

13A Enquadramento concetual

Anja Giudici

1. Introdução

A promoção da aprendizagem de línguas usufrui de alta prioridade ao nível político em toda a Europa. Longe vai o tempo em que o objetivo declarado era, sobretudo, a aprendizagem da respetiva língua de escolarização e de outra língua europeia, como língua estrangeira.

Com o fortalecimento da migração internacional, a integração europeia e o crescente respeito pelas línguas minoritárias e regionais desde os anos 1990, as línguas de origem das crianças das escolas europeias também foram envolvidas de forma reforçada no campo político.

Embora referindo-se o Conselho da Europa já em 1977 na «Recommendation 814 on modern languages in Europe» à importância do ELH, estas recomendações mantiveram-se muito difusas. Muitas vezes, as línguas das minorias nacionais e regionais eram pouco ou mesmo nada distinguidas das línguas de migração (veja, por exemplo «White paper on education and training» da Comissão Europeia em 1995 ou a 12ª Resolução da UNESCO em 1999).

Isto mudou. Nas últimas recomendações em 2006 «Recommendation 1740: The place of mother tongue in school education», o Conselho Europeu diferencia entre modelos de formação bilingues «fortes» e «fracos» no que se refere ao ELH. «Fortes» são os sistemas educativos que promovem a formação dos alunos estrangeiros como indivíduos bilingues ou plurilingues, a nível oral e escrito. Como «fracos» são designados os modelos, nos quais o ELH é apenas um meio para o desenvolvimento efetivo da língua de escolarização. O Conselho da Europa recomenda aos Estados-Membros a promoção de modelos bilingues «fortes», dado que são uma vantagem para toda a sociedade. Além disso, o Conselho da Europa apoia os esforços pedagógicos nesta área, por exemplo, através da plataforma REPA-CARAP (www.carap.eclm.at; todos os sites foram atualizados pela última vez em 17 novembro de 2014).

No entanto, estas recomendações são interpretadas de formas diferentes nos estados europeus. O objetivo do presente capítulo é sistematizar as várias interpretações e identificar as suas vantagens e desvantagens.

Conhecer o sistema do país em que o ELH está incorporado possibilita uma melhor orientação, conhecer os seus direitos e compreender as oportunidades daí resultantes. Além disso, a experiência e trabalho de outros estados pode servir como uma base de informação para o trabalho relativo ao desenvolvimento do ELH no seu próprio país.

As informações aqui apresentadas vêm principalmente de três fontes: a) do documento Eurydice produzido no âmbito do trabalho da Comissão Europeia, b) do relatório «*Language Rich Europe*» (Extra e Kutlay, 2012), elaborado a pedido do Conselho da Europa e c) a partir do banco de dados do ELH da Conferência Suíça dos Diretores Cantonais da Educação Pública (CIDP/EDK) (<http://www.edk.ch/dyn/18777.php>) e do relatório HSK-Unterrich – Exemplos de boas práticas da Suíça (Giudici e Bühlmann, 2014). Estes documentos são adequados como base para a pesquisa, especialmente na medida em contêm uma grande quantidade de fontes e referências.

2. História e disseminação do ELH

(ver também cap. 1 A.7)

Atualmente encontra-se, provavelmente na maioria dos países europeus, alguma forma do ELH. Dois terços dos Estados-Membros da União Europeia adotaram entretanto recomendações nesta área (Eurydice, 2009: 22). No entanto, o financiamento e organização do ELH é, em geral, inteiramente suportado pelas comunidades migrantes. O apoio estatal é, em muitos locais, muito limitado.

A tradição mais longa do ELH encontra-se nas regiões clássicas de imigração. A França, Alemanha, Suécia e os cantões urbanos suíços conhecem o ELH como oferta adicional ao ensino regular – regido por acordos formais com cada um dos principais países de

origem – desde a primeira grande vaga de imigração na década de 1970; parcialmente havia essas ofertas já nos anos 1930. O objetivo do ELH de então não era, no entanto, a promoção das competências linguísticas das crianças imigrantes, mas a preservação da sua relação com o seu país de origem, para que no regresso pudessem ingressar no sistema educativo. Esta tradição desempenha ainda, até agora, um papel relevante, dado que em alguns países o apoio do estado está limitado a estes países de imigração tradicional e a esses grupos de imigrantes, respetivamente.

Com o aumento da migração internacional e com a integração europeia começaram também outros estados a reconhecer o ELH e, em parte, a apoiá-lo. Especialmente nos novos estados da EU, o reconhecimento das respetivas minorias nacionais conduziu ao amplo estabelecimento de programas de promoção das suas línguas primeiras, podendo também as comunidades migrantes daí beneficiar.

O grau e a natureza do apoio do estado ao ELH é influenciado por vários fatores. O facto de o ELH se ter difundido especialmente nos países e cidades tradicionais de imigração, sendo também, nestes casos, fortemente apoiado pelo estado, pode significar que a presença de grandes grupos de migrantes falantes de outras línguas pode promover os esforços dos estados nesta área. No entanto, não se pode provar a existência de uma relação direta a este respeito (Eurydice, 2009: 31). Outros fatores de influência, tais como os objetivos políticos, uma comunidade, estrutura e, em particular, a centralização do sistema de ensino desempenham um papel igualmente importante nesta área.

3. Modelos do ELH na Europa

É difícil categorizar claramente cada estado no que se refere ao relacionamento com o ELH.

Nos estados descentralizados – especialmente Grã-Bretanha, Alemanha, Espanha e Suíça – podem existir vários modelos, de acordo com cada região. Mas também em alguns estados centralizados – por exemplo, Suécia – as comunidades escolares individuais têm competências neste campo. Em muitos lugares, as cidades, em parte com apoio do governo, têm os seus próprios projetos de cooperação entre o ELH e o ensino regular, como a Suíça e a Espanha. Por estas razões, os exemplos listados abaixo situam-se em diferentes níveis (estado, cantão/região/estados federados, cidade/comunidade escolar).

Uma clara categorização também não é possível, dado que, por vezes, também é difícil distinguir entre o ensino de línguas para as minorias nacionais e o ELH para as comunidades migrantes. Por vezes, as ofertas destinadas a cada uma das minorias nacionais também são aproveitadas por crianças com background migratório. As seguintes afirmações referem-se prin-

cipalmente ao ELH para migrantes, no entanto, as sobreposições não são excluídas.

A complexidade e as perspetivas múltiplas nesta área são o motivo pelo qual não podem ser formadas categorias de separação com contornos muito delimitados, que se possam atribuir claramente a cada país europeu. Tendo em conta este facto, propomos uma sistematização a partir dos modelos existentes, com base em dois critérios de distinção: por um lado, no que diz respeito à manutenção do ELH como uma disciplina autónoma (vs. integração de seus conteúdos ou das línguas de herança no funcionamento do ensino regular); por outro lado, no que diz respeito ao grau de apoio do governo ao ELH, diferenciado em: inexistente, parcial ou forte. Para cada modelo apresentam-se um ou mais retratos de regiões ou países correspondentes, e dependendo da configuração de cada sistema, serão focadas outras características. Nos relatórios e documentos acima citados podem ser encontradas comparações sistemáticas alternativas, com base em critérios preestabelecidos.

3.1 Apoio ao ELH como oferta de ensino independente

Na maioria dos estados, o ELH existe como uma disciplina ou oferta de ensino independente, podendo estar mais ou menos ligada ao ensino regular. Apresentamos alguns modelos, agrupados por nível de apoio pelos países de acolhimento.

a) apoio fraco ou inexistente

Em muitos países europeus de imigração o ELH não é ativamente apoiado por parte das autoridades, pelo que a sua organização e financiamento é deixada a cargo das associações locais ou dos países de origem.

Situações deste tipo ocorrem principalmente em países de menor imigração ou de imigração mais recente (ex.: Irlanda). Noutros locais, o apoio foi conscientemente dispensado, como mostra o exemplo seguinte.

ELH na Holanda

A Holanda incluía-se, na década de 1970, ainda nas políticas dos principais países de acolhimento: a partir de 1974, o ELH foi apoiado e promovido pelo estado (Benedictus-van den Berg, em Extra e Kutlay, 2012, 164). Naquela altura, o ELH era uma oferta independente no âmbito do ensino regular e os professores eram pagos pelo estado. Em 2003/2004, a oferta foi banida das escolas primárias o que, entre outros aspetos, trouxe o despedimento de 1.400 professores. O governo justificou a sua decisão alegando que a

aprendizagem da língua local e da língua de escolarização era o objetivo principal da política de integração holandesa. O apoio estatal do ELH impedia a consecução deste objetivo (Extra e Yagmur, 2006: 55). As comunidades locais (em particular, a população de língua turca) preocupam-se, desde então, em continuar a oferta. Organizam o ELH para as escolas primárias – nas escolas secundárias holandesas pode-se escolher entre uma grande variedade de línguas estrangeiras, incluindo também as línguas de migração: árabe, espanhol, turco e, em parte, russo – e procuram, através da via legal, recuperar o apoio do estado. Até à data, sem sucesso. Os tribunais internacionais mantêm a defendem que a decisão do estado holandês não contraria as recomendações europeias, e a escolha de apoiar ou não o ELH é um assunto de cada estado (ver www.aa.com.tr/en/world/251542-turks-in-netherlands-struggle-for-education-in-mother-tongue).

Outros países onde não existe um apoio formal do estado para o ELH são Itália, Portugal, País de Gales e Hungria (ver Extra e Kutlay, 2012).

b) apoio parcial

Um outro modelo é aquele em que a responsabilidade pelo ELH é deixada aos patrocínios locais, mas que conta com o apoio do estado em determinadas áreas. O nível de apoio pode variar muito, desde o mero apoio formal do ELH, passando por um apoio organizacional (ex.: disponibilização de salas), até ao financiamento de projetos escolares particulares ou ofertas locais do ELH.

ELH na Suíça

Na Suíça, organizada federalmente, a responsabilidade do sistema de ensino e também do apoio ao ELH cabe, na sua maioria, aos cantões.

Uma série de cantões comprometeu-se, no entanto, em 2007, pelo artigo 4.4 da chamada «Concordata HarmoS» a apoiar o ELH através de medidas de natureza organizacional. Porém, na prática, este dever é interpretado de formas muito diversas.

Em alguns cantões, as escolas só estão informalmente comprometidas a disponibilizar instalações e infraestruturas aos responsáveis pelo ELH. No entanto, nos cantões mais urbanos de Zurique ou Basileia, foram desenvolvidos processos formais de apoio e coordenação: as entidades responsáveis que se comprometem a cumprir determinados requisitos – entre outros, oferecer um ensino política e religiosamente neutro, respeitar os currículos existentes – são formalmente reconhecidas pelas administrações e ativamente apoiadas na organização do ELH. Por exemplo, as autoridades cantonais coordenam as inscrições dos alunos, fazem a distribuição das salas, certificam-se da troca de informações entre a escola e o ELH, orga-

nizam ofertas de formação contínua para os professores do ELH e garantem que o desempenho desenvolvido no ELH seja incluído nas cadernetas escolares oficiais dos alunos (Giudici e Bühlmann, 2014).

HSU na Estónia

Até 1991 a Estónia fazia parte da União Soviética e é, portanto, um estado independente relativamente jovem, com uma minoria relativamente grande de falantes de língua russa. Em 2003 foram adotadas garantias formais na Estónia para a aprendizagem de línguas minoritárias, e em 2004 essas garantias foram também alargadas às pessoas com background migratório (ver *Newly Arrived Children in the Estonian Education System. Education policy principles and organisation of education*, especialmente ponto 2.3).

Segundo estas orientações se, pelo menos, dez alunos assim o exigirem, as escolas devem oferecer-lhes a possibilidade de frequentar o ensino na sua língua de herança.

O estado estónio é responsável pelos custos com vencimentos e materiais, e as aulas têm lugar durante o horário escolar regular. A responsabilidade do ELH, bem como a sua configuração, cabe aos respetivos professores, que apenas devem seguir alguns procedimentos específicos no que se refere à avaliação. Os alunos falantes de outras línguas podem, desde 2006, escolher a sua primeira língua como terceira língua estrangeira obrigatória. Esta oferta tem sido pouco utilizada até aqui (Eurydice, 2009, 25f.).

c) organização do ELH pelo país de acolhimento

O número de países de acolhimento que se ocupa totalmente do financiamento, organização e implementação do ELH é limitado. No entanto, nestes países que individualmente deram este passo, o ELH é sobretudo oferecido ao nível primário, enquanto no nível secundário a língua aprofundada no ELH pode, frequentemente, ser escolhida como língua estrangeira (ver abaixo).

ELH na Áustria

Em 1992, na Áustria, o ELH foi integrado no ensino regular. O Governo austríaco assumiu a regulação, a responsabilidade e controle da oferta e, em parte, o financiamento (Giudici e Bühlmann de 2014: 21f.). Os professores do ELH público são selecionados, contratados e remunerados pelas autoridades escolares.

Também na Áustria é necessário um número mínimo de dez crianças interessadas para a criação de um curso.

Entretanto, são oferecidas cerca de 23 línguas, em regime paralelo ou integrado no ensino regular, dispondo de duas aulas por semana.

O regime paralelo significa que o ELH ocorre, quando as disciplinas ensinadas não são frequentadas pelas crianças em causa (ex.: educação religiosa). No ELH integrado os conteúdos do ensino regular são ensinados na língua de herança. Uma vez que o ELH é parte da oferta do ensino regular, foi elaborado um currículo obrigatório, que a coordenação do ELH e o ensino regular devem promover.

O ELH tem uma frequência muito elevada na Áustria. No ano letivo 2009/2010 quase 30% das crianças em idade escolar frequentavam o ELH (Nagel et al., Extra e Kutlay, 2012: 84f.; www.schule-mehrsprachig.at).

ELH na Suécia

Na Suécia, em 1975, o ELH foi incorporado no ensino regular, como medida de integração. Na maioria das escolas, este ensino é proporcionado como oferta adicional, dado que, de acordo com a lei sueca, todas as crianças que possuam uma outra língua que não o sueco, e que desempenhe uma influência significativa na sua socialização, têm direito à sua frequência. Cerca de metade das crianças que correspondem a este critério (1/5 do corpo discente) frequenta o ELH.

Mais de 90 línguas são oferecidas no ensino básico e secundário.

Os municípios são responsáveis pelo ELH. Assim que cinco crianças desejem um curso, as autoridades escolares locais têm a obrigação de o organizar. Em algumas escolas urbanas contrataram professores que se ocupam dos modelos integrados (Lehmann, 2013; <http://modersmal.skolverket.se>).

HSU na Alemanha

Na Alemanha, os estados federados são responsáveis pela política de educação e, portanto, pelo ELH. A um nível mais elevado, a promoção da primeira língua é apoiada pela *Kultusministerkonferenz* (Conferência Permanente). Na maioria dos estados alemães, as comunidades migrantes são responsáveis pelo ELH. No entanto, na Baviera, Hesse, Baixa Saxónia, Renânia do Norte-Vestefália e na Renânia-Palatinado, o ELH foi integrado no ensino regular, de modo que os conselhos escolares locais são responsáveis pela sua organização.

Assim, na Renânia do Norte Vestefália, o ELH para as línguas mais faladas é organizado pelos estados, caso se inscrevam alunos suficientes. As autoridades elaboraram um currículo obrigatório e uma lista de ferramentas de ensino aprovadas. Para serem contratados pelo estado, os professores do ELH devem preencher determinados requisitos linguísticos e científicos, além disso também devem frequentar uma formação obrigatória (Giudici e Bühlmann 2014, 19f.; Gogolin et al. in Extra e Kutlay, 2012, 135ff)

3.2 Integração das línguas de herança no ensino regular

No caso da integração das línguas de herança no ensino regular, o ELH clássico é abandonado como oferta de ensino própria e os seus conteúdos são ensinados de uma forma diferente. Por um lado, as línguas de herança podem ser línguas de ensino nas disciplinas regulares, por outro lado, são integradas na oferta de línguas estrangeiras, tornando-as parte do currículo regular.

a) as línguas de herança como línguas estrangeiras

Especialmente no ensino secundário, diferentes países oferecem algumas línguas de herança como línguas estrangeiras.

Desta forma, as línguas de herança são consideradas disciplinas escolares regulares com avaliação própria, com currículo, objetivos de ensino e material didático próprio. Na maioria dos países, esta oferta existe a partir do nível secundário, em Inglaterra, recentemente, no nível primário.

Línguas estrangeiras na Inglaterra

No novo currículo nacional (www.gov.uk/government/collections/national-curriculum), que está em vigor desde setembro de 2014, está prevista a introdução de uma primeira língua estrangeira a partir do terceiro ano, e de uma segunda a partir do sétimo ano de escolaridade. Mesmo antes da sua introdução, já quase metade das escolas inglesas cumpriam estas condições. As escolas têm liberdade para escolher qualquer uma das línguas estrangeiras ensinadas, mas a formulação dos objetivos de ensino deve estar de acordo com o currículo nacional. A língua normalmente escolhida até aqui é o francês, seguida do Espanhol (Board e Tinsley, 2014: 8). As línguas de migração raramente são ensinadas, no entanto, alguns projetos parecem promissores (veja www.primarylanguages.org.uk/home.aspx).

Línguas estrangeiras na França

Os alunos das escolas secundárias francesas dispõem de uma grande variedade de escolha de línguas como disciplinas obrigatórias e facultativas. Estão disponíveis especialmente as línguas dos Estados-Membros da UE e as línguas dos países que partilham com a França objetivos específicos da política externa (ex.: árabe, chinês, japonês). Essas línguas podem ser frequentadas até ao fim da escola secundária (Maturität), em 2011 foram testadas 57 línguas nas provas finais (Calvet in Extra e Kutlay, 2012: 118ff).

Já desde 1925 que em França o ELH é oferecido em escolas públicas com professores estrangeiros (Giudici e Bühlmann, 2014: 21). Em contraste, o esforço para converter o ELH enquanto oferta escolar de línguas estrangeiras é mais recentes e está ligado, especialmente, à expansão do ensino de línguas estrangeiras no ensino regular.

b) financiamento total do ELH

De referir finalmente alguns projetos regionais ou locais, que integraram a promoção da língua de herança das crianças em idade escolar no ensino regular. Geralmente, isso significa que os professores do ELH são contratados pelas escolas regulares para integrar as línguas de herança no ensino e, conseqüentemente promover o plurilinguismo de todas as crianças. Tais modelos foram sobretudo desenvolvidos nas cidades com uma grande proporção de crianças de língua estrangeira. Têm frequentemente um caráter local e baseiam-se no empenho de indivíduos ou organismos e associações. Ao mesmo tempo, a implementação é instruída muitas vezes pelo apoio das autoridades regionais ou nacionais. Encontram-se exemplos de tais projetos, entre outros, na Suíça (Basileia-Cidade, Genebra e Zurique) na Suécia ou na Áustria.

4. Conclusão

A presente seleção de exemplos mostra como os diferentes países lidam com o tema do ELH e com os requisitos com ele relacionados. Não tendo em conta os estados que não oferecem qualquer apoio, podem distinguir-se, especialmente, dois modelos de coordenação: enquanto alguns estados prestam um apoio puramente formal e organizacional ao ELH (por ex.: Estónia ou partes da Suíça), outros estados influenciam ativamente o trabalho pedagógico no âmbito do ELH (ex.: Áustria ou alguns estados federais alemães).

A vantagem do primeiro modelo é a maior liberdade deixada às comunidades na conceção do ELH e, ao mesmo tempo, a desigualdade financeira e numérica entre as comunidades individuais pode ser compensada, em parte, através do apoio financeiro e organizativo.

A vantagem de uma forte influência educativa das autoridades do país de acolhimento no ELH – por exemplo, através do desenvolvimento de currículos, materiais pedagógicos ou de formação inicial e formação contínua para os professores – é, sem dúvida, a maior possibilidade de coordenação entre o ELH e a escola regular. A conexão de conteúdos e métodos do ELH com os do ensino regular, ou até mesmo a integração de partes do ELH no ensino regular, significa enormes benefícios para os alunos e promove o seu processo de aprendizagem. Simultaneamente, as crianças monolíngues podem beneficiar de uma forte integração do ELH.

O que é importante em todos o caso é conhecer a política linguística do país em que se trabalha. Só deste modo se pode contribuir em diferentes níveis para a melhoria do ELH e para as suas condições contextuais. O conhecimento de exemplos de boas práticas do país de onde se trabalha e do exterior sobre este assunto é altamente benéfico.

Referências bibliográficas

- Board, Kathryn; Teresa Tinsley (2014): Language Trends 2013/14. The State of Language Learning in Primary and Secondary Schools in England. CfBT Education Trust: London.
- Eurydice (2009): Die schulische Integration der Migrantenkinder in Europa. Maßnahmen zur Förderung: der Kommunikation mit Migrantenfamilien; des muttersprachlichen Unterrichts für Migrantenkinder. Brüssel: Exekutivagentur Bildung, Audiovisuelles und Kultur.
Link: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/101de.pdf
- Extra, Guus; Kutlay Yağmur (2006): Immigrant Minority Languages at Home and at School. A Case Study of the Netherlands. *European Education* 38 (2), S. 50–63.
- Extra, Guus; Kutlay Yağmur (2012): Language Rich Europe. Trends in Policies and Practices for Multilingualism in Europe. Cambridge: Cambridge University Press. Link: http://www.poliglotti4.eu/docs/Language_Rich_Europe/LRE_English_Language_Rich_Europe_-_Trends_in_Policies_and_Practices_for_Multilingualism_in_Europe.pdf
- Giudici, Anja; Regina Bühlmann (2014): Unterricht in Heimatlicher Sprache und Kultur (HSK). Eine Auswahl guter Praxis in der Schweiz. Bern: EDK, Reihe «Studien und Berichte». Link: <http://edudoc.ch/record/112080/files/StuB36A.pdf>
- Newly Arrived Children in the Estonian Education System. Educational Policy Principles and Organisation of Education. Ministry of Education and Research, Tartu 2004. Link: http://sardes.nl/uploads/Sardes/sardes_EU/Estonia_Newly_Arrived_Children_in_the_Estonian_Education_System.pdf
- Salzmann, Therese (2014): Blick über die Schweizer Grenzen. In: vpod Bildungspolitik (2014), Sonderheft Nr. 188/189 «Die Zukunft des Erstsprachunterrichts», p. 76–78.