

**EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE DAS LÍNGUAS-CULTURAS
DO MUNDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
DESENVOLVENDO A COMPETÊNCIA TRANSCULTURAL**

*Milenna Brun**

*Eric Brun***

RESUMO: Este artigo tem como objetivo refletir sobre a educação para a diversidade no processo de ensino-aprendizagem de línguas-culturas estrangeiras em contexto escolar. O texto traz considerações sobre a introdução do ensino precoce de línguas estrangeiras no intuito de aumentar quantitativamente o período de aprendizagem. Compreendendo a necessidade de aperfeiçoar as práticas docentes que visam o desenvolvimento das competências linguístico-culturais dos aprendizes, discutimos a reelaboração de uma abordagem das línguas estrangeiras modernas a partir do último ano da Educação Infantil embasada nas competências em produção-compreensão oral e transcultural através das contribuições teóricas de Hawkins, Blanchet, Candelier, Rispaill e Clerc oriundas do campo teórico europeu da Sociodidática e do Despertar para as línguas-culturas (“Éveil aux langues”, 2003). Assim, uma Educação para a Diversidade na Educação Infantil aspira a uma competência global transcultural através da construção de atitudes positivas em relação à diferença para a aprendizagem da alteridade.

PALAVRAS-CHAVE: Língua estrangeira moderna; Diversidade; Alteridade; Oralidade; Transculturalidade.

Introdução

O ensino de línguas e culturas estrangeiras reflete mais de um século de experiências oficiais institucionais diversas espalhadas no mundo todo. Desde o método do ger-

* Doutora em Didactologia de Línguas e Culturas Estrangeiras pela Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3. Professora Titular da Universidade Estadual de Feira de Santana (Uefs).

** Doutor em Cognition, Langage, Éducation. Aix-Marseille Université, AMU, França. Professor Adjunto da Universidade Estadual de Feira de Santana (Uefs).

mano-americano Maximilian Berlitz nos Estados-Unidos em 1878 até o *Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas* (Conseil de l'Europe) ainda hoje aplicado nos 28 sistemas escolares europeus, diversas práticas têm sido testadas, corrigidas e revisadas nas escolas e em seguida reorientadas pelas reflexões teóricas nos campos da educação, das ciências da linguagem, da linguística, da sociolinguística, da linguística aplicada, e mais recentemente da sociodidática. Apesar de tantos tateamentos didático-pedagógicos empíricos e teóricos, os resultados alcançados ainda representam um amontoado de dúvidas no nosso campo científico. Os professores formadores de futuros professores de língua-cultura (LC) experimentam com frequência a sensação de redemoinho didático na sua prática docente através de uma surpreendente mesclagem de heterogêneas ferramentas e suportes didáticos, técnicas pedagógicas e metodologias diversas. Eles se deparam também com um público universitário que chega gradualmente menos preparado. A busca constante do aperfeiçoamento das práticas em sala de aula de “língua estrangeira moderna” (LEM) passa inevitavelmente pelo questionamento da eficiência da abordagem na formação de professores de línguas-culturas em relação ao contexto educativo universitário.

As diretrizes escolares atualizadas, as orientações temáticas das pesquisas e das publicações teóricas e práticas no ensino de língua-cultura demonstram um evidente dinamismo positivo interno no campo científico da Didática de Línguas-Culturas (DLC). Contudo, elas ressaltam simultaneamente a dissonância entre a pesquisa e seu dinamismo conceitual e a prática profissional que recorre ainda frequentemente a conceitos tradicionais em defasagem com a evolução societal. Uma dessas discrepâncias refere-se ao desafio de desenvolver a alteridade a partir de um descentramento cultural improvável.

Este texto questiona, na primeira parte, a crença didática recorrente e persistente acerca da duração do processo de aprendizagem de uma língua-cultura que seria proporcional ao nível de competência alcançado. A segunda parte propõe uma pista didática inovadora – por ser cada vez mais aparente, porém ainda pouco aplicada – em relação à língua estrangeira moderna voltada para a Educação Básica e baseada no desenvolvimen-

to extenso da competência transcultural essencial que depende, por sua vez, da competência de expressão oral tanto na língua primeira quanto na outra língua.

2. Revendo o mito da eficácia de uma longa duração na aprendizagem de Língua Estrangeira Moderna

Ao considerar que a repetição constante de uma tarefa simplificada e isolada possibilita a sua perfeita execução, a teoria Behaviorista deu origem a uma abordagem mecanicista na aprendizagem de uma língua estrangeira que perdurou até os anos 70, como assinala Christian Puren “é o laboratório de línguas que vai tornar-se no método audio-lingual o auxiliar privilegiado da repetição intensiva” (PUREN, 1988, p. 383). Encontramos aí o embrião da idéia de que uma exposição de longa duração a uma língua-cultura estrangeira seria uma base essencial benéfica e bem vinda para a construção de competências linguísticas.

A primazia de uma vertente quantitativa nem sempre co-existe em sintonia com o desenvolvimento qualitativo das competências linguísticas e culturais, isto é, a capacidade do aprendiz de apropriar-se de maneira significativa da língua-cultura alvo. Ora, não nos parece evidente que o sucesso no processo de aprendizagem seja proporcional à repetição nem mesmo à exposição de longo prazo.

A aprendizagem de línguas e culturas estrangeiras obedece a uma interpenetração aleatória não caótica mas *chaotique*¹ (BLANCHET, 2011, p. 16) de vários parâmetros individuais e coletivos construídos dentro e fora da escola e que vão favorecer ou empecer o processo. Assim, uma duração global aplicada a todos os aprendizes não considera necessariamente as peculiaridades, as estratégias, as motivações individuais, incluindo aquelas citadas por Martinez “ligadas à coerção, à ambição de alcançar sucesso, ao gosto de saber e ao prazer” (MARTINEZ, 2009, p. 34).

¹ “[...] [conceito] proposto para evitar as conotações negativas do termo caótico: o que parece totalmente desordenado de um ponto de vista racional, mas que pode corresponder ou contribuir a uma organização funcional”.

No cenário brasileiro a perversidade da existência de dois sistemas educativos distintos, público e particular, introduz no campo do ensino de línguas e culturas estrangeiras uma realidade tríplice: contexto escolar público, contexto escolar privado e contexto paraescolar privado. Este último, originalmente disponível para adultos que necessitavam e/ou desejavam complementar ou aperfeiçoar suas competências em línguas estrangeiras rapidamente, tornou-se o espaço privilegiado no país para a aprendizagem de línguas reforçando a crença de que o estudo de língua na escola é insuficiente para o desenvolvimento das competências linguísticas e culturais. Acreditando que a aprendizagem de línguas e culturas estrangeiras deve ser realizada essencialmente no contexto escolar (BRUN et al, 2004), é nele que focalizaremos nossa atenção. O contexto escolar público no limite das suas possibilidades busca seguir as orientações legislativas (LDB Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; Parâmetros curriculares nacionais, v.9, 1998). Por outro lado, nas escolas particulares o ensino de línguas estrangeiras, ou melhor, o ensino de língua inglesa, tem sido propagandeado como um diferencial educativo. Vimos assim uma proliferação de escolas que oferecem o ensino de inglês desde a mais tenra idade (2 a 3 anos) atraindo com o marketing muitos pais desavisados. Via de regra, na Educação Infantil o projeto pedagógico para o ensino de inglês (ou espanhol) prioriza a exposição das crianças a vocabulário e sons. Se, por um lado, é crível considerar que a abertura do espectro auditivo nesta idade traga vantagens para os pequenos aprendizes, este modo de funcionamento apenas alonga o processo dando a falsa impressão de que competências discursivas, pragmáticas, linguísticas, interculturais, socioculturais e estratégicas estão sendo desenvolvidas, quando de fato grande parte das atividades propostas são reducionistas.

Embora a autora acredite que o “caráter instrumental” de uma língua seja decorrente do “contato” com o Outro diferente, Cláudia Hilsdorf Rocha destaca em poucas palavras a própria essência da nossa disciplina quando escreve “[...] entendo a aprendizagem do inglês como um recurso de importância basilar, não só pelo seu caráter instrumental, mas também, e principalmente, pelo seu potencial em promover o contato entre

as diferenças, com vistas a (re)construção de novas identidades e conhecimentos [...]” (HILSDORF ROCHA, 2012, p.30).

A natural tendência humana é de buscar uma identidade coletiva local (escola, município, estado, região, país, etc.) através de um sentimento de pertencimento a uma LC homogênea e da exclusão do outro diferente. De um ponto de vista educativo, esse processo cognitivo deve ser abordado e questionado junto com as crianças aprendizes para mostrar o quanto ele mascara a diversidade interna do próprio grupo para destacar apenas a diversidade alheia.

Nesse sentido, para o Observatório da Educação na Fronteira brasileiro evocar e proteger a diversidade é uma disposição mínima no contexto educativo escolar “considerando que como um país plurilíngue e democrático, o Brasil deve pautar suas políticas na perspectiva da salvaguarda e fomento da diversidade linguística, tal como, rezam documentos internacionais [...]” (MORELLO et al, 2013, p.1).

Na Europa, no início do século XXI, a DLC agregou a competência intercultural às competências clássicas de produções e compreensões orais e escritas. Recorremos a referências escolares formais do sistema educativo público europeu não apenas por ser um sistema que conhecemos precisamente, mas também por ser um sistema que congrega há mais de 15 anos uma grande diversidade linguística-cultural entre 28 países em torno de um projeto único: o *Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas* (2001). Não tentaremos propor uma abordagem comparativa, mas apenas trazer um outro olhar educativo para uma reflexão que não seja ditada pela prepotência econômica de uma língua estrangeira (inglês ou espanhol), mas sim pela genuína preocupação educacional do convívio dos cidadãos dentro da pluralidade.

Na França (onde a aprendizagem de línguas e culturas estrangeiras é realizada majoritariamente no contexto escolar público), por exemplo, o ensino do inglês tem crescido exponencialmente desde 2011 e representa 98% das ofertas escolares (MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE, 2016, p. 75). A valorização da língua-cultura como uma ferramenta eco-

nômica preponderante projetando assim a criança-aprendiz num papel que ele terá que assumir futuramente no sistema econômico nacional e internacional está inserida numa lógica pragmática precoce que entra, no entanto, em conflito direto com as orientações científicas oriundas de pesquisas em DLC que preconizam há anos o descobrimento na escola da variedade linguística-cultura próxima e distante.

Todavia, os sistemas educativos ao frequentemente atrelar o estudo de uma língua-cultura estrangeira à aprendizagem de uma ferramenta, consideram a existência de um vínculo de causa e efeito entre a duração do ensino-aprendizagem e as competências construídas. Ora, a última pesquisa europeia (*EUROPEAN COMMISSION*, 2012)² mostra precisamente (ver figuras 1, 2 e 3) que esse processo cognitivo não é tão simples assim já que os aprendizes franceses foram colocados sistematicamente em última posição (em relação ao nível B2) nas três competências avaliadas na primeira LEM embora a aprendizagem dessa LEM seja obrigatória desde o 2º ano do Ensino Fundamental 1 nas escolas públicas. No relatório final do Ministério da Educação Nacional Francesa, a Presidente da Comissão, Suzy Halimi, constatou que “enfim, mais preocupante é a distância entre os níveis esperados (QECL) e as performances constatadas dos alunos” (*MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE*, 2012, p. 14). Se essa conclusão óbvia podia levar a um questionamento didático e pedagógico global acerca da DLC na escola, ela ocasionou afinal o aumento da duração de aprendizagem desde 2015 quando a escola pública francesa passou a oferecer uma língua viva³ obrigatória desde o 1º ano do Fundamental I. Esse corolário fica ainda mais paradoxal quando o relatório afirma que “a liberdade de escolha das famílias, que optam maciçamente pelo inglês, colide com a necessidade de compor com o plurilinguismo” (2012, p.14). Porém, além desse paradoxo educativo sob a forma de um “loop recursivo” (MORIN, 1982, 1991, 2004)⁴ onde “cada um é ao mesmo tempo

² Três competências em Língua Estrangeira Moderna 1 foram avaliadas (compreensões oral e escrita e produção escrita) no Ensino Fundamental 2 e no Ensino médio de 16 países europeus.

³ O conceito francês focaliza o uso atual da língua e não a estraneidade do locutor.

⁴ Evolução semântica do conceito pelo autor ao longo dos anos: chamado de *processo recursivo* no início para se tornar *princípio recursivo* e terminar como *loop recursivo* (“Boucle réursive”).

causa e efeito, produtor e produto” (MORIN, 2004, p. 205) já que a família não tem opção através da escolha do inglês, há de convir que a oferta de uma única língua-cultura estrangeira na escola facilita a formação docente e a elaboração do acervo escolar em DLC (suportes didáticos-pedagógicos).

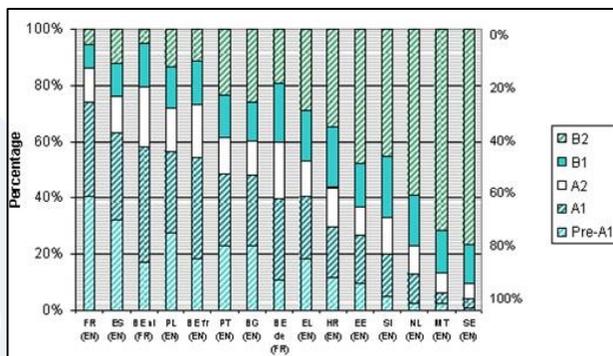


Figura 1: Primeira Enquete Européia de Competências Linguísticas: Audição Compreensão em LEM
Fonte: Relatório Final, Comissão Européia, 2012, p. 37

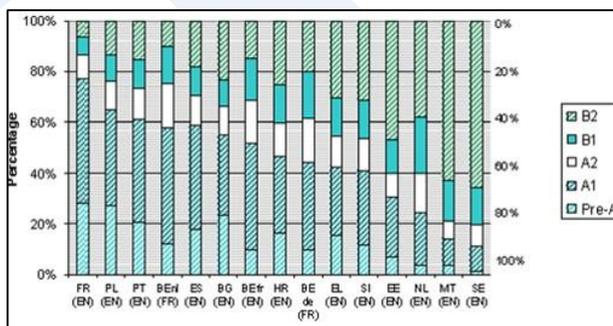


Figura 2: Primeira Enquete Européia de Competências Linguísticas: Leitura Compreensão em LEM
Fonte: Relatório Final, Comissão Européia, 2012, p. 37

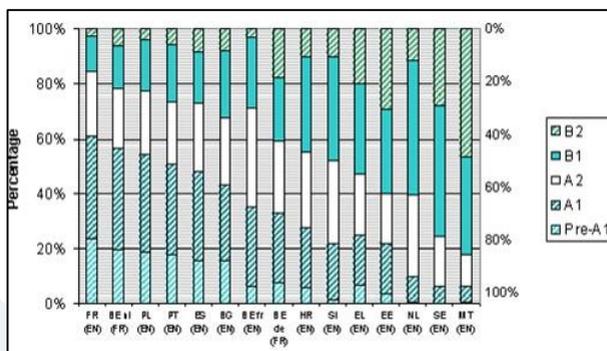


Figura 3: Primeira Enquete Européia de Competências Linguísticas: Produção Escrita em LEM
 Fonte: Relatório Final, Comissão Européia, 2012, p. 37

Esses dados de uma outra realidade educativa nos fazem refletir de maneira cautelosa sobre a sensatez de incluir o estudo precoce de línguas estrangeiras nas escolas regulares, sobretudo se o objetivo desta escolha não considerar aspetos intrinsecamente educativos (e não instrumentais ou pragmáticos).

3. Proposta inovadora-antiga: um paradoxo da Educação

Esse oxímoro em Educação se refere a todas as inovações educativas propostas através de inúmeros projetos escolares e oriundas paradoxalmente de orientações e projetos passados, ou seja, apesar de antiga, a inovação não conseguiu ser implementada duravelmente. Obviamente, esse processo vai além do único campo educacional como lembra Edgar Morin: “assim como já se viu repetidamente, a evolução inovadora (criadora) ocorre sempre pela transformação de desvios em tendências” (MORIN, 1991, p.32). A dificuldade em relação à DLC para qualquer sistema educativo público é introduzir de forma perene a inovação didática e pedagógica a partir dos trabalhos e das pesquisas produzidos nesse campo científico.

Um projeto de Educação para a Diversidade através das Línguas-Culturas (EDALC) contem duas premissas fundamentais: a necessidade de trabalhar em prol da produção do discurso das crianças-aprendizes (o que significa ceder o espaço para o locutor e suas diferenças em vez de focar apenas no objeto língua) e o objetivo inicial desde a

Educação Infantil deve ser a aprendizagem da alteridade, isto é, uma competência atitudinal positiva em relação à diferença.

A preocupação didática de focar no locutor na sala de aula de línguas (primeira e estrangeiras) para “apoiar-se nas práticas de linguagem do aluno a fim de ajudá-lo a construir competências plurilinguísticas e favorecer a aquisição da língua da escolaridade” (CLERC, 2008, p.1) originou um movimento recente em prol da sociodidática (DABÈNE e RISPAIL, 2008). As propostas seguintes desenvolvem essa premissa que a criança pode e deve encontrar uma passarela entre todas as suas línguas orais adquiridas, em via de aquisição ou apenas presentes no seu âmbito familiar. A sociodidática se distingue da sociolinguística por “levar em conta parâmetros sociais que outras didáticas não levam em conta pois elas limitam, por exemplo, o contexto ao âmbito da sala de aula, até mesmo do discurso” (BLANCHET, 2012, p.12), mas sobretudo segundo Marielle Rispail por ser “uma didática que fala em primeiro lugar daqueles que aprendem antes de se perguntar o que iremos ensinar para eles” (RISPAIL, 2012, p.67). Assim, a sociodidática muda radicalmente a concepção da linguagem e das línguas quando promove uma conexão permanente entre a escola e a comunidade, os alunos, os professores e as famílias, a variabilidade e as normas. De novo para Marielle Rispail “a dinâmica das línguas fora da sala de aula raramente tem repercussão dentro da escola” (RISPAIL, 2012, p. 62). Parece necessário construir uma passarela educacional de cooperação entre a escola e as famílias como afirma Stéphanie Clerc “procurar entender fenômenos sociais e humanos nos quais as línguas têm um papel forte e em relação aos quais a Escola tem um papel ou poderia ter outro papel me parece ser o foco chave da abordagem sociodidática na pesquisa” (CLERC, 2012, p.88). Essa diversidade em questão é sociolinguística e não é uma prerrogativa das comunidades plurais nas quais várias línguas-culturas estão em contato, mas sim de qualquer comunidade humana constituída por definição a partir de uma “*ideologia glotofóbica e a hegemonia de alguns grupos humanos sobre outros*” (BLANCHET et al., 2014, p. 296). Em sintonia com esta linha de raciocínio, no Brasil, Gilvam Müller de Oliveira desenvolve um conceito semelhante de transferência cognitiva que cria “naturalidade quan-

to à presença e à utilização de várias línguas, no espírito de uma educação para o pluralismo linguístico” (MÜLLER DE OLIVEIRA, 2005, p. 92). É importante assinalar que o conceito de diversidade não é contemporâneo. O filósofo francês Jean-Jacques Rousseau (1758) já o descrevia num dos artigos para a “*Encyclopédie, ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*”:

[...] tem de povo para povo uma prodigiosa diversidade de costumes, de temperamentos de caracteres. O homem é um, eu confesso; mas o homem modificado pelas Religiões, pelos Governos, pelas Leis, pelos costumes, pelos preconceitos, pelos climas, se torna tão diferente de si mesmo que não precisa mais buscar entre nós o que é bom para os homens em geral, mas o que é bom para eles em tal tempo ou tal país (ROUSSEAU, 1758, p. 16).

Trata-se hoje, portanto em DLC de abordar na sala de aula com as crianças-aprendizes a diversidade das LC inerente ao próprio grupo linguístico a partir do questionamento da sua homogeneidade aparente apontando, por exemplo, a extrema variedade das línguas ditas internacionais faladas no mundo a partir de um verdadeiro projeto didático-pedagógico de médio e de longo prazo. Essa abordagem é fundamental, processual e gradativa. A reforma didática necessária não consiste na introdução precoce de uma língua-cultura estrangeira no sistema escolar público, mas consiste em repensar totalmente a didática da oralidade com um público ainda não letrado e que passará a exigir nos próximos anos cada vez mais comunicação oral na sala de aula de LC, isto é, a partir das interações verbais com o(a) professor(a). Segundo o pesquisador brasileiro Gilvan Müller de Oliveira “[...] o trabalho do linguista não pode ter como foco a língua ou mesmo as línguas, mas sim os falantes das línguas, ao mesmo tempo indivíduos e comunidades linguísticas, porque línguas são fenômenos individuais e coletivos ao mesmo tempo” (MÜLLER DE OLIVEIRA, 2005, p. 87). Há de se considerar que a influência da linguística sobre a DLC através da onipresença da gramática e do vocabulário na sala de aula de LEM continua apagando esse outro locutor que incomoda tanto por ser complexo, variável, longo e muitas vezes tão pouco conhecido pelo professor de LC.

A segunda premissa está atrelada à oralidade da criança-aprendiz visto que sua atitude em relação à diferença-diversidade (processo cognitivo preliminar à alteridade) só pode ser compartilhada a partir da sua expressão oral, embora seja possível através de uma comunicação não verbal entender uma atitude positiva ou negativa (mantida a ressalva de que a interpretação de uma mensagem não verbalizada pode ser totalmente aleatória). O enfoque na oralidade não é tão inovador já que o Projeto brasileiro PLURES, por exemplo, passou ao ato didático como lembra um dos seus participantes, Gilvan Müller de Oliveira: “nas escolas do Projeto Plures⁵, além disso, deixam de existir as disciplinas “inglês”, “português” e “alemão” e as oito horas semanais são destinadas a uma nova disciplina chamada “Educação Linguística [...]” (MÜLLER DE OLIVEIRA, 2005, p.92). Para Suzy Halimi “[...] as línguas não são uma disciplina escolar entre outras, elas são um investimento indispensável, determinante para a economia do país, para a inserção profissional dos jovens e menos jovens, para a abertura à alteridade, para a educação para a cidadania e para a coesão social” (HALIMI, 2012, p. 21). Podemos reencontrar no Brasil uma ideia semelhante nas palavras da pesquisadora Cláudia Hilsdorf Rocha “[...] o ensino de língua inglesa deve ultrapassar os objetivos meramente instrumentais, com finalidades comunicativas, a fim de que possa contribuir para a formação do indivíduo, como cidadão reflexivo, crítico e ativo, capaz de promover mudanças” (HILSDORF ROCHA, 2012, p.115). Essa tendência de focar a alteridade na DLC se torna cada vez mais insistente, mas continua paradoxalmente apenas sendo vista como um efeito colateral desejável. Porém, essa alteridade precisa ser buscada para ser internalizada realmente pela criança-aprendiz. Ela concerne em primeiro lugar a esfera geográfica e social da criança-aprendiz de uma língua-cultura estrangeira na Educação Infantil e no Ensino Fundamental 1. Essa esfera vai pouco a pouco expandir-se para outras línguas-culturas circunvizinhas e cada vez mais distantes. A EDALC é um projeto educativo não tão inovador, ou

⁵ Projeto do IPOL “Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística” fundado em 1999 em Florianópolis (Brasil).

seja, a ideia já surgiu e, no entanto, ainda é pouco aplicada apesar das tendências escolares indo na direção de uma valorização da competência atitudinal em relação à diversidade. É preciso ressaltar que o “através” contido na EDALC é fundamental já que não se trata apenas da diversidade inerente às LC, mas sim da capacidade da criança de recorrer a essa diversidade alheia a fim de entender no início da sua escolaridade e primeira socialização a própria diversidade do endogrupo com o qual ela se identifica e mantém vínculo de pertencimento.

A EDALC se fundamenta na pesquisa do inglês Eric Hawkins (1984) e mais recentemente nas pesquisas coletivas europeias representadas pelo pesquisador francês Michel Candelier. A partir da sua observação como professor e pesquisador da crescente diversidade sócio-linguística-cultural nas escolas públicas inglesas durante as migrações maciças nos anos 70, Hawkins valorizou a pluralidade e propôs o conceito de “*Awareness of language*”: “*when the children in a class come from different language backgrounds, or dialect backgrounds, it is helpful to have a regular opportunity for them to tell one another about their language experiences [...] All can feel that they have something to contribute*” (HAWKINS, 1984, p. 3). Candelier propôs, em 1997, através do projeto de “*Éveil aux langues*” (CANDELIER, 2003a, 2003b) uma *abordagem plural das línguas* envolvendo a abordagem intercultural, o despertar para uma grande variedade de línguas, a intercompreensão entre línguas parentes e a didática integrada das línguas (uma língua descoberta pela criança vai ajudá-la na aprendizagem de outra língua). Reencontramos essas ideias atualmente no conceito brasileiro de “consciência linguística” (HILSDORF ROCHA, 2012) que prepararia, segundo a autora, a criança-aprendiz para as aprendizagens escolares por vir. O que está, portanto, em jogo em DLC é alcançar uma consciência da expressão oral global utilizando a diversidade do grupo de aprendizes para transformar a disciplina LEM em “Educação para a expressão oral” (BRUN, 2015). O linguista francês Claude Hagège já destacava

⁶ Pode ser traduzido literalmente e de forma evocadora por “Despertar às línguas”, ou seja, trata-se de uma conscientização do que representam linguagem e língua em oposição ou complementaridade ao conceito meramente instrumental.

essa evidência há mais de 20 anos declarando que “as línguas são o que permite ao pensável acessar o dizível. Elas são a matéria de toda matéria” (HAGÈGE, 1996, p. 96). Precisamos ressaltar no intuito de servir nossa análise que o “pensável” é da ordem da atitude e que o “dizível” é - na ordem cronológica de aquisição da linguagem - da ordem da oralidade.

Mas é precisamente a diversidade dos seres humanos que historicamente gerou e alimentou nossas tendências etnocêntricas para nos defendermos contra um outro misterioso e potencialmente perigoso. A história do Brasil, da França e do mundo está repleta de lutas sessionistas ou federativas, contra ou para a homogeneização das nações. Essa busca da homogeneização linguística-cultural era ainda no século XX considerada a condição necessária para a sobrevivência de uma sociedade humana (DURKHEIM, 1922/2003, p. 50). A **Educação para a Diversidade** apoiada na diversidade das LC pode reverter essa tendência. Segundo Eric Hawkins: “*Linguistic tolerance does not come naturally; it has to be learned and to be worked at. The first reaction to language that cannot be understood (as to other forms of social behaviour that are different) is suspicion, frustration, even anger*” (HAWKINS, 1984, p.17). É a partir desse confronto pessoal e coletivo com a diferença que será possível para a criança – orientada por um professor preparado - verbalizar não apenas as frustrações sentidas (dificuldade ou impossibilidade de comunicação), mas também as rejeições do outro diferente (preconceitos e estereótipos). Podemos afirmar que a EDALC é oriunda de uma concepção ainda mais remota: a do cosmopolitismo. De fato, o cosmopolitismo poderia ser considerado como o objetivo final da EDALC já que ele - como o define Jean-Marc Lamarre “promove a supressão das fronteiras: a humanidade é uma, todos os homens são cidadãos do mesmo mundo e esse mundo ignora a divisão entre autóctones e estrangeiros” (LAMARRE, 2012, p.4). Para a professora de inglês e pesquisadora brasileira Cláudia Hilsdorf Rocha “a distância entre o próprio e o estrangeiro no ensino de língua inglesa pode ser extremamente pequena ou até mesmo imperceptível. Em outras palavras, o outro pode estar bem mais próximo do que imaginamos” (HILSDORF ROCHA, 2012, p.86). A diversidade no processo educativo global – ou seja, nu-

ma abordagem escolar realmente transcultural - seria no seu princípio uma **fase preparatória para a criança-aprendiz conseguir internalizar um consenso humanista altruísta total**. Edgar Morin já propôs essa perspectiva de identidade humana: “cada ser humano é um cosmo, cada indivíduo é uma mesclagem de personalidades virtuais [...] Reconhecer isto é reconhecer também a identidade humana. O princípio de identidade humana é unitas multiplex, a unidade múltipla, tanto do ponto de vista biológico quanto cultural e individual” (MORIN, 1993, p. 64-65).

É possível que o professor de LC reconheça a diversidade individual humana na sua prática na sala de aula e busque a aproximação dessa diversidade pelo aprendiz através de outra língua, outro modo de comunicação, outras atitudes e outros comportamentos alheios. Contudo, a compreensão da diversidade não é uma consequência natural da aprendizagem de uma língua-cultura estrangeira. Ela surge (ou não) da transformação e da superação da diferença. Isto é, nem sempre o aprendiz consegue transformar a sua visão do *diferente* ou *estranho* - portanto rejeitável - e percebê-lo como *diverso* - portanto resignificado e absorvível. Assim, o reconhecimento e a valorização da diversidade - ou seja, da multifacetada identidade humana não é uma consequência intrínseca do ensino-aprendizagem de LC, mas pelo contrário é o seu ponto de partida. É a chave de acesso para a aprendizagem precoce de uma LC e para o desenvolvimento de uma competência transcultural e atitudinal positiva.

A proposta didática visa desenvolver uma abordagem da expressão oral da criança-aprendiz de modo global seja na sua língua primeira, seja na reprodução de uma língua-cultura estrangeira. O objetivo da EDALC não é de ensinar formalmente uma LC, mas descobrir várias LC desenvolvendo assim as duas competências fundamentais para os anos de aprendizagem por vir: a competência oral e a competência atitudinal. O *Quadro de Referência para as Abordagens Plurais das Línguas e das Culturas* define precisamente na Europa essa abordagem didática inovadora:

Chamamos Abordagens plural das línguas e das culturas as abordagens didáticas que implementam atividades de ensino-aprendizagem envolvendo ao mesmo tempo várias (mais de uma)

variedades linguísticas e culturais. A estas opomos as as que poderíamos chamar de abordagens nas quais o único objeto de atenção levado em conta no procedimento didático é uma língua ou uma cultura específica, considerada isoladamente (CANDELIER, 2012, p.6).

Essa diversidade linguística-cultural alcança tanto a língua primeira das crianças-aprendizes quanto as línguas-culturas estrangeiras. Ela revela e explica para as crianças a extrema flexibilidade dos códigos orais e a função das normas linguísticas. Essa flexibilidade linguística representa o primeiro passo cognitivo para o aprendiz descobrir a flexibilidade cultural e conseguir questionar os próprios preconceitos ainda em formação. A competência oral se baseia naturalmente nos estágios de desenvolvimento cognitivo da criança-aprendiz como lembra Claude Hagège: “a criança aprende a falar muito mais tarde que ela aprende a compreender oralmente.. E é tanto essa precocidade da compreensão oral quanto sua riqueza de abertura aos mais variados sons que precisamos explorar” (HAGÈGE, 1996, p. 25). Essa oralidade ou competência em compreensão-produção oral está intrinsecamente vinculada à competência atitudinal. De fato, elas se fortalecem mutuamente. A espontaneidade da criança-aprendiz passa por fases evolutivas no decorrer da sua escolaridade. Aos poucos ela descobre cada vez sua imagem social que vai desejar desenvolver, fortalecer ou ocultar a partir das interações verbais e não verbais com o resto do grupo e sobretudo com o elemento regulador legítimo: o professor. Essa imagem social está ligada à expressão oral que vai colocar ou não a criança-aprendiz dentro das ações do grupo, ou seja, a partir da valorização ou da desvalorização da sua fala. O corolário nesse caso positivo é o autodesenvolvimento de uma competência oral e o posicionamento individual nítido e confiante da criança-aprendiz. No caso contrário, isto é, sem valorização da expressão oral e da imagem social ou a partir do controle absoluto delas pelo professor (ou pelo grupo), a aprendizagem se torna a aprendizagem da obediência e da reprodução não criativa de modelos impostos e nunca criticados (BRUN, 2015). Mas a DLC, sobretudo na Educação Infantil e no Ensino Fundamental 1, deve representar “mais ainda um campo de estimulação recíproca que a criança está na idade da avidez de

expressão” (HAGÈGE, 1996, p. 87). Entretanto, para conquistar esse espaço livre de expressão oral e de atitude positiva em relação à diversidade, a escola precisa reconhecer institucionalmente os principais modelos linguísticos-culturais das crianças-aprendizes: as famílias. Essa passarela entre escola e família tem como objetivo desconstruir a ideia de norma monolítica legítima da qual seriam excluídos os pais. Ora, para manter o continuum cognitivo necessário entre a escola e a família, a primeira precisa incluir a segunda de forma presencial, concreta e sobretudo ativa. Para Cláudia Hilsdorf Rocha “parece ser consensual a ideia de que o ensino de línguas, materna ou estrangeira, para ser significativo [...] deve ainda procurar um estreito vínculo entre a casa e a escola [...] buscando construir conhecimentos mais complexos a partir de práticas sociais cotidianas, vivenciadas pela criança” (HILSDORF ROCHA, 2012, p.86). Ora, esse consenso é apenas o bom senso didático e pedagógico que acompanha precisamente a evolução da sociedade que exige cada vez mais participar das decisões ou, pelo menos, receber as informações necessárias. Mas é um bom senso na medida em que o conceito de educação passa a ser reconhecido assim institucionalmente como um processo e uma responsabilidade compartilhada e não imposta pela instituição. A visão dos profissionais do mundo educativo de repente compartilhado mudaria tanto quanto a visão do mundo das crianças-aprendizes que descobririam intuitivamente o que é descentramento, ou seja, o descobrimento da multirreferencialidade⁷. De acordo com a etnopsicanalista francesa Marie-Rose Moro “o reconhecimento da língua dos pais, da migração deles, do passado deles, a não-hierarquia entre as línguas, mas também a educação de todos para a diversidade e instauração de uma verdadeira comunicação transcultural não obriga ninguém a renunciar à sua história dela e ao que considera importante” (MORO, 2010, p.225-226). O próprio formador teve acesso na formação dele em primeiro lugar ao saber linguístico muitas vezes dissociado (ou pouco desenvolvido) por ele do saber-estar cultural. É difícil, portanto, imaginar que um formador apresentando essa carência cultural seja capaz de ensinar ao futuro profes-

⁷ Conceito elaborado por Jacques Ardoino em *Communications et Relations Humaines* (1966).

sor os saberes imprescindíveis na aprendizagem de LC. Para os didactólogos franceses Robert Galisson e Christian Puren, o “saber estar” expressa-se “[...] em didática escolar das línguas, não através dos saberes ou das capacidades do aluno ou do aprendiz, mas através de atitudes gerais (abertura às diferenças culturais, respeito aos princípios éticos e democráticos, curiosidade e rigor intelectuais, etc.)” (GALISSON; PUREN, 1999, p.10). O saber estar (“*savoir-être*”) em didática de LC não é obviamente um conceito inovador já que ele foi protocolado alguns anos depois pelo *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas* que considera que “os saberes-estar precisam ser considerados como disposições individuais, traços de personalidade, dispositivos de atitudes que tocam, por exemplo, a imagem de si e dos outros, o caráter introvertido ou extravertido manifestado na interação social” (2001, p.17). Esse documento é um documento de referência por ser o único que define o ensino-aprendizagem das LC entre 28 países europeus de línguas-culturas diferentes. É até hoje o único projeto federativo de porte continental. Mas para os futuros professores de LC que ignoram essa competência cultural e atitudinal, é provável que a abordagem didática por eles exercida seja circunscrita à área exclusivamente linguística remetendo ao método tradicional antigo (PUREN, 1988). Para este educador a cultura, ou seja, o outro locutor humano diferente pode aparecer apenas como um produto longo e derivado de uma estrutura linguística primordial. O pluralismo linguístico-cultural como objetivo educativo também não é tão inovador já que a UNESCO (2003) especificava na sua “Declaração Universal sobre a diversidade cultural” que:

Para uma abordagem do pluralismo linguístico realmente orientado em direção à diversidade, os programas devem – desde os primeiros anos da escolaridade, a fim de capitalizar a extraordinária capacidade das crianças a aprender línguas – abastecer o leque das línguas maternas faladas no território, e introduzir as outras línguas necessárias ao progresso da comunicação nos planos nacionais e internacionais. Tal abordagem reconciliará a necessidade de preservação da identidade cultural e as necessidades de comunicação e participação (UNESCO 2003, p. 28).

Embora essa declaração seja repleta de noções questionáveis (“língua materna”, “língua necessária” e “necessidade de preservação”), há de se considerar que ela aparece

no mesmo ano que a 5ª competência a alcançar na aprendizagem de uma língua-cultura estrangeira é definida: a “competência pluricultural” definida pelas diretrizes de bases europeias em DLC (*CONSEIL DE L'EUROPE*, 2001, p. 12). Se essa competência pluricultural possibilita a navegação cultural dos cidadãos entre várias culturas continentais, ela parece também estar atrelada a necessidades unilaterais de interesse pessoal. Ora, o objetivo da EDALC da Educação Infantil até o 5º ano do no Ensino Fundamental 1 vai além dessa competência para procurar na criança-aprendiz a capacidade de empatia com o outro diferente num movimento bilateral de troca que pode ser chamado de competência transcultural onde “o prefixo *trans* surge para reiterar o movimento, a interpenetração, a transformação, a transgressão de fronteiras na constituição translocal de letramentos múltiplos, fluidos, que travam suas relações de hibridismo em esferas de coabitação [...] sem desconsiderar a heterogeneidade, o conflito, a incompletude” (HISLDORF ROCHA, 2012, p. 132). Mais uma vez o conceito não é tão inovador já que o pesquisador francês Jacques Corraze opunha “relativismo cultural” a “transculturalismo” (CORRAZE, 2001, p. 139) e que Edgar Morin falava acerca das crenças das “grandes religiões transculturais” (MORIN, 2004, p.22) para se referir às religiões monoteístas que conquistaram grupos humanos tão diversos. Todavia, hoje em dia esse conceito novo ocupa o campo da comunicação e entra legitimamente na DLC como ressalva Marie-Rose Moro “[a] comunicação transcultural não obriga ninguém a renunciar a sua história e ao que considera como importante” (MORO, 2010, p. 225-226). É a possibilidade para cada um de se posicionar numa pluralidade identitária que não obriga mais ninguém a escolher uma identidade única e às vezes não representativa (ver, por exemplo, os diversos planejamentos linguísticos históricos no mundo para erradicar as línguas regionais). Para o escritor francês da Martinica, Patrick Chamoiseau, essa formulação cria um espaço peculiar no campo das interações verbais e de forma lírica: “é neste espaço do *trans* que se localiza a poética do mundo contemporâneo” (CHAMOISEAU, 2008, p.12). É uma comunicação, portanto, caracterizada pela liberdade onde os locutores e interlocutores se encontram de forma livre na LC que eles escolhem.

Considerações finais

A duração do processo de ensino-aprendizagem de uma língua-cultura estrangeira não parece ser um parâmetro determinante para alcançar competências satisfatórias em línguas-culturas. Isto é o que os resultados da pesquisa europeia (EUROPEAN COMMISSION, 2012) tendem a demonstrar e também o que pode ser observado de forma empírica entre nossos aprendizes. Eles desenvolvem essas competências tanto em termos de qualidade (fonológica, fonética, lexical, gramatical, de comunicação, de fluência) quanto em termo de variedade (produções e compreensões orais e escritas, competência transcultural), cada um de modo totalmente diferente, num mesmo grupo, e tendo o processo de ensino-aprendizagem durado o mesmo tempo. Podemos também sublinhar – a partir das nossas experiências de sala de aula e das trocas experienciais com colegas formadores de professores de línguas – que o desenvolvimento da competência de produção oral representa a maior dificuldade de grande número de aprendizes universitários. Cada aprendiz vai expandir e aperfeiçoar suas competências de modo individualizado e peculiar dentro do mesmo grupo de aprendizes. Essa variabilidade no ritmo e no modo de aprendizagem parece indicar que a duração não é o critério basilar.

As únicas competências não avaliadas na pesquisa europeia supracitada são justamente a produção oral e a competência transcultural. Ora, é bastante provável que as lacunas dos professores em formação nesses dois aspetos os levem a reproduzir nas suas práticas docentes o modelo didático internalizado no qual a vertente atitudinal aparece frequentemente esvaída.

Para quebrar esse paradigma recursivo operando o desvio necessário evocado por Edgar Morin (1991) é importante, por um lado, fortalecer exatamente a oralidade e a diversidade introduzindo na escola a pluralidade do mundo materializada pelo contato com uma variedade de outras línguas-culturas antes de concentrar esforços e tempo no ensino singular de uma única língua estrangeira moderna (na prática a língua inglesa).

Essa constatação não é inovadora e foi realizada há quase vinte anos seja pela UNESCO (1998, p.10) que definiu os quatro pilares para a educação do século XXI

(*aprender a conhecer, apreender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser*), seja por Edgar Morin (2000) que, de forma análoga, delineou os sete saberes necessários para a educação do futuro: contra as *cegueiras do conhecimento*, para um *conhecimento pertinente*, para uma *condição humana*, visando uma *identidade terráquea*, uma capacidade a *enfrentar incertezas*, *ensinar a compreensão*, assim como desenvolver uma *ética da humanidade*.

Nossas práticas didáticas devem focalizar a co-construção de saberes, mas também o acompanhamento da evolução do senso crítico dos aprendizes que, simultaneamente, é chave e produto da inovação. Segundo Pierre Bourdieu, o campo escolar está sujeito a forças externas mas “a escola é um campo [...] orientado para sua própria reprodução, do fato, entre outras razões, que os agentes têm o controle da sua própria reprodução.” (BOURDIEU, 1987, p. 57). Tudo indica que a escola raramente evolui no mesmo ritmo que a sociedade que a cerca, mas a segue prudentemente. Para as pesquisadoras canadenses Isabelle Vinatier e Joëlle Morrissette devemos nos concentrar em “formar professores capazes de analisar as suas práticas, de “refletir”, de inovar e produzir individualmente e sobretudo coletivamente respostas originais aos problemas quotidianos” (VINATIER; MORRISSETTE 2015, p.141). Essa formação deve resultar na tentativa de descentramento linguístico-cultural da criança-aprendiz. Este descentramento pode ser favorecido pela introdução precoce da disciplina escolar de línguas-culturas estrangeiras apenas se ela introduz no processo educativo um outro diferente, outros sons, outros pensamentos e outros comportamentos. Há de se considerar, entretanto, que essa abertura ao descentramento linguístico-cultural não **preexiste** ao processo de aprendizagem de outras línguas-culturas. Na realidade, a tendência do aprendiz mostra, em regra geral, muito pelo contrário, a rejeição da diferença seja ela fonética (sons “incomuns”), fenotípica (locutor “suspeito”), cultural (modos “estranhos”) ou gramatical (regras “esquisitistas”). Assim como o livre jogo das interações culturais não pode “basta para garantir a diversidade cultural” (MATTELART, 2009, p.8), uma abordagem intercultural de uma língua-cultura estrangeira não é, portanto, suficiente no Ensino Fundamental. Focalizar a competência transcultural passa pela aprendizagem de atitudes positivas frente à diferença

e à diversidade, ou seja, por uma abordagem antidiscriminatória explícita, constante e essencial para a construção do que Edgar Morin denomina uma **ética humanitária**.

Na conclusão da sua obra referencial sobre a evolução histórica dos métodos e das metodologias de línguas no mundo ocidental, Christian Puren lembra humildemente que “a sucessão de diferentes metodologias, a inscrição delas num lugar e numa época determinados assim como as suas insuficiências e contradições internas nos conscientizam somente dos nossos próprios limites e determinações” (PUREN, 1988, p.396). Essa constatação de quase trinta anos nos mostra na escala do tempo o quanto nossas dúvidas didáticas persistem em relação ao ensino-aprendizagem de línguas-culturas estrangeiras. Postulamos que uma Educação para a diversidade linguística-cultural precisa ser implementada já na Educação Infantil a partir de uma abordagem transdisciplinar mais eficiente (projeto escolar pedagógico global envolvendo todas as disciplinas), transcultural (vários modos culturais nacionais e não nacionais) e translinguística (variedades fonéticas e fonológicas).

RÉSUMÉ : Cet article a pour objectif de réfléchir sur l'éducation à la diversité dans le processus d'enseignement-apprentissage de langues-cultures vivantes en contexte scolaire. Le texte apporte des considérations sur l'introduction de l'enseignement précoce de langues vivantes dans le but d'augmenter quantitativement la période d'apprentissage. Tout en comprenant le besoin de perfectionner les pratiques enseignantes qui visent le développement des compétences linguistiques-culturelles des apprenants, nous proposons la réélaboration d'une approche des langues vivantes dès la dernière année du cycle 1 basée sur les compétences en production-compréhension orales et transculturelle à partir des contributions théoriques de Hawkins, Blanchet, Candelier, Rispail et Clerc issues du champ théorique européen de la Sociodidactique et de l'Éveil Aux Langues (EAL, 2003). Ainsi, une Éducation à la Diversité dès le cycle 1 aspire à l'apprentissage d'une compétence transculturelle globale par la construction d'attitudes positives à l'égard de la différence pour un apprentissage de l'altérité.

MOTS-CLÉS : Langue vivante ; diversité ; altérité ; oralité ; transculturalité.

REFERENCIAS

BLANCHET, Philippe. Les relations entre la didactique du français et les autres didactiques. *La lettre de l'AIRDF*, n. 51, p.11–14, 2012.

BLANCHET, Philippe ; CHARDENET, Patrick. *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Paris; Montréal: Editions des archives contemporaines, 2011.

BLANCHET, Philippe ; CLERC, Stéphanie ; RISPAIL, Marielle. *Réduire l'insécurité linguistique des élèves par une transposition didactique de la pluralité sociolinguistique*, Paris : ELA - Études de linguistique appliquée, n. 175, p. 283–302, 2014.

BOURDIEU, Choses dites, Les éditions de minuit, Paris, 1987.

BRUN, Éric. *Sur l'évolution altéritaire-ethnocentriste en classe de cycle 2 dans le cadre d'un projet d'Éveil aux langues-cultures du monde: une analyse comparative longitudinale à travers l'expression orale*, Tese (Doutorado em Ciências da linguagem), Laboratoire Parole et Langage, École doctorale 356 Education, Cognition, Langage, Universidade Aix-Marseille Aix-en-Provence, França, 2015.

BRUN, Milenna; BRUN, E. C. ; SANTOS, P. M. E. A aprendizagem de língua estrangeira na escola regular: desafios e possibilidades. *A Cor das Letras* (UEFS), Feira de Santana, v. 5, p. 11-25, 2004.

CANDELIER, Michel. *L'éveil aux langues à l'école primaire : Erlang : bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles: De Boeck, 2003a.

CANDELIER, Michel. *Janna Linguarum : La porte des langues*, Centre Européen pour les langues vivantes, 2003b.

CANDELIER, Michel et al. *Cadre de Référence Pour Les Approches Plurielles Des Langues et Des Cultures - Compétences et Ressources*. Éditions du Conseil de l'Europe, 2012.

CHAMOISEAU, Patrick. Pour un imaginaire de la diversité. Entretien concedida a Teraedre-Revues plurielles. In : Allers-retours, Paris, p.12-17, 2008.

CLERC, Stéphanie. Des représentations des langues familiales à leur prise en compte dans le système scolaire, *Dimensions socioculturelles de l'enseignement du français à l'école primaire - Revue Repères*, Lyon : ENS Éditions, p. 187-198, 2008.

CLERC, Stéphanie. Interroger la sociodidactique : faux-semblants, résistances et orientations, *Reconfiguration des concepts – Pour une réflexion épistémologique et méthodologique en sociolinguistique et en sociodidactique - Revue du laboratoire de Linguistique et de Sociodidactique du Plurilinguisme de l'ENS de Bouzaréah*, n. 1, Alger, 2012.

CONSEIL DE L'EUROPE. *Cadre européen commun de référence pour les langues - apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Les Éditions Didier, Conseil de l'Europe - Unité des politiques linguistiques, 2001.

CORRAZE, Jacques. *Les Communications non-verbales*. 5e édition. Paris: Presses Universitaires de France – PUF, 2001.

DABÈNE, Michel et RISPAIL, Marielle. 2008 « La sociodidactique : naissance et développement d'un courant au sein de la didactique du français en France ». *La Lettre de l'AIRDF* 42.

DURKHEIM, Émile. *Éducation et sociologie*. Paris: PUF Quadrige, 1922/2003.

EUROPEAN COMMISSION. *First European Survey on Language Competences - Final Report*, European Commission Education and Training, 2012.

GALISSON, Robert ; PUREN, Christian. *La Formation en questions*. Paris: Clé international, 1999.

HAGEGE, Claude. *L'enfant aux deux langues*. Paris: Odile Jacob, 1996.

HALIMI, Suzy. *Apprendre les langues, apprendre le monde*, Comité stratégique des langues, Ministère de l'Éducation Nationale, 2012.

HAWKINS, Eric. *Awareness of Language: An Introduction*. New York: Cambridge University Press, 2a ed., 1984/1985.

HILSDORF ROCHA, Claudia. *Reflexões e propostas sobre língua estrangeira no ensino fundamental*, São Paulo: Pontes, 1ª. Ed., 2012.

LAMARRE, Jean-Marc. *L'éducation cosmopolitique : apprendre le propre, apprendre l'étranger*, Paris : Revue Le Télémaque, n. 41, p. 31–46, 2012.

MARTINEZ. *Didática de línguas estrangeiras*, São Paulo : Parábola editorial, 2009

MATTELART, **Enjeux intellectuels de la diversité culturelle**, Culture prospective, 2009/2 n.2, p.1-8.

MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE. *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, Paris : Ministère de l'Éducation Nationale, 2016.

MORELLO, Rosângela, MARCI FLIETTI Martins, Gilvan MÜLLER DE OLIVEIRA. *Carta do Observatório da Educação na Fronteira - OBEDF - III Seminário do Observatório de Educação na Fronteira*, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil, 2013.

MORIN, Edgar. *Science avec conscience*. Nouvelle édition., Paris: Seuil, 1982.

MORIN, Edgar. *La Méthode : Les Idées. Leur habitat, leur vie, leurs mœurs, leur organisation*. Seuil, 1991.

MORIN, Edgar, Anne-Brigitte KERN. *Terre-Patrie*. Paris : Seuil, 1993.

MORIN. *Les 7 savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Seuil, Paris, 2000

MORIN, Edgar. *La Méthode : Ethique*. Paris : Seuil, 2004.

MORO, Marie Rose. *Grandir en situation transculturelle*, Bruxelles: Editions Fabert, 2010.

MORO, Marie-Rose. *Nos enfants demain : Pour une société multiculturelle*, Paris: Editions Odile Jacob, 2010.

MÜLLER DE OLIVEIRA, Gilvan. *Política linguística na e para além da Educação Formal*, Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), p. 87–94, 2005.

PUREN, Christian. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris : Nathan Clé International, 1988.

RISPAIL, Marielle. Interroger la sociodidactique : faux-semblants, résistances et orientations, *Reconfiguration des concepts – Pour une réflexion épistémologique et méthodologique en sociolinguistique et en sociodidactique - Revue du laboratoire de Linguistique et de Sociodidactique du Plurilinguisme de l'ENS de Bouzaréab*, n. 1, Alger, 2012.

ROUSSEAU Jean-Jacques, LETTRE à D'ALEMBERT SUR LES SPECTACLES, Amsterdam: édition originale Marc Michel Rey, 1758

UNESCO. L'Éducation: un trésor est caché dedans, Rapport à l'UNESCO de la Commission Internationale sur l'Éducation pour le vingt et unième siècle, Éditions UNESCO, 1998.

UNESCO. Déclaration universelle sur la diversité culturelle, Paris : UNESCO, v. 1, Série Diversité culturelle, 2003.

VINATIER, Isabelle, Joëlle MORRISSETTE. *Les recherches collaboratives : enjeux et perspectives*, Carrefours de l'éducation, v.1, n.39, p.137-170, 2015.

*Recebido em 16/09/2016.
Aprovado em 14/01/2017.*