar é fazer a diferença, enquanto pessoa, na vida dos alunos.					
11. Dou-me bem com todos os alunos, independentemente da sua origem.					
12. No início dos cursos, faço uma planificação das aulas, tendo em conta os conteúdos e os objetivos.					
13. Prefiro trabalhar com turmas homogéneas.					
14. Enquanto docente, esforço-me por adequar as minhas aulas às necessidades reais dos alunos.					
15. Na minha aula, não há problemas resultantes de conflitos culturais, apenas percalços banais, comuns a qualquer ser humano.					
16. Tento formar os alunos em questões que se relacionam com competências e atitudes importantes para a vida.					
17. Adapto o meu comportamento em função da cultura dos meus alunos.					
18. Tento perceber a opinião dos meus alunos, pondo-me no lugar deles.					
19. Socorro-me de aspetos culturais dos alunos para explicar factos relacionados com a Língua Portuguesa.					
20. Há alunos que têm determinado comportamento devido à sua origem cultural.					
21. Depois de conhecer os alunos, altero as minhas planificações, atendendo às suas características.					

IV – O ENSINO DA CULTURA

4.1. Posicione-se sobre a seguinte ideia.

“Diferenças culturais”, para mim, são sinónimo de...

	Discordo	Concordo em parte	Concordo	Concordo plenamente
1. Dificuldade				
2. Interesse				
3. Curiosidade				
4. Exótico				
5. Fricção				
6. Conflito				
7. Enriquecimento				
8. Ameaça				
9. Surpresa				
10. Desafio				

4.2. Que tipo de atividades culturais promove com os seus alunos adultos, aprendentes de PLE/PL2?

	Frequentemente	Ocasionalmente	Nunca
1. Promovo a participação dos alunos em colóquios e conferências.			
2. Vamos ao cinema e ao teatro.			
3. Peço aos alunos que explorem livremente um ou mais aspetos da cultura portuguesa e lusófona.			
4. Incentivo o intercâmbio cultural, através de exposições ou de festas gastronómicas.			
5. Visitamos museus e exposições.			
6. Uso áudios, vídeos e a internet para ilustrar aspetos da cultura.			
7. Promovo o contacto entre os alunos estrangeiros e a comunidade em geral.			
8. Peço aos alunos que falem em português sobre a sua própria cultura.			
9. Promovo debates.			
10. Proporciono o contacto entre os alunos estrangeiros e a restante comunidade académica.			

V – MATERIAIS DE ENSINO DE PLE/PL2

5.1. Em relação aos materiais que utiliza, assinale a hipótese com que mais se identifica.

Recorro maioritariamente a manuais de PLE/PL2.	(Responda a Q.5.2 e avance para Grupo VI)
Normalmente, elaboro os meus próprios materiais.	(Responda a Q.5.3 e avance para Grupo VI)

5.2. Que critérios são mais importantes na seleção de um manual? Selecione no máximo 3.

1. Material adicional (livro de exercícios, propostas de compreensão oral, testes...)
2. Grafismo
3. Acessibilidade ao manual
4. Preço
5. Qualidade do manual do professor
6. Adequação dos conteúdos do manual em função da matéria a lecionar
7. Adequação do manual ao perfil dos aprendentes
8. O ritmo do manual
9. A quantidade de informação cultural disponível
10. A importância dos autores do manual
11. A atualidade do manual
12. A existência de materiais autênticos
13. Familiaridade em relação ao manual
14. Outro: _____

5.3. Como é que constrói os seus materiais? Selecione no máximo 3.

1. Seleciono temas do interesse dos alunos.
2. Utilizo materiais elaborados por mim e que funcionaram anteriormente com outros alunos.
3. Escolho temas gerais, que não se desatualizam rapidamente.
4. Produzo materiais que atestem a progressão gramatical dos alunos.
5. Elaboro materiais à luz do que vejo nos manuais.
6. Produzo exercícios gramaticais com base nas necessidades reais dos alunos.
7. Seleciono temas da atualidade.
8. Elaboro materiais com base nos exames oficiais de língua estrangeira.
9. Procuo exercícios na internet.
10. Baseio-me em manuais de português língua materna.
11. Proponho equilibradamente tarefas gramaticais e culturais.
12. Outro: _____

5.3.1. Em que medida é que os seus materiais se distinguem do que existe no mercado?

VI - O ENSINO DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA: QUESTÕES INTERCULTURAI

6.1. Qual é o seu grau de concordância com as seguintes afirmações sobre questões interculturais?

1 – Concordo plenamente

2 – Concordo

3 – Concordo em parte

4 – Discordo

5 – Não sei/Não respondo

	1	2	3	4	5
1. No ensino de uma língua estrangeira, ensinar a cultura é tão importante como ensinar a língua.					
2. Perante uma turma culturalmente heterogénea, o ensino da língua torna-se mais fácil.					
3. A aula de língua estrangeira não tem consequências na capacidade de os alunos lidarem com a diferença.					
4. Antes de se poder ensinar aspetos culturais, os alunos devem possuir um nível linguístico suficientemente elevado.					
5. A competência intercultural não pode ser ensinada a adultos, na sala de aula.					
6. É impossível ensinar língua e cultura de uma forma integrada.					
7. Se a turma for constituída por alunos da mesma nacionalidade, é mais fácil ensinar língua portuguesa.					
8. Quanto mais os alunos conhecem sobre uma cultura estrangeira, mais tolerantes são.					
9. O ensino de uma língua estrangeira deve estimular um maior conhecimento dos alunos em relação à sua própria cultura.					
10. É possível promover a competência intercultural dos alunos através das aulas.					
11. A competência intercultural pode ser desenvolvida em todos os alunos, independentemente da sua nacionalidade.					
12. Na sala de aula de ensino de uma língua estrangeira, os alunos não conseguem desenvolver a competência intercultural, apenas adquirir conhecimentos culturais.					
13. É evidente que o ensino integrado de língua e cultura promove o sucesso dos alunos.					

PERGUNTA FINAL

Gosta de ser professor de PLE/PL2 a adultos, em contexto universitário?

	Adoro
	Gosto muito
	Satisfaz-me
	Nem por isso

Porquê?

Caso queira, faça um comentário sobre a temática do Questionário.

Muito obrigada pela sua colaboração!

Ana Boléo

anaboleo@gmail.com

Caso aceite ser contactado/a pela doutoranda para uma possível entrevista, por favor, deixe aqui os seus dados.

Nome/E-mail/ Telemóvel

Anexo II - Guião da Entrevista

Bloco A – Apresentação (2 minutos)

- Bom dia! Em primeiro lugar queria agradecer o facto de ter acedido responder a este inquérito. O meu nome é Ana Boléo e estou a fazer o doutoramento em Educação, Percurso Alternativo em Educação e Interculturalidade, pela Universidade Aberta. O objetivo desta investigação é averiguar se os professores que lecionam PLE/PL2 tiveram formação específica em interculturalidade no seu percurso académico, aferir quais os desafios que esses professores enfrentam no exercício da sua profissão e conhecer as que estratégias utilizam para ultrapassar os constrangimentos de um contexto multicultural. As perguntas que lhe vou fazer têm por base estas premissas, bem como as respostas obtidas através do inquérito por questionário, aplicado no final de 2016.

Trata-se de uma entrevista que será gravada, conforme combinado, para que se possa recorrer à informação sempre que necessário. Caso queira, a sua identidade será preservada, garantindo-lhe total anonimato.

A entrevista terá uma duração aproximada de 30 minutos.

Peço-lhe que seja o mais sincera possível nas questões que lhe vou colocar.

Bloco B – Perguntas Pessoais e Profissionais (3 minutos)

- Gostaria que indicasse as suas habilitações.
- Peço-lhe que refira os contextos principais onde já lecionou, nomeadamente aqueles que se relacionam com a presente investigação.

Bloco C – Perfil docente: saber-ser/estar (5 minutos)

- Quais as características que definem um bom professor?
- Que características adicionais deve ter um professor de PLE/PL2?
- Que comportamentos e atitudes incentiva nos seus alunos, futuros docentes de PLE/PL2?

Bloco D – Interculturalidade (10 minutos)

- Nas suas aulas, como aborda a temática de interculturalidade?

- Considera que os seus alunos estão despertos para a temática da interculturalidade?
- Acha pertinente a existência de uma disciplina que ajude os futuros professores a gerir a diversidade dentro da sala de aula? Porquê?

Bloco E – Oferta Formativa (5 minutos)

- Tem conhecimento dos cursos atualmente disponíveis para quem se quer formar ou alargar conhecimentos em PLE/PL2?
- Considera que os currículos dão mais importância a que área científica?
- Na sua opinião, os docentes, formadores de futuros professores de PLE/PL2, estão preocupados com as questões interculturais quando formam os seus alunos?
- Acha que os futuros professores estão preparados para lidar com as questões da diversidade na sala de aula?

Bloco F – Validação da entrevista (2 minutos)

- Muito obrigada, uma vez mais, pela sua colaboração! Encontro-me inteiramente disponível para esclarecer qualquer dúvida que tenha agora ou que surja mais tarde.

Anexo III - Estrutura geral das entrevistas

ÁREAS	DURAÇÃO	OBJETIVOS	QUESTÕES
Bloco A Apresentação	2'	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apresentar os objetivos da investigação; ▪ Informar sobre a duração da entrevista. 	
Bloco B Perguntas Pessoais e Profissionais	3'	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Obter dados que caracterizam a Entrevistada; ▪ Legitimar a pertinência da escolha da Entrevistada. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gostaria que indicasse as suas habilitações ▪ Peço-lhe que refira os contextos principais onde já lecionou, nomeadamente aqueles que se relacionam com a presente investigação
Bloco C Perfil docente: saber-ser/estar	5'	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Perceber quais as características a que a Entrevistada atribui mais importância no perfil de um bom docente; ▪ Compreender o que distingue o perfil de um professor de PLE/PL2; ▪ Averiguar se os comportamentos e atitudes estimulados nos alunos, futuros professores de PLE/PL2, se articulam com o perfil apresentado anteriormente. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Quais as características que definem um bom professor? ▪ Que características adicionais deve ter um professor de PLE/PL2? ▪ Que comportamentos e atitudes incentiva nos seus alunos, futuros docentes de PLE/PL2?
Bloco D Interculturalidade	10'	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Saber se a abordagem da temática da interculturalidade é feita direta ou indiretamente; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nas suas aulas, como aborda a temática de interculturalidade? ▪ Considera que os seus alunos estão despertados para a temática da interculturalidade?

		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecer a opinião da docente sobre o interesse dos alunos, futuros professores de PLE/PL2, pela temática da interculturalidade; ▪ Averiguar a pertinência da existência de formação em interculturalidade para os futuros professores de PLE/PL2. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Acha pertinente a existência de uma disciplina que ajude os futuros professores a gerir a diversidade dentro da sala de aula? Porquê?
Bloco E Oferta Formativa	8'	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecer a atualidade de conhecimentos da Entrevistada em relação à oferta formativa disponível em Portugal; ▪ Saber a opinião da Entrevistada no que diz respeito aos <i>curricula</i> atuais; ▪ Averiguar a opinião da Entrevistada quanto ao perfil dos colegas formadores de formadores; ▪ Saber a opinião da Entrevistada em relação à aptidão dos futuros professores para lidarem com a diversidade na aula. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tem conhecimento dos cursos atualmente disponíveis para quem se quer formar ou alargar conhecimentos em PLE/PL2? ▪ Considera que os <i>curricula</i> dão mais importância a que área científica? ▪ Na sua opinião, os docentes, formadores de futuros professores de PLE/PL2, estão preocupados com as questões interculturais quando formam os seus alunos? Porquê? ▪ Acha que os futuros professores estão preparados para lidar com as questões da diversidade na sala de aula? Porquê?
Bloco F Validação da entrevista	2'	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apurar reações da Entrevistada quanto à entrevista, ao tema e à entrevistadora; ▪ Agradecer a disponibilidade. 	

Anexo IV – Transcrição Entrevista X

Entrevistada X¹⁷

Em primeiro lugar, queria agradecer a sua disponibilidade. Esta entrevista terá a duração de cerca de meia hora e para facilitar o processo de análise de dados, gostaria de obter a sua autorização para gravar a conversa.

Com certeza.

Estou a fazer o doutoramento em educação, percurso relacionado com interculturalidade e formação de professores. Uma das coisas que eu queria era falar com alguém que já tivesse formado professores e, portanto, consigo, para me responder a algumas questões.

Se conseguir, Ana, se conseguir.

Já fiz um inquérito por questionário a professores de PLE que dão aulas no ensino superior. A primeira coisa que eu queria, se pudesse, era que indicasse as suas habilitações.

Doutoramento em estudos literários, pós-doutoramento em estudos pós-coloniais, licenciatura em línguas e literaturas modernas português/inglês.

Obrigada. Gostaria que me indicasse se já lecionou ou em que contextos é que já lecionou a professores que podiam vir a ser professores de PLE ou português língua não materna.

Bem, eu tenho lecionado, portanto, durante muitos anos lecionei numa licenciatura precisamente vocacionada para português língua não materna, portanto, língua segunda e língua estrangeira e depois, tenho sido sempre professora, nos estudos pós-graduados em Língua e Cultura Portuguesa (LE/L2) e, portanto, muitas das pessoas, nem todas, obviamente, mas grande parte delas foram e são professores de português língua não materna, a maior parte, como língua estrangeira mas, muita gente como língua segunda, mesmo em Portugal e também nos países africanos de língua oficial portuguesa. Dos países africanos de língua oficial portuguesa tive de todos, tive alunos que, tanto na licenciatura como ao nível da pós-graduação, essas pessoas são professores de português nos seus países.

Diga-me uma coisa, essa experiência que teve enquanto docente destas pessoas, foi só na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, ou foi noutros contextos, também?

Foi também em contextos como visiting scholar, tanto na Europa, portanto em universidades em que as pessoas estudavam português, e... em África e nos Estados Unidos, portanto... e no caso de África, não só nos países de língua oficial portuguesa,

¹⁷ Entrevista efetuada a 9 de fevereiro de 2017, por Skype.

não é? Por exemplo, no Senegal, onde o ensino do português é bastante, está bastante desenvolvido, também trabalhei, portanto, lecionei também no Senegal. Portanto, a sua pergunta era se era só em Portugal. Não.

Obrigada. Era isso mesmo. Então vamos às perguntas mais, mais complicadas. Para si, que características é que definem um bom professor?

(risos)

Eu sei que não é uma resposta fácil, nem é uma coisa que se consiga dizer num minuto, mas...

Não, não é uma resposta fácil, mas eu vou dizer algo que eu penso que é transversal a todos os níveis, desde o chamado pré-primário, não é, até ao nível superior. Eu penso que é, muito sinceramente, a vocação e o gosto. Eu acho que é a primeira coisa. Porque se não se gosta de ensinar, se não se gosta de estar na sala de aula, eu acho muito complicado ser-se bom professor. (risos) Não é tarefa fácil. Depois vêm outras categorias, não é? Mas eu penso que a formação... eu não punha formação técnica em segundo lugar, não punha, muito sinceramente. Obviamente que, para se ser professor, tem que se saber o que se vai ensinar. Mas eu penso que há outras características talvez mais importantes. Fazendo uma sérieção, a primeira seria, então, a vocação, a paixão, a vocação e a paixão, mas a segunda seria o reconhecimento que esse profissional tem da sua profissão. Eu penso que, muitas vezes, o que acontece... eu estou convencida de que, a maior parte das vezes, é um desânimo, porque a sociedade não reconhece... sociedade, não estou a dizer apenas o Estado. Estou a dizer o Estado, a sociedade, sobretudo. O Estado também, não é? Então, as condições materiais e... psicológicas, afetivas, culturais que dão ao professor. E em terceiro lugar vinha, então, a formação técnica, que eu penso que, obviamente, é fundamental, não é? É importante, sem sombra de dúvidas, não estou aqui a dizer que, para se ensinar não se precisa de saber. Nem pouco mais ou menos. Mas eu acho que... porque a consciência, o importante para mim, mais do que o domínio absoluto da matéria, é a consciência das limitações. E se o professor estiver motivado para ensinar, para estar na sala de aula, ele vai procurar, se ele tiver condições, ele vai procurar superar as suas deficiências. Eu costumo... eu, às vezes, cruço-me com, com... há dias, olhe, veja só! Há dias, cruzei-me com um aluno, goês, que me disse assim, na Universidade de Macau. Estávamos no departamento e... eu sou a única negra, não é? Mas isso, também é o pão nosso de cada dia. Sou sempre a única! (risos) E ele diz assim: A senhora foi minha professora da primeira vez que eu estive em Portugal a fazer o primeiro curso de português. E eu disse: Fui? Sim, foi um curso de verão. E a senhora foi minha professora de literaturas africanas. E eu a brincar com ele, por favor, não diga há quanto tempo... (risos), porque senão vão pensar que eu sou do século XIX! Porque o senhor era mesmo uma pessoa de 60 e tal anos! (risos) E ele a brincar comigo: ai, não, não vão pensar, porque eu era o mais velho e a senhora era uma menininha. Ok, já ganhei o dia! Então, mas veja... e eu disse: olhe, que o senhor foi cobaia. Porque o ano que ele me disse, foi em 1992, eu estava a começar. Portanto, ele

foi cabaia. Portanto, 91, 91! Sim, eu estava a começar! Eu disse: ai, meu Deus, foi mesmo cabaia! E eu hoje percebo que, obviamente que, em termos de domínio da matéria, domínio da... do... das técnicas pedagógicas, obviamente que eu hoje estou muito melhor! Claro, reconheço, também, não é? Passaram-se tantos anos, não é? 30 anos, não é? Quase. Mas tudo isso para dizer que é óbvio que eu tinha muitas lacunas científicas quando comecei. Era isso que eu queria dizer. E isto, porquê? Porque eu gostava, não é? Eu costumo dizer, uma vez estava a dizer à Dona Alda Espírito Santo, que é uma grande poetisa e disse-lhe: que tristeza, eu não sei fazer outra coisa. E diz ela, mas isso é ótimo!! Portanto, era só para lhe dizer que eu poria, se eu tivesse que fazer uma seriação das qualidades de um professor, primeiro a vocação e a paixão, segundo a disponibilidade mental, o sentido do serviço público, não é? E em terceiro lugar a preparação técnico-científica.

Obrigada por ter partilhado essas histórias. Diga-me uma coisa, acho que um professor que vá trabalhar num contexto multicultural tem que ter alguma característica adicional a estas que mencionou?

Sim e não, sim e não. Porque a característica específica que ele deve ter é um conhecimento do contexto cultural, do contexto multicultural em que ele vai trabalhar. Um conhecimento, portanto, da genealogia daquela situação, daquela multiculturalidade. Mas eu estou convencida... porque de resto, um professor, esteja ele a lecionar onde estiver, é num contexto multicultural. Vamos supor que um professor vai agir num contexto monocultural, enfim... vamos considerar isso como hipótese, na qual eu não acredito, mas enfim. Ele também deve ser aberto, tem que se descentrar para perceber o outro, porque o outro não é só o outro cultural, o outro também é o outro humano... O outro é sempre diferente. E um professor, esteja ele em que contexto estiver, ele tem que se descentrar para perceber o outro. Veja só. Eu, por exemplo, antes de começar a ensinar literaturas africanas, a europeus, particularmente europeus do Norte, nunca me tinha apercebido que as pessoas pudessem não saber o que é dendê ou coco. Sim. E, uma vez na aula, um aluno não conseguia perceber. Havia uma metáfora de dendê e ele não conseguia perceber. E eu a tentar perceber porque é que ele não percebia. Até que... Bolas, ele não sabe o que é dendê! Nunca viu um dendê. E nessa altura, nos anos 90, foi nos anos 1998, por aí, 1997, 1998, ainda não havia todos aqueles meios de internet nas aulas para nós projetarmos imagens nas aulas. Era tudo mais difícil. Toda a construção discursiva fica mais difícil. Se tivermos internet, projeta-se a imagem e, pronto, explica-se ao aluno. Portanto, tudo isso para dizer que, um professor que vá trabalhar num contexto multicultural, que eu acho que é 99% onde um professor trabalha. Se calhar, 99% estou a exagerar.

Mas eu compreendo o que está a dizer.

Se for num grupo indígena do Brasil, é possível... mas, quero dizer, para não me estender muito, eu acho que, a característica é, para além dessas características do professor, ele

tem, realmente, de compreender a genealogia daquele contexto, as componentes, não é? É muito difícil, obviamente, ele falar as línguas todas. Isso é um desiderato, mas um desiderato quase impossível de se cumprir. Mas compreender a genealogia daquele contexto é fundamental.

Vou pegar numa coisa que disse para lhe fazer outra pergunta. A professora disse que achava que 99%, ou pelo menos uma percentagem muito grande dos contextos eram multiculturais. Então vou-lhe fazer um dois em um. Acha que os futuros professores ou os professores têm consciência de que, na maior parte dos casos, estão a trabalhar num contexto multicultural? E que conselhos é que daria a esses professores que trabalham nesses contextos multiculturais?

Em Portugal, eu acho que os professores vão tendo consciência disso. Eu acho que em Portugal, acho que sim. Pelas conversas que eu tenho com os colegas do ensino secundário e do ensino básico, pela participação em.... em eventos relacionados em que professores do ensino secundário e professores do ensino superior se cruzam. Eu penso que esta é uma realidade, eu diria, felizmente, bastante real... evidente em Portugal. A consciência de que as escolas portuguesas são escolas de meninos, de pessoas provenientes de muitas culturas. Eu acho que sim. A segunda pergunta era...?

Decorrente desta, os conselhos que daria a esses professores que trabalham nesses contextos multiculturais.

Bem, eu acho que... eles têm... enfim... um conselho que eu daria, que eu penso que tem acontecido menos, é não transformar a diferença... Primeiro! Talvez dois ou três! Primeiro, é não transformar a diferença num conflito. E esta, eu faço parênteses para dizer que esta é, na minha perspetiva, do ponto de vista epistemológico, um equívoco! Porque nós educamos para a semelhança, quando devíamos educar para a diferença. Bem, cada vez mais, há aquela história de que os meninos são todos iguais, mas não são todas iguais! Não é? Quer dizer, do ponto de vista de Direitos, são todos iguais. No entanto, do ponto de vista cultural, do ponto de vista da cultura social, do ponto de vista do comportamento, eles não são todos iguais. Portanto, não transformar a diferença num conflito. Em segundo lugar, não transformar a diferença numa lacuna. E o que eu que eu quero dizer com isso? Durante muito tempo, muito tempo mesmo, eu fazia com gosto, mas... e se alguém me convidar ainda hoje, eu faço, apesar de achar que esta não é a maneira mais, da minha perspetiva, mais produtiva de tratar a diferença, durante muito tempo, eu fui às chamadas semanas culturais, participei nas semanas culturais. E o que é que eu notava? Eu notava que, ao longo dos tempos, os jovens, os alunos de origem africana eram os mais ausentes das semanas culturais. Eram os mais ausentes. Porquê? Porque eles sentiam... por ventura, eles não conseguiam verbalizar isso, eles sentiam que as suas manifestações culturais eram vistas de forma muito... muito folclórica: fazia-se uma semana, comia-se a cachupa, dançava-se o funaná, lia-se o texto de Mia Couto, recitava-se um poeta, Paula Tavares e na semana seguinte voltava tudo

ao normal. E o que era o normal? O normal era a cultura mainstream, portanto, a chamada cultura portuguesa; a chamada cultura portuguesa, porque eu estou convencida de que a cultura portuguesa não é só a alheira, não é só a francesinha, a cultura portuguesa também já é a cachupa. Também já é. E todos os outros pratos que as comunidades imigrantes nativizaram, porque os filhos dessas pessoas, os filhos dessas pessoas são portugueses. Eu costumo dizer que os meus sobrinhos são portugueses! Quando eles vão para África, eles sentem-se tão estrangeiros como quando vão, sei lá, à Dinamarca. Nunca estive com eles na Dinamarca, mas já estive com eles em África. Portanto. Esses eram os três. Primeiro. Não transformar a diferença num conflito, segundo, não transformar a diferença numa lacuna, terceiro, não folclorizar a diferença.

Muito bem, obrigada. Nas suas aulas, nas aulas de literatura e noutras que dá, fala e aborda a temática da interculturalidade, acha que os seus alunos estão despertos para isso ou é algo que lhes faz confusão?

Nas aulas de Literaturas Africanas, na licenciatura, não é tema, isto é tema da pós-graduação, não através do tema, mas através de uma pedagogia, não é?. Eu começo por lhes dizer, por exemplo, que eu me identifico com as metáforas africanas, que são metáforas angolanas, metáforas moçambicanas, metáforas cabo-verdianas. Eu falo dos pratos. Eu falo, portanto, eles percebem que eles estão diante de um outro que é diverso, hum? Não é o mesmo, mas é diverso. Este outro não é propriamente o outro, é um diverso. Então, alguém que, estando inserido na cultura portuguesa, tem outras matrizes culturais. Então, eu penso que, pouco a pouco, eles vão percebendo. Eu agora é que já não tenho paciência. (risos) Mas tempos houve, em que o final do ano era num restaurante africano. E na altura em que não havia tantos! Havia dois, três e eu levava-os. Muitos deles continuam, já, já professores, continuam, muitas vezes telefonam-me, professora, vamos ao Cantinho do Aziz, não é? Porque foram comigo pela primeira vez. E então, portanto, isto, é mais uma pedagogia do que propriamente um tema. Ora, ao nível da pós-graduação é tema, na medida em que esses alunos na maior parte das vezes já são professores e é bom que conheçam toda uma bibliografia de referência que fala da questão da interculturalidade e da pedagogia intercultural. Eu acho que conseguem, respondendo à sua pergunta.

Muito bem, obrigada! Então, já que falou da pós-graduação, tem conhecimento das formações de pós-graduação, e 2º e 3º ciclo disponíveis para quem trabalha com o PLE, ou PLNM ou PL2? Tem conhecimento daquilo que existe em Portugal, da oferta formativa neste momento?

Eu acho que sim, eu acho que tenho (risos), mas agora que me faz a pergunta já não sei, não é? Portanto, a Faculdade de Letras que é pioneira. Portanto, existe há já muitos anos o curso do Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa, é de 2002/2003. Portanto, é o mais antigo mestrado, em Língua e Cultura Portuguesa como LE/L2. Eu, pessoalmente, não gosto da designação, mas enfim, o que importa é o que se ensina. Não gosto da

designação de Língua e Cultura Portuguesa porque é precisamente o contrário, não é? O que se faz é precisamente mostrar que o português se expressa em várias culturas que se expressam em português, várias culturas se expressam em português. Portanto, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Universidade Nova, a Universidade do Porto. A Universidade de Aveiro. Que eu saiba, são as que têm pós-graduação em PL2.

E diga-me uma coisa, daquilo que sabe ou de que se lembra, acha que os *curricula* disponíveis nessas formações dão mais importância a que área científica?

(Risos) Acho que dão mais importância, dão muita importância à chamada linguística aplicada e descaram, agora menos. Por exemplo, os nossos cursos, os cursos da Faculdade de Letras, felizmente, foram revistos com uma carga igual para Cultura e para Literatura e para linguística, porque eu acho que durante muito tempo houve um equívoco, e julgava-se que bastava ensinar, bastava saber como é que se ensina o gerúndio ou o pretérito imperfeito. Na minha perspetiva, não. Na minha perspetiva, não. Ensinar uma língua também deve ser pôr o aprendente em diálogo com a cultura, com as culturas que subjazem a essa língua. E no caso do português ainda mais. Eu costumo sempre dizer que... Eu costumo sempre dizer isso. No caso do português ainda mais, porque o português é uma língua de identidade, o que não é, por exemplo, o inglês. Quer dizer, o inglês pode ser uma língua de identidade no Reino Unido, mas o inglês... nem nos Estados Unidos já é assim... Mas o português é uma língua de identidade, tanto em Portugal, como no Brasil. Vê como está o Brasil, rodeado de países de língua espanhola e os países africanos de língua portuguesa. Portanto, nos países em que o português é língua oficial, ele também é língua de identidade, na medida em que, começa por ser língua de identidade territorial para depois passar a ser língua de identidade cultural. Porque a variedade do português não tem a ver apenas com sotaque. Sotaque é o que menos importa na minha perspetiva numa língua. Tem todas as outras variantes que, na verdade, fazem da língua portuguesa uma língua, na minha perspetiva, muito diferente... digamos, como é que eu hei de dizer? A dimensão internacional da língua portuguesa difere da dimensão internacional da língua inglesa, porque a dimensão internacional da língua inglesa está muito ligada à comunicação, está muito ligada à dimensão utilitária da língua. No caso do português, muito ligada à dimensão identitária da língua. Então, eu acho que, durante muito tempo, se minimizou, não se menosprezou, mas minimizou-se muito a componente cultural e literária no ensino, na formação de professores de português.

Muito bem, estamos quase a terminar. Então, segundo me está a dizer, alguns cursos, pelo menos os da Faculdade de Letras, alguns dos *curricula* foram refeitos ou reestruturados e há um maior equilíbrio entre as várias áreas científicas?

Sim, sim.

Muito bem, então acha que os seus colegas das outras áreas científicas estão sensibilizados para estas questões?

Eu não sei se os outros colegas... veja só, uma vez, estava numa discussão, obviamente não vou dizer o nome, estávamos numa discussão precisamente sobre a questão do PL2 e diz uma colega “então, o português serve para animação cultural!”. Ela não fazia diferença entre mediação cultural e animação cultural. Olhe a ignorância! Para ela, mediação cultural era a mesma coisa que animação cultural. Portanto, as pessoas não estão sensibilizadas, não é? Não estão sensibilizadas.

Isso foi uma colega sua, uma outra professora, é isso?

Uma outra professora da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Sim, sim. Portanto, as pessoas não estão... porque isto, de per si, não é grave. Não é grave, porquê? Não é grave. Eu, possivelmente, eu não estou, digamos, sensibilizada para a importância, não sei, de se estudar uma matéria qualquer na área do francês. O meu problema não é esse. A minha questão é quando a pessoa não está sensibilizada, mas não tem a consciência de que não sabe. Ignorante não é aquele que não sabe, é aquele que não tem consciência do que não sabe. Para mim, este é que é o ignorante. Porque nós não sabemos muita coisa. Também não nos consideramos ignorantes por causa disso. Agora, não termos consciência daquilo que não sabemos, para mim, isto é que é, isto é que faz o ignorante. E no caso desta colega e de algumas outras que acompanhavam, esta era uma ignorante. Portanto, resumindo, não, não estão. Muita gente não está sensibilizada para isto, mas também há muitas áreas na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

Com certeza. Das perguntas que eu tinha para lhe fazer, acho que já respondeu a tudo e agradeço imenso, mesmo estando doente, e sendo meia-noite e tal aí, agradeço imenso a sua disponibilidade. Muito obrigada, professora!

De nada, querida.

Anexo V – Transcrição Entrevista Y

Entrevistada Y¹⁸

Boa tarde! Queria agradecer a amabilidade de me conceder esta entrevista, que terá a duração de cerca de meia hora. Gostaria de saber se autoriza que grave a conversa, para facilitar o processo de análise de dados.

Claro, com certeza.

Encontro-me a fazer a minha tese de doutoramento, doutoramento em educação, percurso da interculturalidade e formação de professores. Um dos meus objetivos era entrevistar especialistas, professores que deem formação a professores. Então, em primeiro lugar, queria só que me indicasse as suas habilitações e os principais contextos em que já lecionou, nomeadamente aqueles que se referem com a presente investigação, portanto, com a área da interculturalidade e formação de professores ou futuros professores de língua estrangeira ou língua segunda.

Portanto, eu tenho doutoramento em literatura e tenho pós-doutoramento em, bem, o projeto era ensino de obras africanas em contexto português, no ensino básico, fundamentalmente. Portanto, não sei se quer que eu recue mais. Portanto, no que me diz, apesar de eu ter começado a dar aulas de português língua estrangeira em 1997. (risos) Não, estou a enganá-la, 1998, 1998, a verdade é que, nessa altura, dava português língua estrangeira para... enfim, no contexto universitário.

A verdade é que, no que diz respeito a PLE, só tive essa experiência aqui na China, portanto, cheguei aqui em 2015, portanto, até agora... ainda não é muito tempo, ou seja, no que diz respeito a formação de professores, propriamente dito, formação de professores, propriamente dita de PLE, só tenho, efetivamente, estes dois anos. Incompletos, não é?

Com certeza, mas a mim também me interessa a formação de professores de uma maneira geral e é exatamente essa a primeira pergunta que eu lhe ia fazer. Para si, quais são as características que definem um bom professor?

(risos)

É uma pergunta difícil?

É, por acaso, já a fiz a outras pessoas, mas ninguém me tinha feito a mim (risos). É tipo uma armadilha, neste momento (risos).

O que é que define um bom professor? Bom, eu acho que a primeira coisa, de facto, é o empenhamento. Preocupar-se com a aprendizagem dos alunos, é... eu aprendi isso nas disciplinas psicopedagógicas, quando era estudante universitária, e marcou-me, que é a questão da autognose, que é, de facto, nós darmos as aulas e no final da aula não

¹⁸ Entrevista efetuada a 15 de abril de 2017, por Skype.

esquecermos, é refletirmos sobre aquilo que aconteceu. E, portanto, essa capacidade, a preocupação em refletir sobre as aulas, porque eu acho que, por melhores professores que sejamos, umas aulas correm melhor do que outras e às vezes tem até mais a ver com fatores que são mais até do âmbito das sensações, das emoções, de a pessoa estar mais bem-disposta, estar doente, não estar doente, portanto, todos os fatores que não têm a ver propriamente com a capacidade científica e pedagógica da pessoa. Tem a ver muito com as turmas, não é? Tem a ver muito com os materiais que nós preparamos e achamos que vão ter uma receção e têm uma receção completamente diferente, não é? E portanto, eu acho que não é por ser uma aula menos bem conseguida, que isso seja grave. Eu acho que pode ser grave o professor não refletir sobre isso e, portanto, não tentar arranjar estratégias para resolver isso no futuro. Portanto, o que é um bom professor? É, de facto, um professor empenhado, preocupado... basicamente, basicamente. Claro que eu parto do pressuposto que o professor tem uma boa preparação científica e pedagógica, não é? Porque um professor só com boa preparação científica só não chega. Eu não sei se haverá um bom professor só com boa formação científica... e depois não conseguir pedagógica e didaticamente, a questão da didática é fundamental, portanto, transmitir os seus conhecimentos nessa perspetiva. E como nós sabemos, não é, os exemplos não são assim tão poucos.

Muito obrigada. Acha que um professor que vá lecionar um turma para dar português língua estrangeira ou língua segunda, acha que deve ter alguma característica adicional?

Bem, um dos aspetos, eu acho que um professor que tenha estudado – eu estou-lhe a dizer um aspeto que não é muito referido pelos teóricos, provavelmente, mas que me parece importante – um professor que tenha estudado línguas estrangeiras, ou pelo menos uma língua estrangeira, parece-me que tem, pelo menos, uma mais-valia. Não quer dizer que seja melhor do que outros que não o tenham feito, mas parece-me que poderá ter uma mais-valia. Porquê? Porque vivenciou as agruras da aprendizagem de uma língua estrangeira, portanto, as questões das metodologias, mesmo da parte de... como aluno, esse aspeto também acho que é importante, ou seja, ter tido experiência naquilo que, no que é a aprendizagem de uma língua estrangeira e não só experiência de ensino de uma língua estrangeira. Portanto, esse é um aspeto. Mais? Estar atualizado didaticamente, o que também não é muito fácil e aqui, na China, não sei. Provavelmente, não imagina. Eu, se calhar, agora, se voltasse atrás também não imaginaria, não é? Mas falta muito o ensino, a preparação didática. E, por exemplo, nós aqui, eu estou aqui no Politécnico, no Instituto Politécnico de Macau, na Escola Superior de Língua e Tradução, neste momento, mas vim para o Centro Pedagógico e Científico da Língua Portuguesa no início. Portanto, nós tínhamos como missão, no Centro Pedagógico e Científico, e continua a ter, eu é que já não estou lá, não é? A formação de português aos professores chineses das universidades da China continental. E aí, portanto, a nossa preocupação era, passava muito pela didática, porque, de facto, a maior parte, se não a totalidade, pelo menos, nenhum curso de que eu tenha conhecimento na China continental, aqui,

em Macau, pelo menos, a situação está a começar a mudar. Portanto, tem qualquer disciplina de didática, por exemplo, ou seja, os nossos colegas... não sabem passar para o terreno esses conhecimentos. Portanto, aí, a falta da didática é, de facto, uma grande lacuna. Portanto, conhecimentos de didática. Por exemplo, o ensino da gramática em contexto foi sempre algo que eu preconizei para o ensino da língua materna e ainda mais, ou pelo menos semelhante, para o ensino de uma língua estrangeira ou de uma língua segunda. E eu, por exemplo, não vejo os colegas chineses a fazerem isso. Nós... terminando como comecei, portanto, estando eu no Instituto Politécnico, uma das... enfim, uma das normas que nós temos é todos os professores são avaliados, todos os professores têm, pelo menos, uma aula observada por ano. E o outro dia fui observar a aula de uma colega, que é portuguesa, portanto, uma aula de português para estrangeiros, no caso, chineses, e fiquei muito contente, porque ela ia dar o gerúndio e fê-lo em contexto. Portanto, trabalhou a partir de um texto e esse texto tinha a ver com o Brasil, eles têm uma disciplina que é temas dos países lusófonos, portanto, estava tudo interligado, ou seja, podiam fazer esta interdisciplinaridade. Depois é a questão da temática cultural, também, portanto, enriquecê-los culturalmente, que é também outro aspeto em que é preciso investir, pelo menos aqui, a questão do enriquecimento cultural e, portanto, fiquei muito satisfeita, porque já tinha assistido, e não era preciso assistir porque mesmo em Portugal eu sentia isso, mesmo os meus alunos, quando faziam estágio, apesar da... (risos) das minhas insistências. Portanto, normalmente, o mais fácil era ensinar gramática sempre de forma contextualizada e, portanto, fiquei muito contente quando observei essa aula da colega. E isto para dizer o quê? Isto para dizer que, de facto, é preciso estar atualizado também, também e sobretudo, sobre as atuais perspetivas do domínio do ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Ainda que ensinar alunos chineses, já muitos especialistas dizem que é diferente de ensinar alunos de línguas indoeuropeias. Eu, pessoalmente, não acho que seja assim tão, tão diferente como alguns especialistas defendem, mas pronto. Não vamos por aí, se calhar.

E nas suas aulas, aborda a temática de interculturalidade? Nas suas aulas de formação de professores, aborda a temática de interculturalidade?

Ora, essa pergunta é muito pertinente. Por partes. Eu, de facto, no Centro Pedagógico e Científico da Língua Portuguesa, quando eram formações na China continental. Na licenciatura, nem sempre isso é possível. Não é possível porque, imagine, literatura de países, aqui ainda usam muito a expressão lusófonos, lusofonia, pronto, eu gosto mais de língua portuguesa. Portanto, literaturas de países de língua portuguesa, por exemplo, é claro que o texto vai servir... é uma fonte muito rica e fundamental para a aprendizagem da cultura. Mas a questão muitas vezes é que - e isto é talvez também uma autocritica - muitas vezes, a preocupação de dar tantos conteúdos em tão pouco tempo, por exemplo, essa disciplina de que lhe falei, das literaturas, tem 30h num semestre, portanto... tem que ser muito, muito rigoroso naquilo que se escolhe, a questão da interculturalidade surge através dos textos, ou seja, é uma das temáticas que

normalmente tenho em atenção em, ou seja, escolhendo os textos também nessa perspetiva, mas – e aqui a autocrítica - nem sempre faço na perspetiva dessa comunicação, desse diálogo cultural, ou seja, por exemplo, então, o Natal português é assim, como é que é o Natal chinês? Bom, quando são em níveis iniciais da aprendizagem costumo fazer quase sempre, porque, para mim, também é uma aprendizagem (risos). Não é só por causa disso mas, para mim, ainda estou também em aprendizagem. E, portanto, costumo fazer também essa relação, esse diálogo cultural, portanto, em disciplinas de oralidade, portanto, logo no início. Na literatura, por exemplo, lá está. Depende também do número de horas das disciplinas e do que é que é mais fundamental, do que é que é fundamental para aquela disciplina. No que diz respeito à formação de professores, como inicialmente comecei por dizer, sim, mas aí como as formações são muito por pacote, imagine, vamos para uma cidade chinesa uma semana e é um programa muito intenso de formação, muito intenso no sentido em que, naquela semana, por exemplo, eles têm todas as manhãs ocupadas com formação. Eles, os professores, não é? Mas também não podem ter o dia todo porque, para além de ser violento, eles depois, em simultâneo, estão a dar aulas, não é? E, portanto, mais uma vez, enfim, a minha preocupação, se calhar, passe um bocadinho mais pelas questões da didática do ensino, quer da literatura, quer da cultura. Recorro ao ensino da cultura sempre muito a partir de textos... e não só. Recorro, também, muitas vezes, aos estudos interatos, às vezes à pintura, ao cinema... bom, enfim, até à banda desenhada, à música, mas mais nessa perspetiva de dar a conhecer a cultura dos países de língua portuguesa, essa é a verdade.

E acha que os alunos estão despertos... lá está, está a lecionar num contexto muito específico, acha que estes alunos estão despertos para estas questões da interculturalidade? A China é um país muito grande, eles também podem ter alunos de diversos pontos da China, portanto, muito diferentes entre si, também, em alguns aspetos. Acha que os alunos estão despertos para esta necessidade de gerir a diversidade dentro da sala de aula ou acha que era importante haver uma unidade curricular, uma disciplina, que os ajudasse a gerir essa diversidade na sala de aula?

Agora está-me a levantar uma dúvida... por acaso acho que não tenho aqui à mão. Nós vamos ter uma nova licenciatura no próximo ano no Politécnico, que é a licenciatura em português. Portanto, uma licenciatura em português como língua estrangeira. E, de facto, uma das disciplinas, se não me está a falhar a memória, é precisamente... sobre interculturalidade. Agora não sei precisar o título, mas devia saber. Mas, agora, olhe... se quiser, depois posso-lhe dizer, posso-lhe confirmar.

Agradeço.

Mas, ou seja, é, de facto, uma preocupação, se calhar, não tão acentuada como seria necessário. Bem, aqui, os alunos acabam por... estamos a falar em alunos chineses, só, entre si... ainda assim, a China é um continente, praticamente! Metaforicamente

falando. E, portanto, há alunos, os alunos de Macau têm vivências e experiências e características um pouco diferentes de outros alunos do interior da China. E mesmo esses, entre si, obviamente que terão algumas diferenças. Há, por exemplo, um mito, neste momento, para mim, é um mito - lá está, eu ainda estou aqui há pouco tempo, por isso pode-se vir a tornar óbvio -, do aluno chinês extremamente empenhado, e há, mas... não há só. Porque há aquela ideia "os alunos de Macau são mais descontraídos, menos empenhados", mas eu, quer dizer, genericamente, talvez sejam um pouco mais, e são alunos que estão, e isto não está relacionado diretamente com aquilo que acabo de dizer, mas são alunos que estão mais, que são mais permissíveis à interculturalidade, precisamente porque vivem numa cidade que é intercultural. Só que, agora o que lhe vou dizer é também já discussão com algumas colegas minhas. Eu e mais duas colegas, uma socióloga e outra de linguística, iniciámos um estudo precisamente sobre as representações culturais entre os nossos alunos chineses, o que é que eles têm, as representações que eles têm dos portugueses... gostávamos, um dia, de fazer ao contrário, mas... vamos ver. Para já, é só o que estamos a fazer e temos falado sobre isso, sobre a questão da interculturalidade e a conclusão a que vamos chegando, e é uma conclusão ainda pouco científica, ainda mais da observação, como observadoras no terreno, não é, é que, apesar de estarmos precisamente numa situação, numa cidade intercultural, portanto, enfim, basta sair à rua (risos). Pois, eu ainda hoje passei por uma jovem muçulmana que eu fiquei... por acaso, não interiorizei, interiorizei a imagem, mas não a estudei, uma jovem muçulmana com óculos, os óculos sentavam-se no pano... mal, enfim, via-se que havia ali, podia perturbar, inclusive, a visão, cruzei-me, sei lá, com várias nacionalidades, ocidentais, vários tipos de ocidentais, chineses, claro, muito, nesta altura, Macau está a ser invadida, entre aspas, pelos chineses, no sentido em que aproveitaram estes feriados agora, há, são dois feriados mais o fim de semana e, portanto, várias... indianos, sei lá, filipinos, depois outros, coreanos, e outras nacionalidades asiáticas, que eu própria ainda não sei distinguir muito bem. Portanto, de facto, saímos à rua e temos aqui um melting pot (risos)... Mas, portanto, como eu estava a dizer, eu e as minhas colegas questionamo-nos sobre até que ponto é que os alunos, efetivamente, têm uma perspetiva, uma relação de interculturalidade... e nem por isso, achamos que nem por isso. Portanto, o contexto, em Macau, é propício a isso, mas, depois, por vários motivos que eu também não lhe sei dizer, um ou outro, talvez, mas não na totalidade, não me parece que isso, que isso se verifique. Por outro lado, no caso dos nossos alunos, eles vão passar um ano de intercâmbio a Portugal, obrigatório. Portanto, o segundo ano, por exemplo, da licenciatura de tradução e interpretação e o novo curso também terá isso. Portanto, estes alunos que estão a estudar português, e mesmo nas universidades chinesas, a maior parte também já tem esta perspetiva de mandar os alunos um ano para Portugal, ou para o Brasil, sobretudo para estes dois países. E o que é que eu sinto em relação aos nossos alunos? Mais uma vez, posso estar a ser injusta, mas a verdade é que eles não vivem, a verdade para mim, não é? É que não sinto que eles, quando vão para Portugal, efetivamente, vivam uma experiência

intercultural. Porquê? Porque vivem muito em grupo e acho que aqui há um problema dos dois lados, ou seja, os portugueses não se misturam muito com os chineses e os chineses vivem muito no seu grupo e, portanto, também não tentam passar essa fronteira. Tirando algumas exceções, atenção! Há, seguramente, algumas exceções, mas na generalidade não me parece que isso aconteça. É claro que há várias estratégias que poderão ser tentadas e que, se calhar, não estão a ser tentadas, por exemplo, fazer turmas, aí em Portugal, de alunos só chineses, portanto, isso propicia, de facto, a experiência de imersão linguística e cultural que não seja a que, enfim, todos desejávamos. Só que, é claro, nem sempre é possível o ideal, não é? Desde isso, à forma como eles, depois, ficam alojados, bom, enfim... tudo isso acho que não permite... E porque é eu estou a dizer isto? Eu e estas duas colegas fizemos, então, agora o questionário, passámos o questionário em fevereiro, a alunos do quarto ano, desta licenciatura de que lhe falei, portanto, numa dessas licenciaturas do IPM, porque é aí que eles estudam português e o nosso objetivo era não só perceber as representações culturais que eles tinham dos portugueses, mas também... dos outros, portanto, de todos os países de língua portuguesa. E descobrimos ideias muito estereotipadas, ou seja, os portugueses são simpáticos... depois, em relação aos brasileiros também adjetivaram como simpáticos, portanto, simpático para os portugueses e brasileiros é aquilo que se destaca mais. Depois, nós tínhamos um número bastante razoável de adjetivos que eles não escolheram. E depois há um pouco a ideia negativa. Então, essa era a ideia positiva que se destacava. Para os portugueses, ainda, o adjetivo que se destacava negativamente era preguiçosos. Portanto, eu acho que é injusto, mas eu acho que há esse estereótipo.

Há uma reportagem da RTP que deve conhecer, “Nós, os chineses”, que está no youtube, em que se assiste a testemunhos de chineses sobre Portugal e os portugueses. E, de facto, eles, lá, também referem muito isto, os portugueses são lentos, portanto, gostam muito de aproveitar o dia, não é, disfrutar a vida, e... mas... na minha... a interpretação que eles fazem parece-me que é no sentido de que os portugueses são lentos e preguiçosos. Enfim... Eu, a comentar cá em casa isso, o meu marido disse, e parece que muito bem, “pois é, mas estamos a falar em escalas diferentes”, ou seja, uma ponte, aqui em Macau, pode demorar um ano a ser construída, pois pode, mas quantos trabalhadores é que estão a fazer a ponte? E em Portugal, quantos é que estão? Portanto, há uma escala que não é proporcional, porque há, obviamente, aqui, muito mais mão-de-obra, do que em Portugal, não é? Não será só num aspeto. E, se calhar, sou eu, como sou portuguesa, não consigo ser objetiva nisso. (risos) Mas isto para dizer que as representações deles, em relação às respostas que deram no questionário, portanto, tinha várias questões, relacionadas com história, etc., etc., mostraram-nos que são muito associadas a estereótipos, ou seja, não há, não nos pareceu que houvesse um conhecimento cultural muito sólido, pelo contrário, até.

E isso já no fim do quarto ano, certo?

Sim, sim... Mas, não me surpreendeu. Eu acho que se fizéssemos este estudo a vários alunos do quarto ano que aprendem português, e temos que não esquecer uma coisa, é que estes alunos começaram a aprender português há quatro anos! E, portanto, é quase um milagre eles já estarem tão bons a português. Alguns são muito fracos, ainda... Mas eles já são adultos. Estamos mais permeáveis a aprender línguas, enfim, até à adolescência, não é? Ou que seja até à juventude. Mas depois, de facto, é mais difícil. Basta dizer que eu... bom, não é que eu me tenha esforçado muito, mas ainda não falo praticamente cantonês, nem mandarim. Aqui, em Macau, não se fala, é quase impensável, infelizmente, eu gostava, acho que é mais fácil mandarim do que cantonês, pelo menos para mim, mas pronto. Aqui não há um meio de imersão que permita... com o mandarim, de facto, uma pessoa tem de... como todas as línguas, mas essa acho que ainda mais temos que ou vir muito. Muito, muito. E, portanto, eu acho que o que eles têm de conhecimentos em quatro anos é já, é já uma vitória. Portanto, caso refira isso, o aspeto negativo, o contraponto... não é surpreendente tendo em conta as condições e o tempo que eles têm para aprender uma língua e tantas culturas, não é? Todos os países de língua portuguesa, literaturas. É um trabalho, de facto, árduo. É aquele tipo de alunos que trabalha muito por si, têm um desempenho, claro, mas os esforçados conseguem, efetivamente, destacar-se, mas isso é em todo o lado assim.

Olhe, vamos só passar para o último bloco de perguntas e aproveito, uma vez que falou, que referiu que esses alunos vêm pelo menos durante um ano ter formação em Portugal, gostaria de saber se, para o público português, ou seja, para quem está a tirar uma licenciatura, uma pós-graduação, um mestrado, se tem conhecimento dos cursos atualmente disponíveis para quem se quer formar ou alargar os seus conhecimentos na área do PLE/PL2? Ou seja, se tem conhecimento da oferta formativa que há, neste momento, no ensino superior, para professores, ou futuros professores, de português língua estrangeira ou língua segunda.

Bem, respondendo-lhe à político, de uma forma não taxativa, eu quando terminei, sei que não havia nenhum curso e até achava surpreendente, porque nós, todos os professores que dávamos, na altura, pelo menos, em Coimbra, português como língua estrangeira, portanto, não tínhamos qualquer formação específica nessa área – foi sempre uma coisa que me meteu alguma impressão. Claro que hoje, devido a muitas leituras e etc., portanto, enfim, acho que não é impossível alguém que não tenha essa formação de base, obviamente, ser um bom profissional, mas obviamente que isso é uma mais-valia e fator imprescindível, diria até. Portanto, eu depois fui, até porque eu pertenço àquela geração que tentava arranjar formas de propor licenciaturas novas e mestrados que pudesse ter público, que pudesse cativar públicos e fui estando, de facto, atenta e apercebi-me do curso de português língua estrangeira na Faculdade de Letras de Lisboa... mais? Creio que.. Ah! Depois aí, claro, mestrado e doutoramento, não é? Neste momento, se não estou em erro. Mais? Não sei se a Nova não terá também,

porque está lá a professora... Não sei se a Nova, mas confesso que não tenho a certeza. Portanto, fiquei com a ideia de que, a partir de determinada altura, se generalizou bastante esta formação, sendo que a Faculdade de Letras de Lisboa parece-me que é aquela que, efetivamente, que foi, desconfio que até tenha sido pioneira e que não desistiu, porque acho que houve outros cursos que começaram, mesmo de mestrado, mas que depois não tiveram candidatos e foram desaparecendo. E, portanto, a ideia que eu tenho é que já há, já não é como na minha altura em que nós tínhamos de ter essa formação e não era possível, não é? Portanto...

Então, nessa formação que sabe que existe, acha, daquilo que tem conhecimento, ou daquilo que se lembra, acha que os currícula dão mais importância a que área científica? *Pois, realmente, fez bem em dizer «que se lembra». Lembro-me, na altura, que estudei os currícula, etc. Agora, já lá vai tanto tempo, não me parece, posso-lhe dizer qual é a área que não me pareceu que davam muita importância. Por exemplo, a interculturalidade, se a memória não me falha, de facto, não sei se havia até alguma disciplina, portanto, não me lembro de ser uma área, pelo menos, muito focada, pelo contrário. Que outras áreas? Pois, agora estaria a inventar, sinceramente, porque já não tenho memória muito clara.*

Com certeza, não há problema nenhum. Acha que os seus colegas, portanto, os professores que estão a lecionar qualquer unidade curricular dentro destes cursos que há, destas licenciaturas, destes mestrados e até dos doutoramentos que há na área de formação de PLE/PL2 ou português língua não materna, acha que os professores, seus colegas, estão preocupados com as questões interculturais? Portanto, é algo que surge em conversa ou acha que as pessoas não estão sensibilizadas para estas questões da diversidade cultural?

Pois, essa é uma questão muito subjetiva, de resposta muito subjetiva, não é? Até porque... vou-lhe dizer o seguinte, a questão é que as pessoas com quem eu falo mais são as pessoas que têm a perspetiva semelhante à minha (risos), ou seja, são as pessoas que acham que a questão da interculturalidade é importante. Agora, eu, este ano, tenho sido coordenadora adjunta aqui do curso de tradução e interpretação e tenho tido, enfim, a honrosa tarefa, com tudo o que isso implica de trabalho, porque aqui nós temos uma perspetiva diferente, pelo menos, para mim, isto ainda tem muito de novidade, ou seja, a coordenação vê, analisa e tem uma palavra importante a dizer sobre os programas dos colegas. Todas as disciplinas. Isso, para mim, em Portugal, era quase impensável, quer dizer, pronto, não havia essa figura, enfim, normativa, vá lá, reguladora, melhor dizendo, da coordenação da licenciatura. Aqui há e isso permite à coordenação, pelo menos, ter uma perspetiva da... disse a coordenação, porque somos três colegas, portanto, a coordenadora e dois coordenadores adjuntos. E, portanto, permite-nos, de facto, ter uma perspetiva dos programas e esta questão da cultura, não sei se estou a ser injusta, mas não, não costuma aparecer, mas também não costuma

aparecer porque a maior parte das disciplinas, eles não têm, por exemplo, uma cultura portuguesa. Têm cultura europeia, curiosamente e aí, obviamente. Mas nas outras disciplinas que não estão relacionadas diretamente com a cultura, nem sempre é muito valorizado. Porque é que eu digo nem sempre? Porque os programas nem sempre espelham também a realidade. Eu sei que há algumas colegas que, portanto, aproveitam sempre para fazer a relação entre, imagine, dão culinária portuguesa e depois pedem, aproveitam para fazer a ponte com a culinária chinesa e pedem aos alunos para colaborar, etc., etc., portanto, nem sempre isso está visível nos programas, mas depois, no terreno, isso vai sendo feito, esse diálogo, vá lá. Mas há cada vez mais preocupação com esta temática, mais do que, sei lá, há 10 anos, 20, seguramente, não havia muito estas preocupações. Agora sim, agora já... parece que há uma preocupação, até acho que estudos de didática também têm apostado nisso. Os colegas que têm formação em didática, talvez estejam mais despertos para essas preocupações. Mais formação de didática, não quer dizer que todos não tenham tido de didática ou muito não tenham tido, mas nem todos foram sensíveis, não é, aos ensinamentos e aos estudos nessa área.

Olhe, vou-lhe fazer uma pergunta que, inicialmente, disse que não era necessário, mas uma vez que falou, há pouco, que na sua altura não havia formação específica nesta área, queria só então perguntar qual é a sua licenciatura, para poder depois reportar, porque referiu a importância da didática.

Portanto, a minha licenciatura, bom, é aquele nome compridíssimo, não é? Línguas e Literaturas Modernas, variante de português-francês, ramo de formação educacional. Eu terminei o estágio, portanto, eu considero que a licenciatura, para mim, na minha altura, antes do estágio, davam um certificado, um diploma, mesmo, e depois do estágio davam outro. Mas eu considero que, se é ramo de formação educacional, só temos uma licenciatura, que é aquela que nos habilita para a docência. Portanto, foi em 1997. Até pode, a Ana, vir a descobrir que, afinal, eu estou enganada.

Queriu-lhe agradecer imenso a sua disponibilidade. Não tenho mais nenhuma pergunta que lhe queira fazer, pelo menos relacionada com estas questões.

Olhe, foi um prazer falar consigo!

Igualmente, igualmente.

Seguramente ficou muita coisa para dizer e a Ana para perguntar mas, nestas questões, temos de ser sempre, o mais objetivas possível, se não, depois (risos) dispersamo-nos. Desejo-lhe muitas felicidades, e se precisar e se tiver depois alguma dúvida, sintá-se à vontade para me contactar.

Muito obrigada! E muito obrigada pela sua colaboração e por se ter disponibilizado tão rapidamente para esta conversa.

Anexo VI – Transcrição Entrevista Z

Entrevistada Z¹⁹

Bom dia! Em primeiro lugar, gostava de agradecer a amabilidade de me conceder esta entrevista, que terá a duração de cerca de meia hora. Gostaria de saber se autoriza que grave a conversa, para facilitar o processo de análise de dados.

Claro, com certeza.

Encontro-me a fazer a minha tese de doutoramento, doutoramento em educação, percurso da interculturalidade e formação de professores. Para além dos questionários que eu já fiz aos professores de PLE/PL2, estou agora também a falar com formadores de professores, a fazer entrevistas, para depois poder extrair conclusões. Então, em primeiro lugar, queria só que dissesse quais são as suas habilitações, para poder legitimar a escolha dos meus entrevistados.

Claro, claro, claro. Bom, eu sou doutorada, face àquilo que considera mais importante, doutorada em didática das línguas estrangeiras, pela Universidade do Porto. Doutorei-me em 2003, andei ocupada a fazer muitas coisas antes do doutoramento, mas... depois, tive oportunidade, de facto, de lançar uma série de... isto quase parece um pouco de imodéstia, mas, enfim, fui corresponsável, vamos dizer assim, pela organização de um doutoramento em didática, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, de que me orgulho bastante, e por um mestrado em supervisão pedagógica e formação, claro, de professores de línguas e em ambos os casos, a componente 'educação intercultural' estava presente. Penso que é o essencial.

Sim, sim. É mais do que suficiente. Muito obrigada. Então, vamos começar exatamente por aí. Diga-me, na sua opinião, que características é que definem um bom professor?

Ui... isso dá para uma tese de doutoramento, de facto. Já há teses de mestrado que desenvolvem esse tema. Eu tive ocasião, inclusivamente, de orientar uma, feita por uma colega do ensino secundário, Margarida Pinheiro, por curiosidade, se quiser ver, ela está online. Mas isto de definir um professor é algo de, se calhar, muito abrangente e muito ambicioso. A noção de bom pode não ser igual para todos. Globalmente, pela longa experiência de formação de professores, tentar saber, fazer e ser uma pessoa e um profissional com letra maiúscula.

(falha na ligação)

Estava a perguntar se um professor que leciona num contexto evidentemente multicultural, se deve ter alguma característica adicional.

¹⁹ Entrevista efetuada a 1 de maio de 2017, por messenger. A gravação desta entrevista sofreu alguns cortes, pelo que a investigadora se socorreu das suas notas para completar a informação em falta.

Eu começava por, se me permite, pegar nessa expressão 'evidentemente' intercultural, isto porque as evidências são o que são e se calhar seria bom pormo-nos de acordo sobre o que é que entendemos por 'contextos multiculturais'. E eu explico o que quero dizer com isto, com esta provocação. Para mim, qualquer turma, em qualquer lugar do mundo, é multicultural. A diferença que, enfim, caracteriza cada um de nós é suficiente para justificar que uma turma, supostamente homogénea, supostamente, é também ela multicultural. Às vezes, há tanto, tanta distância, culturalmente falando, entre dois alunos portugueses numa turma, enfim, no ensino superior (até podemos dizer público, que é para facilitar a análise), há mais distância entre esses dois alunos, em termos culturais, do que, por exemplo, entre um aluno A e um outro, australiano, que está a estudar, sei lá, em qualquer outra cidade do mundo. Isto porque eu considero que estas diferenças culturais não têm a ver única e simplesmente com línguas diferentes, nacionalidades diferentes, têm a ver, sobretudo, com histórias de vida e como, a priori, uma história de vida não se repete (risos), eu posso considerar que qualquer turma é, à partida, multicultural. Mesmo entre jovens que usem a mesma língua materna. E é muito curioso, porque nós sentimos isso de modo muito flagrante, quando temos, por exemplo, professores de português, vamos imaginar, aqui em Macau, que vêm, uns do Norte de Portugal, outros do centro e outros do Sul. Isto, para já não falar das diferenças fonéticas que poderiam ser evidentes entre um professor que vem da Madeira ou dos Açores e outro que vem do Porto, por exemplo.

A história de vida marca-nos, distingue-nos e enriquece-nos. Todas as turmas precisam de alguém que tivesse formação e sensibilidade para entender o aluno como um indivíduo único. Só a formação às vezes não chega. É preciso respeito inequívoco, recíproco e mútuo.

Diga-me uma coisa, nas suas aulas, como aborda a temática de interculturalidade?

Parecendo imodesta, quem foi meu aluno está sensibilizado para estas matérias, porque há longos anos que as discuto, quer na licenciatura, quer no mestrado e doutoramento. O multicultural não chega, tem que haver o intercultural, tem de haver construção de pontes entre o que nos distingue.

O multicultural fala por si. A compreensão do que é intercultural não se torna difícil, mas a reflexão que se pode fazer na construção de pontes. Refletir é um desafio, fazer uma reflexão crítica é um desafio.

E considera que os seus alunos estão despertados para a temática da interculturalidade?

Já não tem o mistério que teria há 10 anos, não é? Portanto, já se começa a falar, já se começa a ouvir, já... enfim, por exemplo, aqui em Macau, toda a gente fala da sociedade multicultural. Que é um facto, que é um facto. No entanto, será, conforme eu disse, o intercultural que me interessa mais. A diferença que pode haver de abordagem entre uma aula de licenciatura, de mestrado e de doutoramento em relação a esta temática é a mesma que pode existir em relação a qualquer outra. Portanto, é um grau crescendo

de complexificação da reflexão, é um grau crescendo de conhecimento de bibliografia, é um grau crescendo de reflexões sobre práticas, sobre exemplos que, eventualmente, passem também pela história de vida dos próprios estudantes.

E... estou a pensar nas questões a que já respondeu

(não ouço agora)

Fazendo uma comparação entre... não sei se aí em Macau a formação que dá é maioritariamente a alunos chineses e macaenses e não a alunos portugueses, certo?

Carto, certo. Maioritariamente, para não dizer 100%, chineses de Macau e chineses da China continental.

(chamada caiu)

Estava a perguntar-lhe em relação ao ponto de partida entre os alunos portugueses e agora esta sua realidade aí em Macau, acha que o ponto de partida em relação a esta temática é igual ou é diferente?

Os públicos são distintos. Não gosto de comparações de um modo ligeiro, não está a ser feito nenhum estudo científico mas, a olómetro, podemos perceber que as experiências de vida são distintas, não só as dos estudantes. A compreensão do que é o intercultural não se torna difícil, mas a reflexão que se pode fazer na construção de pontes. Refletir é um desafio.

Então em relação ao que se passa em Portugal, tem conhecimento dos cursos atualmente disponíveis para quem se quer formar ou alargar conhecimentos em PLE/PL2?

Não tenho a presunção de conhecer todo o tecido, até porque estou há quatro anos, proximamente, fará quatro anos que estou aqui, mas, enfim, de longe, que seja, vou acompanhando. Não conheço todas as ofertas existentes. Sei que na Faculdade de Letras da Universidade do Porto e... na Universidade Aberta e na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa e na Universidade Nova de Lisboa, para só citar alguns exemplos, mesmo, estes tópicos, estas questões, estas preocupações estão presentes. Mas, enfim, nunca, penso eu, nos poderemos dar por 100% satisfeitos, na medida em que, como a sociedade prova, infelizmente, ainda há muito caminho a percorrer.

E especificamente na área de português língua estrangeira, língua não materna ou língua segunda, tem conhecimento destes cursos? Achas que estes cursos de formação, específicos para estes professores que vão com este público,

Conhecendo o Ensino Superior em Portugal e o modo como os cursos são organizados, tendo em mente, logicamente, as necessidades do público, mas também as necessidades das próprias instituições..., não será de espantar que, em termos percentuais, de carga

horária, se dedique mais atenção à parte da linguística, à parte da literatura, à parte das ciências (entre aspas) “mais tradicionais” (risos). Chamar-lhes isto é enfurecer muitas colegas, mas penso que percebe o que eu quero dizer. Não é com desrespeito em relação a ninguém. Mas é, de facto, mostrar que, falar destas questões, é, realmente, algo ainda relativamente recente no ensino superior em Portugal, mas estou convencida que, com o interesse que estas matérias provocam e com os estudos que estão a nascer, que, de facto, nos tempos, sei lá, nos próximos 10, 20 anos, as coisas sejam diferentes e a perspectiva ou o enfoque das formações também acabe por receber o contributo destas novas reflexões.

E em relação, já agora, já que se referiu a outras áreas, portanto, à linguística, à literatura, acha que os seus colegas, professores destas outras disciplinas, estão sensibilizados para a área da interculturalidade e para a importância da área da interculturalidade?

Sim, alguns, sim, alguns sim. Alguns começam, até, a querer introduzir algumas destas, enfim, noções e preocupações nas suas próprias aulas e julgo que começa a haver um caminho de transversalidade, que, enfim, é enriquecedor e que pode ajudar a compreender tudo isto de modo mais abrangente, mais completo. Claro que, generalizações, como sabe, as generalizações são de evitar.

Com certeza.

Nomeadamente quando estudamos estas matérias, mas também não vou generalizar dizendo que TODOS os colegas estão sensibilizados para, mas já há bastantes, já há um número significativo de pessoas sensíveis a estas questões.

Muito bem, portanto, como referiu, acha que com esse número de pessoas sensibilizadas a par com todos os outros estudos que têm vindo a ser feitos, estes *curricula* pode, no futuro, ou é sua esperança que, no futuro, possam vir a ser um bocadinho mais equilibrados?

Eu, pessoalmente, gostava que assim fosse, que houvesse um maior equilíbrio. O futuro do ensino superior não se afigura como uma área pacífica onde se possa avançar com certezas. Há que prestar mais atenção ao indivíduo como ser humano.

Muito obrigada pela sua disponibilidade. Da minha parte, concluí a entrevista.

Obrigada, eu. Votos de sucesso!

Anexo VII – Tabelas de análise das entrevistas

Entrevistada X			
Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo	Unidade de Contexto
Bloco C – Perfil docente: saber-ser/estar	Características bom professor	Vocação, gosto e paixão	“Eu hoje percebo que, obviamente, em termos de domínio da matéria e das técnicas pedagógicas, obviamente que hoje eu estou melhor, claro! Reconheço. (...) É óbvio que eu tinha muitas lacunas científicas quando comecei, mas eu gostava...”
	Perfil de um professor de PLE/PL2	Abertura, descentramento	“A característica específica que ele deve ter é conhecimento do contexto multicultural em que ele vai trabalhar; um conhecimento da genealogia daquela situação, daquela multiculturalidade.”
	Consciência dos futuros professores acerca dos contextos multiculturais	Consciência da diversidade cultural	“Em Portugal, eu acho que os professores vão tendo consciência disso. (...) A consciência de que as escolas portuguesas são escolas de pessoas provenientes de muitas culturas.”
	Conselhos para futuros professores	Diferença não é conflito	“Esta é, na minha perspetiva, do ponto de vista epistemológico, é um equívoco, porque nós educamos para a semelhança, quando devíamos educar para a diferença.”
Bloco D – Interculturalidade	Abordagem da temática da interculturalidade	Pedagogia	“Nas aulas de Literaturas Africanas, na licenciatura, não é tema, é tema da pós-graduação, não através do tema, mas através de uma pedagogia.”
	Interesse dos alunos pela interculturalidade	Consciência da diversidade cultural	“Ao nível da pós-graduação é tema, na medida em que esses alunos na maior parte das vezes já são professores e é bom que conheçam toda uma bibliografia de referência que fala da interculturalidade e da pedagogia intercultural.”
Bloco E – Oferta Formativa	Conhecimentos da Entrevistada em relação à oferta formativa disponível em Portugal	FLUL como pioneira	“Na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, que é pioneira, existe o curso do Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa há já muitos anos (2002/2003), é o mais antigo.”

	Opinião da Entrevistada no que diz respeito aos <i>curricula</i>	Linguística Aplicada	(Risos) “Dão muita importância à chamada Linguística Aplicada (...). Acho que durante muito tempo houve um equívoco, e julgava-se que bastava ensinar como é que se ensina [questões gramaticais], na minha perspectiva não.”
	Opinião da Entrevistada quanto ao perfil dos colegas formadores de formadores	Desconhecimento acerca da temática da interculturalidade	“Uma vez, estávamos numa discussão precisamente sobre a questão do PL2 e diz uma colega: Então o português serve para animação cultural! Ela não fazia diferença entre mediação cultural e animação cultural.”

Entrevistada Y			
Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo	Unidade de Contexto
Bloco C – Perfil docente: saber-ser/estar	Características bom professor	Empenhamento e preocupação	“Eu acho que a primeira coisa, de facto, é o empenhamento. Preocupar-se com a aprendizagem dos alunos e preocupação.”
	Perfil de um professor de PLE/PL2	Estudo de LE	“Bem, um professor que tenha estudado uma LE, parece-me que tem, pelo menos, uma mais-valia.”
Bloco D – Interculturalidade	Abordagem da temática da interculturalidade	Literatura, texto	"Nas licenciaturas, nem sempre é possível. A literatura, o texto, é fundamental para a aprendizagem da cultura."
Bloco E – Oferta Formativa	Conhecimentos da Entrevistada em relação à oferta formativa disponível em Portugal	FLUL como pioneira	"Apercebi-me do curso de PLE na FLUL, mestrado e doutoramento..."
	Opinião da Entrevistada no que diz respeito aos <i>curricula</i>	(desconhece)	"Não me lembro de [a interculturalidade] ser uma área muito focada."
	Opinião da Entrevistada quanto ao perfil dos colegas formadores de formadores	Conhecimento cada vez maior em relação à temática da interculturalidade	"Há cada vez mais preocupação com esta temática, mais do que havia antigamente. Os colegas de didática também estão mais despertos a estas questões."

Entrevistada Z			
Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo	Unidade de Contexto
Bloco C – Perfil docente: saber-ser/estar	Características bom professor	Pessoa e Profissional com letra maiúscula	"Globalmente, pela longa experiência de formação de professores, tentar saber, fazer e ser uma Pessoa e um Profissional com letra maiúscula."
	Perfil de um professor de PLE/PL2	Multicultural não é intercultural	"O multicultural não chega, tem que haver o intercultural, tem de haver construção de pontes entre o que nos distingue."
	Consciência dos futuros professores acerca dos contextos multiculturais	Consciência da diversidade cultural	"Quem foi meu aluno está sensibilizado para estas matérias, porque há longos anos que as discuto, quer na licenciatura, quer no mestrado e doutoramento."
	Conselhos para futuros professores	Reflexão	"A compreensão do que é intercultural não se torna difícil, mas a reflexão que se pode fazer na construção de pontes. Refletir é um desafio, fazer uma reflexão crítica é um desafio."
Bloco D – Interculturalidade	Abordagem da temática da interculturalidade	Reflexão	"É um grau crescendo de complexificação da reflexão, é um grau crescendo de conhecimento de bibliografia, é um grau crescendo de reflexões sobre práticas."
	Interesse dos alunos pela interculturalidade	Consciência da diversidade cultural	"Quem foi meu aluno está sensibilizado para estas matérias, porque há longos anos que as discuto, quer na licenciatura, quer no mestrado e doutoramento."
Bloco E – Oferta Formativa	Conhecimentos da Entrevistada em relação à oferta formativa disponível em Portugal	FLUP, FLUL e Nova	"Sei que na FLUP e na Universidade Aberta e na FLUL e na Universidade Nova de Lisboa, para só citar alguns exemplos, estes tópicos, estas questões, estas preocupações estão presentes."
	Opinião da Entrevistada no que diz respeito aos <i>curricula</i>	Linguística e Literatura	"Não será de espantar que, em termos percentuais, de carga horária, se dedique mais atenção à parte da linguística, à parte da literatura."
	Opinião da Entrevistada quanto ao perfil dos colegas formadores de formadores	Preocupação em relação à temática da interculturalidade	"Alguns, sim, alguns sim. (...) Claro que, como sabe, as generalizações são limitadas. (...) Também não vou generalizar dizendo que TODOS os colegas estão sensibilizados"

Anexo VIII - Apresentação global dos resultados da questão 3.1.

3.1. Qual é o grau de importância de cada uma das seguintes afirmações sobre o que é ser um bom professor?	1	2	3	4
1. acompanhar os avanços científicos da disciplina que leciona.	65%	35%	0%	0%
2. explorar as potencialidades individuais de cada aluno.	78%	22%	0%	0%
3. demonstrar sensibilidade perante as diferenças culturais.	70%	30%	0%	0%
4. ensinar questões para além dos conteúdos do programa (cidadania, trabalho em grupo, respeito, etc.).	39%	57%	4%	0%
5. preparar as aulas atempadamente.	65%	35%	0%	0%
6. ajustar a avaliação em função das capacidades de cada aluno.	26%	57%	13%	4%
7. ser solidário e empático.	70%	26%	4%	0%
8. respeitar e valorizar todos os seus alunos.	87%	13%	0%	0%
9. avaliar o trabalho dos alunos em tempo útil.	52%	44%	4%	0%
10. mostrar entusiasmo pela sua disciplina.	78%	22%	0%	0%
11. fazer formações periódicas para reciclar conhecimentos.	39%	61%	0%	0%
12. integrar a teoria e a prática.	61%	35%	4%	0%
13. planificar as aulas em função da turma.	74%	26%	0%	0%
14. produzir os seus próprios materiais.	39%	52%	9%	0%
15. ser recetivo e estar aberto a novas ideias.	74%	26%	0%	0%
16. promover a participação de todos os alunos.	70%	30%	0%	0%
17. seguir à risca o plano das aulas.	0%	35%	56%	9%
18. estabelecer objetivos concretos para cada aluno.	9%	74%	17%	0%
19. pôr as novas tecnologias ao serviço das aulas.	26%	70%	4%	0%
20. mostrar-se disponível para ouvir os alunos em questões não relacionadas com as aulas.	44%	39%	13%	0%

1 – Muito Importante; 2 – Importante; 3 – Pouco importante; 4 – Nada Importante

Anexo IX - Apresentação global dos resultados da questão 3.4

3.4. Posicione-se em relação às seguintes afirmações.	1	2	3	4	5
1. A cultura portuguesa é apenas uma entre muitas e quanto mais variedade, melhor.	17%	39%	35%	9%	0%
2. Um professor deve ter disponibilidade para falar com os alunos, mesmo que sejam temas não relacionados com a aula.	31%	30%	35%	4%	0%
3. Independentemente da sua origem cultural, os meus alunos estão interessados nas mesmas coisas.	4%	9%	30%	57%	0%
4. É impossível mudar os preconceitos e os estereótipos de um adulto.	0%	4%	13%	83%	0%
5. Há aspetos culturais típicos de determinadas nacionalidades.	31%	39%	30%	0%	0%
6. As turmas com alunos de nacionalidades diferentes são mais interessantes.	39%	43%	9%	9%	0%
7. Recebi formação para trabalhar com turmas culturalmente heterogéneas.	0%	10%	30%	50%	10%
8. Aceito a existência de diferenças culturais entre pessoas, o que não significa que concorde com a opinião delas.	39%	35%	26%	0%	0%
9. Tento orientar os alunos para exercerem corretamente a sua cidadania.	22%	56%	12%	9%	0%
10. Ensinar é fazer a diferença, enquanto pessoa, na vida dos alunos.	35%	44%	17%	4%	0%
11. Dou-me bem com todos os alunos, independentemente da sua origem.	52%	44%	4%	0%	0%
12. No início dos cursos, faço uma planificação das aulas, tendo em conta os conteúdos e os objetivos.	65%	26%	9%	0%	0%
13. Prefiro trabalhar com turmas homogéneas.	13%	13%	26%	44%	4%
14. Enquanto docente, esforço-me por adequar as minhas aulas às necessidades reais dos alunos.	70%	30%	0%	0%	0%
15. Na minha aula, não há problemas resultantes de conflitos culturais, apenas percalços banais, comuns a qualquer ser humano.	48%	13%	35%	0%	4%
16. Tento formar os alunos em questões que se relacionam com competências e atitudes importantes para a vida.	22%	43%	13%	13%	0%
17. Adapto o meu comportamento em função da cultura dos meus alunos.	9%	52%	31%	4%	4%
18. Tento perceber a opinião dos meus alunos, pondo-me no lugar deles.	26%	65%	5%	4%	0%
19. Socorro-me de aspetos culturais dos alunos para explicar factos relacionados com a Língua Portuguesa.	30%	57%	9%	0%	4%
20. Há alunos que têm determinado comportamento devido à sua origem cultural.	32%	23%	41%	4%	0%
21. Depois de conhecer os alunos, altero as minhas planificações, atendendo às suas características	26%	39%	26%	0%	9%

**1 – Concordo plenamente; 2 – Concordo; 3 – Concordo em parte;
4 – Discordo; 5 – Não sei/Não respondo**

Anexo X - Apresentação global dos resultados da questão 6.1.

6.1. Qual é o seu grau de concordância com as seguintes afirmações sobre questões interculturais?	1	2	3	4	5
1. No ensino de uma língua estrangeira, ensinar a cultura é tão importante como ensinar a língua.	52%	39%	9%	0%	0%
2. Perante uma turma culturalmente heterogénea, o ensino da língua torna-se mais fácil.	4%	0%	61%	35%	0%
3. A aula de língua estrangeira não tem consequências na capacidade de os alunos lidarem com a diferença.	5%	0%	13%	78%	4%
4. Antes de se poder ensinar aspetos culturais, os alunos devem possuir um nível linguístico suficientemente elevado.	0%	9%	26%	61%	4%
5. A competência intercultural não pode ser ensinada a adultos, na sala de aula.	0%	4%	0%	96%	0%
6. É impossível ensinar língua e cultura de uma forma integrada.	0%	0%	4%	96%	0%
7. Se a turma for constituída por alunos da mesma nacionalidade, é mais fácil ensinar língua portuguesa.	13%	4%	52%	31%	0%
8. Quanto mais os alunos conhecem sobre uma cultura estrangeira, mais tolerantes são.	18%	52%	26%	0%	4%
9. O ensino de uma língua estrangeira deve estimular um maior conhecimento dos alunos em relação à sua própria cultura.	18%	57%	17%	4%	4%
10. É possível promover a competência intercultural dos alunos através das aulas.	31%	61%	4%	0%	4%
11. A competência intercultural pode ser desenvolvida em todos os alunos, independentemente da sua nacionalidade.	39%	44%	9%	4%	4%
12. Na sala de aula de ensino de uma língua estrangeira, os alunos não conseguem desenvolver a competência intercultural, apenas adquirir conhecimentos culturais.	0%	4%	13%	83%	0%
13. É evidente que o ensino integrado de língua e cultura promove o sucesso dos alunos.	61%	26%	9%	0%	4%

1 – Concordo plenamente; 2 – Concordo; 3 – Concordo em parte;

4 – Discordo; 5 – Não sei/Não respondo