

Nota introdutória

Nos diferentes capítulos desta obra apresentam-se uma série de argumentos e exemplos diferentes para um ELH de qualidade. Estes dizem respeito, por um lado, às condições de enquadramento, como ao seu lugar no sistema educativo, ao equipamento em termos de materiais, bem como à qualificação dos professores. Por outro lado, referem-se aos conteúdos e às características processuais das aulas, portanto aos princípios de uma boa estruturação do ensino. Se fosse possível concretizar as ideias apresentadas nas diferentes secções deste manual, o resultado seria, com toda a probabilidade, um ELH de elevada qualidade:

Iria tratar-se de um ensino que iria assumir o seu lugar seguro no sistema educativo e que iria contribuir para a concretização dos objetivos gerais de aprendizagem. O aprendido no contexto das aulas do ELH teria valor formativo geral. Os professores teriam uma melhor formação de base e qualificações específicas de qualidade. Seriam equiparados a todos os professores do sistema educativo – com direitos e deveres semelhantes. Uma vez que o ELH, no sentido deste manual, apenas existe no contexto de uma sociedade heterogénea em termos linguísticos e culturais, os objetivos e a prática deste ensino orientam-se pelas necessidades específicas dos alunos, que crescem numa sociedade linguisticamente complexa, heterogénea e de mudanças rápidas e que pretendem ser autónomos, quer no que diz respeito à sua vida na sociedade, quer no que se refere à sua aprendizagem. Aqui, o ELH situa-se num conjunto de línguas estrangeiras integradas no sistema educativo – trata-se de um ensino mais genuíno, mais justo e que cria um compromisso maior. E é descrito de acordo com os princípios de «bem feito!», que Andreas e Tuyet Helmke descrevem no terceiro capítulo deste manual.

Pretendo explicitar alguns aspetos da minha imagem de um ELH de qualidade nas secções seguintes.

1. Um ELH de qualidade promove a capacidade para o plurilinguismo

As questões que se prendem com a função, o valor e a forma de um ELH de qualidade apenas se deixam esclarecer num quadro de respostas mais amplo, tendo em conta os desafios sociais, culturais, económicos e técnicos das ofertas curriculares do século XXI – pois faz parte das tarefas nucleares da educação escolar (e não só!) proporcionar às crianças e aos jovens a aprendizagem das capacidades que precisam de adquirir, para poderem desenvolver a sua vida na sociedade, de forma autónoma e responsável. A globalização, a mobilidade internacional e a migração representam grandes desafios do presente e do futuro, que precisam de ser enfrentados pelos sistemas educativos. Não é possível travar estes desenvolvimentos – pelo contrário: é muito provável que aumentem. Como consequência, haverá cada vez maior heterogeneidade em termos sociais, económicos e culturais na vida quotidiana das pessoas – em quase todo o mundo. Uma das capacidades que precisa de ser desenvolvida pelos sistemas educativos no século XXI, possibilitando a compreensão e a participação, é a «global communication» (Griffin et al. 2012). Traduzindo, este conceito poderá ser explicado como a competência de saber agir no contexto de uma constelação multilinguística, por vezes também na incerteza linguística – ou, dito de forma reduzida: saber ser plurilingue.

A capacidade de ser plurilingue consiste na disponibilização – mais ou menos abrangente – de mais de uma língua. Em simultâneo, também significa a capacidade de comunicar em situações de contato com várias línguas. O plurilinguismo inclui ainda a sensibilidade e flexibilidade linguística e a capacidade de obter meios de compreensão, até em situações em que não se tem conhecimentos suficientes da(s) língua(s) em contato.

É previsível que situações plurilingues comecem a representar situações comuns na vida quotidiana em sociedade, sobretudo nas áreas metropolitanas. Ainda sabemos muito pouco acerca da constelação linguística da população nos países europeus, pois existem poucos dados concretos e fiáveis. Diferentemente do que se passa em alguns países de acolhimento «tradicionais» (por exemplo EUA, Canadá ou Austrália), na Europa não se costumam elaborar as estatísticas linguísticas correspondentes. Alguns estudos apontam para a semelhança entre a coexistência das diferentes línguas nas grandes cidades europeias e nos referidos

países de acolhimento «tradicionais» (Gogolin 2010). É perfeitamente possível haver várias centenas de línguas numa só cidade.

Uma vez que é possível encontrar variedade linguística em qualquer lugar, a qualquer hora, ser plurilingue também inclui uma certa atitude de tranquilidade em relação a essa pluralidade. O plurilinguismo representa o nosso presente e futuro, e quanto mais o aceitamos (ou melhor ainda: quanto mais gostamos dele), tanto mais fácil será a sua gestão.

A capacidade de comunicar de forma plurilingue é o que precisa de ser proporcionado aos alunos pela escola e outras instituições de ensino, no sentido de poderem ultrapassar os desafios linguísticos do século XXI. Estes desafios também se colocam às instituições de ensino, paralelas ao sistema educativo oficial, que também contribuem para a educação linguística. E também se colocam a todo o ensino de línguas: o do ensino público regular, o das línguas estrangeiras, bem como o do ELH.

Um ELH de qualidade contribui para o desenvolvimento do plurilinguismo nos seus alunos.

2. Plurilinguismo enquanto recurso

Crianças e jovens que deste cedo contatam regular e ativamente com duas ou mais línguas, têm uma predisposição ideal para desenvolver o plurilinguismo. Uma das suas características é que o crescimento em duas ou mais línguas treina as capacidades fundamentais para a aquisição da língua de uma forma maravilhosa. Em relação a crianças monolíngues, as crianças bi/plurilingues têm ainda a vantagem de desenvolver mais facilmente a sua consciência linguística. São capazes, por exemplo, de distinguir entre a forma e o conteúdo de um enunciado muito mais cedo do que as crianças monolíngues. Isto representa um desempenho particularmente bom, que é apoiado pelo crescimento no contato com duas ou mais línguas. São exercitadas as capacidades cognitivas, incluindo não só o conhecimento linguístico e funcionamento da língua, como também uma sensibilidade para a funcionalidade e os efeitos de diferentes formas de expressão e ainda a capacidade de selecionar a expressão que melhor se adequa a uma dada situação. Estas capacidades são designadas por capacidades metalinguísticas.

Investigações científicas comprovaram que crianças bi/plurilingues trazem estas capacidades consigo no momento de entrada nas instituições de ensino. Estes estudos focaram essencialmente as crianças entre os 4 e 6 ou 7 anos de idade (Bialystock e Poarch, 2014). Para a aprendizagem na escola é particularmente importante poder haver um transfer positivo, isto é, uma transferência do conhecimento adquirido na primeira língua para uma outra. Uma criança não precisa de aprender novamente para uma nova língua, o que

anteriormente foi explicado de uma forma diferente. Aprender algo de novo é apenas uma nova forma de exprimir um conteúdo que anteriormente já se adquiriu numa outra língua.

Um crescimento e uma vivência plurilingues trazem benefícios para o desenvolvimento mental das crianças e boas condições para mais aprendizagens – não apenas linguísticas. Em todo o ensino de línguas deveria haver a intenção de aproveitar os conhecimentos prévios dos alunos e fomentar o seu desenvolvimento.

Não está de modo nenhum assegurado que as crianças possam desenvolver estes seus conhecimentos e capacidades prévios para além da sua biografia escolar. Por isso mesmo seria fundamental reforçar estas capacidades nos contextos escolar e extraescolar, e ensinar os alunos a gerir os seus repertórios, recebendo um apoio sistematizado durante este processo. Isto exige uma perspetiva orientada pelo recurso aos seus conhecimentos e habilidades plurilingues. É de esperar que estes conhecimentos e capacidades não sejam «perfeitos» no contexto do ELH. As suas competências, baseadas nas suas experiências de vida, variam fortemente entre os alunos, dependendo das condições de vida em que foram desenvolvidas. Esta heterogeneidade foi explicitada detalhadamente em vários capítulos desta obra e é evidente que dificulta o ensino. Ainda assim, trata-se do fundamento, sobre o qual assentam a construção do conhecimento e o desenvolvimento linguístico.

Num ELH otimizado, não se consideram os alunos em relação aos seus défices, isto é, valorizando os seus erros ou lacunas de conhecimento. Pelo contrário, valorizam-se as capacidades, competências e experiências já existentes. A oferta de aprendizagem é criada de forma a entrelaçar o conhecimento a adquirir com os anteriores, abrindo o percurso para o próximo passo na aprendizagem. Este princípio, que se baseia nas teorias da psicologia da aprendizagem de Lew Wygotsky (Wygotski, 1964), permite aos alunos a construção de outras aprendizagens a partir de uma aprendizagem cada vez mais consolidada. A valorização das suas capacidades e conhecimentos também lhes abre a possibilidade de se experimentarem enquanto aprendentes competentes – e isto representa uma condição fundamental para uma aprendizagem bem sucedida.

No ELH otimizado aproveitam-se os recursos trazidos pelos alunos, em termos das suas experiências linguísticas e capacidades, para futuras aprendizagens num processo em que se experenciam enquanto aprendentes competentes.

As capacidades metalinguísticas, adquiridas através das experiências de vida dos alunos, representam os recursos especiais das crianças que cresceram no contato com duas ou mais línguas. No sentido de evitar a estagnação e contribuir para o seu desenvolvimento, é preciso uma instrução bem (in)formada durante as aulas. Trata-se de saber aplicar estas capacidades e

conhecimentos de forma progressivamente consciente e estratégica – para o propósito da aquisição da língua e da prática linguística diária. O apoio destas capacidades concretiza-se através da integração consciente da prática metalinguística nas aulas. Essencialmente, trata-se de incluir atividades sistematizadas em que os alunos comparam as línguas com que habitualmente contactam. Isto pode suceder a vários níveis linguísticos: ao nível da pronúncia, por exemplo entre a relação da escrita com a fonética (como apoio à ortografia), ao nível dos elementos gramaticais de uma língua (como apoio ao desenvolvimento morfossintático), ao nível do(s) significado(s) de palavras e expressões (como apoio ao desenvolvimento pragmático e capacidades metafóricas), ou ao nível da mímica e expressão corporal (pois os significados dos gestos não são universalmente partilhados, mas estreitamente associados com as tradições e hábitos linguístico-culturais). A integração sistemática de uma aprendizagem «comparada de línguas» no ELH é uma parte específica para a ativação cognitiva, que representa o núcleo para a eficácia da aprendizagem (vide Helmke e Helmke nesta obra, cap. 3A, 2.2).

No ELH de qualidade proporciona-se uma aprendizagem que inclui a comparação sistemática entre línguas, como meio para a ativação cognitiva. O fundamento para estas atividades provém das experiências de vida, das capacidades e conhecimentos linguísticos que os alunos trazem consigo.

3. O ELH enquanto elemento da educação contínua em línguas

Um ELH que contribui para a aquisição das capacidades linguísticas de que os alunos necessitam para o século XXI representa, sem dúvida, uma parte oficialmente reconhecida do sistema educativo, encontrando-se nele integrado. Esta integração pode suceder de várias formas organizacionais – nem sempre será possível, tendo em conta a elevada variedade das línguas que potencialmente poderão estar presentes no contato escolar com os alunos, de reagir às necessidades da mesma forma em termos organizacionais. Muito pelo contrário, é necessário criar possibilidades criativas para a sua inclusão no sistema educativo regular, conferindo-lhe legitimidade.

No contexto do programa do modelo «Desenvolvimento de crianças e jovens com background migratório (FörMig)», desenvolveu-se um quadro modelo que indica o caminho para uma integração desta natureza: o modelo da educação contínua em línguas (Gogolin et al 2011a). O desenvolvimento deste modelo seguiu a intenção de indicar o caminho para «uma nova cultura da educação em línguas», com os desafios de saber

lidar com a variedade linguística e cultural, de forma cautelosa e cuidada.

O conceito de educação em línguas foi selecionado para clarificar que não se trata de levar a cabo eventos ou atividades ocasionais, medidas isoladas como, por exemplo, um único projeto de ensino ao longo do ano letivo. Pelo contrário, trata-se de organizar o ensino de uma forma a educar em línguas e de construir um ambiente escolar que seja promotor de uma atenção ou consciência linguística em toda a escola. Desta forma reage-se à compreensão de que o trabalho linguístico equivale a qualquer outro elemento do trabalho educativo. Os objetos de aprendizagem são apresentados essencialmente de forma linguística, em qualquer disciplina. A aquisição de conhecimento é processada sobretudo em termos linguísticos. E, finalmente, a avaliação dos conhecimentos adquiridos é feita sobretudo em termos linguísticos. Com o modelo da educação contínua em línguas chama-se a atenção a esta dimensão de qualquer processo de aprendizagem, e para a exigência de que o ensino coloca à disposição dos seus alunos o que estes necessitam para o seu desenvolvimento, em termos de capacidades e conhecimentos linguísticos.

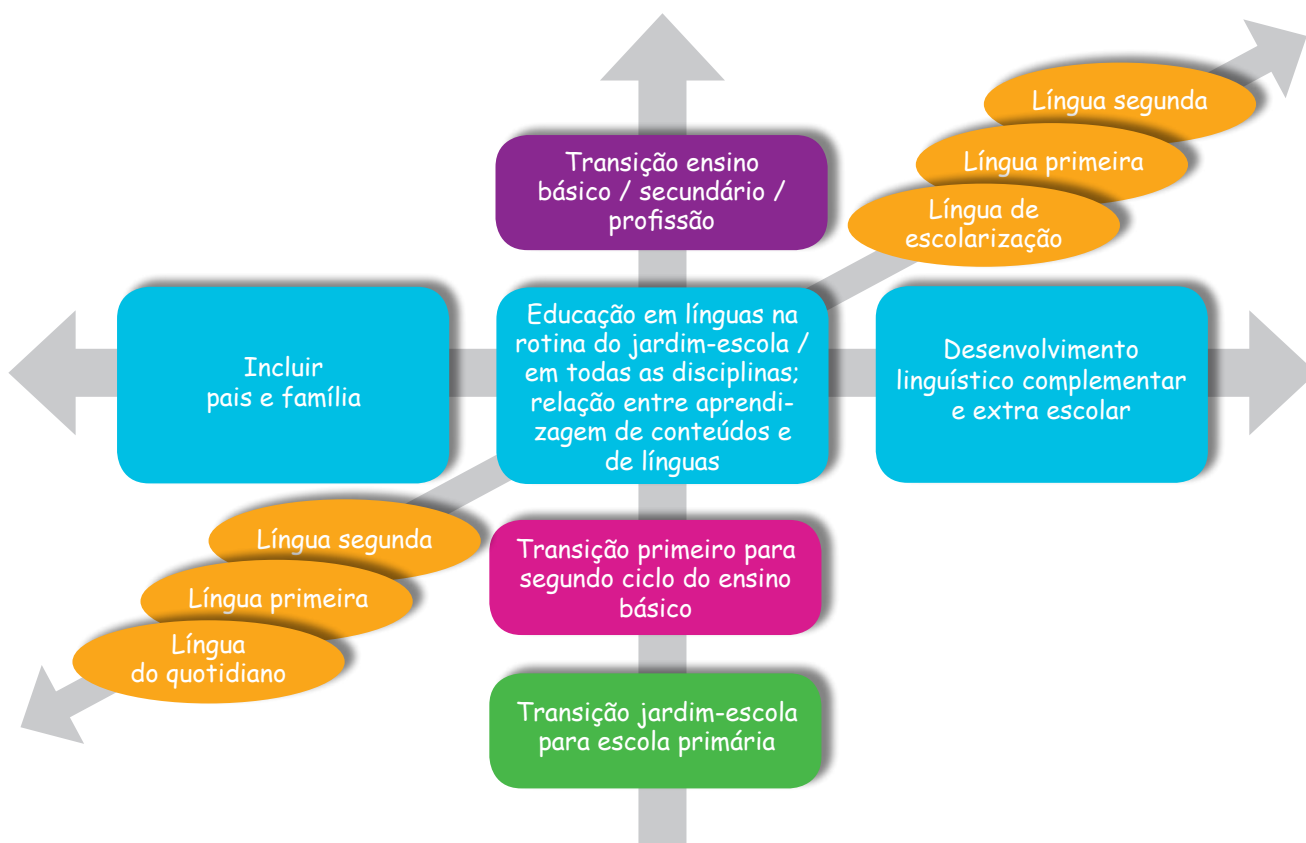
O conceito da continuidade relaciona-se com três dimensões do modelo que é ilustrado no gráfico:

1. A dimensão da biografia de aprendizagem

Ela expressa que as exigências às capacidades e aos conhecimentos linguísticos se modificam durante e após a biografia de aprendizagem. O repertório linguístico necessário para compreender um poema surreal de Orhan Veli não é possível de ser transmitido no ensino inicial – pelo contrário, apenas deve ser abordado quando os alunos se deparam com a interpretação deste poema.

2. A dimensão cooperativa

Com esta dimensão pretende-se transmitir a noção de que não é a tarefa de «uma única» disciplina disponibilizar todo o conhecimento e capacidades de que os alunos precisam para a realização das suas tarefas educativas, e também para as que ultrapassam as suas biografias de aprendizagem. Pelo contrário, todo e qualquer ensino tem de contribuir para este efeito, através da sua forma específica e dos seus conteúdos temáticos. Quanto maior for a concordância entre os participantes em relação aos objetivos e aos percursos a seguir, e aos seus contributos para a educação em línguas, tanto melhor será a probabilidade dos aprendentes adquirirem os conhecimentos pretendidos, isto é, haver sucesso na aprendizagem. Isto é justificado pelo postulado da cooperação, pois quando todos os intervenientes participam, em conjunto, na educação em línguas, é possível criar um processo educativo eficaz.



O modelo FörMig da educação contínua em línguas

3. A dimensão do desenvolvimento linguístico

Nesta perspetiva sublinha-se que é tarefa do ensino criar pontes para os seus alunos entre, por um lado, as experiências trazidas da sua vida quotidiana, da sua prática linguística rotineira e, por outro, as exigências linguísticas que precisam de cumprir para um percurso escolar bem-sucedido. A prática linguística do quotidiano costuma realizar-se na oralidade, por vezes num dialeto ou numa variação social de uma língua. São estes os conhecimentos prévios com que os professores podem contar no seu ensino. Pelo contrário, as exigências linguísticas do mundo da dimensão escolar seguem os princípios elementares da escrita. A transmissão da arte da escrita e da leitura, a abertura ao mundo das letras são da responsabilidade inquestionável do sistema educativo. A exigência colocada à educação em línguas contínua refere-se a isto mesmo: construir as pontes entre as experiências linguísticas, feitas em contextos extraescolares, e as exigências que o próprio sistema define – do uso quotidiano da língua ao seu uso académico; do plurilinguismo mundial, ao plurilinguismo académico (ver também o artigo de Neugebauer e Nodari nesta obra).

Não existe uma receita para concretizar o modelo da educação contínua em línguas. No entanto, é necessário haver uma adaptação às condições com as quais uma instituição de ensino trabalha. Relativamente ao ELH, é evidente que é preciso distinguir entre o tipo de trabalho que se leva a cabo numa comunidade escolar com alunos com poucas línguas de herança em comum, e o trabalho a realizar nas comunidades escolares que incluem alunos com 20 ou 30 línguas de herança diferentes. Experiências com o desenvolvimento de ofertas educativas que reagem às respetivas situações foram recolhidas e documentadas no âmbito do projeto FörMig – certamente que não poderão ser reproduzidas de forma idêntica, mas seguramente oferecem conselhos e sugestões (ver, por exemplo, Gogolin et al. 2011 ou as numerosas sugestões na página www.foermig.uni-hamburg.de).

4. Exemplos para um ELH de qualidade

Para terminar o meu contributo pretendo aqui apresentar dois exemplos, em que se reconhece a matriz de um ELH de qualidade, de acordo com as noções anteriormente descritas. Ambos os exemplos provêm da prática. São, portanto, simultaneamente reais e utópicos.

Alfabetização seguindo um princípio de entrelaçamento

Imaginemos um ELH de qualidade numa escola primária. Este ensino faz parte da rotina escolar – portanto tem lugar no quadro do currículo regular e os professores têm a oportunidade de colaborar relativamente aos conteúdos temáticos a abordar e de cooperar em relação às unidades que pretendem lecionar. O objetivo do ensino de língua é a introdução à escrita. O motivo da colaboração entre os professores é a transmissão de estratégias de transfer na aprendizagem da escrita. Imaginemos que nesta comunidade escolar existem crianças com diferentes línguas de herança, com sistemas de escrita diferentes.

Nesta constelação aconselha-se a proceder seguindo o princípio de entrelaçamento para a alfabetização e o do ELH, como é descrito por Hans Reich (nesta obra): primeiro introduz-se, na língua oficial do ensino e comum a todos os alunos (neste exemplo a língua alemã), a relação entre a escrita e o som de um determinado elemento linguístico a aprender; em cada um dos ELH parte-se dos elementos da escrita já introduzidos (e conhecidos pelos alunos), e estabelece-se a relação com o sistema de sons e de escrita na respetiva língua de herança.

Este princípio do entrelaçamento de propostas de aprendizagem no alemão e nas línguas de herança serve de base para construir o ensino ao longo de todo o percurso escolar. Este princípio reflete-se na medida em que os alunos recebem o vocabulário relevante em termos escolares de uma forma comparativa entre ambas as suas línguas; contactam com os géneros da literatura de uma forma comparativa; experienciam as funções dos fenómenos sintáticos enquanto princípios elementares diferentes em cada língua. Deste modo, abre-se um espaço de aprendizagem específico para todas as línguas envolvidas, mas a ativação cognitiva seguida no ensino decorre segundo um princípio comum, que apoia as crianças no desenvolvimento de estratégias orientadas para o sucesso da aprendizagem e na utilização de meios linguísticos.

ELH como abertura de portas para um ensino de línguas contínuo

As crianças e os jovens que frequentam o ELH têm o privilégio de viver no contato com duas ou mais línguas. Uma das ambições do ELH deveria ser a partilha deste privilégio por toda a comunidade de professores e aprendentes. Isto pode surgir através da introdução conjunta de atividades de sensibilização à diversidade linguística e seus benefícios. Apresentamos o exemplo de uma escola secundária em Sachsen – um estado federal alemão com pouca imigração que esteve envolvida no projeto FörMig. Nesta escola existe o ensino do russo enquanto língua de herança, mas também existem alunos com outras línguas de herança. A escola apresenta orgulhosamente o seu projeto «Perfil plurilingue». Uma atividade ritualizada consiste no levantamento das experiências linguísticas que os alunos trazem consigo no momento de entrada na escola, no quinto ano de escolaridade (portanto, o primeiro ano na escola secundária). Os professores do ensino de alemão trabalham em conjunto com os do ELH. O levantamento é levado a cabo através do «retrato linguístico» concebido por Ursula Neumann: folhas com os contornos de uma menina ou menino, em que as crianças pintam as cores das «suas» línguas, em diferentes partes do corpo (Gogolin e Neumann 1991), ver a imagem em baixo.

These are my languages
Das sind meine Sprachen
Voilà mes langues
Bunlar benim dillerim

Hier kannst du die Überschrift in einer anderen Sprache schreiben, die du kennst.

Male deine Sprachen in die Figur und nimm für jede Sprache eine andere Farbe.
Erläutere deine Zuordnung. Male den Umriss so aus, dass man sieht, welche Bedeutung deine verschiedenen Sprachen für dich haben und welche Gefühle du mit ihnen verbindest.
Dies kannst du mit der Wahl der Farbe, mit der Größe der Fläche und mit der Zuordnung zu bestimmten Körperregionen ausdrücken.

Leam Ich bin 12 Jahre.

Sprachen: Türkisch ✓

Spanisch ✓
Türkisch ✓
Englisch ✓
Deutsch ✓

Spanisch liegt mir im und ums Herz und in den Beinen und Händen, weil ich in Spanien war, nachdenke und spreche.

Englisch hatte ich seit der zweiten Klasse es ist mir sehr wichtig.

Deutsch trage ich an den Beinen und am Körper, weil es eine Standfestigkeit ist.

Türkisch ist meine Mutter und Väter Sprache deshalb respektiere ich sie.

Datum: _____

Alles über meine Sprachen 1

Estes retratos servem para continuar a fazer o «levantamento das línguas dos seus alunos» que a escola tem vindo a realizar. Por outro lado, também servem para fundamentar a discussão com os alunos, sobre as conceções linguísticas e para promover a consciência linguística. Isto pode suceder através do trabalho conjunto com portefólios linguísticos, com a colaboração dos professores da língua alemã, do ELH e das línguas estrangeiras. Nestes portefólios regista-se o desenvolvimento do plurilinguismo de cada criança (Direção escolar do cantão de Zurique, 2010).

São este tipo de «projetos ponte» entre a vida linguística de crianças e jovens, o seu desenvolvimento plurilingue promovido pelo ensino, e os contributos para uma «nova cultura da educação em línguas », que fomentam a otimização do ELH num mundo multilingue.

Referências bibliográficas

- Bialystok, Ellen; Gregory Poarch (2014): Language Experience Changes Language and Cognitive Ability. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (3), p. 433–446.
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich (Hrsg.) (2010): Unterrichtsmaterialien und -ideen für die Arbeit mit dem Europäischen Sprachenportfolio. Unterstützungsmaterialien zur Einführung des Europäischen Sprachenportfolios ESP (Portfolino, ESP I, ESP II). Zürich.
- Gogolin, Ingrid (2010): Stichwort. Mehrsprachigkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13 (4), p. 529–547.
- Gogolin, Ingrid; Ursula Neumann (1991): Sprache – Govor – Lingua – Language. Sprachliches Handeln in der Grundschule. *Die Grundschulzeitschrift*, 5 (43), p. 6–13.
- Gogolin, Ingrid; Inci Dirim; Thorsten Klinger; Imke Lange; Drorit Lengyel; Ute Michel, et al. (2011a): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (FörMig). Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms. Münster: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid; Imke Lange; Britta Hawighorst; Christiane Bainski; Andreas Heintze; Sabine Rutten; Wiebke Saalman, (2011b): Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht. Münster: Waxmann.
- Griffin, Patrick; Barry McGaw; Esther Care (eds.) (2012): *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. Amsterdam: Springer.
- Wygotski, Lew Semjonowitsch (1964): *Denken und Sprechen*. (Übersetzung der russischen Originalausgabe von 1934 durch Gerhard Sewekow.) Berlin: Akademie-Verlag.