

Maria Madalena Borges de Sousa D'Orey

O ENSINO PORTUGUÊS EM FRANÇA :

**O CASO DO LICEU INTERNACIONAL
DE SAINT-GERMAIN-EN-LAYE**

**Dissertação de Mestrado em
Ensino do Português como Língua Segunda e Estrangeira**

AGOSTO DE 2008



Declaro que esta dissertação é o resultado da minha investigação pessoal e independente. O seu conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas no texto, nas notas e na bibliografia.

O candidato,

Lisboa, de de

Declaro que esta dissertação se encontra em condições de ser apresentada a provas públicas.

O(A) orientador(a),

Lisboa, de de

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, à Professora Doutora Maria Graciete Silva, que me motivou desde o início deste trabalho, orientando e acompanhando todas as fases do projecto.

Em segundo lugar, agradeço à Dr.^a Matilde Teixeira, a sua disponibilidade, bem como todos os materiais, informações e esclarecimentos que me facultou.

Em terceiro lugar, agradeço ao professor Duarte Neiva Antunes e à professora Isabel da Costa a sua colaboração e os elementos essenciais que me forneceram para o desenvolvimento do presente trabalho.

Por fim, uma palavra de gratidão para a Dr.^a Gertrudes Amaro, que amavelmente me recebeu e facultou os dados necessários à realização deste projecto.

RESUMO

O ENSINO PORTUGUÊS EM FRANÇA :

O CASO DO LICEU INTERNACIONAL

DE SAINT-GERMAIN-EN-LAYE

MARIA MADALENA BORGES DE SOUSA D'OREY

PALAVRAS-CHAVE: língua materna, língua segunda, língua estrangeira, bilinguismo, língua portuguesa, competência intercultural, secções internacionais, representações sociais.

O presente estudo tem por objectivo descrever e relacionar competências e representações de alunos luso-descendentes e de outras proveniências que têm em comum o ensino português num liceu internacional: o Liceu Internacional de *Saint Germain-en-Laye*, situado na região parisiense (*Île-de-France*).

Procedemos à identificação de diferentes factores que podem motivar a reaprendizagem da língua portuguesa num país que acolheu a grande vaga migratória dos anos setenta e que, desde então, se preocupa em manter e desenvolver o ensino *do Português e em Português*, como acontece no caso em estudo. O nosso estudo centra-se, assim, no modelo vigente nas Secções Internacionais Portuguesas, um sistema de ensino bilingue que integra e valoriza o *Português* em relação de paridade com o *Francês*, tendo em conta o perfil do aprendente.

ABSTRACT

THE PORTUGUESE TEACHING IN FRANCE

A CASE STUDY : THE INTERNATIONAL *LYCÉE* OF SAINT-GERMAIN-EN-LAYE

MARIA MADALENA BORGES DE SOUSA D'OREY

KEYWORDS: mother tongue, second language, foreign language, bilingualism, bilingual context, portuguese language, intercultural competence, international sections, social representations.

This study aims to describe and relate skills and social representations of the lusodescendant students and of students from other origins, who all receive a specific education in Portuguese, in an international school: the International *Lycée* of Saint-Germain-en-Laye, located near Paris, France.

We have identified the motivations of the Portuguese studying in a country that has hosted a great Portuguese emigration wave since the seventies. This community, and the emigrants from other Portuguese-speaking countries, seem now to be concerned with the upholding and the development of a specific cultural teaching in Portuguese, as we will see in the case that is here studied.

In the International Portuguese Section model, we will focus on this particular bilingual education system that integrates and emphasizes the Portuguese teaching in a parity relation with the French teaching, adapting to each student and its cultural profile.

ÍNDICE

Introdução.....	1
I. Diáspora e interculturalidade: a França como país de acolhimento (das Primeiras às actuais gerações de luso-descendentes).....	4
II. O Português na Europa das Línguas	
1. Conceitos e instrumentos operatórios de referência.....	9
2. Promove a França uma educação intercultural?.....	12
III. O lugar do Português no sistema educativo francês e a oferta curricular na região de Paris.	
1. Visão de conjunto e correspondências entre os currículos português e francês.....	15
2. Cursos LCO - <i>Enseignement des Langues et Cultures d'Origine</i> (ensino básico).....	16
3. Cursos LVE - <i>Enseignement des Langues Vivantes</i> (ensino secundário)...	18
4. Secções Internacionais: legislação e funcionamento.....	18
IV. A Secção Portuguesa do Liceu Internacional de Saint-Germain-en-Laye	
1. Breve História do estabelecimento de ensino.....	24
2. Virtualidades do ensino bilingue e desenvolvimento curricular.....	25
3. Que Português? Competências e representações metalinguísticas da classe de <i>Première</i> (11º ano).....	30
3.1. Recolha de dados.....	30
3.2. Análise de conteúdo.....	32
Conclusão.....	50
Bibliografia.....	53

Anexos

ABREVIATURAS

Ao longo deste trabalho, e no sentido de facilitar a leitura, serão utilizadas as seguintes abreviaturas:

BEP (*Brevet d'Études Professionnelles*)

CAP (*Certificat d'Aptitudes Professionnelles*)

DNB (*Diplôme National du Brevet*)

EPE (Ensino Português no Estrangeiro)

LCO (Língua e Cultura de Origem)

LE (Língua Estrangeira)

LIDILEM (*Laboratoire Linguistique et Didactique des Langues Etrangères et Maternelles*)

LISGL (Liceu Internacional de Saint Germain-en-Laye)

LM (Língua Materna)

LM1 (Língua Materna 1)

LM2 (Língua Materna 2)

LP (Língua Portuguesa)

LS / L2 (Língua Segunda)

LVE (*Langues Vivantes*)

LVE 1 (*Langues Vivantes 1*)

LVE 2 (*Langues Vivantes 2*)

LVE 3 (*Langues Vivantes 3*)

NATO (*North Atlantic Treaty Organization*)

OIB (*Option Internationale du Baccalauréat*)

OTAN (Organização do Tratado do Atlântico Norte)

PALOP (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa)

QECR (Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas)

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

SHAPE (*Supreme Headquarters Allied Powers in Europe*)

SI (Secção Internacional)

SP (Secção Portuguesa)

UNESCO (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation*)

O Ensino Português no Estrangeiro (EPE) constitui uma das modalidades especiais de educação escolar, nos termos do artigo 16º da Lei de Bases do Sistema Educativo. Esta modalidade apresenta-se sob duas formas principais: por um lado, o ensino *do português*, abrangendo a rede de cursos de Língua e Cultura Portuguesas no estrangeiro, organizada tanto em regime integrado nos sistemas educativos dos países de acolhimento, como em regime paralelo (em horário pós-lectivo); por outro, o ensino *em Português*, correspondendo à actividade das escolas portuguesas que ensinam não apenas o idioma português mas na Língua Portuguesa, sendo uma extensão no estrangeiro da rede de estabelecimentos de ensino público, e ainda às experiências de ensino em Português de algumas áreas disciplinares, no quadro de secções bilingues ou internacionais de escolas estrangeiras. (QuaREPE 2005: 2)

Introdução

Residindo há algum tempo em França, fomos-nos interessando progressivamente pelo percurso da comunidade luso-descendente neste país e desse modo descobrimos uma área fascinante da história portuguesa, que tem interessado estudiosos de diversas áreas (da sociologia, à economia e à política, entre outras). O nosso estudo exploratório debruça-se assim sobre as implicações *educativas* de um fenómeno migratório que faz da França um terreno de eleição para o estudo do Ensino Português no Estrangeiro (EPE).

A questão principal a que se pretende responder é a da *continuidade* do património linguístico que a comunidade portuguesa “trouxe” consigo para França, tentando-se igualmente perceber as razões que levam hoje à procura e aprendizagem da Língua Portuguesa (LP) não só pelas actuais gerações de luso-descendentes mas também por outros cidadãos que não possuem forçosamente um laço de origem com Portugal.

Nesse sentido, escolhemos um modelo de educação bilingue que tem sido desenvolvido em França e que parece corresponder ao objectivo de *preservar* este património linguístico como forma eficaz de promover a língua e cultura portuguesas enquanto lugar de encontro intercultural e espaço de promoção identitária e cívica em França.

Para o estudo deste modelo educativo, escolhemos um liceu situado na região da Grande Paris que oferece em contexto bilingue o ensino em português de algumas áreas disciplinares (como consta do excerto do QuaREPE que apresentamos em epígrafe). Neste estabelecimento de ensino, o Liceu Internacional de Saint Germain-en-Laye (LISGL), o ensino de línguas é o objectivo principal das aprendizagens, o que o transforma numa instituição escolar de *excelência*, virada para o futuro.

Desenvolvendo a nossa investigação no terreno, dentro e fora das aulas, pretendemos demonstrar que o ensino em questão encontra, neste liceu em especial, um caso exemplar de preservação e divulgação do património linguístico e da cultura portuguesa no estrangeiro.

É o que tentaremos debater, observando um pouco do percurso do sistema de ensino luso-francês vigente na Secção Portuguesa do LISGL, um sistema de ensino que tem vindo a expandir-se por toda a França, ao abrigo de acordos bilaterais entre o governo Português e o *Ministère de l'Éducation Nationale*. Adiante-se, desde já, que o ensino português numa

Secção Internacional (SI) não é visto como ensino suplementar numa Língua Estrangeira (LE)¹, mas sim como aprendizagem simultânea *de e em* duas Línguas Maternas (LM)². Deste modo, o ensino português numa Secção Internacional (SI) é considerado não como opção em Língua Estrangeira mas sim como *extensão* do ensino português em França, como veremos quando estudarmos o modelo subjacente às Secções Internacionais.

Pretendemos igualmente demonstrar que este sistema de ensino, enquanto lugar de encontro intercultural e espaço de formação linguística e identitária, representa actualmente uma das formas mais eficazes de preservar e promover a divulgação da língua e da cultura portuguesas entre luso-descendentes e cidadãos de outras proveniências. Acresce que o desafio profissional da aprendizagem do Português na esfera internacional é hoje uma realidade, desde logo por se tratar de uma língua actualmente falada por cerca de duzentos milhões de pessoas em todo o mundo. São, por isso, necessárias respostas *rápidas* a nível da educação, dirigidas para a promoção da nossa língua num mundo cada vez mais globalizado e numa Europa Comunitária em que o conhecimento de línguas é considerado como “prioritário”. Se pensarmos a LP neste termos, para além do seu inegável valor instrumental, ela representa também um factor de promoção da diversidade linguística e cultural da Europa, como património comum não apenas a preservar mas também a explorar.

Quanto à metodologia utilizada, optámos por iniciar este estudo com uma reflexão sobre o papel da França como país de acolhimento, relacionando a presença da LP e o ensino das línguas minoritárias com os fluxos migratórios antigos e recentes, em particular com a grande vaga de imigração da década de setenta.

Contextualizámos depois o ensino *em português* no quadro do Ensino Português no Estrangeiro (EPE/QuaREPE), focando a sua actual importância na Europa das Línguas e debatendo o tema *Tem a França uma política intercultural?*

Seguidamente, e depois de estudadas várias formas de inserção do Português no sistema educativo francês (Cursos LCO, LVE e Secções Internacionais), o caso seleccionado

1 A expressão *Língua Estrangeira* (LE) costuma ser usada para classificar a aprendizagem e o uso de uma língua em espaços onde ela não tem qualquer estatuto socio-político. É o que se verifica, por exemplo, com a aprendizagem do Português em universidades estrangeiras ou por indivíduos que a aprendem por imersão linguística num país estrangeiro.

2 Entende-se por *Língua Materna* (LM) aquilo que na bibliografia da especialidade se costuma designar por L1: a língua em que, aproximadamente até aos cinco anos de idade, a criança estabelece a sua primeira gramática, que depois vai reestruturando e desenvolvendo em direcção à gramática dos adultos da comunidade em que está inserida. Voltaremos ao assunto no capítulo IV.

foi o da Secção Portuguesa do Liceu Internacional de Saint Germain-en-Laye, focalizado na turma de *Première* (11º ano) e na disciplina de Língua e Literatura Portuguesa.

A metodologia escolhida envolveu a observação “focada” de cinco aulas, a elaboração e aplicação de questionários dirigidos a alunos (25), professores (2) e pais (8). Para finalizar, foram realizadas entrevistas à Directora da Secção Portuguesa e à Conselheira para a Educação da Embaixada de Portugal em Paris.

O presente estudo de caso é portanto, de natureza qualitativa (descritiva) e quantitativa, procedendo-se a uma análise de conteúdo tendente a realçar as representações que os alunos têm da língua e da cultura portuguesas, cruzando esses dados com os dos restantes intervenientes.

Na elaboração dos questionários dirigidos aos professores, adaptámos um inquérito da autoria da Coordenação-Geral do Ensino /Embaixada de Portugal em Paris, realizado em 2006-2007 aos professores das Secções Portuguesas.

Quanto aos questionários dos alunos, reportámo-nos ao artigo de Rosa Maria Faneca, “A natureza das representações de língua e cultura portuguesas que circulam dentro das associações portuguesas em França”, incluído na revista *Palavras*, nº 24, 2003, pp. 39-53. Tal opção justifica-se pelo facto de se tratar da mesma realidade geográfica (o ensino português na região parisiense), parecendo-nos que o uso dos mesmos instrumentos poderia eventualmente vir a ser útil na comparação de dados entre o ensino oficial e o ensino associativo.

I. Diáspora e interculturalidade: a França como país de acolhimento (das primeiras às actuais gerações de luso-descendentes)

Uma das razões que levou a França a (re)pensar a questão das línguas estrangeiras no seu território foi, seguramente, a experiência resultante das diversas vagas de imigração que se seguiram às duas Guerras Mundiais (1914-18; 1939-45). A comunidade portuguesa chegou em massa a este país após a segunda Guerra Mundial e durante a descolonização portuguesa em África, sendo de destacar o êxodo rural e a vaga de foragidos políticos que alimentaram a imigração massiva das décadas de sessenta e setenta.

Com efeito, a França foi, de entre os países industrializados da Europa de então, aquele que acolheu o maior número de comunidades estrangeiras. Estas comunidades exógenas, fundamentalmente surgidas da grande vaga de imigração dos anos setenta, provinham maioritariamente de países mediterrânicos europeus e norte-africanos.

Trata-se, aliás, de um fenómeno conhecido e estudado em várias dimensões: sociológica, demográfica, económica, histórica, ideológica e política (cf. Dabène 1989: 3-16). Entretanto, também as implicações educativas da escolarização de uma tão abundante população de crianças e adolescentes provenientes de famílias não francófonas têm sido objecto de reflexão e mudanças significativas por parte do Ministério da Educação francês.

A França torna-se assim, até aos anos oitenta, um dos primeiros destinos da emigração europeia e o primeiro destino da emigração portuguesa e, como tal, o grande país de acolhimento da diáspora portuguesa. A comunidade luso-descendente é mesmo, durante algum tempo, a primeira fonte estrangeira de mão-de-obra em França. (Tavarès 2001: 1-9)

Constata-se, assim, que a Língua Portuguesa penetra na Educação Francesa por motivos históricos e sociais indissociáveis da instalação massiva de portugueses oriundos da imigração da década de setenta. O número de crianças de origem portuguesa inscritas em escolas que viviam já então uma verdadeira situação de multiculturalismo³ era tão elevado

³ *Multiculturalismo* é um termo que descreve a coexistência de várias culturas numa mesma localidade, cidade ou país. Estas culturas podem coexistir ou não de uma forma positiva ou pacífica. Algumas doutrinas multiculturalistas defendem que as culturas minoritárias são discriminadas, devendo merecer reconhecimento público. Pelo contrário, a *interculturalidade* refere-se à interacção positiva entre culturas de forma recíproca, favorecendo o seu convívio e integração assente numa relação baseada no respeito pela diversidade e no enriquecimento mútuo. (*Dicionário de termos linguísticos*: www.ait.pt).

que o Ministério da Educação francês se decide, em 1973, pela introdução da LP no currículo escolar francês, com o objectivo de preservar a ligação destas crianças à sua cultura e ao seu país de origem, prevendo um eventual retorno. (cf. Parvaux 2003: 110-116)

Esta época cria assim circunstâncias favoráveis ao desenvolvimento do ensino do Português em França, em nome da preservação da língua de origem dos pais de crianças já inseridas no sistema de ensino, como parte integrante do capital simbólico da comunidade linguística de partida. No entanto, importa não esquecer também o peso de preconceitos e estereótipos decerto desfavoráveis à implantação curricular de uma língua quase desconhecida e, além disso, associada a uma situação política *non grata*. Como observa Solange Parvaux, reportando-se à entrada da LP no sistema educativo francês:

C’était bien une aventure qui commençait en 1973 dans le secondaire [...]. Même si elle se réalise dans un contexte pacifique, elle à été une surprise en France qui, dans les années 1960, ignorait presque le Portugal, les portugais, sa culture et l’espace lusophone. De plus, le Portugal se trouvait dans une situation économique de “dominé” et dans une situation politique presque “d’exclu”, à cause de l’existence d’une dictature dans le pays et la guerre coloniale en Afrique [...]. Et les portugais qui arrivaient en grand nombre étaient des immigrants, généralement sans formation et souvent sans instruction. (Parvaux 2003: 112-113)

Ainda assim, ou até por esse motivo - há mesmo quem fale de “resistência identitária à assimilação” (*apud* Parvaux 2003: 116) -, os pais desejaram para os filhos o ensino/aprendizagem da LP, o que veio colmatar uma necessidade específica na oferta do ensino do Português em França. Para esta escolha convergiam ainda três ordens de razões, como refere Rosa Faneca:

- desenvolvimento da identidade cultural e nacional (simbólica e política);
- interculturalidade (preservação da cultura e identidade da comunidade portuguesa num contexto de diversidades culturais);
- formação linguística (manutenção e desenvolvimento da competência plurilingue, aprendizagem da Língua e Cultura de Origem (LCO)) (Faneca 2003: 41)⁴.

4 O *plurilinguismo* pressupõe que os cidadãos possuam um repertório linguístico variado que permita a comunicação entre diferentes grupos linguísticos. Opõe-se ao *multilinguismo* que corresponde apenas à coexistência de várias línguas numa mesma área geográfica.

Deste modo, a LP desempenha hoje um papel importante na preservação da identidade cultural desta comunidade para quem a língua e a cultura portuguesas serão tanto melhor vividas e praticadas quanto melhor for a qualidade da oferta de ensino disponível em França. Tal parece ser a causa primeira da procura do ensino bilingue⁵ luso-francês praticado nas SI, que será objecto do presente estudo.

Concordamos, pois, com Louise Dabène no relevo concedido às representações sociais e metalinguísticas que balizam a aprendizagem, o uso e o prestígio das línguas:

Les images et les conceptions que les acteurs sociaux se font d'une langue, de que ce sont ces normes, ses caractéristiques, son statut au regard d'autres langues, influencent largement les procédures qu'ils développent en mettant en œuvre pour apprendre cette langue et en user. (Dabène 1997: 10)

O sucesso da aprendizagem de uma língua depende assim em grande parte da motivação que lhe preside e das representações que a balizam e também, em larga medida, do contexto familiar, que poderá ter um papel determinante no tipo de educação a proporcionar à criança ou ao adolescente. Acontece, porém, que actualmente muitos indivíduos de origem portuguesa pertencentes à terceira ou à quarta gerações de luso-descendentes desconhecem já a sua língua de origem. Estes franceses de origem portuguesa, nascidos e escolarizados em França, têm pouco contacto com a LP, desconhecendo mesmo por vezes a sua cultura de origem. Como salienta Rosa Faneca, tais indivíduos:

Foram maioritariamente socializados em meios urbanos, alimentados com valores da história e da cultura francesas. Para eles o grupo de pertença constitui um grupo de referência, mas não é o único, existem outros. Não se encontram no universo dos pais, no entanto, são portadores de uma herança e de experiências próprias, que fazem deles filhos de portugueses. Daí a criação de novas formas de expressão, que traduzem a vontade de se afirmarem com a sua especificidade portuguesa, reavivando a tradição e modificando-a. (Faneca 2003: 42)

⁵ É importante distinguirmos os conceitos de *bilinguismo* e *diglossia*. O *bilinguismo* caracteriza-se por uma situação linguística em que duas línguas coexistem na mesma comunidade ou em que um indivíduo apresenta competências gramaticais e comunicativas em mais do que uma língua. O *bilinguismo* costuma ser considerado como um contínuo linguístico, situado entre dois extremos teóricos, o de competência mínima e o de competência nativa. Os bilingues encontram-se em vários pontos deste contínuo, sendo apenas uma minoria aquela que atinge o ideal teórico de perfeição, isto é, o controlo equilibrado dos dois idiomas. A *diglossia*, por seu lado, traduz-se por uma situação linguística em que duas ou mais línguas são utilizadas no mesmo terreno geográfico de modos diferentes e desempenhando papéis sociais diferentes, por exemplo, sendo uma utilizada para o ensino, religião e governação e a outra ao nível das interações familiares. Por exemplo, existem variantes clássicas e coloquiais do árabe, grego moderno ou alemão suíço. (*Dicionário de termos linguísticos*: www.ait.pt).

De facto, como foi dito, esta geração de filhos de luso-descendentes já nascidos em França poderá ter, por vezes, um contacto limitado com a LP. Em muitos casos, ainda que os pais, entre si, se exprimam em português, acabam por falar mais em francês com os filhos. Estes jovens dão por conseguinte preferência à língua francesa, utilizada quase exclusivamente para falar com os irmãos, amigos, colegas e família próxima. O francês é assim a sua língua de socialização e de uma parte significativa do domínio afectivo. É também a língua principal de escolarização, língua veicular de aprendizagem da leitura e da escrita. Podemos, pois, interrogar-nos sobre o papel actualmente atribuído à LP, um património cultural existente no seio destas famílias, mas, em última instância, pouco utilizado e valorizado como competência intercultural. Regressando ainda a Rosa Faneca:

Partimos do princípio de que os jovens potenciam necessidades intelectuais e que o êxito da sua aprendizagem reside na liberdade de actuar, questionar, argumentar, comunicar... Para que tudo isto seja possível têm de sentir a necessidade da razão porque o fazem e para que fins. Nesta perspectiva, a escola, os pais, os encarregados de educação, a comunidade e as entidades políticas devem proporcionar instrumentos e meios que possibilitem o desenvolvimento harmonioso, a motivação, o desejo e orgulho de aprenderem português [...] para que uma língua não se torne estranha nem distante. (Faneca 2003: 40)

Só assim a *motivação instrumental*, na acepção de Gardner e Lambert (*apud* Hyltenstam e Stroud 1998: 230), se irá transformando em *motivação integrativa* de cariz intercultural.

Quisemos, portanto, saber se os jovens que hoje procuram o ensino do Português em França (luso-descendentes ou não) sentem a necessidade de ser sujeitos plurilingues, bem como as razões que motivam essa procura e que meios poderão ser explorados para que o ensino português em França se desenvolva e aperfeiçoe. Isto sabendo à partida que os motivos de tal procura poderão ser hoje diferentes, estando os jovens actualmente virados para uma Europa onde a flexibilidade linguística é exigida pela sociedade e pela globalização. Assim, indo ao encontro de interesses e objectivos prosseguidos pela Europa Comunitária, o processo de ensino-aprendizagem do Português no estrangeiro dirige-se agora não só às exigências da(s) comunidade(s) de origem portuguesa mas também às de um mundo globalizado onde o conhecimento de línguas é considerado de grande utilidade.

Foram as razões apontadas que nos levaram a optar por um projecto na área da oferta educativa em França, mais especificamente na região parisiense, explorando um modelo que tenta responder à necessidade de preservação da língua e da cultura de origem, conjugando o ensino português com o ensino francês em regime de bi-docência.

Importa lembrar que hoje, no seio da comunidade de origem portuguesa da Grande Paris (composta por 477 000 pessoas, segundo os dados do *Insee* 2004-2006⁶), a questão educativa se coloca já em termos bem diferentes dos da imigração maciça da década de setenta, visto a população originária de Portugal estar integrada no país de acolhimento. É, por isso, necessário ter em conta que a comunidade portuguesa em França é hoje maioritariamente francófona por ter nascido em solo francês.

⁶ Adoptámos o critério da soma de estrangeiros recenseados e população imigrante recenseada de 2004 a 2006, segundo as estatísticas do *INSEE (Institut National de la Statistique et des Études Économiques)*.

II. O Português na Europa das Línguas

1. Conceitos e instrumentos operatórios de referência

A diversidade linguística e cultural que caracteriza actualmente a Europa é vista nos diplomas internacionais como uma riqueza a preservar, pelo que a promoção do plurilinguismo constitui um objectivo fundamental dos sistemas de educação e formação actuais⁷. Na Europa, as grandes finalidades da educação privilegiam o desenvolvimento de competências linguísticas e comunicacionais numa perspectiva não só europeia mas também global. Com efeito, espera-se que os programas educativos se adequem progressivamente a uma dimensão internacional, tendo em conta projectos de desenvolvimento de competências linguísticas, sociais e culturais que preparem o cidadão para a mobilidade profissional, orientando-o para um currículo internacional.

É neste âmbito que, como assinala Maria José Grosso, se coloca a necessidade de problematizar a prática pedagógica em contexto multicultural (Grosso 2007: 335), designadamente no que se refere aos modos de caracterização do Ensino Português no

⁷ Identificam-se aqui alguns dos documentos mais significativos que traçam linhas de orientação nesta matéria, começando pelo *Livro Branco sobre a Educação e Formação* de 1995, *Ensinar e Aprender: Rumo à Sociedade Cognitiva*, que fixou como objectivo ajudar os cidadãos a dominarem três línguas europeias (ou seja, duas línguas para além da Língua Materna) aduzindo para o efeito vantagens de ordem profissional e cultural. Na sequência da Estratégia de Lisboa (Conselho Europeu, Lisboa, Março de 2000), foi elaborado o documento *Education and Training 2010*, que contempla o domínio de línguas como um dos objectivos estratégicos para transformar a União Europeia na sociedade do conhecimento mais competitiva. Por iniciativa conjunta do Conselho Europeu e da Comissão Europeia, com o apoio do Conselho da Europa e da Unesco, foi instituído o Ano Europeu das Línguas 2001, visando celebrar a diversidade linguística e sensibilizar a população em geral para a importância da aprendizagem de línguas. Na mesma linha de orientação aponta a Recomendação relativa à Mobilidade (Conselho Europeu de Julho de 2001), que define o desenvolvimento do multilinguismo como um objectivo a perseguir no quadro do *Plano de Acção para a Mobilidade*, e também, a Recomendação do Conselho Europeu de Barcelona (Fevereiro de 2002). Em Julho de 2003, em Comunicação da Comissão ao Conselho, ao Parlamento Europeu, ao Comité Económico e Social e ao Comité das Regiões, foi proposto o plano de acção *Promover a aprendizagem das línguas e a diversidade linguística: Um Plano de Acção 2004-2006* que, para além de traçar os objectivos políticos a alcançar, propôs um conjunto de medidas concretas para a introdução de melhorias sensíveis, a curto prazo, no ensino de línguas. No âmbito da implementação do *Programa de Trabalho Educação e Formação 2010*, a Comissão Europeia apresentou, em Novembro de 2005, sob a forma de Recomendação ao Parlamento Europeu e ao Conselho Europeu, o documento *Key Competences for Lifelong Learning – A European Reference Framework*, no qual a competência de comunicação em línguas estrangeiras é considerada como um dos oito domínios-chave. Evidenciando ainda a importância que a Comissão Europeia atribui às questões linguísticas, sob a presidência de Durão Barroso foi, pela primeira vez na história da Comissão Europeia, instituído o cargo de *Comissário para o Multilinguismo*. Importa igualmente lembrar a declaração do ano de 2008 como *Ano Europeu do Diálogo Intercultural*, por proposta da Comissão Europeia.

Estrangeiro (EPE), segundo os dados colhidos no quadro do Projecto QuaREPE (2005). A saber:

- a) ensino de língua e cultura a falantes de Português;
- b) ensino de língua e cultura em cursos integrados nos sistemas educativos dos países de acolhimento;
- c) ensino de língua a crianças falantes de outras línguas;
- d) apoio curricular em casos de emigração recente;
- e) experiências de ensino bilingue;
- f) ensino de língua portuguesa aos falantes de outras línguas de países de língua oficial portuguesa;
- g) ensino de língua portuguesa nos países da África sub-sahariana.(Grosso 2007: 336)

Como se depreende das palavras de Maria José Grosso, esta delicada *gestão* da diversidade cultural e linguística obriga a sociedade portuguesa, enquanto parte integrante da actualidade europeia, a repensar as suas políticas de educação tanto no território nacional como no estrangeiro. Gerir a diversidade linguística e promover a sua inserção efectiva na comunidade internacional representa deste modo um importante desafio para os próximos anos. Esta interculturalidade vai, aliás, ao encontro dos princípios propostos pelo Conselho da Europa, os quais são reveladores da convicção de que a aprendizagem das línguas não é apenas uma *necessidade* mas um *direito* de todos os cidadãos europeus. Trata-se, por isso, de uma aprendizagem que visa a aquisição de códigos linguísticos, atitudes e *skills* necessários à comunicação em situações reais, devendo ser vista como algo que deverá estender-se ao longo da vida, para que se possa dar resposta às necessidades da sociedade e do sector empresarial em mudança. Para tal, o ensino deverá centrar-se nas exigências do mercado e nos interesses e necessidades dos jovens, com recurso a métodos e materiais adequados ao mundo do trabalho no contexto europeu e a quem nele deseje incluir-se ou vir a incluir-se. As directivas do Conselho da Europa apontam, assim, também no sentido da regulamentação da prática pedagógica, e da acção do professor em particular, como ilustra o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. (cf. QECR 2001: 20-23)

Em suma, a reflexão sobre a educação e o conhecimento de línguas em sociedades multiculturais assume uma dimensão transnacional, ultrapassando interesses particulares e ocupando um lugar importante na definição das políticas educativas dessas mesmas sociedades, como observa Maria da Conceição Ramos, reportando-se ao caso português:

Constituindo a escola um importante elo de ligação à sociedade de acolhimento, devem-se criar meios que possibilitem a adequação da instituição escolar à sua realidade multicultural [...]. É necessário salientar prioridades do sistema educativo, visando a integração de populações imigrantes: aprendizagem da língua portuguesa, factor de cidadania e condição necessária para encontrar um emprego; prática de solidariedade no trabalho respeitando o intercultural; flexibilidade pedagógica dos professores; concepção da escola como factor de integração. (Ramos 2007: 90)

Com efeito, é do conhecimento geral que actualmente uma grande parte dos países da Europa ocidental tem uma língua oficial mas também uma série de outras línguas faladas quotidianamente por populações de diferentes origens étnicas, maioritariamente oriundas da já referida imigração massiva dos anos setenta (particularmente em França) e também do actual fenómeno migratório, como acontece em Portugal. Aliás, em 2003⁸, o relatório da UNESCO sobre a diversidade linguística estimava que mais de um terço dos cidadãos com menos de trinta e cinco anos que viviam na Europa Ocidental provinha da imigração. Partindo desta realidade, e no intuito de contribuir para o seu esclarecimento, escolhemos um modelo educativo em que a escola adopta *duas línguas* (o francês e o português) como línguas veiculares dos conhecimentos curriculares e como línguas de comunicação na comunidade escolar, sendo que a LP, poderá, ou não, coincidir com a LM dos alunos como observaremos no capítulo IV.

Trata-se, portanto, de um modelo de ensino bilingue dirigido a crianças/jovens provenientes de grupos linguísticos minoritários, como é o caso da comunidade portuguesa em França, e enquadrável no que Fausto Caels e Mafalda Mendes definem, seguindo Baker, como modelos “de manutenção da língua de herança cultural”. (*apud* Caels e Mendes 2008: 283)

Assim, a escola utiliza numa parte do seu currículo a língua minoritária (língua da herança cultural do grupo a que a criança pertence) e noutra a língua maioritária (do país de acolhimento), repartindo o tempo curricular pelas duas línguas, num percurso pedagógico que tem como objectivo o desenvolvimento de um bilinguismo tanto quanto possível total. Como sublinham ainda os autores referidos, parte-se do pressuposto teórico de que a criança é capaz de transferir ideias, conceitos, conhecimentos e habilidades de uma língua para a outra, caso tenha desenvolvido equilibradamente a sua competência de aprendizagem em ambas as

⁸ Relatório da Unesco sobre a Diversidade Linguística, 2003

línguas (Caels e Mendes 2008: 284)⁹. A instituição de ensino é neste caso responsável pela manutenção da “língua minoritária”, em termos que nos parecem perfeitamente adequados à realidade sociolinguística francesa.

2. Promove a França uma educação intercultural?

O artigo 22º da Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia afirma que a União Europeia respeita a diversidade cultural, religiosa e linguística. Tentando cumprir e respeitar as orientações legais da União Europeia, e perante as importantes vagas de imigração de que tem sido alvo, a França tem tomado diversas medidas do foro educativo, que têm em conta a diversidade linguística patente no seu território. Assim, muitas iniciativas têm sido tomadas a nível de ensino para assegurar a promoção e a continuidade de línguas de minorias migrantes. É o caso da LP, a língua de origem de uma comunidade imigrante “de peso” e, em particular, a da criação dos cursos LCO (Língua e Cultura de Origem¹⁰) em 1975, que continuam a ter actualidade face à mobilidade actual dos cidadãos e à sensibilização da comunidade escolar para a importância crescente do conhecimento de línguas nas economias europeia e global.

Uma das grandes orientações da política educativa francesa é, de facto, a promoção do plurilinguismo como competência - ou, por outras palavras, o desenvolvimento de uma *competência plurilingue* (QECR 2001: 23-24) - através da aprendizagem simultânea de mais do que uma LE ou do ensino bilingue facultado nos chamados “Liceus Internacionais” ou dotados de “Secções Internacionais”. Convém referir que se trata de uma modalidade de ensino relativamente onerosa para a *Éducation Nationale*, pelo que a existência deste tipo de liceus demonstra até que ponto o estado francês tem a preocupação de investir na oferta de educação bilingue. Note-se ainda que, pela qualidade de ensino oferecida, este tipo de oferta educativa tem grande procura. Julgamos, por isso, que o desenvolvimento de uma competência plurilingue orientada para a “proficiência linguística para fins académicos”, na

⁹ Segundo o QECR (2001: 154), “a competência de aprendizagem é a capacidade para observar e participar em novas experiências e incorporar o conhecimento novo nos conhecimentos anteriores, modificando estes últimos onde for necessário”.

¹⁰ A criação dos cursos LCO cumpria a directiva 77/486/CEE, segundo a qual os estados-membros da União Europeia deveriam tomar as medidas necessárias para que os filhos de imigrantes oriundos de outros estados-membros pudessem receber ensino da Língua Materna e da Cultura de Origem.

acepção de Cummins (*apud* Caels e Mendes 2008: 273), é uma “prioridade” na definição das políticas educativas francesas.

A educação francesa fomenta assim a *tomada de consciência intercultural* (QECR 2001: 150) através da implementação de programas curriculares atentos à diversidade cultural de há muito presente na sociedade francesa, com vista à promoção de atitudes que facilitem a compreensão e a tolerância entre indivíduos de origens étnicas diversas. Importa relembrar (cf. I, p. 4) como os conceitos de *multiculturalismo* e *interculturalidade* se distinguem pela ideia de interacção que caracteriza o segundo. Desta forma, e em termos gerais, pode afirmar-se que a França tem uma política tradicional de acolhimento vocacionada para um *modelo educativo de natureza intercultural*, que se integra numa política linguística assente no *plurilinguismo*. Com efeito, o estatuto das línguas e das culturas de populações migrantes cedo interessou o sistema educativo francês e os investigadores da área em particular, despoletando questões fundamentais, claramente patentes nas palavras de Louise Dabène, uma professora e investigadora da Universidade Stendhal, em Grenoble, que passou grande parte da sua vida a reflectir sobre a questão da aprendizagem de línguas em contexto multicultural. Vejamos então:

Comment résoudre l’ambiguïté de leur situation [des immigrants] de langue considérée comme maternelle pour les uns (mais l’est-elle vraiment?) et étrangère pour les autres? Quel importance doivent-elles prendre dans les cursus scolaires? A qui doit-on en réserver l’enseignement? Comment celui-ci doit-il se situer par rapport aux autres disciplines? Quels maîtres, quelles instances doivent en prendre la responsabilité? Comment déterminer les finalités, les contenus et les stratégies d’enseignement? En fait, le statut de ces langues, qui peuvent en outre différer profondément, non seulement par leurs caractères intrinsèques mais aussi par leur situation, constitue une problématique complexe ou les aspects linguistiques et pédagogiques ne sont pas séparables de facteurs d’ordre extralinguistique et extra-éducatif, qui tiennent à l’évolution actuelle des sociétés d’accueil et aussi d’origine. (Dabène 1990: 5)

Trata-se, efectivamente, de um conjunto de interrogações que pressupõem um programa de acção da parte de quem conhece bem o universo da aprendizagem de línguas em contextos onde a coexistência de várias línguas é uma realidade e o próprio conceito de LM é problemático. São levantadas questões sobre a língua e cultura de origem dos aprendentes, as representações sociais que os movem e de que são alvo, sobre conceitos como integração, assimilação, imersão, bem como sobre a organização do ensino na sociedade de acolhimento.

Note-se que a questão das representações sociais, tanto a nível sociológico como didático, é estudada há cerca de trinta anos em França, num laboratório criado por Louise Dabène em 1978, para o estudo das línguas, na Universidade Stendhal, chamado LIDILEM (*Laboratoire Linguistique et Didactique des Langues Etrangères et Maternelles*). Aí são levantadas e debatidas questões diversas sobre representações e atitudes ou sobre fenómenos linguísticos/comunicacionais como os regionalismos, a linguagem dos símbolos, o bilinguismo ou os comportamentos sociais das populações migrantes, entre outros assuntos.

III. O lugar do Português no sistema educativo francês e a oferta curricular na região de Paris

1. Visão de conjunto e correspondências entre os currículos português e francês

Actualmente, o ensino do Português em França integra todos os níveis de ensino, do básico ao secundário, passando também pelo ensino associativo, como acontece na região de Paris. Veja-se o quadro seguinte, em que se destacam a itálico as Secções Internacionais:

Currículo Escolar do Ensino do Português em Paris
(níveis básico e secundário)

Ensino de Português						
Organização dos cursos e contratação de professores ¹¹						
Cursos						
Ensino Preparatório e Secundário Português-Língua Viva (LVE)	Objectivos -Garantir a continuidade do ensino do português -Certificar a aprendizagem	Ensino Oficial Introdução de uma língua estrangeira como opção obrigatória Aberto a todo o público	Horário 1h-2h /dia	Nº de alunos em 2005 5085	Relação professor-aluno em 2005 1/311	Contratação e gestão de professores Da responsabilidade do Governo Francês
Ensino Básico Português-Língua e Cultura de Origem (LCO)	-Conhecer a língua e a cultura portuguesas	Ensino Oficial Público-alvo de origem portuguesa	1h-3h/dia	9440	1/150	Da responsabilidade do Governo Português: Coordenação-Geral do Ensino/ Embaixada de Portugal
Ensino Básico e Secundário Secções Internacionais	<i>-Ensino bilingue: facultar uma extensão do ensino nacional (certificação profissional)</i>	Ensino Oficial <i>Lycée e Collège International</i> <i>Aberto a todas as nacionalidades</i>	7h-9h/dia	623	1/45	Da responsabilidade do Governo Português: Coordenação-Geral do Ensino/ Embaixada de Portugal
Ensino Associativo	-Estimular a aprendizagem e a divulgação da língua e da cultura portuguesas	Ensino Associativo Público-alvo de origem portuguesa	2h/dia	629	1/157	Da responsabilidade do Governo Português: Coordenação-Geral do Ensino/ Embaixada de Portugal

Quadro 1

¹¹ Dados da Coordenação-Geral do Ensino/Embaixada Portuguesa em Paris, 6, Passage Dombasle, 75015 Paris (Outubro, 2007)

Por uma questão de clareza, acrescenta-se também uma tabela de correspondências com o sistema de ensino português, figurando entre parênteses os anos de escolaridade equivalentes em Portugal.

PRIMAIRE (Maternelle)	COLLÈGE	LYCÉE
Classe	Classe	Classe
11 ^e ème (1ºano)	6 ^e ème (6ºano)	2 ^e nde (10ºano)
10 ^e ème (2ºano)	5 ^e ème (7ºano)	1 ^e ère (11ºano)
9 ^e ème (3ºano)	4 ^e ème (8ºano)	Terminale (12ºano)
8 ^e ème (4ºano)	3 ^e ème (9ºano)	
7 ^e ème (5ºano)		

Quadro 2

A classe de *Troisième* (9º ano de escolaridade em Portugal) corresponde ao *Brevet des Collèges*. A *Terminale* (12º ano) corresponde ao *Baccalauréat*.

2. Cursos LCO - *Enseignement des Langues et Cultures d'Origine* (Ensino Básico)

Este dispositivo pedagógico consiste numa modalidade de ensino opcional (complementar) que acompanha todo o ensino básico e se destina a crianças originárias de uma cultura diferente. Os LCO em português¹² surgem em 1975, quando em França se começava a sentir a necessidade de organizar, no ensino primário, um suporte de algumas horas lectivas semanais na língua das crianças emergentes da imigração portuguesa, para que estas pudessem ter uma melhor integração no sistema educativo francês, prevenindo-se igualmente a possibilidade do seu regresso a curto prazo ao país de origem. Considerava-se que privar a criança emergente da imigração da sua língua materna (LM) significaria criar uma situação de conflito entre o modelo familiar e o social, ignorando a sua identidade. A criança teria direito a que a sua língua e a sua cultura fossem respeitadas pelo sistema escolar do país de acolhimento, de modo a poder desenvolver a sua auto-estima, bem como

¹² Estes cursos são organizados pela Embaixada Portuguesa em colaboração com o Ministério da Educação francês.

capacidades de trabalho de grupo. Como se disse, o objectivo primordial consistia em manter os laços com as raízes culturais da criança, preservando ao mesmo tempo a possibilidade de retorno ao país de origem.

Tal suporte pedagógico correspondia a uma necessidade social e política sentida pelos países de origem dessa vaga de imigração: Portugal, Itália, Tunísia, Marrocos, Espanha, Jugoslávia, Turquia e Argélia. Todos eles assinaram então convenções bilaterais com a França para o estabelecimento de um dispositivo pedagógico de três horas semanais, repartidas em duas sessões de 1h30 na *língua de origem*, agregadas ao currículo francês. Verifica-se assim que a França tem uma política tradicional de acolhimento, prevendo, desde os anos setenta, sistemas e recursos educativos destinados a alunos de diversas nacionalidades e culturas. Talvez se possa mesmo afirmar que o sistema educativo francês seguiu tradicionalmente um modelo de tendência *intercultural*, na medida em que, como sublinha Solange Parvaux (2003: 110), o facto de as línguas destes países terem sido introduzidas no currículo francês contribuiu para a atenuação progressiva de estereótipos, dando a conhecer culturas até então desconhecidas em França.

Em termos logísticos, os LCO em português continuam a funcionar em duas modalidades distintas no ensino básico (sempre em regime opcional):

- a) ensino *integrado* no horário previsto para o currículo regular;
- b) ensino *paralelo* ou *diferido*, realizado a partir das 16h30 ou então, às quartas/ sábados de manhã (em França não há aulas à quarta-feira). Neste caso, o corpo discente é constituído por alunos provenientes de diversas instituições escolares que se reagrupam para esse efeito numa determinada escola.

No entanto, com o tempo o público-alvo destes cursos foi-se alterando à medida que a comunidade portuguesa em França ia adquirindo uma identidade própria pela aculturação no país de acolhimento, como acontece com as actuais gerações de luso-descendentes, cujos pais nasceram já em solo francês. Ainda assim, os cursos LCO continuam a ter procura, se bem que por razões diferentes daquelas porque foram “criados”. Incentivadas pelos pais, as crianças de origem portuguesa que os frequentam procuram agora preservar uma *língua útil* na Europa e num mundo globalizado onde o conhecimento de línguas é cada vez mais necessário ao exercício de uma carreira profissional.

3. Cursos LVE - *Enseignement des Langues Vivantes* (ensino secundário)

No ensino preparatório e no liceu, os jovens são convidados a escolher uma opção em Língua Estrangeira, com a carga horária semanal de 1h30, no quadro curricular das LVE ou *Langues Vivantes* (nome por que é conhecida essa opção em LE). O estudo de uma primeira Língua Estrangeira (LV1) é obrigatório a partir do primeiro ano do *Collège* (ensino preparatório), sendo complementado com uma segunda Língua Estrangeira (LV2) a partir da *Troisième* (9º ano). Quer no *Collège* quer no *Lycée* actualmente a LV1 escolhida pela maioria dos alunos é o inglês¹³, que é escolhido por 85,2 % dos alunos, contra os 13,6% que escolhem o alemão e os 8% que optam pelo espanhol. Nos liceus profissionais¹⁴ o inglês é escolhido por 93,8% dos alunos.

Já no 9º ano a língua maioritariamente escolhida é o espanhol, com 52,6% dos alunos, seguida do alemão com 24,5%, do inglês (16,6%) e do italiano (5,6%). A LP não aparece representada, pois a percentagem de alunos que a escolhe é mínima (teve no entanto, maior procura nos anos setenta e oitenta).

4. Secções Internacionais: legislação e funcionamento

Uma SI consiste num subsistema do sistema educativo francês que pode ir do ensino primário ao final do secundário e se caracteriza pela conjugação do currículo francês com o ensino *nacional* ou seja, o ensino na língua oficial do país que dá nome à secção). Representado por uma rede de escolas municipais de ensino público, o ensino bilingue praticado nas SI tem assim como mais-valia a escolarização numa *segunda* Língua Materna (ou como tal considerada pelo sistema de ensino).

As Secções Internacionais foram criadas ao abrigo do Decreto n° 81-594, de 11 de Maio de 1981, cujo Art. 1º fazia depender a sua abertura da inscrição de pelo menos 50% de

13 La Formation des enseignants et l'Education bilingue en France de Nadine Legros, Universidade de Lille III, Lille (França), 1996.

14 Um liceu profissional é normalmente privado e permite o acesso, em dois anos a partir da 3ème (9ºano), a um diploma ou certificado de estudos profissionalizantes (o chamado CAP ou BEP) que permite aos alunos a obtenção de um *Baccalauréat Professionnel* (equivalente ao 12ºano Técnico-Profissional). O *Baccalauréat Professionnel* conduz o aluno directamente à vida activa, dando-lhe contudo a possibilidade de prosseguir os seus estudos.

alunos franceses e 25% de alunos estrangeiros¹⁵. Contudo, essa exigência veio a ser revogada pelo decreto n° 2006-1193, de 28 de Setembro de 2006, que substituiu a fórmula “comportant au moins 50 p. 100 d’élèves français et au moins 25 p. 100 d’élèves étrangers” por “scolarisant des élèves français et des élèves étrangers”. Ficou assim simplificada a constituição de Secções Internacionais, já dificultada pela complexidade dos acordos bilaterais e da concertação dos programas curriculares necessários à sua implementação.

Para o nosso estudo, escolhemos o Liceu Internacional de Saint Germain-en-Laye (LISGL), pelo seu carácter pioneiro e “verdadeiramente internacional”, uma vez que se trata de um liceu fundado em 1953 para acolher alunos estrangeiros que residiam temporariamente em França e que cria um sistema inovador de ensino integrado no currículo francês. No próximo capítulo debruçar-nos-emos sobre um pouco da sua história.

Na realidade, o que distingue o LISGL dos seus congéneres é o facto de estes terem sido criados prevendo apenas o ensino em francês e só depois terem incorporado o ensino “internacional”, com a criação das SI que constam do Quadro 3 (onde assinalamos em itálico a existência das Secções Portuguesas e as datas de abertura correspondentes):

15 “Art. 1er - Des sections internationales comportant au moins 50 p. 100 d’élèves français et au moins 25 p. 100 d’élèves étrangers peuvent être créées par arrêté du ministre de l’éducation dans les écoles, les collèges et les lycées [...]” (Décret n° 81-594 du 11 mai 1981, *Journal Officiel de la République française* 1567).

Número total de secções	Estabelecimento de ensino	Localização	Data de abertura da Secção Portuguesa	Nível de ensino
12	<i>Lycée International de Saint-Germain-en-Laye</i> (Academia de Versailles): secções alemã, americana, dinamarquesa, espanhola, holandesa, inglesa, italiana, japonesa, norueguesa, polaca, <i>portuguesa</i> , sueca	Saint-Germain-en-Laye (região parisiense)	1973	Da educação pré-escolar ao 12º ano
2	<i>Collège e Lycée Montaigne</i> (Academia de Paris): secções polaca e <i>portuguesa</i>	Paris	1999	Do 6º ano ao 12º
6	<i>Collège e Lycée Balzac</i> (Academia de Paris): secções alemã, árabe, britânica, espanhola, italiana, <i>portuguesa</i>	Paris	2001	Do 6º ano ao 12º
6	<i>Collège e Lycée Europôle de Grenoble</i> (Academia de Grenoble): secções alemã, árabe, britânica, espanhola, italiana, <i>portuguesa</i>	Grenoble	2002	Do 6º ano ao 12º
7	<i>Collège e Lycée Gerland</i> (Academia de Lyon): secções alemã, britânica, espanhola, italiana, japonesa, polaca, <i>portuguesa</i>	Lyon	2006	6º, 7º e 8º anos
1	<i>École Primaire Paul Bert Chaville</i> : secção <i>portuguesa</i>	Chaville (região parisiense)	2007	Ensino básico

Quadro 3

Como se depreende da leitura do quadro, as Secções Portuguesas conheceram uma expansão significativa entre 1999 e 2007, funcionando actualmente seis em França, frequentadas por alunos de várias proveniências que têm em comum a ligação à LP. Mais especificamente: alunos de origem portuguesa, alunos que temporariamente viveram num país lusófono ou, ainda, alunos que têm um laço familiar com a LP (por exemplo, pai ou mãe de origem brasileira) e pretendem fazer ou prosseguir a sua escolarização em português. Não obstante, podem também frequentá-las alunos franceses com aptidões linguísticas em português adequadas ao modelo praticado nas SI.

A certificação é obtida no final do ensino preparatório (*Collège*), com a atribuição do *DNB (Diplôme National du Brevet*, opção internacional), ou na *Terminale* (12º ano), com o Diploma *OIB* (Exame Nacional do *Baccalauréat*, opção internacional). Para melhor ilustração da representatividade e do crescimento das Secções Portuguesas, veja-se o quadro seguinte:

Número de Diplomas OIB atribuídos de 2000 a 2005 ¹⁶

SECÇÕES	2005	2004	2003	2002	2001	2000
Alemã	46	55	83	61	81	78
Americana	295	281	199	208	194	157
Árabe	8	7	3			
Britânica	382	351	281	272	241	219
Dinamarquesa	4	2	2	0	2	6
Espanhola	205	223	197	207	168	164
Holandesa	15	16	18	9	11	10
Italiana	92	80	78	71	65	67
Japonesa	14	17	3			
Polaca	20	9	8			
Portuguesa	39	37	17	27	37	13
Sueca	11	12	11	2	13	12
Total	1 131	1 090	900	857	812	726

Quadro 4

O objectivo fundamental das SP é, naturalmente, a aquisição de competências orais e escritas em português, com vista ao reforço da *proficiência linguística conversacional* e, sobretudo, com vista à aquisição da *proficiência linguística para fins académicos* em português (e obviamente na língua maioritária, o francês). Pretende-se, assim, preparar os alunos para acederem a um mercado de trabalho alargado (Portugal, Brasil e outros países lusófonos).

O sistema permite também evocar o *princípio da interdependência* de Cummins, corroborando os dados da investigação adiantados por Fausto Caels e Mafalda Mendes (com a ressalva de que, no caso das SI, a L2 é considerada como LM1):

¹⁶ Dados de <http://www.ciep.fr/oib/chiffres.php>; este quadro refere-se a todos os estabelecimentos de ensino (com Secções Internacionais).

Os resultados da investigação no domínio da Educação Bilingue parecem sustentar a validade deste princípio [o *princípio da interdependência* de Cummins], ao constatar que, nos modelos bilingues, o tempo curricular atribuído ao ensino da língua materna do estudante não prejudica de nenhuma maneira o desenvolvimento das habilidades de literacia na língua maioritária [...]. Para além disso, os resultados destes estudos revelam a existência de uma correlação positiva entre o desenvolvimento de habilidades de literacia em língua materna (em diante, LM) e o desenvolvimento das habilidades de literacia na L2 (língua maioritária, não materna para o aluno). Segundo os mesmos trabalhos, os alunos que desenvolvem competências de literacia em língua materna atingem níveis de proficiência em L2 mais elevados do que aqueles que não são escolarizados na LM e não desenvolvem competências de literacia em LM. (Caels e Mendes 2008: 274)¹⁷

Em suma, as Secções Internacionais¹⁸, e as Secções Portuguesas em particular, têm como objectivos fundamentais:

- a) facilitar a inserção de alunos estrangeiros, no nosso caso de LM portuguesa ou com um qualquer laço cultural com esta língua, no sistema escolar francês, prevendo a eventualidade do seu retorno ao país de origem;
- b) criar um quadro propício à aprendizagem, por parte de alunos franceses, de uma LE num sistema considerado exigente e prestigiante.

Assim, e segundo o Art. 2º do já referido Decreto nº 81-594, de 11 de Maio de 1981:

La formation dispensée dans les sections internationales a pour objet de faciliter l'intégration d'élèves étrangers dans le système éducatif français et de former des élèves français à la pratique approfondie d'une langue étrangère, en particulier par l'utilisation de cette langue dans certaines disciplines.

Quanto ao corpo docente das SI, é constituído por professores franceses (que cobrem os programas do currículo francês) e por professores nativos e falantes da língua da secção,

17 Recorde-se o *princípio da interdependência* de Cummins, na tradução dos dois autores: "Na medida em que a instrução em Lx é eficaz para promover a proficiência em Lx, a transferência desta proficiência para Ly também irá ocorrer quando o indivíduo é exposto de forma adequada à Ly (na escola ou fora dela) e esteja suficientemente motivado para aprender a Ly". (*apud* Caels e Mendes 2008: 273)

18 Refira-se ainda, *en passant*, que importa não confundir Secções Internacionais com Secções Europeias, cuja organização curricular é exclusivamente da responsabilidade do Ministério da Educação francês. Além disso, as Secções Europeias parecem essencialmente vocacionadas para um reforço do ensino de LE, centrado na aquisição de uma proficiência linguística conversacional indissociável da cultura dos respectivos países. Assim, os programas das Secções Europeias estão igualmente associados a programas de mobilidade académica que têm como objectivo um conhecimento directo do país onde é falada a língua-alvo. Trata-se, no entanto, de um assunto lateral ao que nos propusemos tratar.

que são contratados pelo seu país de origem e intervêm no ensino da História, da Geografia e da Literatura, em função de programas concertados entre as autoridades educativas dos dois países.

No caso das Secções Portuguesas, os professores das disciplinas leccionadas em português são abrangidos e seleccionados por concurso local pela Coordenação-Geral do Ensino. O seu tipo de contrato enquadra-se no regime de contratação local. Desse modo, os professores em causa não têm estatuto especial, usufruindo de condições idênticas às dos outros professores de Português a leccionar em território francês (professores dos Cursos LCO e professores do Ensino Associativo). A sua remuneração e o seu enquadramento profissional competem ao Ministério de Educação português, através da Coordenação-Geral do Ensino (Embaixada de Portugal em Paris). No entanto, o corpo docente das SP pode também incluir professores *franceses* na parte do ensino português¹⁹. Nesse caso, os professores em causa dependem do Ministério da Educação francês.

No que toca à gestão financeira, os custos são suportados pelo governo português e incluem a remuneração da parte portuguesa e do pessoal administrativo contratado, assim como as despesas gerais de funcionamento de cada secção (material escolar, fotocopiadora, papel, fax, comunicações telefónicas, Internet...), sendo da alçada da Coordenação-Geral do Ensino da Embaixada de Portugal em Paris. Em contrapartida, a cedência das salas de aula e do gabinete da Direcção, bem como os custos de electricidade e da água, são suportadas pelo próprio liceu onde funciona a secção (através do Ministério da Educação francês).

¹⁹ Em 2007-2008 verificaram-se os seguintes casos: três no Liceu Montaigne em Paris, dois no Liceu Europôle em Grenoble, um no Liceu de Saint Germain-en-Laye e um no Liceu Gerland em Lyon.

IV. A Secção Portuguesa do Liceu Internacional de Saint-Germain-en-Laye

1. Breve História do estabelecimento de ensino

O Liceu Internacional de Saint Germain-en-Laye fica no departamento 78 da área da Grande Paris²⁰ e foi criado, em 1953, como instituição de ensino ligada à NATO²¹, cujo quartel-general se situava na época em Saint Germain-en-Laye. Este liceu nasce como anexo francês ao Liceu Internacional da NATO, então situado em Bruxelas e no Luxemburgo e destinado aos filhos dos funcionários da instituição. A administração do liceu era assegurada por três dos seis países aliados (Holanda, França e Inglaterra), sob a supervisão do Ministério da Educação francês, que suportava as suas despesas de funcionamento e recebia igualmente uma importante subvenção do SHAPE (*Supreme Headquarters Allied Powers in Europe*), a base militar da NATO instalada na época em Saint Germain-en-Laye. Chamava-se, então, *École Shape*, vindo a transformar-se em 1954 na Escola Internacional da NATO e, em 1962, no Liceu Internacional da NATO.

O sistema de ensino adoptado era o tradicional em França, com um complemento na LM dos alunos, visto estes serem, na sua maioria, filhos de funcionários estrangeiros. No fim do ano escolar, os alunos eram convidados a certificar as suas aprendizagens através do *Baccalauréat* francês. O modelo tinha em conta a rotatividade dos oficiais da NATO, de três em três anos, pressupondo que os alunos terminariam o ensino secundário no seu país de origem. Sabendo que a maioria dos alunos acabaria por regressar, competia ao corpo docente estimulá-los a não “perderem” as aprendizagens em História e Geografia na sua LM, a par do desenvolvimento das competências previstas no currículo francês. Tratava-se já, nesta época,

²⁰ Lycée International de Saint Germain-en-Laye, rue du Fer à Cheval, 78175 Saint Germain-en-Laye.

²¹ NATO – North Atlantic Treaty Organization ou OTAN, também chamada Aliança Atlântica, é uma organização internacional de colaboração militar estabelecida, em 1949, na esteira do Tratado do Atlântico Norte assinado em Washington a 4 de Abril de 1949. A organização foi criada em 1949, no contexto da Guerra Fria, com o objectivo de constituir uma frente oposta ao bloco socialista, que, aliás, poucos anos depois lhe haveria de contrapor o Pacto de Varsóvia, aliança militar do leste europeu. Desta forma, a OTAN tinha, na sua origem, um significado e um objectivo paralelos, no domínio político-militar, aos do Plano Marshall no domínio político-económico. Os estados signatários do tratado de 1949 estabeleceram um compromisso de cooperação estratégica em tempo de paz e contraíram uma obrigação de auxílio mútuo em caso de ataque a qualquer dos países-membros.

de *individualização* do ensino, que exigia do professor conhecimentos polivalentes e qualidades de iniciativa e organização.

O liceu, tal como é hoje, foi “criado” por decreto governamental de 1967, após a retirada definitiva do SHAPE da zona geográfica de Saint Germain-en-Laye. Só duas secções permaneceram abertas, a holandesa e a alemã, sendo as restantes extintas (as secções inglesa, americana, italiana, norueguesa, dinamarquesa e turca), devido à transferência da sede da NATO para Mont-Casteau, na Bélgica. Com esta retirada, o liceu ficou reduzido a menos de dois terços dos seus alunos, mas o novo *Proviseur* (Director), Edgar Scherer, conseguiu operar de forma dinâmica a reconversão do liceu. Apoiando-se nas duas secções que restavam, contactou os poderes públicos locais e conseguiu atrair os expatriados, fazendo assim reviver o liceu. Criou-se uma nova secção inglesa que foi a primeira das secções privadas, seguida da americana, também privada. Nos anos seguintes, outras SI foram surgindo e ressurgindo, públicas e privadas, seguindo o exemplo das pioneiras.

Em 1968, o liceu comportava já seis Secções Internacionais: alemã, holandesa, inglesa, americana, dinamarquesa e italiana. Em 1989, procede-se à renovação dos edifícios do liceu, a fim de criar um *campus* mais moderno e espaçoso, e são criadas as secções japonesa e polaca. A portuguesa vem a surgir em 1973, como consta dos Quadros 3 e 5.

2. Virtualidades do ensino bilingue e desenvolvimento curricular

Qualquer modelo de *ensino bilingue* pressupõe a aprendizagem de duas ou mais línguas, focalizando-se o processo de ensino-aprendizagem na compreensão e na produção de textos orais e escritos. Importa lembrar que, como sublinha François Grosjean, raramente se pode falar de bilinguismo perfeito e que nem o *bilinguismo* nem o *biculturalismo* correspondem a um somatório de competências monolíngues e monoculturais idênticas. (Grosjean 1993: 15-16). Nas palavras do próprio Grosjean:

Nous entendrons par bilingues les personnes qui se servent de deux ou plusieurs langues (ou dialectes) dans la vie de tous les jours. Ceci englobe les personnes qui ont une compétence de l’oral dans une langue et une compétence de l’écrit dans une autre, les personnes qui parlent deux langues avec un niveau de compétence différent dans chacune d’elles [...] ainsi que, phénomène assez rare, les personnes qui possèdent une

maîtrise parfaite des deux (ou plusieurs) langues. [...] En fait, le bilinguisme est un fait naturel, qui se développe lorsqu'il y a contact entre langues et besoin chez l'individu de communiquer en plusieurs langues. (Grosjean 1993: 14-15)

Tal necessidade é, obviamente, comum às comunidades imigrantes falantes de línguas minoritárias que, como salienta ainda François Grosjean, “sont obligés de poursuivre leur éducation au sein d’une deuxième culture” (Grosjean 1993: 36). Assim, o ensino ministrado nas SI não diz apenas respeito ao reforço de uma segunda Língua Materna, mas tem como objectivo último levar os alunos a aceder a competências tanto quanto possível equiparáveis em duas Línguas Maternas: a Língua Materna do Liceu (LM) e a Língua Materna da Secção Portuguesa (LM1), no caso que nos propomos estudar. Nessa medida, o Liceu Internacional de Saint Germain-en-Laye (LISGL) pode mesmo ser considerado um organismo *híbrido* com as suas doze SI, seis das quais privadas e as outras seis públicas e gratuitas, como consta do Quadro 5 (que contém ainda dados relevantes para a percepção da importância relativa da Secção Portuguesa, uma vez mais assinalada a itálico):

Liceu Internacional de Saint Germain-en-Laye		
12 Secções Internacionais (Públicas/ Privadas)	Data de criação	Número de alunos em 2007-2008 (Dimensão da Secção)
Americana (Privada)	1952	685 (2 ^a)
Dinamarquesa (Privada)	1952	65 (11 ^a)
Alemã (Pública)	1954	638 (3 ^a)
Holandesa (Pública)	1954	198 (7 ^a)
Inglesa (Privada)	1968	813 (1 ^a)
Italiana (Pública)	1968	292 (6 ^a)
Sueca (Privada)	1971	159 (9 ^a)
<i>Portuguesa (Pública)</i>	<i>1973</i>	<i>420 (5^a)</i>
Espanhola (Pública)	1980	460 (4 ^a)
Norueguesa (Privada)	1989	52 (12 ^a)
Japonesa (Privada)	1993	166 (8 ^a)
Polaca (Pública)	1998	76 (10 ^a)
Chinesa (Pública)	Abertura prevista para 2008-2009	

Quadro 5

Em termos logísticos, as secções mencionadas repartem-se por diversos estabelecimentos de ensino dependentes do LISGL, a saber:

- Maternelle 1,2,3, École Normandie-Niemen, Le Pecq (secção portuguesa);
- Maternelle 3, École Jehan Alain, Le Pecq (secção britânica);
- École élémentaire Charles Bouvard, Fourqueux (secção alemã);
- École élémentaire Schnapper, Saint-Germain-en-Laye (secções americana e espanhola);
- École élémentaire Normandie-Niemen, Le Pecq (secção portuguesa);
- Collège Les Hauts-Grillets, Saint-Germain-en-Laye (secções alemã, britânica, polaca, italiana);
- Collège Marcel Roby, Saint Germain-en-Laye (secções americana, espanhola);
- Collège Pierre et Marie Curie (secções britânica e portuguesa).

Cumpra ainda referir que uma parte importante da “vida” destas SI é gerida por Associações de Pais (sob o controlo do *Proviseur*) muito presentes na actividade dos alunos.

Em termos de acesso, o LISGL cumpre o estabelecido no Art. 1º do *Arrêté* de 11 de Maio de 1981, relativamente ao ensino internacional. Assim, os alunos que pretendam ingressar na SP (*Collège* ou *Lycée*), devem apresentar um dossier com todos os elementos necessários à apreciação da sua candidatura e realizar um teste oral e escrito em língua portuguesa, sendo o seu nível de proficiência verificado pela Directora da Secção através da análise dos elementos referidos. Na sua candidatura, o aluno terá de demonstrar motivação adequada às exigências próprias da carga horária suplementar e da “ginástica bilingue” que irá desenvolver no quotidiano. Os alunos ingressam no LISGL após apreciação do seu dossier de candidatura pela Directora da Secção e aprovação final do *Proviseur* (Director do Liceu). Aqueles que não dominam de forma corrente a língua francesa, por virem de um sistema educativo estrangeiro, poderão ser admitidos por um ano na classe de *Français Spécial*, onde recebem acompanhamento suplementar em francês, findo o qual serão avaliados e considerados aptos ou não aptos a prosseguir os seus estudos neste liceu. O mesmo se aplica aos alunos estrangeiros que necessitam de apoio especial em português.

O LISGL aceita alunos de todas as nacionalidades, do ensino pré-primário ao final do liceu, havendo uma classe por nível. Os objectivos educativos, a organização, os métodos

pedagógicos utilizados e o funcionamento no seu todo resultam de uma experiência de 40 anos. A orientação científico-pedagógica é assegurada por uma comunidade educativa internacional e organizada, no seio da qual professores, pessoal administrativo e pais se sentem envolvidos e co-responsáveis pela realização de actividades curriculares e extracurriculares que envolvem todos os países implicados. Ao longo do ano, os alunos participam nas actividades promovidas pela sua própria secção e também nas actividades desenvolvidas no quadro das outras SI. Hábitos e valores comuns atribuíram assim a este estabelecimento de ensino um carácter muito próprio. Actualmente, o estudo do Português neste liceu pode ir do ensino pré-primário ao 12º ano.

Resumidamente, pode dizer-se que a Secção Portuguesa é uma Secção Internacional de ensino público e gratuito que prepara os alunos para o Baccalauréat francês e para o 12º ano português através do Diploma OIB (*Option Internationale du Baccalauréat*). A nível de competências linguísticas e comunicacionais, a frequência de uma SI permite a obtenção de competências de *nível C*, de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência²². De acordo com os níveis de competência em língua estabelecidos pelo QECR, o aluno estará apto a exprimir-se correntemente sobre temas complexos de forma clara e bem estruturada. O exame do *Baccalauréat* certifica esta competência, como se viu em III-4.

Quanto à carga horária, o modelo vigente implica um acréscimo curricular de 3 a 6 horas de ensino integrado na língua da secção, distribuídas do seguinte modo:

- a) No ensino primário: 6 horas lectivas semanais em português;
- b) No *Collège* (até ao 9º ano):
 - 2 horas semanais de História em português²³;
 - 4 horas semanais de Língua Portuguesa;
- c) No Lycée (10º-12º anos):
 - 4 horas semanais de Língua e Literatura Portuguesa;

²² Como é sabido, o Quadro Europeu Comum de Referência fornece uma base comum para a descrição daquilo que os estudantes de uma língua têm de dominar para comunicar nessa língua e para o estabelecimento dos conhecimentos e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua utilização. Ao fornecer uma base comum de referência para a explicitação de objectivos, conteúdos e métodos, o QECR reforça a transparência de cursos, programas e qualificações, promovendo a cooperação internacional na área das Línguas Vivas. Adopta-se assim, uma abordagem orientada para a acção, na medida em que o utilizador e o estudante de uma língua são considerados como actores sociais que têm de cumprir tarefas em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de actuação específico.

²³ As 2 horas semanais de ensino de História em português são complementadas por 2 horas semanais de ensino de Geografia em francês por um professor da nacionalidade.

- 4 horas semanais de ensino de História de Portugal;
- 4 horas semanais de ensino de Geografia de Portugal.²⁴

Por sua vez, os programas escolares (incluindo os de 2007-2008, que aqui nos interessam) são estipulados no âmbito dos acordos de cooperação bilateral estabelecidos entre a França e o país representado por cada uma das SI, como já referimos. No entanto, importa distinguir o que se passa no *Collège* e no *Lycée*. Assim, e no que se refere ao ensino do Português, até à *3ème* (9º ano) o programa adoptado é o vigente em Portugal, ao passo que nas *2nde, 1ère e Terminale* (10º, 11º e 12º anos), o programa em vigor é da responsabilidade da SI, embora as afinidades com os programas portugueses sejam notórias (cf. Anexo A1). Acrescem ainda as propostas de leitura complementar que apontam no sentido da constituição de uma “biblioteca de família” que estimule a generalização da leitura fora da escola (cf. Anexo A2).

Quanto aos programas de História e de Geografia de Portugal (cf. Anexos A3 e A4), articulam-se com um tronco comum de ensino da História e da Geografia em francês, que é comum a todas as SI. Vale, no entanto, a pena referir a preocupação de dar uma ideia representativa e actualizada da História e da Geografia de Portugal, disciplinas aparentemente viradas para as condições actuais da comunidade imigrante, já bastante distanciada da realidade portuguesa.

Destinados a um público escolar específico, estes programas são materiais que põem em relação temas de aprendizagem e situações comunicacionais ligados à realidade, dando alguma liberdade de gestão aos professores (cf. Anexo A1) e precisando as modalidades de avaliação correspondentes. Anexa-se ainda a lista de manuais escolares utilizados em 2007-2008 (cf. Anexo A5).

Concretiza-se, assim, um modelo de ensino bilingue que tem no Liceu Internacional de Saint Germain-en-Laye uma das suas expressões mais representativas, no sentido da interculturalidade e de um plurilinguismo mais consistente.

²⁴ As 4 horas semanais de História e de Geografia em português articulam-se com um tronco comum em francês, como veremos a propósito dos programas escolares.

3. Que Português? Competências e representações metalinguísticas de uma *classe de Première* (11º ano)

3.1. Recolha de dados

Caracterizado o funcionamento da Secção Portuguesa do Liceu Internacional Saint Germain-en-Laye, e após uma breve história do estabelecimento de ensino, o nosso estudo focaliza-se agora na classe de *Première* (11ºano) e no programa de Língua e Literatura Portuguesa (2007-2008), já apresentado em Anexo (cf. Anexo A1). Trata-se de uma turma constituída por 25 alunos de várias proveniências, todos de alguma forma ligados à língua portuguesa, nas suas variedades europeia e brasileira. Assim, fazem parte da turma:

- a) 1 aluno francês, nascido em França, filho de pais de nacionalidade francesa, que se encontra neste sistema de ensino por ter passado um período em Portugal, onde frequentou o Liceu Charles Lepierre (Liceu Francês);
- b) 1 aluno luso-francês, nascido em Hong-Kong (China);
- c) 1 aluno franco-italiano, nascido em França, que passou algum tempo no Brasil;
- d) 2 alunos brasileiros, nascidos no Brasil;
- e) 1 aluno luso-brasileiro, nascido em Portugal;
- f) 3 alunos franco-brasileiros, nascidos em França;
- g) 3 alunos portugueses, que nasceram e viveram em Portugal, temporariamente residentes em França;
- h) 13 alunos luso-descendentes, nascidos em França de pai e/ ou mãe luso-descendentes.

Em síntese: só 16 dos 25 alunos que compõem a turma (13 alunos luso-descendentes e 3 portugueses) têm Portugal como país de origem mais ou menos remota, apesar de terem em comum a escolarização em português no quadro de um sistema de ensino bilingue integrado num liceu francês.

Tratando-se de um público-alvo heterogéneo e, nalguns casos, tão distante da realidade portuguesa, pareceu-nos fundamental investigar não só as competências linguísticas dos aprendentes mas também as suas representações da língua e da cultura da secção no

sentido de podermos contribuir para um melhor conhecimento do *Ensino Português* em França, retomando a distinção estabelecida no QuaREPE, que apresentámos em epígrafe a este trabalho:

O Ensino Português no Estrangeiro (EPE) constitui uma das modalidades especiais de educação escolar, nos termos do artigo 16º da Lei de Bases do Sistema Educativo. Esta modalidade apresenta-se sob duas formas principais: por um lado, o ensino *do Português*, abrangendo a rede de cursos de Língua e Cultura Portuguesas no estrangeiro [...]; por outro, o ensino *em Português*, correspondendo à actividade das escolas portuguesas que ensinam não apenas o idioma Português mas na Língua Portuguesa, sendo uma extensão no estrangeiro da rede de estabelecimentos de ensino público, e ainda às experiências de ensino em Português de algumas áreas disciplinares, no quadro de secções bilíngues ou internacionais de escolas estrangeiras. (2005: 2)

Estando, por conseguinte em causa o ensino *do Português* e *em Português* e partindo também do princípio, ou da hipótese, de que nem todos os alunos teriam a mesma experiência em relação à LP só por serem da mesma faixa etária (16-17 anos), iniciámos a nossa pesquisa no terreno colocando-nos três questões essenciais:

- a) Como viveu/vive o aprendente a sua relação com a LP?
- b) Essa relação é (sentida como) “positiva” ou “negativa”?
- c) Que representações afectam a relação do aprendente com a LP enquanto língua de escolarização?

Importa referir que falamos de representação no sentido de *representação social*, enquanto “connaissance socialement élaborée et partagée qui concourt à la construction sociale de notre réalité”. (*apud* Moore 2001: 35), mas também no sentido de *representação metalinguística*, na acepção de Helena Ançã: ou seja, “o conhecimento não necessariamente explícito que o sujeito tem/julga ter sobre a língua/ línguas (materna e não materna), sobre o seu funcionamento e utilização, e ainda sobre a sua apropriação” (*apud* Ançã 2007: 97). As representações constituem assim *saberes* e/ ou *comportamentos* que têm um papel fundamental nos processos de construção identitária e de socialização.

Partindo destas premissas e da consulta do programa de Língua e Literatura Portuguesa (11º ano), iniciámos então a recolha de dados, dentro e fora da sala de aula, englobando:

- a) a observação de várias aulas da disciplina e a recolha de produções orais e escritas dos alunos;
- b) a aplicação de questionários a alunos, pais e professores (Anexos B1-B3);
- c) a realização de entrevistas à Directora da Secção Portuguesa e à Conselheira para a Educação da Embaixada de Portugal em Paris, na última fase do processo.

Pretendemos assim reunir dados que nos permitissem o cruzamento das opiniões dos vários intervenientes, tendo em vista um melhor conhecimento do objecto de estudo. Recorde-se também que o que nos levou, no caso dos alunos, a adoptar os inquéritos elaborados por Rosa Faneca (Faneca 2003: 43-49) foi o facto de se tratar da mesma área geográfica (a região parisiense) e a possibilidade de contribuirmos para uma eventual aproximação de dados entre o ensino oficial e o ensino associativo, como dissemos na Introdução.

Quanto às entrevistas referidas na alínea c), preocupámo-nos em dar uma grande margem de liberdade às entrevistadas, no sentido de podermos captar de forma tão “autêntica” quanto possível as percepções das instâncias coordenadoras e as políticas educativas representadas. Daí que não tenhamos optado por um guião rigidamente estruturado. No entanto, partimos de uma lista aberta de questões gerais que serviram de fio condutor a cada uma das entrevistas, que apresentamos em anexo (cf. Anexo C).

3.2. Análise de conteúdo

Tendo em vista os objectivos propostos, resolvemos tomar como linha condutora a apresentação dos resultados obtidos nos questionários aos alunos, sujeitando-os a uma análise qualitativa e quantitativa cruzada com os dados colhidos junto dos pais e dos professores. Será essa a metodologia seguida, fechando-se o capítulo com uma breve síntese dos pontos de vista resultantes das entrevistas à Directora da Secção, Dr.^a Matilde Teixeira, e à Conselheira da Embaixada, Dr.^a Gertrudes Amaro.

Questionário n° 1 - Perfil dos alunos

Classe: Première (11° ano), de Língua e Literatura Portuguesa

Sujeitos: 25 - 17 raparigas, 8 rapazes

Idades: 16 -17 anos

País de nascimento: Portugal - 5

França - 17

Brasil - 2

Hong-Kong /China - 1 (de mãe macaense, de língua portuguesa)

Nacionalidades: Portuguesa - 6

Francesa - 6

Portuguesa/Francesa - 9

Brasileira - 2

Franco/Brasileira - 2

País de nascimento da mãe: Portugal - 5

França - 12

Brasil - 4

Moçambique - 1

Angola - 2

Macau - 1

País de nascimento do pai: Portugal - 9

França - 14

Brasil - 2

Língua que dominam melhor: O francês - 10

O Português - 4

As duas a nível idêntico - 11

Perante a diversidade registada, começamos por referir o facto de, na SP, o português ser tratado *conjuntamente* com o francês como LM (LM1), situação que está longe de ser comum a todos os alunos, como veremos. Aliás, a par das LM “oficiais” do liceu (o francês e o português), identificámos na turma duas outras LM: o chinês e o italiano²⁵.

É importante relembrar aqui a noção de *Língua Materna* de Henri Besse, que a define como língua adquirida desde a infância por simples interacção com a mãe e/ou com o ambiente familiar, sendo a língua que é dominada e praticada de forma superior, quando comparada a uma outra adquirida posteriormente (cf. Besse 1987: 9-15). Assim, e para o mesmo autor, qualquer *Língua Segunda* ou qualquer *Língua Estrangeira* pode ser caracterizada como uma língua adquirida (naturalmente) ou aprendida (institucionalmente) depois do processo de aquisição da LM e muitas vezes depois da escolarização na mesma²⁶. Daí que quer a aquisição quer a aprendizagem das mesmas sejam sempre mais ou menos marcadas pela experiência da(s) língua(s) adquirida(s) anteriormente. De facto, no nosso estudo constata-se que a LP para alunos de origem portuguesa (14, ao todo) que supostamente a têm como LM, poderá *não ser a única LM*. Por exemplo, se a mãe é francesa, mas toda a família é de origem portuguesa, é o francês a LM do aprendente. Já se o jovem é filho de um casal “misto”, sendo a mãe de origem portuguesa, se porventura for criado por uma avó francesa, o francês é igualmente a sua LM.

Quanto à aquisição do português como LM e contrariando a definição de Besse, em muitos casos ele *não* é dominado com maior proficiência do que o francês, que é a língua do país de nascimento, de socialização, onde o aprendente viveu toda ou quase toda a sua vida. Vejamos, então, dois extractos dos questionários de alunos luso-descendentes, que ilustram esta situação:

- a) “Falo francês com o meu pai, desde que nasci. O meu pai não fala português, mas a minha mãe é portuguesa, por isso falo em português com ela”;

25 Como foi referido anteriormente, um dos objectivos deste sistema de ensino é o acolhimento de alunos de origem portuguesa e de outras nacionalidades que tenham um qualquer laço com a LP, facilitando-se assim a sua integração no sistema escolar francês.

26 Segundo Armanda Costa, “A **aquisição** é um processo inconsciente, por exposição a modelos, um processo de tentativas e erros, sem que haja um processo formal de ensino. As aquisições são feitas em contextos funcionais, significativos, e o sujeito sabe naturalmente o que precisa de adquirir para operar. A **aprendizagem**, por outro lado, é um processo que envolve conhecimento consciente ganho através do ensino formal. O ensino requer explicação e análise, i.e., desconstrução da coisa a aprender nas suas partes constituintes; implica a aquisição de um certo grau de capacidades metacognitivas à medida que o objecto de aprendizagem é dominado”. (Costa 1996: 65)

b) “O português é a minha Língua Materna em conjunto com o francês, pois foi nas duas que aprendi a falar. Em casa falo as duas línguas, com os amigos falo em francês”.

Além do mais, o francês é, para muitos até ao ingresso em Saint Germain-en-Laye, a *única* língua de escolarização, como podemos observar numa das respostas: “Aprendi a falar português desde que nasci, mas só vim para este liceu na *bème*. Comecei nessa altura a aprender a escrever português”.

Assim sendo, para este grupo de 14 alunos de origem portuguesa, a fronteira de delimitação entre a LM portuguesa e a LM francesa poderá ser ambígua. Todavia, cumpre salientar que, na caracterização apresentada, não estão incluídos os alunos que nasceram e viveram a maior parte da sua vida em Portugal (5) ou no Brasil (2). Para estes, a LM é somente o português. Na mesma situação, temos igualmente o aluno luso-francês nascido em Hong-Kong, de mãe macaense de LM portuguesa.

Torna-se, portanto, necessária a identificação da LM de cada um dos alunos, pelo facto de estes terem proveniências diferentes e se integrarem numa instituição escolar onde o plurilinguismo está patente. Com efeito, há diferenças nítidas entre o ponto de vista dos alunos e o da instituição, no que se refere à percepção do *estatuto da LP* no contexto da Secção Portuguesa do LISGL. Começando pelo *ponto de vista dos alunos*, observa-se que:

- a) para 17 alunos, a *LM é o português*, devido ao facto de a mãe ter nascido: em Portugal (5); em França, de família luso-descendente (4); no Brasil (4); em Angola (2); em Moçambique (1); em Macau (1);
- b) *o português é uma LS (L2)*, no caso do aluno francês que passou uma temporada em Portugal e dos 6 alunos luso-descendentes de LM francesa, nascidos e socializados em França;
- c) *o português é uma LE*, para o aluno franco-italiano que passou uma temporada no Brasil, sendo o francês a sua LM.

No caso dos alunos luso-descendentes, ainda que a língua praticada com a família seja o francês (língua de socialização), verifica-se que estes alunos têm contacto com o português através da família ou do ambiente familiar próximo (comunidade portuguesa em França, imigrante ou não) e também quando se deslocam em férias a Portugal, Brasil, Angola, Moçambique ou a Macau.

Passando ao *ponto de vista da instituição escolar*, observa-se, no entanto, que a LP é tratada e ensinada como uma segunda LM. Com efeito, durante o nosso contacto com a Directora da SI Portuguesa, foi-nos dito que o liceu considera ter *duas LM que se situam ao mesmo nível*: a *língua francesa*, língua do país de acolhimento e o *português*, LM da secção, sendo ambas línguas de escolarização.

Se em contextos monolíngues poderá ser ambígua a definição de LM, em contextos tendencialmente plurilíngues, como é o caso, essa definição torna-se ainda *mais complexa*. Vejamos o que acontece quando se aplicam à classe de *Première*, que constitui a amostra, os critérios apresentados por Helena Ançã para a definição do conceito de LM (Ançã 2003: 62):

- a) Critério *afectivo* - na turma observada, os alunos que frequentam a SP demonstram uma ligação afectiva à LP, por uma de duas razões: por serem filhos de luso-descendentes (14), sendo o português a língua falada por um ou pelos dois progenitores (13 alunos apontam como local de nascimento da mãe um país “lusófono”), ou simplesmente por terem vivido uma temporada num país lusófono (2);
- b) Critério *ideológico* ou de *auto-designação/pertença* - para 8 alunos (5 alunos portugueses nascidos em Portugal, 2 no Brasil e 1 em Hong-Kong de mãe macaense), a ligação à LP é também *ideológica* ou *de pertença*, uma vez que todos consideram a LP como LM, por ser a língua que está marcada nos seus mecanismos identitários mais do que qualquer outra adquirida posteriormente;
- c) Critério da *primazia* - neste critério podemos integrar os alunos luso-descendentes de LM portuguesa, os alunos portugueses, os brasileiros e o aluno de mãe macaense, uma vez que, para todos eles, o português foi a primeira língua a ser aprendida e compreendida;
- d) Critério do *domínio* - neste caso podemos incluir alguns dos alunos luso-descendentes que, embora tenham como LM o português, dominam melhor o francês, língua do país de nascimento, de socialização e primeira língua de escolarização. O ensino bilingue praticado no LISGL vem colmatar esta “falha”, uma vez que os alunos, por iniciativa própria ou por iniciativa dos pais, prosseguem a sua escolarização em português.

Se alguma coisa se pode deduzir da nossa análise, é a confirmação da complexidade da definição de LM e de que nenhum dos critérios é incontestável. Não sendo a aprendizagem

de uma língua um processo estático, o sujeito pode, ao longo da vida, vir a ter níveis mais elevados de proficiência noutras línguas que não a LM. É o que acontece com os jovens luso-descendentes da 3ª e da 4ª gerações cujos pais já nasceram em França e que se identificam mais com a cultura francesa do que com a cultura de origem, como temos dito. Além disso, as suas competências de compreensão e de expressão oral e escrita dentro da mesma língua podem ser desiguais: por exemplo, como conviveram com a LP na infância, podem dominar o português apenas oralmente. Nesse caso, o LISGL dá-lhes a possibilidade de desenvolverem a compreensão e a expressão escritas.

Dada a ambiguidade da designação de LM, Louise Dabène propõe-nos como alternativa a de *Língua Vernacular*, entendida como “l’ensemble des moyens d’expression acquis lors de la toute première socialisation, au sein de la cellule familiale”. (*apud* Mello 2002: 62). Esta *Língua Vernacular* (ou LM) definir-se-ia por oposição à *Língua Veicular*, ou língua da comunidade. Desta forma, o conceito de Língua Veicular, aproxima-se do conceito de LS (L2), podendo admitir-se que o francês seja visto como L2 no caso dos luso-descendentes que têm o português como LM.

Voltando à turma de 11º ano que acompanhámos na disciplina de Língua e Literatura Portuguesa, podemos concluir que se trata de uma situação onde a LP assume um estatuto próprio, caracterizado por traços particulares.

Assim, na constituição dos grupos de nível de proficiência, na previsão das dificuldades que cada aluno poderá enfrentar e no exercício da acção pedagógica é necessário ter em conta os perfis que relacionam a LM de cada aluno (ou o que cada aluno considera ser a sua LM) com o Português enquanto língua de escolarização para melhor se poderem gerir os usos da língua e as oportunidades de aprendizagem. Nesse sentido, os resultados do questionário dão a entender que, para 17 dos 25 alunos da turma, as dificuldades no manuseamento da LP poderão ser *mínimas*, visto terem a LP como LM e terem entretanto desenvolvido competências orais e escritas nesta língua no LISGL. Todavia, notam-se alguns “desvios” na pronúncia de certas palavras, como pudemos verificar nas aulas, sobretudo da parte dos luso-descendentes, embora a LP seja a sua LM ou a língua do seu ambiente familiar próximo. Trata-se, no entanto, de uma língua pouco “útil” no quotidiano, pelo facto de a língua francesa ser a língua de “domínio” (como o ambiente que envolve estes alunos é o francês, é o francês

a língua a que recorrem por sistema). Vejamos então duas respostas de luso-descendentes, que apontam neste sentido:

a) “Falo sempre em francês com os meus irmãos e com os amigos, embora os meus pais me falem às vezes em português”;

b) “Raramente falo português com o meu pai, estou mais habituado a falar em francês.”

Em contrapartida, no caso dos alunos que vieram recentemente de Portugal, nascidos e socializados em Portugal (3) ou no Brasil (2), esta situação não se verifica, uma vez que a língua portuguesa é praticada de forma “dominante” no contexto familiar:

a) “Em casa só falo português (do Brasil). Toda a minha família está no Brasil”;

b) “Falo português, pois vim de Portugal há 3 anos”.

Acabámos também por verificar que os professores de Português, ao confrontarem-se com turmas heterogéneas em termos culturais e linguísticos, acabam por assumir uma dupla função: a do professor que reconhece esta diversidade e tenta utilizar métodos adequados à variedade cultural da turma e, por outro lado, a procura de métodos de aprendizagem da LP que possam ser úteis dentro e fora do espaço escolar. Pode mesmo dizer-se que os alunos que não têm o Português como LM, têm acesso a uma “descodificação” da língua através do professor. O processo de aprendizagem da LP é, aliás, feito por transferência ou relação entre o conhecimento anteriormente adquirido (LM) e o da língua que se (re-)aprende. Quanto mais positiva e motivada é a atitude do aprendente, mais fácil e aberta se torna a comunicação e, como tal, a aprendizagem. Para além da motivação, há também que contar com fenómenos de interferência linguística. No processo de aprendizagem da língua, se o aprendente resolve uma dificuldade de aprendizagem recorrendo a paralelismos entre as duas LM (portuguesa e francesa), então está a efectuar uma *interferência positiva*. Se, pelo contrário, a questão lhe causa estranheza e não consegue estabelecer semelhança com a sua LM, temos então uma *interferência negativa* (situação que acontece, por exemplo, quando os alunos desconhecem algum vocabulário mais erudito).

Questionário n° 2 - Elementos socioculturais

1. "Senteste" português, francês, brasileiro, chinês?	Português - 5 Francês - 2 Brasileiro - 3 Luso-francês - 11 Luso-brasileiro - 3 Luso-chinês - 1
2. Senteste bem em...	Portugal - 10 França - 0 Nos dois países - 9 Brasil - 4 França - 0 Nos dois países - 2 Hong-Kong/ China - 0 França - 0 Nos dois - 0
3. Senteste com dupla cultura?	Sim - 22 Não - 3
4. Consideras-te um jovem de origem estrangeira?	Sim - 7 Não - 18
5. Tens uma origem dupla?	Sim - 15 Não - 10
6. Procuras conhecer Portugal e a sua cultura?	Sim - 21 Não - 4

Com este questionário, procurámos detectar elementos socioculturais relevantes, passando pelas representações que cada aluno tem da sua nacionalidade e da sua cultura. Como se pode observar no quadro, a maior parte dos alunos considera-se com "dupla

cultura”, afirmando sentir-se bem no país de origem (Portugal/Brasil) e no país de acolhimento (França).

A maioria responde também que “procura conhecer Portugal e a sua cultura”, havendo apenas 4 respostas negativas, de dois portugueses que supostamente conhecem bem o seu país e de 2 brasileiros mais interessados em conhecer melhor o Brasil, o seu país de nascimento, onde passam férias. Vejamos então as respostas de um aluno brasileiro, de um português e de 3 alunos luso-descendentes:

- a) “Não procuro conhecer Portugal, mas sim o Brasil que é o país onde nasci e onde passo férias todos os anos”;
- b) “Não procuro conhecer Portugal pois já conheço, é o meu país. Nas férias ficamos em França ou viajamos para outros países”;
- c) “Vamos de férias a Portugal duas vezes por ano, ficamos na residência da família e visitamos o país durante alguns dias. Gosto de passar férias em Portugal”;
- d) “Sim, vamos todos os anos de férias a Portugal e guardamos sempre 10 dias das férias para visitar o país, o resto do tempo ficamos na área da residência familiar”;
- e) “Sim, gosto de ir a Portugal onde vou de vez em quando com o meu pai pois tenho família portuguesa. É um país onde gosto de ir”.

No que diz respeito aos 14 luso-descendentes inquiridos, os resultados são interessantes, porque contradizem alguns estereótipos que apontam para o desinteresse dos imigrantes da 3^a geração pelo seu país de origem. Aliás, o facto de estes alunos terem escolhido um liceu desta natureza para a escolarização revela, só por si, interesse pela cultura portuguesa, ou pelo menos, pelo domínio da LP.

Em termos de *auto-designação/pertença* (retomando Helena Ança), só 5 alunos dizem “sentir-se portugueses”, variando as respostas por: “sentir-se francês” (2), “sentir-se brasileiro” (3), sentir-se “luso-francês” (11), “luso-brasileiro” (3) e “luso-chinês” (1). Curiosamente, o ponto 3 (dupla cultura) tem 22 respostas positivas, o que sugere a existência de 7 alunos que consideram ter dupla cultura entre os 10 que responderam pertencer apenas a um país. Vejamos dois exemplos do critério de *auto-designação/pertença*:

a)“O Brasil é o meu país”;

b)“Não procuro conhecer Portugal pois já conheço, é o meu país”.

De um modo geral, os resultados expostos dão a entender que *todos os alunos* inquiridos vivem naturalmente e de forma positiva o pluralismo cultural. Este universo de alunos, seja qual for a sua origem individual, tem em comum a aprendizagem em contexto “internacional”, com recurso a dois sistemas linguísticos e culturais: o francês e o português. A sua condição de bilinguismo criou a estes alunos um campo sociocultural específico, aberto à comunicação; o jogo com os dois códigos permite-lhes defender posições e valores diferentes, mas também lhes possibilita a aceitação de novos modelos, aumentando a sua “flexibilidade cognitiva”. Estes bilingues estão divididos entre duas (ou mais) culturas, dois códigos linguísticos, entre duas orientações, às quais parecem aderir, embora possa haver sempre uma dominante. De facto, constatámos neles uma capacidade interessante de discernimento, quando questionados sobre a sua cultura e a sua língua, e todos revelaram capacidade de adaptação sociocultural e linguística aos dois contextos. Concordamos, por isso, com François Grosjean, quando se interroga sobre a noção de *biculturalismo*:

Une description satisfaisante du biculturel devra tenir compte de l’image qu’il se fait de lui même: Qui est-il? Comment se compare-t-il au monoculturel? Quels sont les avantages et les inconvénients d’être biculturel? [...] Quel est l’effet subjectif du biculturalisme sur sa vie, sa personnalité et ses relations humaines? Cette description devra aussi analyser la dynamique intérieure: le flux et reflux de certains traits culturels chez l’individu, traits qui refléteront le va-et-vient entre les cultures, ses choix, son intégration plus ou moins rapide à l’intérieur d’une culture les événements sociaux [...] qui feront que sa compétence biculturelle se restructurera tout au long de sa vie. (Grosjean 1993: 38)

Na linha das palavras de François Grosjean, observámos que, dado o ambiente intercultural em que vivem, estes aprendentes, apesar de revelarem flexibilidade em ambas as línguas em maior ou menor grau, têm tendência para privilegiar a língua com a qual mais se identificam fora do espaço escolar. No que diz respeito à análise das suas representações linguísticas, procedemos à identificação dos diferentes factores que podem influenciar a aprendizagem: o estatuto da LP em França e a sua dimensão ideológica no meio escolar francês, os objectivos do ensino/ aprendizagem e o perfil do aprendente no LISGL. Percebemos assim que, a par das grandes finalidades educativas que presidem às

aprendizagens em português, existem outros objectivos de natureza prática: transmitir uma “língua útil”, facilitando a flexibilidade linguística e comunicativa; transmitir a dimensão cultural da LP; e, ainda, valorizar as diferenças culturais.

Quisemos igualmente conhecer com maior rigor as representações da sua língua de origem que possuem, nomeadamente, os 14 luso-descendentes nascidos e socializados em França. A primeira constatação que a análise dos dados nos estimula a fazer é a de que a LP se move (de forma não sistemática) numa área “familiar”, sendo uma língua de escolarização aprendida por *opção pessoal* ou por iniciativa dos pais. De acordo com as respostas obtidas, os 25 alunos inquiridos optaram por uma aprendizagem da LP numa SI por desejo pessoal ou por escolha parental. Aliás, os pais auscultados (cruzando agora os dados dos alunos com o inquérito dos pais) afirmam escolher a Secção Portuguesa por pensarem que é a melhor forma de dar *continuidade* à sua origem (no caso dos luso-descendentes), pensando ser útil o domínio de dois códigos linguísticos. Quanto aos restantes, dizem ter escolhido a aprendizagem da LP para os seus filhos por serem originários de um país lusófono ou, ainda, por terem vivido temporariamente num país de língua portuguesa. Todos acreditam, no entanto, que a frequência de uma SI pode ajudar na construção da *biculturalidade*, pois sabem que o bilinguismo é hoje muito valorizado a nível profissional. Observemos então algumas respostas dos pais:

- a) “Escolhi este tipo de ensino para manter a língua da família, pois o português é a minha Língua Materna”;
- b) “Para manter a língua da família, facilitar a integração em Portugal, dominar uma língua que poderá ser útil na vida profissional”;
- c) “Dominar uma língua que poderá servir no futuro, não só em França mas também em países lusófonos”.

Questionário n° 3 - “Estatuto” da Língua Portuguesa

O português é a tua língua:

Materna - 17

Segunda - 7

Estrangeira - 1

No caso dos alunos socializados e escolarizados em França, ainda que a mãe tenha o português como LM, foi provavelmente o *français* a língua em que aprenderam a ler e a escrever em primeiro lugar. Todavia, 17 consideram ser o *português* a sua LM, o que nos leva a pressupor ter sido a primeira língua a ser aprendida. Concordamos com Louise Dabène, que nos diz que “a LM pode ser aquela na qual se organizou a função *langagière*, como função simbólica, e a que acompanhou a construção da personalidade” (*apud* Faneca 2003: 47-48), o que no nosso caso se poderá referir aos dois sistemas linguísticos.

Quisemos, por conseguinte, saber em que língua pensam os alunos inquiridos, qual a que dominam melhor, pois a maioria organizou a sua função *langagière* e construiu a sua personalidade nas duas línguas (português e francês).

Na integração do aluno num sistema bilingue, há, de facto, aprendizagens linguísticas que vão ser vitais e que se enquadram em interacções sociais para as quais é necessário ter em conta o repertório linguístico e comunicativo do aluno. As duas línguas, o português e o francês, desempenham assim funções distintas para os diversos grupos. Deste modo, aqueles que, não sendo luso-descendentes, prosseguem neste momento uma aprendizagem bilingue no LISGL, estão sobretudo motivados para desenvolver competências orais e escritas em LP. Quanto aos alunos luso-descendentes (14), embora a LP possa não ter para eles o estatuto de língua do quotidiano, optaram pelo ensino franco-português no sentido de reavivarem aprendizagens na sua língua de origem.

Em suma, no domínio das línguas (sejam elas maternas, segundas ou estrangeiras) interligam-se factores de identidade, “pertença” e representação social, como escreve Danièle Moore:

Dans le domaine des langues, de leur apprentissage et de leur usage, qu’il s’agisse de langues maternelles, secondes ou étrangères [...], les représentations sont d’autant plus disponibles et susceptibles de donner lieu à formulation, à verbalisation (quel que soit le crédit qu’on puisse accorder à ces verbalisations) qu’elles ont à voir avec l’appartenance, l’identité propre, le positionnement distinctif par rapport à l’autre et à l’étranger [...]. Elles donnent lieu à traces ou à symptômes observables dans les pratiques langagières. Et elles ne portent pas seulement sur les langues et les usages linguistiques “en générale”, mais bien aussi sur les relations entre soi et les autres, ceux dont on fait partie ou dont on se rapproche, aussi bien que ceux qui sont autres ou que l’on met à distance. (Moore 2001: 9)

No nosso universo, há, no entanto, 8 alunos que lidaram apenas com um código linguístico desde a nascença: o *português*, para 6 desses alunos (1 luso-brasileiro nascido em Portugal, 2 brasileiros nascidos no Brasil e 3 portugueses nascidos em Portugal), e o *francês* (1 aluno francês, nascido em França).

Os questionários revelam ainda a existência de 7 alunos para quem o português é LS, pois têm o francês como LM e foi nesta língua que iniciaram a sua escolaridade. Vejamos, então, duas respostas:

- a) “A minha mãe é francesa mas a família é de origem portuguesa, por isso aprendi o Português mais tarde, na escola. Falo em português mas prefiro o francês”;
- b) “O meu pai é brasileiro e a minha mãe francesa. Aprendi a falar em francês, pois em minha casa só se fala em francês. O português comecei a aprender mais tarde quando fui ao Brasil”.

Quanto ao aluno franco-italiano, responde o seguinte: “O português para mim é uma Língua Estrangeira, aprendi primeiro o francês e o italiano. Comecei a aprender português mais tarde porque vivi seis anos no Brasil”.

Questionário n° 4 - Hábitos linguísticos

1. Que língua falas quando estás em Portugal ²⁷ ?	Português - 17 Francês - 0 As duas línguas (português/francês) - 8
2. Que língua falas em França com...	
a) Irmãos/irmãs:	As duas línguas - 13 Francês - 10 Português - 1 Chinês - 1

²⁷ Estão em causa as férias ou as deslocações ocasionais a Portugal ou, em alguns casos, a outros países de origem.

b) Mãe:	Francês - 5 Português - 9 As duas línguas - 9 Português/Chinês - 1 Italiano - 1
c) Pai:	Francês - 12 Português - 8 As duas línguas - 5
d) Amigos portugueses:	As duas línguas - 14 Português - 9 Francês - 2
3. Em que língua te exprimes com mais facilidade?	Português - 7 Francês - 13 Nas duas línguas - 5
4. Quando falas misturas as duas línguas?	Sim - 5 Não - 20

A primeira conclusão a retirar destes resultados é que, no quotidiano, a língua portuguesa difere em “utilidade” para cada um dos sujeitos inquiridos. No conjunto, pode dizer-se que estes alunos possuem um repertório *langagier* próprio e heterogéneo, sendo que apenas 5 afirmam “misturar as duas línguas” (contra 20 que dizem não o fazer), praticando alguma alternância de códigos aparentemente não relevante e mostrando ter consciência do uso de cada uma das línguas no momento do acto comunicativo, em função do locutor com quem o partilham. Observemos alguns excertos de alunos luso-descendentes:

- a) “Em casa falo francês, mas no bairro onde moro tenho amigos portugueses; falo com eles quase sempre em português. Não misturo as duas línguas”;
- b) “Vou a Portugal de férias!...onde falo português, quando estou em Portugal às vezes misturo as duas línguas”;
- c) “Acontece-me misturar as duas línguas quando vou a Portugal, mas não cá em França”.

Veja-se, ainda, a resposta de um aluno franco-brasileiro: “Apesar de falar em francês com o meu pai, falo em português com os meus amigos e quando vou ao Brasil”.

A este propósito, realçamos a definição que Helena Ançã e Teresa Alegre dão de *consciência metalinguística*. Consideram-na característica “dos falantes e aprendentes de uma língua”, dizendo que ela “consiste na capacidade que estes têm de reflectir sobre a língua (LM ou LE) e de verbalizar essa reflexão. O grau de consciência varia, no entanto, com a idade e o nível de aprendizagem da língua”. (Ançã e Alegre 2003: 31)

Talvez seja interessante cruzarmos agora os dados dos alunos com o ponto de vista dos professores, no sentido de percebermos até que ponto os seus pontos de vista se aproximam ou distanciam. Um dos professores afirma: “Sigo os objectivos do ensino da LP para o ensino secundário do sistema educativo português, mas tendo em conta as características específicas de bilinguismo da maior parte destes alunos. O nível dos alunos em português varia obviamente de caso para caso, depende do tempo de escolarização em português e do facto de o praticarem ou não no quadro familiar. Há muitos alunos que não falam praticamente português em casa, mas tudo depende da forma como trabalham durante o ano”.

Embora se trate de uma resposta isolada, ela representa a diversidade cultural e linguística não só desta turma mas do liceu no seu conjunto, indo no mesmo sentido da auto-reflexão dos alunos.

Questionário n° 5 – Sentimentos sobre a língua

Quais são os teus sentimentos quando falas português?	Prazer - 17
	Alegria - 9
	Honra - 15
	Orgulho - 18
	Nada - 3

A leitura deste conjunto de respostas faz crer que, na sua maioria, estes alunos possuem uma relação “positiva” com a língua e a cultura portuguesas. Os alunos afirmam “ter

prazer” (17), “alegria” (9) ou ainda “honra” (15) em falar a LP, não aparentando qualquer tipo de barreira em usá-la, mesmo se, em alguns casos, não a pronunciam correctamente, o que, de qualquer modo, revela “desenvoltura” no uso da LP. Aliás, todos os alunos se mostram motivados com a escolarização num modelo bilingue:

- a) “Estou contente de aprender português neste liceu, há 10 anos que o frequento”;
- b) “Para os meus pais e para mim é uma honra”;
- c) “Dou tanto valor ao português como ao francês”.

Ao longo do processo foi sempre nosso objectivo irmos cruzando os pontos de vista dos diferentes interlocutores, incluindo os professores. Dos dados dos inquéritos, da observação das aulas (cinco ao todo, como referimos na Introdução) e de um contacto relativamente próximo com o professor de Língua e Literatura Portuguesa da turma em análise, foi-nos possível chegar a algumas conclusões que julgamos importantes. De uma forma geral, os professores consideram que estes jovens possuem uma competência bilingue heterogénea, que se reflecte num domínio desigual das diferentes competências no uso do português. Assim, durante as aulas observámos da parte dos professores uma preocupação de exploração e descoberta sistemática de termos mais eruditos e distantes da linguagem corrente. Percebemos igualmente que o professor de Português dirige a sua acção pedagógica no sentido da aproximação à norma do Português Europeu que constitui a variedade de referência do ensino praticado. Cabe-lhe ainda a responsabilidade de tornar a aquisição do Português mais atractiva, motivando os seus alunos para o desenvolvimento de competências orais e escritas, em função do perfil do aprendente. Em linhas gerais, pode concluir-se que as planificações são da responsabilidade do professor que colabora também na escolha dos manuais, sujeitos à aprovação da Directora da Secção. Parece haver também, da parte dos professores, uma preocupação nítida com a escolha dos materiais e dos recursos disponíveis no liceu e também na Internet, sempre referida. Ainda assim, os professores referem a existência de dificuldades de aprendizagem, sobretudo no caso de alunos vindos de sistemas educativos estrangeiros ou que não falam português no seu ambiente familiar.

Após o contacto com alunos, pais e professores da Secção Portuguesa do LISGL, pareceu-nos importante ouvir também as instâncias coordenadoras de todo o processo, nas pessoas da Dr.^a Matilde Teixeira, Directora da Secção, e da Dr.^a Gertrudes Amaro,

Conselheira para a Educação da Embaixada de Portugal em Paris. Apresentaremos apenas uma breve síntese das respostas obtidas nas entrevistas a que fizemos referência, realçando algumas opiniões contratantes das entrevistadas.

Assim, e segundo a Directora da Secção Portuguesa, todo o funcionamento da secção, incluindo o ensino da LP e as actividades culturais associadas, está totalmente integrado no projecto anual do liceu, que incentiva a realização de actividades extracurriculares adaptadas à sua estrutura plurinacional, o que se revela uma experiência muito rica para os alunos. Tais actividades visam o contacto e a troca de experiências entre todas as Secções Internacionais (12, como referimos), em benefício da formação dos alunos e das comunidades abrangentes. Ainda segundo a Directora da Secção, o sucesso do ensino no LISGL deve-se à excelência da organização do liceu e, no caso da SP, à motivação e competência das equipas portuguesa e francesa. Segundo as suas próprias palavras, “é fundamental para o bom funcionamento de uma SI o recrutamento de uma equipa pedagógica eficiente e a existência de professores motivados, pois os professores, para além de transmitirem ensinamentos, acabam também por serem *embaixadores* da cultura portuguesa”. A Directora da Secção considera também que em França a procura do ensino português, nesta ou noutras Secções Internacionais, por alunos de todas as proveniências é uma honra para Portugal, além de ser uma boa oportunidade de divulgação da cultura portuguesa. Neste sentido, podemos evocar também o testemunho de Solange Parvaux: «L’enseignement du portugais dans le cadre de la scolarité officielle, accessible aussi à des élèves non lusophones ne peut être que valorisant pour des élèves d’origine portugaise, même s’ils n’ont pas choisi de l’apprendre». (Parvaux 2003: 115)

Todavia, o grande receio da Dr.^a Matilde Teixeira traduz-se na eventualidade de um aumento de professores de língua não-materna na sua equipa, tal como noutras Secções Internacionais Portuguesas. É que, em sua opinião, o facto de o corpo docente de uma SP ser, na sua totalidade, nativo de Portugal e ter como LM a LP é fundamental para que haja “autenticidade” no ensino da língua e na divulgação da cultura portuguesa. Um professor de Português francófono e formado em França ensinaria uma LE, e não uma LM, o que lhe retiraria a necessária dimensão cultural. Além do mais, no LISGL, um liceu que é pioneiro neste tipo de ensino, não existe nenhuma situação semelhante nas restantes Secções Internacionais. Com efeito, neste liceu, todos os professores do ensino *nacional* de cada

Secção são nativos e têm como LM a língua da secção, como se previa no modelo fundador das Secções Internacionais.

Já a Conselheira para a Educação da Embaixada de Portugal em Paris tem outra visão do problema, apesar de coincidir no elogio do modelo bilingue praticado nas SI. A seu ver, trata-se de um projecto sem dúvida acarinhado pelo Ministério da Educação português, pela sua qualidade de ensino, que tem na SP do LISGL um dos melhores exemplos, em termos de funcionamento, de resultados e de desempenho das equipas pedagógicas. Segundo as suas próprias palavras, “Saint Germain apresenta condições de excelência que conduzem a bons resultados. A equipa portuguesa é competente e a organização do liceu é antiga, sendo favorável ao multiculturalismo e à abertura”. Em relação à situação profissional dos docentes das SI, um dos pontos pelo qual se bate é o da aquisição de um estatuto próprio através da criação de um concurso específico criado pelo Ministério da Educação português. Todavia, apesar de coordenar equipas competentes que desenvolvem uma experiência válida, a Conselheira da Embaixada pensa que as Secções Portuguesas deveriam incluir e contratar igualmente professores de Português de língua francesa, formados em França e dependentes do Ministério da Educação francês, fundamentando a sua opinião com o carácter internacional e plurinacional próprio das Secções Internacionais. Na sua opinião, “não se pode negligenciar a vantagem de se trabalhar com professores nativos, mas tal como o nome indica, uma Secção Internacional é um sub-sistema do sistema educativo francês. Penso que, por esta razão, se deve envolver também a parte francesa na gestão das equipas pedagógicas”. A contratação do corpo docente envolveria assim os dois países e não apenas um deles, o que, em sua opinião, seria mais correcto em termos de responsabilidade e de gestão. Além disso, a situação existe já actualmente em algumas Secções Portuguesas que apresentam resultados satisfatórios.

Conclusão

Neste trabalho, tivemos oportunidade de reflectir sobre questões relacionadas com o ensino bilingue em França, no quadro de um Liceu Internacional. Procurámos captar os pontos de vista de alguns actores sociais intervenientes no processo (alunos, pais, professores e instâncias coordenadoras), registando as suas opiniões individuais e cruzando-as no sentido de obtermos uma visão de conjunto mais esclarecida. A partir desses dados, formulámos algumas considerações finais que apresentamos em seguida.

O sistema de ensino bilingue vigente numa SI pretende incrementar a *biculturalidade* na *bi-escolaridade*, promovendo no aluno a consciência do seu sistema de valores e da sua identidade cultural, conduzindo-o assim à aquisição de uma maior segurança a nível da sua identidade cultural e social, uma vez que, segundo os especialistas, a aprendizagem de línguas em idade precoce favorece o desenvolvimento de capacidades intelectuais no jovem adulto. Com efeito, os jovens que são chamados desde cedo a manusear duas ou mais línguas no seu quotidiano beneficiam de um ritmo de aprendizagem mais rico e, como tal, de uma experiência linguística e cultural susceptível de enriquecer o seu desenvolvimento dos pontos de vista cognitivo, social, cultural e pessoal. Como assinala Maria José Grosso:

Fazer adquirir cada vez mais saberes a partir da acção e saber-fazer evolutivos é um objectivo da educação que passa, actualmente, por um melhor desempenho em língua ou línguas, contribuindo para a descoberta progressiva do próprio indivíduo e desenvolvendo a capacidade de abertura à alteridade. (Grosso 2007: 335)

Não podemos igualmente deixar de mencionar que um aluno que tenha feito toda a sua escolaridade, ou parte dela, num estabelecimento de ensino deste tipo, que é considerado um ensino de “excelência”²⁸, vê aberta a possibilidade de ingressar em instituições universitárias de prestígio (por exemplo, nas *Hautes Écoles*, o ensino superior mais prestigiado em França) e de aspirar a carreiras internacionais em Comércio Internacional e em Direito Internacional, na maior parte dos casos.

28 O Liceu Internacional de Saint Germain-en-Laye, ocupa a 7ª posição na lista dos melhores liceus existentes em França, segundo o artigo da revista *l'Express* de 22/11/07, p. 68.

Relativamente ao sistema de ensino vigente no caso estudado e na generalidade das SI, parece-nos que aponta no sentido do modelo educativo definido como “Dual Language - Two Way Bilingual Education”, uma vez que há paridade estatutária entre as duas línguas de escolarização (português e francês), pelas quais se reparte o tempo curricular e que o uso das mesmas como veículo(s) da aprendizagem é considerado suficiente para assegurar o desenvolvimento do bilinguismo. (cf. Caels e Mendes 2008: 284)

Concordamos, aliás com a Directora da Secção Portuguesa quando afirma que é primordial que os professores das Secções Portuguesas tenham a LP como LM. Tendo em conta que os alunos vêm de diferentes meios, de culturas e línguas diferentes, e que não se trata apenas de ensinar a LP como LM mas também de transmitir a cultura, os valores e os costumes portugueses (pois a introdução da LP nos currículos franceses pode certamente contribuir para a valorização da identidade cultural portuguesa no estrangeiro), é importante que essa transmissão não seja feita “em segunda mão”.

A nosso ver, um sistema de ensino deste tipo (ou algo semelhante) talvez pudesse ser também utilizado em Portugal, onde o cenário educativo do ensino básico e secundário na periferia das grandes cidades é actualmente palco de uma importante diversidade cultural e linguística. Com efeito, se um modelo deste tipo fosse aplicado em Portugal (através de acordos de cooperação educativa com os países interessados em desenvolver com Portugal parcerias de ensino) talvez permitisse que os alunos de outras origens (alunos provenientes dos PALOP, da Ucrânia, da Roménia, da Moldávia, da China, Índia, entre outros) fizessem uma parte da sua escolarização na sua LM, vendo assim a sua língua de origem valorizada e reconhecida, o que provavelmente contribuiria para um maior sucesso escolar a nível das suas aprendizagens em Português (sobretudo para os alunos das 2^a e 3^a gerações provenientes dos PALOP²⁹). Como afirma Maria José Grosso, reportando-se ao ensino português em contexto de diversidade cultural, “Quanto mais desenvolvida é a sua competência social e sociocultural, mais empreendedor e predisposto está o aprendente para a aprendizagem de conhecimentos gerais mais vastos”. (Grosso 2007: 338)

29 Sabemos, no entanto, que entramos num terreno problemático, como salientam as “recomendações finais” da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português, realizada em 2007: “Sendo certo que [...] é corrente nos países da União Europeia a criação de escolas multilingues que respeitem a diferença linguística dos alunos, não é menos certo que a institucionalização do multilinguismo em contexto escolar pode bloquear a comunicação pedagógica e mesmo constituir factor de exclusão. Este é, pois, um problema com diversas facetas [...]”. (Carlos Reis 2007: 5)

Por fim, e na linha dessa mais-valia, importa lembrar que a presença da LP no mundo e a existência de um mercado de trabalho orientado para a globalização juntam agora ao seu valor cultural certamente um valor *económico*. Nessa medida, os países de língua portuguesa representam futuros empregadores de quadros médios e superiores. Aprender ou (re)aprender a língua portuguesa actualmente não é, pois, apenas uma questão de preservação cultural mas a promessa de um futuro com mais oportunidades de emprego.

BIBLIOGRAFIA

1. Textos impressos

- AA.VV. (2003). *Le Livre du Cinquantenaire du Lycée de Saint Germain-en Laye*. Saint Germain-en-Laye: Association des Amis du Lycée International.
- ANÇÃ, Maria Helena (1991). Língua Materna e Ensino. *Noesis*, 21, pp. 59-60.
- _____, (1999). Português – da Língua Materna à Língua Segunda: conceitos e pressupostos. *Noesis*, 51, pp.14-16.
- _____, (2002). Didáctica do Português Língua Segunda: dos contextos emergentes às condições de existência. In Cristina MELLO *et al.* (org.), *Didáctica das línguas e literaturas em Portugal: contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento*. Actas do I Encontro Nacional de SPDLL, Coimbra: Pé de Página, pp. 61-68.
- _____, (2003). Português – Língua de Acolhimento: entre contornos e aproximações. Comunicação apresentada no *Congresso Internacional sobre história e situação da educação em África e Timor*. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, 26-28 de Junho.
- _____, (2007). “O outro e eu”: jovens cabo-verdianos em Portugal. In Rosa BIZARRO (org.), *Eu e o Outro: Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Multiculturais*. Porto: Areal, pp. 96-102.
- _____, (coord., 2007a). *Aproximações à Língua Portuguesa*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- ANÇÃ, Maria Helena e Teresa ALEGRE (2003). A consciencialização linguística em Português Língua Materna e em Alemão Língua Estrangeira. *Palavras*, 24, pp. 31-39.
- BAKER, Collin (2001). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon, Buffalo, Toronto, Sidney: Multilingual Matters (3ª ed.).
- BESSE, H. (1987). Langue maternelle, seconde et étrangère. *Le Français aujourd’hui*, 78, pp. 9-15.
- BILLIEZ, J. e A. MILLET (2001). Représentations sociales: trajets théoriques et méthodologiques. In D. MOORE (ed.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*, Paris: Didier/CREDIF, pp. 31-49.

- BOURGUIGNON, C. e L. DABÈNE (1983). Le métalangage: un point de rencontre obligé entre enseignement de langue maternelle et de langue étrangère. *Le français dans le monde*, 177, pp. 45-49.
- BROWN, H. D. (1980). *Principles of Language Learning and Teaching*, New York: Prentice-Hall.
- CAELS, Fausto e Mafalda MENDES (2008). Diversidade linguística na escola – Uma problemática global. In Maria Helena Mira MATEUS *et al.* (coord.), *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 271-293.
- CASTELLOTTI, V. e D. MOORE (dir., 1997). Alternar pour apprendre, alterner pour enseigner, de nouveaux enjeux pour la classe de langue. *Études de linguistique appliquée*. *Études de Linguistique Appliquée*, vol. 108, pp. 389-392.
- CHARBIT, Y. (1988). L'intégration des jeunes d'origine immigrée en Europe: bilan et perspectives. *Revue Européenne des Migrations Internationales*, 4 (3), pp. 147-151.
- CHAVES, Rosa Maria BARBOSA e Gillian MOREIRA (2007). Représentations de Soi et de l'Autre d'enfants portugais. In Rosa BIZARRO (org.), *Eu e o Outro: Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais*. Porto: Areal, pp. 224-233.
- CONSELHO DA EUROPA (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa.
- CORDEIRO, Albano (1997). Les apports de la communauté portugaise à la diversité ethnoculturelle de la France. *Hommes et Migrations*, 1210, pp. 5-17.
- COSTA, Maria Armanda (1996). Se a língua materna não se pode ensinar, o que se aprende nas aulas de Português? In Maria Raquel DELGADO-MARTINS *et al.* (org.), *formar professores de português, hoje*. Lisboa: Colibri, pp. 63-74.
- COSTE, D. (1997). Alternances didactiques. *Études de Linguistique Appliquée*, 108, pp. 393-400.
- _____, (1997). Compétences et valeurs – Éduquer pour l'Europe de demain. La sève des langues de bois. *Études de Linguistique Appliquée*, 106, pp. 133-140.
- CUMMINS, Jim (1978). Educational Implications of Mother Tongue Maintenance in Minority Language Groups. *La Revue Canadienne des Langues Vivantes*, 34 (3), pp. 395-416.

- _____, (2000). *Language, Power and Pedagogy, Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon, Buffalo, Toronto, Sidney: Multilingual Matters.
- CUNHA, António Camilo (2007). *Formação de Professores – A investigação por questionário e entrevista (Um exemplo prático)*. Vila Nova de Famalicão: Editorial Magnólia.
- CUNHA, Pedro d'Orey da (1997). *Entre Dois Mundos – Vida quotidiana das famílias portuguesas na América*. Lisboa: ME/Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural.
- DABÈNE, Louise (1989). Problèmes posés par l'enseignement de langues minorées. In B. PY e R. JEANNERET, *Minorisation linguistique et interaction*. Neuchâtel: Droz, pp. 179-186.
- _____, (1989a). Les langues et cultures des migrants, quel défi? *LIDIL*, 2, pp. 3-16.
- _____, (1992). Le développement de la conscience métalinguistique. *Repères*, 6, pp. 13-22.
- _____, (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris: Hachette.
- _____, (1997). L'image des langues et leur apprentissage. In M. MATTHEY (ed.) *Les langues et leurs images*. Neuchâtel: IRDP, pp. 9-23.
- DABÈNE, L. e J. BILLIEZ (1987). Le parler des jeunes issus de l'immigration. In VERMES e BOUTET (dir.). *France, pays multilingue*. Paris : L'Harmattan, pp. 62-77.
- DIAS, Helena Bárbara (1997). Português Língua Não-Materna (L2 e LE). Entre programa e prática lectiva: um permanente desafio ao professor. *Palavras*, 12, pp. 15-21.
- ECO, Umberto (2001). *Como se faz uma tese em ciências humanas*. Lisboa: Presença (9ª ed.)
- FANECA, Rosa Maria (2003). A natureza das representações da língua e cultura portuguesas que circulam dentro das associações Portuguesas em França. *Palavras*, 24, pp. 39-53.
- _____, (2008). Ensinar o Português em França: como gerir duas línguas, duas culturas e duas identidades? Comunicação apresentada no Colóquio *Da Investigação à Prática: Interações e debates*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 15-16 de Fevereiro.
- GAJO, L. (1997). Représentations du contexte ou représentations en contexte? Élèves et enseignants face à l'apprentissage de la langue. *Revue linguistique "Tranel"*, 27, pp. 9-27.

- _____, (2000). Disponibilité sociale des représentations: approche linguistique. *Revue linguistique "Tranel"*, 32, pp. 39-53.
- GOHARD-RADENKOVIC, A. (1999). *Communiquer en langue étrangère. De compétences culturelles vers des compétences linguistiques*, Berne: Peter Lang.
- GROSJEAN, F. (1993). Le bilinguisme et le biculturalisme: essai de définition. *Revue linguistique "Tranel"*, 19, pp. 13-41.
- GROSSO, Maria José dos Reis (2005). O ensino-aprendizagem de uma língua a falantes de outras línguas. *Palavras*, 27, pp. 31-36.
- _____, (2007). A prática pedagógica na diversidade multicultural. In Rosa BIZARRO (org.), *Eu e o Outro: Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais*. Porto: Areal, pp. 335-340.
- HAGÈGE, Claude (1996). *L'enfant aux deux langues*. Paris: Odile Jacob.
- HYLTENSTAM, Kenneth e Christopher STROUD (1998). O Conceito de Língua Segunda num contexto africano: implicações para a pesquisa e teoria sobre a aquisição de Língua Segunda. In C. STROUD e A. TUZINE (eds.), *Uso de Línguas Africanas no Ensino - Problemas e Perspectivas*, Maputo: INDE, pp. 219-243.
- KAIL, Michèle (1991). Acquisition des langues premières et secondes dans une perspective interlangues. *Révue Française de Pédagogie*, 96, pp. 67-78.
- KRASHEN, Stephen (1988). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, New York: Prentice Hall International.
- LAUREL, Maria Hermínia Amado (2007). Era uma vez... ou aprender o "Outro" nos livros de ensino de línguas. In Rosa BIZARRO (org.), *Eu e o Outro: Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais*, Porto: Areal, pp. 323-333.
- LE BOUËDEC, G. (2001). *L'accompagnement en éducation et formation: un projet impossible?* Paris: L' Harmattan.
- LEGROS, Nadine (1996). *La formation des enseignants et l'éducation bilingue en France*. Lille: Université de Lille III.
- MENDES, Mafalda (2005). Cabo Verde – ir à escola em L2. In Maria Helena Mira MATEUS e Luísa Teotónio PEREIRA, *Língua Portuguesa e Cooperação para o Desenvolvimento*, Lisboa: Colibri e CIDAC, pp. 113-135.

- MOORE, D. (ed., 2001). *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*, Paris: Didier/ CREDIF.
- OSÓRIO, Paulo e M. J. P. de ALMEIDA (2006). Cultura visual e ensino do português língua não materna: algumas contribuições. *Palavras*, 29, pp. 29-38.
- PACHECO, Natércia (2007). Do Si como Outro aos lugares de confronto do Outro. In Rosa BIZARRO (org.), *Eu e o Outro: Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais*. Porto: Areal, pp. 103-111.
- PARVAUX, Solange (2003). Langue et littérature: l'exemple du portugais en France. Lisboa : *Arquivos do Centro Cultural Gulbenkian*, XLVI, pp. 109-137.
- PERRENOUD, Philippe (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*. Paris: ESF.
- PINGAULT, J. B. (2004). Jeunes issus de l'immigration portugaise: affirmations identitaires dans les espaces politiques nationaux. *Le Mouvement Social*, 209, pp. 71-89.
- PINTO, P. Feytor (1998). O Projecto Trans. L2, Transversalidade da Língua Segunda. In *O ensino da Língua Portuguesa como Segunda Língua*. Lisboa: ME/ DEB (Departamento do Ensino Básico).
- PORCHER, L. (1995). *Le français langue étrangère. Émergence et enseignement d'une discipline*. Paris: Hachette.
- RAMOS, Maria da Conceição (2007). Diásporas, culturas e coesão social. In Rosa BIZARRO (org.), *Eu e o Outro : Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais*. Porto: Areal, pp. 78-95.
- RICHARDS, J.C. e T.S. RODGERS (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press (2ª ed.).
- RISPAIL, Marielle (1998). L'enfant au croisement des langues et des cultures: écartèlement ou convergence. In J. BILLIEZ (org.), *De la Didactique des Langues à la Didactique du Plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène*. Grenoble: CDL/LIDILEM, pp. 209-214.
- STAKE, Robert E. (2007). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Trad. Ana Maria Chaves. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- TUCKMAN, Bruce W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

VERONIQUE, D. (1990). À la rencontre de l'autre langue : réflexion sur les représentations dans l'apprentissage d'une langue étrangère. *Le français dans le monde*, n° spécial, pp. 17-24.

_____, (2001). Notes sur les représentations dans les activités sociales et les représentations metalinguistiques dans l'apprentissage d'une langue étrangère. In D. MOORE (ed.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage*, Paris: Didier, pp. 23-30.

ZARATE, Geneviève (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris: Didier/ CREDIF.

1. Fontes digitais

Centro Virtual Camões. Disponível em: www.instituto-camoes.pt/cvc

CIEP - Centre International d'Etudes Pédagogiques.
Disponível em: www.ciep.fr/oib/chiffres.php

ESPERANÇA, Joaquim Manuel (2005). Conceitos e métodos na aprendizagem do Português como Língua Estrangeira. *Português Mais - um manual escolar em análise*.
Disponível em: www.instituto-camoes.pt/cvc/idiomatico/03/02.html

LEIRIA, Isabel (1999). Português língua segunda e língua estrangeira: investigação e ensino.
Disponível em: www.instituto-camoes.pt/cvc/idiomatico/03/portuguesLSeLE.pdf

MATOS, Isabel Aires de (2004), *Diversidade Linguística e Ensino do Português*, ME/DGIDC. Disponível em: www.ipv.pt/millennium/Millennium33/2.pdf

OLIVEIRA, Ana Luísa (2007). *Representações da Aprendizagem do Português Língua Segunda – O caso de duas alunas guineenses do 10º Ano*. Aveiro: Universidade de Aveiro (LEIP).
Disponível em: www.instituto-camoes.pt/cvc/idiomatico/04/representacoes.pdf

ORIOU, Michel E. (2004). Vingt ans après: la portugalité introuvable. *Cahiers de l'Urmis*. [en ligne], URL. Disponível em: <http://urmis.revues.org/document30.html>

QUAREPE - *Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro (EPE)*. Despacho nº 21787/2005 (2ª Série).
Disponível em: www.dgicd.min-edu.pt/fichdown/Quadro_de_Referencia.pdf

REIS, Carlos (2007). *Conferência Internacional sobre o Ensino do Português (Lisboa, 7, 8 e 9 de Maio de 2007). Recomendações*. Disponível em: www.min-edu.pt/np3/1051.html

TAVARÈS, Marie-Christine Volovitch (2001). *Les phases de l'immigration portugaise, des années vingt aux années soixante-dix.*

Disponível em: <http://barthes.ens.fr/clio/revues/AHI/articles/volumes/volovitch.html>

XAVIER, Maria Francisca e Maria Helena Mira MATEUS (1990-1992). *Dicionário de Termos Linguísticos.* Disponível em: www.ait.pt/index2.htm

ANEXO A

LÍNGUA E LITERATURA PORTUGUESA

SECCÕES PORTUGUESAS EM FRANÇA
(SECÇÃO BILINGUE DO LYCÉE MONTAIGNE-PARIS E
SECÇÃO DO LYCÉE INTERNACIONAL DE SAINT GERMAIN-EN-LAYE)

1. FUNCIONAMENTO DA LÍNGUA

- MARCAS LINGUÍSTICAS - organização de conjunto do enunciado em relação com índices verbais ou paraverbais.
- RELAÇÕES EM INTERACÇÃO COMUNICATIVA
 - actos de fala directos : modalidade declarativa, interrogativa, de ordem e exclamativa;
 - actos de fala indirectos : divergência entre a significação literal do enunciado e a significação que lhe é atribuída.
- NIVEIS DE TRATAMENTO
 - Estudo da Palavra
 - Lexicologia
 - campos semânticos, campos associativos e familiares de palavras;
 - léxico comum e léxicos especializados;
 - étimo : palavras cognatas, palavras divergentes e palavras convergentes;
 - enriquecimento do léxico : neologismos, empréstimos, estrangeirismos, onomatopéias, nominalizações;
 - Relações lexicais.
 - Estudo da Frase
 - Sintaxe
 - frase simples
 - frase complexa-oração
 - relações de coordenação e de subordinação;
 - função sintáctica dos diferentes complementos.
 - pontuação
 - Valor sintáctico, semântico, pragmático e estilístico dos sinais de pontuação.
- Estudo do Texto
 - Organização do texto
 - os períodos (fenómenos de coordenação, justaposição, subordinação);
 - as cadeias (segmentos de expressões correferenciais);
 - as sequências (marcas de sequencialidade);
 - Sistema da língua
 - oposição de formas verbais (valores semânticos dos tempos verbais : estado, acontecimento, processo);
 - modalidades de enunciação;
 - conectores;
 - discurso relatado (directo, indirecto, indirecto livre).

- marcadores textuais que traduzem as relações interfrásicas,
 - marcadores de coesão (pronomes pessoais, demonstrativos...);
 - marcadores de paráfrase (isto é, pois, assim...);
 - procedimentos tipográficos (parêntesis, dois pontos...).
- Coerência textual
 - externa
 - interna
 - processos de retoma
 - recorrência
 - história
- Conexão textual
 - conectores como articuladores do discurso;
 - relação de conexão entre orações;
 - relação de conexão entre actos de fala.
- Tipologia textual
 - princípios de organização (macroestrutura, superestrutura, microestrutura)
 - modo narrativo
 - modo descritivo
 - modo argumentativo
- Estudo da história da Língua
 - a formação e a evolução do português;
 - origem e expansão do léxico;
 - a expansão da língua portuguesa no Mundo;
 - variedades geográficas.

2. O TEXTO LITERÁRIO

- 2.1- Texto literário e não literário
- 2.2- Géneros literários

3. LEITURAS OBRIGATÓRIAS E OPCIONAIS: *

10º ANO

- Contos Tradicionais - (Autor do século XIX ou XX)
- Gil Vicente - *Auto da Índia* ou *Auto da Feira*
ou
- Almeida Garrett - *Frei Luís de Sousa*
- Lírica Camoniana
- Padre António Vieira - *Sermão de Santo António aos Peixes*
- Poesia Contemporânea de Língua Portuguesa**
- Narrativa Contemporânea de Língua Portuguesa **

** Ter em conta textos susceptíveis de agirem intertextualmente com as leituras acima indicadas, em relações de similitude contraste ou explicitação, reflectindo as mesmas temáticas e contextos.

11º ANO

- Poesia Trovadoresca (lírica e satírica)
- Poesia Palaciana
- Camões épico - *Os Lusíadas* - visão global e leitura integral das três primeiras partes estruturais da obra (proposição, Invocação e Dedicatória) e da quarta (Narração) :
 - Canto I – (est. 19-40)
 - Canto III – (est. 1; 3-5 e 120-135)
 - canto IV – (est. 84, 86-104).
 - Canto V - (est. 1; 3; 16-22; 37-60; 81-83)
 - Canto VI – (est.70-84; 95-99)
 - Canto -VII - (est.1-9; 14)
 - Canto IX - (est. 18; 21-22; 50; 52; 54; 69-73; 83-85; 89-92)
 - Canto X – (est. 75; 80-82; 154-156)
- Poesia Barroca e Neoclássica
- Bocage
- Almeida Garrette - *Folhas Caidas* (poemas seleccionados) e *Viagens na Minha Terra* (visão global e excertos mais significativos)
- Antero de Quental – *Odes Modernas* – poemas seleccionados
- Eça de Queirós – *Os Maias* ou *A Cidade e as Serras*

12º ANO

- Cesária Verde (alguns poemas mais significativos)
- Fernando Pessoa e heterónimos
- Teatro Contemporâneo - leitura integral de um texto dramático a escolher entre :
 - Luís Stau Monteiro – *Felizmente há Luar*
 - António Patrício – *D. João e a Máscara*
 - Bernardo Santareno – *O Judeu*
- Um Poeta Contemporâneo em Opção :
 - Miguel Torga
 - José Régio
 - Sofia de Melo Breyner
 - Eugénio de Andrade
 - Florbela Espanca
 - Manuel Alegre
 - António Gedeão
- Um Conto Contemporâneo em Opção:
 - David Mourão Ferreira – *Os Amantes*
 - Mário Dionísio – *Dia Cinzento e outros Contos*
 - Sofia de Melo Breyner – *Contos Exemplares*
 - Miguel Torga – *Contos da Montanha*
 - José R. Miguéis – *Lear*
 - Manuel da Fonseca – *O Fogo e as Cinzas*
 - Mário de Carvalho – *O Alferezes*
- Um Romance Contemporâneo em Opção.
 - Vergílio Ferreira – *Aparição*
 - Aquilino Ribeiro – *Terras do Demo*
 - Fernando Namora – *O Trigo e o Joio*
 - José Saramago – *O Ano da Morte de Ricardo Reis*
 - Agustina B. Luis – *A Sibila*

LITERATURA ESTRANGEIRA DE EXPRESSÃO PORTUGUESA

- Um autor brasileiro em opção (leitura de textos da obra)
 - Jorge Amado - *Capitães de Areia*
 - Graciliano Ramos - *Vidas Secas*
 - João Cabral de Melo Neto - *Morte e Vida Severina*
 - Machado de Assis - *Memórias Póstumas de Brás Cubas*
- Um autor africano em opção (leitura de textos da obra)
 - Mia Couto - *Cada Homen é uma Raça*
 - Pepeteia - *Lueji*
 - Luandino Vieira - *Luanda*
 - Luís Bernardo - *Nós Matamos o Cão Tinhoso*
 - Baltazar Lopes - *Chiquinho*

* NOTA: Por questões de orientação, a indicação programática das leituras obrigatórias e opcionais aparece por anos de escolaridade. No entanto, a gestão destes conteúdos poderá ser gerida pelos professores, tendo em conta as especificidades de cada uma das secções.

PARA O EXAME O.I.B.

PARA A PROVA ESCRITA *

- Eça de Queirós - *Os Maias* ou *A Cidade e as Serras*
- Fernando Pessoa e heterónimos
- Teatro Contemporâneo (obra dramática seleccionada)
- Poeta Contemporâneo seleccionado
- Narrativa contemporânea seleccionada
- Um autor brasileiro (textos da obra escolhida)
- Um autor africano (textos de uma obra escolhida)

* As obras e autores seleccionados para as provas escritas do OIB serão comunicados às entidades que supervisionam os exames desta opção, até ao final do mês de Julho, do ano anterior à sua realização.

PARA A PROVA ORAL

Para a prova oral, os professores das duas secções deverão apresentar às entidades que supervisionaram os exames, até ao final do mês de Março, uma proposta de-lista de 30 textos seleccionados, devidamente assinada.

Lista de livros Ano lectivo 2007-08

Um aluno de Secção Internacional necessita de desenvolver a sua capacidade de leitura em português, pelo que obrigatória a leitura integral de várias obras.

A lista para o próximo ano lectivo é constituída por dois tipos de obras: as de leitura intensiva (A) que serão estudadas nas aulas de forma aprofundada e as de leitura complementar (B), cujo conhecimento será verificado pelo professor de forma mais global.

A aquisição destas obras é da responsabilidade dos Pais, pois trata-se de livros não escolares, que passarão a fazer parte da biblioteca de família e poderão ser lidos e relidos por todos. O ideal seria que a lista fosse alargada por cada um pois a leitura é um prazer que se vai aprendendo a apreciar à medida que se começa a ler...

Para certas classes indicamos, além das obras de leitura, um livro de exercícios para trabalho individual, cuj aquisição é também indispensável (C) e um livro de consulta para História, necessário para a preparação das aulas (D).

Os alunos devem possuir um exemplar individual das obras de leitura intensiva, desde o primeiro dia de aulas. Podem adquiri-los nas livrarias, em França e em Portugal, ou por internet.

É pois da maior conveniência para os alunos começarem a preparar o próximo ano lectivo durante as férias do verão, adquirindo e lendo as obras que lhes indicamos:

Ière

- *Viagens na Minha Terra*, Almeida Garrett – Edição Escolar – Porto Editora
- *Os Lusíadas*, Edição Escolar – Porto Editora
- *Os Maias*, de Eça de Queirós – Edição Livros do Brasil
- *Amor de Perdição*, Camilo Castelo Branco – Edição Escolar - Porto Editora
- *História de Portugal* vol. III, A. H. de Oliveira Marques – Editorial Presença

Terminale

- *Jangada de Pedra*, José Saramago – Editora Caminho
- *Felizmente há Luar*, Luiz Sittau Monteiro - Edif
- *Contos Exemplares*, Sophia de Mello Breyner - Figueirinhas
- *Cada Homem é uma Raça*, Mia Couto - Caminho
- *Capitães da Areia*, Jorge Amado – Europa América
- *História de Portugal* vol. III, A. H. de Oliveira Marques – Editorial Presença

LYCÉE INTERNATIONAL DE ST. GERMAIN - EN- LAYE

- SECÇÃO PORTUGUESA -

PROGRAMA DE HISTÓRIA DE PORTUGAL

PREMIÈRE

1. A EUROPA E O MUNDO NO FINAL DO SEC XIX E NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SEC. XX

-O Imperialismo e o Colonialismo Europeus ; a Conferência de Berlim (1884 - 85); a partilha de África;

- As aspirações liberais e democráticas nos países de tradição autoritária;

-A I Guerra Mundial : factores de eclosão e consequências económicas e sociais;

-O desenvolvimento das tendências autoritárias e totalitárias: a Revolução Soviética ; as quedas dos Impérios continentais e a formação dos novos Estados na Europa Central (ex: Polónia, Checoslováquia, Hungria); o Fascismo Italiano; o Nacional-Socialismo;

2. PORTUGAL: DA MONARQUIA PARA A REPÚBLICA

- Crise e queda da Monarquia (*Ultimatum Inglês*, crise económica e financeira, difusão das doutrinas socialistas e republicanas);
- A Revolução republicana ; o Governo Provisório;
- A Constituição de 1911; a nova organização do Estado; realizações e dificuldades da acção governativa;
- Portugal na I Guerra Mundial - participação portuguesa - o C. E. P.; divergências partidárias; o Sidonismo;
- Estruturas económicas e sociais;
- Manifestações culturais e reforma do ensino. A inovação até aos Anos Trinta: Modernismo e Futurismo;
- O declínio da República: a afirmação das ideologias conservadoras.

TERMINALE

1. A REVOLUÇÃO DE 1926

- A problemática do Golpe de 28 de Maio de 1926; factores de eclosão e consequências;
- O problema financeiro e a ditadura militar portuguesa ;
- Salazar e o início da ditadura financeira;

2.O ESTADO NOVO

2.1. O Estado Autoritário

- A Constituição de 1933;
- Os mecanismos repressivos: a censura, a polícia política, as prisões e a tortura;
- A Legião e a Mocidade Portuguesas;
- A Propaganda Nacional.

2.2. O Estado Corporativo

- Raízes ideológicas do Corporativismo;
- Salazar e o Corporativismo;
- Sindicatos nacionais e o Estatuto do Trabalho Nacional.

2.3. O Estado Colonial

- O Acto Colonial e princípios subjacentes;
- Meios de difusão do discurso colonialista - nacionalista;
- Subordinação das colónias ao Estado.

2.4. Economia e Sociedade

- A estrutura financeira;
- As obras públicas;
- A industrialização e a crise do mundo rural;
- Os modelos económicos do Estado Novo;
- A sociedade do Estado Novo.

2.5. A Cultura

- A acção do SPN - SNI: o controlo das artes; a Exposição do Mundo Português (1940);
- O ensino no Portugal salazarista;
- A Cultura contra a ideologia oficial: a Seara Nova; o choque entre a cultura oficial e as ideologias da Oposição; o Neo-Realismo num contexto cultural conservador.

3. A II GUERRA MUNDIAL; REPERCUSSÕES EM PORTUGAL

3.1 O Contexto Internacional

-A Crise Financeira de 1929 nos E.U.A. : repercussões económicas e sociais na Europa;

-A Alemanha sob o regime nazi;

-A resistência das democracias à expansão dos fascismos : a aliança internacional na luta contra o Eixo.

3.2. Portugal no período entre 1936 e 1946

- A política de Salazar face a Espanha: a Revolução Franquista e o Pacto Ibérico;

- Da “paz Ameaçada” ao mundo em guerra;

-A “ neutralidade colaborante” de Salazar: ambiguidades e oscilações;

-Portugal entre o Eixo e os Aliados.

3.3. O Pós - Guerra no Mundo

- Os Acordos de Yalta e de Potsdam;

- A Conferência de Bandoeng e a emergência do Terceiro Mundo e do Movimento dos Não-Alinhados;

- O confronto bi-polar do pós -guerra: a definição das áreas geo -
políticas;

- O Plano Marshall;

- A Guerra Fria e a coexistência pacífica.

4. AS DIFICULDADES DO REGIME SALAZARISTA

4.1. A Oposição Interna

- A pressão para a mudança interna : a ascensão da Oposição no final e no
pós -guerra; o MUNAF e o MUD;

- A manutenção do regime salazarista no contexto da Guerra Fria;

- A acção da Oposição : tentativa de golpe em 1947; a candidatura de
Norton de Matos em 1949; as eleições presidenciais de 1951;

- Portugal na NATO (1949) e na ONU (1955);

- As eleições presidenciais em 1958: o perfil e a acção de Humberto
Delgado durante a campanha para as presidenciais.

4.2. A política ultramarina portuguesa e a Guerra Colonial

- Invasão de Goa pela União Indiana em 1961;

- As diferentes frentes da guerra; o endurecimento do regime durante a guerra;

- As diferentes perspectivas sobre a solução do problema colonial.

4.3. O Marcelismo e o isolamento internacional

- O distanciamento entre Caetano e Salazar;

- A “Primavera Marcelista” / A “Evolução na Continuidade”;

- O Movimento das Forças Armadas: origem e objectivos.

5. A DEMOCRACIA PORTUGUESA

5.1. A Revolução de 25 de Abril de 1974

- O programa do MFA;

- O papel da Junta de Salvação Nacional;

- O processo revolucionário entre Abril de 74 e Novembro de 75.

5.2. A Descolonização

- A política de não alinhamento e independência dos países de Terceiro Mundo; o fim dos últimos “impérios” coloniais (exs: holandês, francês e belga);

- A tardia descolonização portuguesa ; o seu impacto na Africa austral e em Portugal;

5.3. A Constituição de 1976 e a construção do Estado democrático

- Caracterização geral e princípios ideológicos da Constituição;
- Orgânica institucional interna ; poder central e poder local;
- O reforço do poder autárquico.

5.4. Portugal e o Mundo

- A integração de Portugal na EFTA e na CEE;
- A União Europeia: uma nova ordem nos estados europeus; as repercussões / implicações a nível económico, financeiro , social e político nos estados-membros.

LYCÉE INTERNATIONAL DE ST. GERMAIN - EN- LAYE

- SECÇÃO PORTUGUESA -

PROGRAMA DE GEOGRAFIA DE PORTUGAL

PREMIÈRE

I. POPULAÇÃO

- Noção de população absoluta.
- Evolução das taxas de natalidade e mortalidade. A esperança de vida. O "envelhecimento" da população: factores de eclosão e consequências.
- Crescimento efectivo e crescimento natural.
- Movimentos da população:
 - Emigração (factores de eclosão; países de acolhimento consequências demográficas, culturais e sócio-económicas para Portugal e Regiões Autónomas)
 - Imigração (factores de eclosão; países de origem; consequências demográficas, culturais e sócio-económicas para Portugal e Ilhas);
 - Migrações Internas;

- Movimentos Pendulares.
- Densidade Populacional por distrito e desigualdades regionais.

2. O ESPAÇO URBANO

- Definição de espaço urbano;
- Os sectores de actividades específicas dos centros urbanos;
- As " áreas metropolitanas";
- As periferias urbanas;
- Os principais centros urbanos de Portugal:razões da sua localização.

3. O ESPAÇO RURAL

- As principais características geográficas e climáticas entre as zonas Norte Interior, Norte Litoral e Sul, Açores e Madeira;
- Tipos de paisagens agrárias ;
- O regime da propriedade;
- As principais culturas agrícolas: áreas de produção; técnicas agrárias tipos e sistemas de culturas;
- O povoamento e o êxodo rurais;
- Desertificação dos solos e das comunidades rurais;
- A casa rural: a sua relação com a orografia,a geologia, o clima e as tradições sócio-culturais.
- O impacto dos "estrangeirismos" na casa típica rural(novas tecnologias, materiais e novas influências culturais nos modos de vida,na casa e na paisagem)

TERMINALE

1. A INDUSTRIALIZAÇÃO E OS SERVIÇOS

- A evolução da Indústria e dos Serviços antes e depois da integração de Portugal na CE;
- As principais indústrias portuguesas: ramos e segmentos; localização geográfica;
- O Turismo como factor de desenvolvimento;
- Os problemas sociais: o desemprego; a desindustrialização.

2. AS ASSIMETRIAS REGIONAIS

- A macrocefalia de Lisboa e Porto;
- As desigualdades regionais;
- A rede de transportes nacionais: sua evolução até à actualidade.

3. OS PROBLEMAS AMBIENTAIS

- A poluição nas cidades e nos campos;
- Parques e reservas naturais; localização; programas de protecção da vida selvagem;
- A importância do movimento ecológico;

- Protecção e defesa do Ambiente: participação de Portugal nas Conferências Internacionais do Rio de Janeiro (1992) e Kyoto (1997).

4. PORTUGAL E O MUNDO

- A actual posição económica, política e social de Portugal na Europa e no Mundo;

- As relações de Portugal com as Organizações Internacionais;

- Portugal na CE:

- A abolição das fronteiras económicas;

- O Tratado de Schengen;

- O fundos europeus e o "boom" do desenvolvimento económico, social e cultural da sociedade portuguesa;

- O processo de adesão de Portugal à Moeda Única.

Todo o programa de Geografia deverá ser sempre leccionado em íntima articulação com o programa de História proposto, nomeadamente este ponto 4 com o ponto 5 do Programa de História.

2007/08

Classe	Port. Horas	Programa	Manual adoptado 2007/08	Hist./Geo Horas	Programa	Manual adoptado História 2007/08	Manual adoptado Geografia 2007/08
1 ^{ère}	4h	Programa específico O.I.B.	Ser em Português 11A Ser em Português 11B Areal Editores	4h	Programa específico O.I.B. – Hist. Programme 1 ère – Geo.	O Tempo da História 11° Porto Editora + Manual francês	Geografia 11° (Plátano)
Ter.	4h	Programa específico O.I.B.	Ser em Português 12A Areal Editores	4h	Programa específico Programme Ter. – Geo.	O Tempo da História 12° Porto Editora + Manual francês	Geografia 12° (Plátano)

Setembro 2007/08

ANEXO A5

ANEXO B

Questionário/ aluno

Disciplina de Língua e Literatura Portuguesa (11º ano/ *Première*)

Quadro 1 - Perfil dos alunos

Sujeitos (coloca uma cruz no local indicado p.f.)	rapaz:	rapariga:
Idade		
O teu país de nascimento (coloca uma cruz no local indicado p.f.)	França:	Portugal: Brasil: outro:
A tua nacionalidade	Portuguesa:	Francesa:
	Portuguesa/Francesa:	Brasileira:
	outra:	
<i>Performance</i> Linguística/comunicativa	Comprendes e falas as duas línguas	
	melhor o francês:	
	melhor o português:	
	as duas ao mesmo nível:	
Lugar de nascimento dos pais	Mãe:	
	Portugal:	
	França:	
	Brasil:	
	outro:	
	Pai:	
	Portugal:	
	França:	
	Brasil:	
	outro:	

Quadro 2 - Elementos socioculturais

Sentes-te português, francês, ...?	português: francês: os dois: outro:
Sentes-te bem em...	Portugal: França: nos dois: outro:
Sentes-te com dupla cultura? (coloca uma cruz no local indicado p.f.)	sim: não:
Consideras-te um jovem de origem estrangeira?	sim: não:
Tens dupla origem?	sim: não:
Procuras conhecer Portugal e a sua cultura?	sim: não:

Quadro 3 - Estatuto da Língua

Compreendes e falas as duas línguas ?	sim: não:
O português é a tua língua	Materna: Segunda: Estrangeira:

Quadro 4 - Hábitos linguísticos

Que língua falas quando estás em Portugal? (coloca uma cruz no local indicado p.f.)	português: francês: as duas: outra:
Que língua falas em França com...	(português, francês, as duas, outra...) ...irmãos/irmãs ...mãe ...pai ...amigos portugueses
Em que língua te exprimes com mais facilidade?	português: francês: as duas :
Quando falas misturas as duas línguas?	sim: não:
Quando falas português misturas essa língua com o francês?	sim: não:

Quadro 5 - *Sentimentos* sobre a língua

Quais são os teu sentimentos quando falas português? (coloca uma cruz no local indicado p.f.)	
Prazer	
Alegria	
Honra	
Orgulho	
Nada	

ANEXO B2**Questionário/ professor**

Na disciplina de Língua e Literatura Portuguesa, as planificações são feitas:	Individualmente pelo professor Em colaboração com o professor da parte francesa Com a coordenação da Direcção da Secção
O plano de actividades da SI para cada ano lectivo:	Integra o projecto do LISGL É definido pelo grupo de professores da SI É proposto pelo <i>Proviseur</i> (Director)
O plano de actividades da SI visa prioritariamente:	Integrar os alunos num contexto multicultural Promover o conhecimento dos costumes e das tradições portuguesas Divulgar a Secção junto da comunidade em que se insere o liceu Desenvolver competências transversais à realidade escolar e à aprendizagem para a vida Estimular a participação dos alunos em actividades ligadas à língua e à cultura portuguesas, organizadas por entidades exteriores ao liceu

<p>A biblioteca do LISGL tem material pedagógico destinado ao ensino do Português?</p>	<p>Sim: Não:</p>
<p>Se sim, que tipo de materiais?</p>	<p>Manuais Fichas pedagógicas Material audiovisual (DVD's, CD, filmes...) Jogos educativos Romances Poesia Contos Jornais e revistas em português Dicionário de Português Dicionário(s) bilingue(s) Enciclopédia em português Outros materiais...</p>
<p>Material pedagógico existente na SI</p>	<p>Material audiovisual (DVD's, CD, filmes...) Modelos de planificação de unidades lectivas Fichas de actividades concebidas e/ou realizadas por professores da Secção Manuais de História e de Geografia Manuais de Língua e Literatura Portuguesa Dicionário de Português Dicionário(s) bilingue(s) Enciclopédia em português Gramática em português Outros materiais...</p>
<p>Escolha dos manuais e organização dos recursos didácticos</p>	<p>É feita em reunião dos professores da SI, com/sem a presença da Direcção Cada professor é livre de escolher o seu manual e material pedagógico</p>

Questionário/ pais

Há quanto tempo está em França?	
Em que língua se exprime com mais facilidade? (coloque uma cruz no local indicado p.f.)	português: francês: as duas:
Qual é a sua ligação com Portugal? Vai de férias a Portugal? Visita o país ou fica na área de residência da família?	
Que língua fala quando está em Portugal? (coloque uma cruz no local indicado)	português: francês: as duas:
Procura conhecer Portugal e a sua cultura? (Interessa-lhe ou nem por isso...?)	sim: não :
Em casa, as línguas faladas são:	pais: pais e filhos: pais e amigos: filhos: filhos e amigos:
Há quanto tempo o seu filho/a está escolarizado no LISGL?	
Porque razão escolheu este tipo de ensino (<i>bilingue</i>)?	manter a língua da família: facilitar a integração em Portugal: dominar mais uma língua que poderá a vir a ser útil na vida profissional: outra razão:
Este tipo de ensino corresponde às suas expectativas?	
Considera que o Português é a sua língua	Materna: Segunda: Estrangeira:

ANEXO C

Entrevistas

1- Direcção da Secção Portuguesa do Liceu Internacional de Saint Germain-en-Laye (Dr.^a Matilde Teixeira)

1. Como define o Ensino Português num liceu desta natureza? Se puder, caracterize-o nos seus traços mais relevantes.
2. Quantos alunos frequentam a Secção Portuguesa em 2007-2008?
3. Como se enquadram as equipas pedagógicas da Secção Portuguesa no LISGL?
4. Em sua opinião, como vê o Ministério da Educação este sistema de ensino?
5. O que pensa da colocação de *professores franceses* nas Secções Internacionais Portuguesas?
6. Como funcionam as secções privadas?

2- Coordenação Geral do Ensino da Embaixada de Portugal em Paris

(Dr.^a Gertrudes Amaro)

1. Que apreciação faz do funcionamento da SI Portuguesa em Saint Germain-en-Laye?
2. Em termos institucionais, qual é o estatuto dos professores que leccionam nas Secções Portuguesas?
3. Qual é a sua posição sobre a colocação de professores não nativos no *ensino português* das SP?