

**APRENDER PORTUGUÊS LÍNGUA
ESTRANGEIRA NUM MUNDO
CARACTERIZADO PELA
DIVERSIDADE: DA TRANSMISSÃO DE
VALORES À CULTURA**



Ana Raquel Rodrigues da Costa Aguiar

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo

Resumo: No modelo globalizado de modernização (Teodoro e Aníbal, 2007), que caracteriza a nova era do global, reconhece-se às línguas uma importância fundamental no desenvolvimento dos valores humanos e sociais. A crescente consciencialização da diversidade linguística, económica, cultural, social, entre outros aspetos, que marca a nossa sociedade global, confere às línguas um papel preponderante, na medida em que a aprendizagem das mesmas é uma mais-valia na formação dos indivíduos. Aliás, a globalização económica e cultural acentuou a emergência de novos públicos na aprendizagem de línguas (Alarcão, 2008), nomeadamente a formação de adultos, existindo uma ligação forte entre aprendizagem ao longo da vida, empregabilidade, competitividade e aprendizagem de línguas (Ribas, 2004). É neste contexto que urge refletir sobre a importância da aprendizagem do Português Língua Estrangeira (PLE) num mundo global, sublinhando a interligação entre a língua-cultura e a transmissão de valores intimamente ligada à aprendizagem linguística.

Palavras-chave: Português Língua Estrangeira; Didática das Línguas e Culturas Estrangeiras; Educação Intercultural; Cultura; Diversidade.

1. Didática das Línguas Estrangeiras: desafios

A Didática das Línguas Vivas Estrangeiras, área do saber de caráter científico (Bizarro e Braga, 2006), reconhecida em termos legislativos¹⁵⁵, assume-se como uma ciência que fundamenta a sua investigação naquilo que “ocorre na aula, no processo de ensino-aprendizagem de uma língua quer ao nível do professor quer do aluno quer dos saberes ensinados-aprendidos...” (Bizarro, 2006, p. 43). Neste sentido, a Didática tem muitos contributos a dar para uma aprendizagem que se pretende não só linguística mas também cultural.

Plenamente conscientes de que o fenómeno da globalização abriu novas portas ao processo de ensino-aprendizagem, são vários os desafios que se colocam à Didática das Línguas, em geral, e das Línguas Estrangeiras, em particular (Alarcão, 2008), visto que é uma disciplina altamente contextualizada e dependente das mudanças histórico-culturais. Destacam-se

¹⁵⁵¹⁵⁵ Trata-se do despacho 77/SEES/89 publicado no D.R., II Série, de 4 de Julho de 1989 que contempla os ramos, as especialidades e as disciplinas afins em que a Faculdade de Letras da Universidade do Porto pode conferir o grau de doutor.

a globalização económica e cultural, o renascimento do papel das línguas no desenvolvimento dos valores humanos e sociais, o desafio da era informática e a emergência de novos públicos na aprendizagem de línguas, consequência da mobilidade crescente. Salientam-se, igualmente, a centralidade do aluno no processo de ensino-aprendizagem¹⁵⁶, a aproximação entre o mundo académico e o mundo profissional, resultado da interação crescente entre a ação docente e a reflexão teórica. Um outro desafio fundamental é o da interdidaticidade, “ou das interações entre as didáticas das várias línguas nas suas dimensões curriculares (de ensino e de aprendizagem), profissionais (de culturas co-constitutivas de colaboração entre professores), investigativas (em relação aos objectos de estudo e aos actores que os realizam) e políticas (sobretudo nas macrodecisões que influenciaram a acção nos meso e microcontextos)” (Alarcão, 2008, p. 10).

Assim, o desafio da globalização económica e cultural de que fala Alarcão (2008) incrementou o recurso a novos processos como a intercompreensão¹⁵⁷, conceito que tem subjacente os valores de identidade, respeito, solidariedade, cooperação e humanidade e atitudes de escuta, diálogo e co-construção. Compreende-se, portanto, o âmbito do segundo desafio apresentado por Alarcão (2008) e que consiste no renascimento do papel das línguas no desenvolvimento dos valores humanos e sociais.

Esta nova preocupação com a transversalidade, isto é, a articulação de saberes e práticas, enquadra um outro desafio acima referido, o da interdidaticidade, que remete para “a atitude – e a prática – de uma didáctica colaborativa ao nível dos professores. Mantendo a sua identidade como professores **da** língua a, b ou c, os professores de línguas têm um denominador comum: o facto de serem professores **de** língua e de, no exercício dessa função, poderem contribuir, em pluridocência, para o desenvolvimento das atitudes acima mencionadas.” (Alarcão, 2008, p. 12).

Reconhecemos, ainda, que pensar os sujeitos de ensino-aprendizagem de uma Língua Estrangeira (LE) implica conhecer as cores da diversidade, de idades, géneros, origens sócio-económicas, religiões, perfis cognitivos, de aprendizagem, entre outras. A escola não pode, por isso, ficar indiferente às características individuais de cada ser vivo, professor e aluno, devendo, antes do mais, adaptar as suas finalidades às necessidades de formação.

Deste modo, e para fazer face à multiplicidade de desafios apresentados anteriormente e tendo em consideração a variedade de culturas sociais,

¹⁵⁶ Esta preocupação com a centralidade do aluno no processo de ensino-aprendizagem advém das novas configurações que caracterizam a sociedade atual. Face ao processo de globalização e ao reconhecimento da Diversidade, “educar para um novo contexto humano pode ser assumido como um dos grandes desafios que se colocam à escola actual, que se vê na eminência de desenvolver nos sujeitos novas referências de actuação e de aprendizagem.” (Pinho, A. S. et al., 2009).

¹⁵⁷ Para aprofundamento do assunto, vide <http://www.galapro.eu>.

económicas, linguísticas, económicas e religiosas... da escola, defendemos uma Didática das Línguas-Culturas (Galissou, 1997), na medida em que se equaciona uma nova necessidade de equilibrar as noções de língua e cultura¹⁵⁸. Surge, portanto, um repensar a articulação entre língua e cultura, resultado de novas realidades como o plurilinguismo, o pluriculturalismo e a necessidade de intercompreensão daí decorrente. Como sublinha Moreira (2003, p. 67),

A relação entre línguas e culturas é reconhecida como estreita, normalmente concebida em termos das línguas funcionarem como a chave que dá acesso às culturas e de serem encaradas como expressão das culturas. Por isso, o ensino da língua estrangeira organiza-se habitualmente de uma forma sequencial, isto é, ensina-se a língua antes da cultura, ou ensina-se a língua e espera-se que a cultura surja naturalmente.

Tendo consciência de que o aprendente, em matéria de percepção cultural, parte de uma base de surdez (Boyer, Butzbach & Pendants, 1989), na medida em que fica dependente dos “filtres de sa propre culture, qui sont autant d’obstacles à une compréhension correcte de l’autre culture...” (Boyer, Butzbach & Pendants, 1989, p. 7272), a Didática das Línguas e Culturas Estrangeiras (DLCE) assume um papel preponderante na promoção de reencontros com outros sistemas culturais, outras visões do mundo, através das línguas estrangeiras. Trata-se de um confronto com a alteridade assente na interação entre a(s) cultura(s) materna(s) e a cultura estrangeira, o que permitirá ao aprendente descentralizar-se dos filtros da sua própria cultura.

Obviamente que estas questões exercerão influência na aprendizagem do PLE, já que aprendê-lo significa desbravar um mundo desconhecido, aceitar outras mentalidades, questionar a universalidade e a naturalidade dos nossos próprios sistemas de interpretação, não esquecendo os do Outro. A sala de aula de PLE pode constituir, assim, um espaço de convivência entre a cultura do aprendente, a cultura dos outros aprendentes e a do professor, criando-se uma dinâmica de Educação Intercultural.

Exemplificando, a construção de projetos interdisciplinares pode assumir uma relevância particular. Assim, juntar aprendentes de PLE de diferentes países, meios sociais, culturais, económicos, entre outros, e, partindo de oficinas de comunicação oral para desenvolver o português em contexto real, pode constituir uma prática que incrementa, simultaneamente, a competência comunicativa, o uso social da língua e a competência intercultural. Esta poderá assentar a sua base na escolha de temas de trabalho que permitam entrecruzar as necessidades comunicativas e culturais de cada falante, as suas

¹⁵⁸ Na Conferência Mundial sobre as Políticas Culturais, definiu-se cultura como “um conjunto de traços distintivos, espirituais e materiais, intelectuais e afectivos que caracterizam uma sociedade ou um grupo social (...).” (Unesco, 2002).

experiências individuais e as das suas comunidades, o que, indubitavelmente, permite conhecer o Outro e, com base numa prática reflexiva, o próprio Eu.

Neste pressuposto, afirmamos que a DLCE, como uma articulação entre reflexões, propostas e realizações (Boyer, Butzbach & Pendanx, 1989), se preocupa, de modo particular, com a Educação Intercultural como o meio que permitirá refletir sobre a relação entre a aprendizagem de LE e as culturas.

2. Uma abordagem intercultural no processo de ensino-aprendizagem do PLE: a importância da DLCE

A Educação Intercultural constitui uma dimensão fundamental do processo de ensino-aprendizagem de qualquer LE, em geral, e do PLE, em particular, devido à sua transversalidade geográfica. Na verdade, trata-se de uma língua que atravessa continentes, permitindo estabelecer pontes com outras civilizações, outros valores, outras formas de ver o mundo. Assim, o facto de ser uma das cinco línguas mais faladas no mundo e de não estar confinada a um espaço geograficamente limitado confere-lhe um valor acrescido, surgindo a abordagem intercultural como uma das dimensões por excelência a ser trabalhada. Aliás, a aprendizagem do PLE torna-se cada vez mais relevante, na medida em que o enquadramento político, económico e cultural tem atribuído um forte reconhecimento internacional à língua portuguesa.

Assim, uma DLCE terá de assumir-se obrigatoriamente como uma Didática da Interculturalidade que integrará, assim, diferentes dimensões: desenvolvimento pessoal e social do indivíduo; cooperação; atitude crítica; tolerância (Willems, 2002), correspondendo a quatro requisitos fundamentais: “formar espíritos abertos; educar para os valores da interculturalidade; fomentar uma cultura de paz e de tolerância não relativista; humanizar a Economia, desenvolver o Emprego, promover a Pessoa” (Braga e Bizarro, 2004, p. 67), contemplando, igualmente, os seguintes domínios: “realidades (culturas, línguas, migrações, etnias, raças, minorias, maiorias); princípios (justiça, equidade, igualdade, liberdade, diversidade, autonomia, solidariedade, empatia, responsabilidade, tolerância); dimensões, perspectivas e fundamentos (históricos, económicos, políticos, sociológicos, antropológicos, filosóficos, psicológicos, epistemológicos, estéticos, religiosos, morais, éticos, ecológicos, pedagógicos); finalidades (dignidade humana – unidade/diversidade – integração/inclusão, democracia participativa, respeito pelo diferença).” (Braga e Bizarro, 2004, p. 67). Reconhece-se, portanto, a Educação para a Cidadania, para os Direitos Humanos, para a Saúde, para a Democracia e para a Paz como perspetivas inerentes à DLCE.

Nesta mesma linha de análise, para trabalhar o PLE nesta dimensão intercultural que aqui propomos, faz todo o sentido usar os pressupostos presentes no *Referencial da Educação para o Desenvolvimento – Educação Pré-Escolar*,

Ensino Básico e Ensino Secundário que “visa a consciencialização e a compreensão das causas dos problemas do desenvolvimento e das desigualdades a nível local e mundial, num contexto de interdependência e globalização, com a finalidade de promover o direito e o dever de todas as pessoas e de todos os povos a participarem e contribuírem para um desenvolvimento integral e sustentável” (2016, p. 6). De facto, o documento propõe seis temas globais que podem ser usados para ensinar o PLE numa dimensão intercultural, a saber: 1. Desenvolvimento; 2. Interdependência e Globalização; 3. Pobreza e Desigualdades; 4. Justiça Social; 5. Cidadania Global; 6. Paz. Com base nestas áreas, é possível contrastar as diferentes culturas presentes no espaço-aula, conduzindo à realização não só de aprendizagens linguísticas significativas mas também culturais.

Desta forma, partindo do trabalho com o documento referido, torna-se, mais uma vez, claro que a DLCE constitui um espaço no qual confluem conhecimentos científicos, pedagógicos, saberes sobre o sujeito, os objetos, processos e meios de aprendizagem, a teoria curricular e o agir docente (Amor, 1994 & Jambin, 1999). Fica, portanto, evidente que, inerente a estes saberes interativos, se encontra a preocupação com a cultura de cada Eu presente na sala de aula, valorizando o enriquecimento resultante de trocas entre Eus e Outros. Salientamos que mesmo as culturas individuais integram subculturas variadas, mas todas iguais em dignidade. Quer isto dizer que “(...) compreender o outro não é só falar a sua língua para o ouvir e perceber, mas é também conhecer a sua cultura, ou melhor a sua mente cultural, o seu contexto, a sua mentalidade, porque significados há que restam subjacentes ao discurso verbal, tão ou mais importantes para a descodificação da mensagem a entender.” (Vieira, 1999: 62).

Estas exigências de que a DLCE se reveste exigem novos papéis pedagógicos do docente de PLE. Assim,

O domínio de conhecimentos científicos, pedagógico-didáticos e linguístico-comunicativos do professor de Língua Estrangeira não chega para traçar o seu perfil. Também as competências, as capacidades e as atitudes de diferente tipo, nomeadamente, cultural, fazem parte da sua compreensão. Delas, destacaremos a capacidade de tentar reflectir criticamente sobre Si mesmo e sobre o Outro, não para escavar fossos separadores, mas para construir pontes de encontro e de intercompreensão.” (Bizarro, 2008, p. 84).

A DLCE propõe, então, que o campo das LE se volte para uma educação plural, o que implicará “(...) reestruturar o sistema de atitudes que em cada um de nós é responsável pelas representações que temos dos outros.” (Vieira, 1999, p. 65).

Por outras palavras, ensinar o Português como Língua Estrangeira implica, acima de tudo, proporcionar aos nossos alunos, independentemente da sua idade, origem ou formação, uma educação que se pretende plurilingue

e pluricultural.

Na verdade, e recuperando as palavras de Bolívar,

Una educación plurilingüe e pluricultural contribuye a aceptar las diferencias, establecer relaciones constructivas com los demás, asumir responsabilidades o ponerse en lugar del outro, oponiéndose a cualquier actitud de xenofobia o racismo. Aprender otras lenguas (y culturas) es un primer paso para el respeto hacia las mismas. (Bolívar, 2008, p. 37-38).

Assumimos, portanto, um forte compromisso, já que defendemos que a aprendizagem do PLE é um meio que permitirá desenvolver uma atitude intercultural, ou seja, pôr-se no lugar do outro e com ele estabelecer relações construtivas.

Em primeiro lugar, para além do aluno, e a formação em PLE, não podemos esquecer a necessidade de veicular informações que o ajudem a crescer enquanto cidadão, preparando-o para enfrentar um mundo caracterizado pela Diversidade. Esta abertura ao Outro implica pensar no trabalho com a Diversidade. Sendo assim, o que é preciso fazer com a formação e intervenção pedagógicas? Quais os conhecimentos culturais indispensáveis? O que precisamos de saber do Outro para que ele se forme? (Abdallah-Pretceille, 2006).

Tomar por base os elementos da cultura que o aluno exprime nos seus comportamentos e atitudes (Abdallah-Pretceille, 2006), não descurando a reciprocidade, a interação e o diálogo, exige “a adopção consciente e sistemática de práticas pedagógicas, finalisticamente orientadas pelos princípios e valores do diálogo intercultural...” (Bizarro e Braga, 2006, p. 5).

Coloca-se, então, um novo desafio à Didática que passará a ser um espaço-tempo que permite a reflexão sobre a articulação língua-cultura, assumindo-se como uma Didática das Línguas e das Culturas.

Refira-se, ainda, que as tentativas pedagógicas recentes pretendem encontrar competências transversais através dos saberes, articulando-as com os diferentes estilos dos alunos, elaborando pedagogias plurais e diferenciadas. Deste modo, a questão pedagógica central é a tomada em consideração da diferenciação, o que significa que o projeto-base é fazer da heterogeneidade um valor a respeitar e a promover em vez de ver nisso uma realidade a reduzir. As diferenças existentes entre uns e Outros (nomeadamente sociais, linguísticas, económicas, culturais, religiosas...) estão presentes em todos os círculos da sociedade, mas é no seio da comunidade escolar que o seu entendimento pode ser perspetivado a favor de uma maior justiça social¹⁵⁹ (Freire, 1972) e de um crescimento pessoal.

¹⁵⁹ Salientamos que a justiça social é algo com que todos os professores se devem preocupar, sobretudo num mundo globalizado em termos económicos, sociais e culturais. (Pacheco, Morgado & Moreira, 2007).

Aliás, a diversificação que caracteriza a escola engendrou relações novas entre as culturas, as pessoas, as identidades. Cada um traz consigo os seus próprios capitais culturais, os seus hábitos singulares, as suas heranças (Bourdieu, Chamboredon & Passeron, 1983) e aquilo que o define como um indivíduo único, o que faz com que ele traga consigo uma cultura (ou culturas) distintas, o que pode incluir a presença de outras nacionalidades (Abdallah-Preteille & Porcher, 1996). A realidade humana é, neste sentido, extremamente complexa, sofrendo a intervenção de muitos outros fatores: sociais, económicos, políticos, históricos. Todavia, a pluralidade dos tempos modernos remete-nos para questões da construção da identidade.

Em situação de ensino-aprendizagem do PLE, esta questão assume uma importância fulcral. Assim, neste contexto, o objeto língua, enquanto aprendizagem, será experienciado por um conjunto de falantes nativos e/ ou estrangeiros que, num determinado momento, partilharão uma identidade coletiva (Le Page & Tabouret-Keller, 1985). Neste ponto, assume particular relevância as atividades que se baseiam na interação comunicativa entre aprendentes e o próprio docente. Esta prática interacional pode basear-se no diálogo, que poderá surgir de um tema integrador sobre um aspeto cultural diferenciador do país de origem do aluno e, a partir do mesmo, desenvolver a estrutura linguística.

Reitera-se, pois, a importância dos processos linguísticos como meio de identificação, colocando o locutor em redes de interações que, como já referimos, contribuirão para a construção do Eu enquanto seres coletivos e individuais. Porém, a aprendizagem do PLE ultrapassa os limites do linguístico, permitindo desenvolver outras competências, já que a atividade anterior permitirá, ainda, conhecer as práticas culturais de um Outro e, a partir das mesmas, refletir sobre as do próprio “Eu”. Aliás,

Rencontrer autrui, ce n'est pas seulement utiliser “ses mots”. Au-delà du linguistique, il est nécessaire de développer d'autres compétences: aptitude à l'empathie, à la communication, à la négociation intergroupale, à la relation... compétences sans lesquelles tout apprentissage linguistique risque d'être réduit à une mécanique. La connaissance d'une langue peut, paradoxalement, occulter la rencontre de l'Autre et développer une forme de psittacisme social, d'autisme social policé et généralisé si elle n'est pas doublée d'une éducation à l'altérité.” (Abdallah-Preteille, 1999, p. 100).

Nesta mesma ordem de ideias, verifica-se que a aula de PLE conduz ao conhecimento da humanidade do Outro, independentemente da sua cultura. Apesar da diferença, os valores comuns devem ser trabalhos, na medida em que estamos perante, pelo menos, duas Línguas e Culturas diferentes: a Materna e a Estrangeira. Como sublinha Philip Riley,

Pour comprendre l'interaction sociale, il est fondamental de

s'intéresser aux relations entre le langage et l'identité (...). Les stratégies nécessaires à l'interaction exigent à la fois des façons de formuler sa propre identité et d'attribuer à autrui des catégories d'identités." (2004, p. 175).

Verifica-se, por conseguinte, que aprender PLE é cruzar o linguístico e o cultural, (ultra)passando visões parcelares e factuais, desenvolvendo-se (re)encontros com a alteridade (Abdallah-Preteille, 1992). Daí o contributo da educação para a noção de alteridade.

Educar é, com efeito, ajudar à emergência da alteridade. Para os pais, é aceitar que os seus filhos se distanciem deles em termos de valores, de futuro social; para um professor, é aceitar que os seus alunos se mostrem autónomos e não sujeitos às suas intenções, é ter a preocupação de ver existir outrem como diferente de si, é ambicionar uma procura de alteridade. Assim, a educação distingue-se do condicionamento e mais ainda da amesração. Ela leva a fazer existir a autonomia e a liberdade onde poderia haver apenas constrangimento." (Grangeat, 1999, p. 8).

Com efeito, o estudo e a prática de uma nova língua conduzem o aluno a entrar em contacto com outras formas de categorizar a realidade, expressando a sua própria experiência e novos meios de regular a interação social. Assim, o discente aprenderá a relativizar as próprias experiências, compreender a diversidade e aceitá-la como um valor positivo. Deste modo, a aprendizagem da língua não é só perspeticada como um meio que proporciona ferramentas úteis nos domínios da compreensão e produção, mas contribui, sobretudo, para a formação integral do indivíduo, o que implica que o processo de ensino-aprendizagem da LE vise o respeito pela pessoa humana. Refira-se, ainda, que tudo deverá estar ao serviço da diversidade de perspetivas linguísticas e culturais: a construção curricular; as atitudes e os valores desempenhados pelo professor¹⁶⁰; o discurso de docentes e alunos; a produção de materiais de ensino ... (Peris, 2008).

Assim, na própria relação pedagógica, é essencial tomar em consideração a interação como função principal da linguagem e, a partir daqui, tendo em conta a diversidade dos alunos, insistir, segundo diferentes modalidades, no trabalho coletivo¹⁶¹ na sala de aula de PLE. Aliás, este deve permitir

¹⁶⁰ "O domínio de conhecimentos científicos, pedagógico-didáticos e linguístico-comunicativos do professor de Língua Estrangeira não chega para traçar o seu perfil. Também as competências, as capacidades e as atitudes de diferente tipo, nomeadamente, cultural, fazem parte da sua compreensão. Delas, destacaremos, a capacidade de tentar reflectir criticamente sobre Si mesmo e sobre o Outro, não para escavar fossos separadores, mas para construir pontes de encontro e de intercompreensão." (Bizarro, 2008, p. 84).

¹⁶¹ "... un groupe est aussi quelque chose de vivant, et la prise en compte de la dynamique du

reconhecer as diferenças individuais e a necessidade de um trabalho professor – aluno.

Cependant, et parallèlement aux avatars du concept de communication dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, le besoin de se centrer sur l'apprenant, la nécessité de plus en plus impérieuse d'apprendre à apprendre, et la prise en compte des différents styles d'apprentissage ont redonné corps à la dimension individuelle de l'apprentissage." (Boyer, Butzbach et Pendax, 1989, p. 192).

Esta sinergia entre o individual e o coletivo implica uma dupla construção: formação do Eu enquanto sujeito individual, o que designa o processo de subjetivação (Not, 1984) e, simultaneamente, a intersubjetividade, ou seja, a relação do Eu com Outros.

Ce processus est à l'origine du sentiment du NOUS c'est-à-dire d'une fusion partielle de plusieurs JE dans une communauté qui surmonte les divergences liées aux différences interindividuelles." (Not, 1984, p. 171).

Assim sendo, esta interação de que Not fala resulta da abertura ao Outro, o que permitirá criar e receber cultura – aprendizagem -, modificando comportamentos. Perante o novo papel atribuído à LE, num contexto sócio-cultural complexo, note-se que práticas voltadas para a homogeneidade e uniformidade não fazem sentido na aula de PLE. Assim, “torna-se fulcral contrariar a idiossincrasia da homogeneidade.” (Rocha, 2006, p. 37) presente na Escola, pois verifica-se que estamos “face a uma escola que se mantém afastada da realidade gerando relações pouco humanizantes...” (Pedro, 1997, p. 134).

Nesta perspectiva, a aula de PLE deve servir para desenvolver a comunicação em contexto heterogéneo. Assim, “la pluralité des expériences, les acculturations réciproques font de la polysémie, non plus un accident ou une exception mais la norme.” (Abdallah-Pretceille, 2008, p. 15). Realce-se, todavia, que todo este processo está dependente das aprendizagens adquiridas na aula de PLE e suscetíveis de reduzir os malentendidos e os disfuncionamentos da comunicação ligados às referências e pertenças culturais. No entanto, estamos conscientes de que “Il est difficile de délimiter la part de la dimension culturelle dans la communication sans sombrer ni dans le risque de surpondération, ni dans celui de la dévalorisation voire de la négation” (Abdallah-Pretceille, 2008, p. 15).

Para fazer face às dificuldades apontadas, Bolívar considera que é útil um

groupe-classe peut être un élément moteur pour stimuler la créativité de l'enseignant. Parallèlement aux besoins communicatifs et linguistiques, il est d'autres dimensions propres à l'acte d'apprendre qui peuvent se faire jour dans le groupe: composante affective de l'apprentissage, ou désir de laisser affleurer l'imaginaire, par exemple." (Boyer, Butzbach et Pendax, 1989, p. 192).

tratamento integrado das línguas, o que implica uma planificação e metodologia didática coordenadas, com o objetivo de potenciar a capacidade linguística, dotando, assim, os alunos de uma competência que “se refiere a la utilización, interpretación y comprensión de la realidad, cuyo dominio al final de la educación obligatoria comporta su empleo en múltiples contextos y el uso funcional de, al menos, una lengua extranjera.” (Bolívar, 2008, p. 26).

Aliás, a necessidade de um tratamento integrado aumenta perante a crescente realidade multicultural nas aulas, com a chegada de alunos falantes de outras línguas. Note-se, ainda, que, mesmo perante o processo de ensino-aprendizagem de uma única Língua Estrangeira, há, de facto, uma heterogeneidade e uma diversidade, do ponto de vista geográfico e sociocultural que se caracteriza por variações segundo a identidade social, o grupo, a idade ou mesmo de acordo com as circunstâncias de comunicação.

Segundo estes autores, mais do que ensinar uma língua, trata-se de ensinar a comunicar nessa língua, o que implica tomar em consideração a Diversidade de públicos na escola, aproveitando esse reconhecimento de uma forma efetiva.

Em suma, perante um novo contexto mundial em que os meios de comunicação e a tecnologia tornam possível um contacto mais intenso e generalizado entre pessoas e grupos sociais pertencentes a culturas, antigamente afastadas quer do ponto de vista físico quer cultural, “Comprender al otro, por tanto, es a un tiempo resultado final y requisito de todo encuentro comunicativo.” (Peris, 2008, p. 46), isto é, da Educação Intercultural.

3. A competência intercultural numa educação na e para a Diversidade

Como ficou exposto, na sala de aula de PLE deve ser desenvolvida uma competência intercultural. Assim, este processo de ensino-aprendizagem deve conduzir o aluno a compreender o sentido atribuído aos elementos culturais na comunicação, tendo como pressuposto que, no plano cultural como no plano linguístico, não dizemos a mesma coisa, nem da mesma maneira em função do recetor.

Assim, a competência intercultural define-se essencialmente como uma competência genérica que se apoia em diferentes exemplos, mas que não exige necessariamente o conhecimento total e integral da cultura do Outro.

Antes, o homem, como ser social, tem de ser preparado para conviver em sociedade, surgindo aqui a comunicação com o Outro como um aspeto fundamental e como um novo desafio da competência intercultural. Assim, os alunos devem ser moldados para o domínio de uma competência de comunicação alargada, plurilingue e intercultural (Bastos & Araújo e Sá, 2007).

Neste sentido, a competência intercultural compreende cinco dimensões:

- conhecimento (saber sobre os outros grupos sociais, culturas, processos de interação com o Outro e autoconhecimento);
- atitudes (disposições do próprio sujeito – atitudes de curiosidade, disponibilidade, abertura e respeito para com a cultura do Outro e reconhecimento do relativismo da sua cultura);
- habilidades para interpretar e relacionar e habilidades para descobrir e interagir;
- capacidades para compreender documentos ou acontecimentos de outras culturas, para agir de forma apropriada em situação de comunicação exolingue);
- consciência cultural crítica (capacidade para avaliar criticamente as culturas em interação, papel de mediador cultural).

Tratam-se, portanto, de conceitos com uma forte pertinência educativa, frequentemente associados à educação para a cidadania e para a paz, uma vez que trabalhá-los em contexto de ensino/aprendizagem pode contribuir fortemente para a valorização da diversidade linguística e cultural e para o respeito para com o Outro.” (Bastos & Araújo e Sá, 2007, p. 2184).

Além disso, e de acordo com a Proposta do Conselho da Europa (2008), a nova competência intercultural compreende quatro dimensões:

- Saber - conhecimento geral sobre o país ou países em que a língua é falada; conhecimento sociocultural da sociedade e cultura da(s) comunidade(s); conhecimento, consciência e entendimento das diferenças entre o nosso mundo e o deles.
- Saber – fazer - Competências e atitudes interculturais, que inclui a capacidade de estabelecer relações entre a nossa cultura e a cultura alvo, a capacidade para reconhecer e utilizar variadas estratégias para estabelecer contacto com os estrangeiros; e a capacidade para desempenhar o papel de intermediário cultural entre a nossa e a cultura do outro, e para controlar situações de desentendimento e conflitos culturais entre eles.
- Saber ser - Qualidades afetivas como atitudes positivas em relação ao outro, interesse nas ideias, nos valores culturais, nas experiências dos outros, a relativização do ponto de vista e do sistema cultural.
- Saber aprender - A capacidade para reagir positivamente à aprendizagem de outra língua e cultura, de outro povo e adaptação a novas experiências (povos, linguagens, modos de fazer coisas). (Moreira, 1999, p. 280). No saber-aprender, definimos uma competência de particular relevância para a aprendizagem e constitui uma experiência num ambiente cultural novo. (Byram & Zarate, 1997). Saber-aprender é crucial para o desenvolvimento da

competência intercultural. É necessário desenvolver as técnicas de aprendizagem para guiar os alunos no seu processo de aprender a aprender sobre outra cultura, tornando o aprender a aprender e o saber aprender explícito e claro.

Não se trata de negar a importância dos conhecimentos que continuam a ser pontos de apoio fundamentais. No entanto, a aula de PLE deve, para além dos conhecimentos fundamentais no âmbito da disciplina, trabalhar as informações culturais num sentido intercultural. Isto implica analisar o Outro na sua dimensão global, afastando-se de uma visão estereotipada (Abdallah-Preteille, 2003), o que implica trabalhar o domínio do saber-fazer. (Abdallah-Preteille, 2006). Neste sentido, estaremos a fazer uma abordagem formativa não estritamente ligada à transmissão de saberes, mas à transmissão de competências comunicativas ou sociais. (Allemann-Ghionda, 2000). Neste ponto, importa lembrar que, nas atividades dialogais em que o objetivo seja partilhar vivências culturais específicas de cada cultura, o professor assume um papel de mediador por excelência, na medida em que lhe cabe a ele criar uma rede de semelhanças entre práticas culturais, desconstruindo muitos estereótipos associados às aprendizagens culturais.

Aliás, Coste, Moore & Zarate (1997) defendem que as competências plurilingue e pluricultural não são o resultado de uma mera adição de competências monolíngues, mas a sua própria estrutura permite combinações e alternâncias, fundamentais para a comunicação. Por isso,

Nous proposons de définir ces compétences comme contenant une composante métalinguistique (réflexion sur la langue, en particulier sur les différentes expressions linguistiques), une composante métaculturelle (réflexion sur les enjeux sociaux, en particulier sur les différences dues à des facteurs socio-économiques), et une composante métacommunicative (réflexion sur la qualité de la communication entre les individus et les groupes sociaux). (Allemann-Ghionda, 2000, p. 176)

Em suma, as abordagens interculturais surgem sempre que há interação de elementos culturais, tendo como alvo a negociação e a compreensão (Perregaux, 2002).

4. A dimensão intercultural da competência de comunicação

Possuir uma competência de comunicação para efetuar trocas com o Outro, minimizando os riscos de incompreensão é um dos objetivos da comunicação intercultural. Esta é essencialmente um problema de comunicação verbal, pois é a linguagem que dá acesso à cultura e às identidades culturais diferentes da nossa. Na relação com a cultura do Outro, o primeiro obstáculo é o da língua (Gardies, 2003).

A língua é um instrumento de comunicação, mas também um meio de apreender a cultura do Outro, vê-la e senti-la para a poder compreender. Uma

sociedade constrói a sua visão do mundo e a sua identidade através da língua. Esta é o agente fundador da socialização do indivíduo e da sua integração na cultura.

Neste sentido, é preciso alterar algumas representações associadas a determinadas línguas para instalar um clima favorável às trocas interculturais. É possível ultrapassar os estereótipos, adotando um olhar crítico sobre eles. Para isso, é necessário identificar o seu funcionamento para eliminar os seus efeitos perversos. Esta estratégia focalizar-se-ia no conceito de competência intercultural, o que pressupõe a aplicação de uma verdadeira pedagogia intercultural, exigindo a atuação de professores e alunos.

Em síntese, uma pedagogia intercultural é uma pedagogia que considera as representações como elementos constitutivos da realidade social. A consciência da emergência de um certo tipo de representações poderia permitir refletir sobre a elaboração de um programa pedagógico intercultural, desenvolvendo, como meio, uma competência intercultural, que permitirá, com base nessas representações, comunicar com o Outro.

Por outro lado, no exercício de uma Educação Intercultural na aula de PLE, a competência intercultural pressupõe a combinação de várias dimensões: conhecimento sobre o Outro e o Eu e os processos de interação com o Outro; atitudes de respeito para com a cultura do Outro e entendimento da noção de relativismo; habilidades para interpretar e interagir em situações de comunicação exolingue e consciência cultural crítica, avaliando criticamente as culturas em interação (Bastos e Sá, 2008).

Assim, compreende uma dimensão quer cultural quer linguística, na perspetiva de comunicação. Neste sentido, na competência intercultural, o Saber Ser, isto é, a dimensão das atitudes, é fundamental, assim como o desenvolvimento da competência de comunicação intercultural, plurilingue, a expansão da cultura linguística com o conhecimento de si e do Outro. As aulas de PLE constituem, assim, uma oportunidade de contacto com o Outro.

Uma educação multilingue favorece a abertura face aos outros e cria o desejo de conhecer melhor aqueles cuja língua se está a praticar, de compreender a sua cultura, de trocar ideias, permitindo reduzir os malentendidos culturais. Esta aprendizagem permite negar o etnocentrismo e aceder a outros valores culturais, possibilitando um movimento de descentração, o que implica ser capaz de comunicar com o Outro.

A aprendizagem da dimensão intercultural supera, no entanto, e como referimos, a mera dimensão linguística e pressupõe um interesse por descobrir culturas distintas, ultrapassando estereótipos e promovendo valores, tais como a tolerância, o respeito pelo pluralismo e a liberdade.

5. O processo de ensino-aprendizagem do PLE: o papel da cultura

Como já assinalámos, as várias componentes culturais sexuais, geracionais,

profissionais, regionais, estrangeiras e as misturas culturais (Abdallah-Preteille & Porcher, 1996) que coexistem numa instituição educativa provam que a heterogeneidade cultural afeta quer os nacionais quer os estrangeiros, na medida em que cada um destes se define pela sua multidimensionalidade cultural, isto é, cada cultura individual é feita de subculturas variadas que se pressupõe que o professor reconheça.

Por outro lado, as culturas geracionais não devem ser ignoradas, pois as gerações de alunos não mudam em idade, mas renovam-se nas práticas. Assim, os professores envelhecem e, conseqüentemente, um mesmo professor, à medida que avança em idade, afasta-se das práticas culturais *dos* seus alunos, podendo ter, por isso, mais dificuldades em compreendê-las e partilhá-las. Por isso, a formação contínua de professores deve considerar este aspeto.

Por sua vez, as culturas profissionais alertam para as práticas culturais específicas de cada profissão, assim como as culturas regionais apresentam traços característicos de um determinado espaço.

Relativamente às culturas estrangeiras, destaca-se o facto de estas apresentarem raízes históricas diferentes das da cultura nacional.

Por fim, as misturas culturais apontam para a coexistência destas diversas culturas no interior de uma mesma personalidade, o que justifica a pluralidade e a diversidade de públicos educativos que coexistem numa mesma turma.

Perante isto, assinala-se que, muitas vezes, os professores não têm consciência de que cada aluno é portador de uma micro-cultura que é preciso respeitar para além das diferenças regionais, económicas, sócio-culturais, geracionais e sexuais.

No caso específico da aprendizagem de uma Língua e Cultura Estrangeira, Moreira (1999) aponta as dimensões do saber, do saber-fazer, do saber-ser e do saber-aprender como fundamentais nessa tomada de consciência por parte do docente.

A dimensão do saber inclui os conhecimentos propriamente ditos sobre a língua e as culturas alvo; o saber-fazer remete para as competências necessárias ao estabelecimento de diferentes relações culturais; o saber-ser abrange as atitudes positivas em relação ao Outro e a valorização do sistema cultural de cada indivíduo. Por fim, o saber-aprender inclui as capacidades que o aluno demonstra para reagir positivamente à aprendizagem de outra língua e cultura, recriando novas experiências.

Realce-se, assim, a representatividade do conceito de cultura no processo de ensino-aprendizagem do PLE, visto que o conhecimento das línguas representa o vínculo que une as diferentes comunidades linguísticas, favorece a compreensão das diversas formas de ver o mundo e ajuda a compreender que a diferença é um elemento presente em cada um de nós (Stoer & Magalhães, 2005). Neste sentido, a aprendizagem do PLE deve conduzir o aluno a refletir sobre as diversas culturas presentes na sala de aula,

aproximando-as e distanciando-as dos Outros estrangeiros, com o objetivo de mostrar que, quer no interior quer no exterior de determinada comunidade linguística, há elementos comuns e outros distintos, evitando, assim, a folclorização das culturas.

A aula de língua deve ser, então, trabalhada como um espaço de reflexão, análise e discussão de possíveis olhares sobre uma cultura, na medida em que, como lembra Not, “l’éducateur n’a pas à former des hommes mais à les aider à se former.” (Not, 1984, p. 162).

Tendo como pressuposto que o conhecimento das línguas vivas é um meio que permite aceder ao Outro, abrindo portas a outras culturas (Beacco, 2000), ensinar a comunicar em PLE exige que o professor faça um trabalho de desconstrução crítica de estereótipos culturais que abundam nos manuais escolares ou noutros materiais didáticos¹⁶².

Entendemos, pois, que falar de cultura quando nos referimos ao processo de ensino-aprendizagem de PLE é aceder ao conhecimento de Outros que apresentam determinadas características fruto da própria língua, da raça, da etnia, da nacionalidade, da História, do percurso literário, da geografia, mas também da classe familiar, do sexo, da idade, do nível sócio-cultural, das motivações, dos interesses, do percurso escolar, dos conhecimentos, da profissão, do núcleo de amizades, dos hábitos...

Por isso, “A relação entre línguas e culturas é reconhecida como estreita, normalmente concebida em termos das línguas funcionarem como a chave que dá acesso às culturas e de serem encaradas como expressão das culturas.” (Moreira, 2003, p. 67).

Registe-se, igualmente, que este entendimento de cultura aproxima esse Outro estrangeiro do Eu, mostrando que ele também faz parte de um grupo heterogéneo e que se aproxima e, simultaneamente, afasta do Eu por um conjunto de fragmentos culturais que o caracterizam.

Por outras palavras, na aula de PLE,

As culturas não podem ser perspectivadas como um conjunto de factos ou de informações úteis (nem datas históricas, nem nomes de pessoas importantes), o que requer uma aprendizagem passiva; (...) Uma abordagem cultural que pretenda promover a inter/pluriculturalidade tem obrigatoriamente de transformar a aprendizagem cultural numa experiência vivida e observada, sentida e reflectida, falada e discutida.” (Moreira, 2003, p. 68)

Com base nestas considerações, sublinhamos que, no processo de ensino-aprendizagem de uma língua, é fundamental refletir não só sobre a cultura¹⁶³ do país em causa, abordando-se quer a atualidade quer os patrimónios intelectuais e artísticos, as diferentes formas de organização, a identidade

¹⁶² Vide, a título de exemplo, Bizarro e Aguiar (2009).

¹⁶³ O termo “cultura” é utilizado aqui no sentido de civilização/sociedade.

histórica, geográfica e cultural do país, os modos de vida, os costumes, mas, sobretudo, sobre as representações que as pessoas do país têm da sua identidade e da sua especificidade relativamente aos estrangeiros (Puren, Bertocchini & Costanzo, 1998).

Ensinar uma cultura estrangeira em sala de aula implica que os alunos tomem consciência das representações superficiais e errôneas que têm da(s) cultura(s) cuja língua estão a estudar, para que as corrijam. Além disso, é necessário ensinar aos alunos, pelo menos, alguns conhecimentos culturais indispensáveis, fazendo com que compreendam o vivido subjetivo das pessoas do país e conduzindo-os a relativizar a sua própria cultura e aceitar as outras.

Por fim, sublinhe-se que permitir a cada aluno realizar um percurso pessoal e subjetivo na cultura estrangeira; levá-lo a comparar sistematicamente a cultura estrangeira com a sua própria e conduzi-lo a descobrir a(s) coerência(s) interna(s) própria(s) à cultura estrangeira constituem aspetos fundamentais no processo de ensino-aprendizagem de uma língua-cultura.

Trabalhar com o conceito de cultura em sala de aula de PLE implica, pois, problematizar as relações dinâmicas que mantemos com o mundo, os outros e nós próprios (Clanet, 1990). Falamos, portanto, e como já explicitámos, em culturalidade (Abdallah-Pretceille, 1990), já que o processo de ensino-aprendizagem do PLE deve conduzir à vivência cultural em detrimento da sua explicação, isto é, as relações da culturalidade estabelecem-se na prática e não na descrição, nas atitudes e olhares para com os outros e não nas palavras. Como afirmam Robert Galisson & Puren (2000), aprender uma língua tem como objetivo fundamental o funcionamento cultural no universo do Outro.

Corroboramos, portanto, as palavras de Moreira quando afirma:

In conclusion, I would suggest that foreign language teaching for the future, whether within the European Union or not, will need to reflect a greater concern than hitherto for the cultural identities of others and the skills needed for dealing with otherness. The increasing proximity and convergence between the peoples of Europe, combined with the persistence of national identities within the broader community structure, make it an interesting case study. A united Europe based on linguistic and cultural diversity requires that we learn the languages and cultures of others, but as insiders not as outsiders.” (1999, p. 285).

Assim, urge formar os nossos alunos para a vivência na Diversidade, propondo o exercício de uma Educação Intercultural.

No nosso entender, o exercício da Educação Intercultural pressupõe a valorização das línguas e das culturas na sala de aula (Bastos & Araújo e Sá, 2007), transformando-a num espaço de reencontros interculturais valorizadores da diversidade. Este encontro com o Outro permitirá interações muito ricas, na medida em que na perspectiva da Interculturalidade

apresentada, verifica-se que um indivíduo é cada vez menos determinado pela sua cultura. Antes, constitui o ator da sua própria cultura, visto vivermos num ambiente heterogêneo e pluricultural. Não se trata de ignorar a existência de outras culturas, de outras referências e hábitos, mas a Diversidade cultural aumenta as escolhas culturais dos indivíduos, uma vez que estes podem ir buscar a outras culturas modelos de comportamento, de hábitos culturais.

Neste sentido, revela-se fundamental a experimentação de várias situações de interações entre os alunos, diferentes línguas, culturas e até mesmo professores e disciplinas, valorizando-se a Diversidade e adotando uma pluralidade de abordagens didáticas, revelando-se, como referido, a interdisciplinaridade fundamental numa Educação para a Interculturalidade.

Sendo assim, é importante que os alunos vivenciem contactos entre várias línguas e culturas, isto é, que explorem, no contexto educativo, essa Diversidade (Bastos & Araújo e Sá, 2007), dado que o PLE apresenta uma forte dimensão formativa, sendo no seu espaço curricular que se realizam experiências de alteridade significativas (Beacco, 2005).

Para além disto, não podemos esquecer que o homem é um ser social e deve ser preparado para conviver com o Outro, dotando-se de uma competência de comunicação alargada. Aliás, pondo o aluno em relação com o processo de ensino-aprendizagem, aquele gere melhor a sua própria aprendizagem e, conseqüentemente, a dos outros, partilhando reflexões e transferindo saberes.

Interrelacionando o aluno, o processo de ensino-aprendizagem com o conteúdo, conclui-se que o aluno estará em boas condições para a observação, a reflexão, a concetualização e a experimentação ativa em PLE. No entanto, continua, no entanto, a faltar o domínio da forma como os alunos apreendem os conteúdos, colocando em ação práticas colaborativas.

Propõe-se, assim, a utilização do conceito de pragmática para dar conta dos processos de conteúdo e forma na criação de culturas colaborativas entre os alunos. A sustentar esta visão de aprendizagem está a teoria construtivista do conhecimento do processo de ensino-aprendizagem. Particularmente significativo no processo de aprendizagem colaborativa está a pedagogia da descoberta de Bruner (1966), ao defender que a aprendizagem acontece por cumulatividade de saberes, novos saberes e sempre que os conhecimentos são transferidos de uma situação para outra.

Na sala de aula de PLE, o intercultural deverá estar bem presente, jogando com a troca e a reciprocidade e promovendo, igualmente, a interação e o diálogo. Assim, o professor deve fazer da sala de aula um lugar de trocas em que a contribuição de cada um enriquece e em que todos beneficiam de capitais culturais diferentes interiorizados por cada participante. O intercultural é a circulação, a partilha, o enriquecimento pelas diferenças. Aliás, “La langue est toujours le medium d’une certaine culture.” (Abramovici, 2006, p. 98).

Assim, no processo de ensino-aprendizagem de PLE, o domínio comunicativo é muito importante. Para ensinar e aprender línguas, a comunicação é um processo fundamental, mas complexo, visto implicar uma relação entre diferentes realidades por meio do contacto entre falantes, sujeitos culturais específicos, pertencentes a um mesmo referente linguístico-cultural ou diferente. Isto torna-se fundamental, na medida em que a língua é um meio de comunicação com o mundo.

No entanto, um trabalho didático para a interculturalidade não pode ser feito com base em experiências pontuais, antes deve ser inserido no trabalho e ensino das línguas dentro do próprio contexto educativo.

Se é em vão procurar conhecer as culturas como entidades independentes fora de toda a forma de atualização no social, é possível colocar a hipótese de que o ato de formação não depende de conhecimentos descritivos (tal grupo aprende de tal maneira e segundo tal modalidade), mas supõe uma interiorização do ato pedagógico na sua complexidade e nas suas múltiplas componentes (disciplinar, psicológica, sociológica).

A cultura só é uma variável entre outras, uma variável suplementar que não elimina em nada as outras e que torna opaca a situação. Desde então, os saberes culturais não facilitam em nada as práticas de formação, na medida em que nenhuma cultura pode ser apanhada fora das práticas e dos discursos que a atualizam e que a tornam visível. Trata-se da cultura em ato e não da cultura como objeto que está no centro da problemática intercultural. (Abdallah-Pretceille, 2003).

Assim, torna-se necessário construir uma formação baseada nos princípios da diversidade e de variação e não com base nas diferenças – pedagogia diversificada. Os alunos definem-se como individualidades e não serão reduzidos a regularidades estatísticas mesmo culturais.

Le formé réagit en fonction du sens qu'il attribue aux situations. Le formateur se voit donc dans l'obligation de prendre en compte les représentations sociales et les constructions cognitives spontanées des élèves ainsi que les savoirs liés à l'expérience du groupe et de la famille. C'est ce qu'on appelle le savoir informel.” (Abdallah-Pretceille, 2003, p. 39).

Neste sentido, o processo de ensino-aprendizagem das LE deve contribuir para encontrar um equilíbrio entre a singularidade do Outro e a universalidade.

6. Conclusão

Culminando, concluímos que se impõe a exploração das línguas vivas como práticas culturais, tendo a inteira consciência de que a aprendizagem de uma língua não pode ser reduzida à sua dimensão linguística. Aprender uma língua é aprender um comportamento e, nomeadamente, um comportamento cultural.

As características não linguísticas de uma língua constituem, assim, vetores importantes na integração. Tornar visíveis as evidências e os implícitos culturais é uma tarefa prioritária no ensino das línguas. Se a dimensão linguística é uma condição necessária, não é suficiente para assegurar a eficácia da comunicação. Aliás, exprimir-se e compreender no plano linguístico não garantem a capacidade para codificar e decodificar os silêncios, os gestos, as entoações das trocas linguísticas.

Por isso, na articulação Interculturalidade-Línguas Estrangeiras, defende-se que a emergência da Interculturalidade nas LE, em geral, e no PLE, em particular, tem subjacente um conceito de língua não só como um conjunto de estruturas, mas como um veículo de inserção dos indivíduos no mundo. Neste sentido, propõe-se uma visão social da língua indissociável de cultura, sendo o indivíduo um ser social, entendido na relação interativa que estabelece com o Outro. Por sua vez, no caso específico do PLE, a dimensão intercultural assume um papel ainda mais relevante, dado que o contacto com países e culturas lusófonas tem concedido uma grande importância à Língua Portuguesa. Na mesma linha de sentido, trata-se de uma língua que atravessa fronteiras, unindo-se, através da mesma, diferentes culturas.

Na mesma linha de sentido, atualmente, além dos aspetos formais da língua, também são de salientar as questões sociais, políticas, económicas, culturais no processo de ensino-aprendizagem do PLE. Trata-se da visão da língua como cultura, o que é fulcral para a comunicação entre pessoas ou grupos social ou culturalmente diferentes, o que pressupõe um ensino-aprendizagem sensível à pessoa humana. Assim,

A prática da reflexão intercultural pode ser desenvolvida em qualquer metodologia de ensino de línguas (...), visto que é possível se promoverem reflexões culturais a partir de qualquer prática pedagógica de ensino.” (Walesko, 2006, p. 33).

Mais uma vez se impõe a especificidade do PLE como língua que une diferentes povos, com valores e práticas culturais heterogêneas, que urge desmistificar e, sobretudo, unir na diversidade.

Língua e cultura são, portanto, noções inseparáveis. Neste sentido, um ensino intercultural do PLE deve levar os alunos a manterem curiosidade sobre as outras culturas que mantêm como ponto de união a mesma língua, mostrando-lhes que os elementos socioculturais afetam o estilo de vida das pessoas.

Si apprendre une langue étrangère c’est faire l’expérience de l’altérité culturelle, c’est aussi élucider les rapports avec la culture d’appartenance ou de référence et c’est favoriser la prise de conscience de l’enracinement culturel en la relativisant par une contextualisation permanente.” (Abdallah-Preteuille, 1992, p. 75).

Nesta linha de sentido,

transportadas pelos sujeitos que as habitam, nelas se habitando, as

línguas e culturas são meios privilegiados de desenvolvimento de sociedades mestiças, ou, por outras palavras, são espaços onde se constroem pontes entre universos de referência cada vez mais alargados.” (Andrade, 2008, p. 12).

Consideramos, portanto, fundamental fazer-se uma abordagem intercultural nas aulas de PLE, conscientes de que o alargamento do repertório linguístico permitirá aos alunos transmitir “leurs expériences passées et présentes, leurs pratiques sociales, culturelles et linguistiques, et donc de réélaborer et enrichir leur(s) vision(s) du monde.” (Perregaux, 2002, p. 186). Em suma,

Recentrar as estratégias educativas e de aprendizagem no primado da pessoa [já que este] será indubitavelmente o primeiro dos desafios humanos e sociais no primeiro quartel do século XXI e uma bandeira mobilizadora do ideário revisitado da UNESCO.” (Carneiro, 2001, p. 31).

Referências

- Abdallah-Preteuille, M. *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris: Institut National de Recherche Pédagogiques, 1990.
- _____. *Quelle école: pour quelle intégration?* Paris: CNDP: Hachette, 1992.
- _____. *L'éducation interculturelle*. Paris: PUF, 1999.
- _____. *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers*. Paris: Anthropos, 2003.
- _____. (2006). L'intercultural comme paradigme pour penser le divers. In R. Bizarro (org.), *A Escola e a Diversidade Cultural – Multiculturalismo, Interculturalismo e Educação*. Porto: Areal Editores, 77 – 87.
- Abdallah-Preteuille, M. & Porcher, L. *Éducation et communication interculturelle*. Paris: Presses Universitaires de France, 1996.
- Abramovici, S. (2006). La Culture c'est la langue. In R. Bizarro (org.), *Como abordar... a escola e a diversidade cultural. Multiculturalismo, interculturalismo e educação*. Porto: Areal Editores, 95 – 101.
- Alarcão, I. (2008). Desafios actuais ao desenvolvimento da Didáctica de Línguas em Portugal. In R. Bizarro (org.), *Ensinar e Aprender Línguas e Culturas Estrangeiras hoje: Que perspectivas?*. Porto: Areal Editores, 10-14.
- Alleman-Ghionda, C. (2000). La pluralité, dimension sous-estimée mais constitutive du curriculum de l'éducation générale. In P. Dasen & Ch. Perregaux (orgs.), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation?* Bruxelles: De Boeck Université, Raisons Éducatives n°3, 163-180.
- Amor, E. (1994). *Didáctica do Português. Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- Andrade, A. I. et al. (1992). Para uma caracterização do estado actual da Didáctica das Línguas em Portugal: alguns dados preliminares. In

- Revista Portuguesa de Educação*. Universidade do Minho. 5 (2), 65-76.
- Andrade, A. I. (2008). *Línguas e Educação: orientações para um projecto colaborativo*. [Em linha] Disponível em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n10/n10a02.pdf>, 12-02-07
- Bastos, M. & Araújo e Sá, M. H. (2007). O Diálogo Intercultural e o espaço curricular das línguas na experiência no contexto de formação contínua. In A. Barca; M. Peralbo; A. Porto; B. Duarte da Silva & L. Almeida (orgs.), *Libro de Actas do Congresso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía*, A. Coruña Universidade de Coruña. *Revista Galego Portuguesa de Psicopedagogía e Educación*, 2182-2194.
- Bastos, M. & Sá, M. H. A. e (2008). O Professor de Línguas num contexto plurilingue e intercultural: aspectos de um perfil”. In *IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa: Universidade de Aveiro.
- Beacco, J.-C. *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Paris: Hachette Livre, 2000.
- _____. (2005). Languages and language repertoires: plurilingualism as a way of life in Europe. In *Guide for the development of language education policies in Europe*. Strasbourg: Council of Europe/Language policy division.
- Bizarro, R. (2006). *Autonomia de aprendizagem em Francês Língua Estrangeira*. Tese para obtenção do grau de Doutora em Letras, na Especialidade de Didáctica das Línguas Vivas Estrangeiras, apresentada à Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- _____. (2008). O ensino-aprendizagem de uma Língua Estrangeira: do objecto aos objectivos. In R. Bizarro (org.), *Ensinar e Aprender Línguas e Culturas Estrangeiras hoje: Que perspectivas?* Porto: Areal Editores, 82-89.
- Bizarro & Aguiar (2009). *Os manuais de FLE: um instrumento para o (des)entendimento da Diversidade*. Comunicação apresentada no Colóquio “Os manuais escolares e a dinâmica da aprendizagem” no Auditório Vítor Sá na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, no dia 19 de Junho.
- Bizarro, R. & Braga, F. (org.). *Formação de professores de línguas estrangeiras: Reflexões, Estudos e Experiências*. Porto: Porto Editora, 2006.
- Bolívar, A. (2008). Competencias básicas de la ciudadanía y aprendizaje de las lenguas. In R. Bizarro (org.), *Ensinar e Aprender Línguas e Culturas Estrangeiras hoje: Que perspectivas?* Porto: Areal Editores, 25-42.
- Bourdieu, P.; Chamboredon, J. & Passeron, J. C. *Le métier de sociologue: préalables épistémologiques*. Berlim: Mouton, 1983
- Boyer, H.; Butzbach, M. & Pendanx, M. *Nouvelle Introduction à la Didactique du Français Langue Étrangère*. Paris: Clé International, 1989.

- Braga, F. & Bizarro, R. (2004). Culturas escolares e formação inicial de professores: Um novo desafio para a FLUP, *Revista da Faculdade de Letras, Línguas e Literaturas*, XXI, II Série, 287 – 299.
- Bruner, J. *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge. Harvard University Press, 1966.
- Byram, M. & Zarate, G. (1997). *The sociocultural and intercultural dimension of language learning and teaching*. Alemanha: Council of Europe Publishing.
- Carneiro, R. *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2001.
- Clanet, C. *L'intercultural, Introduction aux Approches Interculturelles en Education et en Sciences Humaines*. Toulouse: Presses Universitaire du Mirail, 1990.
- Comissão Europeia (2004). *Muitas línguas, uma só família. As línguas na União Europeia*. Bruxelas: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- Conselho da Europa (2008). *Livro Branco sobre o Diálogo Intercultural. "Viver Juntos em Igual Dignidade"*.
- Coste, D.; Moore, D. & Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Langues Vivantes*. Allemagne: Éditions du Conseil de l'Europe.
- Freire, P. *Pedagogia do oprimido*. Porto: Afrontamento, 1972.
- Galisson, R. (1997). Problématique de l'éducation et de la communication interculturelles en milieu scolaire européen. *ELA*. 106, 141-160.
- Galisson, R. & Puren, C. *La formation en questions*. Belgique: CLE international, 2000.
- Gardies, P. (2003) Les représentations interculturelles de futurs enseignants de FLE. In M.-C. Alén; N. Auger; P. Gardies & E. Kotul (orgs.), *Les représentations interculturelles en didactique des langues-cultures. Enquêtes et analyses*. France: L'Harmattan, 73 - 113.
- Grangeat, M. *A metacognição, um apoio ao trabalho dos alunos*. Porto: Porto Editora, 1999.
- Heacox, D. *Diferenciação curricular na sala de aula: como efectuar alterações curriculares para todos os alunos*. Lisboa: Porto Editora, 2006.
- Jambin, A. (1999). Réflexion sur la Didactique des Langues. [Em linha] Disponível em <http://www.ac-toulouse.fr/anglais/didalang.html>, 15-02-09.
- Le Page, R.; Tabouret-Keller, A. (1985). *Acts of Identity: Creole Based Approaches to Language and Ethnicity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Moreira, G. O. (1999). Learning about others in the classroom. In *Actas do 1º Encontro Nacional de Didáctica/ Metodologia do Ensino das Línguas Estrangeiras, Educação em Línguas Estrangeiras – investigação, formação, ensino*. Instituto de Educação e Psicologia. Braga: Universidade do Minho, 277 – 289.
- Moreira, G. G. (2003). A dimensão intercultural em aula de língua estrangeira

- e o conceito de intercompreensão. In Ana Isabel Andrade & Cristina Sá (orgs.) *A Intercompreensão em Contextos de Formação de Professores de Línguas: Algumas Reflexões Didáticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 65-75.
- Not, L. *Une science spécifique pour l'éducation?*. Toulouse: Service des Publications, 1984.
- Pacheco, J. A.; Morgado, J. C. & Moreira, A. F. (org.) (2007). *Globalização e (des)igualdades: desafios contemporâneos / VII Colóquio Sobre Questões Curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Pedro, A. P. (1997). *Educação e valores: o caso português numa perspectiva comparada*. (Tese de Doutoramento). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Peris, E. M. (2008). Enseñanza de Lenguas y Fomento de Valores: El Plurilingüismo en el mundo actual. In R. Bizarro (org.), *Ensinar e Aprender Línguas e Culturas Estrangeiras hoje: Que perspectivas?*. Porto: Areal Editores, 43-52
- Perregaux, C. (2002). Approches interculturelles et didactiques des langues : vers des intérêts partagés en sciences de l'éducatons ?. In P.R. Dasen et C. Perregaux (org.) *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation?*. Bruxelles: De Boeck, 181-201.
- Pinho, A. S. et al. (2009). Um olhar sobre a biografia epistemológica da Didáctica de Línguas em Portugal – Em busca de marcas discursivas do humano. II Congresso Internacional do CIDInE: *Novos contextos de formação, pesquisa mediação*. Aveiro: Universidade de Aveiro. [Em linha] Disponível em http://www.ispgaya.pt/cidine/congresso/cidine2009/PAPERCIDINE/P_PINHO,ALMEIDA,MARTINS&PINTO.pdf, 30-03-10.
- Puren, C.; Bertocchini, P. & Costanzo, E. (1998). *Se former en didactique des langues*. Paris: Ellipses
- Revuz, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. *Lingua(gem) e identidade*. São Paulo: Mercado de Letras, 1997.
- Ribas, B. P. L. (2004). *Políticas de Educação de Adultos e o ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras*. (Tese de Doutoramento). Braga: Instituto de Educação e Psicologia.
- Riley, P. (2004). MULTILINGUAL IDENTITIES: Non, je ne regrette rien. In *Mélanges CRAPEL*. 27, 175 -199 [Em linha] Disponível em <http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/>, 24-01-10.
- Rocha, C. E. F. (2006). *A Escola e a Diversidade Étnica e Cultural*. (Tese de Mestrado). Porto: Universidade Aberta.
- Stoer, S. R., & Magalhães, A. M. *A diferença somos nós: A gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais*. Porto: Edições Afrontamento, 2005.
- Teodoro, A. & Aníbal, G. (2007). “A Educação em tempos de Globalização. Modernização e hibridismo nas políticas educativas em Portugal”. *Revista Lusófona de Educação*.

- Torres, A., Figueiredo, I. L., Cardoso, J., Pereira, T. L., Neves, M. J., & Silva, R. (2016). *Referencial de Educação para o Desenvolvimento*. Direção-Geral da Educação.
- Unesco (2002). *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural*.
- Vieira, R. *Histórias da Vida e Identidades*. Porto: Biblioteca das Ciências do Homem. Edições Afrontamento, 1999.
- Walesko, A. (2006). *A Interculturalidade no ensino comunicativo de Língua Estrangeira: um estudo em sala de aula com leitura em Inglês*. (tese de mestrado). Paraná: Universidade Federal do Paraná.
- Willems, G. *Politique de Formation des Professeurs et Langues en Faveur de la Diversité Linguistique et de la Communication Interculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2002.