

**UNIVERSIDADE ABERTA**



UNIVERSIDADE  
**AbERTA**  
[www.uab.pt](http://www.uab.pt)

**O plurilinguismo e as competências interculturais no sistema educativo Francês. Será a França um modelo a seguir?**

Margarida de Jesus M. Alves de Sousa

**Mestrado em Português Língua Não Materna**

Outubro 2018



**UNIVERSIDADE ABERTA**



UNIVERSIDADE  
**AbERTA**  
[www.uab.pt](http://www.uab.pt)

**O plurilinguismo e as competências interculturais no sistema educativo Francês. Será a França um modelo a seguir?**

Margarida de Jesus M. Alves de Sousa

**Mestrado em Português Língua Não Materna**

Dissertação orientada pela Professora Doutora Rosa Maria Sequeira

Outubro 2018



## **Resumo**

Esta investigação surge dada a nossa motivação profissional, como docente do Ensino Português no Estrangeiro - EPE, em França, na modalidade Ensino Internacional de Língua Estrangeira - EILE, e visa desenvolver uma reflexão sobre o modo como têm sido tratadas as questões do plurilinguismo e da intercultura pelo sistema educativo Francês.

França é um país multicultural onde coabitam várias culturas, ouvem-se falar vários idiomas, e existem infraestruturas que contemplam todas essas culturas. A nível educacional é um país que continua a demonstrar uma aparente harmonia intercultural nas escolas, com a implementação de políticas linguísticas que continuam a fomentar e a valorizar o plurilinguismo, mesmo após os ataques terroristas que se iniciaram em 2015.

Neste sentido, esta investigação parte, também, da necessidade de verificarmos se existem práticas implementadas quanto ao desenvolvimento das competências interculturais (CI) e à promoção do plurilinguismo no ensino em França, uma vez que entendemos que a escola, enquanto instituição responsável por formar cidadãos aptos a interagir num mundo cada vez mais globalizado, deverá implementar projetos e desenvolver práticas pedagógicas que fomentem tais competências.

Tendo em conta a problemática em estudo, o nosso trabalho de campo, incide na análise de um *corpus* constituído em primeiro lugar pelos projetos observados e pela observação realizada na formação dos docentes dos cursos EILE e Ensino de Língua e cultura de Origem (ELCO), e em segundo lugar pelos inquéritos por questionário recolhidos face à formação destes docentes e à sua opinião em geral face à temática.

Este estudo pretende contribuir para uma maior valorização da importância do desenvolvimento das CI no ensino das línguas assim como contribuir para uma maior consciencialização face à promoção do plurilinguismo nas sociedades em geral, nomeadamente através da implementação de projetos e parcerias com outros organismos que deem uma imagem positiva e moderna do ensino mostrando as vantagens de aprender várias línguas.

**Palavras-chave:** Diversidade cultural, Plurilinguismo, Intercompreensão, Competências Interculturais, Ensino de línguas.

## **Abstract**

This research is based on our professional motivation, as a teacher of Portuguese Teaching Abroad - EPE, in France, in the International Teaching of Foreign Language (EILE) modality, and it aims at developing a reflection on how the issues of plurilingualism and interculture have been approached by the French educational system.

France is a multicultural country where cultures coexist, languages are heard and spoken, and there are infrastructures covering all these cultures. At the educational level, it is a country that continues to demonstrate an apparent intercultural harmony in schools, with the implementation of language policies that continue to foster and enhance plurilingualism even after the terrorist attacks occurred in 2015.

In this sense, this research starts from the need to verify if there are implemented practices regarding the development of intercultural competences (IC) and the promotion of plurilingualism in education in France, since we understand that the school, as institution responsible for forming citizens able to interact in an increasingly globalized world, should implement projects and develop pedagogical practices that foster such skills.

Taking into account the problematic under study, our fieldwork focuses on the analysis of a *corpus* constituted in the first place by the observed projects and the observation made during the “*EILE and Language Teaching and Culture of Origin (ELCO) teachers courses*”, teachers training and secondly by the questionnaire surveys collected in relation to the training of those teachers and their general opinion on the subject.

This study aims to contribute to a greater appreciation of the development of IQs in language teaching's importance as well as to contribute to a greater awareness of multilingualism's promotion in societies in general, namely through the implementation of projects and partnerships with other organisms. This should continue to give a positive image modern teaching showing the advantages of learning multiple languages.

**Key words:** Cultural diversity, Multilingualism, Intercomprehension, Intercultural skills, Language teaching.

## **Agradecimentos**

Agradeço em primeiro lugar à Professora Doutora Rosa Sequeira pela orientação científica deste trabalho.

Agradeço também à professora Nora Kebdani, docente da “*Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants (UPE2A)*” que me acolheu nas suas escolas de intervenção e que tornou parte deste meu trabalho de investigação possível.

Expresso o meu reconhecimento à Doutora Catherine Fargeas, formadora do Centro Académico para a Escolarização dos Alunos Recém-chegados e pelos Alunos Itinerantes (CASNAV), de l’Essonne e ao Doutor Emmanuelle ROMBOURG, Conselheiro do departamento das línguas vivas, pelas indicações que me forneceram e pela divulgação do questionário aos docentes da UPE2A.

Um agradecimento especial às colegas Maria do Céu Peixoto, Benvinda Sousa, docentes no EPE em França e à colega Fátima Silva docente no EPE na Alemanha, que me auxiliaram e apoiaram e a todos os meus colegas professores dos cursos EILE, ELCO e da UPE2A que na fase de recolha de dados responderam ao inquérito por questionário, fornecendo assim dados importantes à realização deste estudo.

Finalmente um “*merci*” à minha família mais próxima pelo apoio solidário ao longo desta caminhada.



## Índice

<b>Introdução</b> .....	1
<b>Parte I – Enquadramento teórico</b>	
<b>Capítulo 1 – Visões da cultura</b>	
1.1. A cultura .....	6
1.2. A diversidade cultural .....	8
1.3. O multiculturalismo .....	11
1.4. O interculturalismo .....	14
1.5. O pluralismo cultural .....	15
1.6. O plurilinguismo .....	16
1.7. O alfabetismo intercultural .....	17
1.8. A competência intercultural .....	18
1.9. A mediação intercultural .....	19
<b>Capítulo 2 – Gerir a diversidade</b>	
2. 1. Plurilinguismo e interculturalidade - uma emergência nas sociedades modernas	
2.1.1. A diversidade cultural nas sociedades .....	22
2.1.2. A Intercompreensão nas políticas do plurilinguismo .....	25
2.1.3. A importância das competências interculturais no ensino .....	30
2.2. O papel dos organismos internacionais na preservação da diversidade cultural e as competências interculturais	
2.2.1. O Conselho da Europa (CdE) .....	32
2.2.2. A UNESCO .....	34
2.2.3. As políticas linguísticas – documentos orientadores	
2.2.3.1. O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação (QECR) .....	36
2.2.3.2. O Portefólio Europeu das Línguas (PEL) .....	39
2.2.3.3. O Quadro de Referência para o Ensino do Português no Estrangeiro (QuAREPE) .....	41
2.2.3.4. O Quadro da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO .....	45

2.3 O plurilinguismo e a intercultura no sistema educativo francês	
2.3.1. A evolução do sistema educativo francês face às línguas estrangeiras tendo em conta a diversidade cultural .....	46
2.3.2. As novas orientações do Ministério da Educação Francês para as LE .....	47
2.3.3 O novo programa para as línguas estrangeiras e as competências interculturais .....	47

## **Parte II - Trabalho de campo**

### **Capítulo 3 – Projetos para o pluriculturalismo: as competências interculturais no ensino das línguas**

3.1. A problemática .....	51
3.2. A metodologia	
3.2.1. Opções metodológicas do estudo .....	52
3.2.2. Definição e caracterização da amostra .....	53
3.2.3 Técnicas e instrumentos de recolha de dados .....	53
3.2.4. Limitações do estudo .....	55
3.3. Apresentação e análise de dados e interpretação dos resultados .....	55
3.3.1. O projeto “2020, Academia de Versailles”: Apresentação e análise .....	56
3.3.1.1. Implementação do projeto .....	59
3.3.2. Outros projetos – «POPOTHEQUE/ Ateliers d’Accompagnement» Apresentação e análise dos resultados das observações .....	63
3.3.2.1. A fase de implementação/ intervenção junto dos alunos .....	67
3.3.3. A formação dos docentes de línguas .....	77
3.3.3.1. Registo das observações da formação docente - Apresentação e análise dos dados observados .....	77
3.3.3.2. A perspetiva dos docentes – apresentação e interpretação dos dados dos inquéritos .....	86
3.4. Resultados do estudo e discussão .....	108
<b>Considerações finais e sugestões .....</b>	<b>115</b>
<b>Bibliografia .....</b>	<b>117</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>123</b>

## Índice de gráficos

Gráfico: 3.01 Países de origem dos formandos presentes na formação .....	78
Gráfico: 3.02 Línguas de docência presentes na formação .....	78
Gráfico: 3.03 Número de inquiridos que participaram na formação em maio .....	87
Gráfico: 3.04 Características dos inquiridos que participaram na formação – língua .....	88
Gráfico: 3.05 Abordagem das CI na formação .....	89
Gráfico: 3.06 A importância da formação para o desenvolvimento de competências sem estereótipos .....	90
Gráfico: 3.07 A adequação da formação na promoção de novos conhecimentos e novos saberes-fazer .....	90
Gráfico: 3.08 O enriquecimento profissional ao nível intercultural através de trocas de experiências .....	91
Gráfico: 3.09 Intenção quanto à prática de ideias exploradas na formação .....	92
Gráfico: 3.10 Grau de adequação da formação em relação aos pressupostos do programa de línguas .....	93
Gráfico: 3.11 A promoção de uma didática plurilingue e intercultural nas formações nos anos procedentes .....	94
Gráfico: 3.12 Lecionação em outros departamentos além do departamento 91 .....	94
Gráfico: 3.13 Departamento onde lecionam os docentes além do departamento 91 .....	95
Gráfico: 3.14 Oferta de formação em outros departamentos .....	95
Gráfico: 3.15 Departamentos onde lecionam os inquiridos que não frequentaram a formação de maio .....	96
Gráfico: 3.16 Oferta de formação continua nos outros departamentos .....	97
Gráfico: 3.17 A formação em outros departamentos para os docentes de EILE/ELCO e ELVE .....	97
Gráfico: 3.18 Abordagem das CI nas formações fora do departamento 91 .....	98
Gráfico: 3.19 Concordância entre a formação e os princípios do novo programa .....	99
Gráfico: 3.20 Alteração do ponto de vista dos alunos face à sua cultura e à do outro ...	100
Gráfico: 3.21 Grau de concordância sobre a valorização das línguas no departamento.	101
Gráfico: 3.22 Classificação da valorização das línguas a nível local .....	102

Gráfico: 3.23 Valorização do plurilinguismo e desenvolvimento das CI em França .....	104
Gráfico: 3.24 Classificação do grau de valorização do plurilinguismo e do desenvolvimento das CI em França .....	105
Gráfico: 3.25 A existência de formação docente por parte das embaixadas de cada país .....	107
Gráfico: 3.26 A abordagem das CI na formação oferecida pelas embaixadas às quais os docentes pertencem .....	107

## Índice de quadros

Quadro: 3.01 Exemplos de como as CI são abordadas na formação .....	98
Quadro: 3.02 Exemplos da abordagem das CI nas formações oferecidas pelas embaixadas .....	108
Quadro 03: Respostas dos inqueridos à questão 2.1.1 – Um exemplo de partilha de conhecimento a nível intercultural com os outros profissionais .....	132
Quadro 04: Respostas dos inqueridos à questão 2.2.1 – Um exemplo de uma ideia explorada na formação e que tencionem pôr em prática .....	133
Quadro 05: Respostas dos inqueridos à questão 6.1 – De que forma os alunos mudam o seu ponto de vista em relação à sua cultura e à cultura do outro no decorrer das suas aprendizagens .....	133
Quadro 06: Respostas dos inqueridos à questão 7.1.1 – Razões apresentadas face à nota atribuída quanto à valorização da aprendizagem das línguas no departamento ou departamentos onde lecionam .....	135
Quadro 07: Respostas dos inqueridos à questão 8.1.1 – Razões apresentadas face à nota atribuída a França face à promoção do plurilinguismo ao desenvolvimento das CI .....	137

## **Índice de abreviaturas e/ou siglas**

CASNAV (*Centre académique pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs*)

CdE (Conselho da Europa)

CI (Competências Interculturais)

DGEF (Direction générale des étrangers en France)

EILE (Ensino Internacional de Língua Estrangeira)

ELCO (Ensino de Língua e Cultura Origem)

ELVE (Ensino de Língua Viva Estrangeira)

EPE (Ensino Português no Estrangeiro)

IEN (*Inspection de l'Éducation Nationale*)

INSEE (*Institut National de la Statistique et des Études Économiques*)

LM (Língua Materna ou L1)

LE (Língua Estrangeira)

LS (Língua Segunda ou L2)

PEL (Portfólio Europeu das Línguas)

PLNM (Português Língua Não-Materna)

QEQR (Quadro Europeu Comum de Referência)

QuaREPE (Quadro de Referência para o ensino de Português no Estrangeiro)

UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)

UPE2A (*Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants*)

## Introdução

As sociedades atuais são cada vez mais multiculturais, não só pelo fenómeno das migrações e das diversidades linguísticas mas também pela constatação das diversidades regionais, das minorias nacionais, das diversidades religiosas e éticas, da diversidade de produtos e de produções artísticas, etc, além da revolução informática, o que leva a uma justaposição de diferentes culturas no seio de uma mesma sociedade ou de um país; um *“enjeux de la mondialisation”* (Abdou Duouf; 2004). No entanto, se para uns esta diversidade cultural pode ser considerada como uma ameaça à coesão social de uma nação, para outros pode ser apresentada como uma forma de enriquecimento das sociedades envolvidas. A consciencialização destes fenómenos e de que a aquisição de CI não é inata mas adquirida através da educação e da experiência, e ainda de que a sua aquisição é fundamental para se ter sucesso no mundo moderno, em toda a sua complexidade e heterogeneidade, tornam a questão do viver juntos e em harmonia cada vez mais crucial. Sendo inegável que a escola é um lugar privilegiado para favorecer a construção deste princípio através da descoberta do “outro” e de si mesmo, promovendo assim um compromisso individual e coletivo, a questão do “aprender a viver juntos” tornou-se atualmente um objetivo educacional tão importante quanto a transmissão do conhecimento, conforme defende a UNESCO; um verdadeiro desafio do início deste século, pois não se trata apenas da simples coexistência de culturas, é necessário ir mais além; é necessário haver um maior respeito por essas culturas, uma maior promoção das diversidades culturais. É neste contexto que surge a importância de se promover outras vertentes, nomeadamente o plurilinguismo e o desenvolvimento das CI.

No entanto, vivemos numa época em que as sociedades atravessam uma crise não só económica e social, mas também de valores, onde a importância dada à educação/formação é muitas vezes descurada, ou pelo menos negligenciada. Se por um lado notamos preocupações europeias no sentido de promover o plurilinguismo e a intercultura, dado que as CI não são só vistas como uma forma de desenvolver cidadãos mais tolerantes, críticos e cívicos mas também vistas como um meio de melhorar os laços entre as comunidades, notamos também que, na verdade, há sempre um desfasamento

entre as políticas e as práticas pedagógicas, pelo que, na nossa investigação pretendemos analisar quer as orientações das políticas educativas quer as práticas implementadas.

A França sempre foi conhecida pela sua abertura cultural, sendo Paris aos olhos do mundo a cidade luz, cidade de artistas e de intelectuais. Esta abertura cultural e social abriu portas a novos povos; emigrantes e turistas.

Como já referimos antes, sou docente do EPE, em França, na modalidade EILE, anteriores cursos ELCO, e pretendemos refletir sobre o modo como têm sido tratadas as questões do plurilinguismo e da intercultura pelo sistema educativo francês. Há oito anos que lecionamos neste país. Neste período já mudamos de modalidade de ensino no contexto EPE e já assistimos a algumas reformas do sistema de ensino Francês face às línguas estrangeiras, sendo confrontados com a importância ou valorização que encarregados de educação, alunos e demais comunidade dão à aprendizagem das línguas estrangeiras, nomeadamente do português. Esta situação desafia-nos a pensar sobre o papel que as instituições, o governo e a sociedade desempenham para fomentar o interesse pela aprendizagem das línguas e pela diversidade cultural.

Vivemos num meio onde coabitam várias culturas, onde se ouve falar vários idiomas, alguns dos quais não sabemos identificar. Um simples passeio na rua é um saborear multicultural e multilingue, onde indivíduos de origens, de línguas e de culturas diferentes comunicam entre si, através de uma língua comum, não importa se esta é materna, segunda ou estrangeira. Sabemos que a convivência social e a partilha leva o ser humano a exceder fronteiras, a ver a diferença como algo natural, onde não há o estigma da língua, da cor, da etnia ou da religião, e que a relação com os outros é crucial na construção da identidade de cada ser humano. Mas, que caminho percorreu a França para esta aparente harmonia multicultural!?

Por outro lado questionamo-nos se os ataques terroristas que se iniciaram em janeiro de 2015, e que continuam a ser uma ameaça, motivados pela raiva de alguns e pelos seus fundamentalismos e que visaram símbolos da liberdade de expressão, da cultura e da forma livre de viver, abalaram a França e as suas políticas face ao plurilinguismo e à intercultura!? É conhecida a relação que existe entre cultura e política e o governo possui a chave mestra neste “jogo”. Será o sistema de ensino francês, no que

concerne ao plurilinguismo e ao desenvolvimento das CI um modelo a seguir? Analisar de que forma as políticas educativas promovem o plurilinguismo e até que ponto os programas para as línguas estrangeiras contemplam ou evocam o desenvolvimento das CI parece-nos relevante. E a formação contínua dos docentes de línguas estrangeiras, será que contempla as CI? Que aprendizagens poderemos retirar das práticas que foram implementadas ou que estão a decorrer?

Como o nosso estudo visa averiguar a situação atual quanto à promoção do plurilinguismo e ao desenvolvimento das CI nas aulas de línguas, nomeadamente nos cursos EILE e ELCO, no sistema de ensino francês, o nosso objeto de estudo será, então, em primeiro lugar, um *corpus* de análise constituído pelos projetos implementados no departamento 91, pela Academia de Versailles, face ao desenvolvimento das CI nas aulas de línguas e, em segundo lugar, a formação de professores dos cursos ELCO e EILE, promovida no mesmo departamento. O nosso estudo envolve a pesquisa documental, a observação e o inquérito por questionário, sendo a nossa abordagem metodológica de cariz qualitativa e o nosso método interpretativo, orientado para a descoberta. Este estudo pretende assim aferir se o sistema educativo, nomeadamente, a Academia de Versailles e as políticas de educação promovem o plurilinguismo e o desenvolvimento das CI.

Assim, a parte I desta investigação, capítulo um e dois, é dedicada ao enquadramento teórico, sendo o primeiro capítulo um quadro conceptual e teórico de referência, onde exploramos os conceitos basilares. No segundo capítulo abordamos a importância dos organismos internacionais no tema em estudo e fazemos uma abordagem histórica da evolução do plurilinguismo e da intercultura no sistema Educativo Francês. A parte II, capítulo três, é dedicada ao trabalho de campo, ou seja, ao desenvolvimento do nosso estudo. Sendo o ponto 3.2. dedicado à metodologia, onde descrevemos a metodologia utilizada no estudo e o ponto 3.3. dedicado ao *corpus* do estudo, onde faremos a apresentação e análise dos dados recolhidos. No ponto 3.4. procederemos à discussão dos dados e por fim terminamos com algumas considerações finais que julgamos pertinentes com base nos dados observados.

Todas as traduções constantes no presente estudo são da nossa responsabilidade.

# **Parte I – Enquadramento teórico**

---

## ***CAPÍTULO 1 - Visões de Cultura***

---

## 1.1. A cultura

É difícil definir o termo cultura dada a enorme abrangência que o conceito comporta.

A antropologia considera a cultura como um processo e como um produto. Para Bronislaw Malinowski *“la linguistique de demain [...] sera l'étude de la langue dans le contexte d'une culture”* (1968: 11). Segundo o autor, Montesquier et Olivier Goldsmith foram os primeiros a colocar em questão a cultura ambiente ao compará-la com as civilizações exóticas; onde o conceito de fases é tão válido como o de origens, na medida em que traçamos o perfil da evolução, enumerando períodos de sedimentação das coisas; aí analisa a evolução da cultura, ou seja, toda a descrição de uma cultura em particular, toda a tentativa teórica de comparação ou de localização deve escolher o seu objeto do ponto de vista da evolução. Por outro lado, segundo Malinowski, os difusionistas defendiam a teoria da difusão, ou seja, através da adaptação dos *“emprunt des procedes”* (descrever o gosto pelo concreto, o sentido histórico, e sobretudo a inteligência e a influência do meio envolvente e da geografia). Embora a questão do desenvolvimento cultural tenha sido abordado de duas maneiras diferentes conforme os interesses e as intransigências dos seus defensores – difusionistas e evolucionistas, para Malinowski, *“o fenómeno cultural da difusão é assim um objetivo incontestável como o da evolução e os dois são inseparáveis”* (1968: 20).

Este muro que existia entre as correntes evolucionistas e as difusionistas estabelecia uma fronteira conceptual, pelo que a estas duas correntes juntou-se uma terceira, a de Malinowski, a teoria funcionalista, com base nos princípios pelos quais se desenham os vestígios da cultura humana; princípios aos quais as culturas se abrem e que são pontos estratégicos. Segundo o autor para os evolucionistas, estes vestígios *“se glissent sous les traits de la «survivance»”*, já os difusionistas apontavam para os *«emprunts»*. Em relação ao *«survivance»* Malinowski refere que *“é a existência da «survivance» um aspeto constante e omnipresente de toda a cultura”* (idem: 29). No entanto, ao olharmos para a nossa cultura, verificamos que não se trata apenas de sobrevivência mas também de desenvolvimento (carros elétricos que substituíram os combustíveis fosseis, que por sua vez substituíram as carroças, etc.). O mesmo se pode

dizer em relação ao difusionismo, os nossos elementos, traços culturais nem sempre são independentes uns dos outros. Malinowski lança assim as bases para a antropologia moderna, buscando a objetividade científica juntamente com a vivência pessoal. E, de acordo com o “Dictionnaire Culturel en Langue Française” (2005: 2055) L. Kroeber et C. Kluckohn, distinguiram mais de 150 definições ao termo cultura na “Critical Review of Concepts and Definitions (1952)” e a definição dada por Malinowski na “Scientific Theory of Culture and Other Essays (1944)”, foi a que mais influência teve no conceito atual de cultura.

De acordo com o “Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage” (1994) a cultura é “*l’ensemble des représentations, des jugements idéologiques, et des sentiments qui se transmettent à l’intérieur d’une communauté*” (1994: 128). Nesta definição, a palavra engloba os conceitos que pertencem à literatura e às belas artes; da mesma forma, o conhecimento científico de um indivíduo é apenas parte da sua cultura no sentido sociológico do termo. Concordamos, assim, com a ideia de que

*La culture comprend ainsi notamment toutes les manières de se représenter le monde extérieur, les rapports entre les êtres humains, les autres peuples e les autres individus. Y entre aussi tout ce qui est jugement explicite ou implicite porté sur le langage ou par l’exercice de cette faculté.*

(idem: 128)

As crenças, as religiões, os tabus, as superstições, entre outros, entram na cultura dos povos. Por último é ainda referido que um estudo linguístico implica estabelecer relações entre a língua e a cultura, onde a linguagem contém efetivamente uma série de escolhas sobre a maneira de representar o mundo. Uma definição mais recente é referida no quadro conceptual da UNESCO:

*La culture est l’ensemble des traits distinctifs, spirituels, matériels, intellectuels et psychologiques, d’une société ou d’un groupe social et englobe la totalité des manières d’être existant au sein d’une société ; elle comprend, au minimum, l’art et la littérature, les modes de vie, les manières de vivre ensemble, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances.*

(UNESCO, 1982 et 2001 *apud* UNESCO, 2013: 10)

Todas estas definições são um desafio para o ensino de uma língua e fazem com que o professor se interrogue sobre o que será mais importante ensinar aos seus alunos a cultura com um C grande ou a pequena cultura dos hábitos quotidianos dos alunos.

## 1.2. A diversidade cultural

Tal como a cultura a noção de diversidade cultural é abrangente e para ser bem entendida é necessário compreender as ideias que estão na base da sua definição e que lhe estão subjacentes. Na base do seu reconhecimento está a tomada de consciência de que as sociedades são multiculturais, e as questões que surgiram tais como “*vouloir-vivre-ensemble*” e a coexistência pacífica, para as quais o multiculturalismo não dava respostas, dado os seus limites, pois não se podia simplesmente colecionar particularismos culturais diferentes como defende Wicht Bernard *in* Diouf (2004). Para Abdou Diouf (2004) a ação da Francofonia mais importante a favor da diversidade foi a conferência de Ministros da cultura, ocorrida em Cotonou, a 14 e 15 de junho de 2001, pouco antes de a UNESCO proclamar a *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural*.<sup>1</sup> Segundo o autor, esta conferência permitiu clarificar conceitos, traçar planos de ação, entre outros, e os seus documentos contribuíram eficazmente para a elaboração da referida Declaração de 2001, numa época em que a reclamação por um maior respeito e por uma maior promoção pela diversidade cultural era uma constante.

Bernard Wicht defende que o termo diversidade não se define nem pela oposição à homogeneidade nem pela oposição à disparidade. O mesmo autor acrescenta que “[...] ela torna-se sinónimo de diálogo e de valores partilhados” ou seja, “é a harmonia das partes em um todo que não é nem homogénea nem composta” (Wicht *in* Diouf, 2004: 11). Atualmente a diversidade cultural é considerada como um “*des enjeux de la mondialisation*” dado que, por um lado, temos a fragmentação das sociedades e, por outro, temos as discussões sobre as questões de exceção cultural. No primeiro caso, segundo o autor, devido ao fenómeno da imigração, as sociedades têm tendência a ser cada vez mais fragmentadas e multiculturais, e é dessa associação de ideias que saem termos como guetos e tribos; termos pejorativos. Mas no fundo foi dessa miscigenação cultural que surgiu a ideia de diversidade cultural (Wicht *in* Diouf, 2004); daí a necessidade de se pôr fim à ideia de uma sociedade nacional fundada numa cultura e numa identidade homogénea. É preciso descrever esta justaposição de culturas

---

<sup>1</sup> Abdou Diouf – secretário-geral da Organização Internacional da Francofonia (2003-2014) e ex-presidente da República do Senegal de 1981 a 2000. Atualmente é Michaëlle Jean a secretária-geral da francofonia, eleita em Dakar, pelos chefes de Estado a 30 novembro de 2014.

diferentes no seio de uma sociedade ou país” (idem: 12). A partir da tomada de consciência do fim desta realidade, ou seja, do fim da homogeneidade nacional, começou-se a utilizar o termo diversidade cultural para descrever fenómenos bem distintos e de origens muito diferentes tais como os regionalismos, as minorias nacionais, as línguas regionais, etc. Segundo refere o autor, apesar de em determinadas situações ela surgir como oposição à homogeneidade, sendo num contexto nacional considerada como uma ameaça à coesão social, para o autor a diversidade cultural é utilizada para definir de maneira positiva e construtiva, uma situação de facto. A diversidade cultural é também apresentada como um enriquecimento, como um valor acrescentado para as sociedades em si.

No segundo caso, o princípio da excepção cultural tem a ver com deliberação à grande escala das trocas económicas e comerciais. Neste caso não se trata de descrever a pluralidade de culturas existentes num país ou sociedade mas trata-se apenas de garantir o tratamento particular de bens e de serviços culturais no quadro das novas regras de comércio internacional, ou seja, de “assegurar o direito do estado de tomar medidas nacionais [...] para salvaguardar ou promover os produtos e criações artísticas e culturais” (Wicht *in* Diouf, 2004: 13). O autor foca o exemplo da Suíça, onde se verifica que, ao contrário de uma nação, existe aquilo que ele denomina por confederação, que por sua vez “*ne fait qu’associer entre elles des communautés politiques autonomes sans leur imposer un ordre supérieur*” (idem: 18). Nesse sentido “a coesão social faz-se através deste ideal político e dos valores que partilham e não na base de uma identidade cultural nacional homogénea forçada pelo estado e suas elites” (ibidem). Isto é um exemplo de grupos que não partilham a mesma língua, nem religião, nem as mesmas tradições e que podem viver e coexistir juntos. Mas tal como defende o autor, todas as nações são constituídas por mosaicos, por grupos – centros, vilas, províncias etc. A ideia de confederações de baixo para cima - «*ce sont les cantons qui ont fait la Suisse et non l’inverse.*” Esta soberania cultural implica que cada vila ou província desenvolva a sua própria política cultural com toda a liberdade. O que implica (i) maior respeito pelas identidades e sensibilidades locais – inclusive a língua; (ii) maiores iniciativas de base e uma grande participação na vida cultural local e (iii) maior densidade de instituições e de

indústrias culturais - fundações, museus, bibliotecas, entre outros, em vez de haver grandes instituições e poderes culturais nacionais. Sem dúvida que para quem conhece o país visualiza estas diferenças. E, tal como refere o autor:

*Face a cette mosaïque culturelle qui n'est aucunement fondée sur une identité nationale homogène, on comprend que la compréhension mutuelle, l'échange et le dialogue soient un objectif majeur non seulement du point de vue culturel mas du point de vue de la politique à l'échelle de l'ensemble du pays.*

(idem: 20)

Ora como não é possível eliminar as incompreensões entre as regiões linguísticas de uma vez por todas, a solução é procurar de todas as formas melhorar a compreensão entre as diferentes comunidades suíças assim como jamais cortar o diálogo. Segundo o autor a fundação Suíça Pro-Helvética descreve a função do diálogo como *“En rendant visibles [...] les différences et les similitudes des cultures, le dialogue culturel contribue à la compréhension mutuelle qui est une contribution indispensable à une coexistence pacifique* (idem: 20). Não se pode impor uma visão nacional de cultura, quando o lema unicamente aceite é *“La diversité est notre culture commune!”* (ibidem).

Como pudemos ver a noção de diversidade cultural é abrangente e não se resume só a minorias ou maiorias, dominados ou dominantes, povo e elites. Ou seja, o conceito de diversidade cultural remete para acordo, soberania local, respeito pelas identidades, compreensão mútua, construção de baixo para cima. Wicht define o termo *“Diversité”* – *“qui présente plusieurs aspects, plusieurs caractères différents, simultanément ou successivement ou encore qui présente des différences intrinsèques et qualitatives, en parlant des choses que l'on compare”* (idem: 22).

Em suma, a diversidade cultural não pode em nenhum caso ser apenas a justaposição de culturas diferentes sem ligação umas com as outras. A diversidade cultural também não será apenas a descrição ou a gestão permanente de um conflito (problemas étnicos ou identitários face a uma cultura global), nem tão pouco a proteção das minorias nacionais, ou seja, não é nenhuma lógica de defesa de direitos do homem ou da relação entre estado e indivíduo. A diversidade cultural é *“une logique horizontale d'égalité; c'est la recherche de la compréhension mutuelle, du dialogue, des échanges et des valeurs partagées”* (ibidem). A diversidade cultural oferece uma boa alternativa à emergência daquilo que o conceito de cultura global implica e comporta. A diversidade

cultural nada tem a ver com a ideia de “guetos e tribos”, nem com a noção de desconstrução da nação. A ideia de diversidade cultural apresenta-se como um projeto de sociedade, um projeto político, uma alternativa que deverá ser construída e que implica uma verdadeira estratégia de ação, ela ultrapassa o quadro das simples políticas culturais (Benard Wicht *in* Diouf, 2004).

Conforme é referido no quadro conceptual da UNESCO, a diversidade cultural e as CI permitem a compreensão, permitem otimizar o diálogo entre culturas; a capacidade de transmitir, através da comunicação, informações sobre a sua cultura e compreender informações da cultura do “outro”. A cultura é no fundo o produto de uma constante negociação/ convivência com o grupo ao qual o individuo pertence e a comunicação é o meio pela qual esta negociação ocorre. Então,

as interações interculturais são o produto de negociações comparáveis com os membros de outros grupos e a comunicação intercultural é o meio graças ao qual estas negociações ocorrem. A diversidade cultural é, portanto, um mecanismo para organizar o diálogo o mais produtivo possível entre passados relevantes e futuros desejáveis.

(UNESCO: 2002: 11)

### **1.3. O multiculturalismo**

Podemos dizer que o termo multiculturalismo germinou no mundo anglo-saxónico, sendo o Canadá e a Austrália apontados como exemplos de multiculturalismo, onde os governos no início da década de 70 adotaram políticas de promoção da diversidade cultural sob o apelido de multiculturalismo.

Em 1971 o governo do Canadá coloca em prática a política do multiculturalismo, tendo como objetivo promover uma nova representação de identidade canadiana composta “*d’individus d’histoires différentes mais de statut égal*” (Doytcheva, 2005: 28) tornando-se assim um país oficialmente multiculturalista desde 1972. Segundo Glazer (1997) *apud* Doytcheva (2005), o termo só é visto em textos desses países. E só em 1989 é que o termo é introduzido no Oxford English Dictionary. Na década seguinte esta ideia estende-se a países democraticamente anglófonos e só mais tarde estende-se à Europa e à América Latina.

Contudo, segundo Giménez (2003) as ideias do direito à diferença e da cidadania diferenciada só tomaram corpo e fundamento com as políticas de reconhecimento,

desenvolvidas sobretudo por Taylor (1993). Taylor entende que o multiculturalismo exige um sistema que garanta a todos um reconhecimento social igual, pois acredita que toda a política identitária não deveria ultrapassar a liberdade individual. Ora estas alterações na base dos seus fundamentos provocam igualmente alterações na sua definição.

Se globalmente o multiculturalismo pode ser definido como um programa político que visa a valorização e a promoção do pluralismo cultural no seio de uma sociedade; o pluralismo cultural é uma proposta contra a exclusão – o racismo, a xenofobia, o apartheid, a limpeza étnica. Num sentido mais restrito, o multiculturalismo não possui uma definição precisa e única como podemos constatar através das definições que foram sendo dadas nos dicionários. No “Petit Robert”, de 1993, e no “Grand Robert”, de 2001, o multiculturalismo significa a coexistência de várias culturas no mesmo país. Já no “Le petit Larousse” de 2001, é referido que o multiculturalismo além de reportar-se à coexistência de várias culturas numa sociedade, também se reporta a “uma corrente de pensamento americano que põe em causa a hegemonia cultural das classes dominantes brancas em relação às minorias [...] e defende o pleno reconhecimento dessas minorias” (Bénichou, 2006: 10).

Embora o multiculturalismo seja direcionado em duas definições diferentes, uma descritiva do pluralismo social (característica da diversidade cultural) e outra referente ao regime sociopolítico, para Bénichou “o multiculturalismo determina-se precisamente através destas duas aceitações, na medida que estas são indissociáveis” (2006: 27). De facto, ao definir a situação social a partir das múltiplas fronteiras identitárias, étnicas, religiosas, entre outras, que as transcendem, estas conduzem inevitavelmente ao seu reconhecimento como partes integrantes da sociedade dando-lhes legitimidade, apoiada ora pela teoria da proteção da autoestima, ora através da inscrição a favor de um regime sociopolítico que protege todas as identidades. Dessa forma o “*multiculturalisme devient ce courant qui milite pour un État dont le caractère démocratique implique qu’il instaure un ensemble de droits culturels collectifs*” (idem: 27). Embora inspirado por esses princípios de salvaguarda e promoção de identidades comunitárias, contra as discriminações, o multiculturalismo torna-se um instrumento em favor de uma refundação de um regime sociopolítico.

Conforme refere Bénichou (2006), o multiculturalismo moderno assinala a valorização e a promoção do pluralismo cultural e portanto implica medidas da parte do estado, ou seja, um regime sociopolítico preciso. Se na sua primeira definição, permite um reconhecimento explícito do pluralismo da sociedade – definição esgotada na descrição de um estado social, o princípio da valorização das identidades é inerente ao pensamento multicultural, o que o faz deslizar para um segundo nível, incluindo um programa político, portanto, implica medidas precisas nesse sentido por parte do Estado. Isto leva a reflexões e controversas, onde as fronteiras culturais são postas em relevo. Pois todas as sociedades são multiculturais no seu interior, uma vez que são compostas por pessoas que se distinguem pelo seu meio social, pelos seus pertences, pelo seu estatuto, pela sua religião, pela sua etnia, etc.. É neste ponto específico que a especificidade do multiculturalismo pode ser qualificada como um conceito de mudança institucional. Propõe combinar os princípios do reconhecimento cultural com os direitos individuais e as liberdades, bem como a igualdade e a justiça social.

A política multiculturalista visa resistir à homogeneidade cultural, principalmente quando esta homogeneidade é considerada única e legítima, submetendo outras culturas a particularismos e dependência. O conceito de multiculturalismo sofre grande influência do relativismo cultural, que questiona a ideia de que os hábitos e costumes de um grupo poderiam ser superiores a outros. Esta ideia de que as culturas são diversas e devem ser respeitadas na sua essência, sem existir um certo ou errado nos costumes, é a base do multiculturalismo.

Conforme defende Giménez (2003: 18), apesar de autores como Sartori e Azurmendi criticarem exageradamente o multiculturalismo e não visualizarem pontos positivos, concordamos que não podemos considerar o multiculturalismo como o oposto ao pluralismo escolar, uma vez que o multiculturalismo e a interculturalidade têm pontos em comum dotando de uma perspectiva multi e intercultural os projetos educativos tendo em conta a contra a discriminação, a diversidade positiva, entre outros.

O grande entrave ao multiculturalismo é que este promove o conhecimento de outras culturas, porém não promove o convívio entre diferentes culturas. É quase confundido com um apenas assinalar, constatar a diversidade nas populações,

continuando a haver tentativas de domínio da cultura majoritária sobre a cultura minoritária, que proporcionam contínuos processos de discriminação e exclusão.

#### **1.4. O interculturalismo**

O interculturalismo ou a perspectiva intercultural surgiu devido às lacunas limitações ou erros existentes no multiculturalismo (Giménez, 2003). No fundo surgiu como uma resposta crítica ao multiculturalismo para colmatar as suas limitações, uma vez que o multiculturalismo, na opinião de alguns autores, induz à divisão das culturas em pequenos blocos, guetos, não contribuindo assim para a coesão social da comunidade. De acordo com Giménez (2003) o interculturalismo rege-se pelos princípios da igualdade, da diferença e da interação positiva e pretende alterar atitudes e comportamentos em relação ao “outro”; ser interventivo e transformativo. No interculturalismo a diferença é vista como enriquecedora da sociedade; é por meio do diálogo intercultural que é combatida a discriminação e a exclusão. Não podemos deixar de referir que de acordo com Giménez (2000) a interculturalidade é um modelo de gestão da diversidade sociocultural, que põe em relevo o que há em comum e é convergente entre as culturas, e fomenta uma interação positiva entre os sujeitos culturalmente distintos, contribuindo para o fortalecimento da cidadania e para a construção da coesão social. Este modelo visa o diálogo, além de visar a coexistência. A comunicação, a convivência e o respeito de culturas distintas, aceita a diversidade cultural como positiva e visa incorporar todos na sociedade.

Ainda segundo Giménez (2003), enquanto nos movimentos multiculturalistas a importância está posta em cada cultura, na identidade de cada um como um passo absoluto necessário para reclamar o seu reconhecimento, colocando em ênfase as diferenças; a perspectiva intercultural buscará as convergências como forma de estabelecer vínculos e pontos em comum. Ou seja, o interculturalismo vai destacar a aprendizagem mútua, a cooperação e o intercâmbio. Assim, pode afirmar-se que o interculturalismo representa a vontade, o desejo de uma interação na procura do conhecimento do outro e contém em si um poder transformativo, de atitudes, e

consequentes comportamentos, perante o “outro”. Mais do que conhecer, reconhece e aceita a diferença como parte integrante e enriquecedora das sociedades, criando-se coesão social e cultural; ou seja, *“Si el multiculturalismo aborda la diversidad, el interculturalismo trata de ver cómo construir la unidad en la diversidad”* (Giménez, 2003: 14). O interculturalismo é tudo isso sem ignorar ou negar as afirmações e contribuições multiculturalistas sobre a não discriminação e o reconhecimento do outro (idem, 2003). Assim o autor defende que o interculturalismo consiste na:

*promoción sistemática y gradual, desde el Estado y desde la sociedad civil, de espacios y procesos de interacción positiva que vayan abriendo y generalizando relaciones de confianza, reconocimiento mutuo, comunicación efectiva, diálogo y debate, aprendizaje e intercambio, regulación pacífica del conflicto, cooperación y convivencia.*

(Giménez, 1997 *apud* Giménez, 2003: 14)

O interculturalismo tem como princípio a existência de várias culturas, cada uma com o seu próprio valor, em que juntas, e tendo em conta as qualidades de cada uma, se forma uma cultura comum, assente no respeito, na cooperação, no diálogo e na relação entre todos e com todos, gerando coesão e justiça social e cultural.

### **1.5. O pluralismo cultural**

O multiculturalismo e o interculturalismo promovem um pluralismo cultural que conduz a uma aceitação da diversidade existente, em todos os seus patamares, seja ela linguística, cultural, ética ou religiosa. Deste modo, segundo Giménez Romero (2003), o pluralismo cultural baseia-se em dois princípios, a saber, o princípio da igualdade, que combate a discriminação, e o princípio da diferença, que promove o respeito pelo “outro”, aceitando-o e convivendo com ele como parte integrante da sociedade. Neste sentido, o pluralismo cultural *“cañota, en primer lugar, la presencia, coexistencia e simultaneidad de poblaciones con distintas culturas en un determinado ámbito o espacio territorial y social, sea un área civilizatoria [...] un estado nación, una región [...]”* (Giménez, 2003: 6). Por outras palavras, o pluralismo intercultural pressupõe a presença da coexistência e a simultaneidade de populações com diferentes culturas em uma determinada área ou espaço territorial e social, seja este um Estado-nação, uma nação sem estado, uma região, um município, uma comunidade local ou uma escola. No

entanto, segundo ao autor, o pluralismo cultural também é entendido como uma certa conceção da diversidade cultural e uma certa proposta sobre aspetos legislativos, entre outros, que deveriam ser abordados na prática.

No pluralismo cultural “se parte que a diversidade cultural é positiva, enriquecedora, que além de não haver rejeição das diferenças deveria haver respeito, deveria haver a tão denominada e defendida celebração da diferença” (idem: 7). Neste sentido e conforme defende o autor, trata-se de uma proposta de adição às sociedades e não de subtração; onde numa sociedade democrática todas as expressões culturais, linguísticas, e outras, são chamadas a marcar presença nas comunidades sociopolíticas. Segundo Giménez o pluralismo cultural baseia-se em dois princípios: “(I) o princípio da igualdade, da não discriminação em função da raça, cultura, etnia, religião, língua, nacionalidade, origem regional, etc e (II) o princípio da diferença, o respeito e a aceitação do outro” (idem: 8). Ou seja, segundo Giménez o pluralismo cultural postula uma sociedade onde as pessoas são iguais em direitos, obrigações e oportunidades, onde se respeita os seus particularismos linguísticos, religiosos, etc. Ou seja o pluralismo cultural é uma proposta de inclusão que se opõe a exclusão.

Em suma, segundo o esquema 1 de Giménez (2003: 5), o multiculturalismo no plano fático diz respeito à diversidade cultural, linguística e religiosa. No plano normativo, diz respeito ao reconhecimento da diferença – princípio da igualdade, princípio da diferença. Já o interculturalismo no plano fático diz respeito às relações interétnicas, interlinguísticas, inter-religiosas e no plano normativo, diz respeito à convivência com a diversidade – princípio da igualdade, princípio da diferença e princípio da interação positiva.

## **1.6. O plurilinguismo**

De acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência (QECR), o conceito de plurilinguismo distingue-se de multilinguismo. Por um lado, o multilinguismo “é entendido como o conhecimento de um certo número de línguas ou a coexistência de diferentes línguas numa dada sociedade” (2001: 23), já o plurilinguismo é “simplesmente”

atingível “diversificando a oferta de línguas numa escola ou num sistema de ensino específicos, incentivando os alunos a aprender mais do que uma língua estrangeira [...]” (ibidem). O multilinguismo reporta-se às sociedades e o plurilinguismo aos indivíduos. Por outro lado a abordagem plurilinguística ultrapassa esta perceção, uma vez que, “à medida que a experiência linguística pessoal de um indivíduo no seu contexto cultural se expande [...] constrói-se uma competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem” (ibidem) uma vez que essas línguas e culturas apreendidas não ficam armazenadas em compartimentos mentais separados. Ou seja, o plurilinguismo corresponde à capacidade do falante compreender e usar, com proficiência, mais do que uma língua, na interação/comunicação com falantes de outras línguas e culturas. O pluriculturalismo refere-se à capacidade de o falante se identificar e participar numa sociedade com uma pluralidade de culturas. Língua e cultura são desassociáveis segundo esta perspetiva, pois o conhecimento e a proficiência linguística em diferentes línguas permitem o acesso a diferentes formas de pensar e a culturas distintas. Dito de outra forma, dizemos que um sujeito é plurilingue quando ele utiliza no interior de uma mesma comunidade mais do que uma língua conforme o tipo de comunicação presidida (no seio familiar, nas suas relações sociais, nas relações com a administração, etc.). Dizemos que uma comunidade é plurilingue quando são utilizadas várias línguas nos diversos tipos de comunicação. Conforme refere o Conselho da Europa (CdE), o multilinguismo remete para a presença numa zona geográfica determinada, independentemente do seu tamanho, de mais de que uma língua, ao passo que o plurilinguismo constitui o repertório de línguas utilizadas por um indivíduo, em que, claro, se inclui a sua língua materna (LM).

### **1.7. O alfabetismo intercultural**

A ideia do alfabetismo cultural desenvolveu-se com o *Relatório Mundial da UNESCO - Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural* (2009), onde se tornou evidente a necessidade de desenvolver cidadãos mais conscientes, que fossem capazes de conhecer, de compreender e de respeitar as diferenças culturais, sejam elas religiosas,

étnicas, ou outras. O mesmo relatório salienta que o diálogo intercultural está dependente da aquisição de CI, como o saber escutar, o saber dialogar e o saber redescobrir. A diversidade cultural e a importância do diálogo intercultural indicam claramente a importância da alfabetização cultural para conhecer as culturas na sua diversidade criativa: "é uma nova competência básica, tão importante como a leitura, a escrita ou o cálculo; (UNESCO, 2013: 8). Ainda de acordo com a UNESCO, o alfabetismo cultural tornou-se uma chave crucial no mundo moderno, e devem ser aproveitadas as várias formas que a educação engloba através de atividades que englobem a família ou a comunidade, ou seja, o alfabetismo cultural é assim "*un outil indispensable pour surmonter le «choc des ignorances»*" (ibidem).

Pelo que, segundo Dragicevic Šešić et Dragojevic (2011), *apud UNESCO (2013)* o alfabetismo intercultural é definido como "*l'ensemble des savoirs et des aptitudes nécessaires à la pratique des compétences interculturelles, est devenu un outil essentiel de la vie moderne, parallèlement au développement de la maîtrise de l'information et de l'initiation aux médias*" (idem: 17).

Ora, desta forma o alfabetismo intercultural assim como qualquer outra forma de alfabetização exige um certo grau de aprendizagem ativa, quer seja em contexto formal e/ou informal. E esta habilidade considerada básica pode ser entendida como parte de um conjunto maior de visões do mundo, atitudes e habilidades que devem ser adquiridas.

### **1.8. A competência intercultural**

De acordo com o Relatório Mundial da UNESCO as CI são definidas como "*l'ensemble complexe de capacités nécessaires pour interagir efficacement et d'une manière appropriée avec ceux qui sont linguistiquement et culturellement différents de soi*" (Fantini, 2007 *apud UNESCO, 2009: 48*). Numa definição mais abrangente,

as competências interculturais evocam o feito de dispor de conhecimentos adequados, bem como de conhecimentos gerais sobre questões que possam surgir no contato entre pessoas de diferentes culturas, de forma a manifestar uma atitude recetiva que encoraje o estabelecimento e a manutenção de relações com diversos "outros" e de ter adquirido capacidades que permitam utilizar esses conhecimentos e essa recetividade nas interações com indivíduos de culturas diferentes.

(UNESCO, 2013: 16)

As CI fazem parte do terceiro pilar da educação e fomentam a ideia do aprender a viver em conjunto o que, num mundo cada vez mais interdependente e, portanto, exposto ao duplo risco de homogeneização e fragmentação cultural, significa que todos devemos ser capazes de compreender quais são as questões relativas às diferenças culturais e aos potenciais benefícios da mudança cultural. As CI podem ser agrupadas da seguinte forma: “*savoir*” (conhecimento de uma cultura), “*savoir comprendre*” (habilidades de interpretação), “*savoir apprendre*” (habilidade de descoberta/ interação), “*savoir être*” (curiosidade / abertura) e “*savoir s’engager*” (capacidade de reflexão crítica sobre o plano cultural) (UNESCO, 2013: 16).

Ainda segundo a UNESCO, aprender a conhecer "o outro" é o primeiro passo para adquirir essas competências, um passo que será difícil de acabar na medida que haverá sempre novos "outros" para se encontrar; aprender a fazer é a fase ativa do contacto com "o outro" e essa interação é vista como uma oportunidade tanto para aplicar o conhecimento já adquirido como para adquirir mais conhecimento, extrair lições daqueles que o precederam e imaginar aqueles que se seguem; aprender a ser é a fase da reflexão, do pensar sobre si mesmo, como um ser social e sobre o seu lugar no mundo (UNESCO, 2013: 8).

### **1.9. A mediação intercultural**

As práticas de mediação intercultural que têm por objetivo a inclusão social, “regular conflitos”, “fazer sociedade”, visam promover o interesse e o respeito pelo outro, ou seja, visam a melhoria das relações interpessoais e têm origem ou estão associadas à crescente vida social e cultural, nomeadamente às vagas de emigrantes de outros países. As práticas sociais de mediação promovem assim o reconhecimento do outro, a gestão da diferença e o restabelecimento de laços sociais.

O “*Dicionário Houaiss do Português Atual*” define “mediar” como “estar entre (duas coisas), situar-se entre (dois extremos).” Esta ideia expressa a noção de “estar dentro” o que, por sua vez, “significa conhecer e compreender sistemas culturais diferenciados”, segundo Maria José Casa-Nova (2009).

Aqui reside a importância do mediador intercultural enquanto alguém que intervém de forma imparcial, em situações de conflito entre dois ou mais sistemas culturais diferenciados, onde as percepções do mundo e formas de atuar perante uma mesma situação diferem entre si. No processo de mediação, o mediador procura estabelecer uma ponte comunicacional entre as partes intervenientes, através da promoção do diálogo. O mediador encarrega-se de transmitir valores positivos e construtivos na gestão da diferença e constrói laços sociais de coesão e de inclusão social (Casa-Nova: 2009).

Entendemos assim que, por um lado, o plurilinguismo é a base para desenvolver o conhecimento mútuo, a promoção de valores de cooperação, de tolerância e de aceitação da diferença e é a base de sustentação da intercompreensão, mas como as interações interculturais são o produto das negociações entre indivíduos de grupos diferentes e têm lugar através da comunicação, logo é fundamental promover o plurilinguismo e o desenvolvimento das CI nas sociedades em geral e em particular no ensino, para que esse diálogo entre indivíduos de diferentes grupos seja o mais produtivo possível. Por outro lado, consideramos que a mediação intercultural, no geral, e a mediação intercultural no ensino de línguas estrangeiras, em particular, é essencial no estabelecimento de pontes entre culturas e na criação de laços de coesão social entre povos.

## ***Capítulo 2 - Gerir a diversidade***

---

## 2. 1. Plurilinguismo e intercultural - uma emergência nas sociedades modernas

### 2.1.1. A diversidade cultural nas sociedades

O mundo é conhecido pela sua diversidade cultural, onde cada cultura possui a sua identidade que personaliza e diferencia os membros dessa sociedade ou lugar da restante população mundial. Embora em todas as épocas tenham existido sociedades multiculturais, pois o homem desde a pré-história procurou sempre conhecer outros lugares, outros modos de vida, não só como forma de assegurar a sua sobrevivência mas também devido à evolução, a verdade é que o fenómeno da globalização e os fluxos migratórios, motivados por várias circunstâncias, trouxeram mais interação entre os povos e mais diversidade de comportamentos, onde seres humanos de diferentes culturas, com características próprias como a linguagem, as tradições, os costumes, a gastronomia, a religião, etc, coabitam no mesmo espaço. É deste contexto que a diversidade cultural surge, se afirma como conceito, e é também apresentada como uma forma de enriquecimento, de valor acrescentado às sociedades em questão.

De acordo com Malinowski (1968), Montesquier et Olivier Goldsmith foram os primeiros a colocar a questão da cultura ao compará-la com as civilizações exóticas. E embora tenham havido outras teorias evolucionistas (busca pela sobrevivência) e difusionistas (*“emprunts” ou de “complexes de traits”*), Malinowski (1968) defende que embora a sobrevivência seja um aspeto constante e omnipresente de toda a cultura, se tivermos em conta toda a nossa cultura, verificamos que não se trata apenas de sobrevivência mas também de desenvolvimento, onde, por exemplo, os carros substituíram as carroças e os computadores as máquinas de escrever. De acordo com Malinowski *“o fenómeno cultural da difusão é assim objetivo incontestável assim como o da evolução e os dois são inseparáveis”* (1968: 20).

É verdade que em todas as épocas houve conflitos entre civilizações mas com a evolução e o desenvolvimento do homem, e com todos os problemas naturais que a humanidade enfrenta, encontrar o equilíbrio humano tornou-se no grande desafio deste século, como podemos deduzir das seguintes palavras: *“L’important n’est pas de savoir*

*quel est la vraie religion, mais savoir comment les hommes peuvent vivre ensemble*“ (Spero Adotevi, Stanislas in Diouf, 2004: 59).<sup>2</sup>

Ora a questão da diversidade cultural nos nossos dias não é apenas uma teoria, uma moda ou uma elegância política inscrita com caráter solene, é uma constatação do mundo moderno que nos traz algumas preocupações e nos deve fazer refletir no sentido de retroprojetar ações para podermos viver unidos.

Ao vermos que há ainda muitas atitudes e pensamentos totalitários e redutores que se arrastam no tempo, que atravessam continentes e que levam a um ceticismo do mundo real, apercebemo-nos que há ainda um grande passo a dar. Não chega só reconhecer que o mundo é diversificado, que proliferam misérias e desigualdades, onde por vezes a diversidade cultural é vista como decorativa (folclore, danças de guerras tribais, entre outros) e não criativa, onde a única cultura que impera é a disciplina monetária. Hoje em dia não se pode considerar que se trata de relativismo cultural, pois todos os seres humanos são dignos de respeito da diferença na sua autenticidade e de respeito pelos seus valores.

Em 1976, em Nairobi, a conferência da UNESCO precisa que “[...] ao lado do princípio da autenticidade cultural, convém colocar o conceito de diálogo entre culturas [...] convém abrir cada cultura a todas as outras numa perspetiva largamente internacional” (UNESCO, 1980 *apud* Spero Adotevi in Diouf, 2004: 63).

Nos nossos dias a diversidade cultural e étnica ainda é vista muitas vezes como uma ameaça para a identidade da nação, principalmente quando a homogeneidade é considerada única e legítima, submetendo outras culturas a particularismos e dependência. Alguns países democráticos, como o Canadá e a Suíça, têm caminhado no sentido de promover a aceitação e a incorporação de culturas diferentes em seus territórios, valorizando a possibilidade de se constituírem enquanto nações pluriétnicas, como vemos salientado na seguinte frase *“La diversité est notre culture commune”* (Wicht in Diouf, 2004: 20). No entanto, em outros países, principalmente em alguns países da África Subsaariana e do Médio Oriente a negação de direitos sociais e a perseguição de minorias culturais são práticas oficiais. Depois temos muitos outros países, que embora

---

<sup>2</sup> Stanislas Spero Adotevi, antropólogo e filósofo, antigo funcionário internacional e antigo ministro da Cultura.

defendam uma política multiculturalista oficial, continua a existir perseguição que normalmente é praticada por pessoas comuns, inflamadas por um sentimento de nacionalismo, de superioridade ou de rejeição do outro. Basta, por exemplo, vermos a reação da sociedade perante um incêndio com vítimas num acampamento de ciganos ou de romenos e a reação da mesma sociedade perante um incêndio numa habitação do cidadão comum. Essas reações, embora irracionais, são importantes na medida que nos alertam sobre a forma como ainda lidamos, enquanto sociedade, com as diferenças étnicas, culturais e religiosas que nos cercam.

Uma das grandes preocupações da Europa é a imigração em massa de pessoas vindas de países onde há, por exemplo, perseguições e/ou guerras. Se inicialmente, após a primeira e a segunda guerra mundial, os movimentos eram sobretudo de imigrantes oriundos da própria Europa, verso as nações mais desenvolvidas, nos últimos anos passamos a ter uma imigração drástica de povos sobretudo oriundos da África Subsaariana e do Médio Oriente. Segundo dados do Instituto Americano *Pew Research Center*, cerca de um milhão de pessoas chegaram à Europa desde 2010. Até em Portugal, segundo dados do Relatório Estatístico Anual 2017, do observatório das emigrações, nos anos 2015 e 2016, o aumento de entradas e permanências de estrangeiros em Portugal face às saídas superou a tendência provocada pela crise económica.

Já em França, segundo as estatísticas do Ministério do Interior, publicadas a 16 de janeiro último, em 2017 foram emitidos 262.000 títulos de residência. O que significa um aumento de 13,7% em relação a 2016. O ano de 2017 bateu assim todos os recordes de acordo com a *Direction Générale des Étrangers en France (DGEF)*.

Este aumento de imigrantes faz com que a percentagem de nascimentos de famílias compostas, em que pelo menos um dos progenitores é imigrante, tenha passado de 26,3%, em 2007, para 30,4 % em 2016 (INSEE- Institut National de la Statistique et des Études Économiques). Segundo os dados do INSEE, na região de Île-de-France, 38 % das mulheres que tiveram um filho em 2015 eram imigrantes. Embora pese a sensibilidade e a ideologia de cada um, estes dados provocam alguma preocupação, no sentido de se procurar reinventar uma integração económica, cultural e linguística. Dito por outras

palavras, a mundialização e a interdependência crescente das nações suscitam no mundo inteiro oportunidades e novos desafios para a cultura e para as políticas culturais.

A procura de um “*modus vivendi*” comum, desafio do início deste século, segundo a UNESCO, tornou-se crucial tal como a luta por um maior respeito por todas as culturas, pois, como já referimos no início deste trabalho, não se trata apenas da simples coexistência de culturas, é necessário ir mais além; é necessário haver um maior respeito por essas culturas e uma maior promoção das diversidades culturais. É neste contexto que surge a importância da promoção do plurilinguismo e do desenvolvimento das CI, porque a cultura da paz baseia-se no diálogo intercultural, bem como na prevenção e resolução de conflitos, daí a UNESCO considerar ser importante a promoção das CI (UNESCO: 2013).

### **2.1.2. A Intercompreensão nas políticas do plurilinguismo**

O termo intercompreensão surgiu por volta dos anos 80, no contexto da aprendizagem das línguas, embora o feito de se comunicar, diretamente ou indiretamente, recorrendo à sua LM para compreender a língua do outro seja uma prática antiga, conforme as circunstâncias ou necessidades de cada um (Escudé et Janin, 2010). Basta termos em conta a história das civilizações, onde na idade média os povos se deslocavam por diversos territórios ou na época dos descobrimentos quando os navegadores partiam à descoberta de outras terras e comunicavam com os nativos. Claire Blanche-Benveniste *in* Conti V. et Grin F. (2008) cita o exemplo de Cristóvão Colombo que deixou manuscritos em várias línguas, facto este que levantou controversas quer em relação à sua nacionalidade quer em relação às línguas que dominava e até ao seu verdadeiro nome. Contudo, segundo a autora, na Europa Ocidental existe a ideia que a elegância de uma Nação implica a elegância de uma língua, pelo que a mistura de línguas é mal vista na aprendizagem, como se isso fosse um traço de inferioridade destinado aos dialetos; intuitivamente o ensino transmite esta noção – o aluno deve ser bom numa língua e não parcialmente. Pelo que, quando a ideia de uma aprendizagem parcial foi introduzida no ensino das línguas, esta foi mal vista por alguns docentes. Segundo Blanche-Benveniste (2008) já Claude Hagège (1992) referira que o monolinguismo era

uma grande tendência na Europa Ocidental, como deduzimos da seguinte afirmação: *“Dans cette région du monde, des domaines linguistiques paraissent aussi discontinus que les domaines nationaux”* (Hagège, 1992 *apud* Benveniste *in* Conti et Grin, 2008: 34).

A diferença é que, depois de séculos sendo uma prática intuitiva, a intercompreensão tornou-se numa didática das línguas estrangeiras, objeto de conhecimento e da linguística aplicada. Segundo Escudé et Janin (2010), talvez esse feito se deva ao facto de esta ter surgido num momento de mudanças na perspetiva de como se vê o mundo “a mundialização”, com todas as implicações que esse fenómeno acarreta; as nossas relações com as línguas, as nossas conceções e aprendizagens. Contudo, a intercompreensão ligada à didática das línguas, às comparações e aproximações linguísticas pela comparação ou pelos falsos amigos, pelo princípio da hierarquia entre as línguas, nos diversos domínios (a nível de pronúncia, a nível lexical, a nível gramatical e a nível lexical) já existia como método de aprendizagem nas línguas escandinavas e germânicas, onde a intercompreensão entre línguas vizinhas, visava sobretudo encontrar índices facilitadores, fundamentados em abordagens comparativas, para facilitar a sua aprendizagem. Contudo, na perspetiva plurilingue dos organismos intergovernamentais como a UNESCO, a União Europeia e o CdE, defende-se uma educação plurilingue e intercultural na Europa, visto que face aos restantes países a Europa Ocidental é essencialmente monolingue. Assim, entendemos que a intercompreensão exige mudanças na nossa forma de ver as línguas e mudanças na pedagogia do seu ensino.

Ora, na nova ética e no novo enfâse dados à comunicação pelos organismos intergovernamentais, os sistemas de ensino são incumbidos de novas responsabilidades, que passem por valorizar e dar meios aos cidadãos para desenvolverem capacidades comunicativas autónomas.

De acordo com Escudé et Janin (2010) *“Au fond, la véritable visée de l’intercompréhension, c’est de se donner les moyens d’apprendre à apprendre les langues”* (idem: 8), ou seja, a intercompreensão prepara a aprendizagem de uma língua, favorece-a e torna-a eficaz.

Além da pretensão dos organismos internacionais, vários estudos nos últimos anos têm demonstrado o impacto positivo do bilinguismo sobre o desenvolvimento cognitivo

das crianças tais como o *The Neurofunctional componentes of the bilingual cognitive system*, de Michel Paradis (2007). Ora se considerarmos o fenómeno da mundialização e as vagas de imigração na Europa nos últimos anos, conforme vimos no ponto anterior, faz todo o sentido repensar a didática da língua de escolarização, a didática das línguas estrangeiras e a didática no ensino em geral, não desconsiderando os trabalhos sociolinguísticos, tais como os de Beacco et Byram (2007) entre outros, que visam o desenvolvimento de uma didática integrada das línguas, face à problemática do plurilinguismo.

Tendo em conta o número crescente de imigrantes que tem chegado à Europa, traduzindo-se num número cada vez mais elevado de alunos que cresce com uma outra língua, que não a língua do país de acolhimento, sendo potencialmente um adulto bilingue, sendo que na região denominada “Île de France” essa percentagem é elevada, seria muito fácil termos uma europa plurilingue no futuro. Contudo, o que acontece, é que muitas vezes a aprendizagem das línguas não é suficientemente valorizada e mesmo quando os alunos possuem uma outra LM que não o francês acabam por colocar essa LM de lado, devido a estereótipos criados de que há línguas mais importantes que outras ou devido às perspetivas enraizadas tais como a ideia de que se deve dominar bem uma língua e só depois aprender outra ou que é redutor misturar línguas. Pelo que esta perspetiva dos organismos internacionais veio dar uma nova imagem à aprendizagem das línguas.

Dessa forma o desenvolvimento da LM é importante quer para o desenvolvimento cognitivo, quer para o desenvolvimento afetivo e identitário das crianças. Daí que seja importante que a escola reconheça e legitime a língua dos alunos, para que a diversidade linguística seja uma fonte pedagógica de enriquecimento. Se usarmos o exemplo dado por Bernard Cassen *in* Conti, V. et Grin, F. (2008) cujos pais eram originários de Landes, e os avós continuaram a viver em Landes e exprimiam-se praticamente só em “patois”, uma variedade de gascon, e que Cassen falava com os avós em Francês e estes em “patois”, de acordo com o autor cada um compreendia perfeitamente o outro mesmo quando não havia uma palavra equivalente na sua própria língua. O autor refere que de maneira precoce e sem saber praticou a intercompreensão. Segundo este, a comunicação entre os

locutores depende sobretudo da intercompreensão fundada no conhecimento de cada um, seja essa comunicação oral ou escrita. O autor salienta, assim, que a aprendizagem de uma língua passa pela intercompreensão desta. Também François Grin *in* V. Conti et F. Grin (2008) refere que qualquer francófono que viaje para Itália, mesmo que nunca tenha frequentado cursos de italiano consegue perceber placards e avisos sem grande esforço assim como compreender algumas conversas. O mesmo defende que a intercompreensão remete então para *“une pratique du quotidien, mais aussi un rêve qui semble à portée de main [...]”* (2008: 18). Pelo que, segundo o autor, uma educação plurilingue, inclusiva e aberta a todas as crianças, ajuda a desenvolver representações positivas de idiomas e de culturas, e ajuda também a aproximar pais de outras origens à escola contribuindo assim para um clima propício à aprendizagem.

Neste sentido, conforme refere Jean-François de Pietro *in* V. Conti et F. Grin (2008) ao lado daquilo que o ensino de uma língua implica, são hoje em dia propostas diversas orientações didáticas (a intercompreensão, a didática integrada, a pedagogia intercultural, etc.), com o objetivo de despertar os alunos para as línguas e que têm como característica comum que os alunos trabalhem sobre várias línguas e/ ou várias culturas. O mesmo autor acrescenta,

*[...]qui, toutes, partagent la volonté d’offrir des outils concrets à même non seulement de favoriser l’abord des langues, quelles qu’elles soient, et donc, indirectement d’enrichir les répertoires langagiers des élèves, mais également de contribuer au maintien de la diversité linguistique et culturelle et à l’édification d’une véritable culture “ plurilingagière” valorisant cette diversité.*

(idem: 198)

Segundo o autor mesmo estas novas formas de abordagens implicam de certa forma um rompimento com o ensino tradicional, onde se fechava uma língua sobre ela própria ou com a ideia que existem línguas mais nobres que outras. O objetivo principal é despertar nos alunos o gosto para a aprendizagem das línguas através de jogos no contexto escola e de abordagens intercompreensivas. Para Jean-François *in* V. Conti et F. Grin (2008) o despertar para a abertura a outras línguas permite que os alunos francófonos monolíngues desenvolvam estratégias pertinentes para abordar outras línguas, sejam elas parecidas ou não. Desta forma, consideramos que existe um reconhecimento das línguas de origem dos alunos que são convidados a fazer valer os

seus conhecimentos ao apoiarem-se neles para chegar até outras línguas, como podemos deduzir do seguinte texto:

*[...] les démarches d'éveil aux langues visent à développer chez les apprenants des attitudes plus ouvertes envers les langues – en particulier celles qu'ils doivent apprendre à l'école [...] des aptitudes d'écouter, d'observation, d'analyse qui leur sont utiles dans leurs différents apprentissages linguistiques [...] il ne s'agit pas en premier lieu d'enseigner les langues prises en compte mais bien de construire, au moyen de ou grâce à la diversité des langues, différentes ressources et compétences langagières pertinentes pour fonctionner dans un environnement plurilingue.*

(idem : 205)

Estas aproximações intercompreensivas e interculturais na didática das línguas pretendem sobretudo que os aprendentes se abram para uma comunicação plurilingue. Pelo que, nesta promoção do plurilinguismo a intercompreensão entre línguas, onde está presente a capacidade do locutor compreender pessoas que falam ou escrevem noutra língua, apoiando-se no conhecimento que possui da sua LM ou das línguas que conhece, detém um papel fundamental na medida em que a intercompreensão é uma realidade quotidiana e uma estratégia de comunicação para milhões de pessoas e, na política da promoção do plurilinguismo, ela não se foca apenas nas línguas, mas também na pedagogia e na política linguística. Já Calvet, na sua obra sobre “Histoires de mots”, falava dos paralelismos entre as línguas não só entre as línguas vizinhas mas entre as línguas da Europa dos 12 e afirmava que

*L'Europe qui est en train de se construire va faciliter les déplacements et les communications [...] va faire entrer de plus en plus de langues dans notre vie quotidienne, et l'Europe de demain sera plurilingue. Le meilleure façon de se préparer à ce plurilinguisme n'est-elle pas de se faire l'esprit à ces correspondances [...].*

(Calvet, 1993: 172)

Uma das estratégias da comunicação fundamentada na intercompreensão, a nível de política de línguas, passa por criar o efeito do facilitismo, para motivar a aprendizagem. Além disso ao dar um ar familiar à alteridade é um meio de contornar a mediatização de outras línguas. Entendemos que, e de acordo com Escudé et Janin (2010), na defesa de uma Europa plurilingue, a questão não é falar corretamente muitas línguas mas sim que as pessoas se possam entender a falar cada um a sua língua. Ora aqui encontramos o que o CdE denomina por uma educação plurilingue, por uma pedagogia intercultural.

### 2.1.3. A importância das competências interculturais no ensino

Como temos vindo a referir neste trabalho, o fenómeno da globalização, das imigrações e a constatação de que hoje em dia quase todas as sociedades são diversificadas, e que essa diversidade cultural pode ser vista tanto como um fator de enriquecimento como um fator de preocupação, fizeram com que um dos grandes desafios deste século seja como aprender a viver juntos e em paz. Ora, ao termos em conta que as CI também são consideradas como “[...] *les moyens qui rendent possible de passer d’un choc à une alliance des civilisations*” (UNESCO, 2009: 48), e considerando que as CI englobam não só conhecimentos mas atitudes e comportamentos, e que são extremamente importantes para o diálogo intercultural, onde o indivíduo se apoia nas diversas formas que conhece de comunicação, não fazia sentido que o ensino descursasse o desenvolvimento de tais competências.

Além disso, tendo em conta os pressupostos da UNESCO que defende que nos dias de hoje, mais importante que conhecer /dominar várias línguas no sentido tradicional, é ser-se capaz de conhecer e compreender os valores culturais que lhes estão subjacentes, e sendo a escola um lugar privilegiado para favorecer a construção de um viver em sociedade e em harmonia, através da construção do outro e de si próprio, o desenvolvimento das CI ganha cada vez mais importância no quadro de aprendizagem das línguas estrangeiras. Conforme Deardorff (2011) *apud* UNESCO (2013) o sistema educativo e o sistema jurídico são duas principais instituições sociais com meios evidentes para fomentar o desenvolvimento destas competências.

De acordo com o quadro conceptual da UNESCO, Deardorff (2011) elaborou uma lista final de aptidões e competências mínimas que considera como indispensáveis para adquirir as CI, baseada nos relatórios de Grimson (2011), Holmes (2009), entre outros.

Nessa lista ele inclui:

- (i) o respeito (valorização do outro); (ii) a consciência de si/ a identidade (engloba o prisma através do qual cada um vê o mundo); (iii) aptidão para ver as coisas sobre um angulo/ ponto de vista diferente (reconhecendo as semelhanças e diferenças entre estes pontos de vista); (iv) a escuta (participar num diálogo intercultural autêntico); (v) a adaptação (ser capaz de adotar temporariamente uma outra maneira de ver); (vi) a aptidão para estabelecer relações e; (vii) humildade cultural (combinar respeito e consciência de si).

(UNESCO, 2013: 25)

Como vimos não se trata apenas de abordar aspetos culturais e socioculturais do quotidiano relacionados com o conhecimento, aspetos que qualquer aluno poderia aceder através de qualquer meio de informação ou de comunicação atual, mas de levar o aluno a pensar, a refletir, a agir e a comunicar de forma consciente e interculturalmente. Pois num mundo cada vez mais multicultural, é preciso que os indivíduos sejam capazes de conhecer, de compreender e de respeitar as diferenças culturais, religiosas, linguísticas, etc. Como refere a UNESCO, só assim é possível reduzir os conflitos entre grupos, só assim se consegue ultrapassar ou derrubar fronteiras e estabelecer pontes entre as comunidades por vezes fechadas sobre elas próprias.

Ainda segundo a UNESCO as CI adquirem-se em geral devido a uma mistura de experiências pessoais, de formação e de autorreflexão (idem: 27). Ora a escola em todas as etapas de ensino aprendizagem é o local onde os alunos desenvolvem o seu conhecimento, aprendem conceitos, “descobrem” o mundo, aprendem sobre a sua cultura e aprendem a interpretar a cultura dos outros, onde cada cultura é fruto de construções humanas. Nessa aprendizagem há etapas no ensino, etapas no desenvolvimento das interações com os outros assim como no conhecimento de outros povos, de outras formas de viver e de estar. Dito de outra forma, a escola é normalmente o meio pelo qual se descobre o carácter social da própria cultura e onde os alunos são confrontados com outras culturas.

A prática de aprendizagem das CI são aprendizagens que se prolongam na vida, evoluindo no tempo conforme a experiência adquirida. No mínimo, na escola promove-se o respeito pelo outro, pelas suas crenças e valores. Por outro lado os princípios que integram a educação intercultural são: o respeito pela identidade cultural do aprendente; dotar o aprendente de saberes e aptidões e saberes-fazer culturais que lhe permitam participar em pleno na vida da sociedade e que lhe permita respeitar, compreender e ser solidário com outros grupos ou pessoas de diferentes etnias e culturas. Para a UNESCO, estes princípios estão ligados diretamente aos quatro pilares da educação - “Aprender a viver juntos” que consiste em *“développer la compréhension de l’autre et la perception des interdépendances, réaliser des projets communs et se préparer à gérer les conflits*

*dans le respect des valeurs de pluralisme, de compréhension mutuelle et de paix” (idem : 28).*

A escola pode em muitos casos desfazer estereótipos e julgamentos criados pela falta de conhecimento ou pela aquisição de novos conhecimentos, pode levar o aluno a alargar o seu horizonte permitindo uma compreensão mais rica e pode, de certa forma levá-lo a abandonar estereótipos anteriores. A escola não deve só levar ao conhecimento de um aluno determinada cultura, deve também abrir de certa forma o aluno para a diferença. Pelo que os professores detêm um papel decisivo nas escolhas do que irão transmitir aos alunos, na forma como conseguirão despertar a curiosidade dos alunos face à cultura do outro e de si mesmo. E conforme sublinha a UNESCO *“apprendre à parler plusieurs langues aide évidemment les élèves à se familiariser avec plusieurs cultures”* (idem: 28)

Conforme já demos conta, a preparação dos jovens para “a consciência intercultural” assumiu-se como um dos vetores essenciais das políticas educativas na Europa para este século tanto a nível teórico como prático, como podemos constatar nos documentos orientadores para as Línguas Estrangeiras - o Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) e o Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro (QuaREPE). Neste sentido, a UNESCO considera que é imprescindível que as CI sejam um elemento indispensável nos programas escolares desde que os alunos iniciem as suas aprendizagens.

## **2.2. O papel dos organismos internacionais na preservação da diversidade cultural e as competências interculturais**

### **2.2.1. O Conselho da Europa (CdE)**

O Conselho da Europa tem um papel importante no percurso que se tem feito em busca de uma educação intercultural e plurilingue. Desde 1960 que contribui para a elaboração de políticas educativas multiculturais. Tendo em conta o nosso contexto em estudo, assinalamos a diretiva publicada em 1977 pelo CdE, sobre a escolarização de

crianças filhas de emigrantes, para responder ao problema destas crianças que se encontravam numa situação social precária. A ideia era propor, por um lado, a língua do país de acolhimento de forma a fomentar a sua integração mas, por outro, propor também a língua do seu país de origem de forma a minimizar possíveis problemas de integração caso houvesse retorno ao país de origem. Ora esta diretiva é muito importante na medida que oficializa assim os cursos ELCO – Ensino de Língua e cultura de origem.

Ainda nesta linha de ideias, destacamos a recomendação (1093) do CdE de 1989. Esta recomendação voltava a dar ênfase às crianças filhas de emigrantes, destacando questões fundamentais e delicadas como o facto de nem todos os países estarem a por em prática as políticas de integração existentes. Essa recomendação relembra que uma educação intercultural não é só positiva por tornar as turmas mais ricas em diversidade mas também porque prepara todos os alunos para a vida numa sociedade pluricultural. Entre outros documentos, destacamos ainda alguns programas orientados pelo CdE e pela Comissão Europeia que visam promover uma educação intercultural, tais como o programa «Comenius», que contribui para a promoção da consciência intercultural através da organização de atividades internacionais, do desenvolvimento de iniciativas interculturais na escola, entre outras, e o programa Erasmus. Este último encoraja estudantes e professores à mobilidade, com o intuito de favorecer a comunicação e de promover as trocas de conhecimento e de experiências.

Relembramos ainda a contribuição do CdE no relatório da Comissão Mundial da Cultura e do Desenvolvimento, de 1998, intitulado *“La culture au coeur, contribution au débat sur la culture et du développement en Europe,”* onde realça o papel fundamental de uma política cultural para a manutenção da coesão social nas sociedades modernas. Ainda com a finalidade de promover uma Europa respeitadora da diversidade cultural e o diálogo entre as culturas, é declarado o ano de 2008 “Ano Europeu do Diálogo Intercultural”, e é ainda publicado em 2008, pelo CdE, o “Livro Branco sobre o Diálogo Intercultural: Viver Juntos em Igual Dignidade.” Segundo Sampaio (2009) com recomendações para “uma governação democrática da diversidade cultural, da cidadania participativa, do ensino e da aprendizagem de CI [...]” (Sampaio *in* Livro Branco, 2009: 3).

A nível de documentos orientadores com efeitos práticos e diretos na educação, destacamos o *QECR- Quadro Europeu Comum de Referência*, elaborado pelo CdE, em 2001, no âmbito do projeto “Políticas Linguísticas para uma Europa Multilingue e Multicultural” (2001: 7) e o Portfólio Europeu das Línguas (PEL), que faz parte do projeto do CdE (Conseil de la coopération culturelle, 2000). A elaboração destes documentos revela o empenho e a importância por parte deste organismo em “responder às necessidades de uma Europa multilingue e multicultural.”

### **2.2.2. A UNESCO**

A UNESCO também tem desempenhado um papel primordial no reconhecimento da importância de uma educação intercultural. Um dos primeiros documentos foi o relatório editado em 1996, intitulado “Um Tesouro a Descobrir”, onde são defendidos os quatro pilares da educação para o séc. XXI: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser” (UNESCO, 2010: 31). Dois anos depois, em 1998, lança o “*Rapport mondial sur la culture*”, onde a cultura é constantemente evocada e a diversidade cultural é apresentada ao mundo não só como útil mas como indispensável ao desenvolvimento das nações.

Em 2001, e perante a tomada de consciência de que a globalização é um perigo para a preservação da diversidade cultural, devido à perda dos costumes tradicionais e típicos de cada sociedade, a UNESCO elabora a “Declaração Universal Sobre a Diversidade Cultural”, com o intuito de tentar preservar a riqueza da diversidade cultural de cada país ou região. Desta declaração destacamos os seguintes pontos: a diversidade cultural é património comum da humanidade e é um fator de desenvolvimento aos vários níveis (art.1º e 3º); numa sociedade cada vez mais diversificada é indispensável garantir uma interação harmoniosa entre pessoas e grupos (art.2º); a defesa da diversidade cultural é um imperativo ético (art.4º); é necessário cuidar para que todas as culturas possam se expressar e se tornarem conhecidas. É importante que a liberdade de expressão, o multilinguismo (art.6º) e o património cultural sejam vistos como uma fonte de criatividade (art.7º). Como podemos observar esta declaração reconhece a cultura como uma herança comum da humanidade, uma fonte de desenvolvimento, e é considerada o

primeiro instrumento que protege a diversidade cultural e promove o diálogo intercultural entre as nações.

Nessa linha “orientacional”, em 2002 a UNESCO desenvolve o projeto intitulado “Aprender a Viver Juntos: educação para integração na diversidade”, que visa o respeito pelos direitos humanos num mundo globalizado e que vai ao encontro do terceiro pilar da educação postulado em 1996 - “*aprender a conviver.*” Já em 2006, é publicado um documento orientador para a educação intercultural: “*Guidelines On Intercultural Education.*” Este documento destaca que “a educação intercultural visa ultrapassar a coexistência passiva, visa desenvolver um modo sustentável de convivência em sociedades multiculturais através da criação de entendimento, de respeito e de diálogo entre os diferentes grupos culturais” (UNESCO, 2006: 18). Este documento considera três princípios fundamentais para a educação intercultural: (i) o respeito pela identidade cultural do aluno; (ii) o desenvolvimento do conhecimento cultural, em cada aluno; e (iii) a garantia de que todos os alunos adquiram conhecimentos, atitudes e competências que lhes permitam contribuir para o respeito, para a compreensão e para a solidariedade entre indivíduos, grupos étnicos, etc (UNESCO, 2006: 33-35).

Já em 2009 é publicado o Relatório Mundial da UNESCO, intitulado “*Investir dans la diversité culturelle et le dialogue interculturel,*” que evidencia claramente a importância de uma alfabetização cultural ou seja a aquisição das CI, e é designado o ano de 2010 como o ano Internacional para a Aproximação das Culturas.

A consideração de que as CI são uma nova forma de alfabetização, equivalentes às competências da leitura, da escrita ou do cálculo (UNESCO 2009, apud UNESCO 2013), e tendo em conta o estudo encomendado pela UNESCO em 2009, intitulado “*Promoting understanding and development of intercultural dialogue and peace,*” onde constam as principais orientações sobre as CI, em 2013 a UNESCO estabelece um marco significativo nesta área ao publicar o “*Compétences Interculturelles: Cadre conceptuel et opérationnel.*” Este documento constitui um quadro de referência para todos os profissionais que atuam no domínio da interculturalidade e em áreas afins em todo mundo. Sendo um quadro de referência, ele reúne e sintetiza um conjunto de termos e conceitos relativos à competência intercultural, e define a área de trabalho da

competência intercultural num mundo globalizado, fortemente influenciado e “impactado” pelo intercâmbio intercultural, lançando assim as bases da dimensão intercultural na educação.

Das atitudes e competências consideradas como indispensáveis para adquirir as CI o quadro inclui: o respeito (valorização do outro); a consciência de si/ da sua identidade; a capacidade de ver as coisas de um ângulo/ ponto de vista diferente; escutar (participar num diálogo intercultural autêntico); a adaptação; a capacidade para estabelecer relações sustentáveis e a humildade cultural (combinar o respeito e consciência de si mesmo (Deardorff, 2011 *apud* Unesco, 2013)).

### **2.2.3. As políticas linguísticas – documentos orientadores**

#### **2.2.3.1. O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação (QECR)**

O QECR – *Quadro Europeu Comum de referência para as línguas, aprendizagem, ensino, avaliação* foi elaborado pelo CdE, em 2001, no âmbito do projeto “Políticas Linguísticas para uma Europa Multilingue e Multicultural” (2001: 7), de forma a responder às necessidades de uma Europa multilingue e multicultural. Este documento, em conjunto com o *Portfólio Europeu das Línguas* (PEL), constitui uma ferramenta essencial para a harmonização do ensino/aprendizagem das línguas na Europa, na medida que fornece a nível europeu, uma base comum para elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares para a elaboração de exames e manuais escolares. Descreve exhaustivamente aquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua, e quais os conhecimentos e capacidades/competências a desenvolver. O QECR define ainda os níveis de proficiência que permite medir os progressos do aprendente.

Numa abordagem intercultural, podemos dizer que “é objetivo central da educação em língua promover o desenvolvimento desejável de personalidade do aprendente no seu todo, bem como o seu sentido de identidade, em resposta à

experiência enriquecedora da diferença na língua e na cultura” (2001: 19). Ou seja, o objetivo é que o aprendente desenvolva uma competência plurilingue e intercultural, o que implica uma competência «complexa ou composta», que se define como “a capacidade de utilizar as línguas para comunicar na interação cultural, na qual o indivíduo, na sua qualidade de ator social, possui proficiência em várias línguas, em diferentes níveis, bem como experiências de várias culturas” (idem: 231).

Podemos dizer que a dimensão intercultural do QECR teve por base as quatro competências defendidas por Byram: (i) o conhecimento declarativo (saber), isto é, o conhecimento do mundo, o conhecimento sociocultural e a consciência intercultural – o conhecimento, a consciência e a compreensão da relação entre o “ mundo de onde se vem” e “o mundo da comunidade-alvo” e é pela consciência da diversidade regional e social dos dois mundos, que o aprendente consegue contextualizar as culturas (idem: 150); (ii) as capacidades interculturais e competência de realização (saber-fazer), que incluem “a capacidade para estabelecer uma relação entre a cultura de origem e a cultura estrangeira – a sensibilidade cultural e a capacidade para identificar e usar estratégias variadas para estabelecer contactos, inclusive gerir conflitos interculturais, etc; (idem: 151); (iii) as competências existenciais (saber-ser e saber-estar); as competências de aprendizagem (saber-aprender), ou seja, “a capacidade para observar e participar em novas experiências e incorporar o conhecimento novo nos conhecimentos anteriores [...]” (idem: 153).

O documento salienta, além das medidas de carácter geral e dos objetivos políticos no domínio das línguas vivas, o objetivo prioritário da segunda Cimeira dos Chefes de Estado, que incidia sobre a preparação para a cidadania democrática. O QECR defende assim uma abordagem pedagógica que reforce a independência de pensamento de juízos e de ação, associada a capacidades sociais e a responsabilidade, ou seja, a métodos que promovam o desenvolvimento de competências comunicativas em língua e de competências gerais.

Este documento reflete “a importância política de se desenvolver [...] estratégias para diversificar e intensificar a aprendizagem de línguas, de modo a promover o plurilinguismo [...]” (idem: 23).

Na abordagem das competências gerais é referido o conhecimento empírico relacionado com a vida do quotidiano – domínio público e privado assim como o conhecimento de valores partilhados e crenças. “Este conhecimento de valores partilhados e de crenças é essencial para a comunicação intercultural, na medida que um falante não possui duas formas de atuar e comunicar distintas” (idem: 31).

As competências linguísticas e culturais respeitantes a uma língua são alteradas pelo conhecimento de outra e contribuem para uma consciencialização, uma capacidade e uma competência de realização interculturais. Permitem, ao indivíduo, o desenvolvimento de uma personalidade mais rica e complexa, uma maior capacidade de aprendizagem linguística e também uma maior abertura a novas experiências culturais.

(idem: 73)

Refere ainda o documento que a competência existencial pode ser entendida como a soma das características individuais, traços de personalidade e atitudes, como por exemplo, a visão do indivíduo sobre si e sobre os outros e a vontade de estabelecer um relacionamento social com eles. Esta competência não é vista simplesmente como um resultado de características da personalidade imutáveis, inclui fatores que são o produto de vários tipos de uma aculturação e que podem ser modificados. Estes traços de personalidade, atitudes e temperamentos são parâmetros que devem ser levados em conta na aprendizagem e ensino das línguas e embora possam ser difíceis de definir devem ser incluídos num quadro de referência. Se são considerados parte das competências gerais individuais, logo são um aspeto que faz parte das suas capacidades, como deduzimos das seguintes palavras “A competência existencial tem uma raiz cultural e é, portanto, uma área sensível para as perceções e relações interculturais” (idem: 33)

No ponto 5.1.1.2, deparamos com a referência ao conhecimento sociocultural - o conhecimento da sociedade e da cultura da(s) comunidade(s) onde a língua é falada, que faz parte do conhecimento do mundo, onde na maioria dos casos não sendo vivenciado pelo aprendente é muitas vezes distorcido por estereótipos (idem: 148). São enumerados alguns aspetos distintivos característicos de uma determinada sociedade europeia, a saber: (i) a vida quotidiana (as condições de vida, as relações interpessoais); e (ii) os valores, as crenças e as atitudes (a linguagem corporal, as convenções sociais, os comportamentos rituais).

Destacamos, também o facto de o QECR reforçar a ideia de que os aprendentes devem desenvolver a consciência intercultural e as capacidades práticas e interculturais.

É referido no capítulo 5 que “a comunicação depende da congruência das imagens do mundo e da língua interiorizada pelas pessoas implicadas” (idem: 148); que o conhecimento do mundo engloba muitos aspetos e está em constante expansão, e que “a consciência intercultural engloba uma consciência de como cada comunidade aparece na perspetiva do outro” (idem: 150).

No ponto 5.1.3, quanto à “competência existencial”- podemos inferir aqui uma referência à mediação intercultural indireta, pois, segundo o QEER a capacidade comunicativa do aprendente também pode ser afetada por diversos fatores pessoais relacionados com as personalidades individuais de cada pessoa, tais como, as atitudes, as motivações, os valores, as crenças, etc. Pelo que nos é evidenciado, o desenvolvimento de uma “personalidade intercultural”, constitui uma finalidade educativa fundamental. Contudo, o próprio documento levanta questões éticas e pedagógicas quanto à concretização de tais pressupostos. No nosso entender, as questões deixadas em aberto em relação a esta temática, são mais um ponto de reflexão para os utilizadores do mesmo.

#### **2.2.3.2. O Portefólio Europeu das Línguas (PEL).**

O Portefólio Europeu das Línguas, lançado em 2001, ano europeu das línguas, pelo CdE, é um documento no qual o aprendente de uma língua é convidado a fazer a autoavaliação dos seus conhecimentos linguísticos e das suas experiências interculturais. Tendo em conta o nosso estudo tomamos por análise o “*Mon premier PEL*”, edição de 2010, destinado aos alunos do 1º ciclo (6-10 anos) e o PEL destinado aos alunos dos 10 aos 15 anos. Ambos foram elaborados tendo em conta o programa das línguas estrangeiras para estes níveis de ensino e o QEER. O “*Mon premier PEL*” combina a abertura às línguas e às culturas e o desenvolvimento da aprendizagem genuína. As CI são contempladas neste documento, item 1, pág. 9, de forma explícita como podemos ver nesta frase “*Mes contacts avec d’autres cultures / Mes contacts avec d’autres langues*”. Neste item o aluno é convidado a evidenciar a diversidade linguística e cultural existente no seu quotidiano. É referido ainda neste documento que “*Les compétences plurilingues et pluriculturelles*” constituem competências sociais práticas para se viver em sociedade

nos dias de hoje e que a sua aquisição ultrapassa a escola. A tolerância, a abertura ao mundo e a compreensão das outras culturas passam pela tomada de consciência da diversidade cultural. Esta tomada de consciência do mundo plurilingue que os rodeia e da riqueza dos contactos com outras culturas permite educar os alunos na alteridade e torná-los assim cidadãos mais abertos de espírito, mais tolerantes. No PEL destinado aos alunos 10-15 anos, os aprendentes nas páginas 6 e 7 são convidados a fazerem um resumo das suas experiências linguísticas e interculturais.

Não podemos deixar de referir as orientações que são dadas para o preenchimento destes documento, onde são dados exemplos práticos e sugestões, nem podemos deixar de sugerir a leitura do documento intitulado “ *Experience et Conscience Interculturelles - Portfolio européen des langues – Maquettes et ressources*” de Little et Simpson, CdE (2011). Na nossa opinião estes documentos são relevantes no sentido em que houve um ajustamento aos PEL, iniciais. Na opinião Little et Simpson (2011) aquando do lançamento do PEL em 2001 não existiam descritores válidos empiricamente para as CI e socioculturais para os aprendentes de língua, mas uma vez que tais descritores já foram desenvolvidos e embora não possam ser relacionados diretamente com a competência comunicativa do QECR,

seria útil a existência de uma lista detalhada de objetivos a adquirir, no que concerne a aspetos relacionados com o conhecimento sociocultural [...]e com as componentes que integram a competência intercultural tais como a capacidade de lidar com diferentes normas e decifrar mal-entendidos de origem cultural, a capacidade para se preparar para estadias em regiões, com outras culturas e saber tirar partido dessas estadias.

(Little et Simpson, 2011: 07)

De acordo com Little et Simpson (2011), na sua dimensão intercultural, o PEL pressupõe que bons aprendizes de L2 desenvolvem progressivamente a consciência e o respeito pelos outros através da alteridade. Também reconhece que para se tornar um falante competente de uma língua estrangeira, é preciso ir além da conceção estreita de linguagem que sempre prevaleceu no ensino de línguas. Este documento de apoio salienta ainda que o PEL deverá assim estimular a reflexão sobre a noção de diferença cultural, incentivando os alunos a refletir sobre suas experiências em termos de lugar e intensidade, onde deve incluir itens propagados no tempo de forma a proporcionar o efeito cumulativo das experiências interculturais e a contribuição que elas fazem a nível interpessoal, uma vez que as “respostas às experiências interculturais podem ser

cognitivas e/ou emocionais e que os encontros interculturais não são necessariamente e sempre positivos” (idem: 8). Embora a dimensão intercultural do PEL seja explicitamente associada ao respeito pela diversidade das culturas e pelas formas de viver, devemos estar atentos quer às semelhanças quer às diferenças culturais/divergências. De acordo com este documento, as páginas destinadas a registar as experiências interculturais devem contemplar aspetos como: (i) *“où, avec qui et dans quel contexte l’expérience s’est-elle déroulée?”*; (ii) *“de quel type d’expérience s’agit-il, en termes d’intensité?”*; (iii) *“Qu’a-t-elle suscité comme réaction de ma part? Une simple réflexion ou une forme d’action?”*; e (IV) *“Pourquoi ai-je réagi ainsi?”* (ibidem).

Em suma, estes documentos acompanham o desenvolvimento/aquisição de conhecimentos relativos aos modos de vida, culturas e línguas dos países que o aluno vai descobrindo ao longo do seu percurso de aprendizagem e isto vai favorecer uma educação alternativa, aberta. O PEL faz parte do projeto educativo do CdE, onde a promoção do plurilinguismo e a promoção de uma educação intercultural, ao lado do desenvolvimento da autonomia dos aprendentes e da transparência das qualificações e dos dispositivos de ensino/aprendizagem, são finalidades explícitas.

#### **2.2.3.3. Quadro de Referência para o Ensino do Português no Estrangeiro (QuaREPE)**

O QuaREPE surge para dar cumprimento ao nº 4, do despacho nº 21787/2005, de 28/09, publicado no DR, a 18/10/2005, na sequência da Portaria nº 914/2009, de 17/08. Salienta-se que este integra a reflexão e as conclusões de estudos, quanto à identificação de necessidades do público-aprendente, definição de objetivos, seleção de conteúdos e métodos adequados ao público e aos contextos, conforme as linhas de orientação constantes no QEER, o que torna este documento uma ferramenta prática e ajustada às necessidades dos utilizadores. Tal como o QEER, o QuaREPE fornece aos seus utilizadores uma base comum para elaboração de programas, de instrumentos de avaliação, entre outros, e evidencia que o ensino/aprendizagem de uma língua implica o desenvolvimento de competências gerais – “o conhecimento do mundo, o conhecimento sociocultural e a consciência cultural.”

No seu ponto 2.1. «Competências gerais» é referido o conhecimento declarativo “(conhecimento do mundo, conhecimento sociocultural e a consciência intercultural)” (idem: 11), como parte integrante da aprendizagem de uma língua, tal como o preconizado no QECR. São ainda apresentados alguns exemplos de saberes que fazem parte do conhecimento sociocultural, referentes à sociedade portuguesa tais como:

- (i) Vida quotidiana: ritmos de trabalho, hábitos alimentares [...];
- (ii) Relações interpessoais: relações entre gerações, relações entre grupos sociais e forma de tratamento;
- (iii) Valores, crenças e atitudes em relação à história e tradições, à mudança social, às minorias, à literatura e às artes;
- (iv) Linguagem verbal e não-verbal: conhecimento de convenções sociais que regulam a articulação entre estas duas linguagens;
- (v) Convenções sociais: pontualidade, hospitalidade; convenções [...];
- (vi) Comportamentos em áreas como: práticas religiosas, nascimento, etc.

Tendo em conta o modelo da competência comunicativa intercultural de Byram, estes itens inserem-se essencialmente no grupo dos “Saberes” – saber como os grupos e as entidades sociais funcionam. Outro inconveniente desta alusão a aspetos do quotidiano é que fora do contexto, além de se correr o risco de se transmitir estereótipos errados pode-se reduzir ou banalizar um conteúdo sociocultural complexo da cultura portuguesa ou de outro país.

Já no ponto 2.3 - A consciência intercultural - é referido que “*o conhecimento, a consciência e a compreensão da relação entre “o mundo de onde se vem” e “o mundo da comunidade-alvo” produzem uma tomada de consciência intercultural*” (QECR, 2001: 150 *apud* QuaREPE, 2011: 13). Esta vertente transversal constituiu um dos vetores essenciais do ensino de línguas, na medida em que

o ensino /aprendizagem de uma língua afirma-se como uma área privilegiada para que o aprendiz tenha outras perceções, descubra outras perspetivas de realidade, outro *modus de vivendi*, tome consciência e interaja não só com as culturas do seu país, mas também com a diversidade cultural de falantes de outras línguas,

(QuaREPE, 2011: 13)

daí que se refira tantas vezes a necessidade de ultrapassar os estereótipos enraizados. Este documento demonstra que ao desenvolver uma educação mais cívica e ética estar-se-á a trabalhar no combate à xenofobia e ao etnocentrismo, aos preconceitos e à discriminação. E, acrescenta que, uma abordagem intercultural é essencial para promover “*o desenvolvimento harmonioso da personalidade de aprendente e da sua identidade*” (ibidem). Nesta perspetiva podemos dizer que este documento contempla a competência intercultural, inserida como o conhecimento declarativo do aprendente (conhecimento do mundo, conhecimento sociocultural e consciência intercultural).

Podemos concluir que quer o QECR quer o QuaREPE (documento direcionado para o EPE) convergem na ideia de que devemos apelar à consciência intercultural dos alunos, na medida que essa consciência os ajudará a combater os estereótipos, a discriminação, a xenofobia, o etnocentrismo e a exclusão social. Contudo, não podemos deixar de referir que as referências culturais no QuaREPE e na maioria dos manuais de português LE ou LS desconsideram em parte a cultura dos falantes de português de outros países onde o português também é língua oficial.

#### **2.2.3.4. Quadro da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO**

A dimensão intercultural do ensino das LE tornou-se mais evidente e explícita com a publicação de *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching; a practical introduction for teachers (2002)*, de Byram, Gribkova e Starkey.

A UNESCO estabeleceu um marco significativo na área das CI publicando o documento “*Compétences Interculturelles: Cadre Conceptuel et Opérationnel*”. Este documento constitui um quadro de referência para todos os profissionais que atuam no domínio da interculturalidade e em áreas afins. Este reúne e sintetiza um conjunto de termos e conceitos relativos à competência intercultural. Sendo um quadro de referência, define a área de trabalho da competência Intercultural num mundo globalizado, fortemente influenciado e “impactado” pelo intercâmbio intercultural.

Da mesma forma, o conceito de competência comunicativa neste séc. evoluiu pois não depende apenas da linguagem mas também inclui a consciência intercultural.

## **2.3. O plurilinguismo e a intercultural no sistema educativo francês**

### **2.3.1. A evolução do sistema educativo francês face às línguas estrangeiras tendo em conta a diversidade cultural**

Devido à sua história colonial e aos fluxos migratórios motivados por vários fatores, França sempre foi e continua a ser um país de destino para muitos imigrantes que buscam melhores condições de vida, não só pela sua localização geográfica mas sobretudo pelas suas políticas económicas e sociais, o que faz de França um país com uma grande diversidade cultural, onde pessoas de várias origens e culturas convivem entre si. Contudo, segundo Meunier (2008) antes de 1970, a escola francesa era tradicionalmente assimilacionista, uma vez que o seu papel era incutir nos alunos os valores republicanos, ou seja, uma cultura comum, de forma a assegurar uma sociedade mais coesa e mais controlável; fazer emergir uma nação. Em nome desta ideologia não era considerada qualquer singularidade cultural, ou seja, as características socioculturais dos alunos ficavam do lado de fora da escola. No entanto, os grandes fluxos migratórios da década de 70 e a instalação duradora dos imigrantes desencadeiam reflexões sobre o pluralismo cultural e sobre uma sociedade diferente. Com o intuito de responder às preocupações relativas à integração dos alunos recém-chegados em massa e aos interesses políticos e económicos de alguns países, o Ministério da Educação francês coloca em prática uma nova política relativa à escolarização a partir de 1970 – uma integração escolar com direito à diferença de forma a não marginalizar as crianças filhas de imigrantes. Segundo Meunier (2008), esta aproximação intercultural nos anos 70 relewa um essencialismo, uma vez que a ideia orientadora é reconhecer e dar a conhecer a cultura de forma a enriquecer o acolhimento dos alunos filhos de emigrantes. Como tal, a partir de 1973 são criadas outras modalidades de ensino nas línguas estrangeiras, os cursos ELCO (adesão de Portugal em 1975), com o objetivo de oferecer um programa de ensino onde os alunos se sentissem identificados culturalmente e que favorecesse a sua integração escolar.<sup>3</sup> No entanto, esta experiência francesa da educação intercultural direcionada apenas às

---

<sup>3</sup> Em França, além do ensino de línguas estrangeiras integrado no currículo dos alunos, designadas por Línguas Vivas 1, 2 ou 3 (LV1, LV2, LV3), existe também os cursos ELCO e os ELVE – Ensino de Língua Viva Estrangeira, apoiados por determinados países, como Portugal, através de protocolos de cooperação e onde a responsabilidade pedagógica é dos países cooperantes e dos seus docentes no terreno.

crianças imigrantes durante vários anos, com o objetivo de as integrar para evitar o insucesso escolar, levou, por um lado, ao seu estigma, marginalizando os níveis sociais e educacionais desses alunos e por outro limitou a abordagem intercultural a essa população específica. A influência do CdE, que tentava incentivar as autoridades francesas a desenvolver uma orientação intercultural no meio escolar de forma a promover uma tomada de consciência sobre as identidades culturais, e a observação da estabilização das populações migrantes em França leva à elaboração da circular de 25 de julho de 1983. Esta circular alarga as atividades dos cursos ELCO a uma perspetiva intercultural e dirige-se a todos os alunos, e a todos os níveis de ensino. Pela primeira vez o termo "intercultural" é usado no meio escolar e nos textos oficiais, em França, segundo Meunier (2008). É assim proposto o alargamento das práticas interculturais e a instauração de aulas de língua e cultura de origem ou estrangeira a todos os alunos. Esta circular já defendia que as línguas e culturas estrangeiras fossem consideradas fatores de enriquecimento para todos os alunos e uma forma de estes se abrirem a outras culturas contribuindo assim para o saber universal. Esta abertura de espírito tinha por finalidade não só promover a compreensão mútua entre as nacionalidades existentes no meio escolar mas também na sociedade. Contudo, estes cursos continuaram a ser dirigidos apenas para os alunos imigrantes. Só a partir de metade da década de 80 é que alguns destes cursos começaram a ser integrados nos currículos dos alunos, os designados cursos ELVE. Só a abertura da escola a parcerias exteriores, associações, etc., é que vem possibilitar efetivamente a entrada de práticas interculturais na escola, reforçando assim a consciência intercultural. É tempo de abrir cada aluno à diversidade e à alteridade, uma vez que “La culture à laquelle nous avons à former tous les élèves devra [...] s’enrichir de l’apport des cultures des autres, dont les enfants de migrants sont les vecteurs” (Berque, 1985 *apud* Meunier, 2008: 44). A abordagem intercultural passa então a fazer parte da educação para todos os alunos.

Tendo em conta a evolução dos tempos e os princípios que estão subjacentes ao sistema de ensino francês, a saber, a liberdade de ensino, o ensino obrigatório, a laicidade, a neutralidade e a gratuitidade verificamos que os moldes em que os cursos ELCO haviam sido criados deixam de fazer sentido, pois não parecem respeitar um dos

princípios base do CdE, a saber, o direito à igualdade de oportunidades para todos os alunos independentemente da sua origem ou nacionalidade. E, é do conhecimento público que alguns destes cursos só contemplam alunos de origem ou nacionalidade do país cooperante. Dando seguimento a estes pressupostos do CdE, e no âmbito do novo programa “Stratégie Langues Vivantes” e da circular nº2016-058, de 13/04, os cursos ELCO Portugueses evoluíram em 2016 para a sigla EILE – Ensino internacional de línguas estrangeiras, ficando ainda por converter alguns cursos ELCO de determinados países. Entre outros objetivos, o novo programa do Ministério Francês para as línguas estrangeiras vai ao encontro dos princípios contemplados no “*Guidelines On Intercultural Education* – uma oferta linguística diversificada, e das diretrizes da UNESCO já mencionadas. Entre outras vantagens, a transição destes cursos ELCO para EILE, além de visar a integração dos alunos imigrantes e o enriquecimento do currículo dos alunos, favorece o diálogo entre culturas, uma vez que estes cursos são abertos oficialmente a todos os alunos independentemente da sua origem ou nacionalidade e do seu nível linguístico de partida. O que torna os cursos de português língua não materna (PLNM), neste contexto de ensino, mais heterogêneos, mais multilingues e mais multiculturais. Onde alunos de várias origens partilham valores, tradições, crenças, etc., no desenvolvimento da aprendizagem do PLNM.

### **2.3.2. As novas orientações do Ministério da Educação Francês para as LE**

O novo programa francês para as línguas estrangeiras além de contemplar as competências que devem ser alcançadas em cada ciclo e as áreas a serem trabalhadas, contempla a formação contínua dos profissionais da área e promove uma semana nacional para as línguas estrangeiras. Este incentivo à aprendizagem das línguas estrangeiras deve-se à diversidade linguística existente em França e à crescente mobilidade internacional, pois “*Celui qui ne connaît pas les langues étrangères ne connaît rien de sa propre langue.*”<sup>4</sup> Ou seja, segundo os autores do novo programa, a aprendizagem de uma língua estrangeira é uma via pela qual melhor se aprenderá a sua

---

<sup>4</sup> Goethe «*Wer fremde Sprachen nicht kennt, weiß nichts von seiner eigenen*» apud Ministério da Educação Nacional (2016: 3).

própria língua; é o lugar que permite desenvolver a abertura a outras culturas e como tal uma “*veritable*” riqueza.

### **2.3.3. O novo programa para as línguas estrangeiras e as competências interculturais**

No novo programa, são visíveis os pressupostos do quadro da UNESCO como podemos concluir ao observarmos a seguinte frase: “*Il n’est pas de langue qui ne soit de culture [...] Elle est la manifestation d’une identité culturelle*” (2013: 2). Claramente este programa visa desenvolver as CI e três princípios são defendidos: (i) Uma cultura contextualizada à língua em estudo - descobrir a cultura associada à língua em estudo não descorando as variantes dessa língua, ou seja, se estivermos a falar do português, devem ser consideradas também as características linguísticas e culturais dos países oficiais de língua portuguesa - comunicação e cultura são interdependentes; (ii) A cultura através de diversos meios de comunicação e; (iii) O desenvolvimento do espírito crítico – o professor deverá desenvolver no alunos CI que lhe permitam desenvolver dinâmicas positivas com os seus colegas estrangeiros, quer seja na sala quer seja em viagens, de forma a colocar em prática modalidades de intervenção que permitam aprender a gerir mal-entendidos entre línguas e culturas; a noção de ponto de vista.

O novo programa de línguas estrangeiras favorece também os *inputs* culturais, que por sua vez desempenham vários papéis complementares. Isto é, os *inputs* além de contribuírem para o desenvolvimento pessoal do aluno, dado que permitem que este alargue o campo das suas experiências à realidade de outras regiões ou de outros países, favorecem a tomada de consciência das características no seu contexto, na medida em que oferecem aos alunos a possibilidade de exprimirem as suas reações face às formas de alternidade. Com uma vertente fortemente virada para o desenvolvimento das CI, o novo programa para as línguas estrangeiras pretende que:

- no 1º, 2º e 3º ano ( CP, CE1 e CE2, ciclo 2 no sistema de ensino francês) a base comum de conhecimentos, de competências e de cultura ofereça particularmente uma entrada rica que permita aos alunos começar, a partir deste nível de ensino, a observar e a abordar feitos culturais, de forma a desenvolver a sua sensibilidade à diferença e à diversidade cultural;

- no 4º, 5º e 6º ano (CM1, CM2 e 6ème, ciclo 3 no sistema de ensino francês) espera-se que o alargamento a referências culturais favoreça a tomada de consciência de determinadas diferenças, desenvolva a curiosidade e a vontade de comunicar uma vez que a cultura é indissociável da aprendizagem da língua;

- no 7º, 8º e 9º ano (5ème, 4ème e 3ème, ciclo 4 no sistema de ensino francês) espera-se que, em cada língua estudada, a descoberta cultural e a relação intercultural estejam em articulação estreita com as atividades linguísticas.

O objetivo geral do novo programa francês é que desde o ensino básico 1º, 2º e 3º ciclo, a cultura encontre o seu lugar numa aproximação comunicativa renovada, que ultrapasse as situações do quotidiano e que transporte os alunos para uma visão do mundo mais consciente; aprendendo a conhecer, aprendendo a fazer e aprendendo a ser.

## **Parte II - Trabalho de campo**

---

***Capítulo 3* – Projetos para o pluriculturalismo: as  
competências interculturais no ensino das línguas**

---

Após a abordagem teórica que apresentamos nos capítulos procedentes e que sustenta e constitui um referencial para o nosso estudo, passamos ao nosso estudo empírico.

### **3.1. A problemática**

O problema que está na base da nossa investigação emerge de uma reflexão sobre o desenvolvimento das CI no ensino em geral, e em particular no ensino do português no estrangeiro, assim como a promoção do plurilinguismo.

A base teórica deste estudo, apresentada nos capítulos procedentes, constituiu o referencial do nosso trabalho de campo que incide sobre dois pontos, a saber: a promoção do plurilinguismo no sistema de ensino francês e o desenvolvimento das CI nas aulas de línguas, nos cursos EILE, ELCO, ELVE - Ensino de Língua Viva Estrangeira e UPE2A - Unité Pédagogique pour Elèves Allophones Arrivants, no sistema de ensino francês.

Este estudo pretende aferir se há práticas no sistema de ensino francês que visem a promoção do plurilinguismo e ou o desenvolvimento das competências culturais, assim como aferir se a formação contínua dos docentes contempla as CI.

Com este estudo pretendemos abrir reflexões sobre o que se poderá aprender com o sistema de ensino francês e que poder-se-á aplicar em Portugal. Nesse sentido pretendemos com este trabalho de investigação atingir as seguintes finalidades:

- contribuir para uma maior valorização da importância do desenvolvimento das CI no ensino, nomeadamente do ensino das línguas - o português, assim como contribuir para a reflexão da necessidade de programas mais ajustados à realidade dos cursos de português, no contexto EPE, face ao desenvolvimento das CI;
- conceber linhas orientadoras para um *curriculum* mais adequado ao ensino, construído por etapas, projetos, tendo em atenção interesses, necessidades e contextos.

No geral pretendemos contribuir para uma maior consciencialização face à promoção do plurilinguismo e das CI nas sociedades em geral.

Tendo em conta as nossas finalidades, o presente estudo norteou-se pelas seguintes questões:

- Qual é a posição do Ministério da Educação francês face ao plurilinguismo e ao desenvolvimento das CI no ensino das línguas estrangeiras e quais as implicações práticas no ensino/aprendizagem desta competência nomeadamente no ensino de PLNM?

- Será o sistema de ensino Francês, no que concerne ao plurilinguismo e ao desenvolvimento das CI um modelo a seguir?

- Será que os atentados terroristas de que França foi alvo, nos últimos dois anos, vieram abalar as políticas educativas face à promoção do plurilinguismo e das CI?

- E a formação dos docentes de línguas, ELCO e EILE contemplará esta competência?

## **3.2. A metodologia**

### **3.2.1. Opções metodológicas do estudo**

A nossa abordagem metodológica é de cariz qualitativo; o nosso método é interpretativo, orientado para a descoberta, analítico e descritivo (Reichard e Cook, 1986 *apud* Carmo, Hermano e Ferreira, Manuela, 1998), sendo a base empírica de sustentação da nossa pesquisa documentos orientadores, legislativos e normativos emanados pelo Ministério da Educação Francês, inclusive o novo programa para as línguas estrangeiras, textos orientadores emanados pelo CdE e pela UNESCO, assim como textos provenientes da nossa pesquisa documental e os dados de uma sondagem que conduzimos face à contemplação das CI na formação dos professores. Analisaremos no *corpus*, o projeto intitulado “2020, Academia de Versailles” em fase de implementação, nomeadamente o ponto “AXE 2: APPRENDRE ET AGIR DANS LE MONDE DU 21EME SIECLE”, lançado pela Academia de Versailles, fruto das orientações europeias e outros projetos que estejam a ser implementados no departamento 91 (Essonne), assim como a formação de professores dos cursos ELCO, ELVE e EILE, promovida pelo CASNAV - *Centre académique pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs*, da Inspeção Académica de Essonne. No âmbito desta abordagem qualitativa, optaremos por realizar um estudo descritivo que nos permitirá

caracterizar os projetos desenvolvidos; o mesmo faremos em relação à formação dos docentes que fundamentaremos com uma sondagem feita aos docentes intervenientes.

### **3.2.2. Definição e caracterização da amostra**

De forma a aprofundarmos e a fundamentarmos o nosso estudo, e dada a dimensão da nossa população e a dificuldade de identificar todos os indivíduos da mesma, e porque o nosso estudo não tem um carácter quantitativo mas sim qualitativo, selecionamos o departamento 91, nomeadamente a Inspeção Académica de Essonne, pertencendo este à região parisiense, constituindo assim uma amostra probabilística, por *cluster* ou conglomerados, onde selecionamos um grupo para o nosso estudo. O departamento 91 (Essonne) pertence à Academia de Versailles que além de ser a maior de França em termos populacionais (número de alunos escolarizados), é também caracterizada pelo seu território contrastante e por uma forte disparidade socioeconómica que acentua as desigualdades entre as populações. Assim, analisaremos os projetos promovidos pela Academia de Versailles e/ou implementados pela Inspeção Académica de Essonne, no departamento 91, no âmbito do desenvolvimento das CI incluindo a formação de docentes dos cursos já evidenciados.

### **3.2.3 Técnicas e instrumentos de recolha de dados**

O nosso estudo envolveu a pesquisa documental sobre a evolução/promoção do plurilinguismo e da intercultura em França, assim como a pesquisa documental sobre a promoção e implementação de projetos que contemplem o desenvolvimento das CI, incluindo a formação de professores no departamento 91. A observação, como metodologia de investigação qualitativa, oferece vantagens na medida que permite apreender, neste caso em relação à educação, o que os indivíduos fazem ou não. Além disso, como a observação implica presença física do observador no lugar onde ocorre a ação permite também ter em conta as interações entre os vários atores. Por outro lado “a observação é uma técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos [...]” (Afonso, 2005: 91). O investigador regista as

observações, optando por registos escritos ou recorre ao registo fotográfico ou vídeo. Ainda neste contexto, há a observação externa em que o observador não pertence ao grupo em questão e recolhe os dados, diretamente ou indiretamente e a observação interna ou participante, que é aquela em que o observador participa no grupo, onde é considerada uma figura familiar. No presente estudo, ocorrem ambas as observações onde somos observadores externos no caso da observação de projetos e observadores internos no caso da formação docente. Em relação à formação dos docentes, o estudo envolveu ainda uma sondagem que conduzimos através do inquérito por questionário face à promoção do plurilinguismo e ao desenvolvimento das CI, no departamento 91.

Durante a formação fizemos apontamentos sobre a mesma e contactámos os professores presentes no sentido de solicitar a colaboração destes para a nossa sondagem. Para a sondagem utilizámos um inquérito sob a forma de questionário, que foi aplicado aos docentes de forma a recolher as suas opiniões. Nos meses seguintes, recolhemos os dados referentes aos projetos e à sondagem.

Podemos assim considerar que o nosso estudo incide em duas vertentes, a saber: a observação direta (observador externo) do projeto “POPOTHEQUE” em implementação, sobre o plurilinguismo e a intercultura e a observação direta (observador interno) da formação de professores dos cursos ELCO, EILE E ELVE, a qual aprofundamos através de uma sondagem. Com o objetivo de obter dados concretos que melhor se adequariam aos objetivos da nossa investigação, para a nossa sondagem, elaboramos um inquérito por questionário constituído por questões fechadas e abertas que foi disponibilizado “em linha” aos docentes de forma a recolher as suas opiniões.

O inquérito por questionário, após ter sido elaborada uma primeira versão e ter sido disponibilizada “em linha”, sofreu algumas reformulações de melhoramento, tendo sido considerados esses primeiros questionários recolhidos até então como um pré-teste de aperfeiçoamento, surgindo assim a versão final que foi aplicada à população alvo.

O inquérito por questionário foi aplicado à população de docentes das modalidades ELCO, EILE e UPU2A presentes na formação e a lecionar no departamento 91 e foi estendido também aos professores da rede EPE a lecionar em toda a França. Do universo dos 26 docentes presentes na formação de maio, foram recolhidos 24

questionários e do universo dos 89 docentes a lecionar na rede EPE recolhemos 27 inquéritos. Além destes, recolhemos ainda 2 inquéritos referentes a docentes da UPE2A a lecionarem no departamento 91.

Os dados recolhidos do inquérito por questionário foram tratados através de uma abordagem qualitativa na análise de conteúdo, sobretudo nas questões abertas, e quantitativa na análise das questões fechadas e atribuiu-se, no tratamento de dados, os códigos de P.1 a P.43. O questionário esteve disponível em linha para recolha de dados nos meses de dezembro de 2017 e janeiro de 2018.

#### **3.2.4. Limitações do estudo**

De forma a não ficarmos submersos em dados, e na ausência de dados atuais e fidedignos em relação ao estado das práticas atuais em Portugal, face à temática e devido à nossa impossibilidade de nos dedicarmos também à investigação da realidade em Portugal, o nosso estudo incidirá apenas sobre os programas para as línguas estrangeiras do Ministério da Educação francês, e sobre os projetos implementados no departamento 91 pela Academia de Versailles e/ou pela Inspeção Académica de Essonne, inclusive a formação contínua dos professores de línguas. A nossa alusão a Portugal terá apenas em conta as orientações para o EPE.

#### **3.3. Apresentação e análise de dados e interpretação dos resultados**

No desenvolvimento deste trabalho, selecionamos para o nosso trabalho empírico duas situações em concreto para podermos aferir se efetivamente mais do que legislação e documentos orientadores há práticas implementadas no terreno e qual a reciprocidade do público-alvo. Começamos por analisar o projeto “*Versailles 2020*”, ainda em fase de implementação, seguindo-se o projeto “*Papothèque/ Ateliers d’accompagnement*”, em que tivemos a oportunidade de acompanhar a sua implementação e por último a formação de docentes dos cursos ELCO e EILE do departamento 91.

A análise prévia destes projetos deu-nos algumas informações orientacionais sobre a importância dos mesmos para o nosso estudo e uma motivação para continuar.

Selecionamos estas duas vertentes para o nosso estudo porque entendemos que ambas se possam influenciar.

### 3.3.1. O projeto “2020, Academia de Versailles”: Apresentação e análise

Em primeiro lugar, faremos uma análise do projeto “*Versailles 2020*”, também conhecido por “*vintg-vintg*”. Este projeto considerado pelos seus autores como um projeto ambicioso e que foi elaborado tendo em conta as diretrizes do CdE, ainda em fase de desenvolvimento, incide sobre três eixos, a saber: “(i) *Réussir a tout niveau et dans chaque territoire*; (ii) *Apprendre et agir dans le monde du 21ème siècle* e (iii) *Mobiliser les intelligences*.”. Como o nosso estudo incide apenas sobre as CI e o plurilinguismo, apenas teremos em conta o Eixo 2: “*APPRENDRE ET AGIR DANS LE MONDE DU 21EME SIECLE*.”<sup>5</sup>.

Segundo os seus autores, este projeto visa fazer alterações no sistema educativo, e como tal envolve todos os agentes não só da Academia de Versailles, mas também dos territórios mais próximos desta; todos os agentes envolvidos no sistema educativo são assim encorajados e apoiados nas suas iniciativas para mobilizar plenamente o potencial dos recursos sociodemográficos, culturais e económicos da região de forma a “aprender a agir” como podemos inferir nas seguintes palavras:

*Il s'agit de construire des dispositifs ouverts sur leur environnement, en suscitant l'émergence d'« incubateurs » de parcours de formation favorisant l'insertion sociale et professionnelle. Ils doivent être envisagés jusqu'aux plus hauts niveaux de qualification contribuant ainsi à la dynamique des territoires.*

(Academia de Versailles, 2017: em linha)

No fundo esta intenção do projeto passa por ser uma estratégia na medida em que ao apostarem no ensino, nas profissões e nas qualificações, estarão a desenvolver um ecossistema mais eficiente no campo da competitividade, desta forma poderão fazer face aos desafios da inovação dos agentes económicos e do mundo moderno. Os autores do projeto entendem que este ponto é inovador no sistema educacional, na medida que “constitui uma alavanca para uma formação renovada quer em sua organização quer em seus objetivos” (ibidem).

Por outro lado, se a pretensão era lançar um projeto inovador a Academia de Versailles também não poderia ignorar as exigências da sociedade moderna, onde é

---

<sup>5</sup> Projeto disponível em linha em <http://www.ac-versailles.fr/Projet2020/cid115522/l-integralite-du-projet-academique.html#axe2objectif2levier1> [10 de junho de 2017]

necessário adquirir CI para se ter sucesso na vida em toda a complexidade e heterogeneidade, que como já foi referido neste estudo, elas não são inatas, são adquiridas através da educação e da experiência vivida; *“apprendre à vivre ensemble”* entre todos os membros da comunidade mundial.

Tal como é referido pela Unesco, o projeto evoca assim que a aprendizagem da *“citoyenneté”* e do *“vivre ensemble”* é um objetivo pedagógico tão importante como a transmissão do conhecimento, uma vez que participa na construção do indivíduo, promovendo desta forma o compromisso individual e coletivo. Neste sentido, os autores do projeto entendem que a aprendizagem da cidadania dá ao aluno “meios para este se envolver em atividades escolares ou extraescolares, para atuar, para trocar com os outros, para conquistar a sua autonomia e exercer progressivamente a sua liberdade e o seu estatuto de cidadão responsável” (ibidem).

Ora, sendo a socialização essencial para a construção pessoal, para a construção da identidade, como é defendido pela UNESCO em que “toda identidade é construída de acordo com a “alteridade” ou “alteridades”, em comparação com “outros” e sob o olhar externo de “outros”, logo é preciso abrir o campo das possibilidades, é preciso permitir o acesso a outros conhecimentos e a uma cultura que possibilite exercer o pensamento crítico. Desta forma, o projeto frisa que são favoráveis todas as iniciativas que coloquem em prática códigos, regras, sistemas e representações que desenvolvam conhecimentos e competências, consideradas como ferramentas cruciais do pensamento e da comunicação à condição de conseguir adquirir e mobilizar novas línguas.

Por outro lado, a abertura ao mundo convida a uma maior mobilidade por parte dos agentes educativos, ou seja, segundo os criadores do projeto são favoráveis todas as estadias fora do território francês para fins pedagógicos, profissionais, linguísticos ou culturais, assim como qualquer outra modalidade que vise *“promouvoir l’expérience de la mobilité comme valeur éducative”* (ibidem).

Tendo em conta os pressupostos que descrevemos, os autores do projeto definiram três objetivos para o Axe 2 : *“(i) Favoriser l’engagement individuel et collectif; (ii) Promouvoir l’expérience de la mobilité comme valeur éducative ; e (iii) Acquérir les nouveaux langages”* (ibidem).

O primeiro objetivo teve em conta que a aprendizagem da cidadania e da democracia são consubstanciais, uma vez que na sua missão educativa a escola prepara a cidadania, para que as crianças vivam em sociedade e se tornem cidadãos responsáveis e livres, conscientes de princípios e de regras que formam a democracia. Neste sentido, dotando os alunos de capacidades para julgarem pela sua própria capacidade, com sentido de responsabilidade, de pertença à sociedade, ao desenvolverem a sua aptidão para viver de maneira mais autónoma, ao preparar o seu envolvimento como cidadãos, a escola estará a *“agir pour améliorer le vivre-ensemble”*, na medida que *“La citoyenneté ne se décrète, ni ne s'impose: elle se nourrit d'expériences, de rencontres”* (ibidem). Para os autores do “2020”, esta responsabilidade educativa tem de ser coletiva e partilhada entre todos os agentes educativos da respetiva academia, unidos pelo objetivo de acompanhar os jovens na elaboração autónoma de “chaves” de compreensão do mundo do séc. XXI.

Neste âmbito é essencial que a escola aproveite da sua implementação local e tire proveito do meio envolvente, das situações do dia-a-dia dos alunos, das famílias e das instituições, para que a construção da cidadania se apoie em situações vividas e não somente apoiada no conhecimento abstrato de regras. Desta forma, é um dos objetivos da academia o desenvolvimento de ações educativas destinadas aos alunos do pré-escolar, ensino básico e secundário que valorizem as iniciativas coletivas ou individuais e que sejam encorajadas aproximações pedagógicas transversais que contribuam para desenvolver parcerias. Estas ações visam fortalecer a sinergia entre as ações educativas e a aprendizagem, dando-lhes sentido e concretizando os valores da cidadania democrática.

A escola sempre teve a missão de transmitir os valores republicanos através dos seus ensinamentos e das suas práticas pedagógicas, mas agora ela visa ir mais além; ela visa desenvolver, nos estudantes, as competências sociais e cívicas necessárias para a aplicação concreta dos princípios ensinados.

O segundo objetivo *“Promouvoir l'expérience de la mobilité comme valeur éducative”* visa valorizar a mobilidade internacional no processo de ensino aprendizagem quer para alunos quer para docentes. É referido no projeto que se deve propor aos alunos uma experiência de mobilidade individual realizada para fins de aprendizagem

pessoal ou profissional, que além de ser valorizada, deve-se tornar regra e não exceção. Desta forma a Academia de Versailles deverá desenvolver parcerias internacionais com os seus parceiros económicos, culturais e tecnológicos e deverá também promover a diversidade linguística.

A escola tem uma responsabilidade especial na formação do aluno como pessoa e como futuro cidadão. Permitir ao aluno desenvolver-se em situações concretas, dentro e fora da escola, irá melhorar a sua capacidade de viver de forma independente, de participar ativamente na melhoria da vida em conjunto. Todas as situações concretas onde o conhecimento e os valores encontrem, em exercício, as condições de um aprendizado permanente, só poderão favorecer uma inserção bem-sucedida na condição de "multiplicar as trocas com os ambientes económicos e sociais".

Em relação ao terceiro objetivo *“Acquérir les nouveaux langages”*, a Academia de Versailles defende que devem ser desenvolvidas ações a favor da educação artística e cultural, onde cada jovem deve ser capaz de "desenvolver a sua sensibilidade pelas artes e pela cultura" (ibidem), tendo em conta a diversidade de práticas e os modos de acesso, garantindo uma maior coesão social. Neste objetivo também é evocada a educação digital, uma vez que a tecnologia digital traz mudanças profundas no mundo, e é preciso dar sentido às ferramentas digitais, integrando-as em práticas pedagógicas e educativas para aprender a cultura digital; para preparar os alunos para a cidadania digital e para o emprego do amanhã, aumentando a responsabilidade do aluno, do seu compromisso, do seu envolvimento pessoal e o respeito mútuo.

No sentido de sensibilizar as escolas a desenvolverem atividades e subprojectos que fossem ao encontro do projeto lançado pela Academia, além da divulgação online do projeto foram enviados desdobráveis para todas as escolas do departamento, com os pontos fundamentais do mesmo.

#### **3.3.1.1. Implementação do projeto**

A nossa investigação em termos de práticas implementadas em relação ao projeto “2020” foi pouco produtiva uma vez que este ainda está em fase de desenvolvimento,

existindo a nível macro apenas processos a decorrer e a nível micro pequenos projetos sem grande projeção.

A nível macro, conforme informação oficial do Conselheiro Pedagógico das línguas do departamento 91, e em relação ao Axe 2 que é o nosso ponto de investigação, existe um projeto que já obteve aprovação, para um grupo de professores se deslocar à Suécia em outubro 2018, para realizar formação contínua. Ainda dentro desta temática a Conselheira Pedagógica Departamental das Línguas Vivas Estrangeiras do departamento 91, também propôs como formação pedagógica continua para o ano letivo 2017/2018, no início de outubro, aos professores ELCO/EILE/UPE2A do departamento uma semana de imersão cultural em Portugal. Esta formação, assim denominada, englobaria além da imersão cultural, trocas pedagógicas com os docentes das línguas estrangeiras em Portugal, a saber:

*Visites culturelles: monuments, musées emblématiques, quartiers[...] à Lisbonne; Observation de cours de langue étrangère et échanges dans les écoles avec des professeurs portugais de langues étrangères et de professeurs de portugais pour des enfants étrangers (équivalent UPE2A).*

(Canonne, 2017)

Contudo esta formação decorreria na pausa letiva da primavera, de 14 a 21 ou de 21 a 28 de abril, e os docentes foram previamente alertados que dificilmente teria financiamento por parte do Ministério da Educação francês, ou seja, os custos da viagem e da estadia seriam suportados pelos docentes em questão; tendo sido avançado na proposta um custo aproximado de 500 euros. Desta forma, uma parte dos docentes revelaram-se reticentes e os docentes que se mostraram interessados não foi representativa, pelo que foi colocada de parte esta proposta. Abandonada esta proposta, a Conselheira Pedagógica avançou com uma proposta de formação nos moldes dos últimos anos, em horário letivo e com baixos custos para os docentes, sobre o tema “*Les Parcs et jardins*” nas aulas de línguas.

Esta ideia de formação “*une semaine d’immersion culturelle*” surgiu no seguimento da formação docente de 2016/2017, que visava a troca de ideias e experiências entre professores de línguas. Conforme a informação do Conselheiro Pedagógico, esta formação ia ao encontro do “Axe 2” do projeto 2020 - aprender a viver

no séc. XXI, que valoriza a formação docente e que evoca e visa a troca de experiências entre docentes.

Contudo, sabemos que projetos desta dimensão além de custos acrescidos para os participantes e para o ME implicam a reciprocidade dos docentes do país de acolhimento, pelo que a fase de aprovação de tais projetos foi mais demorada e conseqüentemente estes serão só implementados no ano 2018/19. Além da formação na Suécia, a Academia de Paris também avançou com um projeto de formação de professores em Portugal, em Lisboa, para o próximo ano letivo. Negociações que em parte tiveram êxito com a colaboração da Coordenadora do EPE, em França.

A nível micro, foram lançados desafios às escolas para aderirem ao projeto “2020” promovendo eventos ou projetos que fossem ao encontro dos objetivos preconizados no mesmo. Nas escolas “*élémentaires*”, onde intervimos, no mês de março foram implementados projetos denominados “*Une semaine sans cartable/ semaine des langues.*” Tivemos a oportunidade de participar no projeto “*semaine sans cartable*” da escola Jean Jaurés, em Juvisy-Sur-Orge, assim como na reunião de planificação das atividades que decorreu a 16 de janeiro de 2018, onde cada docente expôs as suas ideias sobre possíveis atividades que pudessem ir ao encontro dos objetivos do projeto, conforme a ligação que tinha a determinada língua ou país. Os docentes com ligações a determinada língua ou país propunham-se a conseguir materiais para levar a cabo as atividades e a partilhá-los com os colegas.<sup>6</sup>

Este projeto comportou duas temáticas: “*ouverture sur le monde*” e “*pratique des démarches scientifiques*”. Na temática “abertura ao mundo” pretendia-se fazer uma aproximação às línguas e às culturas mais presentes na comunidade, das quais destacaram o inglês, o alemão, o árabe, o espanhol e o português. Na temática científica pretendia-se “receber” a primavera: realizar um jardim pedagógico e preparar a festa de Carnaval.<sup>7</sup>

---

<sup>6</sup> “*Une semaine sans cartable*” - implicaria condições específicas; os alunos teriam de deixar as mochilas na escola desde do dia 16 de março (sexta-feira) até ao dia 26 de março (segunda-feira). Os alunos não teriam trabalhos de casa, pelo que o apoio ao estudo também teria de ser reorganizado. Nesse período também não se deveria tirar fotocópias.

<sup>7</sup> Em França o Carnaval tem outro significado; é tradição festejar o Carnaval na primavera (os festejos ocorrem em março ou abril, conforme o plano de cada Vila); é uma forma de dizer adeus ao inverno e festejarem a chegada da primavera.

Voltando à temática “abertura ao mundo”, era objetivo que os alunos aprendessem uma canção de cada uma das línguas em questão, lessem contos e visualizassem obras dos países respetivos. A planificação das ações propostas foi-nos entregue de forma a podermos visualizar todas as atividades pretendidas.

Foi interessante participar na implementação do projeto em si e na reunião de preparação, pois a nossa observação permitiu-nos ver o grau de recetividade por parte dos docentes ao mundo, alguns bastante recetivos e entusiasmados, outros apenas aceitando e outros revelando mesmo alguma falta de empatia pelo projeto. Esta atitude viu-se refletida também na semana da sua implementação. Alguns docentes tentaram contornar as regras estipuladas, outras acolheram-nas muito bem e trabalharam com entusiasmo as temáticas a desenvolver para cada língua. A nossa ação/observação permitiu-nos ver o quanto um professor influencia a atitude dos alunos, atitude de abertura ou de rejeição ao mundo/ao meio envolvente.

Preparamos uma intervenção de 45 minutos para cada turma que nos quis acolher, e na maioria das turmas foi maravilhoso ver a recetividade dos alunos e docentes. Apenas alguns docentes tiveram uma atitude menos acolhedora. Numa escola com uma população de 405 alunos, distribuídos por 16 turmas, intervir em 12 turmas consideramos ser positivo.

Nas turmas de CM1 e CM2 (4º e 5º ano) abordamos a Arte dos azulejos portugueses e a sua influência em França. Nas turmas de CE1 e CE2 (2º e 3º ano) apresentamos algumas pinturas de Amadeo de Sousa Cardoso e a influência de outros pintores franceses nas suas obras e nas turmas de CP (1º ano) limitamo-nos a uma pequena cantilena.

Alguns docentes desenvolveram com os seus alunos trabalhos sobre as temáticas que apresentamos e sobre as temáticas exploradas em cada língua.<sup>8</sup>

No geral, esta semana foi positiva e sentimos que a nossa participação permitiu alargar os conhecimentos não só dos alunos, mas também dos docentes presentes face às temáticas trabalhadas e permitiu também estreitar relações pessoais. Na comunidade o impacto foi menos positivo; para os pais o facto de os alunos não levarem a mochila para

---

<sup>8</sup> No anexo III, imagem 09, encontra-se a fotografia a um dos painéis elaborados por uma turma de CM2 alusivo à temática “A arte dos azulejos portugueses”.

casa e de não terem trabalhos de casa naquele período já era sinónimo de estarem na escola a não fazer nada.

### **3.3.2. Outros projetos – « *POPOTHEQUE/ Ateliers d'Accompagnement* » - Apresentação e análise dos resultados das observações**

Como não nos foi possível acompanhar a implementação ou obter dados concretos sobre a implementação de projetos relacionados com o “*Versailles 2020*”, direcionamos a nossa pesquisa para outros projetos que envolvessem a intercultura e o plurilinguismo e que tivessem sido ou que estivessem a ser implementados no departamento, com maior impacto no sistema de ensino. Dos projetos indicados a nossa seleção incidiu sobre um projeto a decorrer a nível micro, mas com um bom impacto na comunidade educativa e com reconhecimento a nível macro, uma vez que obteve autorização do Ministério da Educação, da autoria de uma docente da UPE2A, em Corbeil; docentes estes que têm o papel importante na integração dos alunos “*allophones*” e suas famílias, e que de certa forma fazem parte da história da evolução do ensino ELCO e EILE em França.<sup>9</sup>

O primeiro contato que estabelecemos com a docente Nora da UPE2A, ela foi de uma simpatia e de uma abertura extraordinária. O primeiro encontro ocorreu ainda no final do ano letivo 2016/2017, a 6 de julho, na escola Galignani, em Corbeil, onde a docente nos falou do projeto em si, que seria implementado no ano letivo 2017/2018, e que o havia apresentado à Inspeção Académica que por sua vez teria aprovado o mesmo.

Este primeiro encontro serviu sobretudo para conhecer os responsáveis pelo mesmo, conhecer os verdadeiros propósitos do projeto, nomeadamente se este ia ao encontro do que pretendíamos aferir no nosso estudo. Neste encontro esteve presente a docente autora do projeto e a psicóloga também implicada no mesmo. Foram-me transmitidas as datas agendadas para o ano letivo 2017/2018, para as primeiras etapas de sua implementação (22 de setembro; 10 de novembro e 8 de janeiro).

Após a análise do projeto em causa constatámos alguns aspetos importantes para o nosso estudo e que poderiam ajudar-nos a encontrar respostas à nossa questão, ou

---

<sup>9</sup> Allophone - aprendiz que, à origem, fala uma língua diferente da do sistema educativo que ele frequenta e do país de acolhimento.

seja, se existem realmente projetos nas escolas que favoreçam a construção de um “*vivre ensemble*.” Apresentamos na íntegra um dos seus objetivos:

*Faciliter pour les parents la compréhension de l'école, les codes scolaires, les soutenir dans leur volonté de transmettre leur langue et les rassurer par rapport à des doutes et des peurs (mon enfant mélange les deux langues(...), quels sont les effets du bilinguisme ?...) en suscitant l'échange et en apportant des éléments théoriques précis si nécessaire ; valoriser les rôles et les compétences des parents ; tisser du lien entre l'école et les familles.*

(Kebdani, 2017: 1)

Este objetivo além de se enquadrar no que pretendíamos investigar as datas para a implementação do projeto em questão permitir-nos-ia observá-lo. Por outro lado, o projeto “*POPOTHEQUE/ Ateliers d'Accompagnement*” incluía a intervenção da Associação “*DULALA - D'Une Langue À L'Autre*”, criada em 2009, associação ligada à Universidade de Mans e que é reconhecida e creditada pelo Ministério da Educação Francês.<sup>10</sup>

Esta associação tem por objetivo promover o plurilinguismo e tem como lema “*Le bilinguisme est un cadeau, pas un fardeau. [...] Il ne s'agit pas d'une problématique marginale, puisqu'en France, un enfant sur quatre est potentiellement en situation de bilinguisme ou de plurilinguisme*” (Associação Dulala, em linha).

Este projeto direcionado para as turmas de CP da escola Prévert e da escola Quatre vents, em Corbeil, teve por base a dificuldade que a docente da UPU2A ainda vê na integração escolar de muitas crianças vindas de outros países, não que não sejam bem acolhidas ou que não lhes sejam dados os apoios necessários, mas o sentimento que estas crianças carregam face à sua língua de origem, dado que muitas vezes algumas delas fazem um processo inverso, ou seja, em vez de se abrirem às aprendizagens usando por vezes a LM ou a mistura da LM e da LS fecham-se, ora com vergonha da sua língua de origem, porque não lhes é transmitido valorização da LM, ora com receio que lhes digam para não se expressarem nessa língua. Consequentemente há um período de estagnação ou retrocesso no desenvolvimento das aprendizagens das crianças e se isso não for devidamente colmatado poderá prejudicar todo o seu percurso escolar. Além disso, continuam a existir docentes reticentes face à abertura linguística na sala de aula e não

---

<sup>10</sup> A associação DULALA possui uma rede de profissionais linguísticas e especialistas em comunicação intercultural, que intervêm em escolas, infantários, oficinas de discussão para pais, entre outros, atuando assim em torno de 3 públicos precisos da educação: os profissionais, os alunos e as suas famílias. Estas intervenções englobam também formação pedagógica em torno do plurilinguismo e da comunicação intercultural; visam trabalhar representações sobre as línguas e combater preconceitos.

veem essa diversidade linguística como positiva, como um fator de desenvolvimento intercultural. Por outro lado há ainda os pais que por desconhecimento ou receio não participam ativamente na escolarização dos filhos como podemos inferir destas palavras

*Des familles éloignées de l'école, ne répondant pas aux invitations des enseignants et ne comprenant pas comment aider leurs enfants à réussir; des enfants arrivant à l'école avec l'obligation de quitter leur langue maternelle sans que leur qualité de "bilingue" soit reconnue.*

(Kebdani, 2017: 1)

Segundo a autora, tendo o projeto tido por base esses intentos, os objetivos traçados para o mesmo passam por modificar estigmas, formas de agir e de pensar, não só nas crianças, mas em toda a comunidade educativa e respetivas famílias e incide ou dito por outras palavras será implementado nas turmas de CP, da escola Prévert e da escola Quatre Vents, em Corbeil.

A nível de financiamento o projeto mereceu aprovação da autarquia que disponibilizou inicialmente uma verba de 2.000 euros para a sua implementação, retificada para 3.000 euros após o decorrer do mesmo.

A primeira fase de implementação do projeto, ou melhor dizendo, o primeiro encontro com o público-alvo do projeto, decorreu a 22 de setembro de 2017, entre as 8h30 e as 10h. Estiveram presentes os encarregados de educação dos alunos das turmas de CP, os docentes das referidas turmas, a docente da UPE2A autora e a psicóloga da escola. Este primeiro encontro serviu sobretudo para falar do projeto aos pais, para os pais puderem expor as suas dúvidas e dificuldades sentidas em relação à escolarização dos filhos. Foi sobretudo um encontro de socialização com a comunidade escolar implicada no projeto e as famílias.

Em relação ao nosso objetivo do estudo pouco foi abordado, na medida que os problemas relatados foram mais em relação aos horários da pausa para o almoço e de quem é a responsabilidade com os filhos, nomeadamente o tempo da hora do almoço em que os alunos são da responsabilidade dos animadores (autarquia), e quando havia problemas muitas vezes não eram devidamente acompanhados assim como os problemas com os almoços na cantina; alguns pais não compreendiam porque lhes telefonavam da autarquia a dar conta de problemas com os filhos e não da parte dos professores; relataram problemas referentes a castigos e à ausência de jogos organizados pelos

animadores nesse período de tempo, tais como, “Os pequenos têm medo dos grandes e isolam-se”. A primeira reação dos pais é querer ir logo falar com os outros pais em vez de ter confiança e esperar que os professores regulem a situação.

Este encontro serviu, sobretudo, para transmitir confiança às famílias, para aproximar escola-família; ao sentirem confiança irão expor problemas e receios sentidos com o processo escolar dos alunos. Foram ainda sinalizados outros problemas que não são relevantes para o nosso estudo.

O segundo encontro teve lugar a 10 de novembro igualmente na escola Prévert, em Corbeil Essonne, com os docentes das turmas de CP da escola Prévert e da escola de Quatre Vents assim como com a psicóloga de ambas as escolas. Foi feito um ponto da situação dos problemas e receios relatados no primeiro encontro e desses destacamos dois: (i) “No infantário a minha filha tinha medo – havia episódios de violência, ela sentia-se excluída. Agora no CP não há problemas “ – relato de uma mãe de origem árabe; (ii) “Os alunos hoje em dia são maus. Os pequenos são sempre incomodados pelos grandes” – comentário de uma mãe de origem africana.

A mãe de origem árabe relatou alguns problemas com o seu filho mais velho que nunca aceitou a mudança de país, a dificuldade na língua, a dificuldade de não ser bem acolhido, e que embora estivesse atualmente no 11º ano, no secundário, continua com essa barreira/dificuldade. Com base na constatação que os alunos têm dificuldades em encontrar o seu lugar na escola, foi lançada a questão pela docente da UPU2A: “O que fazer para os alunos terem mais confiança em si próprios?”

A psicóloga e a docente da UPE2A referiram que o primeiro passo é os alunos terem confiança e falarem com os pais sobre os seus problemas. Depois é importante que os pais falem com os professores sem medo, sem receio de expor os problemas dos filhos. Quando são detetadas dificuldades de aprendizagem nos alunos estes são reencaminhados para apoio educativo ou ensino especial caso se justifique.

O terceiro encontro de observação, reunião com uma especialista da associação DULALA decorreu a 8 de janeiro. Este encontro foi o que marcou o início da nossa recolha efetiva de dados para o nosso estudo. Na reunião estiveram presentes as professoras das turmas de CP das duas escolas implicadas no projeto, a professora autora do projeto da

UPE2A, a especialista da associação, uma docente de apoio educativo das escolas implicadas, um docente de apoio interveniente no segundo ciclo de Corbeil e ainda a psicóloga das duas escolas.

Nesta reunião a interveniente da associação falou dos concursos a decorrer e que os docentes podiam participar com os seus alunos. Falou dos trabalhos que a associação desenvolvia e quais os seus principais pressupostos, sendo o encorajamento do bilinguismo nas aulas o seu objetivo principal. As suas ações incidem sobre a formação de professores e sobre a realização de *ateliers* bilingues para alunos, de forma reforçar o programa da educação Nacional – abertura às línguas. É necessário valorizar a língua de casa dos alunos, mas sem apontar os alunos que falam outra língua em casa, simplesmente “abrindo” todos alunos para as línguas. Por outro lado é objetivo levar os alunos a comparar as línguas e estruturas linguísticas entre línguas para os levar a compreender as línguas e a melhor compreender a língua francesa - “A língua mãe é o tronco da árvore e se ela não for bem definida, bem explícita, todas as outras línguas (ramos) não se irão desenvolver bem, logo a árvore não terá uma boa estrutura”. (Martina, 2018). Depois apresentou as atividades que iria desenvolver conforme as escolhas das docentes de cada turma. A docente da escola Quatre Vents optou pela “*La boîte de histoires à conter*” e a docente da escola Prévert a “*Kamishibai*”.

### **3.3.2.1. A fase de implementação/ intervenção junto dos alunos**

Numa primeira fase faremos apenas a descrição e no fim faremos algumas inferências preliminares.

A primeira intervenção da associação DULALA, junto dos alunos, decorreu a 12 de março, às 13h45 e teve início na turma de CP da escola Prévert, com 24 alunos, sendo 16 meninas e 8 meninos. A estes alunos a docente autora do projeto juntou outras duas alunas da escola Jean Macé, em Corbeil, recém-chegadas a França para usufruírem dessa atividade, perfazendo assim 26 alunos.

Na observação, tivemos em conta quatro dimensões de análise: (i) as atividades desenvolvidas; (ii) o grau de motivação dos alunos; (iii) a atitude dos docentes face à intervenção e (iv) as relações interpessoais desenvolvidas.

A interveniente da associação iniciou a sua intervenção na turma a cumprimentar os alunos em várias línguas. Seguidamente deu início à sua intervenção com uma canção em Sango, onde aos poucos cada um dos presentes ia dizendo o seu nome (alunos e docentes).

Pudemos verificar que era uma turma muito diversificada, rica em diversidade, com crianças de várias origens. Seguidamente a interveniente deu início à leitura da história de “Nya-Nya”<sup>11</sup> - miau-miau em chinês, através da “Kamishibai”, imagem 01, anexo III.<sup>12</sup> No fim a interveniente pediu aos alunos para recontarem a história – e eles souberam referir todos os aspetos importantes, assim como todas as personagens que participaram na história e que Nya-Nya falava todas as línguas do mundo, mesmo tendo a história sido contada em línguas que eles não dominavam. Seguidamente deu a escutar aos alunos “*bonjour*” em outras línguas e identificou-as. Depois perguntou-lhes que “*bonjours*” haviam ouvido na gravação e se conheciam outros “*bonjours*”. Além de os alunos terem identificado quase todos os “*bonjours*” ouvidos um aluno referiu ainda “*Anissogoman*” e outro “*Anger Lama*”. Seguidamente passou ao jogo da memória com diversos “*bonjours*”. Nesta atividade observamos que a criança além de descobrir o “*bonjour*” na língua correspondente, ao virar a carta dizia qual era o bom dia nela contido e perante a questão “O que quer dizer isso “你好” –“mirrau”?”<sup>13</sup> ela respondeu - “Quer dizer *bonjour*”. – “Mas como é que tu sabes se ainda não sabes ler em chinês?” -“Porque vi que estava escrito em chinês”. – “E esta carta (“السلام عليكم”) – ouviram-se duas vozes - “*Assalamu Alaikum*” – “Mas vocês sabem ler árabe?” “*Moi oui, mon père sait lire, ma mère aussi e moi j’ai appris déjà le alphabet*”. Outras vozes disseram que também iriam aprender árabe. A interveniente insistiu: Mas e os que não conhecem árabe como viram que era árabe? Um aluno disse: “Porque estava escrito em árabe”. A interveniente insistiu: “Mas como sabias que o que estava lá escrito era em árabe?” – “*Par-ce que en arabe ont savait que se écrire comme ça, avec de trucs comme ça.*” De facto os outros “*bonjours*” estavam escritos em alfabeto latino.

---

<sup>11</sup> Nya-Nya – é uma personagem (gata) que fala todas as línguas do mundo e parte à procura da sua coroa.

<sup>12</sup> Kamishibai – consiste numa caixa de madeira que se abre, e conforme se vai lendo a história vai se passando as imagens como um *slide*.

<sup>13</sup> A interveniente utilizou a palavra “mirrau” na sessão em vez de “Nǐ hǎo” como forma de aproximar a fonética da palavra em francês à fonética de “你好” em chinês.

A intervenção nesta turma encerrou com a interveniente a solicitar aos alunos que caso escutassem outras palavras em outras línguas para as trazer para a próxima sessão (semana). Um aluno referiu que iria perguntar à mãe como se dizia “*corone*” e “*merci*”, em turco. Outro menino referiu que no Cazaquistão falavam várias línguas e referiu “*привет*”. Outra aluna referiu que sabia falar sango.<sup>14</sup> A intervenção terminou com a canção de roda “*La bella lavandarine*”, em italiano. A interveniente frisou que os alunos eram muito “fortes” que conheciam mais línguas que ela.

Da nossa observação salientamos os seguintes factos, a saber: (a) os alunos revelaram entusiasmo e estiveram atentos, assim como todos os docentes presentes; (b) uma aluna referiu que nas férias também escutava muitas línguas como a personagem da história; (c) houve alunos que durante a leitura da história identificaram alguns colegas que falavam essa língua ou que percebiam o que ela (a interveniente) dizia; (d) a professora ficou surpreendida com diversidade linguística dos seus alunos e perguntou mesmo a um deles qual era a origem dos pais e (e) os alunos souberam identificar “*bonjours*” em várias línguas, inclusive o “*Nǐ hǎo*” em chinês.

No fim da sessão a interveniente perguntou como se dizia “*Adeus*” nas línguas que eles haviam escutado na história e eles souberam identificar pelo menos 5 línguas (italiano, inglês, espanhol, francês e árabe).

Seguidamente, deu início à intervenção na turma de CP da escola Quatre vents, com 18 alunos a que se juntaram os dois alunos da escola Jean Macé, que a docente da UPE2A havia trazido para usufruir da atividade, perfazendo assim 20 alunos. Tal como havia feito na outra turma, cumprimentou os alunos em várias línguas – cantou a canção em sango, “*Ei bogaré*” onde os presentes iam se apresentando. Seguidamente passou ao jogo da memória com “*bonjour*” em várias línguas. A nossa observação terminou por aqui por motivos profissionais.

Antes de se dar início à segunda intervenção, que decorreu a 22 de março, houve uma pequena reunião com os docentes envolvidos e a respetiva interveniente, da qual registamos o seguinte:

---

<sup>14</sup> Sango (ou Sangho) é a língua mais usada na República Centro-Africana. É uma língua crioula baseada no nhandi em conjunto com muitas palavras derivadas do francês. É uma língua oficial da República Centro-Africana, fazendo da República Centro-Africana um dos poucos países africanos com uma língua indígena como língua oficial.

- o projeto teve um financiamento de três mil euros e não de dois mil como havia sido inicialmente avançado e o cheque ficou a cargo da docente Nora Kebdani;

- a docente sugeriu aos presentes usar parte dessa verba para fazerem formação contínua através da associação *DULALA*, para se dotarem de conhecimentos de forma a porem em prática nas suas aulas o “*Kamishibai*” e a “*boîte de histoires à conter*” entre outras ferramentas;

- foi proposto solicitar a intervenção da associação *DULALA* para o *atelier* que é desenvolvido uma vez por trimestre com os pais dos alunos e que é parte integrante do projeto, para que estes pudessem experienciar tais ferramentas de trabalho e para que pudessem também vivenciar a potencialidade da diversidade linguística;

- a título informal e particular a autora do projeto confidenciou-nos que as docentes das turmas de CP envolvidas no projeto estão mais abertas e denota mesmo um entusiasmo por parte destas em relação ao projeto, em contraste às reticências reveladas inicialmente.

A segunda sessão de observação do projeto iniciou-se às 13h45 na turma de CP da escola Quatre Vents e girou em torno de “*La boîte à histoires*”.<sup>15</sup> O facto de a interveniente ter iniciado a segunda intervenção por esta turma, permitiu sermos observadores diretos também na implementação desta atividade. Segundo o relato da docente da UPE2A a interveniente nesta sessão desenvolveu a mesma atividade da primeira sessão, acrescentado apenas mais uma tarefa. Nesta segunda sessão estiveram presentes 21 alunos, dos quais 6 pertenciam à escola Jean Macé, recém-chegados a França, que a docente da UPE2A havia trazido para usufruírem da atividade como havia feito na semana anterior. Além dos 21 alunos, estiveram presentes a docente titular, a docente da UPE2A, uma docente de apoio educativo e nós.

A interveniente cumprimentou os alunos em várias línguas e os alunos fizeram o mesmo, “abrindo-se” e dizendo outras formas que conheciam de dizer “*bonjour*” ou “*salut*” (em chinês, árabe, russo, italiano, espanhol, inglês, português, sango, etc – “*Nĩ*

---

<sup>15</sup> “*La boîte à histoires*” é uma caixa lúdica adaptada para crianças até aos 8 anos, que permite contar em várias línguas histórias animadas através da utilização de materiais/ objetos que simbolizam as personagens ou elementos chave da história que saem como por magia da respetiva caixa. Pode-se recontar histórias na língua que quisermos depois em francês, ou em francês e introduzir palavras-chave numa outra língua. Trata-se de uma excelente ferramenta para desenvolver a linguagem e valorizar o plurilinguismo.

*hã, Assalamu alaikum, Privet, Buongiorno, Hola, Hello, Bom dia, Anisogomâ*). Podemos verificar que os alunos haviam memorizado muito bem a diversidade de “bonjours” referidos na última intervenção. A interveniente prosseguiu com a canção da apresentação em Sango, “*Ei Bogaré*” onde cada aluno e docente dizia o seu nome. Depois passou ao jogo da memória com etiquetas com a palavra “*bonjour*” em várias línguas; nesta atividade depois dos alunos adivinharem, diziam de que língua se tratava e como haviam chegado a essa conclusão, visto que a maioria não sabia ainda ler sequer em francês. Uma aluna referiu “sei que essas letras são árabes” e outra colega acrescentou “em árabe se começa a escrever da direita para a esquerda”. Observamos aqui a didática da intercompreensão (através dos conhecimentos que possuiu, das línguas que conhece). A interveniente perguntou ainda se algum aluno sabia mais alguma forma de dizer “*bonjour*” e uma menina referiu que sabia em georgiano. Ao início estava com vergonha mas acabou por dizer “*kamadjobá*” “*კამადჯობა*”. Quando lhe perguntamos de forma confidencial enquanto a interveniente prosseguia a sessão, se sabia outras palavras em georgiano referiu “*Je ne me rappelle pas. J’ai tout oublié*”. Disse-lhe que era professora de português, que gostava imenso de falar português e de aprender outras línguas, e que ela não deveria esquecer a sua língua materna; para perguntar à mãe outras palavras. Para surpresa de todos a aluna levanta o dedo para falar para toda a turma; levanta-se e diz que na Geórgia toda a gente usa um colar igual ao que trazia e mostra-o aos presentes, referindo o porquê do seu uso.

A sessão prosseguiu, com uma canção sobre o corpo humano em inglês – letra movimento – alunos dispostos em roda. Prosseguiu com a leitura da história “*Le Petit Chaperon Rouge*” em italiano, utilizando a “*boîte à histoires*”. A interveniente ia tirando aos poucos todos os elementos da caixa conforme ia narrando a história e depois movia os elementos conforme o desenvolvimento. Foi interessante vermos que quando chegou à parte do cesto, de levar biscoitos à avozinha, a interveniente pegou num minicestinho cheio de biscoitos e deu um a cada um dos presentes, repetindo a palavra biscoitos em italiano. Fez o mesmo procedimento quando chegou à parte “perdeu-se a colher flores”, dando a cheirar uma flor a cada um dos presentes, repetindo a palavra flori. Os alunos iam participando dizendo o que ia acontecer em francês. No fim, conforme a

interveniente ia recolhendo para a caixa cada elemento que usou no conto da história, numa espécie de ritual, os alunos despediram-se de cada um deles referindo o seu nome “*Ciao la caseta; ciao floreta; ciao lup (...)*”. Depois perguntou se eles sabiam como se dizia o nome daqueles elementos ou das personagens em outras línguas e uma menina disse que sabia em Sango. A aluna que havia falado em georgiano, levantou-se e pediu à interveniente se esta podia recontar a história em georgiano. A interveniente diz-lhe que não sabia falar georgiano mas que ia recontá-la em francês e pede-lhe “ajuda”. A interveniente recontou então a história em francês, tendo entretanto três alunos ao seu lado para a “ajudarem” no reconto da história.

Notamos uma alegria contagiante por parte dos alunos ao verem outra vez o cesto dos biscoitos e já diziam em italiano biscoitos mesmo estando a história a ser desta vez narrada em francês. No fim, a aluna começa surpreendentemente a recontar a história em georgiano com algumas palavras em francês. Os colegas ouvem em silêncio e os adultos presentes estavam estupefactos. A título confidencial a docente da UPE2A diz-nos que enquanto acompanhou esta aluna na equipa UPE2A, esta nunca havia falado uma palavra na sua língua materna. Era assim a primeira vez que ela a ouvia falar na sua língua materna; a docente da UPE2A ficou radiante. Por fim, terminou a sessão com uma atividade onde os alunos teriam de ordenar, no quadro, imagens sobre a história, conforme os objetos usados que representavam personagens ou elementos. Segundo a nossa fonte esta foi a única atividade diferente que a interveniente usou em relação à sessão feita na semana anterior.

Seguidamente a interveniente deu início à sessão na turma de CP da escola Prévert, que por motivos de incompatibilidade com o nosso horário, não podemos observar a mesma. A interveniente referiu que iria realizar as mesmas atividades da semana anterior aprofundando os conhecimentos lançados.

A terceira intervenção teve lugar a 26 de março, parte da tarde, e iniciou-se pela turma de CP da escola Quatre Vents, com a presença de duas mães convidadas para assistir. Pelo que estavam presentes na sessão: 21 alunos (11 meninos e 10 meninas, dos quais 15 alunos da turma em si mais 6 alunos (três de origem romena, uma do Bangladesh, um de Inglaterra e uma de Espanha) da escola Jean Macé, que a docente da

UPE2A havia trazido para assistirem à sessão), um docente de apoio do colégio, a docente autora do projeto, a psicóloga, a docente titular da turma, nós e duas mães de alunos com bebês (uma checa e outra árabe, ambas com carinhos de bebês, com bebês de 1 ano aproximadamente).

A interveniente começou por cumprimentar os presentes e eles responderam em diversas línguas. A mãe checa disse boa tarde em checo "*Drobý den*", a mãe árabe da Argélia disse "*Sabaḥu Al-Khair*" – equivalente ao "Bom dia" e um dos alunos vindos da escola Jean Macé respondeu em inglês e referiu que sabia falar bem inglês.

A interveniente prosseguiu a sessão com a canção da apresentação dos nomes, incluindo os nomes das mães presentes e os bebês. Seguidamente passa para a leitura da história, pedindo aos alunos para estalar os dedos enquanto cantava uma melodia. Começa a contar a história em chinês retirando da "*Boîte à histoires*" os elementos e objetos conforme ia avançando no conto. Depois movimentava os objetos que representavam as personagens conforme contava a história. Deu a cheirar a todos os alunos um pauzinho que representava "lenha" na história e repetia a palavra em chinês. Depois os alunos disseram "adeus" a todos os elementos e objetos que foram usados para contar a história em chinês "tau-cau" "再见". Seguidamente perguntou aos alunos o que estes haviam percebido da história e o que representavam os objetos e elementos usados, e foi interessante observar que os alunos conseguiram descobrir/identificar quase todos os elementos e objetos usados, ou seja, as personagens e elementos, e que haviam percebido grande parte da mesma. Apenas o pompom de lã não identificaram como sendo um urso, mas como um lobo, uma raposa, um ouriço. Depois repetiu o ritual usado anteriormente (os alunos estalavam os dedos enquanto ela cantava a melodia para abrir a caixa), e começou a recontar a história em francês tirando os elementos e objetos da caixa, etc. No fim os alunos recontaram a história em francês, e de todos os presentes apenas um disse que conhecia o conto. Depois os alunos construíram um livrinho com o conto, onde legendaram os nomes dos elementos da história na língua que queriam apoiando-se em modelos linguísticos. No fim, cantaram a canção do corpo humano em inglês, e a interveniente pediu aos alunos que se conhecessem alguma parte do corpo em outra língua que a poderiam dizer nessa língua. Uma menina disse que sabia como se

dizia cabeça em sango, a mãe árabe disse que boca em árabe se dizia “*poussa*” e curioso foi a mãe checa referir que “*poussa*” em checo significa beijo. A interveniente concluiu assim a intervenção com a canção mencionando aquela ligação linguística entre a língua árabe e checa. Observações que consideramos pertinentes, a saber: a) os alunos estiveram muito atentos durante o conto da história, observando atentamente cada movimento dos objetos como se fosse um jogo que tentassem adivinhar; b) os adultos presentes também se sentiram cativados e entraram no jogo de tentar compreender o máximo possível daquela língua tentando ligar os elementos às palavras; c) as mães presentes também gostaram da sessão e no fim disseram: “os bebés devem gostar de ouvir outras línguas pois não choraram e estiveram sossegados” (quando vimos os carrinhos de bebés imaginamos isso mesmo, que iriam perturbar a sessão, que iriam chorar) e; d) introdução de mais códigos linguísticos na sessão, o checo.

A título informal a interveniente frisou que o princípio das atividades é não impor a língua mas simplesmente deixá-los ter o prazer de abrirem-se para as línguas. Seguidamente, deu início à intervenção na turma de CP da escola de Prévert, que mais uma vez não tivemos oportunidade de observar por motivos profissionais.

A quarta sessão iniciou-se pela turma de CP da escola Prévert. Nesta sessão esteve também presente a formadora do CASNAV, Catarina Fargeas. A interveniente iniciou a sessão pelos vários “*bonjours*”, questionando os alunos se havia mais algum que não havia sido dito. E, os alunos lembraram-se do “*Mbimbaramae*”. Os alunos pedem para cantar a canção da apresentação, e para começar a interveniente refere então que vão dizer 1, 2, 3 em diversas línguas; naquelas conhecem. Dizem 1, 2, 3 em *peul* – língua usado no Mali, em bambará, em inglês, em francês, em italiano e ainda em língua gestual. Os alunos todos contentes perguntaram se iam ver uma história, se iam ver Nya-Nya e ficaram tristes quando ela disse que não iam ver Nya-Nya. Contudo, a interveniente disse que Nya-Nya havia deixado jogos plurilingues, com onomatopeias e vários “*bonjours*” para eles. Cada grupo ia fazer um jogo diferente, mas iam passando pelos vários jogos. Cada adulto ia gerir um grupo pelo que fomos solicitados para participar na atividade. Desta atividade realçamos o seguinte, por um lado, os alunos estavam muito felizes e participativos nos jogos, por outro lado, os professores presentes estavam igualmente

entusiasmados e até mesmo a docente titular da turma que inicialmente havia revelado reticências face ao projeto estava muito entusiasmada.

A última sessão da intervenção da associação *Dulala* no projeto teve lugar no dia 13 de abril, última semana antes da pausa letiva da primavera. Esta sessão decorreu no período da manhã o que nos possibilitou observar a intervenção nas duas turmas implicadas.

A intervenção iniciou-se pela turma de CP da escola Quatre vents, a que e juntaram mais 5 alunos da escola Jean Macé, a cargo da docente da UPU2A promotora do projeto, para usufruírem de tal atividade. Na sala, além dos 23 alunos no total, da promotora do projeto, da interveniente da Associação e da titular de turma, estavam presentes duas mães e um docente da UPE2A interveniente no colégio. O tema para esta sessão foi “A minha flor de línguas”.

A interveniente iniciou a sessão uma vez mais com a canção em sango para a apresentação dos nomes – os alunos adoram a canção e cantam entusiasmados. Seguidamente apresenta a sua flor de línguas, onde explica o porquê de ter escolhido cada língua nela contida - O italiano porque os pais eram italianos – o inglês porque desde cedo foi aprender inglês, etc. As mães dos alunos, estavam muito entusiasmadas e divertidas na sala e participavam ativamente. Deu uma flor a cada aluno (anexo III, imagens 05, 06, 07 e 08) e explicou a atividade – seria feito uma espécie de mercado na sala com a colaboração dos adultos, onde os alunos iriam “comprar” as etiquetas das línguas que quisessem, conforme as suas preferências, para colar na sua flor de línguas, e aquando à aquisição iriam explicar o porquê de ter escolhido aquele código linguístico, por exemplo “quero inglês porque o meu avô fala inglês”. No fim alguns alunos apresentaram a sua flor de línguas explicando o porquê das suas escolhas. Optamos por gravar em áudio uma das explicações.

Perseguiu-se a intervenção na turma de CP da escola Prévert, às 10h15. Turma constituída por 25 alunos, 16 do sexo feminino e 10 do sexo masculino. Além da presença da interveniente da associação, da nossa presença e da presença da titular da turma, esteve também presente um docente de apoio daquela escola, dado que a sessão se realizou na parte da manhã e possibilitou assim a sua presença.

A interveniente cumprimentou os alunos em diversas línguas, de forma breve devido ao escasso tempo, explicou a atividade programada para a sessão conforme havia feito na outra turma. Depois cantou a canção da apresentação em sango e seguidamente voltou a pedir aos alunos que dissessem os vários “*bonjours*” que conheciam. Os alunos dizem “*bonjour*” em imensas línguas, facto que causou surpresa em todos os adultos; cada vez sabem mais; excelente participação. Até o bom dia em chinês “*Nǐ hǎo*” e o bom dia em português se lembraram. A sessão prosseguiu-se como na turma anterior, mas nesta turma a docente titular também pediu uma flor linguística para ela. No fim a interveniente pediu para uma aluna explicar as suas escolhas, a qual referiu:

*J'ai choisi assalamu alaikum parce que j'aime bien dire assalamu alaikum devant tout le monde” – Angeraman em Pol, parce qu’ il y a des gens que n’ parlent pas français et on besoin de parlent en pol. J’ai choisi Bom dia parce que mon pére parle portugais. J’ai choisi chinois parce que j’aime bien le chinois e j’ai envie de l’apprendre. Et j’ai choisi Hi en anglais parce que ma mère me apprendre l’ anglais (Aluna do CP, escola Prévert).*

Embora não houvesse tempo para concluir a atividade com a canção em inglês sobre o corpo humano, uma vez que já tinha tocado para sair, os alunos insistiram muito e a titular da turma cedeu assim ao pedido, cantando todos uma vez mais a canção.

No final do ano letivo, fez-se uma reunião com todos os intervenientes e professores observadores, para o balanço da implementação do projeto. Registamos os seguintes pontos:

- Todos os docentes envolvidos no projeto e os que haviam assistido às intervenções estavam satisfeitos e eram unânimes quanto à positividade do projeto quer para os alunos, quer para os pais e mesmo para eles próprios na medida que puderam ver o potencial linguístico dos seus alunos;
- No próximo ano letivo o projeto iria ser alargado a todas as turmas do CP (1º ano) da escola Prévert e Quatre Vents;
- Todos os docentes interessados das escolas envolvidas poderiam se inscrever para realizar, no próximo ano letivo, formação contínua através da associação DULALA.

As observações e os episódios por nós vivenciados no decorrer da implementação deste projeto forneceram-nos informações e dados preciosos para traçar parte das

nossas inferências com mais consistência oportunamente. Trata-se de dados que registamos através de fotografia, áudio e vídeo, em que fomos acompanhando a evolução da aplicação do projeto que contribuiu assim para a formação da opinião/percepção da realidade vivenciada.

### **3.3.3. A formação dos docentes de línguas**

Neste trabalho de investigação, recorreremos também ao registo de observações da formação de docentes que, de acordo com Afonso (2005: 91), “ é uma técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna (...)”. Como o registo foi realizado pela investigadora entendemos que não era necessário a elaboração de um guião rigoroso, mas sim registar todas as observações relevantes feitas da formação tendo em conta os objetivos do nosso estudo: intervenientes envolvidos; organização; atividades desenvolvidas; reciprocidade dos intervenientes/relacionamento interpessoal.

Começaremos por fazer uma apresentação das observações realizadas, onde procedemos à nossa análise dos dados. A partir da análise dos dados recolhidos tentaremos defender algumas inferências que resultaram da aplicação das outras técnicas de recolha de dados que usamos, nomeadamente, os inquéritos por questionário aplicado aos docentes presentes na formação observada e a observação de projetos implementados no departamento em estudo, que de acordo com Coutinho (2011: 298), a utilização de várias fontes de dados ou de evidências, permite assegurar as diferentes perspetivas dos participantes no estudo, e estas várias medidas do mesmo fenómeno, proporciona condições para uma triangulação na análise dos dados.

#### **3.3.3.1 Registo das observações da formação docente - Apresentação e análise dos resultados**

Iniciamos a nossa recolha de informação, em termos formais no dia 2 de maio de 2017, primeiro dia da formação «*stage*». A formação foi subordinada ao tema “*L’architecture et l’espace Urbain*”, enquadrado no QECR – explorar o domínio cultural. Os docentes presentes haviam sido convidados na reunião de 23 de novembro de 2016 a

trabalhar nas suas aulas a arquitetura e espaços urbanos, fazendo uma ponte didática com outras disciplinas nomeadamente a arte, a geografia e a história.

Segundo informação da conselheira pedagógica, que deu abertura à formação, foram convidados para a formação 36 profissionais dos quais 26 integraram a mesma. Destes 26 docentes, 3 pertencem aos cursos ELCO Turco, ao serviço da Turquia, 12 aos cursos ELCO árabe, dos quais 5 ao serviço da Argélia e 7 ao serviço de Marrocos, 10 dos cursos EILE português da rede EPE, 1 da UPU2A - ensino de FLS/inglês, conforme o gráfico 3.01. As quatro línguas de docência dos formandos estão representadas no gráfico 3.02; o árabe, turco, português e francês. A língua árabe tem maior representatividade 12 docentes, seguida da língua portuguesa, depois a turca e por último a francesa com apenas 1 docente. Além dos 26 formandos integravam a formação 2 conselheiros pedagógicos departamentais das línguas vivas, a conselheira pedagógica departamental das artes plásticas e a formadora do CASNAV.

Gráfico: 3.01 Países de origem dos formandos presentes na formação

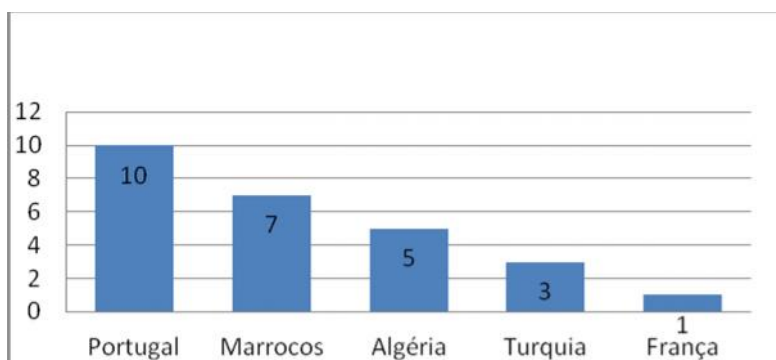
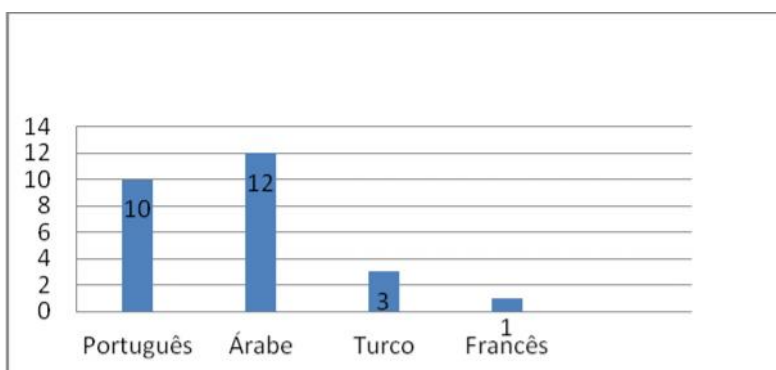


Gráfico: 3.02 Línguas de docência presentes na formação



A primeira observação que constatamos a nível do relacionamento interpessoal foi que os professores dos vários países tinham uma boa relação entre si tendo-se cumprimentado todos e de forma bastante amigável, revelando afinidade entre eles como se fossem amigos de longa data, assim como a relação com os conselheiros pedagógicos das línguas vivas e com a formadora do CASNAV. A única pessoa desconhecida para os presentes foi a conselheira pedagógica das artes plásticas. Em relação à disposição dos lugares exceto um ou outro, a tendência dos docentes foi se agruparem conforme o país de origem.

Além dos formandos, dos (as) conselheiros (as) pedagógicos (as) e da formadora anteriormente indicados, foram oradores na formação a inspetora pedagógica dos cursos de português no liceu e no colégio do departamento e o inspetor da *Inspection de l'Education Nationale*, de Massy.

A formação foi aberta com a intervenção do inspetor da IEN circunscrição de Massy, fazendo uma abordagem à história da evolução do ensino dos cursos EILE e ELCO em França. Foram focadas as principais circulares e portarias, assim como os principais documentos orientadores e reguladores, tais como o QECR e o PEL, e ainda os programas disponíveis na internet e os respetivos *sítes* da Inspeção onde estão alojados guias, materiais, ferramentas para avaliar, entre outros. Foi ainda focada a importância das abordagens culturais e foram dados exemplos concretos assim como atividades que os docentes poderiam desenvolver.<sup>16</sup> Os colegas da Argélia referiram os dialetos da língua árabe no programa que orienta o ensino da referida língua. Seguidamente foram apresentadas de forma esquematizada as competências que deveriam ser trabalhadas em cada ciclo, sendo agrupado no ciclo 1 o pré-escolar, no ciclo 2 o 1º, 2º e 3º ano de escolaridade e no ciclo 3 o 4º, 5º e 6º ano.

Conforme a análise que realizamos ao novo programa para as línguas, no ciclo 2 é referido descobrir alguns aspetos culturais de uma língua viva estrangeira ou regional, ao passo que para o ciclo 3 já referem descobrir os aspetos culturais de uma língua

---

<sup>16</sup> Visualização de vídeos de aulas de línguas, onde se trabalhava a compreensão, a comunicação e aspetos culturais: <https://www.audio-lingua.eu/?lang=fr>

estrangeira ou regional. O inspetor foi bem explícito ao referir aos presentes que devem usar a abordagem cultural para introduzir o vocabulário e foi lembrada a formação do ano anterior onde haviam explorado a gramática e a fonologia através da comparação entre línguas, de maneira implícita, por substituição ou por comparação.

Passando para a componente interativa da formação a formadora pedagógica deu um exemplo com uma aula prática aos docentes presentes usando a “família Adams”. Todos os docentes participaram com entusiasmo como se fossem alunos, ajudando os colegas com dificuldades a assimilar e articular os conteúdos da aula.

Na parte da tarde, retomou-se a formação com a intervenção da Inspetora da Academia - IPR de português, responsável pelos cursos de português no colégio (2º e 3º ciclo) e no liceu (secundário), responsável também pela supervisão dos professores dessa disciplina e colaboradora nas academias de Reims e Toulouse.

O inspetor da Academia tomou a palavra e falou das dificuldades que sentiu no terreno ao propor aos diretores das escolas primárias a abertura de cursos EILE e ELCO, que alguns não sabiam o que eram e outros mostraram-se reticentes. Foi feita uma resenha histórica da evolução dos cursos EILE/ELCO – pontos em destaque:

- atualmente essa modalidade de ensino não é mais reservada aos alunos dessa origem mas aberto a todos os alunos e facultativo, isto entrou em vigor para os cursos de português embora já fosse esse o princípio antes dessa alteração; permite aos alunos desde tenra idade aprenderem duas línguas vivas.

A ideia base desta alteração é dar continuidade às línguas aprendidas nas escolas primárias, uma vez que em determinadas localidades há o ensino das línguas nas escolas primárias e no liceu, mas não há no colégio, logo se há antes de depois faz todo sentido haver essa oferta no colégio. Contudo continua a haver reitores que se mostram reticentes. Em outras localidades são os professores dos colégios que se deslocam às escolas primárias para sensibilizar os alunos para a aprendizagem das línguas. O princípio base é *“Si la perspective changeait?”*

No seguimento desta temática foram abordados autores que muito contribuíram para a evolução do ensino ELCO/EILE, tais como Abdelmalek Sayad e Marie Rose Moro e

as políticas de língua do ministério.<sup>17</sup> Foi referida uma conferência com a autora Maria Rose Moro, onde os professores ficaram muito entusiasmados porque puderam compreender certas atitudes dos pais; a cultura na base das ações. Segundo o Inspetor da IEN, ao tentar compreender a cultura dos pais, ao se valorizar a língua de origem, os alunos vão se interessar mais pela escola e se integrar mais na mesma – O princípio do respeito; respeitar para ser respeitado. Referiu ainda que por vezes os imigrantes têm profissões de respeito e os professores generalizam as coisas.

Voltando ao assunto, quanto à continuidade do ensino da língua estrangeira nos ciclos seguintes ao 1º ciclo, segundo o Inspetor, tudo depende em primeiro lugar das políticas do ministério da educação e em segundo do interesse dos reitores dos colégios e do número de interessados que as escolas têm. Mas as expectativas serão a continuidade do ensino das línguas no colégio a curto prazo.

Os docentes presentes queixaram-se que apesar da legislação há sempre uma oposição por parte de alguns professores franceses no acolhimento dos docentes ELCO/EILE.

Apesar dos objetivos da circular 70/1000 de 16 de março de 1977, que estabelecia um melhor acolhimento em 6ème (6ºano), uma adaptação em CM2 (5º ano) ao colégio e encontros entre professores do primário e do colégio e, apesar da lei da “*Refondation de l’école*” de 8 julho de 2013, estabelecer 3 ciclos de aprendizagens até ao 6ème, ou seja, um programa para 3 anos, segundo alguns docentes presentes, quando os alunos chegam ao 6ème, os professores desse ano de escolaridade ignoraram o programa e repetem os

---

<sup>17</sup> Abdelmalek Sayad, sociólogo e diretor de pesquisas no CNRS é autor do livro *L’école et les Enfants de l’immigration*. Além de ser conhecido pelo seu trabalho sobre os imigrantes, Abdelmalek Sayad também se preocupava pela escolarização dos filhos destes na escola francesa. A sua obra foi escrita entre os finais dos anos 70, num momento em que os professores viam chegar às suas salas novos alunos provenientes de reagrupamentos familiares e os finais dos anos 90, quando o seu fracasso académico se tornou uma característica proeminente dos debates públicos. Esses textos não haviam sido publicados e a sua difusão era confidencial. Marie Rose Moro autora do livro “*Enfants de l’immigration, une chance pour l’école*”, trabalhou na vulnerabilidade e necessidades específicas de crianças migrantes. Em 1987, criou a primeira unidade de cuidados transcultural para famílias migrantes. Em 2008, ela expandiu este dispositivo transcultural no coração de Paris, com uma consulta intercultural para crianças migrantes e seus pais e outra para crianças adotadas em todo o mundo na *House of Teenagers in Cochín*. Com base nessas experiências originais e inovadoras e evocando exemplos concretos, ela demonstra neste livro que a imigração é (ou poderia ser mais) uma vantagem para a escola. As crianças migrantes podem ser ajudadas a terem sucesso na escola e a serem felizes, ao mesmo tempo, isso permite que todos os alunos acedam à diversidade, à alteridade, permite prepará-las para um mundo cada vez mais aberto e mais complexo.

conteúdos dados no ensino primário. Neste sentido é referido que deveria de haver mais trocas entre os docentes desses ciclos para não haver repetição de conteúdos.

Foi apresentado o novo programa para cada um dos ciclos e descritas as aprendizagens referentes ao ciclo 3 (4º ano, 5º ano e 6º ano). Nomeadamente há um reforço nas temáticas culturais transversais a todas as línguas, a saber, nos temas sobre as pessoas e a vida quotidiana; os aspetos geográficos, históricos e culturais da língua em estudo; o tema da escola – organização e sociedade, entre outros. O mesmo programa destaca o reencontro com outras culturas que faz parte do tema – espaços e trocas. Foi referido ainda que se deve trabalhar sobre a declinação cultural para atingir as competências comunicativas da língua, onde se insere, por exemplo, a gramática. Segundo o inspetor “Les réalités culturelles des pays dont ont étudié la langue restent l’entrée privilégié des apprentissages”.

O inspetor da IEN chamou atenção dos docentes presentes que no caso de serem inspecionados umas das coisas que os inspetores veem é se o professor de língua parte da cultura para desenvolver outros conteúdos como por exemplo a gramática.

Posteriormente, procedeu-se à visualização de uma aula filmada sobre arquitetura e urbanismo, de uma docente presente.

Nesta aula, a docente começou por apresentar aos alunos os conceitos de arquitetura e de urbanismo, seguidamente falou da evolução da arquitetura em Portugal, mostrando um PowerPoint com imagens de vários monumentos, começando pelas gravuras de Foz Coa, citânia de Briteiros, período romano, idade média (castelo de Óbidos), a influência árabe, depois o estilo manuelino (mosteiro da Batalha e convento de Cristo), o barroco (as igrejas de azulejos), o romantismo (palácio de pena) e a idade moderna.

Depois falou sobre a arquitetura de França, e lançou a questão: será que os portugueses tiveram alguma influência? Nesta fase a docente trabalhou os interrogativos (quem, onde, como, quando). Depois mostrou imagens do edifício ao estilo do Baron Haussman – Paris, de influência dos irmãos Pereira. Prosseguiu a aula com uma curta-metragem do filme “*La Lanterne*” fazendo referência à rua com o nome de descendentes portugueses (Emilie e Isac Pereira) descendentes de portugueses nascidos em Bordéus,

tendo sido uns dos maiores investidores do séc. XIX que França conheceu, ao se tornarem arquitetos, construtores, inovadores de transportes, banqueiros e criadores de empresas.

Podemos constatar a surpresa da maioria dos docentes presentes que desconheciam completamente esta influência e estas ligações, muitos dos quais já há mais de duas décadas a viver e a lecionar em França.

O segundo dia da formação foi dedicado a visitas guiadas, no sentido de despertar os formandos para *“l’approche historique et culturelle de l’architecture et de l’espace urbain.”* Na parte da manhã partiu-se à *“découverte de la crypte archéologique de l’île de la Cité”* seguindo-se um passeio para encontrar *“les traces du passé de l’île de la Cité au fil des siècles et de ses transformations.”* Na parte da tarde visitou-se la *“Cité de L’Architecture & du Patrimoine”*.

Deste dia dedicado às visitas guiadas registamos que todos os formandos gostaram imenso do que viram e exploraram, tendo alguns dado algumas ideias de como usar o que haviam visualizado, sobre a arquitetura e património, nas suas aulas de língua para trabalhar determinados conteúdos.

No terceiro dia de formação os formandos assistiram a aulas de língua. Na parte da manhã assistiram a uma aula de língua numa escola primária e na parte da tarde num colégio ou vice-versa.

A aula de língua a que assistimos foi de inglês dada pelo professor titular de turma, em Massy. A turma era constituída por 25 alunos mas apenas 23 estavam presentes. Segundo o docente os outros dois estavam de castigo na sala ao lado. O docente iniciou a sua aula de língua usando datas histórias do país da língua em questão para trabalhar os números. Depois prosseguiu a aula trabalhando as emoções sem qualquer elo à cultura ou à história. Na parte da tarde assistimos a uma aula de inglês no colégio, uma turma de 6ème “bilingue”. No sistema educativo francês são denominadas por turmas “bilingues” quando a turma é dividida em duas no tempo letivo destinado às línguas e metade da turma tem uma língua estrangeira e a outra metade tem outra língua. Apesar da aula de língua que assistimos ter sido dinâmica e os alunos revelarem um bom nível de proficiência não visualizamos qualquer ligação na aula à cultura, à história ou à arte.

A parte da manhã do quarto dia de formação foi dedicada às artes. Foi oradora a conselheira pedagógica responsável pelas artes plásticas, que fez uma apresentação da história das artes existentes no departamento, a saber, a arte rupestre, o canto gregoriano, as artes do som, as artes visuais, as artes dos espetáculos vivos e as artes das línguas. No que concerne à arquitetura, utilizou a história “Os três porquinhos” para falar dos vários tipos de construção. E, desta forma passou literalmente à temática da formação “Arquitetura e Urbanismo/Jardins”. Focou alguns jardins que pareciam naturais, mas que haviam sido construídos pelo homem tais como o Parc de Méville. Fez também referência a obras de vários pintores, arquitetos e paisagistas, tais como Hubert Robert, Pierre Bonnard, Gustave Caillebotte, Wassili Kandinsky, entre outros.

Foram apresentados vários artistas, de várias nacionalidades, que representavam a arquitetura, o urbanismo, as paisagens, a vista das vilas de várias formas e sobre várias perspectivas: os telhados de cima para baixo, as fachadas, as cores, etc. A conselheira pedagógica lembrou que há artistas que veem de anglos diferentes e isso pode-se trabalhar na aprendizagem das línguas, descobrir a língua através da arte. Como exemplo mostrou um abecedário arquitetural realizado por uma turma do 1º ano, da escola de *Branly*, inspirado na casa de *Banlieue* e na arquitetura.

Seguidamente foi pedido aos docentes para, em grupos de 4 ou 5, planearem uma sessão sobre a temática: “arquitetura e urbanismo”. A observação desta atividade foi surpreendente. Os docentes não se agruparam por línguas que lecionavam, agruparam-se conforme estavam sentados, virando-se os da frente para os de trás, o que originou grupos diversificados quanto às origens dos docentes. O grupo que integramos era constituído por dois docentes turcos e três portugueses.

Cada grupo elaborou assim um plano de aula para trabalhar a arquitetura e o urbanismo. No debate de ideias em grupo, verificou-se que a construção portuguesa tinha muitas semelhanças com a turca, principalmente na zona do Alentejo e Algarve: casas brancas, pintadas a cal e com o contorno azul ou amarelo nas janelas e portas; características também presentes nas habitações no sul de França.

Em relação à arquitetura das casas típicas dos diferentes países ou regiões eram aspetos fundamentais referir o porquê dessas construções, nomeadamente a influência

do clima, o acesso aos materiais para a sua construção, referir se havia influência dos emigrantes na arquitetura em França e vice-versa. Também se poderiam fazer pesquisas de campo com os alunos, com o objetivo de pesquisar se nesses locais existiam casas com arquitetura do país da língua trabalhada ou a influência dos descobrimentos na arquitetura em vários países, como no Brasil, a título de exemplo.

Na pausa do almoço foi promovido um almoço intercultural onde os formandos levaram pratos e doces típicos dos seus países e, antes de degustar, fizeram a apresentação dos mesmos. Aprendemos bastante com a apresentação dos pratos, nomeadamente o facto de os árabes só comerem carne *halal*, pois de acordo com a sua religião não é o consumo de carne que está em causa mas a forma como animal é morto. Assim como o porquê dos doces serem demasiados doces ou o porquê de não beberem vinho numa determina época, ou seja, estes não bebem vinho a x dias do ramadão, algo semelhante à prática dos cristãos que fazem jejum nas sextas-feiras da quaresma.

No período da tarde e após a intervenção do inspetor da academia cada grupo apresentou a atividade planeada conforme o solicitado. As atividades propostas por cada grupo para as aulas de língua envolviam essencialmente a construção de pequenas casas em cartão. Duas delas mencionavam construir um bairro com a arquitetura das casas ao gosto de cada aluno, depois os alunos poderiam descrever as casas por si elaboradas conforme o nível linguístico (cores, nº de andares e de janelas, descrever o bairro, localizar-se no espaço, entre outras). Houve ainda quem explorasse as formas geométricas através das construções elaboradas e músicas típicas sobre os bairros explorados, assim como quem fizesse a comparação das casas antigas e das casas modernas. Registamos em particular a atividade proposta pelo quarto grupo, uma atividade inspirada no livro *"Maison du monde"*, onde os alunos iriam explorar as diferentes casas no mundo, o clima nesses locais, os materiais utilizados (conforme o nível dos alunos), tais como as casas africanas em palhota, entre outras. Mostrar que as habitações podem variar conforme a região e o clima. A atividade englobava uma exposição interativa para todos os alunos na escola. A porta-voz do grupo sugeriu colocar o mapa-mundo no chão na escola e depois colocar as várias casas. Fazer o jogo de associação entre casa, região, descrição (trabalhar cores, formas, adjetivos, etc.). Uma

docente do mesmo grupo apresentou também a planta de uma vila, onde os alunos iriam trabalhar as locuções prepositivas (à frente de, atrás de) e onde os alunos iriam colocar etiquetas e colocar várias personagens de um livro conhecido. Depois trabalhariam a localização e o vestuário (ex. a senhora está a frente da livraria; a senhora está vestida de...). Na atividade apresentada por este grupo destacamos aqui a chamada de atenção da formadora, para o cuidado de não se passar estereótipos errados para não levar os alunos a pensarem que todas as casas em África são cabanas, uma vez que se houver alunos africanos na aula não ficarão contentes com essa imagem.

No fim da apresentação das aulas planeadas, os docentes fizeram uma breve descrição das aulas assistidas no dia anterior. O relato mais relevante que registamos reporta-se a um grupo de docentes que além de ter assistido à aula língua foram convidados pela docente que os acolheu a darem uma aula na sua língua de docência. Os docentes implicados estavam muito satisfeitos com a receptividade da docente.

Para conclusão foi referido que a formação no ano seguinte seria dedicada à temática “jardins e paisagens” e que iriam tentar que esta se desenvolvesse num país que não a França.

No encerramento da formação mais uma vez tomou a palavra o inspetor da academia que referiu o período crítico das eleições que se aproximava, e que se teria de aguardar pelas novas decisões face a novas diretrizes do Ministério da Educação, mas que todos os cursos ELCO teriam de passar a EILE de acordo com as novas diretrizes num curto espaço de tempo, ou seja, a escola aberta para todos, promoção das línguas, entre outros pressupostos.

### **3.3.3.2. A perspetiva dos docentes – apresentação e interpretação dos dados dos inquéritos**

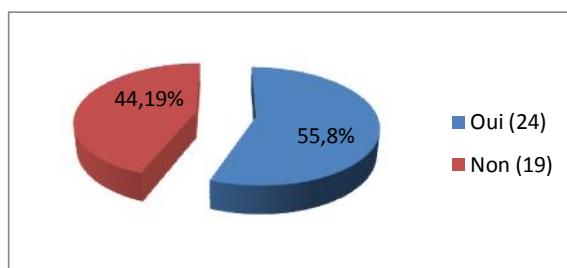
Iniciamos a nossa recolha de informação, em termos formais, pela aplicação do inquérito por questionário aos 26 docentes que participaram na formação de maio a saber: docentes dos cursos EILE, ELCO, ELVE e UPU2A presentes na formação. Ajustamos este questionário e aplicamos o mesmo aos restantes docentes que constitui a rede EPE, em França. Elaboramos questões cujas respostas sirvam o nosso propósito – averiguar se

a formação de docentes aborda as competências interculturais e se há uma promoção do plurilinguismo, ou seja, qual é a perspectiva dos docentes quanto à temática no sistema de ensino francês.

Consideramos a aplicação destes inquéritos como uma recolha de opiniões no sentido de aferir num primeiro momento se as observações efetuadas na formação vão ao encontro das opiniões dos docentes (nível de concordância) e num segundo momento obter a opinião destes quanto às práticas noutras regiões, no sentido de averiguar se a realidade observada no departamento 91 é estendida ao resto da França.

A amostra deste estudo, no seu total, é composta por 43 professores a lecionar nas escolas do ensino básico do primeiro ciclo, nas modalidades já referidas, no ano letivo de 2016/2017 em França, sendo que destes apenas 24 estiveram presentes na formação contínua em estudo, no departamento 91, conforme o gráfico 3.03. O inquérito aplicado é o mesmo para todos os inquiridos mas há categorias que não se aplicam a determinados inquiridos por não se adequarem ao seu contexto de trabalho.

Gráfico: 3.03 Número de inquiridos que participaram na formação em maio



A apresentação, análise e discussão dos resultados por questionário serão apresentados conforme a ordem das respostas às questões formuladas. Usamos a estatística descritiva, onde recorreremos às percentagens para as questões fechadas e utilizamos a perspectiva qualitativa direta do conteúdo para os dados obtidos através das questões abertas.

## **Análise dos dados dos inquéritos**

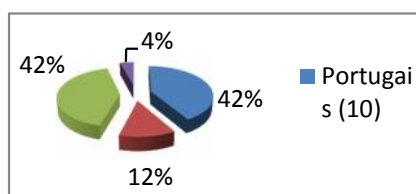
Apresentamos os resultados dos inquéritos através da sua representação gráfica. Procederemos à sua leitura e descrição avançando, sempre que for pertinente, com as primeiras inferências.

Entendemos não ser relevante para o nosso estudo os dados pessoais e profissionais dos inquiridos exceto a língua de ensino, porque era crucial para cruzarmos respostas e aferir quais os docentes que faziam parte de rede EPE em França e quais não faziam. Desta forma começaremos a nossa análise pela primeira dimensão: características dos inquiridos que participaram na formação de maio do departamento 91.

### **Dimensão de análise I - Características dos inquiridos presentes na formação**

Pela análise do gráfico 3.04 podemos verificar que a amostra do nosso estudo é constituída por 24 professores. Tendo em conta a população presente na formação, como vimos no ponto anterior, significa que a percentagem dos professores que responderam ao inquérito é bastante significativa 92,31%. Em relação à língua ensinada a percentagem de representatividade da língua árabe é igual à de português, sendo a seguir a língua turca e por fim o francês LS com um pequena representação, conforme o gráfico 3.04.

Gráfico: 3.04 Características dos inquiridos que participaram na formação – língua



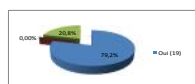
### **Dimensão de análise II – A formação de docentes no departamento 91**

A segunda dimensão de análise foi definida tendo por objetivo apurar a opinião dos docentes quanto à contemplação das competências interculturais na formação e a

relevância da mesma; uma tentativa de apurar se a sua opinião vai de acordo ao que observamos na formação decorrida. Optamos por questões de escolha tripla e por questões abertas, uma vez que pretendemos recolher informação quanto ao nível de concordância relativamente a cada subcategoria, mas também obter uma justificação para a sua resposta.

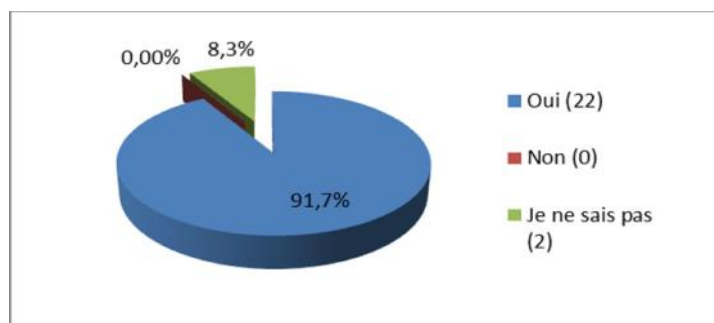
Relativamente à questão 1. (*Considérant la formation organisée en mai 2017, sur le thème « l'espace urbain, l'architecture », pensez-vous que cette formation a pris en compte les compétences interculturelles ?*), onde se pretendia averiguar a opinião dos docentes, se estes entendiam que no desenrolar da formação sobre a arquitetura de vilas e bairros, foram contempladas as CI, a maioria dos docentes, ou seja, 79,2%, são da opinião que as CI foram abordadas na formação e apenas 20,8% referiram parcialmente. Não houve nenhum docente que tivesse referido não abordadas, conforme mostra o gráfico 3.05.

Gráfico: 3.05 Abordagem das CI na formação



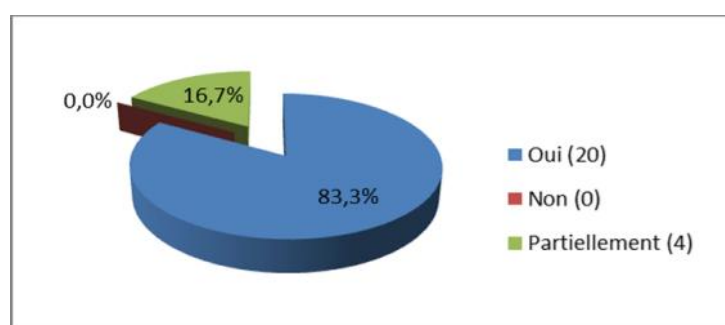
Em relação à questão 1.2. (*Pensez-vous que ce stage a été intéressant, car des idées ont été présentées sur la façon d'explorer l'architecture et les espaces urbains d'un pays ou d'une région dans une classe de langue, afin que les élèves développent ces compétences sans stéréotypes?*), relativamente à importância da formação para a prática pedagógica, 91,7% dos inquiridos responderam positivamente, 8,3% referiram não saber e nenhum professor respondeu negativamente, conforme o gráfico 3.06.

Gráfico: 3.06 A importância da formação para o desenvolvimento de competências sem estereótipos



Relativamente à questão 2. (*Cette formation était-elle adéquate pour vous aider à promouvoir l'acquisition de nouvelles connaissances et de nouveaux savoir-faire dans les cours de langue?*), com o intuito de saber o que pensam os docentes quanto à adequação da formação, isto é, se esta contribuiu para que o docente promova nas suas aulas de língua a aquisição de novos saberes e novos saberes-fazer, 83,3% dos inquiridos responderam afirmativamente e apenas 16,7% responderam que a formação foi parcialmente adequada. Nenhum professor respondeu não a esta questão, conforme se verifica, no gráfico 3.07.

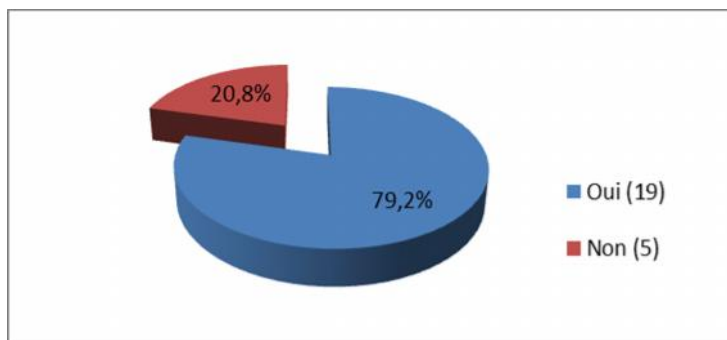
Gráfico: 3.07 A adequação da formação na promoção de novos conhecimentos e novos saberes-fazer



No que concerne à questão 2.1. (*Cette formation a-t-elle permis d'enrichir les échanges professionnels avec d'autres professionnels au niveau interculturel?*), se a formação permitiu um enriquecimento profissional ao nível intercultural através das trocas com outros

profissionais, 79,2% dos professores afirmam que sim e apenas 20,8% dos professores referem que não, conforme o gráfico 3.08.

Gráfico: 3.08 O enriquecimento profissional ao nível intercultural através de trocas de experiências



De forma a aprofundarmos esta questão e a validarmos de certa forma as respostas dos inquiridos, solicitamos aos inquiridos que nos dessem um exemplo dessas partilhas de saberes, através da questão 2.1.1. uma questão aberta e de carácter não obrigatório.

As opiniões recolhidas são bastante positivas e enriquecedoras para a abordagem do nosso estudo, pois além de “validar” a resposta anterior, permite-nos visualizar o que os docentes entendem por enriquecimento intercultural. No anexo II, quadro 03, apresentamos na íntegra as respostas obtidas e aqui apresentamos as três respostas que nos parecem pertinentes para as nossas inferências preliminares.

*«On apprend toujours avec les autres surtout les autres cultures» (P.5).*

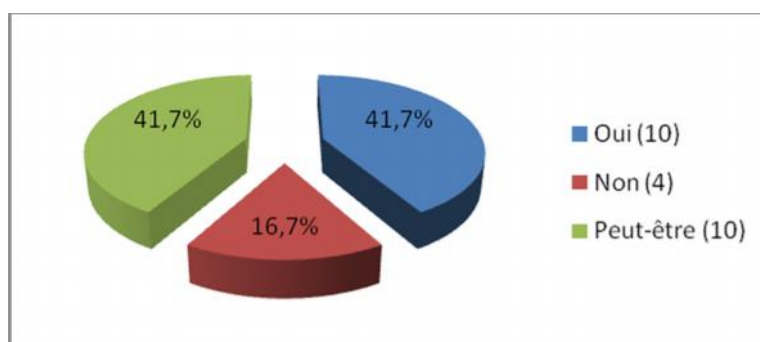
*«Nous avons constaté qu'il y avait beaucoup de points communs dans l'architecture de nos différents pays. Ce fait peut nous rapprocher, car l'architecture est un langage commun, cela équivaut à parler la même langue; nous amener ainsi progressivement à regarder nos similitudes et à oublier nos différences» (P.17).*

*«Ce stage a réuni beaucoup de professeurs de langues de l'immigration, cela m'a permis de connaître le professeur de Portugais et d'Arabe qui travaillent dans mon école, des jours différents. Nous avons décidé de travailler ensemble un même thème, avec nos élèves respectifs. Nous avons parlé de notre projet à toute l'équipe éducative de l'école» (P.25).*

Nestes exemplos expostos vemos uma tomada de consciência por parte dos docentes sobre a cultura dos outros e sobre a sua própria cultura, podemos também considerar que está presente o princípio da renovação do ponto de vista após o contacto com outras culturas.

Quanto à questão 2.2. (Il y a eu des idées explorées dans la formation que vous pensez mettre en pratique dans le développement de votre pratique pédagogique?), se houve alguma ideia explorada na formação que o docente tencione colocar em prática no desenvolvimento da sua prática pedagógica, os docentes revelaram menor recetividade conforme vemos no gráfico 3.09. Os docentes praticamente se dividiram entre o sim e o talvez, tendo cada uma dessas opções recolhido 41,7% das intenções. Apenas 16,7% dos docentes referiram não tencionar pôr em prática essas ideias exploradas.

Gráfico: 3.09 Intenção quanto à prática de ideias exploradas na formação



Já a questão 2.2.1. (Si oui, donnez un bref exemple), questão de carácter não obrigatório e aberta, permite-nos perceber que tipo de ideias exploradas tencionam os docentes colocar em prática e se essas ideias contemplam nomeadamente as CI. No anexo II, quadro 04, apresentamos na íntegra as 10 ideias registadas pelos inquiridos. Das 10 respostas recolhidas podemos inferir que os docentes ficaram motivados a utilizar a arquitetura e a arte para trabalhar outros conteúdos nas aulas de línguas, conforme os dois exemplos que destacamos a seguir:

*«Faire une étude comparative de maisons typiques du sud du Portugal et celles du Maghreb, pour faire ressortir les points communs; tel les habitations qui se ressemblent, les habitants aussi nous ressemblent beaucoup » (P.17).*

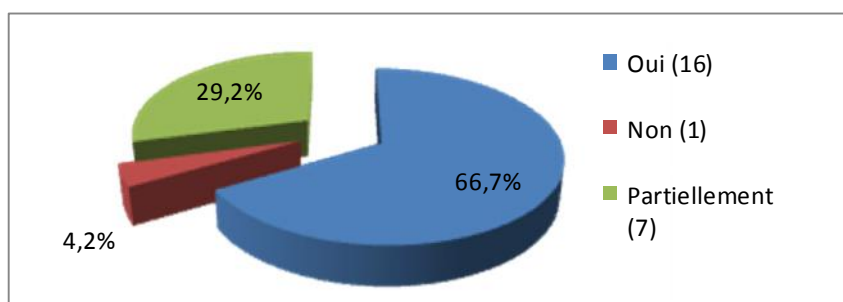
*«Travailler l'architecture et l'art des pays du Maghreb en faisant des comparaisons avec l'architecture qui existe en France» (P.39).*

Nos exemplos apresentados pelos docentes, verificamos que os docentes pensam trabalhar a arquitetura nas aulas de língua através da comparação, ou seja, encontrar similitudes entre a arquitetura de um país ou região com outro país ou região. Outros focam a arte como uma nova forma de ensinar uma língua, de cativar os alunos. Ora quer

o tema da arquitetura quer o tema da arte ao serem explorados numa aula de língua através de exemplos que os alunos conhecem, permitirá aos alunos alargarem o seu conhecimento intercultural relativamente ao país da língua alvo ao mesmo tempo que aumentam o conhecimento da arte e da arquitetura do seu país.

No que concerne à questão 3. (*Prenant en compte que le nouveau programme de langues étrangères vise, chez l'apprenant, le développement d'une vision plus consciente du monde, considérez-vous que cette formation et les activités qui y ont été présentées ont répondu à cet objectif?*), em que pretendíamos aferir a opinião dos docentes sobre se a formação e as atividades nela abordadas, iam ao encontro dos propósitos do novo programa para as línguas estrangeiras, cujo objetivo é, que o professor de língua, contribua para que os alunos tenham uma visão do mundo mais consciente; aprendendo a conhecer, aprendendo a fazer e aprendendo a ser, verificamos que 66,7% dos professores afirmam que sim, 29,2% referem parcialmente e apenas 4,2%, ou seja, 1 docente refere que não, conforme os dados do gráfico 3.10.

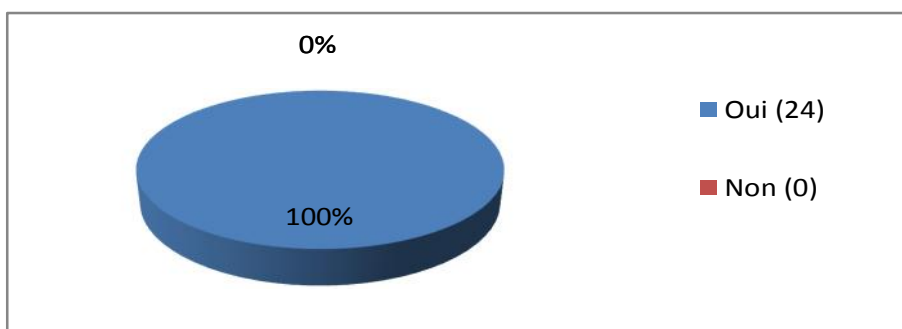
Gráfico: 3.10 Grau de adequação da formação em relação aos pressupostos do programa de línguas



Já em relação à questão 3.1. (*Considérant les formations qui ont été développées dans le dep. 91 pendant ces dernières années pour les enseignants ELCO et EILE, comprenez-vous que ces formations visent à promouvoir une didactique multilingue et interculturelle dans les cours de langue?*), esta era direcionada apenas aos docentes que haviam lecionado nos anos anteriores no departamento 91. Com esta questão pretendíamos obter o nível de concordância, ou seja, a sua opinião em relação às formações desenvolvidas no departamento nos últimos anos, para os professores ELCO, ELVE e EILE, se estes entendiam que essas formações

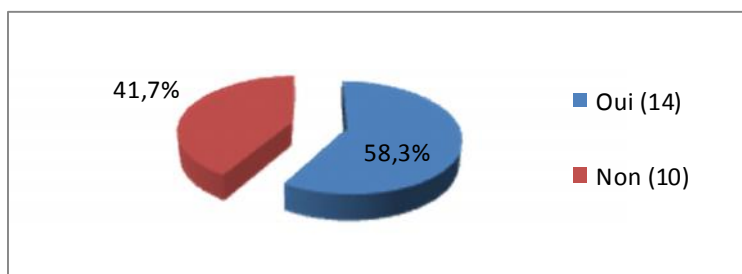
visavam promover uma didática plurilingue e intercultural nas aulas de língua, os 24 participantes responderam à questão e obtivemos uma percentagem surpreendente de 100% de respostas afirmativas, conforme o gráfico 3.11.

Gráfico: 3.11 A promoção de uma didática plurilingue e intercultural nas formações nos anos procedentes



Relativamente à questão 4. (*Est-ce que vous enseignez dans un autre département que le 91?*), em que pretendíamos aferir se os docentes lecionavam em outros departamentos, questão que é sobretudo um suporte para prosseguirmos para a terceira dimensão de análise, e que nos ajudará no contexto a conhecer as práticas nos outros departamentos. Dos 24 docentes que participaram na formação, 58,3% lecionam também em outros departamentos e 41,7% lecionam apenas no 91, ou seja, 14 docentes afirmam que sim e 10 não, conforme os dados do gráfico 3.12.

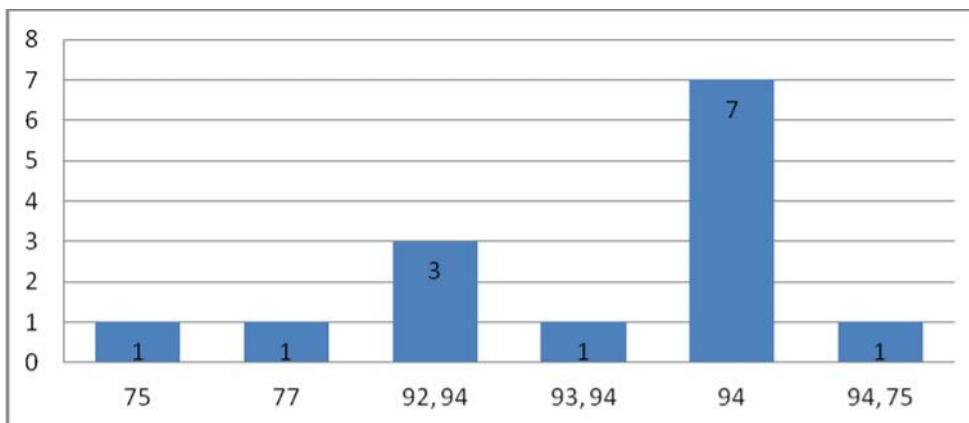
Gráfico: 3.12 Lecionação em outros departamentos além do 91



Relativamente a questão 4.1. (*Dans quel (s) département (s)?*), em que departamento estes docentes lecionam, além do 91, podemos ver que 50% desses docentes lecionam

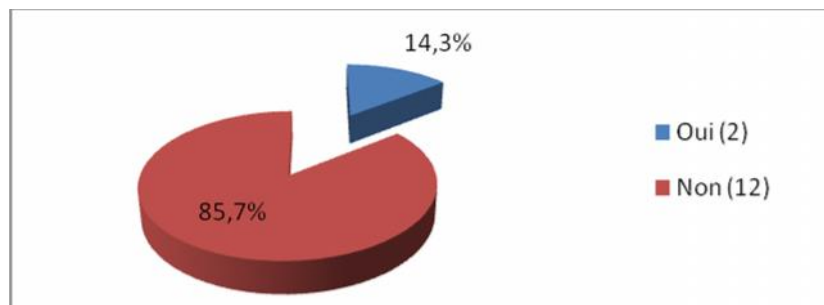
também no departamento 94, e os outros restantes são distribuídos pelos departamentos 75, 77, 92 e 93 conforme o gráfico 3.13.

Gráfico: 3.13 Departamento onde lecionam os docentes além do departamento 91



A questão 4.2. (*Dans l'autre ou les autres départements où vous enseignez, suivez-vous une formation pédagogique continue?*), permite-nos saber, através das respostas destes docentes, se existem ações de formação nesses departamentos, ou seja, se lhes é igualmente proporcionada uma formação pedagógica contínua. Dos 14 inquiridos que lecionam também em outros departamentos além do 91, apenas 2 referiram que lhes era proporcionada igualmente formação contínua e 12 referiram não lhes ser proporcionada formação, o que representa 14,3% vs 85,7% conforme o gráfico 3.14. Os dados apurados desta questão ser-nos-ão úteis para fazer algumas inferências oportunamente.

Gráfico: 3.14 Oferta de formação em outros departamentos

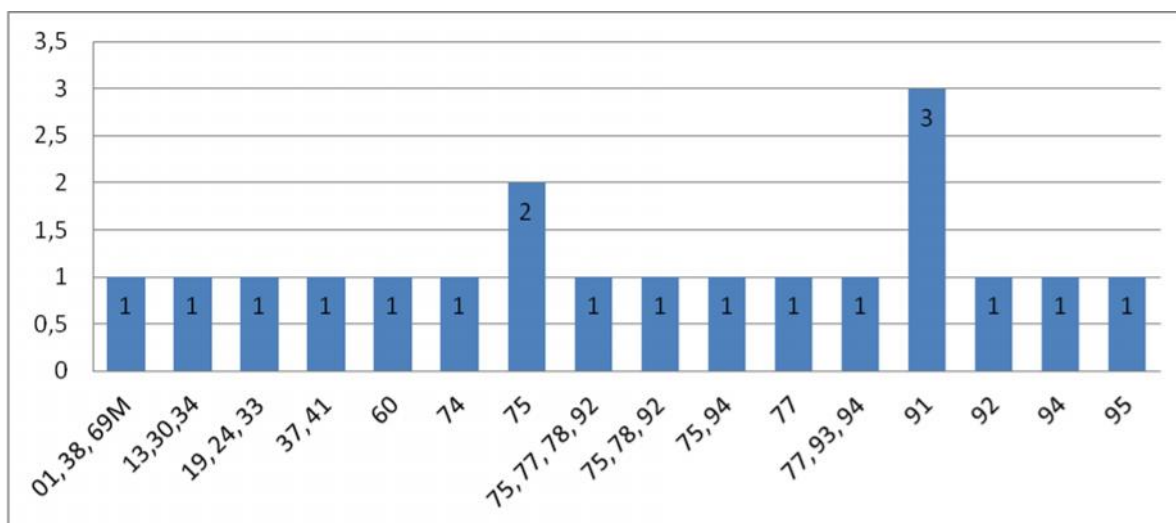


### Dimensão de análise III: a formação dos docentes EILE em outros departamentos

Na terceira dimensão de análise – a formação em outros departamentos- procuramos averiguar se existe formação destinada aos docentes dos cursos EILE e ELVE da rede EPE, nos outros departamentos e se as CI são abordadas. Com isto pretendíamos ter uma perceção do estado da “arte” no resto da França.

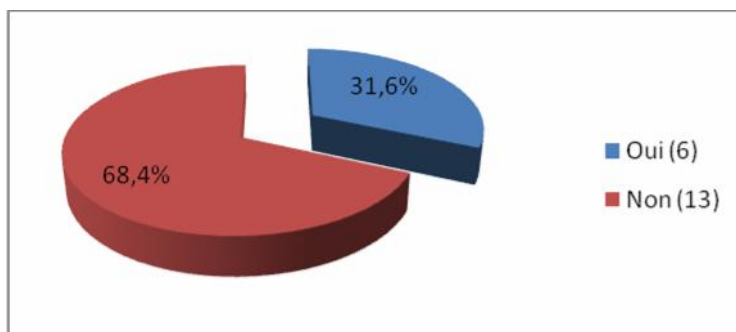
A questão 5. (*Dans quel département ou quels départements enseignez-vous?*) permite-nos ter uma perceção da área geográfica onde lecionam os 19 docentes que responderam igualmente ao inquérito, mas que não participaram na formação de maio do departamento 91. Esta questão permite-nos assim recolher dados de diferentes departamentos de França. O gráfico 3.15, representa os departamentos onde lecionam esses 19 docentes.

Gráfico: 3.15 Departamentos onde lecionam os inquiridos que não frequentaram a formação de maio



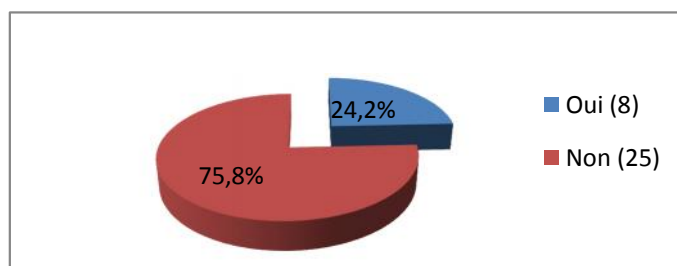
A questão 5.1 (*Dans le département ou les départements où vous enseignez, existe-t-il une formation pédagogique continue?*) permite-nos visualizar se há oferta de formação pedagógica continua para estes 19 docentes que pertencem à rede EPE, nos restantes departamentos, uma vez que lhes foi estendido também o questionário. Dos 19 participantes, 6 referiram que sim e 13 referiram que não, o que nos dá uma percentagem de 31,6% de respostas afirmativas e 68,4% de respostas negativas, conforme o gráfico 3.16.

Gráfico: 3.16 Oferta de formação contínua nos outros departamentos



Para termos uma visão mais ampla do panorama quanto à oferta de formação para os docentes dos cursos EILE/ELCO e ELVE, promovida pelas entidades de ensino locais ou departamentais, nos outros departamentos, juntamos as respostas da questão 4.2. referente aos docentes que frequentaram a formação no departamento 91 mas que lecionam também em outros departamentos, às respostas da questão 5.1, e obtemos assim o panorama representado no gráfico 3.17. Desses 33 participantes que lecionam em outros departamentos ou que não frequentaram a formação no departamento 91, apenas 24,2% dos participantes referiram existir oferta de formação contínua para esta modalidade de ensino ao passo que 75,8% referiram não existir tal oferta.

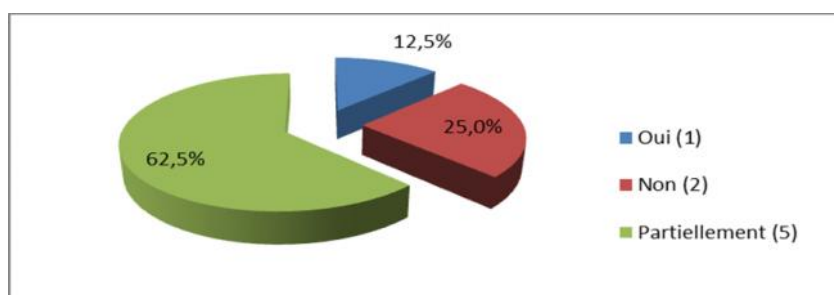
Gráfico: 3.17 A formação em outros departamentos para os docentes de EILE/ELCO e ELVE



Se tivermos em conta as respostas à questão 5.1.1. (*Si oui, dans lequel département ou lesquels? Si non, passez directement à la question 6*), segundo os nossos inquiridos apenas é oferecida formação pedagógica nos departamentos: Sene et Marne (77), Essonne (91), Gironde (33) e Ain (01).

Já em relação à questão 5.2. (*Dans la formation qui vous est proposée, est-ce que les compétences interculturelles son prises en compte, c'est-à-dire abordées afin de promouvoir les activités didactiques interculturelles dans vos cours de langue?*), a prática efetiva é pouco positiva face às pretensões, conforme se verifica no gráfico 3.18. Apenas 1 dos oito docentes refere que as CI são abordadas na formação pedagógica que lhe é proposta, 5 referem parcialmente e 2 referem que não são abordadas.

Gráfico: 3.18 Abordagem das CI nas formações fora do departamento 91



Em relação à questão 5.2.1. (*Si oui, comment sont-elles traitées? Donnez un exemple*), para os docentes darem exemplos face à abordagem das IC nas referidas formações, apenas 3 docentes responderam à questão de carácter livre. E, das três respostas que obtivemos, consideramos que apenas uma é válida, a do participante da UPE2A, a lecionar precisamente no departamento 91, onde focamos o nosso estudo. Os outros exemplos dados são ambíguos. Mas considerando que no item anterior, quanto à abordagem das CI nessas formações apenas 1 docente respondeu afirmativamente, 5 referiram parcialmente e 2 que não, estes exemplos podem ser vistos dentro da tal parcialidade, conforme o quadro 3.01.

Quadro: 3.01 Exemplos de como as CI são abordadas na formação

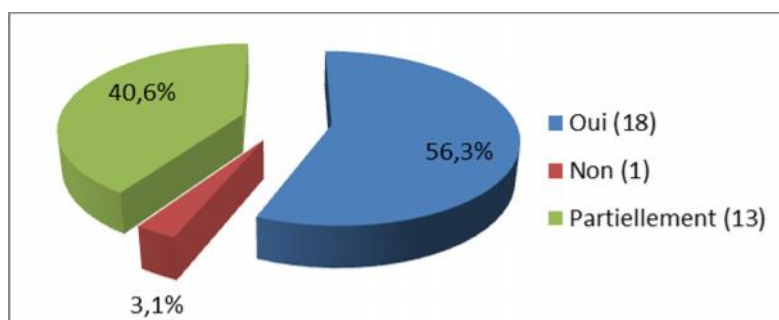
« Surtout dans la formation à public désigné (UPE2A par exemple) Intitulés de formations : d'une culture l'autre; approche interculturelle de la difficulté scolaire... » (P.24).
« En travaillant avec des livres/albums on explore les contenus » (P.34).
« Séquence pédagogique multilingue » (P.35).

#### Dimensão de análise IV: a formação docente no geral

Na quarta dimensão de análise – a formação docente no geral, procuramos obter a opinião dos inquiridos se consideram que a formação proposta está de acordo com os princípios do novo programa, ou seja, se as intenções preconizadas no mesmo são postas em prática. Optamos igualmente por respostas de escolha tripla em termos de nível de concordância e uma questão aberta que nos permite validar de certa forma as respostas anteriores.

Relativamente à questão 5.3. (*Prenant en compte que le nouveau programme pour les langues étrangères vise, chez l'apprenant, le développement d'une vision plus consciente du monde, considérez-vous que la formation qui vous a été proposée et les activités qui y ont été présentées sont conformes à ces principes?*), aplicada aos 32 docentes que haviam referido receber formação contínua, apenas 18 dos participantes referiram que a formação estava conforme os princípios do novo programa para as línguas, ou seja, 56,3% dos docentes. 40,6% dos participantes referiram que estava parcialmente de acordo e apenas 3,1% referiram que a formação não estava de acordo com os pressupostos do novo programa, conforme o gráfico 3.19.

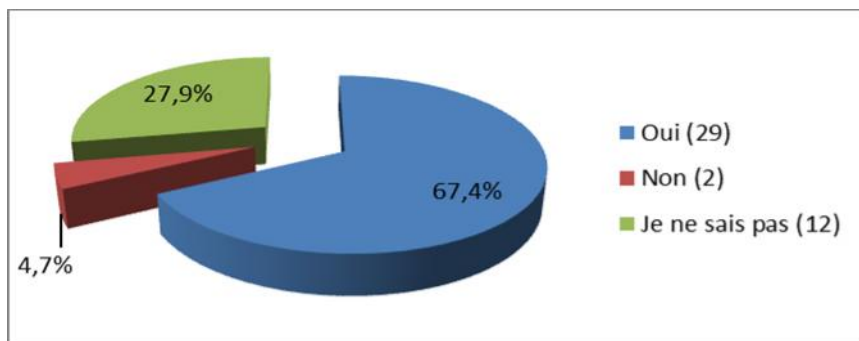
Gráfico: 3.19 Concordância entre a formação e os princípios do novo programa



Em relação à questão 6. (*Pensez-vous que vos élèves, au cours de leur apprentissage, changent leur point de vue sur leur culture et la culture de l'autre?*), com o intuito de apurar a opinião dos participantes, quanto à mudança por parte dos alunos o seu ponto de vista em relação à sua cultura e à cultura do outro no decorrer das suas aprendizagens, aplicada a todos os participantes, 67,4% responderam afirmativamente, 27,9% referiram não saber e apenas 4,7% referiram que não, conforme o gráfico 3.20. Embora haja uma percentagem muito

significativa de docentes que referiram não saber, a percentagem dos docentes que entendem que os alunos mudam a sua opinião face à sua cultura e à cultura do outro no decorrer das suas aprendizagens é drasticamente superior à percentagem dos que referiram não.

Gráfico: 3.20 Alteração do ponto de vista dos alunos face à sua cultura e à do outro



Em relação à questão 6.1 (*Se oui ou non, explicitiez votre réponse, si vous-plaît*), questão de carácter aberto, as respostas foram bastante reveladoras conforme se pode verificar no anexo II, quadro 05. Do conjunto das respostas recolhidas destacamos as seguintes três, que nos parecem reveladoras de conhecimento por parte dos inquiridos face ao assunto em apreço e permitem justificar, de certa forma, a opinião recolhida na questão 6.

*« L'élève apprend à relativiser sa culture, à la comparer avec l'autre ou les autres et à se projeter dedans, rendant ainsi plus d'universalité à la sienne. Lui même sentira en lui une plus grande part d'universalité. Ouverture culturel et beaucoup plus de tolérance sur l'acceptation de la différence» (P.1).*

*« Dans la découverte de faits culturels des cultures des élèves, il y a une certaine valorisation qui permet à chacun d'être reconnu ainsi qu'une intercompréhension et l'acceptation de l'altérité qui n'est pas un obstacle au vivre ensemble» (P.24).*

*« L'élève en développant et en approfondissant ses connaissances sur les différentes cultures existantes devient de plus en plus conscient et sensible à la différence, commence parfois à établir des points plus communs entre leur culture et l'autre ; il y a parfois une annulation des stéréotypes» (P.38).*

### **Dimensão de análise V: o plurilinguismo e as competências interculturais**

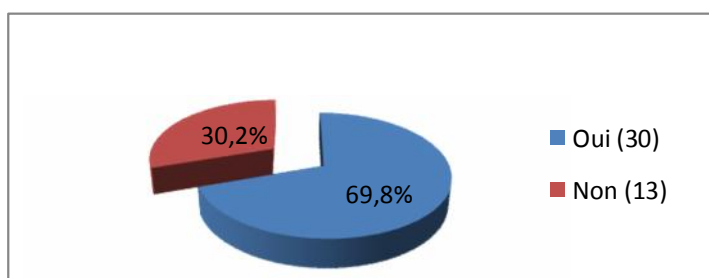
Na quinta dimensão, procuramos averiguar a opinião dos inquiridos quanto à promoção do plurilinguismo em França e quanto ao desenvolvimento das competências

interculturais, para poder aprofundar o nosso estudo quanto às práticas efetivas que é nosso objetivo do estudo. Nesta dimensão optamos por respostas de escolha múltipla, em termos de nível de concordância, respostas de escala em termos de opinião e questões abertas que permitem validar ou justificar a pontuação dada. As subcategorias em causa permitem-nos obter dados, através de opiniões e justificações que nos possam indicar o estado da “arte” na realidade e, uma vez que o questionário é totalmente anónimo, os dados e as opiniões são mais fiáveis e verdadeiras.

Esta dimensão permitir-nos-á oportunamente estabelecer algumas relações entre os outros dados que o nosso estudo engloba.

Em relação à questão 7. (*En général, comprenez-vous que l'apprentissage des langues, est valorisée dans le département ou les départements où vous enseignez?*), onde pretendíamos obter a opinião dos docentes quanto à valorização da aprendizagem das línguas, no departamento ou departamentos onde os docentes intervêm, do total dos 43 participantes, 69,8% referiram que as línguas são valorizadas e 30,2%, uma percentagem ainda significativa, entende que a aprendizagem das línguas não é valorizada, conforme o gráfico 3.21.

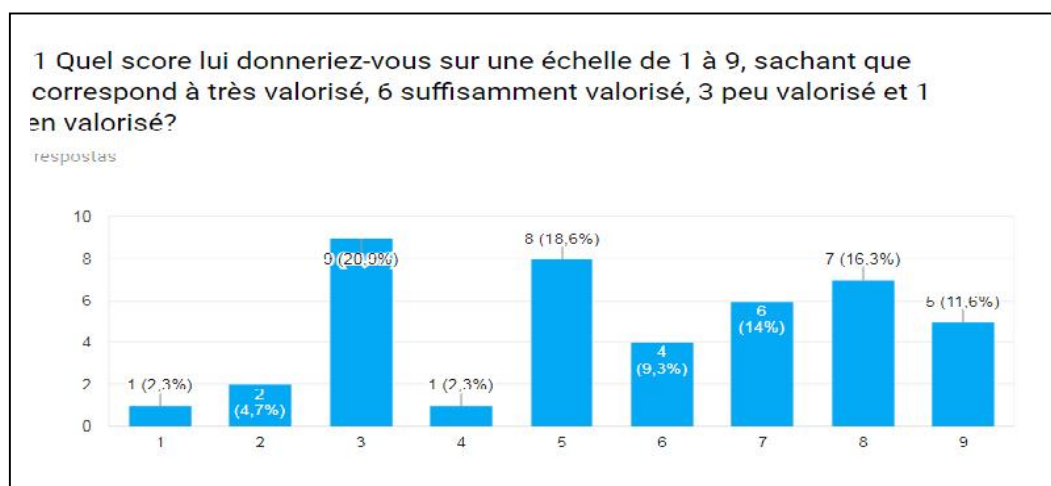
Gráfico: 3.21 Grau de concordância sobre a valorização das línguas no departamento



A nossa experiência no terreno diz-nos que existem vários fatores que podem influenciar a opinião dos docentes, além da variante de perspetivas diferentes para a mesma realidade, num território tão extenso como a França a realidade também pode variar conforme os diversos departamentos, por isso entendemos ser crucial aprofundar a questão para entendermos melhor que razões estão na base da perspetiva dos docentes. Também entendemos ser conveniente que os docentes classificassem quantitativamente

a valorização dada às línguas pelas respetivas entidades, de forma a aprofundar o nosso estudo. No gráfico 3.22, figuram os dados recolhidos na questão 7.1. onde pedíamos aos participantes para numa escala de 1 a 9, atribuírem uma nota à valorização dada às línguas pelas entidades respetivas, sabendo que 9 correspondia a muito valorizada, 6 suficientemente valorizada, 3 pouco valorizada e 1 nada valorizada.

Gráfico: 3.22 Classificação da valorização das línguas a nível local



Ora ao estabelecermos uma relação com a questão 7, verificamos que 1 participante dá nota 1 que corresponde a nada valorizada, 2 participantes atribuem nota 2 que fica entre o nada valorizada e o pouco valorizada e 9 participantes atribuem nota 3, ou seja, referem que é pouco valorizada e 1 participante atribui nota 4. Do total dos participantes estas respostas correspondem a 30,2%, o que equivale à percentagem dos docentes que referiram que no departamento onde lecionam as línguas não são valorizadas. De certa forma validam a sua opinião. Em contrapartida, há 18 docentes que atribuem uma classificação superior a 6 pontos, que nos indica que para estes docentes as línguas são bastante valorizadas, depois 4 docentes entendem que é suficientemente valorizada e 9 docentes que entende que essa valorização oscila entre o pouco valorizada e suficientemente valorizada. Ao fazermos a média, isto dá uma nota média de 5,65%, o que é positivo tendo em conta que a escala é de 1 a 9, embora não seja ainda exemplar.

Ainda no sentido de aprofundar as opiniões dos docentes e de tentar perceber os fatores que podem ter influenciado a sua posição, solicitamos aos mesmos, através da

questão 7.1.1 que nos dessem uma razão para a nota atribuída. Apesar de ser uma questão de carácter aberto, obtemos 37 respostas, algumas das quais superinteressantes conforme apresentamos no quadro 06, anexo II, e que vêm confirmar as nossas perspetivas. Por outro lado verificamos que alguns docentes focaram-se apenas nos cursos EILE/ELCO e não nas línguas de uma forma geral. Das 37 respostas recolhidas, selecionamos 3, que nos parecem pertinentes para as nossas inferências relativamente à pontuação alta atribuída por alguns docentes, que apresentamos a seguir:

*« Le ministère de l'éducation met beaucoup de moyens pour mener à bien l'apprentissage des langues. L'apprentissage des langues en France commence très tôt, déjà dans les petites classes. Cela contribue à ouvrir l'esprit, à tourner le regard vers les autres, plus naturellement » (P.17).*

*« Dans de nombreuses communes, plus d'une langue étrangère est offerte dans les écoles primaires, bien que l'anglais demeure la langue obligatoire dans la plupart des écoles et que les autres langues soient facultatives. Il y a aussi des écoles maternelles que les enfants apprennent déjà une langue étrangère » (P.36).*

*« Il y a toujours une formation pour tous les professeurs de langues et de conférences, etc. Et dans certaines communes, il y a des fonds pour certaines classes de l'école primaire pour passer 3 jours au pays de la langue étrangère qu'ils apprennent » (P.37).*

Como podemos verificar, a justificação dada pelos docentes que atribuíram nota alta baseia-se na oferta geral das línguas que é proposta e no nível de ensino em que essa oferta é proposta. Alguns referindo que em algumas zonas a aprendizagem de uma língua estrangeira é proposta desde o infantário. Não se focaram em fatores pessoais ou em questões relacionadas com a língua que ensinam. Por outro lado, os docentes que atribuíram notas mais baixas, nomeadamente de 1, 2 e 3, justificam a nota com questões relacionadas com os cursos EILE/ELCO e não de uma forma geral, como vemos a seguir nos 4 exemplos que apresentamos:

*« Certaines inspections académiques (surtout à Paris) ne se préoccupent pas assez (voire pas du tout) de l'apprentissage des langues étrangères. Elles n'y portent aucun intérêt et aucune reconnaissance du travail fourni par le professeur » (P.10).*

*« La langue turque n'est pas suffisamment développée en France » (P. 25).*

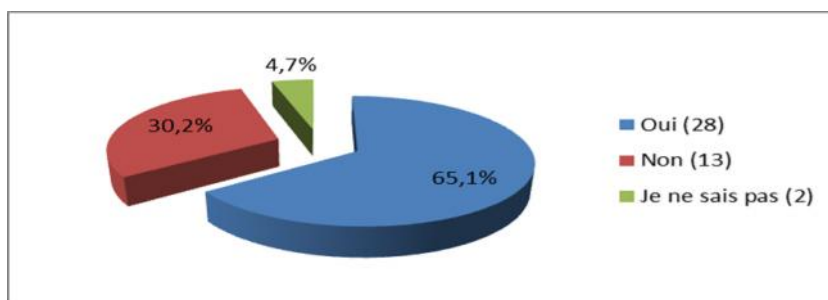
*« Il n'y a pas de formation proposé, ni des consignes pour les cours d'ELCO/EILE, même pas une réunion pendant des années. Parfois il y a des projets importants et j'ai l'opportunité de participer en certains, notamment celui de proposer à tous les enfants d'une école primaire parisienne le portugais et l'anglais en parité horaire, mais c'est rare » (P.31).*

*« Il y a encore des directeurs qui n'aiment pas les cours ELCO dans ces écoles et qui parfois ne fournissent pas de conditions décentes pour nous travailler » (P.38).*

Conforme podemos verificar na leitura dos dados, e que no fundo torna as respostas dos docentes coerentes, é que a maioria dos docentes que referiram não na questão 7 atribuiu notas baixas na escala da questão 7.1., e justificou a sua classificação de acordo com aquilo que vivenciava na sua prática letiva. Mas ao olharmos para as razões apresentadas podemos inferir, e tendo em conta as razões apresentadas pelos docentes, que umas são fundamentadas na medida que tudo depende da valorização atribuída pelas respetivas academias dos departamentos onde se inserem e da respetiva oferta linguística que estas oferecem, mas outras não podemos considerar como razões válidas no nosso estudo. Ora, a língua Turca pode não ser muito desenvolvida em França, mas isso não significa que a carta de línguas proposta nos estabelecimentos de ensino não seja diversificada ou que não haja um leque de línguas que seja mais valorizado. Assim como o facto de os alunos no 1º ano de escolaridade aprenderem apenas a língua estrangeira como obrigatória, e apenas no 2º ano poderem aprender uma segunda língua estrangeira, ou seja, a língua obrigatória mais uma facultativa também não consideramos ser uma razão suficientemente válida para se considerar que as línguas não são valorizadas.

Em relação à questão 8. (*En général, considérez-vous que la France est un pays qui favorise le plurilinguisme et le développement des compétences interculturelles?*), onde pretendíamos ter uma visão geral da opinião dos docentes quanto à França, ou seja, se estes consideram que França é um país que favorece o plurilinguismo e o desenvolvimento de competências interculturais, podemos constatar que o nível de positividade é muito próximo da questão anterior. Sendo que 65,1% dos docentes referiram que sim, 30,2% referiram que não e 4,7% referiram não saber, conforme o gráfico 3.23.

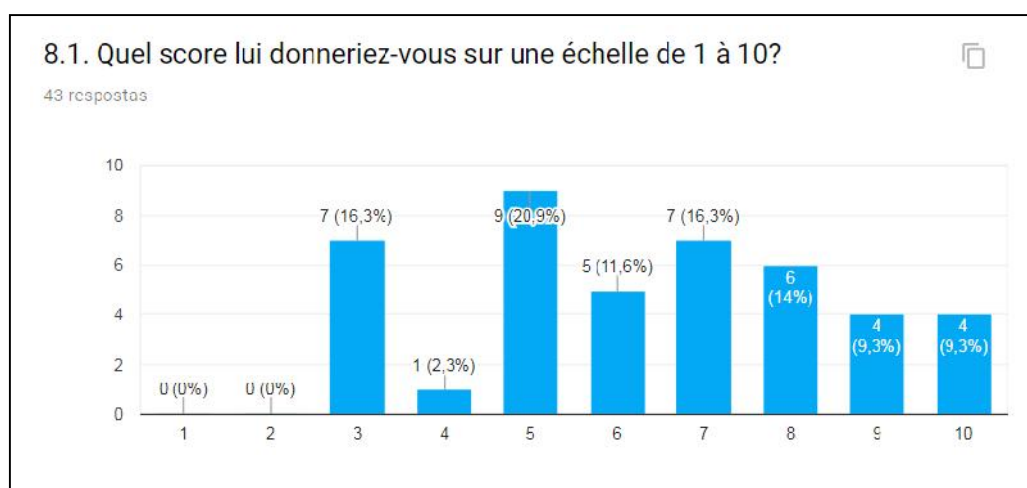
Gráfico: 3.23 Valorização do plurilinguismo e desenvolvimento das CI em França.



Mas tal como referimos anteriormente, há sempre fatores que influenciam essas opiniões e por vezes deparamo-nos com a existência de diferentes perspetivas do que se entende por favorecer o plurilinguismo e desenvolver competências interculturais. Nessa linha de ideias, tal como procedemos na questão 7, entendemos ser importante aprofundar a questão 8 para aferirmos o que está na base da opinião dos docentes.

O gráfico 3.24 representa a classificação que os docentes atribuíram ao favorecimento do plurilinguismo e ao desenvolvimento das CI, tendo em conta uma escala de 1 a 10. Verificamos que a classificação geral é mais positiva que a classificação por departamentos. As notas mais baixas atribuídas foram de 3 valores e a maioria dos docentes deu nota entre 5 a 10 valores. Ora ao fazermos a média da nota atribuída pelos 43 participantes, obtemos assim uma média aritmética de 6,35. Se considerarmos esta pontuação isolada vemos que a opinião dos participantes não é muito positiva. Contudo, através da questão 8.1.1. podemos perceber que existem fatores que influenciaram tal classificação, e de certa forma ajudam-nos a valorizar ou não a nota atribuída pelos participantes.

Gráfico: 3.24 Classificação do grau de valorização do plurilinguismo e do desenvolvimento das CI em França.



Embora os 43 participantes tivessem todos atribuído uma nota, desses, apenas 30 nos apresentaram uma razão para a classificação dada. No anexo II, quadro 07,

apresentamos as razões apresentadas pelos docentes. Algumas respostas apresentadas permitem inferir que alguns docentes tiveram em conta apenas o acolhimento que recebem nas escolas e outros apenas a língua que lecionam e não de uma forma global. Constatamos também que um número significativo de docentes refere a valorização do inglês face às outras línguas. Seleccionamos 3 razões que nos parecem pertinentes para as nossas inferências oportunas.

*« Dans les REP+, les équipes pédagogiques ont des initiatives dans ce sens ... ailleurs c'est beaucoup plus rare. La "hiérarchie" des langues est trop pesante: Certaines langues sont encore valorisées au détriment de la plus part des langues de nos élèves » (P.24).*

*« Les enfants on la possibilité de apprend plus que une langue étrangère tôt, parfois dans certains villes ils peuvent commencer à l'école maternelle. Et La France accueil gens de beaucoup de origines et elle fait toujours des efforts pour qui tous sont intégrés, et que leurs cultures sont respectés et qui peuvent enrichir la diversité culturel de l'environnement » (P.41).*

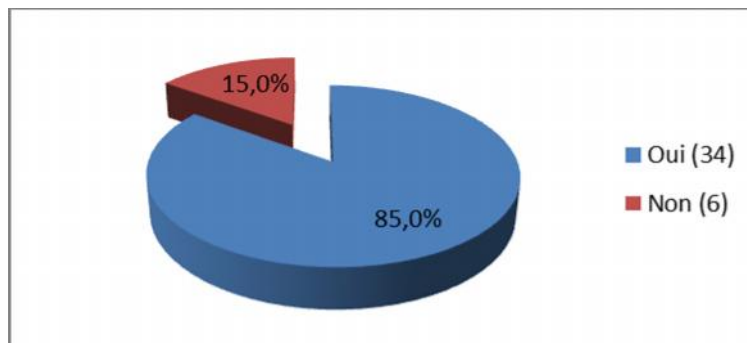
*« La France pourrait développer et favoriser le plurilinguisme, mais contrairement on bloque ce genre d'enseignement dans certains départements et certaines écoles » (P.43).*

#### **Dimensão de análise VI: a formação docente por parte das entidades de cada país**

Na sexta dimensão foi o nosso intuito obter a opinião dos docentes quanto à formação que recebem por parte das entidades (embaixadas) do seu País, ou seja, se estas formações abordam as competências interculturais. Mais uma vez o total anonimato do nosso inquérito é importante, no sentido que cada inquirido sentiu-se mais à vontade para responder mais veridicamente às questões colocadas. Procuramos assim aferir através da opinião dos inquiridos se existe oferta de formação, e em caso afirmativo, se as competências interculturais são abordadas. Mais uma vez optamos por respostas fechadas e abertas no sentido de aprofundar o tema.

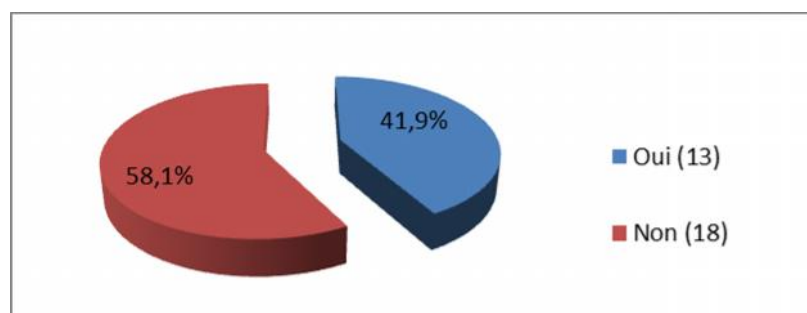
Em relação à questão 9. (*Avez-vous une formation pédagogique de la part de l'ambassade du pays que vous représentez ou de la part de l'entité à laquelle vous appartenez?*) quanto à existência de formação pedagógica por parte da embaixada do país ou por parte da entidade que os docentes representam, questão aplicada apenas aos docentes de EILE e ELCO, das 40 respostas obtidas, 85% dos inquiridos responderam positivamente e 15% negativamente, conforme o gráfico 3.25.

Gráfico: 3.25: A existência de formação docente por parte das embaixadas de cada país



Dos 34 participantes (85%) que responderam afirmativamente quanto à oferta de formação contínua, apenas 31 responderam à questão 9.1. (*Si oui, dans la formation qui vous est proposée, est-ce que les compétences interculturelles son prises en compte?*), onde pretendíamos aferir se as competências interculturais eram abordadas nas respetivas formações. O gráfico 3.26 representa as opiniões desses 31 docentes, e como podemos verificar as opiniões dividem-se: 58,1% dos docentes referiram que elas não são tidas em conta nas formações e 41,9%, entendem que sim. Mas no contexto dos 40 participantes que se aplicava esta dimensão, os 41,9% representam apenas 13 docentes.

Gráfico: 3.26 A abordagem das CI na formação oferecida pelas embaixadas às quais os docentes pertencem



De forma a tentarmos aprofundar esta questão, pedimos aos docentes que haviam respondido positivamente quanto à abordagem das CI nas formações, que nos dessem um exemplo dessa abordagem através da questão 9.1.1. (*Si oui, donnez un bref exemple*). É curioso vermos que ao contrário da forte participação que obtivemos nas

respostas abertas anteriores, esta foi a questão aberta que menos respostas recolheu. Dos 13 docentes que haviam respondido positivamente apenas 6 respondeu à questão aberta, conforme o quadro abaixo. E os exemplos dados são pouco esclarecedores ou mesmo ambíguos. Aliás, os exemplos dados, ou seja, os dados recolhidos nesta questão, leva-nos a ponderar que, embora o nosso questionário fosse completamente anónimo e confidencial, alguns docentes se tenham sentido menos à vontade para responder com sinceridade à nossa sexta dimensão de análise.

Quadro: 3.02 Exemplos da abordagem das CI nas formações oferecidas pelas embaixadas

<i>« Les différentes » (P.4).</i>
<i>« Pendant nos formations, et suivant les thèmes de celles-ci, les compétences interculturelles sont généralement abordées » (P.10).</i>
<i>« Faire la compréhension de textes sur les traditions et la culture portugaise ; faire des travaux de recherche sur un thème culturelle et un bref exposé » (P.18).</i>
<i>« Thématique sur la gastronomie » (P.27).</i>
<i>« Il y a un programme avec des déclinaisons culturelles... » (P.32).</i>
<i>« Dans la conception de matériel il faut toujours penser aux compétences interculturelles » (P.34).</i>

### 3.4. Resultados do estudo e discussão

Neste ponto, através da articulação dos dados recolhidos procederemos à discussão dos resultados e faremos algumas inferências tendo em conta, não só, a aplicação das três técnicas de recolha de dados que usamos, nomeadamente, as nossas observações de projetos, a nossa observação da formação de docentes e os inquéritos por questionário que aplicamos aos docentes, mas também a experiência por nós vivenciada como observadores não participantes e participantes, as conversas informais com alguns intervenientes e a interligação com as teorias exploradas. Através desta articulação de dados procuraremos encontrar respostas para as questões de investigação delineadas para este estudo.

Frisamos que a aplicação do inquérito por questionário, aos docentes que frequentaram a formação de maio de 2017 no departamento 91 e a outros docentes da rede EPE, constitui apenas um dos instrumentos de recolha de dados que nos propusemos utilizar para este estudo, e o mesmo foi construído tendo em contas as seis dimensões de análise, que nos serviram de referência na análise e tratamento dos dados recolhidos. Em termos de nível de concordância e de grau de importância, a opinião dos inquiridos permite-nos apresentar inferências que contribuem para a discussão dos resultados. Por isso, todos os processos que usamos na pesquisa serão usados com vista à obtenção de conclusões devidamente comprovadas, a denominada triangulação. Tal como refere Afonso (2005: 122-123) “o investigador deve desafiar a coerência e solidez da sua construção interpretativa, procurando deliberadamente os dados que possam enfraquecê-la ou contradizê-la”.

Quer na apresentação e análise dos inquéritos quer na apresentação das nossas observações, fizemos algumas inferências que nos pareceram pertinentes. De forma a clarificarmos alguns dados, com base na triangulação com os outros dados, neste ponto retomaremos essas mesmas inferências avançadas.

Relativamente ao projeto Versailles 2020, como referimos na apresentação do mesmo, tirar conclusões quanto à sua verdadeira eficácia no terreno seria precipitado uma vez que além de ser um projeto de grande escala a ser implementado por fases, o mesmo ainda está em fase de implementação. É preciso mais tempo para se enraizar. As nossas pesquisas em relação às práticas/ações implementadas levaram-nos aos projetos para a formação de docentes no exterior. Ora estas ações estão de acordo com os pressupostos da UNESCO; valorizar a mobilidade de forma a fomentar as trocas de experiências e de conhecimentos entre profissionais. Neste aspeto podemos inferir que o projeto está no bom caminho na medida em que efetivamente já existem viagens agendadas para determinados grupos de docentes obterem essa experiência profissional no ano letivo de 2018/19. Apenas após a realização de tais experiências é que poderíamos avaliar o impacto das mesmas, embora tenhamos a noção que são experiências que darão frutos a longo prazo.

Em relação ao desenvolvimento de iniciativas/projetos escolares que tentem responder ao apelo da Academia de Versailles para desenvolver nas escolas projetos que promovam o plurilinguismo e o desenvolvimento de CI, este ano foi mais um ano de dar conhecimento, divulgar e sensibilizar para a prática. E, conforme verificamos pelo menos duas das escolas onde lecionamos aderiram à semana *“sans cartable”*, onde houve de forma visível uma sensibilização para as línguas e para o mundo em geral. É necessário mais tempo para que estes projetos implementados, de forma experimental, se tornem em práticas frequentes em todas as escolas. No entanto avançamos que existem ações no terreno e não apenas intenções.

Em relação ao projeto *“POPOTHEQUE/ Ateliers d’Accompagnement”*, embora a nível de rigor de parâmetros na sua escrita e apresentação estivesse aquém de muitos projetos que proliferam pelas escolas, a nível de eficácia surtiu bons efeitos no público-alvo. Foi visível a mudança de atitudes dos docentes titulares das turmas face à aprendizagem das línguas e a mudança de visão face ao potencial dos seus alunos, tal como se pretendia num dos objetivos inscritos no mesmo. Os alunos também aos poucos foram sendo despertados para a aprendizagem das línguas e foram-se *“libertando”* do sentimento que carregam face à sua língua de origem. O orgulho dos pais ao verem que as suas aprendizagens eram úteis, nomeadamente quando participaram nas ações, foi visível, chegando mesmo a corrigir, de forma positiva, duas palavras que a interveniente havia escrito na língua materna deles. Por outro lado a leitura dos contos, em outras línguas, permitiu despertar nos alunos não só o gosto pelas línguas, mas também pela leitura de contos, desenvolvendo também aquilo que se pretende com os projetos da leitura – despertar o gosto pela leitura. A presença de pais nas sessões também permitiu aos mesmos visualizar outra forma de contar histórias mesmo que misturando línguas, assim como valorizar a diversidade linguística e sentirem-se integrados na comunidade educativa.

Em suma, podemos inferir que quer o trabalho desenvolvido através do *“Kamashibai”* quer da *“La boîte à histoires”*, foi muito atrativo quer para os alunos quer para aos adultos que assistiram às sessões. A nível mais abrangente, o facto de a própria Câmara ceder uma verba final de 3000 euros para financiar o projeto, cuja verba inicial

havia sido de apenas 2000, permitiu aos docentes que acarinharam o projeto, não só adquirirem algum material para ser usado na implementação do mesmo, como permitiu também financiar formação contínua, por parte da associação DULALA, para todos os docentes que o pretendam das duas escolas implicadas. Ora estes resultados permitem-nos também inferir que a proposta de formação contínua para os docentes nesta área é muito positiva na medida que há uma influência de baixo para cima.

Em relação às observações feitas durante a formação docente no departamento 91, destinada aos professores dos cursos EILE e ELCO, inferimos que efetivamente existe uma oferta de formação contínua para estes docentes e que a mesma, além de valorizar o plurilinguismo e abordar as CI, visa também despertar os docentes para a importância do desenvolvimento das competências interculturais nas aulas de língua. Além dos exemplos explorados, a partilha de conhecimento com outros profissionais se já por si é, normalmente, enriquecedora, tratando-se de um leque de profissionais de culturas diferentes esta partilha é ainda mais valiosa.

Em relação à nossa sondagem sobre a formação docente, a nossa amostra é efetivamente considerável dado que obtivemos resultados relativos à opinião de quase a totalidade dos docentes presentes na formação, o que reflete a receptividade dos inqueridos. Além disso, o facto de termos adaptado o questionário e tê-lo alargado a outros docentes na rede EPE a lecionar em França, tornou a nossa amostra mais ampla no sentido que nos permite fazer algumas inferências de forma mais alargada, ou seja, em relação a França. Em relação às características dos participantes podemos inferir que se trata de um grupo diversificado e credível.

Quanto à formação docente no departamento 91 podemos concluir que a maioria dos docentes considerou que as CI foram contempladas na formação e 91,7% consideraram importante as ideias exploradas na formação. Uma elevada percentagem também referiu que a mesma foi adequada em relação à promoção de novos saberes-fazer. No entanto, apenas 66,7% referiram que a formação estava adequada aos pressupostos do novo programa para as línguas e 29,2% referiram parcialmente adequada. Já em relação às formações que têm sido propostas nos últimos anos no departamento 91, o grau de concordância dos participantes foi de 100% quanto à

promoção de uma didática multilingue e intercultural nas aulas de língua. Conforme os dados recolhidos, inferimos também que a maioria dos alunos, no desenvolvimento da sua aprendizagem, muda a sua opinião em relação à sua cultura e à dos outros. E, alguns dos exemplos apresentados pelos participantes são bastante elucidativos e revelam conhecimento por parte destes docentes face à temática.

No entanto, como foi nosso intuito também perceber se a realidade aferida no departamento 91 era a mesma nos outros departamentos, de acordo com a nossa dimensão de análise III, os dados recolhidos permitem-nos depreender que as práticas diferem bastante conforme o departamento em questão. A maioria dos docentes, que leciona em outros departamentos ou que não frequentou a formação no departamento 91, referiu não existir oferta de formação contínua para os docentes de EILE e ELCO nesses departamentos e dos 24,2% que referiram existir oferta de formação, apenas um inquirido referiu que as CI eram abordadas. E, pelo que verificamos nos exemplos que são dados, esse docente leciona no departamento 91. O que nos leva a inferir que, além da oferta de formação contínua para esses docentes nos outros departamentos franceses ser escassa, a mesma não aborda de forma explícita as CI.

Prosseguindo com a nossa discussão de dados, quanto à opinião dos docentes face à valorização da aprendizagem das línguas no departamento onde lecionam, a maioria (69,8%) entende que são valorizadas. Já em relação à nota atribuída existe uma grande discrepância entre as notas, e as percentagens obtidas levam-nos a inferir que os que entendem que é valorizada deram boas notas e os que entendem que não deram notas baixas, havendo assim coerência nas respostas. Porém, a soma das notas deu-nos uma média de 5,65 numa escala de 1 a 9, o que é positivo. As razões apresentadas pelos docentes face à nota atribuída validam de certa forma os dados recolhidos. Já no âmbito geral, em relação a França, e tendo em conta a valorização das línguas e o desenvolvimento das CI, apenas 65,1% dos participantes entendem que estas temáticas são valorizadas. No entanto as notas atribuídas são mais positivas, obtendo-se assim uma média de 6,35 numa escala de 1 a 10. Mas mais do que percentagens e números, as questões abertas permitem-nos inferir que alguns docentes basearam-se apenas em questões pessoais face à língua que ensinam, pelo que, não as podemos considerar a

100% no nosso estudo. No entanto não as podemos desconsiderar, pois o nosso conhecimento de campo e as conversas informais que tivemos durante as observações no terreno, permitem-nos deduzir que os docentes EILE e ELCO não são os únicos a sentirem-se discriminados pelos seus semelhantes, existem outros, nomeadamente os docentes das equipas UPE2A, que também se sentem marginalizados em muitas escolas.

Continuando com a nossa discussão, os dados recolhidos na sexta dimensão de análise são os mais controversos. Dos 40 participantes, 85%, ou seja, 34 docentes, referiram ter formação por parte da entidade do país a que pertence. Mas destes 34 docentes, apenas 31 responderam à questão seguinte, quanto à contemplação das CI na formação. E a percentagem dos que referiram que as CI eram tidas em conta nas formações, fica-se pelos 41,9%, ou seja, 13 participantes de um total de 40. Mas mais surpreendente foi verificar que desses 13 docentes apenas 6 responderam à questão aberta - dar um exemplo dessa abordagem e as 6 respostas dadas são ambíguas e incompletas. Ora, ao considerarmos os 40 participantes cuja questão se aplicava, estes dados mostram-nos que apenas 32,5% dos participantes disseram que as CI eram contempladas e desses apenas 15% deram exemplos, exemplos esses pouco explícitos. Estes dados levam a considerarmos que, apesar do questionário ser completamente anónimo, os docentes hesitaram nas suas respostas dada a delicadeza das questões em relação à sua entidade patronal. No entanto, estes dados permitem-nos assim inferir que ao contrário das formações que são propostas no departamento 91, estas formações maioritariamente não abordam a CI, e quando abordam as CI é de forma parcial ou ambígua.

Como podemos constatar, os resultados obtidos através das observações de projetos no departamento 91, da observação da formação docente e da análise de documentos corroboram as inferências resultantes da análise e discussão dos dados dos inquéritos. Comparando os resultados obtidos, pela aplicação destes três instrumentos de recolha de dados, além de nos permitir compreender as realidades existentes, vemos confirmadas algumas das nossas principais deduções. Apesar de haver uma percentagem representativa de docentes que participaram nos inquéritos ou nos projetos e que nos apontaram dificuldades no terreno, existe consciência por parte dos agentes da educação

e demais comunidade educativa de que a França está no bom caminho, embora ainda haja muito a fazer.

Por fim, e tendo em conta que a triangulação visa encontrar, através das coincidências de factos e opiniões, certezas que nos permitam fazer afirmações que afluam para a compreensão da problemática em estudo, depreendemos que a realidade constatada no departamento 91 não é prática comum nos outros departamentos. Esta prática poderá ser mesmo uma exceção. Ora os resultados aferidos permitem-nos concluir que o departamento 91, que foi o nosso foco de estudo é sim um bom exemplo a seguir não só para Portugal, mas também para os outros departamentos franceses.

## Considerações finais e sugestões

O presente estudo não só teve como objetivo aferir se efetivamente existem práticas quanto à promoção do plurilinguismo e ao desenvolvimento das CI no sistema de ensino francês, ou seja, se, mais do que legislação, há práticas implementadas, mas também partiu da nossa necessidade, enquanto docente do EPE, em desenvolver uma reflexão sobre o modo como o sistema educativo francês e as políticas de educação promovem a diversidade cultural e o plurilinguismo, ou seja, que ações são implementadas. Nesse sentido, ao longo deste trabalho demos ênfase não só às teorias que estão na base desta temática, mas também ao percurso que se tem vindo a percorrer, quer a nível de legislação quer a nível de práticas implementadas, para que a diversidade cultural seja efetivamente respeitada e considerada como um valor acrescentado às sociedades.

Como foi referido ao longo deste trabalho e tendo os relatórios da emigração, o fenómeno das migrações e da mundialização faz com que as sociedades sejam mais diversificadas, e conseqüentemente os agentes educativos sejam cada vez mais confrontados com uma diversidade cultural e linguística nas escolas. A verdade é que muitas vezes os docentes e demais agentes educativos não estão devidamente preparados. Esta situação deve-se em parte quer às deturpações sobre questões relacionadas com cultura e o bilinguismo quer à falta de formação nesta área.

Como expusemos neste trabalho, o ministério da educação francês em conjunto com as Inspeções Académicas de cada departamento tem feito esforços no sentido de tornar a promoção do plurilinguismo e o desenvolvimento das CI uma realidade nas escolas. No entanto, de acordo com os dados recolhidos na nossa sondagem, nem todas as Inspeções/departamentos seguem as orientações do ministério da educação.

Contudo, verificamos, através da triangulação dos três instrumentos que usamos para recolha de dados, que efetivamente no departamento 91, a Academia de Versailles tem-se esforçado para tornar as intenções e a legislação em práticas efetivas, através do lançamento de macroprojectos como o *“Versailles 2020”*, de microprojectos como o *“POPOTHEQUE/ Ateliers d’Accompagnement”*, através de uma forte aposta de formação contínua para todos docentes que trabalham no departamento independentemente de

estarem ligados diretamente ao ME francês ou não, através da realização constante de colóquios e *ateliers* em torno da diversidade cultural, do plurilinguismo e da necessidade de se valorizar a língua de cada um.

A nossa observação direta da implementação dos projetos foi fundamental no nosso estudo, pois conforme defendeu Maria Moro (2018), durante o seu colóquio em Corbeil, Essonne, o despertar para as línguas permite, além de desenvolver nos alunos francófonos monolíngues de estratégias pertinentes para abordar outras línguas, sejam elas parecidas ou não, assegurar um reconhecimento das línguas de origem dos alunos implicados ao convidá-los a fazer valer os seus conhecimentos ao apoiar-se neles para chegar até outras línguas. E foi precisamente isso que visualizamos nas nossas observações.

No final desta investigação sentimos que estamos mais conscientes e preparados para novos desafios. Os conhecimentos, que fomos adquirindo no decorrer das nossas observações e pesquisas, abrem-nos novos horizontes, mas sobretudo, abrem-nos a consciência que muito ainda há a fazer quanto à promoção do plurilinguismo e ao desenvolvimento das CI no ensino.

Como futuras investigações, gostaríamos de desenvolver um estudo, investigação-ação, numa escola, em que a promoção do plurilinguismo e o desenvolvimento das CI seja uma prioridade desde o infantário, onde pudéssemos acompanhar a evolução dos alunos face às línguas, à abertura ao mundo e ao outro, onde pudéssemos avaliar a otimização dessas aprendizagens nos resultados dos alunos.

Por fim, concluímos que se iniciamos esta nossa investigação com algumas interrogações, perante os dados que recolhemos e perante as observações que experienciámos quer na observação da formação dos docentes dos cursos ELCO e EILE quer na observação do projeto *“POPOTHEQUE/ Ateliers d’Accompagnement”*, terminamos a mesma com a convicção que, no que diz respeito à promoção do plurilinguismo e ao desenvolvimento das CI, a França, e embora ainda haja um longo caminho a percorrer, é um modelo a seguir na medida que aposta em políticas linguísticas que fomentam a integração e o respeito pelas diferenças no ensino, contribuindo assim para a preservação da diversidade linguística e cultural das sociedades.

## **Bibliografia**

ACADÉMIE DE VERSAILLES – *Projet 2020, Académie de Versailles* [Em linha]. Paris: Académie de Versailles, 2017. [Consult. 12 de abril de 2017]. Disponível em <http://www.ac-versailles.fr/Projet%202020/cid115522/l-integralite-projet-academique.html>

AFONSO, Natércio (2005). *Investigação Naturalista em Educação – um guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa.

ALAO, George et al. (2012). *Didactique plurilingue et pluriculturelle: L'acteur en contexte mondialisé*. Paris : Éditions des archives contemporaines.

BÉNICHOU, Meidad (2006). *LE multiculturalisme: Thèmes & Débats*. Rosny: Bréal.

CARMO, Hermano et FERREIRA, Manuela (1998) - *Metodologia da investigação*. Lisboa: Universidade Aberta

CASA-NOVA, Maria J. (s.d). *A mediação intercultural e a construção de diálogos entre diferentes: notas soltas para reflexão*. Instituto de Educação, Universidade do Minho. [Consult. 26 de out. de 2016]. Disponível em [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/contributos\\_de\\_maria\\_jose\\_casa\\_nova.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/contributos_de_maria_jose_casa_nova.pdf)

CALVET, Louis-Jean (1993). *Histoires de mots*. Paris: Éditions Payot.

CONSELHO DA EUROPA (1998). *La Culture au Coeur, contribution au débat sur la culture et le développement en Europe*. Estrasburgo: Conselho da Europa.

CONSELHO DA EUROPA (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Edições ASA. [Consult. 16 de dez. de 2016]. Disponível em [http://www.asa.pt/produtos/produto.php?id\\_produto=661536](http://www.asa.pt/produtos/produto.php?id_produto=661536)

CONSELHO DA EUROPA (2009). *Livro Branco sobre o Diálogo Intercultural: Viver Juntos em Igual Dignidade*. (Jorge Sampaio, trad). Estrasburgo: Centro Norte-Sul do Conselho da Europa (trabalho original publicado 2008).

CONTI, Virginie et GRIN, François (2008). *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*. Chêne-Bourg: Éditions Médecine et Hygiène – Georg.

COUTINHO, Clara. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina.

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (2001). *Currículo nacional do ensino básico – competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.

DIOUF, Abdou (2004). *Diversité Culturelle et Mondialisation*. Paris: Éditions Autrement.

DUBOIS, Jean et al. (1994). *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris: Larousse, ISBN 2-03-3403343

DULALA - D'Une Langue à l'Autre. *Les langues de chacun, une chance pour tous* [Em linha]. [Consult. 10 setembro de 2017]. Disponível em <https://www.dulala.fr/publications-de-dulala-bilinguisme-education-au-plurilinguisme/>

DYTCHÉVA, Milena (2005). *Le multiculturalisme*. Paris: La Découverte.

ESCUDE, Pierre et JANIN, Pierre (2010). *Le point sur L'Intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Paris: Bernard Delcord.

GROSSO, Maria José et al. (2011). *QuaREPE - Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro*. Lisboa: DGE

GIMÉNEZ ROMERO, Carlos (2003). *Pluralismo, Multiculturalismo e Interculturalidad, Propuesta de clarificación y apuntes educativos*. [Consult. 24 de março

de 2017]. Disponível em <http://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/100416.pdf>

INSEE - Institut national de la statistique et des études économiques. *Démographie de l'Île-de-France en 2015*. [Consult. 10 março de 2017]. Disponível em <https://www.insee.fr/fr/statistiques/3305173>

INSEE - Institut national de la statistique et des études économiques. *Être né en France d'un parent immigré - Une population diverse reflétant l'histoire des flux migratoires*. [Consult. 10 março de 2017]. Disponível em <https://www.insee.fr/fr/statistiques/2575541>

LITTLE, David et SIMPOSON, Barbara (2011). *Experience et Conscience Interculturelles : Portfolio européen des langues – Maquettes et ressources*. Conselho da Europa: DG IV/EDU/LANG (2003) 4 rev (2011). [Consult. 18 de fev. de 2018]. Disponível em <https://rm.coe.int/16804932c2>

MALGESINI, Gabriela et GIMÉNEZ, Carlos (2000). *Interculturalidad*. [Consult. 24 de março de 2017]. Disponível em <http://www.redeseducacion.net/articulos/Materiales/Interculturalidad/c.%20gimenez%20y%20g.%20malgesini%20INTERCULTURALIDAD.pdf>

MALINOWSKI, Bronislaw (1968). *Une Théorie scientifique de la culture*. (Pierre Clinquart, Trad). Paris: Ed. François Maspero, 184 p. (Trabalho original publicado 1944).

MEUNIER, Olivier (2008). « *Les approches interculturelles dans le système scolaire français: vers une ouverture de la forme scolaire à la pluralité culturelle ?* », Socio-logos. mis en ligne le 06 octobre 2008. [Consult. 16 de dez. de 2016]. Disponível em <http://socio-logos.revues.org/1962>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONAL. *Ancrer l'apprentissage dans la culture de l'aire linguistique concernée* [Em linha]. Paris: Ministère de L'Éducation National, De L'Enseignement Supérieur et de La Recherche, 2016. [Consult. 20 de dez. de 2016].

Disponível em:  
[http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langues\\_vivantes/42/6/RA16\\_langues\\_vivantes\\_ancrer\\_apprentissage\\_culture\\_568426.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langues_vivantes/42/6/RA16_langues_vivantes_ancrer_apprentissage_culture_568426.pdf)

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONAL. *Apprendre les langues Apprendre le monde; Rapport du Comité stratégique des langues*

[Em linha]. Paris: Ministère de L'Éducation National, Jeunesse vie Associative, 2012. [Consult. 20 de dez. de 2016]. Disponível em [http://cache.media.education.gouv.fr/file/02\\_Fevrier/91/5/Apprendre-les-langues-Apprendre-le-monde\\_206915.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/02_Fevrier/91/5/Apprendre-les-langues-Apprendre-le-monde_206915.pdf)

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONAL. *Programmes pour les cycles 2, 3 et 4*. Paris: Ministère de L'Éducation National, De L'Enseignement Supérieur et de La Recherche, 2015. [Consult. 20 de dez. de 2016]. Disponível em [http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN\\_SPE\\_11/67/3/2015\\_programmes\\_cycles\\_234\\_4\\_12\\_ok\\_508673.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_11/67/3/2015_programmes_cycles_234_4_12_ok_508673.pdf)

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONAL. *Ressources pour les langues vivantes aux cycles 2, 3 et 4* [Em linha]. Paris: Ministère de L'Éducation National, De L'Enseignement Supérieur et de La Recherche, 2016. [Consult. 20 de dez. de 2016]. Disponível em <http://eduscol.education.fr/cid100364/ressources-pour-les-langues-vivantes-aux-cycles-2-3-et-4.html?mddtab=23251#lien4>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONAL. *Stratégie Langues Vivantes* [Em linha]. Paris: Ministère de L'Éducation National, De L'Enseignement Supérieur et de La Recherche, 2016. [Consult. 20 de dez. de 2016]. Disponível em [http://cache.media.education.gouv.fr/file/01\\_janvier/38/4/DP\\_strategie\\_langues\\_vivantes\\_528384.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/01_janvier/38/4/DP_strategie_langues_vivantes_528384.pdf)

MINISTÈRE DE L'INTÉRIEUR. *Communiqué de presse Statistiques annuelles en matière d'immigration, d'asile et d'acquisition de la nationalité français*. [Consult. 10

março de 2017]. Disponível em <file:///C:/Users/Margarida/Downloads/communique-16-janvier-2018-statistiques.pdf>

PEW RESEARCH CENTER. *At Least a Million Sub-Saharan Africans Moved to Europe Since 2010 – Report*. [Consult. 30 de março de 2017]. Disponível em <http://www.pewglobal.org/2018/03/22/at-least-a-million-sub-saharan-africans-moved-to-europe-since-2010/>

OLIVEIRA, Catarina R. et GOMES, Natália (2017). *Indicadores de integração de imigrantes: Relatório Estatístico anual 2017*. Lisboa: Alto Comissariado para as Migrações (ACM, IP)

REY, Alain (2001). *Le Grand Robert de la Langue Française*. Paris : 2<sup>o</sup> Ed. Dictionnaire Le Robert - VUEF, ISBN 2-85036-675-7 (tome 2)

REY, Alain (2005). *Dictionnaire Culturel en Langue Française*. Paris : Dictionnaire Le Robert – SEJER, ISBN 2 84902 176 – 8 (tome I)

SEQUEIRA, Rosa, “A Comunicação Intercultural é uma Utopia?”, *In Avanços em Literatura e Cultura Portuguesas, X Congresso da AIL – Volume 1 – Literatura e Cultura Portuguesas (Séc. XIII – XIX), Através Editora, 1<sup>a</sup> edição: abril 2012*. [Consult. 14 de dez. de 2016] Disponível em <http://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2164>

UNESCO (2001). *Declaração Universal Sobre a Diversidade Cultural*. [Consult. 14 de dez. de 2016]. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>

UNESCO (2002). *Aprender a Viver juntos: educação para integração na diversidade*. [Consult. 14 de dez. de 2016]. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127147POR.pdf>

UNESCO (2006). *Guidelines On Intercultural Education*. [Consult. 14 de dez. de 2016]. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878e.pdf>

UNESCO (2009). *Investir dans la diversité culturelle et le dialogue interculturel*. [Consult. 14 de dez. de 2016]. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001878/187827f.pdf>

UNESCO (2010). *Um tesouro a descobrir*. Brasília. Título original: *Learning: the treasure within; report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century (highlights)*. Paris: UNESCO, 1996. [Consult. 17 de dez. de 2016]. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>

UNESCO (2013). *Compétences Interculturelles: Cadre conceptuel et opérationnel*. [Consult. 14 de dez. de 2016]. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002197/219768f.pdf>

UNESCO (2014). *Stratégie de l'UNESCO l'éducation 2014-2021*. Paris: Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. [Consult. 10 março de 2017]. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002312/231288f.pdf>;

ZARATE, Geneviève (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Coll. «F». Paris: Hachette.

ZARATE, Geneviève (1995). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Coll. «Crédit Essais». Paris: Didier.

# Anexos

---

## **ANEXO I**

**Inquérito por questionário dirigido aos professores dos cursos EILE, ELVO, ELVE e UPE2A que frequentaram a formação de maio de 2017 no Departamento 91 e aos professores do EPE a lecionarem em França.**

## Questionnaire sur la formation/Stage ELCO, EILE, ELVE et UPE2A

La présente enquête est menée dans le cadre d'une thèse de maîtrise en portugais langue non maternelle.

Dans le développement de notre thèse sur « le plurilinguisme et les compétences interculturelles dans le système éducatif français » la présente enquête vise à obtenir votre opinion afin de savoir si les compétences interculturelles sont abordées dans la formation des enseignants, en contexte ELCO, ELVE, EILE et UPE2A et si le plurilinguisme est valorisé.

Veuillez lire attentivement et répondre à toutes les questions. Dans les réponses de type "fermé", veuillez répondre avec un X et, dans celles de type "ouvert", répondez de façon succincte.

Ce questionnaire est anonyme et confidentiel, uniquement destiné à la collecte des données. Nous vous demandons la plus grande sincérité et le plus grand soin dans les réponses, et nous vous remercions d'avance pour votre contribution qui est essentielle pour le succès de ce travail.

Les sociétés d'aujourd'hui sont de plus en plus multiculturelles. La prise en compte que les compétences interculturelles sont une nouvelle forme d'alphabetisation, ce qui équivaut aux compétences en lecture, écriture ou en calcul (UNESCO en 2009, cité par l'UNESCO en 2013), a conduit le Ministère Français de l'Education dans le nouveau programme de langues étrangères envisagée présupposé "Il n' est pas de langue qui ne de culture soit ... Elle est la manifestation d'une identité culturelle" (2013: 2).

En mettant fortement l'accent sur le développement des compétences interculturelles, le nouveau programme pour les langues étrangères veut que la culture trouve sa place à travers une approche communicative renouvelée, c'est-à-dire, aller au-delà des situations quotidiennes, amener les étudiants à un monde plus conscient; apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à être.

Si vous n'êtes pas enseignant dans le département 91 ou si vous n'avez pas participé à la formation de mai du département 91, passez directement à la question n° 5.

1. Considérant la formation organisée en mai 2017, sur le thème « l'espace urbain, l'architecture », pensez-vous que cette formation a pris en compte les compétences interculturelles ?

Oui

Non

Partiellement

1.1. Pensez-vous que ce stage a été intéressant, car des idées ont été présentées sur la façon d'explorer l'architecture et les espaces urbains d'un pays ou d'une région dans une classe de langue, afin que les élèves développent ces compétences sans stéréotypes?

Oui

Non

2. Cette formation était-elle adéquate pour vous aider à promouvoir l'acquisition de nouvelles connaissances et de nouveaux savoir-faire dans les cours de langue?

Oui

Non

Partiellement

2.1 Cette formation a-t-elle permis d'enrichir les échanges professionnels avec d'autres professionnels au niveau interculturel?

Oui

Non

2.1.1 Si oui, donnez un bref exemple.

---

2.2 Il y a eu des idées explorées dans la formation que vous pensez mettre en pratique dans le développement de votre pratique pédagogique.

Oui

Non

Peut-être

2.2.1 Si oui, donnez un bref exemple. \_\_\_\_\_

3. Prenant en compte que le nouveau programme de langues étrangères vise, chez l'apprenant, le développement d'une vision plus consciente du monde, considérez-vous que cette formation et les activités qui y ont été présentées ont répondu à cet objectif?

Oui

Non

Partiellement

**Si vous avez enseigné au cours des années précédentes dans le département 91, répondez à la question suivante. Sinon, passez à la question 4.**

3.1 Considérant les formations qui ont été développées dans le dep. 91 pendant ces dernières années pour les enseignants ELCO et EILE, comprenez-vous que ces formations visent à promouvoir une didactique multilingue et interculturelle dans les cours de langue?

Oui

Non

4. Est-ce que vous enseignez dans un autre département que le 91?

Oui

Non

**Si oui, veuillez continuer le questionnaire suivant. Si non, passez directement à la question 5.3.**

4.1. Dans quel (s) département (s)? \_\_\_\_\_

4.2 Dans l'autre ou les autres départements où vous enseignez, suivez-vous une formation pédagogique continue?

Oui

Non

**Si oui, passez à la question 5.2. Si non, passez à la question 5.3.**

5. Dans quel département ou quels départements enseignez-vous? \_\_\_\_\_

5. 1 Dans le département ou les départements où vous enseignez, existe-t-il une formation pédagogique continue?

Oui

Non

5.1.1. Si oui, dans lequel département ou lesquels? Si non, passez directement à la question 6. \_\_\_\_\_

5.2. Dans la formation qui vous est proposée, est-ce que les compétences interculturelles sont prises en compte, c'est-à-dire abordées afin de promouvoir les activités didactiques interculturelles dans vos cours de langue?

Oui

Non

Partiellement

5.2.1. Si oui, comment sont-elles traitées? Donnez un exemple. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5.3 Prenant en compte que le nouveau programme pour les langues étrangères vise, chez l'apprenant, le développement d'une vision plus consciente du monde, considérez-vous que la formation qui vous a été proposée et les activités qui y ont été présentées sont conformes à ces principes?

Oui

Non

Partiellement

6. Pensez-vous que vos élèves, au cours de leur apprentissage, changent leur point de vue sur leur culture et la culture de l'autre?

Oui

Non

6.1 Se oui ou non, explicitez votre réponse si vous-plaît. \_\_\_\_\_

---

7. En général, comprenez-vous que l'apprentissage des langues, est valorisé dans le département ou les départements où vous enseignez?

Oui

Non

7.1 Quel score lui donneriez-vous sur une échelle de 1 à 9, sachant que 9 correspond à très valorisé, 6 suffisamment valorisé, 3 peu valorisé et 1 rien valorisé?

7.1.1 Donnez une raison pour votre score. \_\_\_\_\_

---

8. En général, considérez-vous que la France est un pays qui favorise le plurilinguisme et le développement des compétences interculturelles?

Oui

Non

8.1. Quel score lui donneriez-vous sur une échelle de 1 à 10?

8.1.1 Donnez une raison pour votre score. \_\_\_\_\_

---

**Si vous êtes enseignant à l'UPE2A, passez directement à la question 10.**

9. Avez-vous une formation pédagogique de la part de l'ambassade du pays que vous représentez ou de la part de l'entité à laquelle vous appartenez?

Oui

Non

9.1. Si oui, dans la formation qui vous est proposée, est-ce que les compétences interculturelles son prises en compte? Si non passez à la question 10.

Oui

Non

9.1.1. Si oui, donnez un bref exemple. Si non passez à la question 10.\_\_\_\_

---

10. Quelle est la langue qui vous enseignez?\_\_\_\_\_

Merci beaucoup pour votre coopération.

Muito obrigada pela sua colaboração.

Thank you for your cooperation.

لنتعاوننكم شكرا

İşbirliğiniz için teşekkür ederiz.

Muchas gracias por su colaboración

## **Anexo II**

**Respostas abertas ao questionário sobre a formação docente ELCO e EILE, o plurilinguismo e as CI**

**Quadro 03: respostas dos inqueridos à questão 2.1.1 – Um exemplo de partilha de conhecimento a nível intercultural com os outros profissionais**

<i>Nous avons appris à nous connaître et en discutant nous sommes arrivés à la conclusion qu'il y avait beaucoup de choses en commun dans nos cultures respectives, notamment dans l'architecture, qui était notre sujet de stage. (P.1)</i>
<i>On apprend beaucoup avec les collègues d'autres origines. (P.3)</i>
<i>On apprend toujours avec les autres surtout les autres cultures. (P.5)</i>
<i>Visite de musées, visualisation des travaux artistiques portant sur l'architecture et le milieu urbain. (P.11)</i>
<i>Découvrir comment sont construits les anciens monuments historiques. (P.12)</i>
<i>Échange culturelle importante. (P.13)</i>
<i>Nous avons constaté qu'il y avait beaucoup de points communs dans l'architecture de nos différents pays. Ce fait peut nos rapprocher, car l'architecture est un langage commun, cela équivaut à parler la même langue; nous amener ainsi progressivement à regarder nos similitudes et à oublier nos différences. (P.17)</i>
<i>J'ai rencontré le professeur d'arabe qui travail dans mon école; nous avons décidé de travailler ensemble l'architecture des maisons typiques de Tunisie et du sud du Portugal avec nos classes. L'objectif est d'exposer ce travail à l'école, pour créer de l'échange. (P.20)</i>
<i>Avec la professeure de Portugais de mon école nous travaillons l'architecture des maisons anciennes de nos pays( la Tunisie et le Portugal).Nous avons parlé de notre projet au directeur et aux autres enseignants. Il a été décidé que les travaux des élèves seraient exposés dans l'école et les professeurs de français viendraient avec leur classe, faire une visite. Les élèves sont très enthousiasmés avec ce travail. Ils seront acteurs deux fois; une fois ils sont les "maîtres d'œuvre" et ensuite seront les "guides"pour donner les explications. Il s'est crée ainsi une plus grande ouverture et des échanges plus riches entre les élèves et toute l'équipe éducative, autour de ce projet. (P.21)</i>
<i>Ce stage a réunit beaucoup de professeurs de langues de l'immigration, cela m'a permis de connaître le professeur de Portugais et d'Arabe qui travaillent dans mon école, des jours différents. Nous avons décidé de travailler ensemble un même thème, avec nos élèves respectifs. Nous avons parlé de notre projet à toute l'équipe éducative de l'école.(P.25)</i>
<i>J'ai connu la collègue de Portugais, qui travaille dans mon école et nous sommes devenues amies. Nous parlons beaucoup de nos pays respectifs, de nos cultures, ainsi que de méthodes de travail. (P.36)</i>
<i>Por exemplo, na elaboração da atividade final, onde foi nos proposto para planificarmos uma aula para trabalhar a arquitetura, foram formados grupos com prof. de vários países, e podemos constatar que havia muitos pontos em comum entre a arquitetura portuguesa, principalmente na região algarvia e a arquitetura turca. Além disso aquando à apresentação de cada aula planificada por cada grupo houve uma troca de ideias de como trabalhar a arquitetura numa aula de língua. (P.37)</i>
<i>Toujours il y a des échanges avec les collègues, ont a vu un vidéo d'une science en classe sur la architecture du Portugal et ont a appris un peu sur cette thème et la forme comme la Colleege a explorer le thème dans sa classe. (P.38)</i>

*Échange d'idée et similitude architecturale entre certains pays. (P.40)*

*Comme il y a dans cette formation différentes langues enseignées, on apprend beaucoup avec les autres, dans certaines choses qu'on ne connaît pas. (P.41)*

**Quadro 04: respostas dos inqueridos à questão 2.2.1 – Um exemplo de uma ideia explorada na formação e que tencionem pôr em prática.**

*Les ressemblances cultures comme les maisons. (P.13)*

*Faire une étude comparative de maisons typiques du sud du Portugal et celles du Maghreb, pour faire ressortir les points communs; tel les habitations qui se ressemblent, les habitants aussi nous ressemblent beaucoup. (P.17)*

*Sortir davantage du cadre de l'école, pour amener les élèves à la confrontation du réel, ils apprendront sans s'en rendre compte. (P.20)*

*J'ai commencé à me servir davantage de certaines formes d'Art dans mes cours, pour créer de la surprise et susciter de l'émotion et ainsi mieux motiver les élèves. (P.21)*

*Échanges de pratiques/mise en commun d'outil et apports théoriques. (P.26)*

*J'ai eu envie de changer ma pratique pédagogique, en me servant davantage de l'Art dans mes cours. (P.36)*

*Explorar a arquitetura portuguesa de várias regiões estabelecendo relações com a arquitetura francesa ou de outros países. (P.37)*

*Je vais profiter de la planification qui a été faite le dernier jour sur le sujet et donner à mes élèves. (P.38)*

*Travailler l'architecture et l'art des pays du Maghreb en faisant des comparaisons avec l'architecture qui existe en France. (P.39)*

*Explorer l'architecture de la Turquie en faisant de comparaisons avec autres pays. (P.40)*

*Faire une visite au musée de l'architecture avec les élèves. (P.41)*

**Quadro 05: respostas dos inqueridos à questão 6.1 – De que forma os alunos mudam o seu ponto de vista em relação à sua cultura e à cultura do outro no decorrer das suas aprendizagens**

*L'élève apprend à relativiser sa culture, à la comparer avec l'autre ou les autres et à se projeter dedans, rendant ainsi plus d'universalité à la sienne. Lui même sentira en lui une plus grande part d'universalité.*

(P.1)
<i>Ils découvrent davantage leur culture d'origine et peuvent la comparer avec la culture française. (P.2)</i>
<i>Parfois les élèves ont une vision stéréotypée du pays car beaucoup d'entre eux ne sont jamais allés là-bas. Ils connaissent le pays à travers les histoires des grands-parents datant du dernier siècle et nous sommes là pour leur rappeler que le pays évolue avec le temps. (P.3)</i>
<i>Il y a des différences. (P.4)</i>
<i>Les élèves comprennent leur culture et la culture de l'autre mais ils sont très immatures et jeunes pour changer leur point de vue sur la culture. (P.7)</i>
<i>Oui, car ils apprennent des nouveaux contenus de culture de l'autre et les comparent à leur culture. (P.8)</i>
<i>Ils apprennent à mieux connaître la culture portugaise, donc leur culture. (P.10)</i>
<i>Découvrir la culture permet de bien connaître et de changer le point de vue sur l'autre. (P.12)</i>
<i>Ils ont un regard différent et nouveau car ils apprennent des choses différentes de ce qu'ils ont l'habitude de voir ou d'entendre. (P.13)</i>
<i>Ils apprennent des choses enrichissantes, se rendent compte que toutes les cultures sont riches et "belles". (P.20)</i>
<i>Oui parce que les élèves apprennent que les cultures sont toutes différentes et c'est, ce fait, qui les rend précieuses. Elles sont toutes en pleine égalité, il n'y a pas une meilleure que l'autre. (P.21)</i>
<i>Dans la découverte de faits culturels des cultures des élèves, il y a une certaine valorisation qui permet à chacun d'être reconnu ainsi qu'une intercompréhension et l'acceptation de l'altérité qui n'est pas un obstacle à vivre ensemble. (P.24)</i>
<i>Les élèves apprennent à accepter et à comprendre leur culture, apprennent à partager des valeurs et à comprendre les autres. (P.28)</i>
<i>Je pense que certains enfants comprennent que c'est une ouverture d'esprit et une richesse d'avoir accès aux langues, pouvoir communiquer... J'ai dans mes groupes des enfants qui ne sont pas d'origine portugaise. (P.30)</i>
<i>Dans le cadre de la préparation de mes cours, j'essaie de proposer des activités qui visent à montrer et/ou promouvoir le quotidien, le monde artistique, la culture, l'histoire et la gastronomie du monde lusophone en générale et du Portugal en particulier. Je pense qu'à travers mes cours, mes élèves ont accès à un ensemble d'informations qu'autrement leur serait très difficile d'accéder. (P.31)</i>
<i>Ils découvrent certains aspects qu'ils ne savaient pas. (P.32)</i>
<i>Au long de leur apprentissage de portugais LVE ils changent souvent leur vision de notre langue et de notre culture. Il s'agit des enfants d'autres origines, qui ne sont pas portugais et dans l'école où je travaille tous sont portugais, sans que ce soit une option. (P.33)</i>
<i>En UPE2A, ils sont naturellement confrontés à des enfants issus de cultures diverses. (P.35)</i>
<i>Conforme os alunos vão evoluindo na sua aprendizagem e no conhecimento vão ficando mais interrogativos, conscientes e compreensivos em relação às diferenças culturais. É muito comum criarem-se estigmas em relação a uma sociedade ou um país e transmiti-los às crianças. Muitos alunos pensam que em Portugal é só romarias e jantares todo ano e que todos são cristãos porque é o que a maioria vivencia nas férias de verão, ou por exemplo pensarem que em África todos são pobres. O conhecimento</i>

<i>sobre outras culturas permite-lhes estabelecer comparações alargar horizontes e visualizar por vezes a sua própria cultura de outra forma. (P.37)</i>
<i>L'élève en développant et en approfondissant ses connaissances sur les différentes cultures existantes devient de plus en plus conscient et sensible à la différence, commence parfois à établir des points plus communs entre leur culture et l'autre ; il y a parfois une annulation des stéréotypes. (P.38)</i>
<i>L'apprentissage implique un large éventail de domaines de connaissance et la France a toujours beaucoup misé sur l'utilisation de l'art et de la culture comme un moyen de travailler les autres domaines disciplinaires et donc l'étudiant aura une connaissance plus large de leur culture et culture. (P.39)</i>
<i>l'apprentissage conscient est nécessaire pour ne pas créer de stéréotypes sur les cultures existantes. L'échange de projets avec d'autres pays est un excellent moyen pour eux d'être plus conscients de leur culture et de l'autre. (P.40)</i>
<i>Comme il y a beaucoup de élèves d'origines différents dans les classes ils partageaient ses cultures dans le développement de l'apprentissage, il y a aussi des échanges entre les familles et ça les permette de être plus ouverts et connaître mieux ça culture et le culture de l'autre.(P.41)</i>
<i>Parce qu'ils apprennent beaucoup de choses sur la culture portugaise pendant les cours et en la comparent avec d'autres cultures enrichissent leurs points de vue. (P.43)</i>
<i>Ouverture culturel et beaucoup plus de tolérance sur l'acceptation de la différence. (P.26)</i>

**Quadro 06: respostas dos inqueridos à questão 7.1.1 – Razões apresentadas face à nota atribuída quanto à valorização da aprendizagem das línguas no departamento ou departamentos onde lecionam**

<i>Il y a beaucoup de langues enseignées dans les établissements scolaires et il y a l'éveil aux langues, depuis la classe de maternelle. (P.1)</i>
<i>L'anglais est très valorisé mais pas forcément les autre langues étrangères.(P.2)</i>
<i>C'est de plus en plus valorisé. (P.3)</i>
<i>Dans certaines écoles on sens de l'intérêt.(P.4)</i>
<i>Je pense que depuis quelques années l'enseignement des langues est plus suivi et ce n'est que du bénéfice. (P.5)</i>
<i>Il ya beaucoup des familles portugaises. (P.6)</i>
<i>La France commence à valorisée l'apprentissage des langues mais pas tout les professeurs, directeur et responsables éducatif!; Ils ont besoins de plus de temps pour changer la politique éducative qui est enraillée. (P.7)</i>
<i>Manque de connaissance des cours de langues étrangères de la communauté éducative,méconnaissance de l'accès de tous les enfants aux cours indépendamment de leur origine. (P.8)</i>

<i>Le département propose des stages pour les enseignantes. (P.9)</i>
<i>Certaines inspections académiques (surtout à Paris) ne se préoccupent pas assez (voire pas du tout) de l'apprentissage des langues étrangères. Elles n'y portent aucun intérêt et aucune reconnaissance du travail fourni par le professeur. (P.10)</i>
<i>Manque de coordination au niveau des écoles. (P.12)</i>
<i>L'échange culturelle est très enrichissant et important. (P.13)</i>
<i>Je pense qu'il y a de plus en plus des langues enseignées dans les départements où j'enseigne. (P.15)</i>
<i>Je considère qu'il y a très peu de langues enseignées. (P.16)</i>
<i>Le ministère de l'éducation met beaucoup de moyens pour mener à bien l'apprentissage des langues. L'apprentissage des langues en France commence très tôt, déjà dans les petites classes. Cela contribue à ouvrir l'esprit, à tourner le regard vers les autres, plus naturellement. (P.17)</i>
<i>Les élèves apprennent l'anglais à l'école primaire et il y a aussi la possibilité d'apprendre d'autres langues comme le portugais, l'arabe, etc... (P.18)</i>
<i>Les enquêtes des langues ne sont pas distribuées en toutes les écoles et n'un plus à tous les élèves de l'école. (P.19)</i>
<i>L'Education Nationale, met en place un grand choix de langues à apprendre, dans tous les établissements d'Enseignement. Cela commence les petites classes (maternelles) et va jusqu'au lycée. (P.20)</i>
<i>Il y existe un grand choix de langues à étudier, pratiquement dans tous les établissements scolaires. La nouvelle carte scolaire des langues y est bien mise en place. (P.21)</i>
<i>Des choses se mettent en place, au niveau des circonscriptions mais de manière inégale sur le département, on peut encore mieux faire. (P.24)</i>
<i>La langue turque n'est pas suffisamment développée en France. (P.25)</i>
<i>Formations nombreuses. (P.26)</i>
<i>Il faut une plus grande ouverture sur toutes les langues et leur pluralité. Les élèves se limitent à choisir entre l'anglais, l'allemand et l'espagnol. Dommage!!!! (P.28)</i>
<i>L'attitude des directeurs des écoles et inspection académique vers moi et le cours en soi. (P.29)</i>
<i>ça fait longtemps qu'on n'a pas fait des réunions/formation entre toutes les professeurs des langues. Au même temps je pense que le portugais est bien vu à la IEN. J'ai été toujours bien accueilli à la présentation au début de l'année. seulement dans une école la réunion de début de l'année est faite avec le prof d'autre langue (arabe). (P.30)</i>
<i>La diffusion des enquêtes pour les prévisions d'effectifs n'est malheureusement pas faite correctement d'en beaucoup d'écoles. L'évolution de ce dispositif d'ELCO en EILE est pratiquement méconnue des agents éducatifs ou des mairies et ce type d'enseignement est vu par une grande partie des intervenants comme quelque chose de dispensable, encombrant et qui gère du travail administratif supplémentaire. Les rythmes scolaires n'ont pas tenu compte de ce dispositif et maintenant la réalisation de ces cours dans quelques mairies n'est seulement problématique (voire impossible) les samedis mais aussi les</i>

<i>mercredis. (P.31)</i>
<i>Pas assez d'information aux familles et aux enseignants (P.32)</i>
<i>Il n'y a pas de formation proposé, ni des consignes pour les cours d'ELCO/EILE, même pas une réunion pendant des années. Parfois il y a des projets importants et j'ai l'opportunité de participer en certains, notamment celui de proposer à tous les enfants d'une école parisienne le portugais et l'anglais en parité horaire, mais c'est rare. (P.33)</i>
<i>L'enlèvement du portugais aux classes de cp. (P.34)</i>
<i>cela pourrait être plus visible. (P.35)</i>
<i>Des langues y sont enseignées dès la classe de Maternelle, principalement l'Anglais. (P.36)</i>
<i>Há escolas primárias com 4 línguas estrangeiras de oferta, sendo que duas fazem parte do currículo dos alunos (inglês e espanhol) mais duas de carácter facultativo e fora da carga letiva obrigatória (português, árabe, turco, italiano). Tenho alunos no 4º ano que têm espanhol e inglês integrado mais português como opcional, fora da carga letiva. (P.37)</i>
<i>Dans de nombreux communes, plus d'une langue étrangère est offerte dans l'écoles primaires, bien que l'anglais demeure la langue obligatoire dans la plupart des écoles et que les autres langues soient facultatives. Il y a aussi des écoles maternelles que les enfants apprennent déjà une langue étrangère.(P.38)</i>
<i>Il y a toujours une formation pour tous les professeurs de langues et de conférences, etc. E dans certaines communes, il y a des fonds pour certaines classes de l'école primaire pour passer 3 jours au pays de la langue étrangère qu'ils apprennent.(P.39)</i>
<i>Il y a encore des directeurs qui n'aiment pas les cours ELCO dans ces écoles et qui parfois ne fournissent pas de conditions décentes pour nous travailler.(P.40)</i>
<i>Les élèves peuvent apprendre plus que une langue étrangère dans les écoles élémentaires que je travail.(P.41)</i>
<i>Le nombre d'horaire d'enseignement est insuffisant.(P.42)</i>
<i>On apprend que l'anglais Dans la plus part des écoles. (P.43)</i>
<i>Il y a beaucoup de langues enseignées dans les établissements scolaires et il y a l'éveil aux langues, depuis la classe de maternelle.</i>

**Quadro 07: respostas dos inqueridos à questão 8.1.1 – Razões apresentadas face à nota atribuída à França face à promoção do plurilinguismo ao desenvolvimento das CI.**

<i>La priorité dans les écoles est donnée à l'anglais (P.2)</i>
<i>On évolue avec le temps aussi et les préjugés donnent place à l'apprentissage et au partage avec d'autres</i>

<i>langues (P.3)</i>
<i>On le voit dans certaines écoles (P.4)</i>
<i>Dans le département 91 l'enseignement est plus suivi et cela se reflète dans nos écoles (P.5)</i>
<i>L'anglais est super valorisé, l'allemand très protégé et il y les autres langues. (P.8)</i>
<i>Certaines communes ne veulent pas des cours de langue ELCO. (P.9)</i>
<i>La France tente à nouveau le plurilinguisme mais il reste encore beaucoup de choses à développer à ce sujet. Si la France avait réalisée plus d'efforts sur ces compétences auparavant, elle ne serait pas considérée comme étant un pays où les français ne savent pas parler couramment une langue étrangère.(P.10)</i>
<i>Permet de découvrir toutes les autres langues. (P.12)</i>
<i>Tout dépend des IEN et des directeurs. (P.13)</i>
<i>Je trouve qu'il y a très peu d'ouverture de la part de l'Éducation Française. (P.16)</i>
<i>La réalité de ce stage en est une preuve.(P.17)</i>
<i>Un pays qui favorise l'apprentissage d'autres langues à l'école, les inspecteurs de l'éducation nationale insistent sur la prise en compte et transmission des aspects culturels pendant les cours et qui favorise la création d'associations culturelles de peuples de plusieurs origines.(P.18)</i>
<i>Manque de divulgation de l'enseignement EILE. (P.19)</i>
<i>Depuis la vague migratoire de l'après guerre (1938/1945), que la France met en place des politiques d'enseignement des langues étrangères, pour répondre aux besoins de scolarité des enfants des migrants, incluant dans cette enseignement, leur culture d'origine. Et ceci, jusqu'à aujourd'hui. (P.20)</i>
<i>La France a une forte politique de l'enseignement des langues bien encrée sur tout son territoire depuis très longtemps.(P.21)</i>
<i>Dans les REP+, les équipes pédagogiques ont des initiatives dans ce sens ... ailleurs c'est beaucoup plus rare. La "hiérarchie" des langues est trop pesante : Certaines langues sont encore valorisées au détriment de la plus part des langues de nos élèves. (P.24)</i>
<i>La France favorise surtout l'apprentissage de la langue anglaise et allemande. La langue portugaise, malgré le fort potentiel de croissance en tant que langue internationale, reste au second plan. (P.28)</i>
<i>Peuple raciste de nature. (P.29)</i>
<i>La France donne les écoles, oui, mais il a beaucoup des barrières. En général, difficiles des combattre, car ça dépend de la personne avec on tombe et comme, justement, il voit l'importance des langues ou alors à quel point il veut s'impliquer pour les langues. (P.30)</i>
<i>Je pense que sur le papier, oui la France favorise le plurilinguisme, cependant je constate sur le terrain qu'il y a trop de contraintes qui minent le bon fonctionnement de son système. Je pense aussi, que quelques langues comme le portugais sont très peu valorisées. Malgré que ce soit une langue globale, malgré les échanges commerciales importants et de plus en plus stratégiques entre la France et le Portugal, le Brésil ou l'Angola, malgré l'existence d'une importante communauté portugaise en France comme c'est le cas dans la région où je travaille, la possibilité d'apprendre le portugais dans les écoles est très limité. Dans mon département (malgré son étendue géographique), il y'a qu'un collège qui propose l'enseignement du portugais. D'autant dire, que la plupart des enfants inscrits dans mes cours n'ont pas la</i>

<i>possibilité de poursuivre le portugais au-delà du CM2. (P.31)</i>
<i>Nombre de langues proposées. (P.32)</i>
<i>la France propose des langues étrangères, mais il reste beaucoup à faire. (P.34)</i>
<i>Cela se fait naturellement ou presque en ZEP, pas forcément ailleurs. (P.35)</i>
<i>Toutes les langues n'ont pas le même statut. L'Anglais est devant. (P.36)</i>
<i>Uma alargada oferta de línguas desde a escola primária e as constantes atividades que são promovidas na escola e na comunidade que englobam a diversidade e visam promover o respeito e a valorização da mesma, tais como exposições sobre vários países, eventos sobre "os sabores do mundo". (P.37)</i>
<i>Les élèves ont l'occasion d'apprendre plus d'une langue étrangère à un âge précoce et les écoles et les Mairies et associations font la promotion des événements et des fêtes où la diversité culturelle est toujours présente. (P.38)</i>
<i>Il y a toujours des événements de la part des associations ou de la Mairie qui favorisent les diverses cultures existant dans la communauté et la preuve de l'existence des cours ELCO et EILE est la preuve de la promotion du plurilinguisme. (P.39)</i>
<i>Il y a des villes où l'offre de langues aux étudiants est plus grande que autres. Et il y a aussi des écoles dans leurs événements que contemplent beaucoup les cultures de la communauté et du monde mais autres pas beaucoup. (P.40)</i>
<i>Les enfants on la possibilité de apprend plus que une langue étrangère tôt, parfois dans certains villes ils peuvent commencer à l'école maternelle. Et La France accueil gens de beaucoup de origines et elle fait toujours des efforts pour qui tous sont intégrés, et que leurs cultures sont respectés et qui peuvent enrichir la diversité culturel de l'environnement. (P. 41)</i>
<i>La France pourrait développer et favoriser le plurilinguisme, mais contrairement on bloque ce genre d'enseignement dans certains départements et certaines écoles. (P.43)</i>

## **Anexo III**

**Fotografias da implementação do projeto *POPOTHEQUE/ Ateliers d'Accompagnement* e do projeto "*semaine sans cartable*"**

**Imagem 01: primeira intervenção – leitura de histórias através do “Kamishibai”;**



**Imagem 02, 03 e 04: terceira intervenção – atividade no âmbito da leitura da “La boîte de histoires à conter” (Projeto POPOTHEQUE/ Ateliers d’Accompagnements);**

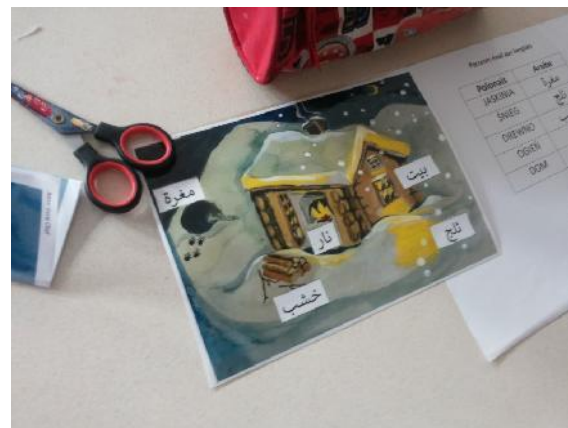


Imagem 05, 06, 07 e 08: última sessão junto dos alunos – atividade no âmbito de “A minha flor de línguas” (Projeto POPOTHEQUE/ Ateliers d’Accompagnements);

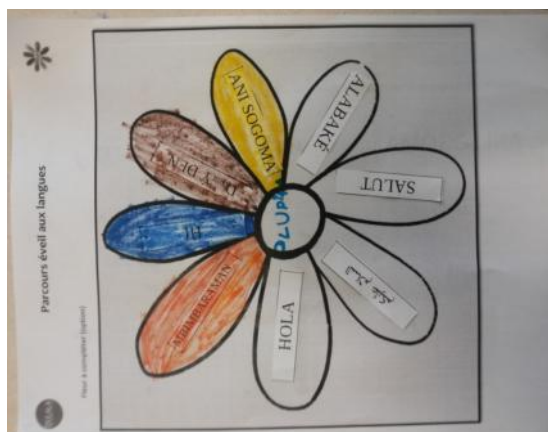


Imagem 09: atividade sobre “A arte dos azulejos em Portugal e a sua presença/influência em França (projeto “semaine sans cartable”).

