

Fundamentos e quadros de referência

- Particularidades e desafios do ensino de língua de herança
- Pontos-chave da pedagogia, didática e metodologia atuais nos países de acolhimento
- Relatos da prática e exemplos concretos para o ensino e sua planificação



Materiais para o ensino da língua de herança

Manual para a prática



Fundamentos e quadros de referência

- Particularidades e desafios do ensino de língua de herança
- Pontos-chave da pedagogia, didática e metodologia atuais nos países de acolhimento
- Relatos da prática e exemplos concretos para o ensino e sua planificação

Basil Schader

Editor

Materiais para o ensino da língua de herança

Manual para a prática

Série «Materiais para o ensino da língua de herança»
(ELH; na Suíça: Ensino da língua e cultura de origem –
ELCO); Manual para a prática

Editado pelo Centro IPE (International Projects in Education)
da Escola Superior de Educação de Zurique.



Direção do projeto /
edição:

Basil Schader, Prof. Dr. Dr., especialista em Didática de
línguas, na Escola Superior de Educação de Zurique, e em
Didática intercultural, autor de métodos didáticos

Ilustrações,
conceção visual global
e realização:

Barbara Müller, Erlenbach

Tradução:

Dr.ª Alexandra Schmidt
Dr.ª Maria de Lurdes Gonçalves

Impressão:

O presente volume da série «Materiais para o ensino da
língua de herança» foi financiado pelo fundo da lotaria do
cantão de Zurique.

**LOTTERIEFONDS
KANTON ZÜRICH**

A série «Materiais para o ensino da língua de herança»
é publicada com o apoio da Secretaria Federal Suíça da
Cultura (OFC).



Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

Eidgenössisches Departement des Innern EDI
Bundesamt für Kultur BAK

Este projeto foi parcialmente financiado com o apoio
da Comissão Europeia. O conteúdo da publicação é da
exclusiva responsabilidade dos autores.
A Comissão não se responsabiliza pela utilização dos
dados nela contidos.



Lifelong
Learning
Programme

Índice

Prefácio à série «Materiais para o ensino da língua de herança»	5
--	---

Anotações ao manual «Fundamentos e quadros de referência»	7
--	---

I O ensino de língua de herança (ELH): natureza, particularidades, objetivos e desafios

1 O que é e o que pretende o ensino de língua de herança (ELH)? (<i>Basil Schader, Markus Truniger</i>)	10
---	----

2 Quais os desafios com que se deparam os professores do ELH? (<i>Selin Öndül, Rita Tuggener</i>)	21
---	----

II Aspectos centrais da pedagogia, didática e metodologia atuais, do ponto de vista dos países de acolhimento

3 Aspectos centrais do bom ensino: uma visão geral (<i>Andreas Helmke, Tuyet Helmke</i>)	34
--	----

4 Aspectos centrais da pedagogia atual nos países de acolhimento I: concepções ideológicas consensuais subjacentes (<i>Judith Hollenweger, Rolf Gollob</i>)	42
--	----

5 Aspectos centrais da pedagogia atual nos países de acolhimento II: aspectos educativos e escolares (<i>Wiltrud Weidinger</i>)	52
--	----

6 Aspectos centrais da didática e metodologia atuais nos países de acolhimento I: seleção de estratégias de ensino e de aprendizagem adequadas (<i>Dora Luginbühl, Xavier Monn</i>)	63
---	----

7 Aspectos centrais da didática e metodologia atuais nos países de acolhimento II: avaliar o desempenho de forma a promover o seu desenvolvimento (<i>Christoph Schmid</i>)	77
---	----

8 Aspectos centrais da didática e metodologia atuais nos países de acolhimento III: desenvolvimento linguístico compreensivo (<i>Claudia Neugebauer, Claudio Nodari</i>)	88
---	----

III

Aspetos-chave específicos do ELH

9	Seleção de conteúdos e temas adequados (<i>Sabina Larcher Klee</i>)	104
10	Pesquisa e seleção de materiais adequados (<i>Basil Schader, Saskia Waibel</i>)	113
11	Planificação concreta de aulas relacionada com a especificidade do ensino de língua de herança (<i>Basil Schader</i>)	123
12	Cooperação com a escola do país de acolhimento (<i>Regina Bühlmann, Anja Giudici</i>)	135

IV

**Parte informativa:
fundamentos, campos problemáticos**

13	O ELH em vários países de acolhimento e as suas ligações com o sistema escolar do país: visão geral, factos, modelos (<i>Anja Giudici</i>)	148
14	A formação contínua dos professores do ELH: necessidades e modelos (<i>Basil Schader, Nuhi Gashi, Elisabeth Furch, Elfie Fleck</i>)	157
15	Estudos sobre a eficácia do ELH: estado da arte, problemas e necessidades de investigação (<i>Hans H. Reich, Edina Krompàk</i>)	168
16	Para terminar: um ELH otimizado enquanto parte de uma nova cultura e formação linguística – uma visão do futuro (<i>Ingrid Gogolin</i>)	176
Autores da parte A		182

Prefácio à série

«Materiais para o ensino da língua de herança»

O ensino da língua de herança ou língua materna (ELH; na Suíça: ELCO, ensino da língua e cultura de origem) desempenha um importante papel no desenvolvimento identitário e linguístico de crianças e jovens de origem estrangeira e no cultivo do plurilinguismo como um recurso valioso para a sociedade. Já há algum tempo que tanto a investigação como quadros referenciais, tal como as Recomendações R (82) 18 e R (98) 6 do Conselho da Europa, são claros quanto a este facto. Apesar disso, em comparação com o ensino regular, o ensino destas línguas continua a ser maioritariamente realizado em circunstâncias difíceis. São várias as razões que para isso contribuem:

- O ensino da língua de herança enfrenta, em muitos lugares, dificuldades institucionais e financeiras. Na Suíça, por exemplo, os professores do ELH são quase sempre pagos pelos países de origem ou até pelos pais.
- O ensino da língua de herança tem, por norma, poucas ligações com o ensino regular. Os contactos e a cooperação com os docentes do ensino regular são, com frequência, pouco cultivados.
- O ensino da língua de herança costuma ter lugar só duas horas por semana, o que dificulta um trabalho de progressão contínua.
- O ensino da língua de herança é, por norma, voluntário, os alunos não se sentem muito comprometidos com ele.
- O ensino da língua de herança realiza-se com frequência em turmas multianuais, das quais fazem simultaneamente parte alunos do 1.º ao 9.º ano. Isto exige dos docentes uma elevada capacidade de diferenciação interna e grande agilidade didáctica.
- A heterogeneidade das competências linguísticas dos alunos nas aulas da língua de herança é extremamente elevada. Enquanto que alguns levam de casa boas competências tanto da norma como de variedades dialetais da língua primeira, outros só falam o dialeto. Para muitos dos jovens que já estão na segunda ou terceira geração no país de acolhimento, a língua local (por ex., o alemão) tornou-se, entretanto, uma língua forte. Da língua primeira só dominam uma variedade dialetal, a produção oral ou só dispõem de um vocabulário restrito ao meio familiar.

- Os docentes do ensino de língua de herança tiveram, de um modo geral, uma boa preparação básica no país de origem, mas não estão de forma alguma preparados para a realidade e os requisitos específicos de um ensino em turmas multianuais num ambiente de migração. As possibilidades de formação contínua no país de acolhimento são quase sempre muito insuficientes.

A série «Materiais para o ensino da língua de herança» dá apoio aos docentes do ensino de língua de herança no seu importante e exigente trabalho e pretende, assim, contribuir para melhorar a qualidade deste ensino. Com este objetivo em vista, transmitir-se-ão, por um lado, informações de fundo e princípios da atual pedagogia e didática nos países de imigração do ocidente e do norte da Europa (cf. o presente caderno) e apresentar-se-ão, por outro, propostas e modelos didáticos concretos e facilmente realizáveis na prática pedagógica do dia a dia. Um ponto fundamental é o desenvolvimento de competências linguísticas. As propostas didáticas recorrem conscientemente a princípios e processos com que os alunos estão familiarizados das aulas e dos manuais do ensino regular. O objetivo é conseguir-se a maior coerência possível e, logo, uma aproximação mútua entre as aulas da língua de herança e do ensino regular. Ao tomarem conhecimento de princípios didáticos e processos concretos praticados nas aulas do ensino regular, os professores do ensino de língua de herança estão também, de certo modo, a fazer formação contínua. Espera-se que isto reforce os seus alicerces como parceiros com estatuto de igualdade no processo formativo dos alunos que crescem em contextos bilingues-biculturais.

A série «Materiais para o ensino da língua de herança» é editada pelo Centro International Projects in Education (IPE) da Escola Superior de Educação de Zurique. Ela surge em estreita colaboração entre especialistas suíços e de outros países da Europa ocidental, por um lado, e especialistas e docentes do ensino da língua de herança, por outro. Assegura-se, desta forma, que as informações e propostas apresentadas correspondem às circunstâncias, necessidades e possibilidades reais do ensino da língua de herança e que são, para ele, funcionais e aplicáveis.

Anotações ao manual

«Fundamentos e quadros de referência»

O primeiro incentivo para o presente manual baseia-se num comentário de desabafo por parte de uma professora de língua de herança: «Ai, se pelo menos tivéssemos algo que nos pudesse orientar melhor em termos pedagógico-didáticos atuais!». A ideia de criar uma obra de apoio nesta linha pareceu-nos de tal maneira plausível e interessante que nos levou hoje – três anos após o referido comentário – à conclusão da presente obra.

O manual é concebido para professores principiantes e experientes, bem como para os ministérios e instituições por eles responsáveis nos diferentes países de acolhimento (consulados, instituições educativas locais, ...). A todos pretende-se nesta obra transmitir, de uma forma legível e prática, informações e conhecimentos relativamente a três áreas:

- Temáticas centrais da pedagogia, didática e metodologia representativas do panorama escolar nos países de imigração da Europa do norte e oeste. Os capítulos 3–8 têm como objetivo a explicitação destas temáticas. Estes indicam, entre outros, as características de qualidade do ensino e as abordagens pedagógicas apreciadas consensualmente, quais as formas de lecionar e de aprender atuais, e quais os aspetos considerados importantes, no que diz respeito à avaliação de desempenho e à promoção linguística dos alunos. Estas informações são importantes para entrelaçar o próprio estilo didático com o do ensino regular, de forma a evitar, para os alunos, uma quebra entre estes dois sistemas de ensino.
- Os capítulos 9–12 focam situações concretas e específicas da prática didática no ELH. Nestas secções, aborda-se a seleção de conteúdos, temáticas e materiais para o ELH, apresentam-se estímulos para a planificação das aulas e mostram-se possibilidades para a cooperação com o ensino regular.
- Quadros conceituais enquadram do ELH, seus objetivos e os desafios que se colocam aos professores são as temáticas abordadas nos capítulos 1–2. Outros aspetos e áreas problemáticas, como, por exemplo, a formação contínua dos professores do ELH e os diferentes modelos para a sua integração no sistema escolar regular, são discutidos nos capítulos 13–15, ao que se segue um capítulo finalizador que apresenta uma espécie de visão futura.

Os capítulos 1–15 encontram-se divididos em três partes: a parte A engloba o quadro teórico de referência, a parte B ilustra o quadro anterior com exemplos concretos da prática do ELH, relatos, etc. A parte C traz sugestões para a reflexão, discussão e aprofundamento do respetivo capítulo. Parte A garante a atualidade e a qualidade profissional e a parte B estabelece a relação com a prática do ELH. Por sua vez, as sugestões da parte C proporcionam um aprofundamento dos conteúdos temáticos e facilitam o uso do manual, enquanto instrumento de trabalho em contexto de formação contínua. Esta forma de uso do manual também é reforçada pela possibilidade do uso não-linear do manual. Os diferentes capítulos funcionam de forma independente e podem ser lidos e processados numa ordem auto-selecionada.

A realização de um projeto livro desta envergadura é impensável sem a colaboração de especialistas. De facto, houve uma colaboração entre 67 especialistas, provenientes de cinco países e de 17 grupos linguísticos diferentes, para concretizar este manual. A parte A incluiu 21 especialistas reconhecidos da Suíça, Alemanha e Áustria, a parte B englobou 33 professores do ELH e 10 alunos de Inglaterra, Suécia, Alemanha, Áustria e Suíça e ainda 3 funcionários administrativos das autoridades ministeriais. No sentido de manter a autenticidade e originalidade, apenas se efetuaram pequeníssimas adaptações de redação. Por consequência, é possível identificar ligeiras diferenças entre as secções da parte A, mas que não prejudicam o valor do manual de forma alguma.

O recrutamento, instrução e coordenação de um grupo de trabalho desta natureza representou indubitavelmente um grande desafio. Por outro lado, é igualmente inquestionável que este investimento se fez render na medida em que resultou num manual que se baseia numa fundamentação conceitual sustentada e atual, que apresenta um elevado grau de praticabilidade e de relevância prática e que permite um olhar caleidoscópico, assente nas experiências oriundas de diferentes países e grupos linguísticos.

Agradecimentos

Em termos cronológicos, quero agradecer em primeiro lugar a Nexhemije Mehmetaj, de quem veio não só o suspiro inicial anteriormente referido, como também o impulso inicial e uma série de estímulos preciosos. Um agradecimento especial também a todos os co-autores, que desempenharam as suas tarefas sempre bem-intencionados, atempadamente, tendo produzido textos de elevada qualidade. Pelo seu apoio prático no recrutamento de professores do ELH, agradeço, entre outros, a Claudia Ulbrich de Zurique, Lutfi Vata de Londres, Hazir Mehmeti de Viena e Rizah Sheqiri de Landskrona, Suécia. Um agradecimento especial dirijo ao Fundo da lotaria do cantão de Zurique (Lottiefonds des Kanton Zürich) pelo financiamento deste projeto. Aos colegas do centro International Projects in Education (IPE) da PH de Zurique, bem como à designer gráfica Barbara Müller, agradeço pelo ótimo apoio e colaboração; à minha esposa Erica Bauhofer pelo apoio, pelos comentários críticos e discussões numerosas durante todo o trabalho nesta obra.

*Basil Schader
Zurique, outono 2015*

O ensino de língua de herança (ELH): natureza, particularidades, objetivos e desafios

1. Introdução: o conceito «ELH»

Ensino de língua de herança (ELH) é a designação adotada em muitos países de imigração para a oferta de aulas de língua de herança ou primeira língua dos alunos com background migratório, cuja frequência é facultativa. Dependendo do cantão e da região, o ELH também é designado no espaço de expressão alemã «ensino de língua materna» (como por exemplo na Áustria ou no Norte da Renânia-Vestefália), ou «ensino de língua e cultura de origem» (HSK na Suíça de expressão alemã). No espaço francófono fala-se de ELCO (Ensino de língua e cultura de origem) e em inglês de *supplementary schools*.

«Língua de herança» refere-se à língua do país de origem da criança ou dos seus pais ou avós, e corresponde à língua maioritária ou parcialmente falada na família (nomeadamente com os pais). «Ensino suplementar» significa que o ELH ocorre em modelo supletivo ou adicional ao ensino regular.

Abordaremos os objetivos e a fundamentação do ELH mais à frente, no entanto, muito sucintamente destacamos os seguintes como aspetos centrais: o aprofundamento do conhecimento da língua de herança, a aquisição de conhecimentos da cultura de origem e o apoio nos processos de integração e orientação no local de residência e no país em que as famílias residem.

Os professores do ELH são falantes nativos, isto é, falam a língua em questão como língua primeira ou língua materna. A maior parte são professores detentores de formação académica adequada, tendo a maioria concluído a sua formação no país de origem.

O ELH é geralmente oferecido num bloco de duas aulas (raramente três ou quatro) por semana e ensinado nas escolas públicas. Não é raro encontrar no mesmo grupo do ELH alunos com idades diferentes, frequentando níveis de ensino diferentes (jardim de infância, primeiro, segundo e terceiro ciclos).

Alguns países (como é o caso do Kosovo e da Sérvia) desenvolveram um currículo específico como quadro de referência ou base jurídica. Outros países de

imigração também desenvolveram currículos específicos para o ELH, em cooperação com os promotores do ELH. Na Suíça, da cooperação no cantão de Zurique, resultou o livro «Quadro de referência para o ensino de língua e cultura de herança», que é usado em muitos cantões da Suíça alemã.

No entanto, apenas alguns países desenvolveram materiais didáticos específicos para o ELH (manuais, etc.). Os professores das outras línguas e nacionalidades produzem os seus próprios materiais, apoiando-se, entre outros, em textos de livros escolares dos países de origem, que simplificam e adequam.

A oferta do ELH depende, em primeira instância, da iniciativa e dos esforços dos pais, das comunidades linguísticas e dos países de origem. Enquanto forma organizada de financiamento há uma grande diversidade. Variam desde pequenas associações locais de pais, passando por fortes associações de pais e/ou professores com presença em todo o país, apoios mais ou menos fortes dos países de origem, total organização e financiamento por parte dos países de origem (nomeadamente, através das suas embaixadas e consulados), até à sua presença nos sistemas educativos dos países de imigração, que oferecem o ELH de forma cooperativa ou de forma autónoma.

As normas de funcionamento a nível legal, organizacional e administrativo diferem não só de país para país, mas também, dentro do próprio país, de estado para estado, ou de cantão para cantão. Este facto tem repercussões, nomeadamente ao nível da seleção da entidade dentro de cada grupo linguístico a quem é reconhecida legitimidade para oferecer o ELH (por exemplo os consulados e/ou patrocínio privado); e ainda ao nível da integração do ELH no ensino regular, da cooperação entre o ELH e o ensino regular e ao nível da contratação e remuneração de professores do ELH e das oportunidades de formação contínua.

O presente capítulo trata algumas destas questões, os outros aspetos serão tratados nos capítulos seguintes.

2. Objetivos do ELH

Se compararmos os documentos atuais para o ELH (Quadros de Referência; Regulamentos, Informações e Recomendações para os pais, etc., consulte a bibliografia), encontramos sempre mencionados as fundamentações, missão e objetivos seguintes do ensino da língua de herança:

- **Desenvolvimento das competências do aluno na sua língua de origem**

Para muitos alunos provenientes da imigração, a língua do país de acolhimento torna-se a língua mais forte (que usam no contexto social e que é sistematicamente incentivada no ensino regular).

A sua proficiência linguística na língua de herança, especialmente aqueles provenientes de famílias menos escolarizadas, é sobretudo a nível oral, nomeadamente no registo familiar da linguagem quotidiana e, muitas vezes, apenas em forma de dialeto. Sem a promoção da escolarização no ELH, a maioria deles tornar-se-ia, mais cedo ou mais tarde, analfabeto na sua primeira língua e, consequentemente, perderia a relação com a cultura escrita. Outras áreas importantes da promoção da primeira língua são, entre outras, a introdução a grafemas específicos ou da escrita da língua de herança, a construção de vocabulário, a segurança gramatical e o contato com a literatura do país de origem.

- **Desenvolvimento e consolidação do bi- ou multilinguismo**

Este objetivo está intimamente ligado com o objetivo acima descrito. O multilinguismo é um recurso cultural pessoal, social e do mercado de trabalho, que deve ser cuidado e mantido. Em causa estão, entre outras, as oportunidades de aprendizagem no ELH, onde o vocabulário na primeira língua é sistematicamente construído, onde se estabelecem comparações linguísticas e onde se estabelecem ligações conscientes entre a primeira e a segunda línguas.

- **Desenvolvimento e expansão do conhecimento sobre a(s) cultura(s) e o país(es) de origem**

Referimo-nos aos conhecimentos relativos à geografia, à história e cultura (literatura, pintura, música, etc.) do país ou países de origem (ou nos casos do ELH do árabe), ensinados de acordo com as faixas etárias dos alunos. A utilização das tecnologias de informação e comunicação, como a internet, o skype, etc. é uma boa possibilidade para os alunos realizarem as suas próprias pesquisas. Igualmente importantes são as referências ao país de acolhimento, no qual os alunos agora vivem e com

a qual estão muitas vezes mais familiarizados do que com o país de origem (comparações, semelhanças e diferenças, razões para tal).

- **Apoio no processo de integração e orientação na escola do país de acolhimento**

Diz respeito, por um lado, ao facto de tanto os alunos como os pais oriundos de famílias menos escolarizadas poderem beneficiar do ELH ministrado por uma pessoa da sua própria cultura de origem, podendo, desta forma, aceder não só ao conhecimento específico, mas também a estratégias de aprendizagem, motivação, dicas e outras informações relevantes. Por outro lado, constata-se esta fundamentação visto que «o bom domínio da língua materna ou da primeira língua [...] não é apenas um valor em si mesmo, mas é também uma mais-valia na aprendizagem de outras línguas» (Instituto Nacional Hamburgo). A frequência das aulas do ELH tem geralmente um efeito positivo no sucesso escolar no país de acolhimento. Este efeito positivo é altamente provável e está relacionado com os dois fatores mencionados.

- **Apoio no processo de integração e orientação na sociedade do país de acolhimento**

Segundo as novas orientações, entre as tarefas mais recentemente atribuídas ao ELH, inclui-se o apoio aos alunos (e parcialmente também aos seus pais) no processo de integração e orientação na sociedade do país de acolhimento.

Esta função substitui a anterior tarefa principal de apoio para o regresso ao país de origem e para a (re)integração no sistema escolar local. A razão para esta alteração é a constatação de que a maioria dos alunos quase não regressa. Ligado ao objetivo desse apoio está a tarefa dos professores do ELH ensinarem não só os conteúdos ligados ao país de origem e à língua, mas também a tarefa de alertar, de uma forma consciente, para as características da vida de um jovem de ascendência migratória num ambiente pluricultural no país de acolhimento e para as oportunidades e problemas relacionados com esse facto (discriminação, etc.). De acordo com a proclamação explícita de Hamburgo: «Os professores de língua de herança têm a partir de 01.08.09 duas tarefas: ensinam a sua língua materna e são mediadores linguísticos e culturais» (Instituto Nacional de Hamburgo).

- **Promoção da intervenção e competência intercultural**

Este objetivo não se aplica apenas ao ELH, mas a todo o sistema escolar e educativo. No entanto, pode especialmente ser tratado no contexto autêntico do ELH, dado que os alunos, ao longo do seu processo de crescimento entre e dentro de duas culturas (nomeadamente numa segunda ou terceira cultura específica), são confrontados com a interculturalidade existencial.

Um bom conjunto de objetivos e princípios orientadores pode ser encontrado no capítulo 3 do Quadro de Referência para o Ensino de Língua e Cultura de Herança de Zurique, traduzido para 20 línguas e disponível na internet (ver Bibliografia).

3. Entidades promotoras; recrutamento e remuneração dos professores do ELH

(ver também cap. 13 A)

O ensino de língua de herança dos diferentes grupos linguísticos é promovido e organizado de acordo com três modelos:

- 1) através das instituições de ensino do país de acolhimento (como por exemplo na Suécia, Áustria ou em alguns Estados Federais da Alemanha),
- 2) através dos consulados ou embaixadas dos países de origem (este modelo aplica-se, por exemplo, para português, croata e turco na Suíça),
- 3) através de entidades não governamentais (associações, fundações. Exemplos: ELH do albanês na Suíça, organizado pelas associações de professores e pais albaneses «Naim Frashëri», ou o ELH do curdo, financiado pela associação curda de pais).

Em muitos locais, nas situações descritas em 2) e 3), é necessário um reconhecimento da oferta do ELH pelas autoridades educativas competentes, a nível nacional ou cantonal, etc., para que o acesso às escolas públicas seja concedido. Neste caso, pode-se solicitar a utilização das salas de aula, bem como o registo da nota obtida no ELH na caderneta escolar do aluno. Este reconhecimento é geralmente obtido apenas no caso de o ELH não ter orientação política ou religiosa nem fins lucrativos, sendo lecionado por professores qualificados. Para além das entidades promotoras re-

conhecidos, existem outras entidades promotoras não reconhecidas (por exemplo, associações religiosas), que promovem uma espécie do ELH em locais privados.

Em casos excecionais existem formas mistas dos três tipos acima descritos. Assim, tem havido na Suíça algumas experiências escolares (St. Johann, em Basileia, e Limmat A em Zurique), nas quais o ELH ocorre de forma integrada no ensino regular, funcionando com este em estreita colaboração. As escolas em questão integram-se então no tipo 1), apesar de o ELH estar organizado de acordo com os tipos 2) e 3) no resto do cantão.

De acrescentar ainda que no tipo 2) (país de origem como entidade promotora), tendo em conta o princípio de rotatividade do trabalho, a duração do trabalho no país de acolhimento é limitada, geralmente a um período de quatro anos. O que não acontece no caso das entidades promotoras não-governamentais. Acredita-se que um período longo de permanência no país de acolhimento seja vantajoso para o exercício de funções no domínio da mediação cultural e no apoio à integração.

A contratação e a remuneração dos docentes do ELH é, geralmente, da responsabilidade da entidade promotora, ou seja, (de acordo com os tipos 1-3 acima) através do Ministério de Educação local, através do país de origem ou através da entidade promotora não-governamental. A modalidade não-governamental de financiamento é seguramente menos favorável, dado que dispõe de pouco dinheiro, tendo os pais que contribuir com um pagamento (ver também Calderon & Fibbi (2013), p. 9, 67 e seguintes e 81 e seguintes). Por isso, muitos professores deste grupo não conseguem viver do seu salário e têm que dedicar-se a outro emprego, como complemento. Acrescente-se ainda que devido à crise financeira, alguns países do sul da Europa sentiram grandes dificuldades em continuar a financiar o ELH, tendo começado a cobrar uma propina aos pais.

4. Integração no sistema de ensino

(ver também cap. 13 A)

O modo e o grau de integração do ELH no sistema de ensino regular do país (ou do estado, cantão ou comunidade) difere bastante. Por um lado, e na melhor das hipóteses dentro do amplo espectro, verifica-se o caso em que o ELH está integrado na grelha horária e faz parte do trabalho escolar como, por exemplo, na Suécia, em Viena, em Hamburgo ou no Norte da Renânia Vestefália. A organização e implementação do ensino, bem como a remuneração dos docentes é da responsabilidade das autoridades educativas estatais ou municipais. As oportunidades específicas de formação contínua para os docentes são um dado adquirido (em Hamburgo, por exemplo, os professores do ELH frequentam 30 horas de formação contínua obrigatória anualmente, podendo seleccionar o que mais lhes interessa de entre cinco ofertas). Este modelo oferece as melhores condições para um trabalho coordenado e frutífero entre o ELH e o ensino regular, o que comprovadamente se traduz em efeitos particularmente positivos no sucesso escolar (ver, entre outros Codina 1999 in Reich et al 2002, p. 38).

No outro extremo do espectro verificam-se situações piores, onde a integração do ELH se confina, na melhor das hipóteses, à autorização para o uso de salas nos períodos de não utilização (final da tarde ou partes de dia livres e sábados), não existindo qualquer cooperação com o ensino regular. Os docentes do ELH sentem que o seu trabalho é pouco valorizado. Esta marginalização é, sem dúvida, desmotivadora tanto para os alunos como para os pais e encarregados de educação (ver capítulo 1 B.3).

Uma situação intermédia é assumida pelos países, estados federais ou cantões, que apesar de não contribuírem para a remuneração do docente do ELH, contribuem, através de processos de reconhecimento, de cooperação institucionalizada, de registo da nota na caderneta escolar, da oferta de formação contínua, com recomendações, para a cooperação educacional, etc. e para a valorização e funcionamento do ELH nas escolas. Neste caso, são geralmente os professores que informam os pais dos alunos de origem migratória acerca do ELH, ou que os inscrevem diretamente.

Um grande problema é que muitas vezes os professores do ELH ensinam fora do horário regular das escolas e em diferentes escolas. Este facto dificulta bastante tanto a integração, como a cooperação com os professores do ensino regular (ver capítulo 2. B.1).

Na verdade, este problema só poderá ser resolvido se o ELH estiver permanentemente integrado no sistema de ensino regular, para que os professores do ELH automaticamente pertençam ao corpo docente da escola e sejam também remunerados pelo tempo despendido para coordenação e reuniões.

5. Os alunos do ELH

A maioria das turmas do ELH é caracterizada por uma grande heterogeneidade no que se refere a diferentes aspetos (ver também os artigos no capítulo 1 B e 2 B):

- **Faixa etária :**

Muitas vezes, alunos de idades diferentes e de níveis educativos e linguísticos diferentes frequentam a mesma turma ou grupo. Em casos extremos, juntam-se alunos desde o pré-escolar a alunos do oitavo ou nono anos.

- **No que diz respeito à biografia de migração e identidade:**

Alguns alunos, recentemente chegados, talvez já tenham tido boas experiências escolares no país de origem, mas estão muito ocupados ainda a orientar-se linguisticamente e culturalmente no novo país. Outros – e isto diz respeito à maioria dos alunos do ELH – nasceram ou vivem há muito tempo no país de acolhimento e dominam a língua deste melhor do que a sua língua materna. Não são poucos os que pertencem já à terceira geração. Muitas famílias já adquiriram a nacionalidade do país de acolhimento e movimentam-se cultural e linguisticamente de forma fluente e confortável entre a primeira e a segunda culturas. Pelo menos para estes, o conceito de «background migratório» encontra-se naturalmente associado à biografia dos pais ou dos avós.

- **Em termos de competências linguísticas:**

Alguns alunos possuem uma boa competência na sua primeira língua, outros possuem competências parciais, muitas vezes apenas em dialeto e registo oral. O grau de competência linguística é independente da idade; pode muito bem acontecer que uma criança de 9 anos de idade seja mais competente na sua língua materna que um adolescente de 13 anos.

- **Em termos de história de família:**

Alguns alunos provêm de famílias escolarizadas, que mostram interesse pela educação dos seus filhos e são capazes de os ajudar. Outros provêm de famílias que pouco ou nada se preocupam com o percurso escolar dos seus filhos não oferecendo (ou podendo oferecer) apoio.

Particularmente importante para o professor do ELH recém-chegado:

Todos os alunos do ELH possuem uma identidade diversificada, na qual se misturam aspetos, experiências e interesses da cultura de origem, da cultura do país de acolhimento, do meio social específico da cultura segunda do seu grupo em cada massa diferenciada.

Qualquer afirmação do tipo («Tu, como turca devias ... ») revela uma visão muito estreita e nada tem a ver com a realidade e o mundo das experiências dos alunos.

6. A especificidade do ELH

O ELH difere do ensino nos países de origem (bem como do ensino do país de imigração!) em alguns pontos essenciais, que na parte B dos capítulos 1 e 2 serão abordados novamente. Alguns já foram abordados/discutidos, outros serão aprofundados no capítulo 2. Numa perspetiva geral, os principais pontos são:

- Elevado grau de heterogeneidade dos grupos em diferentes aspetos (ver acima), exigências especiais de aprendizagem em grupos com faixas etárias diferentes (grupos com níveis diferentes) e com ensino individualizado.
- Geralmente são apenas 2 a 3 aulas por semana; a continuidade é altamente prejudicada.
- Em muitos locais existe um fraco envolvimento dos professores no sistema escolar (pouco contato com os professores locais, insegurança nas orientações, etc.; ver as sugestões do capítulo 1 B.5).
- Muito frequentemente condições de trabalho difíceis: trabalho em várias escolas, muitas vezes em horários fora da grelha horária, com alunos já um pouco cansados, às vezes a remuneração é apenas simbólica.
- Muitas vezes a formação dos professores no país de origem não os prepara, ou prepara-os de forma insuficiente, para lidar com situações específicas do ensino no país de acolhimento.
- No novo local, muitas vezes, há poucas oportunidades de formação contínua.

-
- Orientação do trabalho a partir de dois ou três currículos: o currículo do ELH do país de origem (se existente), o currículo do ELH do país de acolhimento (se existente) e o currículo regular do país de acolhimento.
 - Os materiais do ensino regular do país de origem muitas vezes não são utilizados, ou são utilizados apenas parcialmente, por exemplo, dado que do ponto de vista linguístico é muito exigente e o conteúdo cultural não se relaciona com as especificidades do aluno do ELH, que crescem dentro e entre duas culturas.
 - Materiais pedagógicos específicos para o ELH apenas estão disponíveis em poucos grupos linguísticos.
 - Tarefas adicionais do professor no que se refere à cooperação com os pais, apoio para a integração e mediação cultural.
 - Para professores recém-chegados: alguns problemas de orientação e integração no novo contexto, possíveis problemas com a língua do país; eventuais problemas financeiros.
-

7. História do ELH

(ver também cap. 13 A.2)

O ELH existe, dito de uma forma muito geral, desde que no início do século XX os países industrializados recrutaram não apenas os trabalhadores estrangeiros, mas possibilitaram também a posterior imigração das suas famílias. Na Suíça (país de emigração ainda no séc. XIX) existe o ELH do italiano desde os anos 30; na França, há mesmo ELH desde 1925 (Fontes: veja abaixo: Giudici & Bühlmann; França). Depois do final da II Guerra Mundial e para o novo impulso das nações industrializadas ocidentais, como por exemplo a Alemanha, a Suíça e a Áustria, foram de novo recrutadas forças de trabalho desde os anos 50 a 70, desta feita aumentando as provenientes do sul e sudoeste da Europa. Muitos trouxeram logo suas famílias, embora a maioria pretendesse apenas viver uns anos em imigração e ganhar dinheiro. Foi precisamente devido à necessidade de orientação para o regresso que foi organizado e oferecido o ELH, cujo objetivo primordial era assegurar a (re)integração dos alunos em causa no sistema escolar do seu país de origem. Também os refugiados políticos construíram por sua própria iniciativa do ELH, como por exemplo os antifascistas italianos na Suíça, antes e durante a Segunda Guerra Mundial.

À imigração laboral (entre outras) juntou-se na década de 90 a imigração de refugiados políticos e de guerra, como em meados e finais dos anos 90, os albaneses do Kosovo, os tâmiles do Sri Lanka ou, atualmente, os deslocados sírios devido à guerra. O ensino das línguas de herança em causa foi frequentemente organizado, solicitado ou oferecido por associações de pais.

Com a globalização e a livre circulação de pessoas na Europa desde 2000, aumentou a imigração de pessoas bem qualificadas. Também estes «novos» imigrantes demonstram interesse no ELH para os seus filhos e constroem associações de pais para o oferecer; às vezes com algum apoio os países de origem, mas que não estão sob sua orientação. Na Suíça, este é o caso do ELH do francês, holandês, russo e chinês.

Em paralelo com a chegada de novos grupos e com a ampliação da oferta de cursos num número de línguas cada vez maior, também os países de imigração (nomeadamente, os estados, cantões ou municípios) se tornaram mais ativos na produção de regulamentos, recomendações, etc., para regular o modo e o grau de integração do ELH no sistema de ensino regular. Este processo foi e tem sido concretizado de modos diferentes, como descrito acima; ver, também o capítulo 13. Giudici & Bühlmann (2014: 12-22) que oferece uma boa visão geral da Suíça, Alemanha, França e Áustria.

Referências bibliográficas

- Calderon, Ruth; Rosita Fibbi; Jasmine Truong (2013): Arbeitssituation und Weiterbildungsbedürfnisse von Lehrpersonen für den Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur. Neuchâtel: rc consulta. Link: www.rc-consulta.ch/pdf/HSK-Erhebung_d_def.pdf
- Deutschland (exemplo Hamburgo): Landesinstitut Hamburg (o.D.). Link: <http://li.hamburg.de/herkunftssprachlicher-unterricht>
- Frankreich: Link: <http://eduscol.education.fr/cid45869/quel-avenir-pour-les-enseignements-des-langues-et-cultures-d-origine%A0.html>
- 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>
- HSK-Info für Elternvereine. Informationen und Forum für den Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur. Link: hsk-info.ch
- Österreich: Schule mehrsprachig, Österreich (o.D.). Link: <http://www.schule-mehrsprachig.at/index.php?id=46>
- Reich, Hans H.; Hans-Joachim Roth et al. (2002): Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport. Link: <http://li.hamburg.de/contentblob/3850330/data/download-pdf-gutachten-spracherwerb-zweisprachig-aufwachsender-kinder-und-jugendlichen.pdf>
- Schweiz (Exemplo Zurique). Link: <http://www.vsa.zh.ch/hsk> (dort auch der Rahmenlehrplan für Heimatliche Sprache und Kultur (HSK), herausgegeben von der Bildungsdirektion des Kantons Zürich (2011).
- vpod Bildungspolitik (2014): Sonderheft Nr. 188/189 «Die Zukunft des Erstsprachunterrichts» (div. Beiträge).

1. Djordje Damjanović: O meu início como professor do ELH em Viena

Djordje Damjanović é natural da Bósnia Herzegovina. Vive em Viena há 22 anos e é professor do ELH para as línguas bósnia, croata e sérvia há quase tanto tempo também.

Antes de vir para a Áustria, fiz uma licenciatura em Trabalho Técnico (TT), na Croácia, e lecionava esta disciplina em Zagreb. Tive que sair da Jugoslávia por causa da guerra e vim para Viena em 1992. O meu primeiro ano como professor para crianças refugiadas em Viena foi semelhante, ou até mesmo igual em muitos aspetos, ao dos meus alunos. Eu era refugiado e eles também. Não queria vir para aqui, eles também não – fomos obrigados a isso. Não sabiam falar alemão, eu também não. Por acaso, encontrámo-nos na sala de aula. Estava empregado numa escola secundária e só tive que prestar provas das minhas qualificações para a disciplina de trabalho técnico (TT). Depois foi-me comunicado que eu também deveria ensinar história da Áustria, geografia e outras matérias aos meus alunos, na sua língua materna. Apesar do meu pobre conhecimento da língua alemã, dispunha apenas de livros escolares austríacos. Nunca antes aprendi tanto em tão pouco tempo como na preparação das aulas. Éramos todos alunos. Apesar de uma entrada marginal no sistema de ensino, os meus alunos fizeram o seu percurso escolar e muitos deles até uma carreira universitária.

Logo no ano escolar seguinte assumi a função de um verdadeiro professor do ELH, cuja tarefa consiste em cuidar da sua língua materna. Ensinava língua materna, tanto no regime integrado como em cursos não integrados. Os maiores desafios relacionavam-se com o facto de os meus alunos possuírem competências muito diferenciadas na língua materna, e com o facto de praticamente não existirem materiais de ensino. Só com a ajuda e apoio dos colegas da escola, do Conselho Escolar Municipal, do Ministério Federal da Educação e de uma boa rede de contactos fomos capazes de desempenhar satisfatoriamente as nossas tarefas. Num curto espaço de tempo, tornou-se claro para alguns colegas que detinham uma postura cética em relação ao ELH, que me poderiam usar não só na sala de aula e na escola, mas também para o trabalho com os pais e para a comunicação com a comunidade imigrante.

Turmas multilingues também precisam de professores multilingues. Passados 20 anos, chegamos ao momento que os meus antigos alunos são agora meus colegas na escola.

2. Hyrije Sheqiri: Ser professor do ELH: uma tarefa de orgulho e responsabilidade

Hyrije Sheqiri é natural do Kosovo. Vive na Suécia desde 1995 e é responsável pelo ELH do albanês desde essa data em Ronneby Karlskrona e desde 2007 em Karlshamn.

A lembrança dos meus primeiros tempos como professora do ELH do albanês na Suécia está ligada, por várias razões, a emoções fortes. Por um lado, este foi o tempo da guerra no Kosovo. Nos campos de refugiados encontravam-se muitas crianças albanesas. Mesmo não tendo autorização de residência, tinham direito a frequentar a escola e o ensino na língua materna. Muitos estavam traumatizados pela guerra e pela expulsão, nenhum deles falava sueco. A compreensão da nova sociedade e da escola era extremamente difícil, ao que se juntavam ainda todos os novos costumes e tradições com os quais não estavam familiarizados. Não era de admirar que gostassem de frequentar as aulas de língua materna, e que eu não fosse apenas a professora, mas também um pouco mãe, conselheira, irmã, psicóloga e tradutora! Em suma, eu representava para eles a sua língua, a sua cultura e sua terra natal. E tudo isso – o seu amor, a sua dor, as suas preocupações e as suas feridas – tornaram-se emoções minhas. O meu papel central era sobretudo o de professora da língua materna, que eu desempenhei com muita dedicação. Era um trabalho exigente, cansativo e de responsabilidade, mas também bonito e gratificante.

Foi necessário fazer um esforço especial para a produção de materiais de ensino, primeiro para que se adequassem ao ELH do albanês e, em segundo lugar, que fossem compatíveis com o currículo sueco (na Suécia o ELH faz parte do ensino regular e está sujeito ao seu currículo). Como modelo para a produção de materiais de ensino, utilizámos principalmente os livros escolares e materiais suecos. Foi difícil adaptá-los às nossas necessidades e objetivos e exigiu profissionalismo. Adquirimos as competências adequadas para tal, sobretudo através do contato diário e estreito com os colegas suecos, mas também através da cooperação com professores do ELH de outros grupos linguísticos.

3. Birsen Yılmaz Sengül: Para mim, muita coisa era diferente ...

Birsen Yılmaz Sengül é natural da Turquia. Vive há três anos em Nuremberga, onde trabalha como professora ELH do turco.

Para mim, muita coisa era diferente da educação na Turquia!

Cada turma era constituída por alunos de diferentes faixas etárias. A aula de língua materna turca ocorria no período da tarde, depois das aulas «normais». Por isso, algumas crianças sentiam fome e não conseguiam concentrar-se muito bem. A muitos não lhes apetecia simplesmente, depois de cinco a seis horas de aulas, voltarem novamente a concentrar-se para aprender mais duas horas de turco.

A frequência do ELH era e é facultativa, por isso muitos alunos comparecem de forma irregular ou acabam mesmo por não o frequentar. Muitos preferem brincar com os seus amigos no exterior ou divertir-se nas «atividades dos tempos livres» (ATL). Mas, mesmo entre aqueles que frequentavam, o seu nível de competência linguística deixava muito a desejar. A razão para tal é que em casa quase não se fala a língua materna e, quando falada, é-o de uma forma muito incorreta. Muitos pais nem sequer dominam turco devidamente nem dominam a língua familiar corretamente, mesmo não tendo consciência disso.

Dado que o ELH é facultativo e a avaliação não conta para o percurso escolar, não contanto a nota para a avaliação escolar, a motivação e empenho da maioria dos alunos eram muito fracos. Então tentei despertar o interesse de uma forma lúdica. Dedicava os primeiros 15 minutos de cada aula a uma introdução lúdica, tentando, desta forma, elaborar uma espécie de introdução suave ao turco. Para tal pesquisei e inventei jogos diversos, com os quais as crianças aprendem a compreender e a usar melhor a língua turca. Com o tempo e com esta abordagem consegui aumentar a motivação, a frequência começou a ser regular, e, por fim, até consegui que mais alunos frequentassem o ELH.

Outro problema era e é que aqui não somos consideradas como verdadeiras professoras, nem pelos pais nem pelos alunos e, às vezes, nem mesmo pelos professores bávaros. Já me perguntaram até se eu era uma professora a sério ou se apenas alguém que dava umas aulas de turco uma vez por semana.

A razão para esta falta de reconhecimento deve-se principalmente ao facto de não podermos dar notas oficialmente, ou seja, as nossas notas são irrelevantes para as notas oficiais. Por conseguinte, a participação dos pais na escola é muito fraca. Mas também uma parte dos professores consideram o ELH irrelevante. Alguns recomendam expressamente aos pais não inscrever os seus filhos no ELH, caso contrário o aluno irá confundir as línguas.

Outros problemas dos quais eu não tinha conhecimento na Turquia, por exemplo, dizem respeito aos diversos níveis de conhecimentos linguísticos. Assim, pode acontecer que um aluno do quinto ano tenha o conhecimento linguístico equivalente ao de um aluno de segundo ano. Na verdade, dispomos de material didático fornecido pelo estado turco, mas é muito difícil adaptá-lo a uma gama tão heterogénea de desempenhos. Também era novidade para mim ter de ensinar todos os dias numa escola diferente. Isto torna muito difícil a construção de contatos com os professores alemães. Outro problema inicial foi também orientar-me no sistema de ensino alemão totalmente diferente e compreender a sua estrutura.

4. Hazir Mehmeti: Velhos e novos desafios

Hazir Mehmeti é natural do Kosovo. Vive em Viena há 17 anos, onde trabalha desde 1999 como professor do ELH do albanês em várias escolas.

Quando comecei a trabalhar em Viena como professor do ELH tinha muitos alunos nas minhas turmas que eram refugiados de guerra. A somar aos problemas de traumas devido à situação política, também se registaram algumas dificuldades metodológicas e didáticas. Os meus alunos estavam habituados no Kosovo a uma metodologia didática muito mais fácil do que aqui na Áustria. Atividades interdisciplinares, aprendizagens mais concretas e uma intervenção ativa na aprendizagem eram aspetos da vida escolar desconhecidos para os alunos, que estavam sobretudo habituados ao consumo passivo do ensino frontal em turmas enormes.

Aqui na Áustria o contato com os alunos é muito diferente e há possibilidade de trabalhar individualmente com as crianças, de as conhecer. Eu próprio aprendi estas abordagens, prioridades e métodos, especialmente em seminários, que aqui são oferecidos aos professores do ELH. Este foi um contributo importante para a minha própria integração como professor na Áustria. Um elemento-chave foi e continua a ser a troca de experiências com os colegas.

Um desafio muito especial foi trabalhar num «sistema de grupos multinível», com grupos de alunos de diferentes níveis e faixas etárias. O ensino neste tipo de grupos heterogêneos exige uma metodologia e princípios pedagógicos próprios, uma planificação específica e trabalhosa, e muita criatividade. A abordagem lúdica foi e continua a ser a metodologia preferida pelos alunos, o que parece mais fácil do que realmente é, e continua a ser um desafio.

As metodologias de ensino que se revelaram bem sucedidas são, por exemplo, o ensino bilingue que promove uma melhor compreensão; em seguida, a aprendizagem através da música e a metodologia de *roleplay*, com a qual tenho tido boas experiências em muitos sentidos. No que se refere à obtenção dos materiais de ensino, hoje incluo os alunos nesse processo (pesquisa na internet e na biblioteca) e eu próprio uso a internet em albanês e alemão.

5. Valeria Bovina: Dicas importantes para recém-chegados ao ELH

(ver também cap. 12)

Valeria Bovina é natural de Bolonha, Itália. Trabalha em Zurique desde 2009 como professora do ELH do italiano.

O primeiro ano como professora num novo país, num novo sistema de ensino, numa nova cultura escolar e em novas estruturas – é difícil! Tentei sistematizar a minha experiência em Zurique a este respeito, para, a partir daí, construir uma série de recomendações. Talvez ajudem os colegas que se mudam, ou que comecem de novo, a entrar numa forma mais suave no trabalho exigente, mas agradável, como professor do ELH.

Dicas para lidar com a administração da escola (e, dependendo da estrutura, com as autoridades educativas)

- marcar uma reunião para se apresentar;
- demonstrar disponibilidade e interesse para a cooperação;
- informar-se sobre o calendário escolar e sobre as datas das atividades internas (dias de desporto, acampamentos, formação contínua, etc.);
- informar-se sobre hábitos e costumes (sala de professores, máquina de café, encerramento de portas ...);
- informar-se sobre questões de organização e de infraestruturas (onde fazer fotocópias, como deixar as salas de aula, etc.);
- assegurar-se de que lhe são disponibilizadas salas de aula adequadas (por vezes, são atribuídas ao ELH salas de aula inadequadas porque «as crianças estrangeiras» mexem em tudo e fazem barulho ...);
- em caso de conflito, contatar a Coordenação de Ensino do seu próprio ELH (consulado, associação de professores ...), as autoridades locais de educação ou o sindicato.

Dicas para lidar com o responsável para a manutenção na escola

(O responsável para a manutenção é muitas vezes uma personalidade central da escola, não é de modo algum apenas subordinado!)

- marcar um encontro para se apresentar;
- informar-se sobre as regras de organização da escola e respeitá-las (quais as regras que se aplicam ao recreio, equipamento de lúdico, comer e beber na sala de aula, lixo);
- receber a chave da escola no início e preservá-la de forma responsável;
- desculpar-se quando algo correu mal ...

Dicas para lidar com os professores do sistema escolar regular

- apresentar-se, por exemplo, na sala de professores ou numa reunião, procurar manter contatos;
- mostrar vontade e interesse para cooperar;
- colocar-se à disposição da escola, enquanto especialista de uma determinada língua e cultura;
- não desanimar perante a reserva ou distanciamento inicial de alguns professores locais ou perante a sensação de ser «invisível»;
- informar-se sobre os usos e costumes internos da escola (máquina de café, fotocopiadoras, etc.);
- procurar esclarecer sobre a função e o significado do ELH e convidar interessados para visitas escolares mútuas.

Dicas para lidar com os pais

- promover o diálogo e reuniões de pais (pelo menos duas por ano) para manter um bom contato;
- apresentar o conteúdo, os objetivos e o plano do seu trabalho;
- explicar aspetos pedagógicos e didáticos importantes;
- clarificar o papel dos pais e professores (peritos em educação);
- atuar de forma justa, pacífica e aberta, apesar de eventuais críticas.

Dicas para formação contínua e atividades culturais

- informar-se sobre as ofertas de formação contínua locais e aproveitá-las (ofertas das Escolas Superiores de Educação, das Direções Escolares, etc.; as Direções Escolares podem, eventualmente, disponibilizar informação);
- frequentar cursos para melhorar a proficiência na língua do país (importante para a integração e co-operação!);
- informar-se sobre a vida cultural no novo local de residência (programa cultural dos museus, biblioteca, associações, eventos, atividades para alunos ...).

Antes e depois da aula ...

- estar na sala pelo menos 10 minutos antes de aula começar (reserve tempo para preparar tudo);
- arrumar e limpar tudo depois da aula, de modo a deixar tudo como estava antes (quadro, mesas, chão ...).

1. Por favor, veja novamente apenas os objetivos do ELH no capítulo 1 A.2. Reflita, em primeiro lugar individualmente e, em seguida (se possível) num pequeno grupo, quais desses objetivos lhe suscitem questões ou dúvidas. Discuta esses pontos.
 2. Por favor, considere novamente os objetivos do ELH no capítulo 1 A.2. Pense e discuta qual destes objetivos é particularmente relevante para si e qual o seu contributo para a sua consecução.
 3. Ainda sobre os objetivos: Por favor, pense e discuta, onde e de que forma contribuiu para os objetivos «Apoiar o processo de integração e orientação na *sociedade* do país de acolhimento» e «Apoio no processo de integração e orientação no *sistema de ensino* do país de acolhimento» – ou o que poderia fazer para melhor cumprir esta importante tarefa.
 4. Por favor, releia a secção 4 «Integração no sistema escolar». Qual é o ponto da situação no seu ELH? Quais seriam seus desejos e ambições e o que poderia fazer (isoladamente ou em conjunto), para que esses desejos se tornassem realidade?
 5. Na secção 6 descrevem-se dimensões da heterogeneidade dos alunos. Pense e discuta as suas próprias experiências neste âmbito. Partilhe com os outros as suas experiências bem-sucedidas, no sentido de resolver certos problemas com elas relacionados.
 6. Leia os relatos na parte B do cap. 1 (e eventualmente também do cap. 2). Quais das experiências aí descritas são semelhantes às que viveu no seu início como professor do ELH; onde se sente particularmente retratado?
 7. Se se concentrar nos últimos 1–2 anos do seu trabalho como professor do ELH, quais foram os melhores momentos ou situações? Partilhe no grupo e dê sugestões!
-

1. Introdução

Quais os desafios com que se deparam os professores do ELH? A resposta detalhada mostra-se – conforme evidenciam as afirmações na parte 2 B – muito diversa e diferente entre os países de acolhimento, por exemplo em relação ao grau de integração do ELH no sistema de ensino regular. Por outro lado, também existem aspetos comuns e transversais. Os capítulos que se seguem focam nove destes aspetos; alguns já são conhecidos do capítulo 1A, outros serão aprofundados noutros capítulos. O objetivo desta secção é identificar os respetivos desafios, apoiar os professores a superá-los e sensibilizar estes para possíveis sobrecargas excessivas.

2. Condições de enquadramento, estruturas escolares

O ELH tem, na maioria dos países, cantões, estados federados e comunidades, o estatuto de uma oferta extracurricular com a frequência de duas horas a (raramente) quatro horas semanais. Conforme detalhadamente descrito no capítulo 1 A.3, é oferecido e organizado pelas instituições de ensino oficiais do país de acolhimento, do consulado ou embaixada do país de origem ou de organizações não-governamentais (associações, fundações, ...). Dependendo da instituição responsável, existem diferenças significativas ao nível das condições de contratação e dos vencimentos dos professores do ELH. Um estudo realizado na Suíça (Calderon, Fibbi, Truong, 2013) aponta para uma discrepância salarial que varia entre 0 a 100 francos suíços por aula. Dependendo da instituição responsável (e do número de aprendentes), existem professores a lecionar a tempo inteiro, parcial ou ainda voluntariamente.

Partindo dos instrumentos do enquadramento, das suas exigências e expectativas, o ELH tem de se orientar entre as normas vigentes do país de acolhimento, o programa curricular do país de origem e as diferentes expectativas (por exemplo das autoridades administrativas, dos colegas do ensino regular e dos encar-

regados de educação dos alunos, ver também cap. 1 A.2, objetivos do ELH, e a afirmação no cap. 2 B.2). Isto pode provocar diferentes conflitos, por exemplo quando alguns encarregados de educação mais tradicionais exigem «maior patriotismo», enquanto que o programa curricular do país de acolhimento enfatiza decididamente uma componente educativa que valoriza a cidadania, a tolerância e intercompreensão. O importante é que o professor defenda um ponto de vista claro e compatível com os instrumentos do enquadramento, e que o possa defender perante os seus colegas e encarregados de educação dos seus aprendentes.

De uma forma geral, o ELH decorre num horário extra-curricular, com pouca ligação ao ensino regular, distribuído por diferentes instituições escolares ou associações, por vezes em salas sem condições ou insuficientemente equipadas para a lecionação de aulas. Relativamente aos três primeiros aspetos, pouco ou nada um professor do ELH poderá fazer ou alterar. Contudo, para além de procurar uma conversa pessoal com o responsável de uma comunidade ou instituição de ensino, poderá ser interessante procurar o apoio de um sindicato ou grupo de apoio, no sentido de negociar as condições de enquadramento e de realização das aulas do ELH a um nível superior ou institucional.

As referidas «condições desfavoráveis de enquadramento» poderão levar a problemas de motivação, quer por parte dos alunos, quer por parte dos professores. Para além das negociações e conversas mencionadas, uma estratégia para combater o baixo nível motivacional (nos alunos e nos professores) parece ser a realização de atividades emocionantes e interessantes no âmbito das aulas do ELH.

Se, além disso, for possível cooperar com escolas ou professores do ensino regular pelo menos de uma forma ocasional, fomenta-se não só a motivação, como também o desenvolvimento linguístico, social e psicológico dos alunos.

Diversos estímulos neste sentido são apresentados no cap. 12, como por exemplo a matriz para uma «carta de apresentação» com que os professores se possam apresentar antes do arranque das aulas. Ver também os «Conselhos para os novos alunos» muito concretos, de Valerie Bovina, no capítulo 1 B.5.

3. Preparação e apoio em relação às atividades dos professores do ELH

Os professores do ELH descobrem muito rapidamente as diferenças significativas entre o ELH e o ensino regular, para o qual a sua formação de base se destinou originalmente. As diferenças incluem, entre outros, a leção de vários níveis em simultâneo, heterogeneidade linguística acentuada nos alunos, a limitação da carga horária semanal, alunos habituados a métodos de ensino abertos e individualizados, materiais de ensino inadequados, baixo nível de integração no ensino regular, etc. (ver cap. 1 A.6 e 2 B.1).

De uma forma geral, os novos professores do ELH não se encontram preparados para as especificidades do ELH. Desta forma, necessitam de orientação e apoio através de informações e ações de formação complementar.

Um bom exemplo para este apoio representa a formação obrigatória «Introdução ao sistema educativo de Zurique» [Einführung in das Zürcher Schulsystem], explicado no cap. 14 A.3. Contudo, depois desta primeira introdução num contexto local, torna-se muito importante familiarizar-se com os pontos principais da pedagogia, didática e metodologia em vigor no país de acolhimento, com as questões especificamente relacionadas com o planeamento das aulas do ELH e com as possibilidades de coordenação com o respetivo ensino regular. São necessárias várias ações de formação, por parte do país de origem e do de acolhimento, para cobrir este conjunto de aspetos (ver cap. 14). Adicionalmente, espera-se que o presente manual (sobretudo através dos estímulos para reflexão e discussão na parte C de cada capítulo) possa prestar um serviço valioso neste sentido. De qualquer das formas, torna-se imperativo cultivar contatos intensivos com colegas do próprio ELH, de outros ELH, do ensino regular, e com as autoridades locais e responsáveis institucionais do país de acolhimento.

4. Mediação cultural e transmissão enquanto novas facetas da missão profissional

Enquanto diretor de turma existe uma missão profissional clara, quer no país de origem, quer no de acolhimento. A maioria das competências necessárias para o desempenho destas tarefas é adquirida no âmbito da formação de base para professor. Quando um professor viaja para outro país, para exercer a sua profissão no âmbito do ELH, surge um conjunto de novas tarefas, para as quais não foi preparado formalmente. Entre estas encontram-se as funções de mediação e de transmissão multifacetadas entre os pais e os professores (ou outras instâncias) do país de acolhimen-

to. Professores do ELH com bons conhecimentos da língua oficial do país irão confirmar o seguinte: muito rapidamente são solicitados enquanto tradutores durante as conversas com os pais. Isto poderá fazer muito sentido nas situações em que os alunos em questão são conhecidos por ambas as partes, quer dos professores do ensino regular, quer os do ELH. É evidente que a presença do professor do ELH neste caso ultrapassa largamente a de um simples tradutor. A propósito, parece-nos evidente que o professor do ELH solicitado deverá, nestes casos, ser remunerado para esta atividade complementar.

Mesmo quando os professores do ELH servem de tradutores em conversas com alunos que não sejam seus conhecidos, normalmente acabam por desempenhar uma função complementar de mediadores culturais e /ou intérpretes interculturais. Conhecendo, por um lado, o sistema local de ensino e suas expectativas, e, por outro, o background cultural da família, que também inclui as noções culturalmente específicas relativamente à educação e à escola, o professor do ELH pode estabelecer pontes preciosas, preencher lacunas de informação e apoiar deste modo, em simultâneo, ambas as partes presentes: o professor do país de acolhimento e os encarregados de educação.

Particularmente importante é a transmissão e tematização das normas e expectativas «invisíveis» (que não se encontram oficialmente escritas) presentes no país de acolhimento, normalmente desconhecidas das famílias migratórias provenientes de um território educativamente distante.

Estas normas «invisíveis» incluem regras consideradas obrigatórias e evidentes, como por exemplo a «hora certa» de ir para a cama para crianças de diferentes faixas etárias, a alimentação adequada das crianças, como lidar com trabalhos de casa e outras atividades em casa, etc. Obter estas informações e transmiti-las representa uma tarefa importante para os professores do ELH.

Quando o professor do ELH apresenta um conhecimento suficiente do sistema escolar local e destas «normas invisíveis», poderá organizar (possivelmente em cooperação com a escola local) sessões de esclarecimentos para encarregados de educação acerca dos valores, atitudes e expectativas da escola no país de acolhimento. Para concluir, parece-nos importante alertar para o facto do domínio de duas línguas não implica automaticamente a competência para desempenhar as tarefas de um tradutor. É fundamental gerir o desempenho das atividades exigentes da tradução intercultural de forma cuidadosa – para evitar cargas excessivas de trabalho.

5. Potencial e oportunidades do ELH

Uma parte significativa dos desafios mais agradáveis para os professores do ELH relaciona-se com o potencial, o significado e as oportunidades deste tipo de ensino. Limitar-nos-emos nesta secção a quatro aspetos.

a) Significado do ELH para o desenvolvimento da bilateralidade

O ELH fomenta fortemente o desenvolvimento das competências bilaterais (ler e escrever conforme língua primeira). O ELH representa praticamente a única forma para a aprendizagem e aquisição da língua de herança ao nível do conhecimento declarativo e da sua escrita estandardizada, bem como para o domínio bilingue, que englobe a competência da escrita nas duas línguas. Isto aplica-se sobretudo aos alunos pertencentes a famílias oriundas de países distantes e com pouco contato com a escrita, isto é, em que se fala um dialeto e não se escreve nem lê regularmente.

Através da escolarização das capacidades bilaterais no ELH, os aprendentes melhoram também as suas competências ao nível da sua língua materna. Deste modo, desenvolvem uma competência especial que representa uma parte integral da sua identidade bicultural. O ELH previne assim o risco destes aprendentes perderem a ligação à sua cultura escrita e se tornarem analfabetos na sua língua materna. Além disso, os alunos de background migratório costumam dominar um vocabulário, na sua língua materna, que se relaciona com temáticas do quotidiano e da vida familiar. No entanto, quando se trata de temáticas mais complexas ou textos mais exigentes, estes alunos sentem rapidamente as suas limitações lexicais.

O ELH desempenha, entre outras, a função importante de aumentar o vocabulário na língua materna e de o tornar funcional, tendo em conta conteúdos escolares e temáticas mais complexas.

Deste modo também se evita o desmembramento problemático do vocabulário que se costuma verificar: vocabulário relacionados com o quotidiano e a vida familiar é dominado essencialmente na língua materna, enquanto o vocabulário escolar e «académico» é dominado sobretudo na língua oficial do país.

Ambas as funções – desenvolvimento das competências bilaterais e de um vocabulário mais abrangente – deverão ser discutidas com os aprendentes e seus encarregados de educação, de forma a consciencializá-los para o seu significado.

b) Contributo para uma sociedade plurilingue

O ELH pode contribuir de forma significativa para a implementação de dois postulados das políticas linguísticas da União Europeia. O primeiro relaciona-se com a exigência para a aprendizagem precoce de, no mínimo, duas línguas estrangeiras. O segundo necessita da promoção do plurilinguismo individual, com o objetivo que cada indivíduo domine, no mínimo, mais duas línguas para além da sua língua materna (ver Europäische Union, 2005, nas referências bibliográficas). Uma condição imperativa para o cumprimento destas exigências prende-se, de facto, com a implementação de um enquadramento adequado para a realização do ELH por parte do sistema educativo regular, que informe os encarregados de educação sobre esta oferta e seus benefícios de forma séria e sustentável.

c) Potencial para a área da Language Awareness/Consciência Linguística

A educação plurilingue torna-se particularmente produtiva quando todas as línguas são promovidas em contexto escolar – isto é, em relação à leitura, escrita, o domínio da versão estandardizada, o desenvolvimento de um vocabulário abrangente e de uma consciência linguística.

Neste contexto, o ELH pode contribuir de forma muito significativa, sobretudo tendo em conta que este contributo não poderia ser promovido desta maneira pela escola regular. Deste modo, o ELH pode – desde que criadas ocasiões suficientes para a aprendizagem – promover fortemente o desenvolvimento do Language Awareness / da consciência linguística.

O domínio de, pelos menos, duas línguas desde o início (língua materna, língua oficial do país de acolhimento, eventualmente línguas estrangeiras escolares) podem e devem servir para criar diferentes oportunidades para a comparação entre e a observação das línguas no âmbito do ELH. Estas ocasiões de aprendizagem interessantes e emocionantes facilitam aos alunos a (inter) ligação das suas línguas.

Acrescem ainda os efeitos positivos largamente conhecidos e reconhecidos acerca do trabalho na área da Language Awareness / consciência linguística, que resultaram do facto de muitos alunos na Europa trabalharem com portefólios linguísticos. Entre um vasto catálogo destes efeitos definidos por James & Garrett (1992), selecionamos apenas alguns, que naturalmente também se aplicam a comparações entre e a observação das línguas no âmbito do ELH:

- Despertar o interesse pelas línguas;
- Melhorar competências linguísticas e de aprendizagem;

- Promover a aceitação e o interesse pela diversidade linguística;
- Desenvolver consciência e orgulho relativamente ao próprio plurilinguismo;
- Reforçar a vontade e a motivação para a aprendizagem de línguas;
- Construir uma atitude de valorização perante outras línguas e culturas;
- Promover competências da observação e análise da língua e comunicação;
- Desenvolver competências meta-linguísticas.

d) Benefícios para os professores do ELH

Desempenhar as funções de professor do ELH não só é desafiante como enriquecedor. As experiências variadas ao nível do trabalho pedagógico e o contato com a cultura do país de acolhimento oferecem uma oportunidade única para o desenvolvimento das competências interculturais próprias, por um lado, deixando-as influenciar o desempenho enquanto professor, por outro.

6. Um desafio particularmente especial: a própria integração no país de acolhimento

Professores do ELH que, contratualmente, desempenham a sua função num país de acolhimento durante um tempo determinado, precisam de se integrar durante esse tempo, ao passo que também têm de manter a sua capacidade de regressar ao seu país de origem. Esta realidade é exigente e pode significar a falta de possibilidade de se reunir com a família, da separação temporária do marido, da esposas e até dos filhos. Professores do ELH não costumam trabalhar em equipa, para que possa haver uma troca de impressões ou inter-ajuda diária. Pelo contrário, estes professores costumam trabalhar num horário extra-curricular e encontram-se frequentemente a viajar entre as diferentes escolas e apresentam, desta forma, um elevado grau de auto-responsabilização. Contatam com diferentes entidades responsáveis, têm de se orientar numa estrutura de normas e regulamentos vigentes enquanto levam a cabo a sua missão profissional. Adicionalmente, precisam de, após ter encontrado uma habitação, criar e manter uma rede de contatos pessoais e sociais. Bons conhecimentos da língua oficial do país de acolhimento, a capacidade de enfrentar riscos e desafios, a curiosidade,

a persistência e o prazer no contato com outras pessoas representam, neste contexto, as condições prévias necessárias para conseguir uma integração bem sucedida, quer no contexto pessoal e social, quer no escolar e institucional. A falta de valorização ou consciencialização destes aspetos, fazendo-se dominar os incentivos económicos, pode ter como consequência o isolamento, o desgaste psicológico e doenças.

Aconselha-se, antes do início das novas funções, a aquisição do maior conhecimento possível relativamente ao país de acolhimento e às condições de trabalho enquanto professor do ELH – e a devida preparação. Particularmente importante é o domínio da língua do país de acolhimento (normalmente exige-se o nível B1 do Quadro de Referência Europeu) e uma habitação inicial assegurada.

7. Heterogeneidade enquanto oportunidade e desafio

Uma característica das turmas atuais do ELH é a heterogeneidade ao nível do domínio linguístico, da biografia migratória e da idade. Responsáveis para esta realidade são fatores demográficos e (migratório-) históricos, entre outros. Já se referiu a heterogeneidade no capítulo 1 A.5, nesta secção iremos acentuar e aprofundar três dos pontos anteriormente mencionados.

a) Heterogeneidade linguística

O ELH era, na sua forma original, orientado para o regresso dos alunos, visando a sua integração no sistema escolar do país de origem. Nessa altura, o ELH era frequentado maioritariamente pelos filhos de trabalhadores, cuja estadia se previa como sendo temporária. Os backgrounds familiares e níveis linguísticos eram mais ou menos homogéneos. Esta realidade mudou completamente nos dias de hoje. Assim, existem crianças italianas ou croatas na terceira geração migratória a frequentar o ELH, bem como crianças recém-chegadas ao país de acolhimento. Adicionalmente, surgem cada vez mais crianças de famílias «mistas», isto é, em que apenas um dos encarregados de educação domina a língua de herança e que, por consequência, apresentam níveis de domínio linguístico significativamente menores do que as restantes crianças.

A expressão «língua materna» em si torna-se conflituosa para algumas destas crianças ou adolescentes – seja por terem crescido no contato com duas línguas ou por terem desenvolvido competências na língua oficial do país de acolhimento muito superiores às da língua de herança.

O facto destes alunos não utilizarem a sua língua materna nas conversas entre si durante os intervalos das aulas, mas a língua oficial do país de acolhimento, não representa, pelos motivos anteriormente referidos, exceção alguma.

b) Heterogeneidade etária

As turmas do ELH são, na sua maioria, compostas por alunos de diferentes idades; nos casos extremos uma mesma turma engloba aprendentes do pré-primário ao nono ano. Isto torna-se particularmente exigente tendo em conta o facto da faixa etária não corresponder obrigatoriamente a um determinado nível linguístico, conforme referido anteriormente (um aluno comunicativo e aplicado do terceiro ano pode ser mais proficiente do que um aluno do oitavo ano que apenas utiliza a língua de herança na comunicação com a sua mãe em casa). Uma turma com alunos de idades mistas pode ter a vantagem de possibilitar a aprendizagem entre os alunos das diferentes faixas etárias. Contudo, também pode apresentar problemas quando o intervalo de idades é demasiado vasto, de forma a impossibilitar interesses ou conteúdos temáticos comuns. Nestes casos, depende da criatividade didática do professor do ELH. O intercâmbio de ideias e experiências com colegas do ELH e a preparação conjunta das atividades podem representar um apoio valioso; os capítulos 9–12 do presente manual incluem orientações adicionais neste sentido.

c) Backgrounds familiares

Uma outra dimensão da heterogeneidade relaciona-se com o background educacional e condições de vida das famílias. Apesar de serem provenientes do mesmo país de origem, é possível identificar diferenças, por vezes significativas, no que diz respeito ao nível de formação, estatuto social e situações de vida das famílias. Esta realidade explica-se através das diferentes motivações económicas e políticas nas diferentes classes sociais que estão na origem do movimento migratório. Os diferentes backgrounds socioculturais dos aprendentes – em conjunto com as diferenças etárias e linguísticas – podem tornar-se desafios muito grandes para os professores do ELH; por outro lado, também podem representar objeto interessante e enriquecedor para a reflexão e discussão conjunta.

Um dos pontos comuns entre todos os alunos do ELH é o seu bi- ou plurilinguismo, incluindo os recursos e potenciais que estes implicam. Por isso aconselha-se aos professores que trabalham com este tipo de aprendentes o aprofundamento dos seus conhecimentos acerca do bi- e plurilinguismo.

Um primeiro entendimento importante nesta matéria é que o bilinguismo não significa o perfeito domínio (ao nível da escrita ou da oralidade) de duas línguas. De uma forma geral, os aprendentes encontram-se em níveis de competência diferentes nas suas línguas;

isto é normal e representa o ponto de arranque para a sua promoção linguística. De importância particular é o reconhecimento do seu desempenho e das suas competências – particularmente das competências na sua língua materna, que costuma ser pouco valorizada e apreciada pela sociedade e pela escola regular.

Aconselha-se vivamente a obra «The Psycholinguistics of Bilingualism» de Grosjean & Li (2013) (que infelizmente só está disponível na sua versão inglesa). Esta obra transmite bases facilmente compreensíveis e apoia os professores do ELH relativamente ao seu desenvolvimento, às conversas com os encarregados de educação e com outras pessoas desconhecedoras do ELH, ou céticas em relação ao ELH e da temática do bilinguismo.

8. Materiais de ensino e trabalhos de casa

a) Materiais de ensino

Um dos desafios com que os professores do ELH se deparam frequentemente é a situação insatisfatória relacionada com os manuais e outros materiais específicos para o ELH (ver cap. 1 A.6 e 2 B.2). O capítulo 10 A.4 dedica-se particularmente a este assunto («Possíveis fontes para materiais de ensino»), onde também se encontra (tal como no cap. 10 A.5 e .6) uma série de conselhos concretos e praticáveis para a aquisição de materiais.

Um investimento inquestionavelmente rentável neste contexto é o intercâmbio regular de ideias, materiais e fontes (eletrónicas e outras) com colegas do ELH. Muitos professores dispõem de um vasto conjunto de materiais auto-produzidos. A troca destes materiais ou a implementação de um arquivo comum (eventualmente em formato digital) pode representar uma ajuda valiosa para facilitar o trabalho de todos.

b) Trabalhos de casa

De uma forma geral, os trabalhos de casa representam um complemento sensato às aulas do ELH, sobretudo tendo em conta o número limitado de lições durante o ano letivo. Contudo, verificam-se algumas diferenças no tratamento com trabalhos de casa entre os países – de forma a ser necessário orientar-se no sistema local de ensino regular. Igualmente devem ser levados em consideração as restantes atividades e compromissos das crianças nos seus tempos livres.

Quando os trabalhos de casa representam uma carga excessiva para os alunos, haverá uma certa tendência de abandonar o ELH. Se, pelo contrário, os trabalhos de casa representam um complemento sensato e exequível no contexto das

aulas regulares do ELH, irão apoiar o processo de aprendizagem, usufruindo também da ajuda dos encarregados de educação.

A qualidade dos trabalhos de casa é, no mínimo, tão importante quanto a sua quantidade: os alunos estão dispostos a dedicar o seu tempo com deveres interessantes e emocionantes; já para um exercício monótono e obrigatório nem 20 minutos querem despende.

9. Avaliação das competências e do desempenho dos alunos

Na gestão de uma turma fortemente heterogénea, a definição de objetivos, conteúdos e exigências individualizados pode representar uma possibilidade importante para oferecer um ensino de qualidade (ver também cap. 3 em relação às características de um ensino de qualidade). Contudo, a individualização implica também questões e desafios relacionados com a avaliação do desempenho. O capítulo 7 («Avaliar o desempenho de forma a promover o seu desenvolvimento») debruça-se sobre aspetos centrais nesta matéria; a parte 7 B apresenta exemplos práticos que podem dar estímulos interessantes. Ainda assim, a avaliação dos alunos que faça justiça às diferentes competências dos aprendentes permanece uma tarefa praticamente impossível face à heterogeneidade das turmas e do tempo reduzido disponível.

Igualmente exigente é a gestão das diferentes expectativas em relação às notas de aproveitamento do ELH, quer por parte dos encarregados de educação, quer por parte dos professores do ensino regular: os professores locais gostam de ter notas preferencialmente «realistas» que permitem estabelecer certas conclusões quanto à competência na língua materna e à atitude face ao trabalho nos alunos. Os encarregados de educação preferem notas boas. Más notas podem levar à anulação da matrícula, o que é sempre possível tendo em conta o carácter facultativo deste tipo de ensino. Uma solução para este dilema é desafiante; a forma mais sensata de chegar a um resultado satisfatório parece-nos a conversa com ambas as partes (encarregados de educação e professores regulares). Um dos problemas neste cenário poderá ser o elevado grau de exigência temporal que estas atividades implicam. Neste caso é aconselhável reduzir estas conversas a um número limitado de alunos, que apresentem características especiais ou outros motivos (por exemplo a sua chegada recente) que apontem para a necessidade de comunicar com outros agentes comunicativos.

A avaliação dos alunos do ELH implica um forte potencial de sobrecarga excessiva que não pode ser subestimado.

Aconselhamos a enfrentar este assunto com seriedade e a discuti-lo com as autoridades escolares locais. No sentido de promover uma orientação dos alunos relativamente ao desenvolvimento da sua auto-avaliação, fornecendo-lhes um conjunto de critérios compreensíveis para eles aconselha-se ainda a elaboração de um feedback, transmitido de forma escrita ou oral, para além da simples definição da nota quantitativa.

10. Direção e disciplina: gestão dos comportamentos dos alunos

As tarefas da escola incluem o desenvolvimento de competências específicas, bem como a transmissão de valores e de competências sociais (correspondendo à dupla missão da escola pública enquanto instituição para a educação e cidadania). No entanto, quanto a este assunto, reinam ideias e prioridades muito diferentes entre os países. Assim, é possível haver uma forte valorização da autonomia num determinado país, noutro o foco poderá assentar sobre a disciplina, o rigor e a pontualidade enquanto competências centrais, e um terceiro poderá ainda colocar a democracia no centro da sua educação para a cidadania (compare também capítulos 4 e 5, que reúnem os aspetos centrais sobre os principais consensos nos países da Europa do Norte e Europa Ocidental).

As diferenças mencionadas, que também podem existir de professor para professor, exercem uma influência sobre a gestão da turma e a concretização das normas e regras da turma. Os alunos conhecem a forma de direção das turmas no país de acolhimento e consideram-na enquanto a norma ou normal. Contudo, esta forma da direção das turmas poderá distinguir-se significativamente da forma de o fazer no âmbito do ELH. O importante é conhecer as diferenças e a implementação de um sistema próprio de regras que tenha sido discutido com os alunos.

É frequente haver relatos, por parte dos professores do ELH, em relação a «problemas de disciplina», pelo facto de haver, por um lado, grandes diferenças entre a sua direção da turma, incluindo os seus rituais, e os que os alunos estão habituados a seguir no ensino regular, e, por outro, pela existência de expectativas distintas entre si, que alunos e professores constroem em relação ao Outro.

Aconselhamos aos professores do ELH conhecer os rituais escolares locais, através de visitas às escolas, conversas sobre os modelos locais de comportamento, sobre a distribuição de papéis (alunos e professores) e sobre rituais do quotidiano. Com base nesse

conhecimento, os professores do ELH poderão, de forma assertiva e autêntica, criar as suas próprias regras de conduta em sala de aula. Estas podem relacionar-se com os valores, princípios e normas de ambas as culturas em contato, isto é, com os do país de acolhimento e com os do país de origem. Quando estas regras são discutidas e implementadas em conjunto com os alunos – incluindo as consequências do seu incumprimento – recebem maior respeito e aceitação.

Referências bibliográficas

- Calderon, Ruth; Rosita Fibbi; Jasmine Truong (2013): Arbeitssituation und Weiterbildungsbedürfnisse von Lehrpersonen für den Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur. Neuchâtel: rc consulta. Link: http://www.rc-consulta.ch/pdf/HSK-Erhebung_d_def.pdf
- Europäische Union (2005): Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit. Link: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11084_de.htm oder <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=CELEX:52005DC0596>
- Grosjean, François; Ping Li (2013): The Psycholinguistics of Bilingualism. Malden, MA, & Oxford: Wiley-Blackwell.
- James, Carl; Peter Garrett (1992): The Scope of Language Awareness. In: C. James and P. Garrett (eds.): Language Awareness in the Classroom. London: Longman, S. 3–20.
- Schader, Basil; Nexhat Maloku (2015): Förderung des Schreibens in der Erstsprache (= Série «Materiais para o ensino da língua de herança»; sugestões didáticas 1).
- vpod Bildungspolitik (2014): Sonderheft Nr. 188/189 «Die Zukunft des Erstsprachunterrichts» (diferentes contributos).

1. Violeta Brakus: quais os problemas que se colocam aos professores do ELH; como lidar com esses problemas

Violeta Brakus é proveniente da Sérvia. Trabalha na Suíça francesa (Lausanne, Crissier, Clarens, Leysin, Neuchâtel) como professora de servo enquanto língua de herança.

Existem uma série de problemas, a vários níveis, com que os professores do ELH se deparam. Passo a descrever alguns particularmente importantes.

Durante a formação de base nos seus países de origem (por exemplo nos países dos Balcãs) não existem ofertas que possam preparar professores para um trabalho «extra-territorial» (como por exemplo mestres que desenvolvam competências específicas ao nível sócio-cultural e metodológico-didático). Por esse motivo, a maioria dos professores depara-se com o ELH – um sistema de ensino que ainda lhe é desconhecido – apenas no momento da sua chegada ao país de acolhimento. Tendo em conta as alterações ao nível das condições organizacionais do ensino, por um lado, e os alunos para os quais a língua representa mais uma língua estrangeira do que uma materna, por outro, muitos professores sentem a necessidade de voltar a ser aprendiz num território novo, de improvisar, de se tornar inovador, de frequentar ações de formação contínua, de se orientar num contexto cultural e pedagógico-didático novo – e isto em simultâneo com o seu trabalho!

Os manuais de ensino, cadernos de exercícios, fichas de trabalho e a literatura pedagógica-didática do nosso país de origem pressupõem um terreno monolíngue e monocultural. Para as crianças migratórias, que nasceram no país de acolhimento, estes materiais acabam por ser inadequados ao nível dos seus conteúdos, demasiados extensos, de enorme complexidade linguística, ou seja, praticamente inutilizáveis para as aulas do ELH, uma vez que não foram concebidos sob um pressuposto bilingue. Adicionalmente, também se verifica uma enorme falta de materiais de trabalho diferenciados, concebidos de forma bi- ou até plurilingue. O ideal seriam materiais didáticos que se baseiem nos princípios de um método bilingue, complementados com cadernos de exercícios com ofertas sobre a história, cultura, música e arte do respetivo país de origem.

A colocação temporal do ELH [na Suíça] é desmotivante. Após o ensino regular – por vezes ainda com atividades extra-curriculares ou desportivas pelo meio – surge o ELH no final do dia, algures entre as 17 e

as 20 horas. O facto de os alunos frequentarem as aulas deve-se sobretudo à pressão dos encarregados de educação do que à sua vontade. A grande heterogeneidade das turmas (relativamente à idade, aos recursos linguísticos, etc.), como a descontinuidade das lições (apenas duas horas semanais) representa um grande desafio para os professores e dificulta o planeamento. Por exemplo: num mesmo grupo de ensino (turma) tenho alunos de todos os níveis escolares, desde a pré-primária ao secundário. Assim, passo o tempo das aulas permanentemente a «deslizar sobre patins em linha» entre as diferentes faixas etárias e níveis escolares. Leciono em diferentes comunidades, portanto passo o meu dia-a-dia a «deslizar», como se fosse uma viajante ad eternum.

Todos estes problemas contribuem para o enfraquecimento e empobrecimento do ELH tradicional. Para uma geração de aprendentes que cresceu num meio plurilingue e com acesso a recursos pluriculturais, este tipo de ensino torna-se inadequado em termos do seu conteúdo e pouco atrativo em termos organizativos devido à sua desconexão do ensino regular.

Para mim, enquanto professora no terreno, urge melhorar a cooperação entre os países de origem e os de acolhimento. Seria importante identificar um conjunto de estratégias comuns e implementar uma instituição que se preocupasse com conservação e manutenção das identidades linguístico-culturais das crianças com background migratório. Num trabalho conjunto entre especialistas e professores ativos de ambos os países, deveria ser proposto um conjunto de melhoramentos organizativos, de adaptações metodológicas dos planos curriculares e de materiais respetivos. Verifica-se uma enorme necessidade de novas formas organizacionais do ensino, de uma concretização mais dinâmica do trabalho e da introdução e utilização de novos materiais didáticos e meios de comunicação. Para além das ações de formação regulares promovidos pelos respetivos países de origem e de acolhimento, é fundamental iniciar projetos educativos comuns, como por exemplo projetos de educação e seminários. Já existem alguns exemplos isolados de cooperação, mas normalmente apenas enquanto projeto piloto ou de uma forma breve e descontinuada.

Eu própria fui, após a preparação no país de origem, descobrindo novos «segredos» do ELH, investi tempo na minha formação em paralelo ao meu trabalho e participei ativamente em ações de formação contínua e em numerosos seminários no meu país de origem e na Suíça, em que relatei sobre a problemática do ELH, elaborei fichas de trabalho e materiais bilingues e participei em projetos pilotos entre o ELH e a escola suíça. Contudo, para que o ELH ganhe em qualidade de forma sustentável e concreta, é neces-

sário mobilizar integralmente os professores e incluir a colaboração de todos os intervenientes deste sistema educativo. Esta inclusão significa ainda a presença reforçada do ELH, com os seus problemas e potenciais, nos mass media e nos discursos oficiais e escolares.

2. Yergahem Belay: três grandes desafios

Yergahem Belay é proveniente da Etiópia. Desde 1995 que vive em Londres, onde leciona a língua tigrínia enquanto língua de herança desde 2001.

Comecei no ano 2002 enquanto professora para o ensino de etíope enquanto língua de herança. Após as primeiras três semanas vi-me confrontada com as seguintes questões e problemas essenciais:

Como posso lidar com as expetativas de diferentes grupos (alunos, encarregados de educação, professores)? Para começar com as aulas, sentimos a necessidade de conversar com os alunos e de os dividir em três grupos e enviar uma comunicação respetiva aos encarregados de educação. Esta tarefa foi difícil porque uma divisão por idade não fazia sentido: alguns dos alunos (por vezes os mais jovens) falavam melhor tigrínia a partir de casa do que outros (por vezes mais velhos). Deste modo, tivemos de definir grupos de acordo com os níveis linguísticos, não tendo em conta as idades dos alunos – o que, por sua vez, criou outro tipo de problemas.

Como devo agir em termos didáticos? Tendo em conta a grande heterogeneidade etária dos grupos e os estilos de aprendizagem correspondentes, precisei de me tornar muito criativa para manter a atenção de todos os alunos. Rapidamente compreendi que obtinha o maior sucesso quando implementava atividades fortemente interativas.

Como devo lidar com os desafios relacionados com os manuais escolares e materiais didáticos? Por parte das instituições etíopes não havia materiais disponíveis para lecionar a língua fora do próprio país. Desenvolver materiais de forma autónoma e independente, que possa levar em consideração e ultrapassar as barreiras interculturais, seria demasiadamente trabalhoso e de difícil concretização. No início baseei-me em manuais escolares etíopes. Rapidamente compreendi que os textos adequados para a Etiópia não eram apropriados para os alunos situados na Inglaterra. Era necessário haver algo de novo, algo que tematize a relação entre as culturas inglesa e etíope. Nesta linha, criei materiais relacionados com a temática da «cultura e tradição etíope», com o objetivo de sensibilizar os alunos para as questões referentes às suas identidades e valores culturais. Este trabalho foi moroso e difícil – também pelo facto da abordagem etíope «top-down», com que se trabalha na Etiópia,

não funcionar na Inglaterra e os textos se tornarem impraticáveis no contexto britânico. Sentia-me frequentemente frustrada e estou feliz por ter utilizado a internet enquanto recurso para encontrar e empregar materiais didáticos.

3. Hyrije Sheqiri: o meu problema atual mais grave

Hyrije Sheqiri vem do Kosovo. Desde 1995 vive na Suécia, e desde 2007 é responsável pelo ensino do albanês enquanto Língua de Herança em Ronneby, Karlskrona e Karlshamm. O texto seguinte representa a parte final do seu relatório, no capítulo 1B.2.

O problema atualmente mais agudo mais mim – e certamente também para muitos dos meus colegas – é a participação do maior número possível de alunos no ELH. O ELH desempenha um papel muito importante também para a aquisição de conhecimento e o sucesso na escola sueca, facto largamente defendido pela investigação pedagógica da área. Eu espero muito que, através de um empenho multiplicado e maior consciencialização por parte dos encarregados de educação, se possa ultrapassar também esta barreira. A participação dos alunos no ELH do albanês, da forma como é integrado e oferecido pelo sistema escolar sueco, está inteiramente dependente dos encarregados de educação, isto é, de quererem que os seus filhos aprendam a sua língua materna, e que, neste fundamento, os seus filhos assimilem mais e melhor também nas outras disciplinas, e que, desta forma, também se reforce a sua identidade bilingue e bicultural. Deparamo-nos aqui com benefícios mútuos ao nível linguístico e cultural: enquanto indivíduos, os alunos do ELH expandem as suas competências pessoais e seus valores. Desta forma, tornam-se mais valiosos tanto para si mesmos, como para as suas famílias e sobretudo também para o seu país de acolhimento e sua sociedade, como ainda para o seu país de origem.

Estou convicta de que a minha preocupação (que representa igualmente a preocupação de muitos outros colegas do ELH), através do grande empenho e apoio por parte dos encarregados de educação, se possa dissipar num futuro breve.

4. Três biografias de alunos do ELH

Gulcan (f., 8) mora na Inglaterra (Relatório da professora Zuleyha Toprak, Londres)

Gulcan nasceu em 2006, em Londres. Ambos os pais são turcos. Tem uma irmã mais velha. O seu pai deixou a família quando Gulcan tinha cinco anos. Este acontecimento marcou-a profundamente, uma vez que tinha uma relação muito próxima com o pai. A sua mãe é uma mulher jovem com várias limitações físicas e mentais. Embora se encontre na Inglaterra há mais de 10 anos, não fala inglês. A mãe não tem familiares na Inglaterra. A família do pai mora lá mas não apoia Gulcan nem a sua irmã.

A mãe de Gulcan tenta levá-la e sua irmã à Turquia durante as férias do Verão, para que possam experienciar o amor e apoio da sua família turca. Gulcan gosta muito destas férias e do tempo passado com os seus avós, porque pode brincar o tempo que quiser ao ar livre. O vó para a Turquia é financiado pelos avós, outras férias são impossíveis por motivos financeiros.

Gulcan foi inscrita nas aulas do ELH pela sua mãe porque se tornou evidente, no ensino regular, que precisa um apoio especial. De acordo com a mãe, ela era tiranizada na escola devido ao seu peso excessivo e pelo facto de ser uma aprendiz «mais lenta». Ela tem poucas amigas na escola regular, mas tem um relacionamento muito bom com algumas crianças do ELH.

Os seus passatempos são jogos de computador, ver televisão e comer. Ela é louca pelos «Littlest Pet Shop Toys» (pequenos animais de peluche para crianças pequenas). Ela cuida deles constantemente e transmite, enquanto o faz, um ar relaxado e tranquilo.

Aylin (f., 8), mora na Alemanha

O meu nome é Aylin. Eu tenho 10 anos. Neste momento, moro com a minha família em Senden. Senden é uma pequena cidade perto de Münster, no Oeste da Alemanha. Os meus passatempos são a música e a dança, e também ler. E também gosto de ir ao cinema. Passo uma grande parte dos meus tempos livres com as minhas amigas que moram perto de mim. Eu tenho sobretudo amigas alemãs e curdas. Além disso, ainda tenho amigas da Turquia, da Rússia, da Polónia, Bósnia, etc..

Os meus pais vieram do Oeste de Anatólia, da região turca do grupo curdo. Aí viviam numa pequena aldeia chamada Bahcin. A aldeia ainda existe, encontra-se perto da cidade de Mardin. Nós pertencemos à religião Yazidi. Tenho mais quatro irmãos, cresci portanto numa família numerosa, o que muito aprecio. Porque nós, irmãs e irmãos, sempre nos apoiamos. A minha família vive na Alemanha há mais de 20 anos. Os meus irmãos nasceram todos na Alemanha.

Cresci sobretudo com a língua curda e o alemão. Em casa, falo curdo com os meus pais. Mas com os meus irmãos falo alemão.

Behar (m., 17), mora na Suécia

Chamo-me Behar e tenho 17 anos. Nasci e cresci na minha pátria Kosovo até vir para a Suécia dois meses antes do meu décimo aniversário, onde vivo atualmente e frequento o primeiro ano do liceu.

A vida no Kosovo é muito diferente da na Suécia. No Kosovo existe muita pobreza; aqui na Suécia vive-se com mais dinheiro e menos problemas. Também as escolas diferem fortemente umas das outras. Na escola sueca recebemos um almoço gratuito, inclusive bebida, enquanto no Kosovo se tem de pagar mesmo o pão e o sumo, o que representa toda a comida disponível. No Kosovo frequentei a escola durante quatro anos. Nós éramos 45 alunos e só tínhamos uma professora. Aqui na Suécia somos apenas 25 alunos e temos um professor por cada disciplina. Aprendi sueco e inglês muito rapidamente. Desde o sétimo ano que também aprendo alemão.

Eu queria sempre ficar no Kosovo, mas os meus pais vieram para cá, portanto também tive de vir. Quando for mais velha e tiver terminado a escola, se calhar volto para o Kosovo, para trabalhar lá. Viemos para a Suécia para fugir à pobreza e ter uma vida melhor.

No Kosovo, a disciplina é melhor, porque se tem respeito pelos professores. Aqui na Suécia há alunos muito convencidos, que se comportam como lhes apetece e que não respeitam os professores. Nas notícias foi dito que a qualidade do ensino aqui está a diminuir. O ensino e as escolas no Kosovo são muito melhores, o problema é que o Estado não tem dinheiro que possa investir nas escolas.

Quando eu tiver filhos, não vou permitir que esqueçam a língua e cultura albanesa. Acho inacreditável quando uma criança vai ao Kosovo e já não sabe falar albanês. Isso não vai acontecer aos meus filhos!

1. No cap. 2 A.6 descreve-se a própria integração dos professores do ELH no país de acolhimento enquanto desafio significativo (separação da pátria, procura de habitação, orientação no contexto social e educativo do país de acolhimento, etc.). Em pares ou pequenos grupos, troque as suas recordações e experiências em relação a este aspeto e faça uma listagem com conselhos que possam facilitar a integração de novos colegas.
2. Através da reflexão e discussão, defina os principais desafios que teve ou ainda tem de enfrentar em diferentes fases da sua rotina profissional enquanto professor do ELH (durante a fase introdutória, depois de uns anos, hoje em dia).
3. No cap. 2 A.10 abordou-se as diferenças conceituais entre os países que se fazem notar ao nível da gestão da turma, da inclusão dos alunos, do comportamento dos alunos e da disciplina. Fez algumas experiências em relação a estes aspetos? Como lida com estes problemas? Como gere uma situação em que um aluno com background migratório se comporta de forma diferente dos alunos do país de acolhimento?
4. Apontou-se várias vezes, neste e noutros capítulos, para a importância das conversas com os professores do ensino regular e das visitas a outras escolas. Discuta com os colegas do ELH as suas experiências nesta matéria. Identifique e descreva formas de aproveitar situações de sucesso e de evitar possíveis ameaças, para que se possa evitar experiências negativas.
5. Em pares ou em grupo, pense sobre os aspetos e questões que gostaria de esclarecer junto de um professor do ensino regular (ou de outro representante do sistema educativo local), no âmbito de uma conversa ou visita. Elabore uma espécie de guião e planeie uma visita ou uma reunião em concreto.
6. No cap. 2 A.5 descreve-se um conjunto de oportunidades e forças do ELH. Reflita sobre este conjunto e complemente-o. Imagine uma forma de transmitir, no âmbito de uma conversa ou palestra, as vantagens e oportunidades do ELH aos encarregados de educação e colegas do ensino regular no país de acolhimento.
7. No cap. 2 A.8 fala-se da gestão dos trabalhos de casa e do significado de trabalhos de casa motivadores e inspiradores. Em pares ou pequenos grupos, troque as suas impressões quanto à sua forma de lidar com este assunto. Planifique dois ou três exemplos concretos e atrativos para trabalhos de casa possíveis e ponha-os em prática nas três semanas seguintes.
8. Por favor releia novamente as afirmações dos professores no cap. 2 ou as três biografias dos alunos. Troque impressões em grupo sobre os aspetos que mais o afetaram e porquê.

**Aspetos centrais da pedagogia,
didática e metodologia atuais,
do ponto de vista dos países de
acolhimento**

1. Introdução

Quais as características de um «bom» professor, uma «boa» professora? A resposta difere consoante nos baseemos numa das múltiplas tarefas da profissão docente - ensinar, educar, aconselhar, diagnosticar, inovar. Mas também se nos concentrarmos na tarefa principal da escola, o trabalho na sala de aula, de forma isolada, também não chegaremos a uma resposta fácil: (1) O «bom» ensino depende, em primeiro lugar, dos critérios a partir dos quais se responde à questão «bom para quê?»: sucesso escolar a curto prazo, ou sucesso académico e no trabalho a longo prazo no estudos e no trabalho; competência profissional ou competências-chave superficiais? (2) O que é «bom» também depende da perspetiva, ou seja «bom» de que ponto de vista? A investigação em educação mostra que muitas vezes existem diferenças substanciais entre a autoavaliação do próprio ensino, o feedback colegial e avaliação dos alunos – veja capítulo 3 B.

Trata-se, sem dúvida, das características principais da qualidade de ensino, nomeadamente a eficácia da aprendizagem. Neste campo existe uma base sólida de conhecimento construído a partir de décadas de investigação empírica no que respeita à sala de aula, ao ensino e à aprendizagem (teaching effectiveness), não deixando de mencionar o estudo de Hattie (2012), que resume o estado da arte no que se refere à investigação em relação às condições do desempenho escolar a nível mundial.

2. Características da promoção/ desenvolvimento da aprendizagem para a qualidade de ensino

É consensual na investigação educacional que as características da superfície da organização (como turmas multinível, tamanho das turmas, etc.) são tão decisivas para o sucesso na aprendizagem como a utilização de um determinado método (frontal ou aberto).

O que importa é a competência dos professores, são as características do conhecimento interdisciplinar sólido e específico que definem a qualidade relevante para cada tipo de escola, para diferentes faixas etárias e indivíduos (e portanto, também relevante para o ELH).

Abaixo encontram-se estes princípios para um processo de ensino-aprendizagem eficaz.

2.1 Gestão eficaz da aula como condição enquadadora

Um ensino eficaz pressupõe certas condições de enquadramento, que podem ser resumidas no conceito «Gestão da sala de aula». Estas incluem: (a) o estabelecimento e o respeito consequente de um regulamento de prevenção a problemas; (b) o uso do tempo de aula para as tarefas de aprendizagem («Time-on-task»); (c) resolução/tratamento de problemas eficiente, ou seja, económico e discreto; bem como (d) o desenvolvimento/construção de rotinas de atuação, sinais e procedimentos que simplificam a rotina do decorrer da aula e ao mesmo tempo aliviam o professor.

2.2 Promoção do processamento da informação

Um segundo grande grupo de características da qualidade do ensino em comum é o que trata da tomada de medidas diretas para promoção do processamento de informações, ou seja, para promover, facilitar a aquisição e retenção de conhecimento. A aprendizagem é eficaz quando o ensino é caracterizado pelas seguintes características:

- Clareza

Inteligibilidade e compreensibilidade do ponto de vista dos alunos: coerência da matéria dada, destaques bem assinalados, e também coesão linguística, como dicção clara, discurso adequado, correção gramatical, frases simples, bem como evitar a utilização de expressões de enchimento ou de constrangimento e incerteza («de alguma forma», «sei-lá», «digo eu», «virtualmente») e suficiente compreensibilidade (volume da voz, modelação adequada, utilização da língua padrão, evitando o uso excessivo de regionalismos ou dialeto).

- Ativação Cognitiva

A ativação cognitiva constitui o cerne da eficácia de ensino e refere-se principalmente à aquisição de estratégias de aprendizagem, técnicas de aprendizagem e competências metacognitivas, isto é, o conhecimento e o controlo da sua própria aprendizagem. Profundamente potenciadores da aprendizagem, tal como demonstra o estudo de Hattie, são os ambientes de aprendizagem cooperativa, nos quais os alunos temporariamente desempenham o papel de professor (reciprocal teaching, peer tutoring, EAR = ensino e aprendizagem recíprocos) (ensino recíproco, monitorias, ensino e aprendizagem recíprocos).

Neste aspeto deparamo-nos com um equívoco generalizado. Os professores retiram-se, assumindo que devem assumir o papel de monitores da aprendizagem ou de moderadores. Pelo contrário, no início da fase da aprendizagem cooperativa, bem como para a aquisição de estratégias de aprendizagem os professores precisam de desempenhar um papel muito ativo:

Assim, as regras e procedimentos da aprendizagem cooperativa devem ser exaustivamente ensinadas e praticadas até que funcionem. E na aquisição de estratégias de aprendizagem a «exemplificação antecipada», um método particularmente eficaz de aprendizagem é, por exemplo, pensar em voz alta.

- Estruturação

Facilitar a aprendizagem através de medidas como o reconhecimento do contexto e facilitar as ligações, por exemplo, na configuração de notas estruturantes (visonamento prévio, resumo, destaques, visão geral das tarefas de aprendizagem).

- Oportunidades de aprendizagem não-verbais

Aproveitamento das múltiplas possibilidades não-verbais dos cenários/espacos de aprendizagem, especialmente, a visualização (imagens, gráficos, mapas conceituais (mindmaps) e uma aprendizagem acional, por exemplo, sob a forma aprendizagem cénica (por exemplo «Matemática corporal»).

- Consolidação

A criação de um número suficiente de oportunidades para a utilização, a prática e a consolidação para fortalecer a aprendizagem e atualizar o conhecimento prévio. Para tal é importante a ideia de que - especialmente no campo linguístico, como na leitura - competências específicas precisam de ser automatizadas de modo a que nenhuma capacidade de memória necessária seja absorvida. Só desta forma podem ser realizadas tarefas de aprendizagem mais complexas. Isso requer tanto a «repetição» para a automatização como a «prática inteligente».

2.3 Promoção da vontade de aprender

As características listadas abaixo promovem a aprendizagem de uma forma indireta. Desenvolvem a vontade de aprender, que por seu turno influenciam tanto a aprendizagem como o desempenho de forma positiva.

- Orientação dos alunos

Entende-se que os professores tenham em atenção os diferentes processos de aprendizagem dos seus alunos e que procurem olhar a aprendizagem na perspetiva dos seus alunos («colocar-se na perspetiva do outro», «empatia cognitiva»). Eles estão à disposição nas questões disciplinares e interdisciplinares enquanto parceiros de discussão de acordo com a idade de cada um, implique os alunos nas decisões e obtenha feedback dos alunos em relação ao comportamento na aprendizagem, bem como à perceção do ensino.

- Clima promotor da aprendizagem

Este é caracterizado pelo respeito mútuo, pela gentileza, cordialidade e valorização da parte do professor, bem como por um ambiente de aprendizagem descontraído em que também se pode rir e brincar – o oposto seria o ensino como «zona desprovida de humor», onde «não há nada para rir». De suma importância para a aprendizagem é uma cultura positiva do erro: os erros que surgem na fase de aprendizagem não são sancionados de forma negativa, mas mas encarados como uma oportunidade, uma forma de obter informações do processo de aprendizagem ainda não terminado ou mal sucedido, e apoiar os alunos através de feedback útil e adequado. Também tempo de espera suficiente para as respostas dos alunos e tolerância para lentidão («paciência») são elementos de um clima propício à aprendizagem.

- Motivação

O sonho dos professores são alunos que aprendem «tudo por si só», porque sentem prazer na atividade associada à aprendizagem e que, na melhor das hipóteses, até mesmo lhes proporciona uma experiência (um flow) de felicidade. Seria no entanto ingénuo situar o contexto da aprendizagem escolar exclusivamente na motivação intrínseca. De uma forma figurativa, quanto mais motores estiverem em ação para que os alunos iniciem as atividades de aprendizagem, perante dificuldades ou aborrecimento, melhor será. Por isso, o ensino motivador estimula a motivação extrínseca, em particular ao abordar a utilidade e a importância das tarefas de aprendizagem (para o uso diário, para a vida, para a profissão, ou para prosseguimento de estudos). Outros motivos promotores da aprendizagem são a curiosidade (promovida através de aprendizagem de uma oferta diversificada), a competição (através da competição com os outros e consigo próprio), bem como o reconhecimento social (valorização, louvor das pessoas significativas, especialmente professores e pais). Muitas vezes se esquece que os professores motivam especialmente através do seu exemplo («aprendizagem por modelos»): alegria no ensino, prazer visível em ensinar, compromisso e entusiasmo afetam diretamente (por «contágio emocional», emotional contagion) na motivação dos alunos para aprendizagem.

2.4 Orientação para o desenvolvimento de competências

No passado era suficiente fazer alguma coisa na sala de aula e deixar-se guiar pelos livros didáticos correspondentes. Neste campo operaram-se mudanças fundamentais nas últimas duas décadas, e de facto no sentido de uma orientação por competências. O ensino orientado por competências segue regras ligeiramente diferentes do ensino tradicional orientado pelo conteúdo Educação: currículo, tarefas e lições são concebidos de acordo com ganhos pretendidos e as capacidades comprovadas dos alunos. Isto requer, por parte do professor uma – proporcionalmente – maior capacidade de diagnóstico, isto é, o conhecimento e o uso esclarecido de instrumentos de medida para avaliar competências – no caso do ELHO, Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas, que também inclui instrumentos para a autoavaliação de competências de escrita (<https://www.uni-marburg.de/sprachenzentrum/lehrangebot/selbsteinschaetzung>).

2.5 Lidar com condições de aprendizagem heterogéneas

A adequação do ensino às exigências de aprendizagem diferentes e em constante mudança é um elemento-chave da qualidade do ensino, sendo que em «exigências da aprendizagem» não se incluem apenas as diferenças nos conhecimentos prévios, mas também as características do background cultural e linguístico, as preferências de aprendizagem, diferenças de género e deficiências («inclusão»). O princípio fundamental subjacente é a adequação (ou seja, que as situações de aprendizagem e tarefas sejam orientadas tanto quanto possível pelas características do aluno); daí resulta a necessidade tanto de uma variação do conteúdo e métodos, como da adaptação do grau de dificuldade da tarefa e do ritmo de ensino ao contexto. Importante para o sucesso das medidas diferenciação e individualização, é que estas – enquanto entendidas como um método ou técnica – não são, por si só, um valor acrescentado em relação ao ensino convencional, depende antes de sua qualidade: quantidade, ritmo e timing, mas sobretudo também a interligação com os princípios gerais para um ensino eficaz acima descrito.

Aliás, é um mito que um determinado programa de ensino seja igualmente bom ou mau para todos os alunos de uma turma, gerador de uma aprendizagem eficaz ou ineficaz – os estudos mostram claramente que existe uma forte interação entre os métodos de ensino e características dos alunos:

Assim, alunos com conhecimentos prévios frágeis e competências deficitárias precisam de uma forte estrutura de apoio (Scaffolding), feedback a cada pequeno passo e estruturas claras; aulas abertas e aprendizagem por descoberta seriam demasiado exigentes para esses alunos. Em contraste, os alunos mais avançados, que já adquiriram competências de aprendizagem suficientes beneficiam mais deste tipo de cenários de aprendizagem mais abertos.

3. Implicações para o futuro

O ensino não é organizado por princípios ou variáveis, mas por professores. Tão importante é a orientação do currículo de acordo com os princípios do ensino eficaz, como tão claro e bem documentado o papel do profissionalismo e da personalidade do professor. Apesar de não ser o foco central deste artigo, para concluir identificamos algumas características cruciais para um desempenho profissional bem sucedido. Também em termos dos comentários na secção 3 B, abordamos este assunto de forma intencional. Na Alemanha, exige-se aos futuros professores que pelo menos tenham conhecimento do perfil de exigências da profissão docente, seja através do portal CCT portal (Career Counseling for Teachers, CCT, veja <http://www.cct-switzerland.ch/>) ou o portal «Preparado para a profissão docente» (Schaarschmidt & Kieschke, 2007; <http://www.coping.at/index.php?fit-l-nutzen#>). O último inventário inclui a autoavaliação e avaliação externa a 21 características relevantes em quatro áreas: a estabilidade emocional (capacidade de lidar com o insucesso visível, tolerância à frustração, capacidade de reabilitação/recuperação e de relaxamento/descontração, estabilidade perante carga emocional e resistência ao stress) atividade, motivação e capacidade de motivar (gostar de trabalhar com crianças e jovens, disponibilidade para assumir responsabilidade, humor, necessidade de conhecimento e de informação, vontade para o esforço/privação, entusiasmo e idealismo profissional), as competências sociais (assertividade em situações comunicativas, sensibilidade social, segurança perante o público e simpatia e bondade/calor humano) e competências básicas (voz, flexibilidade, competências didáticas, capacidade de comunicação e capacidade para o trabalho racional).

Referências bibliográficas

- Hattie, John A. C. (2012): Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning. London: Routledge.
- Helmke, Andreas (2014): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts (5. Aufl., Schule weiterentwickeln – Unterricht verbessern. Orientierungsband). Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Schaarschmidt, Uwe; Ulf Kieschke (Hrsg.) (2007): Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer. Weinheim und Basel: Beltz.

O «bom ensino» na perspectiva dos alunos do ELH: resultados de uma pequena pesquisa

Com base no questionário a turmas do ELH de Sakine Koç, Dragana Dimitrijević, Valeria Bovina, Nexhmije Mehmetaj e Nexhat Maloku avaliado por Basil Schader.

Como complemento prático da parte A deste capítulo e por sugestão do autor, Prof. Helmke, foi levado a cabo um pequeno inquérito informal a cinco turmas do ELH na Suíça. Tinha por objetivo confrontar a perspectiva teórica e investigativa da parte A deste manual com a opinião dos diretamente envolvidos, isto é, dos alunos. O que faz «o bom professor / a boa professora» na sua perspectiva, e quais são para eles as características de um bom ensino?

Não houve preocupação com questões de representatividade ou mesmo de solidez científica no que se refere à criação do inquérito, nem com a composição da amostra, daí que os resultados não possam transmitir mais do que um estado de espírito.

Sucintamente, em relação à implementação do inquérito: solicitámos aos professores do ELH envolvidos – infelizmente, já nas semanas tensas antes das férias de verão 2014 – que nas suas aulas do ELH (ou numa delas) fornecessem aos alunos uma folha com a seguinte tarefa (registando a idade e género):

«Completa, por favor, as seguintes frases:

- Para mim, um bom professor/a bom professor ...
- Para mim, o ensino é bom quando ...
- O conceito (palavra) «professor/a» faz-me pensar o seguinte ...»

Quatro turmas com um total de 76 alunos responderam ao questionário em relação ao professor e ao ensino de uma forma geral; outra turma modificou o questionário autonomamente e elaborou uma lista de respostas à pergunta «Quais são os critérios para uma boa aula do ELH?»

Questionário com três inícios de frase (ver acima quatro turmas)	Nível elementar (8–9 anos)		Nível intermédio (10–12 anos)		Nível superior (13–15 anos)		Total
	f	m	f	m	f	m	
ELH do turco cantão de Zurique (S. Koç)	7	3	3	1	0	0	14
ELH do sérvio cantão de Aargau (D. Dimitrijević)	4	0	3	3	7	1	18
ELH do italiano cantão de Zurique (V. Bovina)	0	0	6	5	0	0	11
ELH do albanês cantão de Jura (N. Mehmetaj)	4	0	10	7	10	2	33
Total	15	3	22	16	17	3	76

As 29 folhas adicionais com respostas à questão sobre os critérios para um bom ELH foram elaboradas por duas turmas de Nexhat Maloku em Zurique (apenas nível intermédio e avançado). Infelizmente, a informação sobre a idade e género não foi fornecida.

A seguinte compilação de alguns resultados impressionantes refere-se apenas aos 76 questionários com o completamento dos inícios de frases. Para catalogar as respostas foram elaborados de forma indutiva áreas (ex.: «referências a atitudes pedagógicas») e subcategorias (ex.: «É engraçado, faz piadas»). Comparações sistemáticas por faixa etária, género ou grupo linguístico não são possíveis devido à insuficiente base de dados..

«Para mim, um bom professor é aquele que me pode ajudar»

(Milos, 10 anos)

As respostas ao estímulo: «Para mim um bom professor ...» podem ser divididas em três grandes áreas:

	Número de entradas
• Referências a qualidades gerais de carácter («simpático», «ri-se», «bom»):	26 (17f / 9m)
• Referências à atitude pedagógica (com 9 subcategorias)	76 (54f / 22m)
• Referências às competências didáticas e profissionais (3 subcategorias)	40 (30f / 10m)

O grupo de características «pronto a ajudar, solidário, paciente» é o mais referido (29x) para caracterizar o bom professor. Em segundo lugar estão as características gerais («bom», etc., com 26 menções). Quase em igual número de referências (25x), surge a competência didático-profissional «ensina-nos alguma coisa»; seguido de «explica bem, ajuda bem» e «é exigente, mas também é divertido/mas também para ser engraçado», «não ralha e não grita» (10x cada).

A ordem apresentada aplica-se à totalidade dos grupos; dentro de cada grupo varia ligeiramente (é o caso por exemplo dos alunos turcos e sérvios, estando em primeiro lugar as características gerais e a características «pronto a ajudar» apenas em segundo lugar).

«O ensino é bom quando se aprende algo novo» / «... quando eu percebo»

(Simona, 10 anos; Rodolfo, 11 anos)

As respostas para o início da frase «Para mim o ensino é bom quando ... » estão distribuídas por cinco áreas ou critérios com 0–4 subcategorias:

	Número de entradas
• Critério aprendizagem eficaz («quando aprendo algo novo»)	35 (30f / 5m)
• Critério aspetos didáticos e metodológicos (com 4 subcategorias)	35 (27f / 8m)
• Critério ambiente da sala de aula (2 subcategorias)	17 (12f / 5m)
• Critério aspetos pedagógicos *) (2 subcategorias)	13 (9f / 4m)
• Critério aspetos sociais (encontrar amigos, intervalo, etc.)	6 (3f / 3m)

*) No critério «aspetos pedagógicos» encontram-se frequentemente enunciações análogas às das respostas ao início de frase «um bom professor é ...»

De longe, a mais referida (35x), é a aprendizagem eficaz («que eu aprenda alguma coisa [nova]»), quando se trata de caracterizar um bom ensino. Com um número significativamente menor de respostas (13 cada) «quando é interessante / cool» e «quando nos divertimos, quando me sinto bem, quando o ambiente é bom.» Em terceiro lugar vem a referência «quando fazemos jogos»; de 10 referências, 8 pertencem a crianças do nível inicial. Em 4º lugar seguem-se os aspetos pedagógicos com 8 referências para «quando o professor explica tudo bem» e o critério «ensino diversificado».

Novamente, verificam-se pequenas diferenças entre os grupos linguísticos; nomeadamente o grupo de alunos turcos o critério «ensino diversificado» e «fazer jogos» estão em primeiro lugar e a eficiência na aprendizagem em segundo.

«Os professores do ELH devem ser exemplares e não fazer disparates»

(Demet, 11 anos)

O início de frase o «conceito (palavra) <professor/a>-faz-me pensar o seguinte ... » foi menos produtivo do que os dois primeiros inícios de frase. Neste campo as enunciações também foram distribuídas em quatro áreas, cada uma com 5–1 sub-categorias associadas com:

	Número de entradas
• Aspectos do caráter (3 subcategorias)	19 (13f / 6m)
• Associações à atitude educativa do professor	4 (2f / 2m)
• Aspectos metodológicos e didáticos ligados à profissão (2 subcategorias)	17 (12f / 5m)
• Associações diversas (5 subcategorias)	53 (38f / 15m)

A associação mais citada para «professor ...» é menos sucinta; «escola, aprendizagem, diversas disciplinas» (24x), seguido por «trabalhos de casa, testes, controle, notas» (23x) e «alguém que nos pode ensinar alguma coisa» (17x). É muito interessante que a maior parte, que no campo «questões de caráter» 12 de 19 entradas (modelo, respeito, etc.) são indicadas pelo grupo albanês do cantão de Jura. O que faz lembrar as declarações do adolescente Behar de 17 anos da Suécia no cap. 2 B.4 que viveu e frequentou a escola até aos 10 anos no Kosovo, «No Kosovo a disciplina é muito melhor, porque lá se respeitam os professores. Aqui na Suécia há muitos alunos convencidos, que acham que podem fazer tudo (...)». Seria necessário uma investigação mais aprofundada para tirar conclusões em relação à representação específica de uma cultura do conceito de respeito.

«Uma viagem de estudo ao Europapark! Acampar !!»

(Alunos do ELH do albanês)

As 29 folhas com respostas à questão critérios para uma bom ELH (preenchidas pelos alunos albaneses dos níveis intermédio e avançado de Zurique) comparados com o questionário acima referido focam-se significativamente nos aspetos metodológicos e didáticos. É interessante verificar aqui como o método de ensino e de aprendizagem com o qual os alunos obviamente estão mais familiarizados no âmbito do ensino regular, também agora são solicitados no ELH. Assim, mais alunos solicitam mais jogos, uma aprendizagem mais lúdica, mais trabalho em grupo, mais apresentações de trabalho em grupo, trabalhos que envolvam dramatizações, uma menor monocultura didática («não fazer sempre a mesma coisa [nomeadamente: ler um texto e responder a perguntas sobre o assunto]», «aulas entusiasmantes», visitas de estudo, viagens, trabalhos com o computador, visionamento conjunto de filmes). Além disso, são mencionados aspetos semelhantes aos descritos acima nos questionários: o professor deve apoiar, ter mais tempo para os alunos, ser mais exigente, fazer mais testes, etc.

O professor da turma em causa – um educador reconhecidamente dedicado e empenhado – conclui que os alunos poderiam e deveriam ser mais envolvidos na planificação, mas, ao mesmo tempo, a estrutura apertada de duas horas por semana num ensino multinível simplesmente não permite fazer muito do que seria desejável.

1. Por favor, anote três ou quatro pensamentos importantes para si do texto no capítulo 3 A. Discuta-os, se possível, com dois ou três colegas.
2. Faça o mesmo com as opiniões dos alunos do capítulo 3 B. O que considera particularmente importante, e porquê?
3. Compare as declarações dos alunos no capítulo 3 B, a fundamentação do capítulo do capítulo 3 A: onde se verificam semelhanças e diferenças?
4. Há características de qualidade de ensino e da personalidade do professor, que na perspectiva dos alunos considere (3 B) irrelevantes? E vice-versa: Há opiniões de alunos sem um equivalente na investigação empírica?
5. Pense na sua própria experiência do ELH: quais os aspetos descritos que são de especial significado no ELH? Há outras características para a eficácia de ensino que, na sua opinião, são irrelevantes para o ELH?
6. Compare as principais mensagens da fundamentação nos capítulos 3 (Helmke & Helmeke) e 5 (Weidinger): onde se encontram os pontos coincidentes e coerência, e se encontram as diferenças de ênfase e de argumentação?
7. Que características da eficácia de aprendizagem do ensino considera os seus pontos fortes? Quais gostaria melhorar, ou seja, desenvolver competências?

Lidar com a diversidade e com a aceitação do Outro

1. Introdução

Nos grandes países de acolhimento da Europa central, do norte e ocidental, dos quais se trata neste manual, existe um pensamento praticamente consensual em relação a um conjunto de pressupostos pedagógicos e ideológicos. Estamos a referir-nos por exemplo aos postulados da igualdade de direitos e oportunidades, justiça de géneros (igualdade de direitos para meninas e meninos, ver cap. 4 B.2), a educação para a democracia, a valorização da pluralidade e diversidade linguística e cultural (ver cap. 4 B.3), do tratamento ideologicamente neutro de temáticas e conteúdos, etc. Evidentemente que alguns destes princípios também se encontram concretizados noutros, ou até em todos os países de origem. Focando o contexto de utilização do presente manual – apoio na orientação para professores do ELH – limitar-nos-emos aos princípios, padrões e pontos chave adotados e aceites nestes países.

As explicitações seguintes focam alguns pontos chave e exigências centrais, outros serão abordados nos capítulos 5 e 9.

2. Expetativas da sociedade em relação à escola

A educação possibilita às pessoas a participação autónoma e responsável na vida da sociedade, de a influenciar e de a enriquecer. Nesta perspetiva, os esforços educativos são sempre compreendidos num contexto de desenvolvimento social, político e económico. Os Estados têm concepções diferentes quanto à duração e dimensão da educação que cada indivíduo necessita.

É grave as raparigas, após conclusão da sua escolaridade obrigatória, continuarem a sua educação? Até que ponto é que a escola se deve empenhar na frequência escolar quando os encarregados de educação de determinadas culturas ou estratos sociais não valorizam a educação? Deverá o Ministério da Educação atuar quando crianças de minorias não têm acesso às universidades?

Quando a participação de determinados grupos sociais no desenvolvimento da sociedade não é desejada ou é entendida como insignificante, normalmente também se investe menos na sua educação. Deste modo, mantêm-se as estruturas da sociedade e as discriminações existentes são passadas para a geração seguinte.

Contudo, quando já não é a estrutura social, a família ou a origem a pré-condicionar a posição social, o futuro de um indivíduo mantém-se, geralmente, em aberto (Hradil 2009: 89). Esta questão representa, hoje em dia, um grande objetivo das sociedades democráticas, que preferem apostar num desenvolvimento sustentado dos recursos humanos em detrimento do desgaste dos recursos naturais. Nesta linha, a educação possibilita a mobilidade social e cria oportunidades para a ascensão social. Apostar na melhor educação possível representa, por isso, uma prioridade nas sociedades pós-industriais. Quando é possível desenvolver um valor acrescentado através de profissionais especializados por exemplo, a sociedade tem grande interesse em possibilitar aos jovens talentosos o acesso à melhor formação possível. Cidadãos bem formados também irão querer ter a possibilidade de participar na vida política. Deste modo, o controlo político, social e económico já não poderá estar a cargo de uma pequena elite; todos os membros de uma sociedade têm de assumir a responsabilidade para o bem-estar de todos (Turowski 2006: 447).

Todos os países de acolhimento de Europa do oeste, Europa central e do norte representam democracias com um entendimento de um estado liberal mais ou menos acentuado, que apostam na auto-responsabilização e no elevado nível de iniciativa e civismo por parte dos seus cidadãos. De acordo com o tipo de democracia (direta, representativa, etc.), os problemas são geridos de forma local ou central, desenvolvendo-se soluções ao nível local ou central. Na Suíça

(como exemplo de uma democracia direta), os cantões mais fortes solidarizam-se com os mais fracos através de transferências monetárias; as seguranças sociais garantem as condições de vida dos mais desprotegidos. Desta forma, cria-se uma compensação que possibilita a vida conjunta e partilhada entre diferentes grupos sociais, linguísticos e regionais. Independentemente do cantão, muitas pessoas, na maioria dos cantões, empenham-se no trabalho cívico. Assim, existe um elevado número de associações que desenvolvem projetos em áreas sociais e que defendem os direitos do Outro. Estas associações proporcionam ajudas e apoios nos casos em que os problemas existentes não se enquadram nas competências das autoridades oficiais ou não sejam solucionáveis através da intervenção do estado (Emmerich 2012).

Na primeira parte do século XIX, introduziu-se a «escola pública» (Volksschule) obrigatória em muitos países, como por exemplo no cantão de Zurique (Lei escolar de 1832). Deste modo, o estado assumiu a responsabilidade sobre a educação de todas as crianças de todos os estratos sociais. O orgulho que as comunidades e os cantões tiveram nesta função ainda hoje se reflete nos edifícios escolares representativos da época. Concretamente, pretendia-se combater o trabalho infantil e transmitir conhecimentos básicos e universais. Hoje em dia, o trabalho educativo tornou-se bastante mais complexo. Naquela época, havia uma clara distinção entre as tarefas da escola e as da família (tarefa formativa / tarefa educativa), hoje em dia é necessário cruzar estas duas áreas e promover a interajuda. O que ficou foi a tarefa de garantir a coesão social da sociedade e a qualificação das crianças e dos jovens (Tröhler & Hardegger 2008).

É com base neste enquadramento sócio-histórico que os esforços educativos nos países de acolhimento referidos precisam de ser compreendidos.

A escola tem de assegurar a igualdade ou equidade de oportunidades para que todas as crianças, independentemente da sua origem, recebam a melhor formação possível. Mais, é também da sua responsabilidade transmitir os valores sociais e societais. A pluralidade das vozes da sociedade atual também se reflete na rotina escolar, em que todos os participantes são solicitados a prestar um contributo construtivo.

Nesta perspetiva, o respeito e a valorização do Outro representam princípios significativos. Estes exigem um tratamento ativo e respeitoso da pluralidade cultural e linguística. Trata-se aqui de desempenho e de solidariedade, do interesse do indivíduo e da sociedade, da exigência e do seu desenvolvimento. «A educação é um empreendimento multidimensional, e estas dimensões têm de se controlar mutuamente» constata Prisching (2008, 226). Este objetivo terá de ser alcançado através do desenvolvimento da escola por um lado, e através do respeito dos direitos individuais de todos os alunos, por outro.

3. Viver a democracia – o que significa isso para a escola?

Quem fala de democracia e a relaciona com os alunos, costuma referir-se, num primeiro momento, a questões relativas aos conteúdos temáticos das aulas. O que é que os alunos devem aprender, o que devem saber acerca da estrutura da democracia? Quais os conteúdos a integrar e em que disciplinas? A prioridade assenta no conhecimento declarativo: trata-se do conhecimento dos factos acerca da democracia, portanto o «conhecimento sobre o quê ...». Num segundo momento, são referidas questões relativas à participação dos alunos na organização da escola: aos representantes dos alunos, de acordo com a legislação em vigor, à participação formal dos professores ou à representação dos encarregados de educação em diferentes órgãos ou comissões. Neste caso, trata-se do «conhecimento sobre o como ...», portanto de conhecimento processual ou da experiência e da criação de procedimentos democráticos. Contudo, a democracia representa um valor por si só, um objetivo altamente apreciado nos países da Europa do oeste, Europa central e do norte.

Uma escola de orientação democrática pretende que os seus alunos desenvolvam uma relação positiva para com a democracia. Estes devem poder desenvolver convicções democráticas e a escola deve contribuir para a educação de alunos democráticos.

Trata-se, portanto, de uma atitude de disponibilização e de capacitação na concretização dos princípios democráticos no âmbito da vida em sociedade.

Quando discutimos a democracia no âmbito escolar (em que também se integra o ELH), temos de incluir dois pensamentos: os conteúdos temáticos das aulas e as estruturas e processos existentes na escola. Para além disso, trata-se forçosamente também dos valores, das atitudes e das expectativas que, inevitavelmente se fazem sentir e se experienciam na escola em geral, no ELH em particular (Retzl 2014).

Democracia representa, portanto, um conjunto de conhecimentos e factos que precisam de ser descritos. Por outro lado, a democracia também representa um valor em que acreditamos e pretendemos concretizar na prática, em contexto de sala de aula. Os conteúdos podem ser transmitidos nas aulas e a sua aprendizagem pode ser avaliada. No entanto, colocar a transmissão de conhecimento com o desenvolvimento da democracia enquanto valor seria um grande erro. Quando se tenta transmitir valores enquanto conteúdos temáticos, o resultado é a doutrinação. Os valores baseiam-se em experiências. A democracia enquanto valor depende forçosamente da experiência. Um ensino ou uma escola que não inclua este valor na conceção das aulas, através da criação de experiências, poderá igualmente retirar a democracia enquanto conteúdo temático do seu currículo (Krainz 2014).

Um grande mal-entendido seria exigir à escola a simulação da democracia. A escola não pode nem deve fazer isso. A escola tem uma estrutura clara com papéis claramente definidos. A escola é um instrumento da democracia, um habitat para futuros democratas, em que – de forma adequada à idade, à fase de desenvolvimento e dependendo da situação – se experiencia e testa a participação ativa. Noutras palavras: alunos devem, ao longo do seu percurso escolar (incluindo o ELH), adquirir comportamentos democráticos que se estendem para além da dimensão escolar. Para a concretização devem ser selecionadas áreas de atuação nas quais se poderão desenvolver e experienciar competências de atuação democráticas ao nível dos indivíduos e da vida escolar.

De elevada importância no âmbito escolar é, evidentemente, o ensino. O ensino é experienciado pelos aprendentes enquanto enquadramento e lugar para a negociação de saberes e de feedback, enquanto lugar para a cooperação, em que aprendentes e professores interagem num quadro de respeito mútuo. Os direitos de crianças e do ser humano, por exemplo, representam pilares fundamentais na construção de uma prática escolar de orientação pedagógico-democrática (ver links nas referências bibliográficas).

Projetos escolares são muito apropriados para treinar e possibilitar um planeamento conjunto, uma participação equilibrada, uma organização sintonizada e uma avaliação transparente. De elevado valor pedagógico-democrático são projetos com uma abordagem «Service Learning», que visa a aprendizagem através do compromisso (por exemplo: uma inauguração de artesanato organizada em conjunto, em que os lucros revertam a favor de uma instituição de solidariedade social). Independentemente dos conteúdos e dos objetivos, o foco principal deverá sempre assentar sobre o processo da criação/formação do evento, uma vez que este fomenta, por sua vez, a atuação democrática. Este tipo de projetos possibilita aos alunos uma experiência pessoal do seu desempenho, devendo-se, por isso, documentar e fotografar todo o processo e o evento, de forma a resultar um portefólio de projeto.

Uma unidade escolar poderá ser criada, sem grandes alterações, de forma democrática. O poder é legitimado e as soluções são encontradas em conjunto, com base na comunicação, na delegação e na representação. Desta forma, a escola também se abre à sociedade e mostra aos seus alunos formas concretas de combinar a ação útil na vida em sociedade atual com projetos da escola. Um projeto desta natureza tem a característica de tornar em ação concreta um conteúdo temático da sala de aula. A melhor forma de concretizar os princípios democráticos no país, na instituição de ensino ou na escola em que os professores do ELH desenvolvem o seu trabalho, e quais os materiais de ensino utilizados com este fim, poderá ser objeto para uma conversa com os seus colegas locais.

Por serem materiais muito apropriados para a utilização no âmbito do ELH ou para projetos transversais, referimos aqui a série EDC/HRE «Living Democracy» do Conselho da Europa que, de acordo com o volume, já se encontra traduzido para 10 línguas. A obra poderá ser adquirida de forma impressa ou consultada na internet (o download é grátis): (http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Resources/Resources_for_teachers_en.asp).

4. Viver a multiplicidade em conjunto – diversidade e inclusão

Conforme referido no capítulo 4.3, a educação deve capacitar os jovens a desenvolver a sua personalidade, por um lado, e a participar ativamente no desenvolvimento da sociedade, por outro. Uma sociedade democrática vive da pluralidade das suas vozes, do confronto entre as diferentes opiniões e da inclusão de todos na tomada de decisão e na procura de soluções sustentáveis. Contudo, também vive de um compromisso partilhado referente a um entendimento do estado comum, baseado em valores compartilhados e no respeito pelos interesses das minorias. Como resultado, surgem tensões nas diversas áreas da vida entre a diferença e a uniformidade, que devem ser ultrapassadas de forma construtiva. A escola pública Volksschule, enquanto instituição estatal, não se pode afastar desta dinâmica e deve desenvolver um tratamento inteligente destas questões. Esta escola tem a missão de prestar um contributo para a coesão social na sociedade e de garantir o direito à educação para todas as crianças. A diversidade e a inclusão representam, por isso, conceitos centrais para a abordagem da «diferença» enquanto conteúdo temático na escola (Ainscow, Booth & Dyson 2006).

A utilização do conceito «desigualdade» atribui uma conotação e avaliação relativamente às diferenças; enquanto os termos «variedade» ou «diversidade» incluem a noção do respeito pelas diferenças sem qualquer avaliação. A noção amplamente reconhecida de «diversidade» representa um debate consciente acerca das diferenças e da pluralidade. Características como sexo, idade, nacionalidade, etnia, língua, situação social, orientação sexual, estado de saúde, deficiência física ou mental, etc. servem para descrever a diversidade. Nesta linha, as minorias não devem apenas ser toleradas ou incentivadas a integrar-se ou assimilar-se na sociedade. Pelo contrário, os afetados devem tornar-se participantes, e os problemas – onde existirem – devem ser resolvidos em conjunto. O conceito «inclusão» refere-se a este processo e tem como objetivo principal a resolução dos problemas e dificuldades na aprendizagem e na participação ativa na escola. Enquanto que o termo «integração» visa a adaptação das minorias em termos do seu desempenho, o conceito «inclusão», mais atual, aponta para

um contributo ativo por parte de todos os envolvidos para encontrar soluções conjuntas (Vojtová, Bloemers & Johnstone 2006). Desta forma, uma escola inclusiva defende ativamente a diversidade e garante um acesso justo e equilibrado à educação. Em simultâneo, apresenta elevadas exigências qualitativas a si mesma e elevadas expectativas quanto aos seus alunos (Nasir et al. 2006).

Por que motivo é que se aplica aos alunos com background migratório frequentemente medidas pedagógicas? Como é possível que jovens socialmente desfavorecidos cheguem ao final da escolaridade sem terem tido proveito da educação que lhes foi proporcionada? Por que motivo ainda há lugares em que o caminho para a igualdade ou semelhança de oportunidades ainda representa um caminho longo (ver cap. 4 B1)? Porque é que as ambições educativas dos encarregados de educação continuam a ter uma influência tão marcante? Estas questões encontram-se no início dos processos de desenvolvimento escolar, didático e educativo da escola inclusiva. Com a nova lei de educação pública (Volksschulgesetz) no Cantão de Zurique – para dar um exemplo – apostou-se fortemente em estratégias pedagógicas particularmente integrativas, com o objetivo de combater as consequências negativas de medidas segregativas. Algumas escolas apostam em turmas heterogêneas em termos de idade e do nível de aprendizagem, no sentido de promover uma maior personalização no ensino. Através da criação de comissões de encarregados de educação e da intensificação da sua colaboração, as escolas tentam fomentar uma rede sustentável de responsabilização dos alunos. O projeto «Paisagens educativas» (Bildungslandschaften) da Fundação de Jacob (Jacob-Stiftung) e da Direção Educativa do cantão de Zurique (ver bibliografia) vai um passo mais longe e integra instâncias extra-escolares. Concretamente, trata-se da redução das barreiras e dos obstáculos existentes, como por exemplo ainda existem hoje em dia para crianças com deficiências físicas ou motoras.

Uma escola inclusiva não só se encontra em desenvolvimento constante, como também defende diariamente o respeito dos direitos individuais de todas as crianças e jovens. Os fundamentos são os direitos das crianças das Nações Unidas e os direitos dos seres humanos com deficiências, definidas pela «Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiências». A maioria dos países da Europa do oeste e da Europa do norte assinou estes dois tratados e as suas retificações. Estas convenções garantem um acesso gratuito à educação para crianças e jovens e exigem das escolas a compensação dos equilíbrios existentes, que poderão ser provocados pela origem, deficiência ou problema de saúde das crianças. De uma forma geral, é necessário adaptar a oferta educativa a todas as necessidades das crianças, pois a igualdade de direitos não significa a mesma oferta para todos. Os professores de hoje devem abdicar destas «premissas de homogeneidade»,

em prol de um entendimento mais personalizado da aprendizagem. Para tal, é necessário confrontarem-se com a sua noção de justiça (Bloch 2014).

Os professores do ELH podem contribuir de forma significativa para a igualdade de oportunidades e a inclusão dos seus alunos; nas aulas, podem abordar estas temáticas de forma mais concreta e orientada (ver também cap. 5.1); fora das aulas, poderão promover conversas e orientações com os encarregados de educação e os professores do ensino regular (ver cap. 12).

5. Ensinar e aprender enquanto processo conjunto para a solução de problemas

Quando os alunos não fazem as mesmas coisas ao mesmo tempo, a pessoa que leciona já não pode partir exclusivamente de um único manual de ensino ou de um currículo fixo. A democratização e personalização anteriormente descritas não se refletem apenas no professor, mas sobretudo também nos materiais didáticos e currículos dos países de acolhimento da Europa do oeste e do Europa do norte. A par da planificação das aulas também é tida em conta a criação de oportunidades para aprendizagens auto-dirigidas pelos alunos, para além das sequências didáticas habituais (Kiper & Mischke 2008). Os materiais didáticos trabalham com exercícios cada vez mais complexos, que requerem diferentes atividades e que podem ser trabalhados através de formas sociais e instrumentos diferentes. Currículos atuais – como por exemplo o currículo 21, que se encontra em desenvolvimento para os cantões de língua oficial alemã na Suíça – estão alinhados para desenvolver e aplicar várias competências em diferentes situações. Ao invés de diretivas concretas relativamente ao input, portanto em relação ao que o aprendente recebe de informação, a atenção foca-se no output, portanto nos resultados de aprendizagem (ver também cap. 5 A.1).

Hoje em dia, a aprendizagem é considerada como processo ativo e interativo. Embora a passagem de informação represente a primeira condição e o primeiro passo para a aprendizagem, o aprendente tem, de seguida, de empenhar-se ele próprio para compreender a matéria.

O conhecimento tem de ser entrelaçado, no sentido de poder ser utilizado para responder a questões complexas. E, depois da realização de uma tarefa, é necessário verificar e avaliar os resultados obtidos. Ensinar e aprender precisam de se completar para co-agirem na resolução de problemas. O professor ajuda na seleção das tarefas e dos conteúdos adequados aos interesses e idades dos aprendentes, no desenvolvimento do entendimento da tarefa e no fomento à motivação dos alunos que se propõem à

conclusão a tarefa. As informações, os conhecimentos e as habilidades necessárias para a realização da tarefa serão desenvolvidas em conjunto; o professor apoia tanto quanto necessário e fornece estruturas de apoio. Uma vez consolidadas as bases, passa-se ao planeamento concreto. Quando encontrado o percurso para atingir o objetivo, o aluno concretiza as diferentes ações necessárias e avalia o resultado obtido. Os processos «ensinar-aprender» entrelaçam-se e este jogo fornece aos alunos um apoio na estruturação, na autonomização e um sentimento de pertença (Rohls 2011). É evidente que isto também se aplica ao ELH e consegue-se aplicar ao ELH tão bem como no ensino regular.

Dificuldades na aprendizagem e na interação podem surgir a qualquer altura e devem ser abordadas com a maior brevidade possível, antes que os alunos desmotivem ou desenvolvam estruturas de interação negativas. Particularmente frequente no ELH, em comparação com as que surgem no ensino regular, são as dificuldades ao nível da compreensão escrita na sua língua de origem (ou materna), uma vez apenas a costumam dominar ao nível de um dialeto ou da oralidade, e não costumam escrever ou ler nessa língua (ver cap. 8). Neste contexto, torna-se particularmente importante o professor identificar e compreender as dificuldades o mais rapidamente possível. Aqui deve-se partir das situações concretas que podem provocar as dificuldades no aluno. Muitas vezes, o motivo das dificuldades prende-se com o facto da criança ainda não ter desenvolvido uma determinada competência, estar habituada (em casa ou na escola regular) a outro estilo de interação ou a diferentes estratégias de aprendizagem. Se os alunos continuarem a mostrar dificuldades na escola, apesar da personalização da oferta curricular, costuma levar-se a cabo um conjunto de «conversas de educação» (verificar na listagem dos links as designações concretas, que podem variar de acordo com a região). Estas conversas têm como objetivo a recolha de todos os pontos de vista de todos os envolvidos numa determinada situação, a análise da situação da criança e a definição conjunta de objetivos comuns, que servirão de base para o planeamento das estratégias. Com base nos resultados de uma conversa define-se o plano para o desenvolvimento da criança. Após algum tempo, leva-se a cabo uma nova conversa em que se avalia os resultados face aos objetivos anteriormente definidos. Este procedimento também costuma ter lugar quando uma criança necessita do ensino na língua oficial do país enquanto língua segunda. É evidente que, nestes casos, os professores do ELH possam desempenhar um papel muito importante.

A personalização na educação aqui descrita também significa que todo o potencial de uma criança seja respeitado e valorizado por parte dos professores e da escola. Portanto já não se valoriza apenas certas competências ou capacidades para o sucesso escolar.

Para que um indivíduo possa agir de uma forma responsável numa sociedade aberta, é importante promover o indivíduo com todos os seus talentos. Isto também inclui um melhor aproveitamento dos seus recursos, englobando a sua língua materna, o seu background cultural específico e as suas experiências de vida anteriores.

Diferente de uma noção errónea do conceito de «individualização», a «personalização» não aposta numa singularização da educação, mas na consideração e valorização da criança enquanto ser humano, com os seus direitos, deveres e responsabilidades (OECD 2006). Nesta perspetiva, todas as crianças devem ser valorizadas da mesma forma (Emmerich & Hormel 2013). A atenção foca-se na aquisição das competências das crianças e o seus desenvolvimentos, ao invés da sua utilidade enquanto «bons alunos» para a escola. Com os conceitos de «diversidade» e «inclusão» referimo-nos a este processo de mudança vastamente descrito. Sem o reconhecimento da diferença, a inclusão torna-se numa estratégia forçada, mas sem inclusão, a diversidade passa a representar popularidade e indiferença. Só em conjunto é que apontam à escola democrática o percurso para o futuro, que precisa de ser criado e levado a cabo por todos os intervenientes.

Referências bibliográficas

- Ainscow, Mel; Tony Booth; Alan Dyson (2006): Improving Schools, Developing Inclusion. London: Routledge.
- Bloch, Daniel (2014): Ist differenzierender Unterricht gerecht? Wie Lehrpersonen die Verteilung ihrer Förderbemühungen rechtfertigen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Emmerich, Johannes (2012): Die Vielfalt der Freiwilligenarbeit. Eine Analyse kultureller und sozialstruktureller Bedingungen der Übernahme und Gestaltung von freiwilligem Engagement. Münster: Lit-Verlag.
- Emmerich, Marcus; Ulrike Hormel (2013): Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz. Wiesbaden: Springer VS.
- Hradil, Stefan (2008): Sozialstruktur und gesellschaftlicher Wandel. In: Oscar W. Gabriel; Sabine Kropp (Hrsg.): Die EU-Staaten im Vergleich. Strukturen, Prozesse, Politikinhalt (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, p. 89–123.
- Kiper, Hanna; Wolfgang Mischke (2008): Selbstreguliertes Lernen – Kooperation – Soziale Kompetenz. Fächerübergreifendes Lernen in der Schule. Stuttgart: Kohlhammer.
- Krainz, Ulrich (2014): Religion und Demokratie in der Schule. Analysen zu einem grundsätzlichen Spannungsfeld. Wiesbaden: Springer VS.
- Nasir, Na'ilah Suad; Ann S. Roseberry; Beth Warren; Carol D. Lee (2006): Learning as a Cultural Process. Achieving Equity through Diversity. In: R. Keith Sawyer (Ed.), The Cambridge Handbook of Learning Sciences. Cambridge: Cambridge University Press, p. 489–504.
- OECD (2006): Personalising Education. Paris: OECD.
- Retzl, Martin (2014): Demokratie entwickelt Schule. Schulentwicklung auf der Basis des Denkens von John Dewey. Wiesbaden: Springer VS.
- Rohlf, Carsten (2011): Bildungseinstellungen. Schule und formale Bildung aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Prisching, Manfred (2008): Bildungsideologien. Ein zeitdiagnostischer Essay an der Schwelle zur Wissensgesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tröhler, Daniel; Urs Hardegger (Hrsg.) (2008): Zukunft bilden. Die Geschichte der modernen Zürcher Volksschule. Zürich: NZZ Verlag.
- Turowski, Jan (2006): Voraussetzungen, Differenzen und Kongruenzen Sozialer Demokratie. In: Thomas Meyer; Jan Turowski: Praxis der Sozialen Demokratie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, p. 447–485.
- Vojtová, Věra; Wolf Bloemers; David Johnstone (2006): Pädagogische Wurzeln der Inklusion. Berlin: Frank & Timme.

Links

- Centre of Human Rights Education, Lucern University of Teacher Education: <http://www.phlu.ch/en/dienstleistung/centre-of-human-rights-education>
- Children's Rights, Oxfam Education: <http://www.oxfam.org.uk/education/resources/childrens-rights>
- Compasito. Manual on human rights education for children: <http://www.eycb.coe.int/compasito>
- Projekt Bildungslandschaften Jacobs-Stiftung: <http://bildungslandschaften.ch>
- Teaching Human Rights. Practical activities for primary and secondary schools. United Nations: <http://www.ohchr.org/documents/publications/abcchapter1en.pdf>
- Training and Education Materials, Human Rights Education Series, United Nations High Commissioner for Human Rights: <http://www.ohchr.org/en/publicationsresources/pages/trainingeducation.aspx>
- Verfahren Schulische Standortgespräche, Bildungsdirektion Kanton Zürich: http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/sonderpaedagogisches0/ssg/formulare_ssg.html

1. Attila Ender: Reflexões em torno da igualdade de oportunidades, competência intercultural e educação para a democracia

Attila Ender é natural da Turquia. Vive em Viena há 33 anos, onde exerce funções enquanto professor de LH e trabalha, como voluntário, enquanto oficial de justiça.

Embora muito dependente da respetiva configuração da turma e do ambiente escolar, é possível identificar alguns aspetos transversais relativamente à rotina escolar e aos sucessos e insucessos pedagógicos de um professor de LH. Vou limitar-me a três aspetos.

Igualdade de oportunidades

Na rotina escolar só muito raramente se poderá falar de igualdade de oportunidades. A grande maioria dos alunos com background turco vive em apartamentos muito pequenos, numa categoria de arrendamento de baixo valor. Houve poucos apartamentos em que eu tenha visto livros ou instrumentos musicais. Por outro lado, quase todas as casas têm televisões com ecrãs gigantes.

A maioria dos encarregados de educação não fala alemão ou apenas domina o nível mais elementar. Tirando raras exceções, as mães são domésticas. Devido ao seu baixo nível linguístico, não podem apoiar os seus filhos nos seus trabalhos de casa.

Tudo isto significa que não se pode falar de igualdade quando se compara estas crianças com os filhos de pais austríacos, por exemplo, pertencentes a uma classe social média. Deste modo, tanto mais importante se torna o que a escola regular ou o ELH poderá exercer enquanto apoio complementar.

Para combater estas desigualdades, iniciei há uns anos, em conjunto com uma colega, um «projeto piloto» muito bem sucedido. Neste contexto, visitámos regularmente as casas dos alunos, no sentido de conversar sobre temas pedagógicos muito importantes. Após um ceticismo inicial, as mães começaram a abrir-se e a participar. Duas delas até passaram a frequentar um curso de língua alemã, para poderem apoiar os seus filhos na realização dos seus trabalhos de casa.

Desenvolvimento da competência intercultural

No que diz respeito a este tema, é fundamental referir-se o papel das mesquitas e associações religiosas locais. Nos últimos 10 a 15 anos, muitas delas passaram a influenciar muitos encarregados de educação, por motivos políticos ou financeiros. Numa série de casos, desta influência resultou uma mentalidade fundamentalista nos encarregados de educação. É frequente esta mentalidade provocar o distanciamento dos seus filhos em relação aos seus amigos na escola. Por vezes, a tendência para o auto-isolamento tem assumido dimensões dolorosas.

Para medida de combate sugiro, enquanto treinador de futebol da escola, a formação de equipas mistas, no sentido de criar uma nova identidade corporativa e de desenvolver novas comunidades de alunos.

Educação para a democracia

Penso que este tema representa o ponto auge de todos os esforços. Uma educação para a democracia bem sucedida poderia resolver grande parte dos problemas atuais. Contudo, tendo em conta que a maioria dos imigrantes trabalhava como agricultor no seu país de origem, nem sempre existe uma forma de pensar democrática.

Na educação para a democracia utilizo frequentemente o role-play. Por exemplo, jogamos o ‘jogo das decisões’ (quem toma as decisões: apenas um diz a sua opinião ou todos a manifestam?). Ou fazemos jogos em relação aos papéis das mulheres e dos homens e fazemos de conta que ambos têm os mesmos direitos. Os alunos gostam muito destes jogos de role-play, sem dúvida que têm um elevado valor educativo.

2. Nexhmije Mehmetaj: Planificação de uma aula dupla relativa à temática da igualdade de género / género para três grupos mistos em termos de idade e de nível de aprendizagem

Nexhmije Mehmetaj vem do Kosovo. Desde 1993 que vive no cantão de Jura na Suíça, onde desenvolveu e dirige atualmente o ELH do albanês; é ainda autora de manuais didáticos e de textos teóricos neste contexto.

Temática subjacente e objetivo para os três grupos:

Consciência para a igualdade entre os sexos e para questões relacionadas com este aspeto (igualdade entre rapazes e raparigas, homens e mulheres). À parte disso, objetivos sociais e linguísticos.

Conteúdos e objetivos para os três grupos etários e linguísticos:

- Ensino básico (nível I, turmas 1 a 3): tema «as raparigas também gostam de futebol» (do manual escolar albanês «Eu e os Outros I»). Objetivos pedagógicos: consciencialização e discussão das conceções relacionadas com o sexo e a distribuição dos papéis e dos seus preconceitos. Objetivos linguísticos: competência de compreensão escrita e de produção oral, trabalhar a consciência gramatical e a sintaxe.
- Ensino básico (nível II, turmas 4 a 6): tema «direitos e deveres dos rapazes e das raparigas na nossa turma», ficha de trabalho com sugestões para debate. Objetivos iguais aos de cima, em relação também à própria situação enquanto aluno.
- Ensino secundário (nível III, turmas 7 a 9): tema «os nossos direitos enquanto crianças e jovens», tratamento através de uma carta dos direitos da criança (Seleção de 9–12 direitos). Objetivos iguais aos de cima, na componente linguística com ênfase na análise textual, perceção de conceitos complexos e da produção escrita.

Planificação da aula dupla

Cinza = atividades com a participação do professor

Tempo	Ensino Básico / Nível I	Ensino Básico / Nível II	Ensino Secundário / Nível III
10'	Entrada comum na temática; discussão moderada: o que é «típico» para rapazes, o que é «típico» para raparigas; essas ideias correspondem à realidade? (sugestões preparados pelo professor)		
5'	Explicitação e explicação das tarefas para os alunos dos ensinos básico e secundário		
20'	A professora lê o texto «As meninas também jogam futebol» em conjunto com a turma e esclarece dúvidas de conteúdo e linguísticas.	Trabalho de acordo com a tarefa: Em pares, discutir as sugestões que se encontram na ficha de trabalho «Direitos e deveres de rapazes e raparigas na nossa turma», tomar nota das conclusões.	Trabalho de acordo com a tarefa: 1. em grupos de 3, discutir 3 direitos das crianças de acordo com as sugestões que se encontram na ficha de trabalho.
20'	Em pares, as crianças respondem a questões relativas ao texto (numa ficha).	Leitura e discussão do texto, discussão dos resultados com a professora. Debate aprofundado sobre a questão: quem tem que tipo de deveres e direitos em casa?	2. cada grupo recebe um póster (A3) e prepara uma pequena apresentação dos seus 3 direitos.
10'	Intervalo		
20'	Continuação do trabalho na ficha, depois trabalho criativo: desenhar um rapaz e/ou rapariga a fazer ou a jogar algo «atípico».	Nova tarefa: Elaborar um texto relacionado com o tema «o que gosto / não gosto no meu papel de rapaz / rapariga» ou «se eu fosse um rapaz / uma rapariga».	Verificar se a apresentação está terminada e de acordo com as indicações. A professora indica o documento com todos os 42 direitos (link na internet) e pede aos alunos a leitura deste documento em casa.
5'	Alguns alunos apresentam os seus desenhos. *)	Escutam.	
5'	Escutam.	2–3 textos são apresentados à turma. *)	Escutam.
5'	Escutam.		1–2 grupos apresentam e comentam os seus trabalhos. *)
5'	Explicação dos trabalhos de casa; canção para terminar.		

*) as crianças que não tiverem tempo para apresentar os seus desenhos, irão apresentá-los no início da lição seguinte.

3. Arifa Malik: o princípio da interculturalidade através do exemplo «cores»; esboço de uma aula

Arifa Malik é natural do Bangladesh. Vive em Londres, onde trabalha enquanto professora do Bengalês LH.

Objetivos

- Ao nível do conteúdo: os alunos (três grupos de trabalho) confrontam-se com as cores e os adjetivos relacionados com as cores do seu país de origem (Bangladesh) e de acolhimento (Inglaterra).
- Ao nível linguístico: aprofundamento dos seus conhecimentos acerca do vocabulário relacionado com cores em bengalês e inglês. Para alunos avançados: desenvolvimento da escrita bengalesa; comparação da construção dos adjetivos compostos (verde-azul, etc. ...) em ambas as línguas.

Material

- Cartolinas A5 em várias cores; cartões com adjetivos de cores em bengalês; cartões com adjetivos de cores em inglês;
- Fotografias (de Bangladesh, por exemplo roupa tradicional, de Inglaterra, por exemplo das roupas da Rainha Isabel em diferentes cores, tudo recolhido da internet), se possível roupas de Bangladesh.

Estrutura

1.	5'	Breve atividade inicial: todos os alunos estão à frente comigo. Eu posiciono as crianças em pares e pergunto se conseguem descobrir o critério que utilizei. (Solução: a cor do pulôver)
2.	5'	Informações acerca da temática e dos objetivos da aula. Para começar, os alunos referem todos os adjetivos relacionados com as cores que conhecem, de ambas as línguas.

3.	10'	Coloco as cartolinas coloridas; os alunos devem ordenar as cores com as designações correspondentes em bengalês ou inglês. Quem não dominar a escrita bengalesa, pede a outros alunos a leitura dos cartões escritos e repetem a palavra em bengalês.
4.	25'	Trabalhos com 3 propostas didáticas, de níveis diferenciados: - Roupas (ou fotografias delas) com «cores simples» (apenas 1–2 cores, sem padrões). Tarefa: identificar as cores e escrevê-las, preferencialmente nas duas línguas. - Roupas (ou fotografias delas) com cores «complicadas» ou padrões. Tarefa: como acima descrita, o mais detalhadamente possível. - Roupas (ou fotografias delas) com cores «ainda mais complicadas» ou padrões. Mesma tarefa do ponto anterior, acrescida, se possível, com a opinião pessoal.
Intervalo		
5.	10'	Cada grupo apresenta brevemente os seus resultados, os restantes fazem comentários.
6.	10'	Input linguístico: Como se pode expressar diferentes tonalidades de uma cor em bengalês e em inglês (formação de palavra, por exemplo azul claro, azul escuro, etc.)? Aqui eventualmente mostrar fotografias de roupas da Rainha Isabel que demonstrem diferentes tonalidades e referir estas tonalidades nas duas línguas.
7.	10'	Discussão/debate em relação ao tema «cores nas culturas bengalesa e inglesa». Primeiro preparação/discussão em 4 grupos etariamente mistos: - Quais as cores em bengalês / inglês utilizadas para descrever a natureza? - Quais as cores em bengalês / inglês utilizadas para descrever as cidades? - Quais as cores dominantes em Bangladesh / na Inglaterra? - Com que cores é que iriam descrever o vosso estado de espírito quando pensam em Bangladesh / na Inglaterra?
8.	15'	Discussão/debate em relação aos quatro tópicos anteriores. Final da aula.

1. Na introdução (cap. 4 A.1) foi referido um conjunto de aspetos centrais e postulados sobre os quais existem noções consensuais nos países de acolhimento (igualdade de oportunidades, igualdade de género, educação para a democracia, valorização da diversidade, etc.). Por favor reflita e discuta as formas como experiencia o significado e concretização destes postulados a) no sistema de educação do seu país de origem e b) em relação ao país em que se encontra atualmente.
2. Quais são, partindo da sua origem e da sua educação, os conceitos pedagógicos, princípios e postulados particularmente importantes, que também gostaria de manter e aplicar na sua situação de migração?
3. Volte a ler a listagem dos postulados na cap. 4 A.1. O que poderá fazer nas suas aulas para ir ao encontro destes princípios? O que já fez neste sentido; o que seria possível fazer mais? Planifique, em conjunto com colegas, atividades concretas para levar a cabo durante as próximas três a quatro semanas.
4. Na parte A deste capítulo, bem como no ponto 4 B1, refere-se frequentemente a igualdade ou semelhança de oportunidades das crianças. Como descreveria esta situação no país em que se encontra a dar aulas no ELH? Em que áreas se encontram problemas ou necessidades para melhoramentos? Como poderá, pessoalmente, contribuir concretamente para melhorar esta situação? E: como se concretiza a exigência para a igualdade de direitos no seu país de origem?
5. Por favor volte a rever o capítulo 4 A.3 que diz respeito à educação para a democracia. Os objetivos formulados – sobretudo a educação dos alunos para uma cidadania e uma consciência democráticas – também se aplicam ao ELH. Por favor reflita e discuta de que formas se encontra a contribuir para estes objetivos através do seu estilo de lecionação e através da seleção dos conteúdos temáticos. Planifique, em conjunto com outros colegas, duas a três situações didáticas concretas, com as quais poderá fomentar o desenvolvimento de alunos democráticos nas suas aulas durante as próximas semanas.
6. Consulte os materiais do Conselho Europeu, disponíveis na internet (ver os links nas referências bibliográficas). Quais desses materiais poderá adaptar e utilizar nas suas aulas e concretizar durante as próximas semanas?
7. O capítulo 4 A.5 tem como título «Lecionar e aprender enquanto processo conjunto para a solução de problemas». O que significa este título (que, em simultâneo, representa um postulado) para si? Discuta sequências didáticas em que, em conjunto com os seus alunos, conseguiu abordar um problema concreto e conseguiu desenvolver uma solução apropriada através de um processo interativo e particularmente atrativo. Planifique mais atividades desse tipo!
8. Nos capítulos 4 B.2 e 4 B.3 encontram-se duas planificações relacionadas com o princípio da «igualdade de géneros» e «interculturalidade». Discuta estas planificações; faça uma reflexão sobre possíveis formas de abordar estas duas temáticas nas suas aulas.

1. Introdução

Como abordado no capítulo anterior, os paradigmas sociais e as questões centrais da política educativa caracterizam os sistemas educativos do norte, centro e oeste da Europa. Representam uma espécie de guia orientador, que define os princípios e entendimento do papel da educação e da escola nestes países. O modo como o ensino deve ser visto e a perspectiva pela qual se olham os alunos, depende da imagem da pessoa na qual um sistema escolar e uma sociedade se revê. Como pilares ideológicos sobre os quais se constrói o sistema educativo e escolar nesses países, abordámos no cap. 4 a igualdade de oportunidades, a integração, a interculturalidade e multilinguismo, a educação inclusiva, educação para a democracia e participação na sociedade. Tudo isto influencia direta ou indiretamente a perceção do aluno, do professor e o entendimento da aprendizagem e de qual deverá, na verdade, ser a finalidade e o conteúdo da escola.

Neste capítulo são apresentados os principais critérios de qualidade da educação e do ensino presentes na cultura escolar e de ensino da Europa do norte, centro e oeste. Estão divididos de acordo com três áreas-chave, ou seja, três perspectivas:

- perceção do aluno
- perceção do professor
- compreensão da aprendizagem e do ensino

2. Perceção do aluno

Ensino centrado no aluno

O ensino nas escolas nos países de imigração mencionados segue geralmente o princípio do ensino centrado no aluno. Isto pressupõe que a estrutura de ensino seleção de conteúdos e sua organização se oriente em torno das necessidades dos alunos. O ensino centrado no aluno significa partir da individualidade dos alunos, ou seja, reconhecer o aluno como indivíduo com uma personalidade independente (Helmke, 2012).

No ensino centrado no aluno, os alunos são considerados e valorizados como indivíduos, independentemente do seu desempenho na aprendizagem e do seu sucesso escolar.

Isto significa ter em conta e respeitar os interesses, a biografia e o background, as condições de vida e as necessidades específicas. Tudo isto tem um efeito positivo na autoconfiança e motivação dos alunos. Ao mesmo tempo tem um efeito positivo na relação entre o professor e o aluno, dado que estes se sentem mais confortáveis num ensino centrado no aluno que o considera como pessoas. Significa, também, que os alunos se podem dirigir aos professores não só para questões específicas ao ensino, mas também para outro tipo de questões e problemas. Para além da função formativa, a função educativa é também, deste modo, reforçada.

A par desta dimensão emocional e afetiva, o ensino centrado no aluno parte do nível de desenvolvimento do aluno para a sua planificação e implementação, tendo em conta os conhecimentos prévios, o ponto de partida, as experiências e vivências de cada um.

Os alunos são percecionados como agentes, sujeitos ativos – e não como meros objetos do professor ou do currículo.

Um objetivo central do ensino centrado no aluno é também, tanto quanto possível, incentivar os alunos a desenvolver uma atitude ativa. Consequentemen-

te, nesta conceção de ensino o professor não está no centro da aula, pelo contrário, o ensino é planificado e desenhado para os alunos e com os alunos (Wiater, 2012). Ou, como Helmke (2012) refere: o ensino centrado no aluno caracteriza-se pela elevada participação dos alunos e pelo seu envolvimento nas atividades da aula. Comparando com o ensino tradicional centrado no professor, como conhecido de alguns professores LCH no âmbito da sua própria formação escolar e académica, trata-se de uma diferença substancial na definição de papéis no ensino centrado no aluno, veja também abaixo da seção «Novos papéis: facilitador e moderador de aprendizagens».

Orientação para o desenvolvimento

Se o ensino se centra no aluno, isso inclui também a perceção do seu desempenho e a forma como esse desempenho é avaliado. De resto, se os professores querem desenvolver as capacidades individuais, devem dispor de um grau suficiente de conhecimento diagnóstico dessas mesmas capacidades. E devem ser capazes de adequar o nível de exigência das atividades e problemas da aula, bem como as perguntas e tarefas a serem resolvidas aos alunos aos seus conhecimentos prévios. Especialmente no caso de turmas do ELH, muito heterogêneas a nível de desempenho e frequentemente também a nível etário, isto significa que as tarefas e questões para o controle de desempenho devem ser formuladas para diferentes níveis, isto é, para diferentes níveis de desempenho (ver também abaixo «diferenciação e individualização», e também cap. 6).

De modo a apoiar o aluno da melhor maneira, o ensino que promove o desempenho deve orientar e avaliar o desempenho e os progressos dos alunos considerando os objectivos individuais e de aprendizagem.

No ensino que promove o desempenho, a avaliação é não apenas sumativa mas também e constantemente formativa.

Isto significa que o desempenho deve ser observado durante um período prolongado de tempo e comentado e discutido com o aluno. Uma avaliação promotora do desempenho implica também que os objetivos de aprendizagem sejam definidos claramente e sejam transparentes para os alunos. Ao mesmo tempo, a promoção do desempenho significa também que todos os interessados sejam envolvidos o mais possível nesse processo; alunos, pais, professores do ensino regular e outros profissionais.

O capítulo 7 ocupa-se mais especificamente com o tema da avaliação do ensino promotor do desempenho, para boas orientações práticas com modelos, listas de verificação, etc., também para o ELH, remetemos para a brochura de Nüesch entre outros (veja as referências bibliográficas).

Desenvolvimento de competências

Em muitos países do norte, centro e oeste da Europa, o ensino orienta-se há cerca de uma década pelo princípio do desenvolvimento de competências. Isso significa:

- Os objetivos a serem alcançados pelos alunos são apresentados de acordo com várias áreas e graus de competência. O ponto de referência para as aprendizagens escolares já não são os temas tradicionais ou objetivos relativos a conteúdos que precisam de ser trabalhados, mas a construção sucessiva de uma série de competências que se desenvolvem por etapas e que se espera que os alunos adquiram.
- A aprendizagem e o progresso dos alunos são aferidos segundo o seu desempenho de acordo com um certo nível de competência (ou *performance*).

Nas ciências da educação existem algumas definições sobre tudo o que pertence às «competências». A definição mais utilizada em língua alemã é de Franz E. Weinert: «competências estão disponíveis nos indivíduos ou são habilidades e capacidades aprendidas para resolver determinados problemas, bem como as disposições motivacionais, volitivas [determinadas pela vontade] e sociais associadas para usar com sucesso e de forma responsável para a resolução de problemas numa variedade de situações» (Weinert 2014). Não se trata apenas do conhecimento factual, mas sobretudo da capacidade para resolver os problemas, incluindo a necessária atitude e motivação para tal. No campo da didática distingue-se, neste contexto, entre competências específicas e gerais. Entre as competências específicas contam-se aquelas que estão intimamente relacionadas com uma disciplina escolar; relativamente ao ELH, por exemplo: «No final do terceiro ano letivo os alunos conhecem o sistema de escrita da sua primeira língua e são capazes de registar mensagens simples na mesma». Entre as competências gerais contam-se aquelas capacidades e habilidades necessárias à vida e que não estão ligadas apenas a uma disciplina escolar. Estas incluem, por exemplo, competências pessoais (autonomia, reflexão, etc.), sociais (capacidade de cooperação, de resolução de conflitos, etc.), mas também metodológicas (capacidade de comunicação, capacidade de resolver problemas, etc.). Entende-se que a construção destas competências também pode e deve ocorrer no ELH.

O desenvolvimento de competências adequa-se bem ao ensino centrado no aluno e à promoção do desempenho. Em suma, podemos dizer que o ensino por competências tem as seguintes características (ver Lersch, 2010 e Meyer, 2013):

- ativação cognitiva dos alunos através de tarefas exigentes, mas bem adaptadas a cada um;
- ligação do conhecimento recém-adquirido com conhecimentos e habilidades existentes;
- prática inteligente;
- busca de situações de aplicação adequadas;
- orientação individual dos processos de aprendizagem;
- reflexão sobre o progresso de aprendizagem por parte dos alunos (metacognição).

3. Perceção do professor

Importância da gestão de sala de aula (Classroom management)

A gestão eficiente de uma turma é uma das condições prévias para uma educação de alta qualidade. A gestão da sala de aula constitui o enquadramento temporal e motivacional para o ensino; ajuda a evitar perturbação e caos desnecessários. A pesquisa internacional afirma que há uma relação direta entre a gestão da sala de aula e a medida da progressão na aprendizagem dos alunos. Neste sentido, também a extensa meta-análise de Hattie (2013) mostra que, em turmas bem organizadas e um alto comprometimento dos professores na área da gestão da sala de aula tem um claro efeito (médio a alto) no desempenho dos alunos. A este respeito, fatores importantes são também a atitude dos professores (motivação, empenho) e na medida da sua capacidade de identificar e reagir a problemas de comportamento dos alunos.

Os pontos seguintes são centrais para o trabalho concreto na área de gestão de sala de aula / *class management* no ELH (ver Woolfolk, 2008):

- boa preparação da sala de aula (materiais, colocação dos alunos, aspetos organizacionais, etc.);
- garantir a ativação máxima e constante de todos os alunos através do estabelecimento de tarefas atrativas, orientadas para a ação; identificar as atividades problemáticas e redirecioná-las;

- estabelecer, de preferência em conjunto, regras claras plausíveis e estabelecer modos de atuação, publicitando-os (ex. pendurar um cartaz com as regras da sala de aula e da tomada de palavra);
- definir as consequências para comportamentos inadequados; resolver os problemas disciplinares sem muito alarido e sem interrupção da aula;
- como professor, não deixar transparecer incerteza ou indecisão;
- preocupar-se com a fluidez do decorrer da aula, evitar quebras no raciocínio lógico e interrupções desnecessárias.

Encontrará sugestões para a reflexão sobre a sua capacidade de gestão mais à frente na parte «Sugestões para reflexão, discussão e aprofundamento» (5 C, sobretudo os pontos 6 e 7). Para aprofundar este assunto, consulte a publicação de Meier et al (2011): *Schüler kompetent führen*. Zürich: Verlag Pestalozzi-anum.

Novo entendimento de papéis: facilitador e moderador das aprendizagens

O ensino centrado no aluno e o desenvolvimento de competências requer um alto grau de atividade por parte dos alunos. Para tornar isso possível, o professor deve planificar atividades de aprendizagem adequadas (possivelmente para níveis diferentes!), acompanhar os alunos nas suas atividades e apoiar ativamente quando necessário. Os professores assumem cada vez mais o papel de «facilitador de aprendizagens», isto é, inicia, apoia e avalia os processos de aprendizagem; cada vez menos desempenham o papel tradicional de professor.

A fim de cumprir este papel de acordo com a alteração do conceito, o professor deve ser capaz de avaliar em primeiro lugar as necessidades de aprendizagem e o conhecimento prévio de cada aluno (veja acima «Promoção do desempenho»). Outras tarefas são também a planificação de situações de aprendizagem estimulantes do ponto de vista didático e do conteúdo, desenvolver percursos de aprendizagem, selecionar tarefas de aprendizagem, observar e acompanhar o processo de aprendizagem e intervir caso surjam problemas. No decorrer e no final de uma sequência de aprendizagem segue-se a avaliação do sucesso da aprendizagem (quem aprendeu alguma coisa, quais os objetivos ou competências que devem ainda ser aprofundadas; qual a avaliação ou a nota que se pode dar?).

Além disso, em conversa com o aluno deve-se incentivá-lo a refletir sobre sua aprendizagem e a documentar os resultados. Para este fim, existem atualmente várias opções, como a elaboração de um diário de aprendizagem ou a organização de um portefólio, no qual os trabalhos representativos são coligidos. Tudo isto pode facilmente ser implementado no ELH.

De suma importância para o acompanhamento dos processos de aprendizagem é estimular os alunos a refletir sobre suas próprias aprendizagens, chamar-lhes a atenção para os seus pontos fortes, mas também para o seu potencial de desenvolvimento e proporcionar-lhe oportunidades de aprendizagem adequadas. Esta faceta de apoio à aprendizagem inclui também o ensino explícito de estratégias, que devem ajudar o processo e devem ajudar os alunos a otimizar a sua aprendizagem. As estratégias de aprendizagem podem constituir um objetivo de aprendizagem direto, focando as competências a adquirir (ex.: revisão do texto, utilização do dicionário ou pesquisa na internet) ou promover a aprendizagem indiretamente (estratégias para a planificação dos trabalhos, constituição de aprendizagem em tandem, etc.). Está planeado um livro sobre estratégias de aprendizagem especificamente para ELH como parte da presente série «Materiais para o ensino da língua de herança».

Tudo isto significa naturalmente também o contato e a cooperação diferentes entre o professor e o aluno, claro e mais intenso do que na conceção convencional do ensino, segundo a qual o professor usa da palavra a maior parte do tempo enquanto autoridade oficial convocada. Para os professores do ELH, em que na sua formação nos seus países de origem foram socializados sobretudo no conceito do papel tradicional, o processo da adaptação à evolução do papel do professor relacionado com a cooperação e compreensão pode constituir um grande desafio. No entanto, devem estar cientes de que os seus alunos estão mais acostumados a este novo professor nas aulas regulares. Assim, eles estão pouco predispostos para acompanhar aulas centradas no professor e conduzidas segundo a autoridade tradicional.

4. Conceção da aprendizagem e do ensino

Abordagem construtivista

Na maioria das escolas da Europa central, oeste e no norte segue a designada conceção construtivista da aprendizagem. Esta baseia-se em duas premissas fundamentais (ver Woolfolk, 2008):

1. Os alunos são sujeitos ativos no processo de aprendizagem e «constroem» o seu próprio conhecimento (desenvolvem-se com base no seu conhecimento do quotidiano, por exemplo suas próprias ideias e «modelos» para a alternância de dia e noite, em relação à guerra ou à noção de rico – pobre).
2. As interações sociais são importantes para este processo de construção do conhecimento.

A conceção construtivista da aprendizagem assume que o aluno realmente só precisa do meio ambiente como matriz de estímulo para o seu desenvolvimento. Os principais estímulos para a sua aprendizagem têm origem em si mesmo. De acordo com esse entendimento, os alunos procuram ativamente no ambiente o que para si constitui um problema («Porque é que à noite fica escuro?», «Porque é que tantas pessoas do meu país vivem numa situação de migração?») para construir conhecimento com a solução para o problema. Aprendizagem é, então, uma constante reorganização de elementos de conhecimento entendido. As estruturas existentes e construídas pelos próprios alunos alargam-se a cada nova etapa ou processo de aprendizagem, reagrupam-se ou reconstróem-se completamente.

Na didática construtivista, a construção e aplicação de conhecimentos e competências têm prioridade em relação à memorização, recuperação e reprodução de factos, conceitos e capacidades (Woolfolk 2008). Os objectivos centrais da didática construtivista são o desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas, pensamento crítico, questionamento, autonomia e abertura a diferentes caminhos para soluções. De um ponto de vista construtivista podem ser dadas as seguintes recomendações para o ensino:

- A aprendizagem deve ser integrada em ambientes de aprendizagem complexos, realistas e relevantes e de questionamento que incentivem os alunos na sua própria «construção do conhecimento» e na descoberta da aprendizagem.

- Os alunos devem ser incentivados a defender e a discutir diferentes perspetivas e pontos de vista. Para tal, preferencialmente, devem-lhes ser facultados modos diversos de aceder aos conteúdos de um assunto. Da mesma forma, as oportunidades para a discussão e troca de opiniões justas devem ser planeadas.
- Os alunos são apoiados na consciencialização de que são responsáveis pela sua própria aprendizagem, bem como pela qualidade da mesma (ao mesmo tempo isto significa um reforço da sua autoconsciência e da compreensão de que a aprendizagem é construída).

A simples transmissão de conhecimento e de factos, características do ensino tradicional, é assim relegada para um plano distante. Este facto requer também do docente do ELH uma mudança de pensamento no que diz respeito à planificação de tarefas de aprendizagem. Em vez de «aprende os nomes das seguintes plantas e animais de cor» a tarefa será então talvez «discute e regista em grupos de 3 as plantas e os animais que em determinado «patamar» da floresta desempenham um papel particularmente importante; faz um pequeno cartaz sobre o assunto».

Aprendizagem autónoma e auto responsável

O ensino nas escolas do centro, norte e ocidente da Europa enfatizam, no âmbito da conceção construtivista da aprendizagem, a importante dimensão da autonomia e responsabilidade pessoal pela aprendizagem. O conceito da autorregulação da aprendizagem é central. Isto significa que os alunos autorregulam e monitoram o seu próprio processo de aprendizagem e o seu progresso (incluindo, por exemplo, o desenvolvimento dos trabalhos de casa e projetos de longo prazo, como uma apresentação). Do mesmo modo a aprendizagem autónoma significa que os próprios alunos podem tomar decisões em relação a vários aspetos da sua aprendizagem, sendo responsáveis pelas mesmas.

Estas decisões referem-se principalmente às seguintes áreas:

Objetivos de aprendizagem:	Que preciso/quero aprender?
Conteúdos de aprendizagem:	Que preciso/quero saber/aprender?
Metodologia de aprendizagem:	Como aprendo isso, que métodos e estratégias uso?
Meios de aprendizagem:	Que meios auxiliares uso para isso?

Tempo:	Quanto tempo quero dispor ou quanto tempo tenho à minha disposição?
Ritmo de aprendizagem:	Qual a minha velocidade de trabalho?
Forma social/ Parceiros de aprendizagem:	Trabalho sozinho? Trabalho com um colega? Ou em grupo?

Na realidade escolar, os objectivos e conteúdos de aprendizagem são, na maior parte das vezes, preestabelecidos, enquanto que os alunos podem decidir sobre tempo, ritmo, parceiros de aprendizagem e, em parte, também sobre a escolha do método de aprendizagem. Isso também é possível no ELH quando este é centrado no aluno (veja também cap. 6). A aprendizagem autónoma reveste-se de extrema importância para as estratégias de aprendizagem acima mencionadas. Estes são pré-requisitos para que os alunos planifiquem, organizem e regulem a sua aprendizagem de forma autónoma e responsável. Da mesma forma, para a autonomia e auto-regulação da aprendizagem, bem como para a construção da competência de autoavaliação, é naturalmente muito benéfico se da parte do professor forem oferecidos diferentes níveis de consecução dos objetivos e conteúdos de aprendizagem, de modo a que os alunos possam procurar de forma autónoma os que se adequam a si próprios (exemplo: textos sobre a Turquia no séc. XIX em três graus de dificuldade diferentes; teste os seus conhecimentos sobre a agricultura na Itália em três níveis de consecução).

Referência ao mundo circundante

O ensino orientado para as necessidades dos alunos deve selecionar os conteúdos o mais próximo possível do mundo atual e futuro dos alunos. Isso significa selecionar os conteúdos atuais e significativos para os alunos. Wolfgang Klafki formulou esta questão apropriadamente há mais de 50 anos: «Que significado tem o conteúdo em causa para a aquisição de experiência, competência ou capacidade nesse assunto para o desenvolvimento intelectual das crianças da minha turma, qual a importância que deve ter – de um ponto de vista pedagógico?» (Klafki, 1958). No entanto, não é só a relação com a atualidade que é relevante na seleção dos conteúdos, mas também o significado dos diversos temas na vida futura dos alunos.

Cabe aos professores selecionar conteúdos relevantes e próximos da vida quotidiana tanto em termos do presente como do futuro.

O postulado do estabelecimento dos conteúdos de ensino em relação à vida do aluno significa uma elevada exigência para os professores, tanto no seu conhecimento específico, como ao nível da informação sobre a vida, problemas e conhecimentos prévios dos alunos. Para o professor do ELH, este postulado significa sobretudo o seguinte: considerar que os seus alunos crescem num contexto de migração – dentro e entre duas culturas e com um background experiencial que difere significativamente do dos alunos nos países de origem. Temas como «vida na quinta», «contos de fadas e lendas», «eu dentro de 20 anos», «minorias», etc. têm que ser tratados de forma diferente do abordado no ensino regular, por exemplo na Croácia ou no ELH croata na Suíça ou tratados na Áustria. No segundo caso, é imperativo ter em conta o background experiencial e as competências dos alunos que cresceram entre duas culturas, mas também o seu conhecimento frequentemente mais fraco da língua e da cultura do país de origem. Além disso, um certo número de tópicos tradicionais e estabelecidos no país de origem (por exemplo: temas patrióticos ou históricos) que no contexto de migração são muito menos relevantes – enquanto que temas como «viver em e entre duas culturas», «minorias», etc. são muito oportunos e significativos.

Adequação à faixa etária

Tal como já foi mencionado na secção «Ensino centrado no aluno», o ensino deve ser organizado de acordo com o estado de desenvolvimento do aluno, com a composição do grupo de alunos e as características pessoais do aluno. Em particular no ensino multinível, como é característico do ELH, também ganha importância a dimensão da adequação à idade dos alunos. Os alunos de classes multinível têm idades heterogéneas e têm que ser incentivados de forma diferente consoante o seu estágio de desenvolvimento psicológico e também consoante as suas experiências de aprendizagem anteriores.

A capacidade e vontade de trabalhar de um aluno do primeiro ano é algo diferente de um aluno do terceiro ano.

A diferenciação puramente quantitativa de acordo com a quantidade de tarefas a serem efetuadas é manifestamente insuficiente neste caso; trata-se sobretudo de uma seleção qualitativa dos conteúdos, adequada à idade dos alunos e à metodologia a seguir.

Um dos grandes desafios para o ELH prende-se com o facto de a idade e competência linguística do aluno diferirem muitas vezes amplamente uma da outra. Por exemplo, pode acontecer que um aluno do sexto ano que frequenta o ELH apenas há dois anos evidencie uma menor proficiência linguística ao nível da leitura e da escrita na sua primeira língua que um aluno do terceiro ano, que tenha um acompanhamento familiar nos estudos. No entanto, não podemos dar ao aluno do sexto ano pequenos textos

infantis e pouco exigentes que o desencorajariam e desmotivariam. Em vez disso, o aluno precisa de versões simplificadas do ponto de vista linguístico, de textos com conteúdos adequados à sua idade, e de muito apoio pessoal.

Diferenciação e individualização

Como consequência lógica dos requisitos para o ensino centrado no aluno, nos seus conhecimentos prévios, interesses, necessidades e idade, (ver acima) existe o postulado que se mantém atual há bem 30 anos: diferenciar e personalizar o ensino. De uma forma figurativa trata-se de:

Em vez de ser oferecido a todos os alunos a mesma ementa uniformizada, que todos devem comer e digerir em simultâneo (o que seria uma ilusão total), cada aluno deve receber o menu que melhor se adequa a si próprio, que é digerível e bom para o seu desenvolvimento.

Isso soa a um desafio e é-o na verdade, em particular para os professores que não tiveram contato com esta conceção na sua própria formação. Ao mesmo tempo, a individualização e diferenciação também se estabeleceram tanto na prática como nos materiais de ensino, o que faz com que praticamente não haja professores que ensinem de acordo com o modelo da aula frontal tradicional. Naturalmente, foram encontrados tanto no ensino regular como no ELH soluções e caminhos realistas e exequíveis: Numa turma de 20 alunos não podem nem devem ser trabalhados 20 programas de aprendizagem individual; é suficiente se, por exemplo, as tarefas de leitura ou escrita forem disponibilizados em três ou quatro níveis de dificuldade, para que os alunos encontrem algo adequado a eles num elevado grau de probabilidade. Em vez de individualização completa trata-se aqui de diferenciação do ensino (em diferentes níveis e faixas etárias). Além disso – não em termos do ELH, mas na rede pública de ensino – a diferenciação externa em diferentes tipos de escolas, especialmente de nível secundário I (Gymnasium, Sekundarschule, escola secundária avançada ou com nível de exigência limitado, respetivamente; escolas especiais, etc.).

Como professor tem-se influência direta na diferenciação interna, isto é, pode-se e deve-se planificar o ensino que do ponto de vista do seu grau de dificuldade e complexidade, o tempo e forma de trabalho, possa ser realizado pelo aluno de diversas maneiras. Basicamente, cada aula organiza-se de modo a que cada aluno possa selecionar as atividades adequadas a si próprio, que o estimulem e desenvolvam o mais possível. Neste contexto também se fala de «ensino adaptado», que se orienta de acordo com as características e conhecimento prévio dos alunos, sendo as tarefas de aprendizagem, materiais e meios de comunicação, etc. também adaptados de acordo com o aluno.

Implicações para o futuro

As dimensões do ensino tratadas no capítulo 5 correspondem aos aspetos fundamentais da atual pedagogia e didática nos países de imigração da Europa central, oeste e norte. É claro que a lista não é exaustiva, uma vez que a pedagogia e didática continuam a desenvolver-se de uma forma dinâmica. É importante destacar um elemento que surge repetidamente, e que no entanto ainda não foi explicitamente discutido: a motivação dos alunos.

Todo o ensino tem a obrigação de impulsionar positivamente a aprendizagem e estimular os alunos para a ação e atividade.

Todos os aspetos fundamentais apresentados apon- tam nessa direção e entendem o desenho do ensino sob essa perspectiva. Só quem está motivado para a sua aprendizagem é também capaz de aceitar a res- ponsabilidade sobre esse processo, é capaz de defi- nir seus próprios objetivos, de planejar e refletir sobre a sua aprendizagem e de se tornar agente das suas próprias atividades. Através de uma configuração adequada do ensino pelo parte do professor e através do seu empenho com a construção do conhecimento, competências e atitudes dos alunos – em suma, para a promoção da sua personalidade – isto pode ser con- seguido.

Referências bibliográficas

- Hattie, John (2013): Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutsche Ausgabe von «Visible Learning». Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Helmke, Andreas (2012): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. (4. Aufl.) Seelze- Velber: Klett/Kallmeyer.
- Klafki, Wolfgang (1958): Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: Die deutsche Schule, Heft 10, S. 450–471.
- Lersch, Rainer (2010): Wie unterrichtet man Kompe- tenzen? Didaktik und Praxis kompetenzförder- den Unterrichts. Wiesbaden: Hessisches Kulturm- inisterium. Institut für Qualitätsentwicklung. Link: http://didaktik.mathematik.hu-berlin.de/files/2010_lersch_kompetenzen.pdf
- Mandl, Heinz; Helmut F. Friedrich (2006): Handbuch Lernstrategien. Göttingen: Hogrefe.
- Meier, Albert et al. (2011): Schülerinnen und Schüler kompetent führen. Aufbau von grundlegenden Führungskompetenzen für Lehrpersonen. Ein Arbeitsheft. Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Meyer, Hilbert (2013): Was ist guter Unterricht? (9. Aufl.) Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Nüesch Birri, Helene; Monika Bodenmann; Thomas Birri (2008): Fördern und fordern. Schülerinnen- und Schülerbeurteilung in der Volksschule. St. Gallen: Kantonaler Lehrmittelverlag. Link: edudoc.ch/record/32505/files/foerdernfordern.pdf
- Weinert, Franz E. (2014): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel: Beltz.
- Wiater, Werner (2012): Unterrichtsprinzipien. Prüfungswissen–Basiswissen Schulpädagogik. (5. Aufl.) Donauwörth: Auer.
- Woolfolk, Anita (2008): Pädagogische Psychologie. München: Pearson Studium.

1. Božena Alebić: A minha relação com o princípio da individualização

Božena Alebić é natural da Croácia (Split). De 2004–2008 e de 2010–2014, trabalhou como professor do ELH do croata em Zurique.

No ensino croata no estrangeiro, a aplicação do princípio da individualização é imprescindível, uma vez que as crianças estão habituadas a isso no ensino regular. Por isso, tento sempre no mais curto espaço de tempo possível conhecer cada criança, bem como as competências linguísticas, o conhecimento prévio, as capacidades e dificuldades.

Comigo, a personalização começa com a seleção e planificação dos temas. Verifico se um determinado tema pode ser tratado em diferentes níveis de dificuldade e adaptado a diferentes idades. Na maior parte das vezes costumo começar com uma fase comum, na qual o conhecimento prévio bem como os conceitos básicos croatas são clarificados para todos os alunos. Na maioria dos casos, alguns conceitos são já conhecidos e estabelecidos, enquanto outros têm de ser introduzidos pela primeira vez. Depois segue-se uma tarefa de escrita individualizada, que pode ser realizada individualmente ou em pares. Para isso, preparo, por exemplo, uma ficha de trabalho com variações de acordo com níveis de exigência diferenciados. Certifico-me que cada versão da ficha de trabalho começa com tarefas simples e que o grau de dificuldade aumenta lentamente, de modo a que no fim se encontram as tarefas mais complexas. Deste modo, os alunos mais fracos também conseguem ter sucesso uma vez que são capazes de resolver os primeiros exercícios (mais fáceis). Também em tarefas de verificação de aprendizagem e testes presto atenção a esta gradação. Por exemplo, posso exigir aos alunos mais fracos que, pelo menos, respondam às primeiras 5 questões, aos alunos médios que respondam às primeiras 10 e aos alunos fortes que respondam às 15 questões. O principal objetivo deste processo é que cada ficha de trabalho se ajuste da melhor forma às necessidades e capacidades dos alunos.

Também tenho em conta o princípio da individualização nos exercícios e tarefas orais. Em primeiro lugar certifico-me de que cada aluno compreende o conteúdo apresentado. Muitas vezes explico a mesma tarefa de modos diferentes e às vezes explico individualmente aos alunos mais inseguro. Organizo as tarefas e conteúdos das aulas de modo a que sejam o

mais próximos possíveis das experiências das crianças. Tento escolher temas e tarefas que lhes interessem que se encaixem nas suas experiências, seus conhecimentos prévios nas suas capacidades. Uma vez que os próprios alunos já são muito heterogéneos quanto à idade, género, competências em croata, interesses, etc., promovo a discussão de determinados temas em pequenos grupos e não em sessão plenária. No final, cada grupo faz uma breve apresentação sobre o que trabalhou e as conclusões a que chegou.

Em comparação com o ensino regular na República da Croácia, a heterogeneidade do alunos é um grande desafio no ELH. No mesmo grupo encontram-se, muitas vezes, crianças desde o jardim de infância até ao 8.º ano. Num grupo deste tipo é muito difícil encontrar uma motivação comum, mesmo quando se trate de um simples jogo de concentração.

Além da personalização fazem parte do meu ensino outros princípios pedagógicos. Os mais importantes são o princípio da autonomia, o princípio da aprendizagem através do jogo e do princípio da criatividade. Tento aplicar os princípios da aprendizagem através do jogo e da criatividade sempre que possível, porque só próprio termo «jogo» tem um efeito motivador no aluno. Nesse sentido, fazemos diferentes jogos linguísticos, jogos de memória, memorização, concentração, etc., e é claro que todos têm uma grande efeito na aprendizagem. Planificar aulas desta forma requer muita criatividade e empenho; a alegria dos alunos mostra, no entanto, que vale mesmo a pena.

2. Saliha Salih Alcon: Individualização e promoção da autonomia, razões e um exemplo

Saliha Salih Alcon é natural de Espanha. Vive há nove anos em Viena, onde é professora de língua materna para árabe e espanhol há dois anos.

Nas minhas aulas de árabe tenho alunos com diferentes níveis linguísticos e conhecimentos prévios.

Muitas crianças vêm de casamentos mistos, onde geralmente o pai fala árabe. Estas crianças quase não falam nem compreendem árabe. O ELH é, para muitos, a única oportunidade de aprender árabe «corretamente».

Ao mesmo tempo, há nas minhas turmas alunos cujos pais são ambos árabes. Mas, como são oriundos de vários países árabes e falam dialetos muito diferentes, também têm dificuldades em falar e compreender árabe clássico ou padrão.

Alguns dos meus alunos sabem escrever mas não entendem o que leem, outros têm uma pronúncia que precisa ser urgentemente melhorada. Outros falam bem e entendem muitas coisas, mas não sabem ler nem escrever. No geral, o resultado é que quase todas as crianças tem diferentes competências de expressão e leitura, conhecimentos e pré-requisitos e necessidades de aprendizagem diferentes. A minha primeira tarefa é identificar qual o nível de desenvolvimento de cada criança e em que áreas deve ser estimulado.

Nesta perspectiva, os princípios da individualização e da autonomia são muito importantes. Tratar a turma como um «grupo homogéneo» e dar a todos o mesmo conteúdo seria absolutamente impossível; não se consegue trabalhar sem a individualização e diferenciação do ensino. Promovo a autonomia dos alunos não só através da resolução de tarefas sozinhos ou em grupos, mas também no desenvolvimento de competências para refletirem sobre o seu próprio conhecimento e a sua necessidades de aprendizagem.

Outro princípio importante é o desenvolvimento de competências. Para mim, isso significa que antes de cada aula ou de o tratamento de uma série de temas penso muito bem que competências factuais, linguísticas, pessoais sociais os alunos devem adquirir desenvolver ou aprofundar, e como posso, em seguida, verificar se essa construção de competências também teve lugar.

Exemplo: a planificação de uma aula diferenciada para o nível inicial; tema: conviver com diferentes religiões.

1. Introdução: Pergunto aos alunos se já alguma vez estiveram numa igreja ou mesquita e deixo-os falar brevemente sobre o assunto. Digo-lhes que na aula de hoje, iremos tratar esse tema e como a aula irá decorrer.
2. Desenvolvimento: Visualizamos em conjunto um vídeo curto sobre igrejas e mesquitas em língua árabe. Depois de esclarecer problemas de compreensão, divido os alunos em dois grupos. As crianças que são fortes na leitura recebem um texto com espaços, juntamente com as palavras em falta para recortar e colar. Quando terminarem, dirigem-se a mim. Discuto com eles como resolveram o problema, no que eles são bons e onde poderiam melhorar as suas competências. Subsequentemente, recebem uma imagem de uma mesquita ou igreja para colorir. O outro grupo de outras crianças deve copiar do quadro as letras iniciais das palavras termos «mesquita» e «Igreja» em árabe e praticam. Quando terminarem, mostram-me o seu trabalho e recebem feedback. Em seguida, recebem também uma imagem para colorir.
3. Consolidação: Usando as igrejas e mesquitas pintadas verifico os termos mencionados no vídeo (torre/minarete, sacerdote, padre, etc.).
4. Conclusão: Discutimos em grupo alargado que ser árabe não significa automaticamente ser muçulmano, dado que muitos árabes são cristãos, e que é importante manter relações respeitadas uns com os outros para uma coexistência harmoniosa.

3. Gaca Radetinać:

Um pequeno exemplo de ensino centrado no aluno e meu papel como facilitadora da aprendizagem

Gaca Radetinać é natural da Bósnia. Vive em Karlskrona (Suécia) e trabalha há muitos anos como professora de língua materna bósnia / croata / sérvia.

Nas minhas aulas procuro o mais possível colocar-me na retaguarda, deixando os alunos serem ativos o mais possível. Também é assim nas aulas relativamente mais «convencionais». Este tipo de ensino não aprendi necessariamente na minha formação. No entanto, é a única forma possível porque os alunos estão habituados a esta forma de trabalhar na escola sueca. Contatei com este tipo de ensino e com o novo papel do professor aqui na Suécia e também em conversas e visitas às aulas dos colegas suecos.

Tema da aula (aula dupla)

Os direitos das crianças

Nível da turma

2º a 6º ano (os mais velhos trabalham noutro projeto); 14 alunos.

Fundamentação e objetivos

Independentemente de se viver num país com um alto nível de bem-estar, como a Suécia, ou de se viver num país pobre, há casos de crianças maltratadas. Geralmente sabem muito pouco sobre a Convenção para as Crianças UNICEF. Cada escola tem a responsabilidade de esclarecer as crianças sobre os seus direitos; na Suécia faz parte da Legislação Educativa.

Como professora do ELH é importante transmitir aos alunos esta informação na sua língua materna e discuti-la com eles.

Material

- Cerca de 20–30 imagens (por exemplo de revistas ou da Internet) de crianças com várias expressões faciais: felizes, tristes, apáticos, etc.
- Cinco cartões com tópicos para a discussão «descreve a expressão das crianças nas vossas imagens utilizando pelo menos três adjetivos para cada uma; pensa porque é que as crianças se sentem desta ou daquela forma; inventa para cada uma das imagens uma história que ajude a compreender as expressões faciais!».

- Cópias dos artigos mais importantes da Convenção sobre os Direitos da Criança, se possível numa versão simplificada (ver internet).

Passos da aula

1. Informo brevemente a turma sobre o tema e objetivo da aula.
2. Coloco as 20–30 imagens no chão, um ou dois alunos ajudam-me.
3. As crianças formam grupos. Cada grupo procura 2–3 imagens e recebe uma folha com tópicos de discussão com a indicação de, passados dez minutos, relatar brevemente o que encontrou. (Na constituição dos grupos certifico-me de que alunos linguisticamente mais fracos trabalham com os mais fortes).
4. Cerca de 10 min. de discussão e de registo de notas por parte dos grupos.
5. Faço dois círculos, um com três e outro com quatro grupos (= 14 alunos). Nos dois círculos, os grupos mostram as suas imagens e o que pensam. (Não é necessário que todos ouçam tudo, e daí os dois círculos). Eu fico na retaguarda como ouvinte.
6. Faço uma breve introdução à Convenção sobre os Direitos da Criança: o que é, há quanto tempo existe, etc.
7. Cada criança recebe uma folha com os direitos da criança ([Http://unicef.se/barnkonventionen](http://unicef.se/barnkonventionen)). As crianças formam grupos de três e procuram três direitos que discutem e que depois apresentam aos outros (o que exige esse direito, que exemplos concretos somos capazes de pensar, etc.). Certifico-me de que todos os direitos são tratados pelo menos uma vez.
8. Apresentações em plenário.
9. Faço referência à nova aplicação «Alla Barns Rätt» (Todos os Direitos da Criança) e recomendo que vejam em casa. Final: na próxima semana vamos discutir outros direitos.

1. Reveja o capítulo 5 novamente, por favor. Depois de o ler discuta: quais dos princípios educativos ilustrados lhe são familiares pela sua formação, quais são os que são novos para si?
2. O que lhe parece fácil nos princípios apresentados e na sua implementação em sala de aula; o que é que já faz e como o faz?
3. O que lhe parece complicado ou problemático nos princípios apresentados e na implementação em sala de aula; e porquê? Quais seriam as soluções possíveis?
4. Até que ponto já foi confrontado com o facto de que seus alunos estão habituados a conceitos didáticos e pedagógicos no ensino regular, com os quais não teve contato na sua formação (entendimento dos papéis de professor, aluno, significado da aprendizagem autónoma, etc.). Como lidou com essas situações?
5. Identifique e anote ou discuta, por favor, três exemplos concretos relacionados com a sua própria prática docente a que um ou mais dos seguintes princípios se adaptariam: ensino centrado no aluno, promoção do desempenho desenvolvimento de competências, nova conceção de papéis, reforço da autonomia, individualização, relação com a vida, de acordo com a idade.
6. Qual é o seu estilo de educador e de líder? Mais autoritário com orientação severa ou mais inclusivo, democrático? De que modo implementa esse estilo educativo na gestão da aula (*Classroom Management*)?
7. Quais são os pontos fortes da sua liderança e comportamento que gostaria manter; que competências e estratégias gostaria desenvolver nesta área?
8. Dê a sua opinião sobre as três contribuições da prática (5 B): que relação têm estes testemunhos e a sua implementação prática com as suas próprias experiências?

6

Aspetos centrais da didática e metodologia atual nos países de acolhimento I: seleção de estratégias de ensino e de aprendizagem adequadas

6A

Enquadramento concetual

Dora Luginbühl, Xavier Monn

1. Introdução

Valores ideológicos e culturais, concepções sobre a qualidade de ensino e aspetos do desenvolvimento escolar moderno manifestam-se nas escolhas metodológicas e pedagógicas da sala de aula. Abordagens para a promoção do desempenho, autonomia, autorresponsabilização bem como ligação à vida e adequação à faixa etária (veja cap. 5) solicitam uma compreensão alargada do ensino e da aprendizagem.

Além disso, a composição heterogénea das turmas (devido a diferenças culturais, sociais e cognitivas) exige que os professores e escolas desenvolvam conceitos de ensino diferenciado. O que se enquadra mais do que nunca com as diferentes condições prévias e oportunidades de desenvolvimento dos alunos.

As medidas de diferenciação interna selecionadas e o ensino adaptado têm como objetivo oferecer a todos os alunos as melhores e mais adequadas oportunidades de aprendizagem possíveis. As características de um ensino eficaz não são nem ignorar as diferenças existentes nem uma individualização «radical», que prevê um programa especial para cada aluno.

Um ensino eficaz, e especialmente o ELH, é antes caracterizado por uma abordagem consciente, orientada por objetivos e pelo uso equilibrado das diferentes metodologias de ensino e aprendizagem. O ensino eficaz adequa os objetivos de aprendizagem, conteúdos, bem como o tempo e locais de aprendizagem às diferentes condições de aprendizagem dos alunos, tendo em conta diferentes/vários modos de observação e de trabalho. Os professores promovem os processos de aprendizagem e os processos de compreensão dos alunos com tarefas apropriadas. Acompanham e aconselham tanto a turma no seu conjunto, como em grupos ou individualmente, tendo em atenção os passos da aprendizagem seguintes. A diferenciação é possível tanto em sequências de ensino guiadas como em sequências de ensino abertas.

Para a escolha das estratégias de ensino e aprendizagem adequadas, são essenciais os aspetos seguintes:

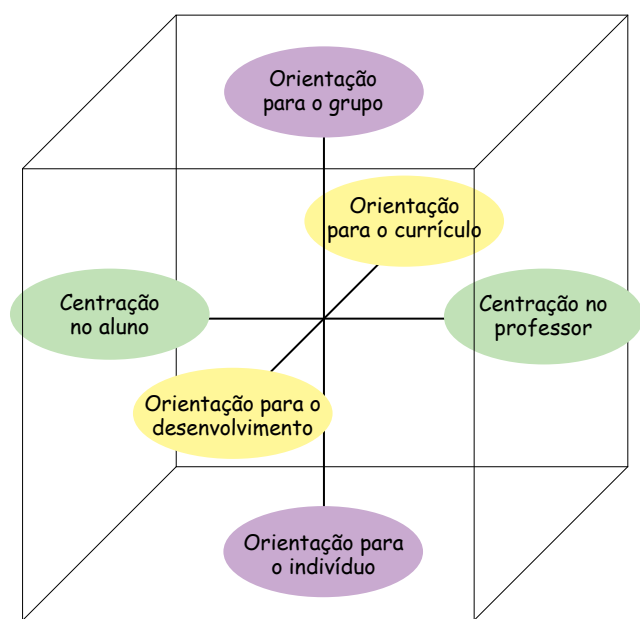
- eficácia na aprendizagem dos alunos;
- seleção de métodos adaptados e adequados;
- competência metodológica do professor.

Ao longo das secções dos próximos capítulos serão tratados os temas ensino e aprendizagem em turmas heterogéneas, estratégias de ensino e aprendizagem avançadas e tarefas de aprendizagem, bem como a sua aplicação no ELH. As condições contextuais do ELH parcialmente muito diferentes são necessariamente incluídas nas considerações metodológicas. O ensino disciplinar separado, que muitas vezes é marginalizado tanto nos espaços como no horário não se pode construir com os mesmos fundamentos metodológicos, como o ensino regular na escola primária.

A visão apresentada segue em grande parte a brochura «Entender o ensino e a aprendizagem» (Amt für Volksschule Thurgau, 2013 / Departamento da Escola Primária, Thurgau, 2013), cujo coautor Xavier Monn desenvolveu para o departamento da Escola Primária de Thurgau. Algumas partes foram retiradas diretamente para este texto.

2. Ensinar e aprender em turmas heterogêneas

Um ensino que se orienta pelas condições de aprendizagem heterogêneas dos alunos, tem de desenvolver-se sob condições prévias e objetivos parcialmente contraditórios. Deste modo, abrem-se diferentes campos de tensão como ilustrado no modelo de cubo na figura 1 (a partir de Deuter Friedli 2013, p. 27; com base num texto inédito de Eckhart e Berger). Tem de se desenvolver um ensino, que de acordo com a seleção dos conteúdos de aprendizagem, respeite tanto a orientação científica (por exemplo: objetivos de acordo com o currículo) bem como os níveis de desenvolvimento das crianças e adolescentes. Além disso, a dimensão da diferenciação exige um equilíbrio estável entre o ensino orientado para o indivíduo e a necessidade de experiências de aprendizagem comuns (orientação para o grupo). Um outro campo de tensão abre-se na área de mediação e gestão do ensino. Onde se situa o ensino centrado no aluno e promotor da aprendizagem e onde se situa um ensino mais diretivo, onde o professor assume o controle da aprendizagem?



Campos de tensão no ensino
por Friedli Deuter (2013: 27)

Um ensino com grupos heterogêneos de aprendizagem não se rege, por conseguinte, por um princípio de alternativa (ou/ou), mas por um princípio inclusivo (não só/mas também). É necessário um equilíbrio constante, situacional e direcionados dos opostos ao longo das linhas de base referidas. Este é um desafio para os professores: «A movimentação neste de campo de tensão do ensino pode provocar insegurança. Mas também abre diferentes campos de ação, pode motivar/incentivar a conhecer e a experimentar abordagens diferentes e complementares. Este pro-

cesso não deverá resultar em arbitrariedade [...] exige antes uma prática reflexiva, a partir da qual se pode desenvolver um ensino adequado à diversidade das condições de aprendizagem e de desempenho de uma turma.» (Eckhart, 2008: 107).

Neste contexto, Meyer (2011) fala também de «Tarefas de equilíbrio» dos professores e, tendo em conta a bondade do critério da «diversidade de métodos», faz as seguintes sugestões:

- analisar o repertório pessoal de métodos e expandi-lo gradualmente;
- equilibrar o trabalho de prática orientada, de projeto e livre;
- equilibrar aulas plenárias, aulas em grupo e trabalho individual;
- trabalhar de forma sistemática o repertório de estratégias dos alunos (não um treino de estratégias/métodos de forma isolada, mas integrado no trabalho como conteúdo das tarefas);
- construir formas de aprendizagem cooperativa na aula;
- planejar o registo do desenvolvimento do estado da aprendizagem e pesquisar ou desenvolver as ferramentas adequadas.

A estas sugestões geralmente aplicáveis aos professores de LCH acrescentamos outras tarefas de equilíbrio mais específicas para a sua situação:

- equilíbrio entre o entendimento de ensino e aprendizagem do país de acolhimento e do da própria cultura de origem;
- ensino da primeira língua, muitas vezes línguas minoritárias com, «baixo estatuto» no país de acolhimento;
- ensino com pouco tempo atribuído e aulas compartimentadas, que não fazem parte do ensino obrigatório.

Para além desta exigentes tarefas de equilíbrio exigentes, o ELH conta com uma frequência voluntária das aulas e, presumivelmente, com um grande apoio familiar (ver também cap. 2).

Como ajuda à orientação e reflexão para uma discussão concreta do funcionamento das dimensões do modelo do cubo, adequam-se as seguintes questões que devem ser discutidas e pensadas à luz do próprio ensino:

Orientação para o indivíduo – Orientação para o grupo (Dimensão diferenciação)

- Existem formas de trabalho diferenciadas (trabalho de planificação, oferta de workshops, ou seja, estações de trabalho, etc.)?
- Que significado tem o conteúdo de aprendizagem para o desenvolvimento individual de cada aluno (em relação à vida fora da escola, compare cap. 5 e 6 B, exemplo 1)?
- Os grupos de trabalhos são construídos de forma consciente (género, desempenho, idade, interesse)?
- Em que situações é iniciado, praticado e vivido o trabalho cooperativo?
- Como são resolvidos os conflitos? Existe formação para o conflito intercultural como parte integrante do ELH?
- Existem formas para a promoção da comunidade (rituais, projetos, conselho de turma ...)?
- ...

Orientação para o desenvolvimento da aprendizagem – Orientação para o conteúdo do currículo (Dimensão conteúdos da aprendizagem)

- É possível distinguir o conteúdo essencial do complementar?
- O conteúdo e os objetivos de aprendizagem são diferenciados de modo a que se possa trabalhar por nível e por graus de dificuldade (ver. 6 B, exemplo 2)

- São disponibilizadas diferentes ferramentas de aprendizagem bem como visualização do conhecimento que apoiem a aprendizagem?
- Existem instrumentos para aferir o grau de aprendizagem e de desenvolvimento de cada aluno na sua primeira língua ou na língua da família?
- São formados grupos de aprendizagem de diferentes níveis?
- ...

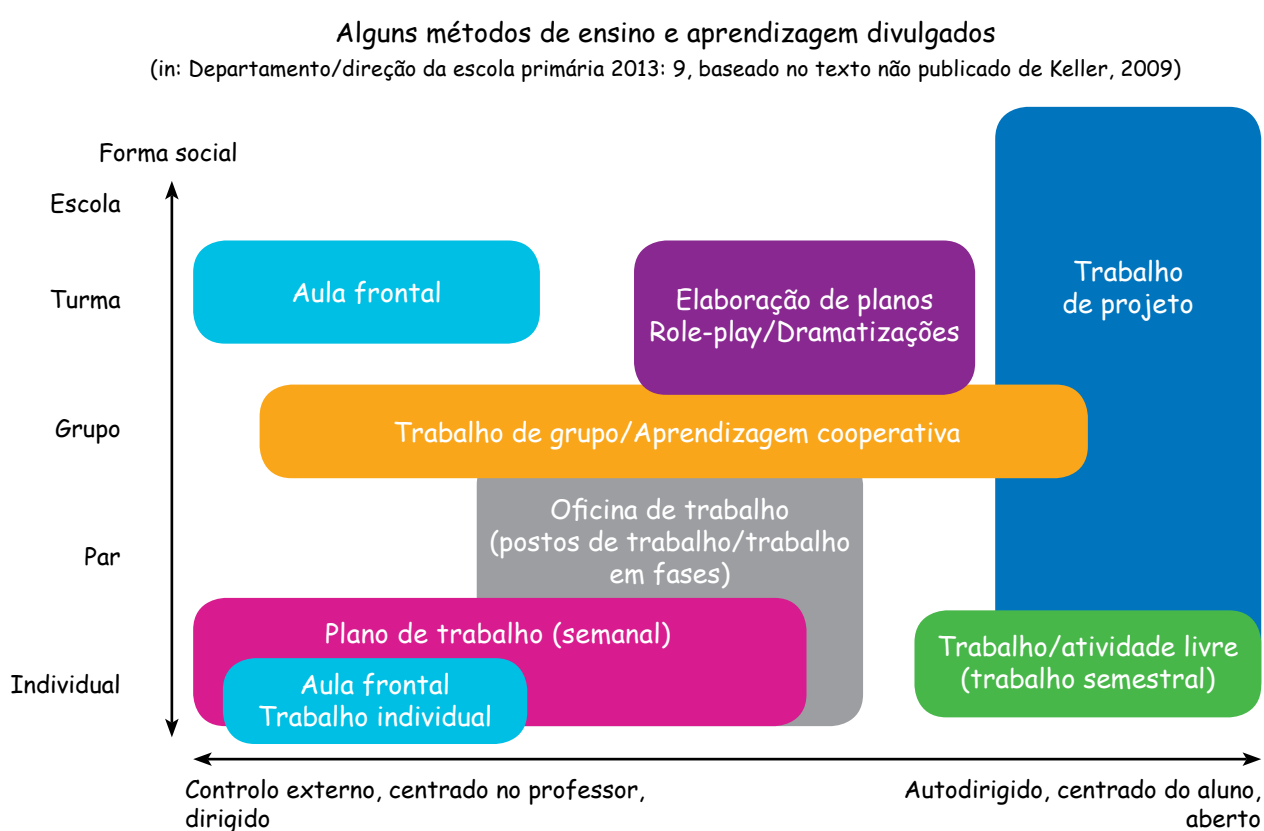
Ensino centrado no aluno – Ensino centrado no professor (Dimensão estratégias de ensino)

- As estratégias de ensino e aprendizagem são variadas?
- Como são orientados os alunos para a auto-aprendizagem?
- Como é estruturado o ambiente de aprendizagem?
- Que tipos de ajuda estão disponíveis?
- Como são acompanhados e documentados os processos de aprendizagem (por exemplo, portefólios)?
- Como são concebidas as sequências de exercícios?
- Como são orientados e acompanhados os alunos mais fracos?
- Existe um sistema de tutoria (parcerias de aprendizagem, tandens)?
- Quais as regras, contratos e fronteiras que asseguram um bom ambiente de trabalho?
- ...

Dependendo de onde cada professor se movimenta nas dimensões esquematizadas no modelo de cubo, redimensiona-se o seu papel no processo de ensino e aprendizagem. A conceção de papéis determina a escolha da estratégia de ensino.

3. Formas de ensino e aprendizagem alargadas

Ensinar, no sentido de apresentar, explicar, distribuir tarefas e questionar, como indicado acima, ainda é importante, mas a aprendizagem autodirigida destaca-se cada vez mais. A figura 2 ilustra alguns métodos de ensino frequentemente utilizados na prática, de acordo com as formas sociais e a gestão da aula. As diferentes abordagens metodológicas que podem ser encontradas atualmente na escola primária situam-se, por um lado, no eixo «Forma social» (desde o trabalho individual ao trabalho com toda a escola) e, por outro lado, entre os polos «controlo externo» (método orientado ou centrado no professor) e «autodirigido» (método aberto, ensino centrado no aluno).



Deve-se ter cuidado no eixo «controlo externo – autodirigido». As designações «centrado no professor/ dirigido» e «centrado no aluno/aberto» são descrições muito gerais de ensino, relativas ao controlo por parte do professor. Facilmente se cai na polarização. Situações de aprendizagem abertas por si só não são superiores nem inferiores a sequências de ensino dirigidas. O grau de abertura e de liderança não é decisivo para a qualidade do ensino. Sequências de ensino guiadas podem muito bem conter tarefas abertas e cognitivamente estimulantes. Nas situações de aprendizagem abertas para as quais os alunos decidem por exemplo a sequência, a duração e a forma social podem, por sua vez, conter uma oferta muito estreita, dado que os modos de resolução são pré-definidos e resolução da tarefa permite uma única solução. Isto é importante para o ELH. Os professores,

cujas formação se orienta preferencialmente por um ensino frontal de controle externo, poderão alargar o seu repertório metodológico com cuidado e em pequenos passos. O objetivo central deve ser sempre a aprendizagem eficaz enquanto ponto central na preparação e reflexão sobre o ensino. Neste processo deve-se ter sempre em conta: quanto mais aberto é o ensino, mais importante é uma estruturação clara. A metodologia de aprendizagem em formas abertas de ensino não é efetuada em pequenos passos e não segue um processo linear. Em vez disso a aprendizagem ocorre num espaço de experiência e experimentação. Neste espaço são possíveis diferentes caminhos. Coordenadas precisas orientam e ajudam a alcançar o objetivo de aprendizagem desejado.

4. Várias formas de ensinar e aprender em análise

Nenhuma estratégia de ensino ou aprendizagem é capaz de fazer tudo. Cada uma tem vantagens e desvantagens e é especialmente adequada para objetivos e conteúdos de aprendizagem particulares. A seguinte compilação incompleta fornece uma visão geral, enfatizando-se as chamadas formas de ensino e aprendizagem avançadas. O livro «Methodenprofi» (Profissional dos Métodos [Assmann, 2013]) descreve breve e esquematicamente uma diversidade de variações metodológicas destas formas básicas.

Ensino frontal	
é geralmente orientado por um tema e conduzido verbalmente. O professor conduz e controla o trabalho conjunto da turma. Aqui também se incluem as fases do trabalho individual.	
Aspectos essenciais	• aprendizagem/retenção/memorização dos conteúdos trabalhados; • definição de objetivos transparentes; • alternância de atividades de trabalho individual, de pares e de grupo pontuais permitem a diferenciação; • ter em conta uma visualização suficiente.
Exemplos para implementar na aula	• dar uma visão global; • ensinar informação factual/específica essencial, indispensável em fases subsequentes de aprendizagem.
Observações para o ELH	É bom quando se intercalam sequências curtas (5–15') de trabalho individual e de pares, que incluam tarefas que possam ser resolvidas de acordo com diferentes níveis de desempenho.

Ensino em forma de workshop (trabalho em postos – estações de trabalho)

significa que na sala de aula ou em diferentes locais são criados postos de trabalho i.e. «estações» com tarefas de aprendizagem e propostas de trabalho que os alunos podem escolher de modo mais ou menos livre para trabalhar de forma autónoma. As tarefas de aprendizagem e de trabalho são selecionadas sequencial e individualmente e são resolvidas de acordo com o interesse do aluno. Os respetivos documentos e materiais são colocados pelo professor com antecedência nas respetivas «estações».

Aspectos essenciais	• objetivos claros e transparentes; • tarefas simples, compreensíveis e de curta duração, que possam ser resolvidas de forma autónoma; • vários materiais de aprendizagem dirigidos a diferentes canais de aprendizagem; • adequado acompanhamento da aprendizagem pela parte do professor; • atender à construção da comunidade. No caso de longos períodos de trabalho nas workshops, organizar fases, troca na turma ou preparar tarefas de grupo.
Exemplos para implementar na aula	• promove a autonomia e a autor-responsabilização; • possibilita a diferenciação; • experiência de oficina de trabalho: descoberta e aprendizagem autónoma dos conteúdos de aprendizagem (por exemplo 6B, exemplo 2); • oficina de exercícios; (por exemplo: expandir vocabulário).
Observações para o ELH	• postos de trabalho ou estações de trabalho numa escala mais pequena (2/6 aulas) adequam-se bem, por exemplo após uma breve introdução aos conceitos básicos de um assunto; • oficina de experiência: para um assunto são criadas diferentes oportunidades de aprendizagem, que podem ser trabalhadas de acordo com o interesse e o nível de aprendizagem individual.

Trabalho por plano (plano semanal ou plano diário) No ensino através de plano os alunos recebem por escrito, em forma de plano, tarefas de diferentes disciplinas que devem trabalhar nas aulas disponíveis para o efeito, ao longo de um dado período de tempo (ex. meio dia, um dia ou uma semana). Para o ensino de uma disciplina também é possível trabalhar-se com um plano ao longo de algumas aulas.	
Aspetos essenciais	• considerar diferentes canais de aprendizagem; • participação obrigatória e estabelecimento de tarefas adicionais; • objetivos claros; • caderno para o planeamento e para registar as tarefas concluídas; • reflexão/conversa sobre o processo de aprendizagem e de trabalho.
Exemplos para implementar na aula	• promove a autonomia e a autorresponsabilização; • possibilita a diferenciação; • trabalha as dificuldades individuais (ex. treino da ortografia); • inclui exercícios e tarefas modeladas; • tem em conta o campo artístico.
Observações para o ELH	No ELH o trabalho por plano só é possível em mini-espacos de tempo. Mas pode ser útil para o aprofundamento individual de um tema. Após uma introdução podem elaborar-se determinados «planos pequenos» para uma aula sobre as necessidades de aprendizagem. Estes devem conter tarefas suficientes para que as crianças as possam escolher e resolver de forma autónoma. Isso permite ao professor, durante as aulas, trabalhar individualmente com as crianças ou poder conversar com elas.

Trabalho em grupo / Aprendizagem Cooperativa Refere-se à organização da aprendizagem em trabalho de pares ou grupos, para encontrar uma solução comum para um problema ou para construir uma compreensão comum partilhada sobre uma situação.	
Aspetos essenciais	• tarefas de grupo estruturadas com atribuição e troca de papéis; • formas da «aprendizagem cooperativa» (segundo o princípio «think, pair, share», ou seja, trabalho em 3 fases 1. reflexão individual, 2. constituição de pares, discussão; 3. apresentação e discussão dos resultados na turma); • aprender através do ensino.
Exemplos para implementar na aula	• trabalho de pares, trabalho de grupo; • tandens ou parcerias de aprendizagem; • puzzle de grupo (ver 6B, exemplo 1); • sistema de especialistas; redação em grupo, etc. Ter também em conta a área artística.
Observações para o ELH	Todas as formas de trabalho de pares e de grupo, até o puzzle de grupo (ver 6B, exemplo 1), ou outras formas de aprendizagem cooperativa podem facilmente ser utilizados no ELH.

No ensino baseado em projetos	
um grupo trabalha para um objetivo comum (tarefa, produto final). O grupo planifica o procedimento e trabalha orientado para a ação em direção ao objetivo. Também é possível trabalhar em projetos individuais.	
Aspetos essenciais	• seleção do assunto e definição dos objetivos pelas partes interessadas; • acompanhamento adequado da aprendizagem pela parte do professor; • reflexão sobre o trabalho e sobre o processo.
Exemplos para implementar na aula	• planificação de uma viagem de escola, uma excursão; • preparar uma exposição em conjunto.
Observações para o ELH	Projetos mais amplos, que na escola primária se podem prolongar por toda uma semana de aulas são provavelmente mais difíceis de conceber no ELH. O segundo exemplo de 6B também é concebido como ensino baseado em projetos. Projetos menores são bastante viáveis.

Trabalho livre / atividade livre	
Os alunos dedicam-se por um determinado período de tempo (meia hora por semana, até ao trabalho de semestre por um longo período de tempo) aos interesses e questões próprias, fazendo nesse âmbito novas experiências e adquirindo um conhecimento profundo.	
Aspetos essenciais	• na introdução oferecer uma lista de ideias com possibilidades (desafios, apoio para a decisão); • ambiente de aprendizagem estimulante com materiais diferentes; • acompanhamento adequado da aprendizagem pelo professor; • partilha de resultados (produtos).
Exemplos para implementar na aula	• investigar as questões próprias; • trabalhos criativos (elaborar, investigar, etc. pinturas, cartazes, fotos, modelos, etc. sobre uma sequência temática) • ex. trabalho de semestre/trabalho de projeto na escola secundária.
Observações para o ELH	No ELH, dado o tempo limitado, esta forma de ensino, só pode ser posta em prática em casos excecionais. Pode-se combinar bem com as formas de oficina e trabalho de projeto, o que dado o seu caráter atrativo deve ser feita uma ou mesmo duas vezes por ano. Isto pode ocorrer na forma de atividade realmente escolhida livremente (ex. sobre o tema «a vida dos nossos avós») ou sob a forma de um «buffet de aprendizagem» em que o professor disponibiliza em forma de self-service oportunidades de aprendizagem através de jogos educativos, livros, computadores, material impresso.

Nos role-play os alunos dramatizam situações previamente dadas ou de forma autónoma.	
Aspetos essenciais	• instruções claras dos papéis a desempenhar; • oportunidade para a preparação do papel; • conversa sobre a dramatização.
Exemplos para implementar na aula	• dramatização de situações problemáticas e de conflito (incluindo a abordagem de soluções); • colocar-se num papel diferente (ex. uma personagem histórica); • dramatização de textos lidos, aprofundamento da compreensão da leitura.
Observações para o ELH	Muito adequado ao ELH em todas as turmas. Pode-se e deve-se estabelecer níveis de diferenciação e de prestação de ajuda através das instruções do papel a desempenhar. Os papéis também podem ser formulados pelos alunos.

Em jogos de simulação a realidade é reproduzida com base em determinadas situações e papéis.	
Aspetos essenciais	• identificação clara da situação; • descrição clara de papéis; • reflexão sobre o decurso do jogo (conteúdo e opinião pessoal).
Exemplos para implementar na aula	• simulação da realidade (por exemplo, a criação de um parlamento dos emigrantes na comunidade política).
Observações para o ELH	• recomendado apenas a partir do 8º ano de escolaridade; • requer bastante preparação para a descrição de papéis, que deve ser pesquisada no ambiente envolvente ou escrita pelos próprios alunos.

Os alunos podem ser motivados através de uma adequada e significativa variedade de abordagens metodológicas. A par das novas formas de aprendizagem, atualmente os novos meios também motivam, possibilitando a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de tarefas adequadas em vários níveis (ver 6 B, exemplo 2, pesquisa na internet).

No entanto, pode facilmente acontecer que se trabalhe a diversidade metodológica sem que se atinja realmente uma aprendizagem profunda e sustentável. A aprendizagem eficaz requer tarefas particularmente estimulantes, que desafiem e motivem os alunos.

5. Tarefas de aprendizagem de elevada qualidade

Não é decisiva a parte visível da atividade mas sim a qualidade geralmente menos visível que diz respeito às tarefas e ao estímulo e à ativação dos alunos individual. Esta constatação é sustentada no estudo recente de John Hattie (2009). Numa extensa análise de estudos internacionais sobre a eficácia, mostrou que – para além dos fatores inerentes aos alunos, que explicam metade das diferenças de desempenho – os professores, isto é, a qualidade do seu ensino desempenha a maior importância para o sucesso da aprendizagem (30%). Estruturas visíveis tais como as configurações metodológicas são menos importantes do que geralmente se supõe. Decisivo é o nível de estímulo das tarefas de aprendizagem, incorporadas de forma ajustada/adequada na estrutura metodológica pelo professor (compare também cap. 3).

Reusser (2009) distingue a este respeito a estrutura de superfície do ensino da sua estrutura profunda. A estrutura de superfície refere-se às características visíveis do ensino, como, por exemplo, a ação metodológica observável, isto é a metodologia de ensino e aprendizagem escolhida. A estrutura profunda, no entanto, diz respeito à compreensão e à aprendizagem duradoura/sustentável, que também dizem respeito à ação metodológica, mas que nem sempre são diretamente observáveis. As conexões entre a estrutura de superfície e estrutura profunda ainda não estão totalmente esclarecidas. Podemos supor que uma extensão dos métodos de aprendizagem ajuda a um processo de aprendizagem autónomo e duradouro. Portanto, deve-se prestar atenção especial à formulação e à criação de boas tarefas de aprendizagem em abordagem de ensino.

Neste contexto, as boas tarefas de aprendizagem ganham importância central. Idealmente, obedecem aos seguintes critérios (Reusser, 2013):

- Concentram-se no que é essencial de um campo científico e permitem a construção de conhecimento especializado.
- Estão envolvidas em contextos significativos, oferecem uma grande relação com o quotidiano e despertam a curiosidade (ver cap. 5).
- Possibilitam e promovem a construção e aplicação do conhecimento de forma autónoma.
- Motivam ao envolvimento no conteúdo de aprendizagem e convidam a uma compreensão mais profunda.
- Possibilitam o treino de estratégias de resolução de problemas e de aprendizagem.
- Podem ser resolvidas em diferentes níveis e adequam-se, por isso, aos alunos mais fracos e mais fortes.
- Permitem uma variedade de abordagens, de raciocínios e de caminhos para a aprendizagem.
- Criam as condições básicas para o sucesso da aprendizagem através de experiências de trabalho bem sucedidas.

6. Conclusão

Muitas crianças e jovens trazem para o ELH experiências com formas de aprendizagem avançada realizadas no ensino regular. Portanto, vale a pena que os professores do ELH expandam o seu repertório de ação metodológica de ação. Isso ajuda o ELH a aproximar-se do ensino regular, construindo uma ponte entre os dois tipos de escolas.

Porém, nunca se deve esquecer que um método ou forma de aprendizagem por si só não produz uma aprendizagem eficaz. As tarefas de aprendizagem podem geralmente ser formuladas em diferentes formas de aprendizagem de modo a incentivar processos de aprendizagem individualizada e profunda. Além da grande diversidade metodológica é prioritário prestar atenção à adequação específica dos conteúdo e dos objetivos da abordagem metodológica, bem como à qualidade das tarefas de aprendizagem. Os dois exemplos de ensino no cap. 6B operacionalizam estes pressupostos e ilustram uma possível implementação no ELH com formas de ensino e de aprendizagem alargadas.

Referências bibliográficas

- Amt für Volksschule Thurgau (Hrsg.) (2013): Lern- und Unterrichtsverständnis. Entwicklungen im Überblick. Frauenfeld. (para download em: www.av.tg.ch → Themen/Dokumente → Lern- und Unterrichtsverständnis).
- Assmann, Konstanze (2013): Methodenprofi. Kooperatives Lernen. Oberursel: Finken.
- Eckhart, Michael (2008): Zwischen Programmatik und Bewährung – Überlegungen zur Wirksamkeit des offenen Unterrichts. In: Kurt Aregger; Eva Maria Waibel (Hrsg.): Entwicklung der Person durch Offenen Unterricht. Augsburg: Brigg, p.77–110.
- Friedli Deuter, Beatrice (2013): Lernräume. Kinder lernen und lehren in heterogenen Gruppen. Bern: Haupt.
- Hattie, John A.C. (2009): Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-analyses Relating to Achievement. Oxon: Routledge.
- Keller, Martin (2009): Heutige Lehr- und Lernformen – oder: Vom Lehren zum Lernen. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich. Não publicado.
- Meyer, Hilbert (2011): Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen.
- Reusser, Kurt (2009): Unterricht. In: Sabine Andresen, (Hrsg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz, S. 881–896.
- Reusser, Kurt (2013): Aufgaben – das Substrat der Lerngelegenheiten im Unterricht. Profil 3/2013. Bern: Schulverlag, S 4–6.

(Compare com o tema sobre «Seleção de estratégias de ensino e de aprendizagem adequadas» e também com os planos de aulas nos capítulos 4 B, 5 B, 7 B, 8 B, 9 B, 10 B, 11 B, 12 B!)

1. Kemajl Çallaku: Implementação de estratégias de ensino e formas sociais numa aula dupla sobre o tema «Amizade, preconceitos, convivência», Turmas 5–10.

Kemajl Çallaku é natural do Kosovo. Vive há 22 anos na Alemanha (Arnsberg, Norte da Renânia Vestefália) e é professor do ELH do albanês há 17 anos.

Considerações prévias

Contexto da aula dupla: trabalho sobre o tema «Conviver na escola».

A turma é composta por 15 meninas e 11 meninos das classes 5-10. Os alunos frequentam o ELH voluntariamente e estão motivados, apesar de esta ser a 7ª ou 8ª aula do dia de escola. O nível de desempenho dos alunos é muito heterogéneo.

O tema da aula está intimamente relacionado com as experiências e vida dos alunos. Adequa-se a uma abordagem comunicativa da aprendizagem. Acima de tudo, eu gostaria de tentar a estratégia de ensino «Grupo de peritos», em que em primeiro lugar diferentes grupos de alunos discutem um aspeto temático e, em seguida, partilham as suas descobertas em novos grupos mistos.

Objetivos

- Conteúdos: os alunos devem reunir e discutir experiências de convivência e amizade, bem como preconceitos, problemas e suas soluções tendo como referência a sua própria realidade.
- Sociais: os alunos devem aprender a aceitar-se e a apoiar-se uns aos outros através do próprio tema, mas especialmente através do trabalho em grupos com níveis de desempenho heterogéneo.
- Linguísticos: ser capaz de expressar oralmente e parcialmente por escrito a sua reflexão sobre temas exigentes/desafiadores.
- Comportamentos e técnicas de aprendizagem: os alunos devem familiarizar-se com diferentes técnicas e formas de aprendizagem.

Material

Texto «Ani pianistja» (Ani, o pianista), texto e ficha de trabalho com questões e sugestões (a partir de: Gjuha shqipe, Vol. 4, ver [Http://issuu.com/e-ucebnici/docs/gjuha_4_maq_ok/27](http://issuu.com/e-ucebnici/docs/gjuha_4_maq_ok/27)).

Desenvolvimento da aula dupla

Tempo	Conteúdo	Estratégia de ensino e de aprendizagem
5'	Boas-vindas e introdução. Informações sobre o tema da aula dupla: amizade, preconceitos, convivência.	Input/Início informativo.
15'	Preparação para uma discussão de turma: Os alunos dividem-se em três grupos, cada um deve discutir uma das seguintes questões e deve preparar uma breve apresentação (5') num «póster» (A3) com palavras-chave: - O que significa a amizade para mim? (aprofundamento: Como seria uma vida sem amigos?) - Quando e onde fui confrontado com preconceitos? (aprofundamento: Existem grupos em relação aos quais eu tenho preconceitos; porquê?) - Como entendemos as vantagens e desvantagens da convivência de pessoas de diferentes culturas?	Trabalho de grupo. *) (Discussão, encontrar consensos, elaborar «pósteres») *) em turmas grandes podem constituir-se dois grupos por cada pergunta.
30'	Os três grupos apresentam, na sua vez, as suas reflexões e pósteres (cada 5'); após cada apresentação há cerca de 4' para perguntas ou comentários. No final, possivelmente um breve resumo.	- Apresentação de cada grupo. - Discussão na turma.
Intervalo		
25'	Formação de três «grupos de peritos», cada um com 2–3 alunos dos grupos acima referidos a), b) e c). Tarefa: - Trabalho individual (5'): Reflete sobre a questão seguinte: Qual a relação entre os temas «amizade», «preconceitos», e «convivência»? Elabora notas. - Discutam em grupo as vossas reflexões. Procurem resumi-las em poucas frases; elaborem em conjunto um pequeno texto e escrevam-no numa folha A3. Escolham um título adequado para o texto.	- Trabalho individual. - Discussão em três «grupos de peritos». *) - Elaboração do texto em conjunto. *) em turmas grandes podem ser constituídos seis grupos de especialistas!
15'	Cada grupo apresenta brevemente o seu texto, os restantes alunos podem fazer perguntas ou elaborar comentários.	- Apresentação de cada grupo - Discussão na turma.
10'	Os três textos são colados/pendurados ao lado uns dos outros. O professor dá a seguinte sugestão para a discussão final: O que vocês escreveram é particularmente válido para a vossa situação aqui no novo país, ou seria igualmente válido no vosso país de origem? - Em primeiro lugar 2' para reflexão individual ou a pares, de seguida - discussão em plenário (pode ser continuada, se necessário, na aula seguinte) Trabalho de casa: Regista os teus pensamentos em relação a esta questão. Traz um texto de ½-1 página.	- Reflexão individual. - Discussão na turma.

2. Sakine Koç: Trabalho com diferentes métodos/abordagens de ensino e de aprendizagem numa unidade didática sobre o tema «Festas e Feriados»

Sakine Koç é natural da Turquia. Vive em Zurique há cinco anos onde trabalha como professora do ELH há também cinco anos.

Considerações prévias

Os feriados têm uma longa tradição na cultura turca. A maioria dos feriados turcos (Türk Bayramları) marcam eventos importantes a nível nacional. A 23 de abril, por exemplo, celebramos o dia da soberania nacional e da criança. No ELH do turco celebramos este feriado na Suíça todos os anos na primavera. As festas e feriados religiosos não são incluídos nesta unidade; serão tratados separadamente.

Quando se trata do tema festividades e celebrações, as experiências próprias dos alunos são muito importantes, tanto na cultura turca como na cultura suíça, bem como a informação de base sobre os feriados em ambas as culturas. O tema adequa-se para a implementação de diferentes formas de ensino e de aprendizagem bem como para uma abordagem intercultural.

Organização, duração: A unidade didática é composta por 5 ½ aulas distribuídas por três semanas. Na primeira semana os alunos recebem na última meia hora a «tarefa de investigação» e organizam-se; na segunda semana, ambas as aulas são dedicadas ao trabalho nas apresentações sobre o tema «Festas e Feriados»; na terceira semana realizam-se e avaliam-se as apresentações.

Objetivos

- Conteúdos: os alunos aprofundam os seus conhecimentos de base sobre festas e feriados nas culturas turca e suíça. Comparam eventos nas duas culturas e trocam opiniões sobre as semelhanças e diferenças, expandindo a sua competência intercultural.
- Linguísticos: os alunos aprofundam as suas competências de expressão oral e escrita (Leitura e escrita, competências de apresentação). São sensibilizados para questões de comparação entre as línguas e de tradução (nomes das festas e feriados). Constroem sua literacia tecnológica (pesquisas na internet).

- Sociais e de aprendizagem: através da implementação consciente de diferentes métodos de ensino e de aprendizagem os alunos expandem a sua autonomia bem como a sua gama de formas de cooperação e estratégias de aquisição de conhecimento. Além disso, a sua motivação mantém-se elevada.

Material

O professor tem de se informar previamente sobre as festas e feriados na Turquia e na Suíça (incluindo festas e feriados locais e cantonais!) e saber onde se encontram as informações adequadas para os alunos pesquisarem (ligações na internet).

O professor deve assegurar-se de que todos os alunos têm acesso a um computador com internet para realizar suas pesquisas.

Para a «pesquisa» entre a primeira e a segunda semana devem ser preparadas fichas de trabalho com instruções ordens claras. Essas fichas de trabalho devem ser preparadas em três níveis de exigência diferentes.

Desenvolvimento

Tempo	Conteúdo	Estratégia de ensino e de aprendizagem
Semana 1, última meia hora		
30'	O professor anuncia projeto de pesquisa «Festas e Feriados na Turquia e na Suíça». Enfatiza a vantagem dos recursos em duas culturas e línguas. Explica as tarefas para a pesquisa a fazer na semana seguinte e diz especificamente o que os alunos devem trazer (informações, imagens, etc., para uma festa e feriado turco e para uma festa e feriado suíço). As tarefas são distribuídas por escrito em três níveis de exigência. Esclarecimento de questões e de organização do trabalho (formação de pares, estratégias de acesso aos computadores, pesquisa na internet, etc.).	• Input do professor • Discussão para esclarecimento de questões organização do trabalho

Tempo entre as semanas 1 e 2		
	Os alunos efetuam a pesquisa sozinhos ou em pares de acordo com as tarefas sobre festas e feriados turcos e suíços.	• Trabalho autónomo/pesquisa, utilização da internet e de outras fontes.

Semana 2, aula dupla		
15'	Os alunos relatam sobre a sua pesquisa: o que correu bem, onde houve problemas, o que ainda há para fazer? Primeiros feedback mútuos e conselhos, dicas de aprendizagem.	• Pequenos relatos, • Discussão, • Feedback
15'	Tarefas: a) Preparar as informações reunidas sobre festas e feriados turcos e suíços para uma breve apresentação (Apresentação de cerca de 5' através de um póster A3 ou A2 com imagens e texto). b) Preparar uma ficha de trabalho ou quiz com 3–4 perguntas. Discutir em conjunto que critérios deve preencher a ficha de trabalho e a apresentação (de acordo com a idade, os requisitos são diferentes). Colocar no quadro a lista de critérios.	• Input • Esclarecimento de questões de conteúdo • Discussão de critérios para as apresentações
50'	Trabalho nas tarefas/preparação das apresentações e da ficha de trabalho. O professor apoia e aconselha e tem mais informação disponível se necessário.	• Trabalho autónomo individual ou em grupo
15'	Debate/esclarecimento de dúvidas para as apresentações da semana seguinte; repetição do esclarecimento da tarefa e dos critérios segundo os quais as apresentações serão avaliadas.	• Input, debate

Tempo entre a semana 2 e 3		
	Conclusão das apresentações (incluindo póster e ficha de trabalho)	• Trabalho autónomo

Semana 3, aula dupla		
10'	Pequena introdução: recapitulação dos critérios para as apresentações; esclarecimento das últimas questões.	• Input
60'	Apresentações, cada uma cerca de 5' com mais cerca de 5' para perguntas e ficha de trabalho/quiz. Depois de cada apresentação breve discussão/avaliação segundo os critérios previamente estabelecidos. No caso de pouco tempo disponível, algumas apresentações poderão ser realizadas na semana seguinte.	• Trabalho autónomo individual ou em grupo • Trabalho conjunto (ficha de trabalho ou quiz)
20'	Discussão final: semelhanças e diferenças entre as festas e feriados (e na forma como são celebrados) na Turquia e na Suíça. Relembrar o «Projeto de Pesquisa» Avaliação: como agradou aos alunos.	• Discussão plenária • Avaliação

-
1. Quais são os métodos de ensino que conhece particularmente bem (da sua formação e também da sua prática docente atual)? Faça notas e discuta a pares ou em grupos de três, em que situações estes métodos se adequam bem e outras em que são menos adequados.
-
2. Em que direção gostaria de expandir o seu repertório metodológico; que métodos e estratégias são utilizadas na sua área que gostaria de conhecer melhor e experimentar? Para sua orientação observe os diferentes métodos de ensino no cap. 6 A.4.
-
3. Que oportunidades concretas existem para expandir seu repertório metodológico (observação de aulas dos colegas do ELH ou do ensino regular, formação contínua, leituras; discussões)? Discuta com os colegas e elabore, pelo menos, um plano concreto.
-
4. Planifique (de preferência a dois ou três) uma ou mais sequências de ensino em que nas próximas 3–4 semanas experimente uma nova metodologia. Inspire-se no cap. 6 A.4 e nos exemplos do cap. 6 B. Implemente a planificação e discuta as suas experiências!
-
5. Por favor, observe o modelo de cubo no capítulo 6 A.1 e releia o texto. Quais das três zonas de tensão lhe são particularmente familiares e lhe criam, por vezes, problemas na sala de aula?
-
6. No final do capítulo 6 A.2 apresentam-se três catálogos com perguntas úteis sobre as três zonas de tensão do modelo do cubo. Selecione três ou mais perguntas que lhe interessem particularmente; faça notas e discuta as suas considerações.
-
7. O cap. 6 A.5 enfatiza a importância da qualidade das tarefas de aprendizagem para os resultados e sucesso da aprendizagem (encontra os critérios para tarefas de aprendizagem altamente qualitativas no catálogo de Reusser no final do Capítulo 6 A.5). Reflita e discuta por favor, a) exemplos de tarefas de aprendizagem da sua prática que até ao momento foram verdadeiramente bem sucedidas (estimulantes, produtivas) e b) possíveis tarefas de alta qualidade que nas próximas semanas possa implementar para os temas que está a tratar!
-

1. Introdução

Avaliar, estimar, examinar, medir, testar, atribuir uma nota e certificar representam atividades pertencentes ao dia-a-dia escolar, que exercem grande influência sobre os alunos. Elas proporcionam o reconhecimento estimulam a competição; elas trazem alegria e provocam medo, motivam e desmotivam, apoiam e destroem a autoconfiança. A avaliação na escola diz respeito ao ensino, exercícios, desempenhos, evoluções e, normalmente, apenas dizem respeito aos aprendentes. Numa turma, é o professor que avalia os alunos – e vice-versa, embora com meios e consequências muito diferentes. No contexto escolar, a ubiquidade e diversidade das atividades de avaliação relacionam-se com atitudes de valorização diversas, exigências irrealizáveis, contradições, ideologias, discórdias, conflitos e com muito trabalho.

No sentido de clarificar as bases de entendimento nesta matéria, o texto seguinte pretende informar sobre postulados, construtos e consensos. Segue-se uma seleção de componentes de uma perspectiva pedagógica-avaliativa na área escolar.

2. A avaliação enquanto cultura e enquanto arte

Saber avaliar conhecimentos e capacidades é uma arte como a de saber ensinar e é muito mais complexo do que é frequentemente referido. Existe um elevado número de exemplos aparentemente cativantes, que conseguem destruir a sensibilidade para os diversos problemas associados à avaliação. Isto já começa com o discurso problemático acerca do acompanhamento e avaliação dos processos de aprendizagem. A aprendizagem representa um construto altamente complexo, que engloba muita heterogeneidade. A dimensão mental retira-se da percepção direta, da medição e da avaliação, bem como do acompanhamento. Uma parte dos sentidos manifesta-se através das atividades de aprendizagem e através das emoções

envolvidas. Utilizamos indicadores que remetem para o aprender e o aprendido. Neste processo, a multiplicidade dos indicadores precisa de ser fortemente simplificada e limitada.

Durante a avaliação, a percepção precisa de ser, simultaneamente, rigorosa e reduzida – um grande dilema. O que deve ser focado pela atenção (que, já por si, é limitada)? E como se deve avaliar o que não é percecionado?

A percepção limitada concreta – com a qual é preciso contentar-se na prática – é, relativamente à justiça e ao asseio de avaliação, muito mais momentosa do que os erros de percepção frequentemente tematizados ou do que as tendências que distorcem a percepção. Um exemplo para uma destas tendências é o «efeito halo», em que a avaliação de uma característica se transfere para outra de forma despercebida e que tem como resultado a influência das avaliações anteriores sobre as seguintes.

O ato de avaliar na rotina escolar faz parte da forma como lidar com as crianças e com os jovens diariamente. Desta forma, integra a cultura da escola e reflete as normas que, numa escola democrática, foram definidas pelos cidadãos (ver, por exemplo, «Direção escolar do cantão Zurique», 2013). As intenções de agir podem ser analisados cientificamente, mas a prescrição da atuação não pode sobrecarregar a investigação. As afirmações prescritas não podem ser confundidas com as científicas. O que deve ser considerado como «bom», deve ser discutido no discurso público.

3. O campo de pressão entre o desenvolvimento e a colheita

Os professores têm uma obrigação dupla: uma em relação à criança/ ao jovem, outra em relação à sociedade. É neste contexto que surge, frequentemente, a expressão da «contradição entre o desenvolvimento e a colheita». Ao serviço da sociedade, os professores certificam desempenhos escolares através da atribuição de uma nota nos relatórios de desempenho e colaboram, desta forma, na seleção. Avaliações de desempenho, julgamentos de valor e recomendações para a carreira formativa/educativa exercem fortes influências sobre as oportunidades profissionais. Tendo em conta que as avaliações que apenas serviram para classificar um determinado desempenho ou atividade (e cujo objetivo é a otimização dos resultados escolares), poderão servir como prognóstico para a carreira profissional, existe uma relação entre a avaliação em contexto escolar com uma função seletiva para a sociedade. Esta seleção é frequentemente referida como uma «espada de Dâmoqueles».

4. Funções de avaliação

Avaliações (assessments) devem motivar, disciplinar, entre muitos outros propósitos. Facilmente se poderão distinguir entre uma série de funções ou propósitos (Schmid, 2011, p. 239). De acordo com cada função, surge uma conceção, sendo que os métodos concretos variam fortemente. Para obter uma visão global, é útil focar apenas duas ou três funções (ver imagem 1).

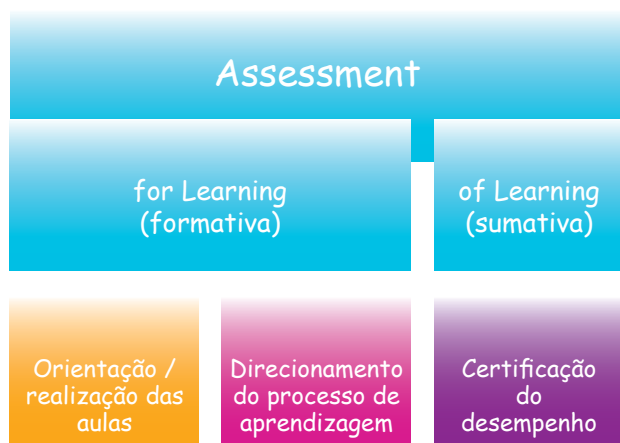


Imagem 1: Principais funções da avaliação

É fundamental distinguir entre uma avaliação que vise o melhoramento da aprendizagem (assessment for learning) e uma avaliação que pretenda classificar os conhecimentos e as capacidades de uma pessoa (assessment of learning). Quando se realizam avaliações, deve-se informar os envolvidos sobre o objetivo da

avaliação, isto é, se se pretende otimizar o ensino e as atividades de aprendizagem ou se pretende definir e certificar desempenhos individuais (competências). De uma forma geral, aconselha-se: mais promoção do desenvolvimento, mais avaliação formativa, mais «assessment *for* learning», e menos «assessment *of* learning». O desenvolvimento bem-sucedido das competências tem de ser o centro das atenções. O «assessment of learning», sumativo, embora possa motivar e estimular a competição, pode ter um impacto negativo sobre o comportamento social e de aprendizagem e sobre o desenvolvimento da personalidade.

Numa outra diferenciação é possível identificar três funções:

- **Avaliação formativa:**

Visa a otimização do direcionamento das atividades didáticas e de aprendizagem relativamente aos conhecimentos prévios, estratégias de aprendizagem, objetivos, necessidades e interesses dos aprendentes.

- **Avaliação sumativa:**

Engloba e documenta as informações referentes ao grau de conhecimento no final de uma unidade temática ou de um período.

- **Avaliação prognóstica:**

Fornecer informações para o encaminhamento escolar e elaborar prognósticos quanto à carreira escolar (Allal, 2010, p. 348).

Um exemplo típico para a avaliação sumativa é a nota final que os professores do ELH registam, no final de um semestre, no relatório oficial de avaliação escolar (Zeugnis). Esta forma de avaliação influencia por vezes o ambiente escolar, atribuindo-lhe um cunho de competição e concorrência escolar. Avaliações negativas, feitas demasiado cedo, poderão ter um impacto avassalador. Os professores deveriam ter um elevado cuidado na definição destas notas. As avaliações prognósticas na escola são possíveis de forma muito limitada e forçosamente defeituosas.

Quando se torna possível transmitir aos alunos a sensação de que a avaliação visa o desenvolvimento das suas competências, cumpre-se o objetivo principal da avaliação formativa (lat. «formare»: formar, criar).

A avaliação formativa relaciona-se estreitamente com os conceitos da autorregulação e da metacognição, por sua vez associados à monitorização, ao controlo, à avaliação e à gestão do próprio comportamento de aprendizagem. As avaliações formativas servem a regulação didática num sentido mais amplo: feedback, autorregulação, regulação por terceiros, regulação através da seleção de atividades didáticas adequadas,

contextos de aprendizagem e tecnologia educativa. A avaliação formativa acompanha apertadamente a regulação da cognição, das emoções, da motivação e do comportamento e melhora, para além das atividades didáticas, as capacidades autorreguladas, as metacognitivas e as de estratégias de aprendizagem.

5. Formas de avaliação

A experiência quotidiana do contexto escolar inclui também a noção de que a avaliação não é feita apenas por terceiros, como também realizada através da autoavaliação. É provável que a escola represente o contexto no qual se vive o maior número de avaliações, nas formas mais diversas. A interação das diferentes formas (ver imagem 2) é de central importância, quando se pretende promover a responsabilidade, valorizar a individualidade e sistematizar e intensificar a aprendizagem.



Futuramente, ambas as formas de avaliação, a avaliação por outros alunos (peer-assessment e peer-feedback) e a autoavaliação, irão desempenhar um papel proeminente na escola.

Isto depende, por um lado, de um ambiente com menor acentuação na autoridade e, por outro, de formas didáticas mais abertas, em que as crianças e os jovens possam aprender de forma individual, bem como de forma colaborativa, em grupos, e misturando-se por vezes com diferentes faixas etárias. Nesta aprendizagem autodeterminada existe a necessidade de perceber a avaliação de uma forma mais explícita e autorregulada, e isto em todas as fases do processo de aprendizagem (Schmid, 2014, p. 313): 1. Orientação, definição de objetivos (avaliação das expectativas, avaliação do significado e do investimento didático); 2. Planeamento e preparação da aprendizagem

(avaliação de experiências de aprendizagens anteriores, ponderação de possíveis percursos de aprendizagem); 3. Concretização dos passos de aprendizagem e atividades planeados (avaliação das estratégias de aprendizagem, avaliação da motivação) e 4. Avaliação do sucesso de aprendizagem, revisão e previsão (autoavaliação, avaliação de desempenho).

6. Medidas e normas de referência para a avaliação

Quem avalia, envolve sempre valores de referência:

- a) conhecimento e competências anteriormente disponíveis,
- b) o entendimento global de um conteúdo temático, a concretização exemplar de uma habilidade ou
- c) o desempenho de outros.

Neste contexto, existem diferentes factos enquanto foco central:

• Padrão de referência individual:

Comparação com as próprias avaliações anteriores. O padrão de referência é intra-individual e relaciona-se com o próprio percurso de aprendizagem.

• Padrão de referência factual:

Relação com competências e níveis de competências. A norma é orientada por critérios, pelo currículo, pelo programa curricular e é absoluto. O estado de aprendizagem é comparado com uma competência e classificado. Um exemplo são os seis níveis de proficiência linguística (A1 a C2) do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR).

• Padrão de referência social:

Comparação com o desempenho de outros. Nesta forma fortemente competitiva de avaliação, o quadro de referência é inter-individual, normalmente uma turma ou um grupo de aprendizagem. Um fator muito importante para a avaliação é o estatuto intergrupalo.

A avaliação que compara as pessoas entre elas representa um assunto altamente sensível e eticamente questionável, com um potencial de desmotivação incalculável.

7. Promover e aproveitar a autoavaliação

A autoavaliação surge como peça central na aprendizagem autodirigida. Refere-se a uma parte muito importante das capacidades metacognitivas. As autoavaliações costumam decorrer de forma incidental, sendo que as capacidades de autoavaliação são adquiridas de forma automática, inconsciente, sem receber a devida atenção pedagógica, portanto de uma forma implícita. A autoavaliação corresponde aos conceitos da aprendizagem individualizada e parece ser, tal como os outros conceitos iniciados por «auto-» (autorresponsabilização, etc.) muito moderno. Ela representa o manifesto das relações sociais maduras, do trato social cuidadoso, na educação e na escola, e encontra-se numa mesma linha com os «evergreen didáticos» diários de aprendizagem, portefólios, projeto escolar, etc. Apesar de todas as conotações positivas, as autoavaliações poderão tornar-se «maliciosas». Facilmente se começam a introduzir ambivalências, contradições, ineficiência, repressão, entre outros. Em casos de avaliações negativas, a autoavaliação poderá provocar nos alunos sentimentos de auto-desclassificação, autocondenação e autohumilhação.

A autoavaliação é importante para a tomada de responsabilidade, para o autocontrolo, independência e para o desenvolvimento da autonomia.

As capacidades da autoavaliação encontram-se em estados de desenvolvimento muito diferentes. Mesmo os estudantes universitários manifestam dificuldade na avaliação da sua compreensão em relação a uma determinada matéria teórica. Embora exista a necessidade de desenvolver a auto-competência no ensino, não existe um currículo neste sentido. Até ao momento apenas disponibilizamos de uma quantidade de informação empírica bastante reduzida, relativamente às práticas de autoavaliação em contexto escolar.

8. Orientação por critérios enquanto princípio central

Os critérios desempenham um papel essencial para a autoavaliação «na autoavaliação orientada por critérios, os alunos obtêm informações relativas ao seu desempenho e progressos. Deste modo, os aprendentes relacionam estas informações com um conjunto de critérios, objetivos e normas claramente definidos e orientam a continuação da sua aprendizagem nestas introspeções.» (Andrade & Valtcheva, 2009, p. 12). Checklists com critérios para níveis diferentes (as chamadas Scoring Rubrics) poderão prestar uma ajuda valiosa neste exercício. Contudo, nem todas as listagem de critérios merecem esta designação. Critérios detalhados e níveis de performance identificáveis precisam de estar claramente explicados. Na falta destes níveis,

designa-se esta listagem como «escala de avaliação» (rating scale). Motivar e apoiar uma aprendizagem orientada por objetivos, bem como facilitar a autoavaliação e feedback pelos professores e colegas, apenas se consegue através de checklists com critérios claros e descrições detalhadas dos diferentes níveis.

É claramente vantajoso desenvolver os critérios de avaliação em conjunto com os alunos e adaptá-los individualmente. As escalas superficiais, generalizadas e confusas exercem uma influência contra-producente.

Independentemente da utilização de critérios, a prática da autoavaliação representa um desafio. As competências a alcançar precisam de ser explicitadas num primeiro momento, e, se possível, devem-se definir expectativas comuns. Os passos práticos que se seguem são facilmente planeáveis. Já as autocorreções podem representar um grande desafio para os alunos. Sobre tudo os alunos de níveis iniciais necessitam de uma introdução cuidadosa à autoavaliação e precisam de um apoio especial, no sentido de saberem aproveitar a autoavaliação para o seu sucesso escolar. Por este motivo, a autoavaliação não deve ser realizada apenas no final de um período, mas sobretudo ao longo do processo de aprendizagem e no início de uma nova unidade temática. Não é aconselhável utilizar as autoavaliações para definir a nota final de aproveitamento. A atribuição da nota final é da responsabilidade dos professores.

9. Portefólios para maior entusiasmo na aprendizagem

Nos últimos anos, os portefólios tornaram-se muito populares. Estes oferecem um conjunto diversificado de possibilidades para exercitar a autoavaliação, e para refletir sobre percursos de aprendizagem, experiências, dificuldades e estratégias de forma sistematizada. Em resumo, portefólios representam «uma espécie de percurso sistematizado para juntar e documentar exemplos do desempenho, processo e estilo de aprendizagem pessoais» (Paris & Ayres 1994, p. 167). De uma forma geral, os portefólios podem ser utilizados para avaliar o sucesso da aprendizagem (assessment of learning), como para melhorar a aprendizagem (assessment for learning), embora não em simultâneo. Já os portefólios de apresentação apresentam maiores limitações. Embora ofereçam uma área para avaliações sumativas, não convencem no que se refere a avaliações de carácter mais objetivo e de análise simples (testes e controlos de aprendizagem). Quando não são os melhores trabalhos que se encontram no centro das atenções, mas o desenvolvimento e a aprendizagem ao longo do tempo (portefólio de desenvolvimento, de processo, de trabalhos), então abre-se uma vasta área para a avaliação formativa, sem limites para a imaginação didática. A sua utilização sistemática no ensino,

acompanhada por um clima de confiança (mútua), os portefólios poderão tornar-se instrumentos promotores da comunicação. Contudo, não se deve, na prática, confiar cegamente nos resultados dos portefólios (Allemann-Ghionda 2002; Lissmann 2010). Existem ainda grandes lacunas no que se refere a investigações significativas para a utilidade e a avaliação dos progressos educativos, para a gestão das dificuldades de aprendizagem e a promoção das estratégias de aprendizagem. O Portefólio Europeu das Línguas representa um exemplo de um portefólio de sucesso (ESP; Giudici & Bühlmann 2014).

10. Avaliar e certificar as capacidades (Performance-assessment)

«Competências de condução de automóveis» não se podem avaliar através do conhecimento teórico acerca da condução de automóveis na cidade, é preciso conduzir pela cidade para o fazer. A produção de produtos, encenações, exposições, definir a qualidade da água, ...: é preciso haver tarefas concretizáveis e próximas da prática quando se pretende avaliar uma determinada capacidade.

Capacidades e competências devem, sempre que possível, ser avaliadas no contexto extraescolar onde são necessárias ou utilizadas. A avaliação «autêntica» também pressupõe os contextos de aplicação.

Um exemplo para o ELH: os alunos tinham a tarefa de documentar o conviver de várias línguas e culturas do seu contexto num póster (4.º- 6.º anos). Os alunos do 6.º ao 9.º ano tinham a tarefa suplementar de representar possíveis situações de conflito e respetivas soluções. A seguir, os resultados são apresentados, discutidos e avaliados segundo um conjunto de critérios previamente definidos.

11. Minimizar efeitos secundários indesejados

Os objetivos de aprendizagem e as exigências nas competências não são passíveis de serem adaptáveis aos testes e controlos de aprendizagem – os procedimentos de avaliação é que têm de ser adaptados aos currículos. As capacidades e habilidades necessárias durante toda a vida, a compreensão, o transfer e tudo o que é fundamental para o ensino, precisa de ser ilustrado pelos testes de revisão das competências. Assim, estas podem exercer uma influência positiva ao ensino e à aprendizagem quando se relacionam com o núcleo do aprendente e do professor. De uma forma geral, todos os procedimentos de avaliação (assessment) precisam de estar em concordância e alinhados (alignment) com os objetivos do ensino (curriculum) e com as atividades de instrução (instruction).

Durante o processo avaliativo, perde-se frequentemente a perceção que os desempenhos dos alunos se encontram fortemente associados aos seus contextos económico-culturais, milieus sociais, à escola, seus professores, encarregados de educação, colegas de turma e a outros agentes educativos. O desempenho de um indivíduo não é dissociável das determinantes do seu contexto. Isto aplica-se particularmente a uma parte dos alunos do ELH, uma vez que apresentam um nível de oportunidades limitado devido ao seu background migratório, ao background educativo da sua família e das suas dificuldades linguísticas. É preciso manter uma sensibilidade adicional. Em muitos lugares, existe a ameaça que a avaliação do sucesso da aprendizagem (assessment of learning) abafe a avaliação para melhorar a aprendizagem (assessment for learning). Será que os alunos ainda dispõem de tempo suficiente para uma aprendizagem produtiva? Será que podem mostrar quando sabem fazer alguma coisa ou será que têm de ter medo e de se envergonhar com testes, sobre os quais têm a consciência de ainda não serem capazes de os resolver? Desejável são atividades de controlo de aprendizagem que despertem o interesse dos alunos e proporcionem novas aprendizagens.

Pode dizer-se que se deve certificar e atribuir notas apenas às tarefas que os alunos são realmente capazes de realizar, ou seja, as competências que estes têm vindo a desenvolver de facto. Complementos adicionais preciosos destes «diagnósticos do momento» são as indicações daí decorrentes sobre os próximos passos de desenvolvimento e respetivos objetivos.

Em foco está o desenvolvimento das competências a longo prazo. No que diz respeito ao ELH, trata-se sobretudo de competências nas áreas a) domínio da língua primeira / língua materna, b) aquisição da cultura de origem e c) desenvolvimento de competências relativamente à orientação na situação multicultural e –linguística no país de acolhimento (ver também cap. 1 e 2).

Deve-se tentar evitar avaliar uma selva de várias «minicompetências». O foco nos progressos de aprendizagem, bem como a avaliação de tarefas próximas da vida do quotidiano, que possibilitam feedbacks valiosos, pertencem a uma cultura de avaliação que está alinhada com a cultura de educação contemporânea e que apoia os seus esforços educativos. Nesta perspetiva, também se inclui a colaboração dos alunos no desenvolvimento de controlos de aprendizagem, na avaliação crítica das condições de aprendizagem, bem como evitando construir ideias estereotipadas acerca dos aprendentes. É preciso haver uma gestão inteligente dos dilemas, no sentido de evitar que os procedimentos de avaliação limitem os conteúdos curriculares a aspetos facilmente testáveis, que os sentimentos de autoconfiança nos alunos não sejam influenciados negativamente, provocando uma menor valorização e reconhecimento das suas qualidades.

Referências bibliográficas

- Allal, Linda (2010): Assessment and the Regulation of Learning. In: Penelope Peterson; Eva Baker; Barry McGraw (Eds.): International Encyclopedia of Education. Vol. 3. Oxford: Elsevier, p. 348–352.
- Allemann-Ghionda, Christina (2002): Von der Rute zum Portfolio – ein internationaler Vergleich. In: Heinz Rhy (Hrsg.): Beurteilung macht Schule. Leistungsbeurteilung von Kindern, Lehrpersonen und Schule. Bern: Haupt, p. 121–141.
- Andrade, Heidi ; Anna Valtcheva (2009): Promoting Learning and Achievement through Self-assessment. *Theory Into Practice*, 48, 12–19.
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich (2013): Beurteilung und Schullaufbahnentscheide. Über das Fördern, Notengeben und Zuteilen. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich (brochura para download).
- 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>
- Lissmann, Urban (2010): Leistungsbeurteilung gestern, heute, morgen. In: Günter L. Huber (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Weinheim: Juventa, p. 2–41.
- Nüesch Birri, Helene; Monika Bodenmann; Thomas Birri (2008): Fördern und fordern. Schülerinnen- und Schülerbeurteilung in der Volksschule. St. Gallen: Kantonaler Lehrmittelverlag. Link: edudoc.ch/record/32505/files/foerdernfordern.pdf
- Paris, Scott G.; Linda R. Ayres (1994): *Becoming Reflective Students and Teachers With Portfolios and Authentic Assessment*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Schmid, Christoph (2011): Beurteilen. In: Hans Berner; Barbara Zumsteg (Hrsg.): *Didaktisch handeln und denken 2*. Zürich: Verlag Pestalozzianum, p. 235–266.
- Schmid, Christoph (2014): Abschied von der Schwachbegabtenpädagogik. Handlungsmöglichkeiten im Bereich Bewältigung von Aufgaben und Anforderungen. In: Reto Luder; André Kunz; Cornelia Müller Bösch (Hrsg.): *Inklusive Pädagogik und Didaktik*. Zürich: Publikationsstelle der Pädagogischen Hochschule Zürich, p. 303–331.

1. Dragana Dimitrijević: formulários para uma avaliação transparente e orientada por critérios: um exemplo

Dragana Dimitrijević Dragana Dimitrijevic é natural de Belgrado. Desde 1999 trabalha como professora de sérvio (enquanto LH) no cantão de Zurique.

Para diferentes áreas de trabalho (por exemplo apresentações, ler alguma coisa à frente da turma, redigir um texto, etc.) desenvolvi, em conjunto com os alunos, um formulário de avaliação. A minha inspiração veio dos formulários de observação «paisagem lingüística» (Sprachland), que é utilizado em vários cantões da Suíça nas turmas do 4.º ao 6.º ano. Para mim, era importante desenvolver este formulário em colaboração com os alunos, para que estes pudessem compreender e defender os critérios de avaliação.

Os formulários são utilizados para desenvolver a capacidade de observação e de crítica nos alunos, mas também preciso deles para a minha avaliação.

Os formulários são facilmente aplicáveis a diferentes níveis: com «I» marcamos os critérios mais simples, que podem ser cumpridos mesmo pelos alunos mais pequenos, seguem-se os pontos para o nível intermédio e avançado, em termos etários e de progressão linguística (marcados «II» e «III», respetivamente).

Exemplo Formulário para apresentações (pode e deve ser desenvolvido/adaptado!)

Nome e turma do aluno; Data:					
Tema da apresentação:					
Critério	Insuficiente	Satisfaz	Bom	Muito bom	Notas
Introdução clara do tema, sabemos do que se vai tratar (I–III)					
Introdução interessante, ficamos curiosos (II–III)					
O conteúdo é compreensível (I–III)					
Estrutura clara e transparente (III)					
Para ilustrar o conteúdo, são utilizadas imagens, música, objetos, ... (II–III)					
No final há um resumo dos pontos mais importantes (III)					
Existe uma folha com exercícios, uma questão para debate (II, III)					
A apresentação foi feita numa voz clara e com um volume adequado (I–III)					
A apresentação foi diversificada e não monótona (II, III)					
Houve contato visual regular com os ouvintes (II, III)					

Uma alternativa mais formativa para as quatro colunas (de «insuficiente» a «bom») seria apenas duas colunas, nomeadamente: «este foi o aspeto que gostei muito na tua apresentação» (assinalar quatro critérios, no máximo) e «da próxima vez dá mais atenção a este ponto» (assinalar dois critérios, no máximo).

2. Aida Haziri: comentários diferenciados enquanto base para a continuação do trabalho focado num objetivo

Aida Haziri é natural de Elbasan, na Albânia.
Há 16 anos que vive em Londres e desde 2004
trabalha como professora para o albanês como
LH. – A aluna Amanda B. frequenta o 4.º ano do
ELH do albanês.

**Comentário em relação à tradução em baixo
ilustrada** (o comentário também se aplica a outras
partes do teste que pertenciam a esta tradução):

Fizeste um bom trabalho. No futuro, presta atenção
aos seguintes aspetos:

- Utilização de aspas (« »).
- Utilização de maiúsculas (Madrid).
- No início de uma frase encontra-se sempre uma
maiúscula!

- Utilização da vírgula: sobretudo quando fazemos
uma lista.

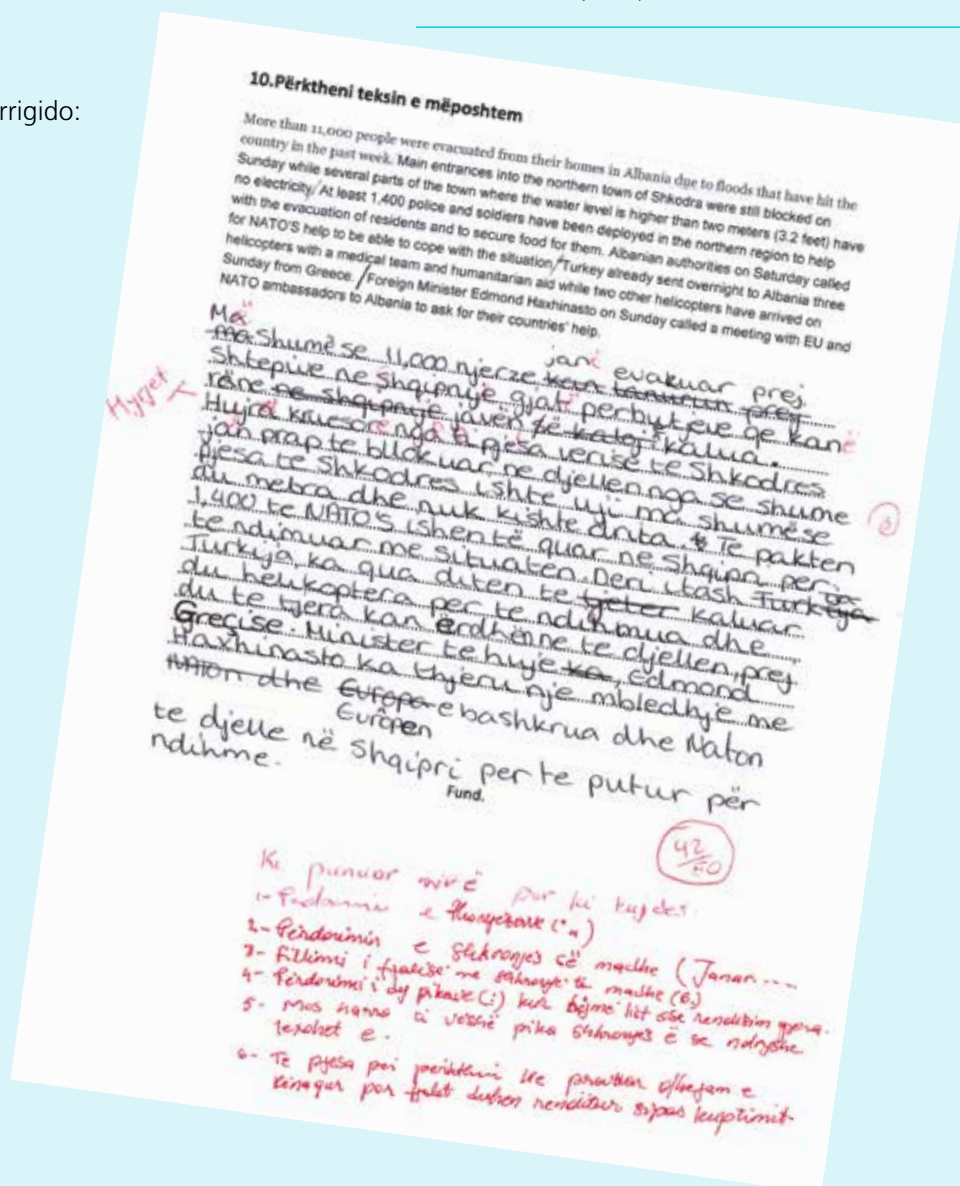
- Não te esqueças dos pontinhos por cima do «ä»,
senão lê-se como «a»!

- Estou bastante satisfeita com a tua tradução. Mas
por favor presta mais atenção à ordem das pala-
vras na frase [também no albanês]!

**Oralmente converso com a aluna sobre os próxi-
mos passos da nossa colaboração:**

- Quais os três aspetos dos por mim referidos (ver
acima) que pretendes desenvolver?
- Proponho-te o seguinte exercício: (por exemplo
a elaboração de um texto próprio, em que sur-
gem, no mínimo, 5 utilizações corretas de aspas;
elaborar um pequeno relatório, em que todas as
frases iniciam com maiúsculas (assinalar essa letra
a vermelho); traduzir um pequeno texto do inglês
para o albanês e prestar especial atenção na estru-
tura frásica, etc.).

Exercício de tradução corrigido:



3. Birsen Yılmaz Sengül: uma avaliação orientada para o desenvolvimento, exemplo de um exercício gramatical para a conju- gação dos verbos no presente

Birsen Yılmaz Sengül é natural da Turquia. Há três anos que vive em Nuremberga, onde exerce funções enquanto professora de turco, LH. – A aluna Açelya nasceu na Alemanha e frequenta o quinto ano da escola secundária (*Gymnasium*).

Comentário estruturado em relação à ficha de trabalho abaixo ilustrada:

Observação em relação ao exercício:

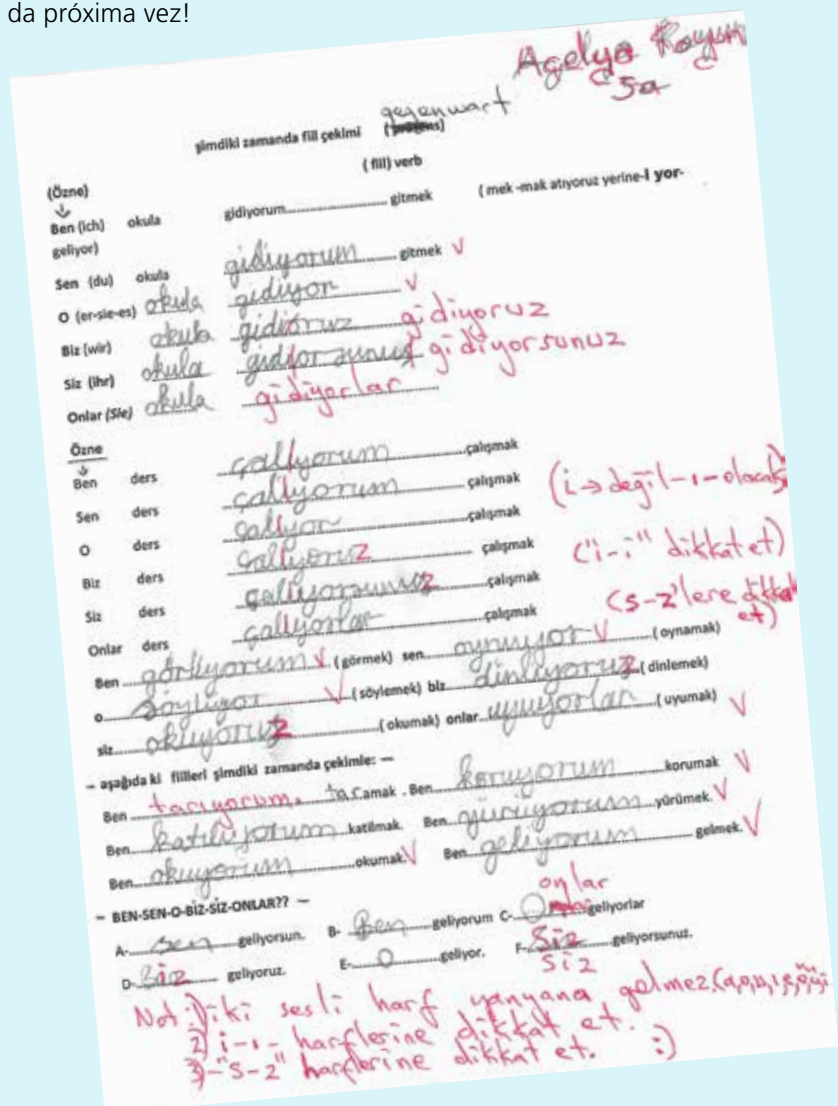
- Na língua turca não podemos (como na alemã) colocar duas vogais seguidas.
- Presta atenção à diferença entre «i» e «ı» e entre «s» e «z»!

Açelya, tu pensas em alemão, mesmo quando te encontras nas aulas de turco! Mas és uma aluna muito empenhada. Com um pouco mais de esforço irás superar estes erros e já não os farás da próxima vez!

Ficha de trabalho corrigida:

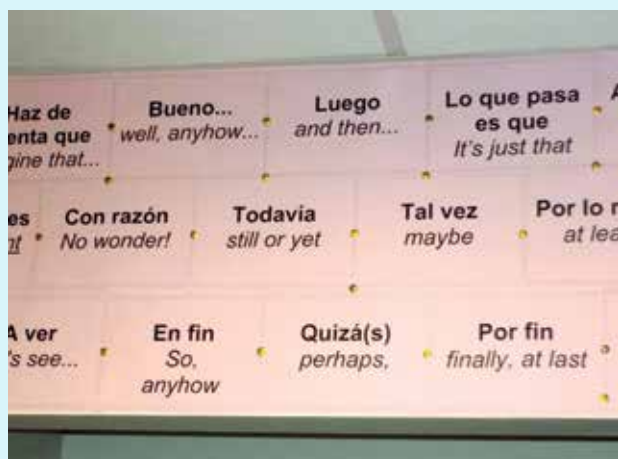
Breve programa de desenvolvimento, em que a aluna descobre como poderá e deverá abordar os maiores problemas.

- Prestar atenção às vogais seguidas por «y»: *gidiyorum* e não *gidiorum*. Elabora um pequeno texto que inclua este problema no mínimo três vezes!
- Na língua turca existe uma diferença entre as letras i e ı! *Istanbul* e *İstanbul* não são a mesma coisa! Identifica mais 10 destas palavras na língua turca, para treinar isto!
- Na 1.ª forma do plural, a terminação é sempre «z» e não «s»: *Okuyoruz: Bis gazete okuyoruz*, não *okuyorus*. Escreve 5 frases curtas, em que surja esta forma!
- Presta atenção: «s» no alemão por vezes pronuncia-se como «z» (sonoridade, por exemplo *Sonne*). No turco é sempre aspirado (como «es»), por isso cometes muitos erros.



4. Professores de Espanhol (LH) em Londres: orientações para a elaboração de textos variados

Quando se encontrou na *St. Augustine's School*, situada na Oxford Road em Londres, o editor desta obra reparou nos pósteres e «decorações de parede» seguidamente ilustrados. Através destes materiais, os professores de espanhol no ELH disponibilizam aos seus alunos os meios para elaborar textos de forma diversificada. Pósteres ou folhas deste tipo prestam um ótimo apoio ao trabalho orientado para o desenvolvimento na área da escrita, bem como na avaliação orientada por critérios.



(Agradecemos aos professores de espanhol pela autorização de impressão!)

1. Por favor volte a ler o texto do capítulo 7A. Quais os três pontos que são particularmente importantes ou novos para si? Tome nota e discuta-os com dois a três dos seus colegas.
2. Relativamente à secção 7 A.4, funções de avaliação: reflita sobre exemplos da sua prática relativamente para avaliações formativas, orientadas para o desenvolvimento e sumativas, no final dos períodos. Discuta-as com colegas.
3. Volte a ver os exemplos 2 e 3 do capítulo 7 B. Trata-se de exemplos para a avaliação formativa, orientada para o desenvolvimento. Faça uma reflexão sobre as possíveis formas para levar a cabo estas avaliações formativas, durante os próximos 2-3 meses, no seu contexto de ensino. Selecione 2-3 exemplos por cada faixa etária e leve-as a cabo nas suas aulas.
4. No capítulo 7 A.5 descreve-se uma avaliação feita por outros alunos (peer-assessment, peer-feedback). Tem alguma experiência nesta matéria? O que poderá experimentar durante os próximos 2-3 meses a este respeito? Planifique ações concretas!
5. No capítulo 7 A.6 descrevem-se os padrões de referência individual, factual e social. Defina um momento de avaliação por cada um destes padrões adaptado às suas aulas (isto é, um ou vários exemplos, em que o padrão individual, factual ou social foi o ponto central).
6. Particularmente importante é a promoção da autoavaliação. Em relação a este aspeto, encontre e discuta a) momentos, em que concretizou este tipo de avaliação nas suas aulas e b) momentos, em que irá levar a cabo este tipo de avaliação durante as próximas semanas ou meses.
7. As avaliações deveriam sempre ser orientadas por critérios, só desta forma é que se tornam transparentes e justas para os alunos. Volte a ver o exemplo do cap. 7 B e discuta situações, em que poderia atuar da mesma forma. Planifique, no mínimo, um exemplo concreto para cada grupo etário e implemente-os.
8. O que sabe acerca da prática de avaliação na escola regular do país em que vive e trabalha atualmente? Existem materiais, manuais ou orientações (por exemplo a brochura para download na internet: «Beurteilung und Schullaufentscheide» da autoridade educativa Zurique)? Discuta estas questões com colegas do ELH e do ensino regular. A bem do interesse dos seus alunos, é muito importante equiparar as suas práticas de avaliação com as do ensino regular!

1. Introdução

No contexto da presente obra, o «desenvolvimento linguístico compreensivo» abrange três dimensões:

- a valorização escolar da diversidade linguística e a promoção do bilinguismo e plurilinguismo na educação dos alunos, ver capítulo 4 em relação a este postulado pedagógico.
- a promoção dos conhecimentos sobre a língua oficial do país de acolhimento ou língua escolar. As competências respetivas são determinantes para a seleção escolar, para as perspetivas profissionais e para a integração no país de acolhimento; se possível, devem-se promover estas competências em todas as disciplinas de forma consciente e planeada.
- no caso de crianças e jovens com background migratório: o desenvolvimento compreensivo das competências na língua primeira, visando-se um desenvolvimento bilingue equilibrado na área escrita e oral (bilateralidade). Sem esta promoção linguística na sua língua primeira, sobretudo ao nível da escrita, muitas destas crianças e jovens iriam permanecer analfabetos na sua língua primeira e perder o contato com a sua escrita (ver os relatos autobiográficos de alunos do ELH no cap. 8 B.1 e a experiência amarga de Agnesa em 8 B.2). Entende-se que o ELH representa um papel muito significativo, sobretudo para as crianças e jovens provenientes de famílias menos escolarizadas, uma vez que os seus encarregados de educação estariam sobrecarregados com as tarefas de educação linguística correspondentes.

As explicitações que se seguem dizem respeito aos quadros teóricos de referência e aos modelos relativamente às competências linguística e textual, que se aplicam sobretudo às línguas primeira e segunda. Sempre que possível, referir-nos-emos diretamente ao ELH e seus alunos.

No âmbito da discussão acerca do desenvolvimento linguístico compreensivo, a distinção entre a língua da escola, por um lado, e a língua do uso diário, por outro, desempenha um papel fundamental. A língua da escola distingue-se fortemente da do quotidiano, quer no ELH, quer no ensino regular.

Por um lado, a língua da escola inclui um vocabulário específico do contexto escolar (para conteúdos temáticos, atividades de aprendizagem, objetos escolares, etc.) e formas gramaticais específicas (construções passivas, orações subordinadas, etc.), que raramente se encontra no vocabulário da língua do quotidiano. Por outro lado, a aprendizagem escolar exige um uso fortemente consciencializado e planeado da língua, a aplicar em situações de uso específico e em textos escritos.

De seguida, iremos explicitar as diferentes competências linguísticas relevantes para a aprendizagem escolar. Perante este pano de fundo, discutem-se as diferenças entre a língua da escola e a língua do quotidiano, e introduzimos depois o conceito de competência textual. O capítulo termina com exemplos concretos, que apontam para as competências apropriadas para serem trabalhadas no contexto do desenvolvimento linguístico compreensivo.

2. Dimensões da competência linguística

O conceito de «competência linguística» implica capacidades e habilidades a vários níveis do processamento e uso linguístico. Portmann-Rselikas (1998) faz a seguinte distinção:

- competência linguística em sentido restrito
- competência pragmática
- competência da lógica linguística
- competência estratégica

É possível encontrar uma boa listagem dos seus objetivos, ou melhor, dos seus princípios orientadores no terceiro capítulo do Quadro de referência para o ensino de língua e cultura de herança de zurique, que foi traduzido para 20 línguas e se encontra disponível na internet (ver referências bibliográficas).

a) Competência linguística em sentido restrito

A competência linguística em sentido restrito compreende os conhecimentos acerca do funcionamento de uma língua: é preciso ter conhecimentos acerca do vocabulário, do sistema das regras gramaticais, da pronúncia, da fonética e da prosódia, etc. de uma língua que possibilitem a compreensão e a expressão.

Na competência linguística em sentido restrito trata-se, portanto, de capacidades elementares, que possibilitam uma pessoa responder às suas necessidades linguísticas numa determinada língua.

Tendo em conta que o vocabulário, a gramática, o sistema fonético e a prosódia divergem entre as línguas, a competência linguística em sentido restrito tem que ser desenvolvida, pelo menos parcialmente, na aprendizagem de cada nova língua.

No que se refere ao ELH, os alunos costumam possuir competência linguística em sentido restrito na sua língua, que lhes permite comunicar, pelo menos, nas situações mais simples do dia-a-dia. Contudo, o seu nível de domínio é significativamente mais baixo do que nas crianças das suas idades que crescem no seu país de origem. Um problema muito particular existente em algumas línguas, diz respeito aos casos em que as crianças provêm de famílias menos escolarizadas ou iletradas, que dominam a sua língua apenas numa variedade dialética. Nestes casos, a comunicação no ELH pode estar fortemente debilitada, até ao momento em que um determinado nível seja alcançado na variedade comum utilizada em sala de aula (que normalmente corresponde à língua estandardizada ou escrita).

As reflexões sobre diferentes variedades na sua língua primeira (língua estandardizada, dialetos, versões orais, usos das camadas jovem e idosa, calão, code-switching/mistura linguística) e comparações com a língua segunda representam, para as crianças bi- e plurilingues, uma ajuda muito significativa e preciosa para a orientação e desenvolvimento da sua consciência linguística (language awareness). Os professores do ELH podem e devem criar situações de aprendizagem neste âmbito a partir dos níveis elementares e estimular os alunos a estabelecer comparações simples, quer ao nível lexical, quer ao nível gramatical.

b) Competência pragmática

Este tipo de competência diz respeito aos conhecimentos dos comportamentos culturalmente mar-

cados num determinado grupo linguístico ou regional. Uma pessoa com competência cultural é capaz de se comportar adequadamente em diferentes situações sociais no seio de uma comunidade linguística. Sabe, por exemplo, como dirigir-se a uma pessoa de respeito, que tipo de questões se pode – ou não – fazer ou como e quando se deve cumprimentar quem, de forma adequada.

As normas pragmáticas distinguem-se de língua para língua e, por vezes, até dentro da mesma área linguística.

Desta forma, pessoas que vivem ou crescem numa comunidade linguística ou cultural diferente, precisam de conhecer e respeitar as normas específicas da nova comunidade, para não passarem por mal-educados ou rudes.

O tratamento das normas culturais e linguísticas de uma determinada língua ou cultura representa, hoje em dia, parte integral e reconhecida no ensino de língua, e no ELH gera momentos importantes de aprendizagem e reflexão. A discussão destas temáticas torna-se tanto mais autêntica e interessante, quanto maior for o contato e a relação com as experiências dos alunos que crescem com e entre duas línguas e culturas.

Uma discussão metalinguística acerca das normas pragmáticas poderá ser introduzida através de questões como as que se seguem:

- O que sabes acerca do tratamento com «tu» e «você» na nossa cultura de origem e aqui, onde vivemos? Quem é que podes tratar por «tu»? Quem tens de tratar por «você», etc.?
- De que forma cumprimentas quem? Quais as regras de cumprimentar que conheces? Quando é que se utiliza uma ou outra forma de cumprimento ou de despedida? – aqui e na nossa cultura de origem?
- O que associam aos conceitos de volume de voz, contato corporal, distância entre os falantes, quando comparam as duas culturas?

c) Competência da lógica linguística

A competência da lógica linguística é a capacidade de compreender, inter-relacionar e reproduzir conteúdos temáticos e textos de elevada complexidade. Esta competência possibilita a uma criança, por exemplo, compreender uma história, seguir ou formular linguisticamente um processo com vários passos. Esta competência também é necessária para o ELH, quando, por exemplo, a comunicação com os alunos mais velhos se baseia exclusivamente em textos e tarefas escritas, porque a professora está a trabalhar com os alunos mais jovens.

A competência da lógica linguística não está associada a uma determinada língua e não precisa, por isso, de ser adquirida com cada nova língua.

Trata-se antes de uma competência que se adquire uma vez e depois se pode aplicar a todas as línguas aprendidas.

Normalmente, os alunos trazem os conhecimentos nesta matéria do ensino regular; o ELH pode ligar-se a estes conhecimentos prévios e desenvolvê-los. Com os alunos mais jovens é possível desenvolver a competência da lógica linguística através de exercícios de carácter lúdico (colocar imagens na ordem certa, contar uma história a partir de imagens, juntar partes recortadas de uma mesma história, ler uma tabela, agrupar partes de um conjunto). Alunos mais avançados podem desenvolver a sua competência da lógica linguística através da realização de apresentações a partir de indicações claras ou através da elaboração de relatórios escritos.

d) Competência estratégica

A competência estratégica compreende a capacidade de resolver problemas na compreensão linguística e durante a aprendizagem de línguas.

Os aprendentes com elevados níveis da compreensão estratégica sabem, por exemplo, como questionar perante dificuldades de comunicação, como e onde encontrar informação em livros ou na internet, como pedir ajuda ou como proceder quando é necessário compreender ou produzir algo linguisticamente complexo. Tal como a competência da lógica linguística, a competência estratégica não se encontra associada a uma só língua e pode ser aplicada a várias línguas.

No ELH é possível desenvolver a competência estratégica a partir de exercícios bem estruturados e repetitivos. Ações linguísticas que se repetem no ensino sempre da mesma forma, como por exemplo, sublinhar, repetir em voz alta, aprender de cor, encontrar palavras num texto, planear um texto, investigar sobre um tópico, etc., tornam-se rotineiras ao longo do tempo. É possível levar a cabo uma reflexão sobre estes procedimentos (consciencializar-se das estratégias) mesmo com os alunos mais novos, sendo que essa reflexão costuma influenciar positivamente o desenvolvimento da competência estratégica.

Particularmente promotor de aprendizagem: procedimento coordenado

As competências da lógica linguística e estratégica são particularmente importantes para o sucesso escolar. Estas competências não se encontram associadas a uma língua específica e podem ser desenvolvidas tanto no ELH como no ensino regular, na segunda língua ou língua do país de acolhimento. Seria ótimo poder haver uma coordenação entre o ELH e o ensino regular

nesta matéria. Quando os alunos praticam, quer no ELH, quer no ensino regular, a mesma atividade em simultâneo – por exemplo sublinhar partes importantes num texto – o efeito de aprendizagem duplica-se: dispõem de mais tempo para exercitar e compreendem que esta atividade é útil para qualquer língua.

Torna-se inquestionavelmente útil, por parte dos professores do ELH, contactar os professores do ensino regular, no sentido de obter informações quanto às estratégias e aos procedimentos que estão a ser exercitados no ensino regular e que poderiam ser aplicados da mesma forma ao ELH.

3. Língua do quotidiano, língua da escola, BICS – CALP

Jim Cummins, investigador canadiano na área da educação, diferenciou, já em 1980, dois tipos ou duas dimensões da competência linguística: BICS (*Basic Interpersonal Communicative Skills*: proficiências elementares ao nível da comunicação interpessoal) e CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*; proficiência linguística académica cognitiva). Na grande maioria das pessoas, as BICS são adquiridas sobretudo através dos contactos sociais diários. Participar numa situação comunicativa do dia-a-dia, escrever ou ler pequenas mensagens de texto (no telemóvel), perguntar por um caminho, etc., representam ações linguísticas para as quais não é necessária qualquer promoção escolar. Ao contrário, quando é necessário produzir desempenhos linguísticos mais complexos, são necessárias as competências CALP. De uma forma geral, elas representam as competências da lógica linguística e estratégica, descritas na parte anterior, e que são subjacentes às línguas, isto é, quem as adquire numa determinada língua, poderá aplicá-las também noutras. Elas são determinantes para o sucesso escolar e subsequentes perspetivas profissionais, bem como para a integração social. É por este motivo, e no interesse dos alunos do ELH, que se torna absolutamente desejável haver uma ação coordenada nesta matéria entre o ensino regular e o ELH.

A hipótese da interdependência

Entre as diferentes línguas que um indivíduo domina existe um certo tipo de dependência ou interdependência. Foi através desta teoria de interdependência que Jim Cummins conseguiu explicar que crianças provenientes de famílias escolarizadas e que dispõem de boas bases escolares, aprendem uma língua segunda de forma mais rápida e eficaz, que crianças provenientes de famílias menos escolarizadas e com menor contato com as línguas. Graças às competências CALP, particularmente desenvolvidas nas famílias com maior nível educativo e transmitidas através de comportamentos linguísticos diferenciados, de contar

histórias, de explicar temáticas e conceitos, entre outros, num contexto linguístico novo as crianças destas famílias conseguem facilmente concentrar-se nos desafios puramente linguísticos (vocabulário, gramática, pronúncia, pragmática, etc.). Pelo contrário, as crianças provenientes de famílias com menor nível educativo e que não nascem ou crescem no contato regular com a língua da escola ou do país de acolhimento, precisam de adquirir, na escola regular, não apenas a língua segunda, mas também as competências escolares cognitivas (CALP). Esta situação representa um desafio linguístico duplicado e é, por isso, um dos motivos para percursos escolares com menor sucesso.

Os professores do ELH podem contribuir de uma forma significativa para a melhoria das oportunidades se, no contexto das suas aulas do ELH e de preferência em coordenação com o ensino regular, realizarem atividades para o desenvolvimento das CALP e das competências da lógica linguística e estratégica.

4. A competência textual

Na didática das línguas distingue-se geralmente quatro áreas: ouvir, ler, falar e escrever. Contudo, em cada uma destas áreas existe, em termos cognitivos, uma exigência muito diferenciada. Assim, torna-se por exemplo bastante mais fácil escrever uma mensagem por telemóvel do que redigir um relatório detalhado. As exigências cognitivas são evidentemente mais baixas quando os alunos falam entre si sobre as suas férias passadas, em comparação com uma apresen-

tação perante um determinado público acerca de uma dada época histórica do seu país de origem.

O que referimos nos capítulos anteriores como competências da lógica linguística e estratégica, ou as CALP, é definido por Portmann-Tselikas e Schmölzer-Eibinger (2008) como «competência textual». Com este conceito diferenciam o modelo BIC-CALP do de Cummins. No seu modelo de competências textuais distinguem quatro áreas de desempenho linguístico.

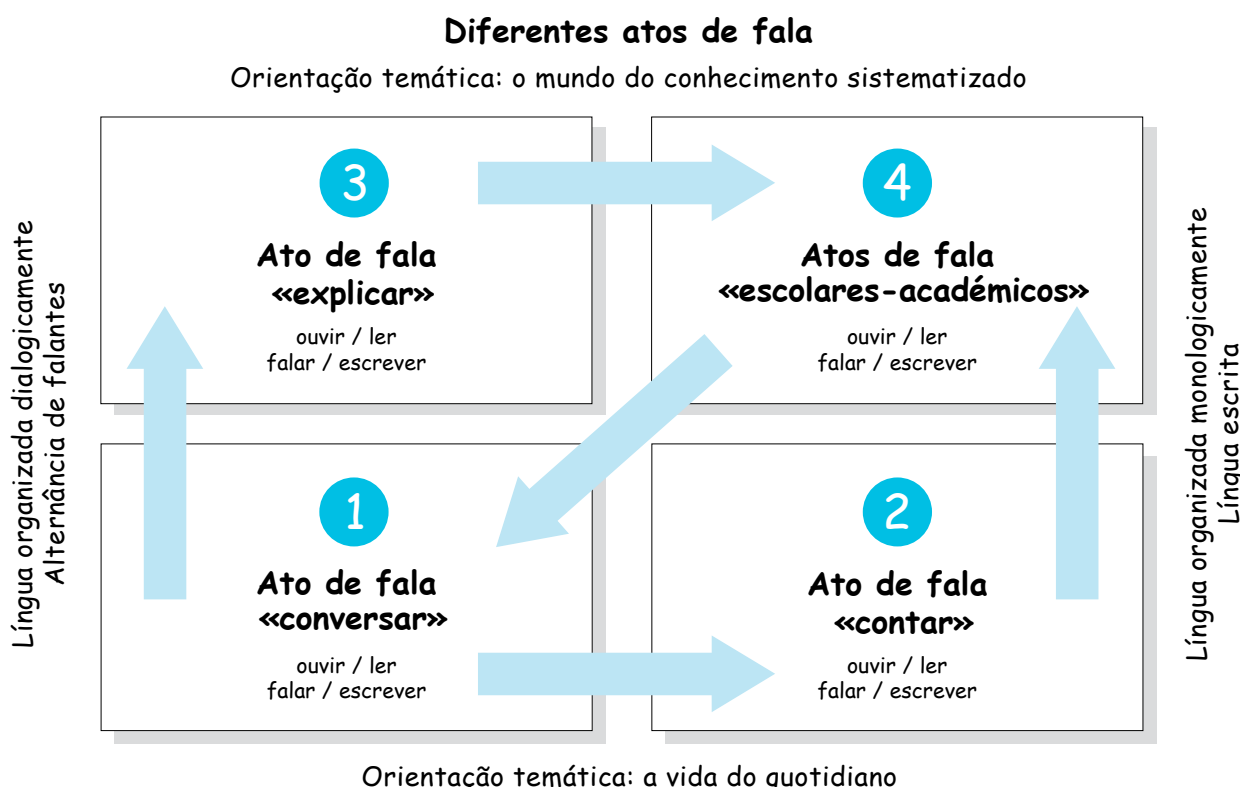
Neste modelo, as normas de referência são as seguintes:

- A orientação temática através da vida do quotidiano e
- A orientação temática através do conhecimento sistematizado.

Por outro lado, o modelo da competência textual distingue ainda entre

- Produtos linguísticos organizados dialogicamente e
- Produtos linguísticos organizados monologicamente, isto é, produtos linguísticos estruturados textualmente.

Para além da sua atualidade em termos da didática das línguas contemporânea, este modelo é também particularmente pertinente para o ELH e para a promoção linguística aí desenvolvida, pelo que o iremos explicitar mais aprofundadamente de seguida.



Esquema relativo à competência textual segundo Portmann-Tselikas e Schmölzer-Eibinger (2008)

1 Ato de fala «conversar»

O primeiro quadrado refere-se às atividades dialógicas de conteúdo do quotidiano. A estas pertence uma grande parte das nossas atividades linguístico-cognitivas, sobretudo durante os tempos livres. Nessas situações, as pessoas trocam informações novas, mas não costumam construir conhecimento novo (em termos de conceitos novos, inter-relações, temáticas, ...).

Estes atos não costumam ser planeados ou estruturados, ocorrem de forma espontânea e costumam ser repetitivos ou redundantes.

Poderão ser englobados sob o termo «conversar», embora também se possam incluir formas simplificadas da escrita nesta categoria (pequenos textos como ler e escrever mensagens de telemóvel, cartões de ocasiões especiais, lista de compras, etc.).

As competências cognitivas para funcionar neste quadrante são desenvolvidas no ser humano desde muito cedo através do contato social e, em primeiro lugar, naturalmente, na primeira língua. Quando as crianças entram na escola, já conhecem, de forma implícita, como a comunicação dialógica decorre. O que irão aprender na escola e no ELH são sobretudo palavras adicionais relevantes para o quotidiano e usos, bem como as regras específicas para a comunicação em grupo.

2 Ato de fala «contar»

O segundo quadrante diz respeito aos atos linguísticos em que os produtos linguísticos são significativamente mais estruturados ou formatados em termos da sua escrita. Isto refere-se a todas as formas de contos, relatos, etc.. Por exemplo, um conto de fadas contado por um adulto tem uma forma fortemente textual, isto é, processa-se através de frases completas, de uma linha de narrativa e com um vocabulário sofisticado. O mesmo também se aplica a contos escritos, relatórios, composições, etc., cujo nível de exigência é significativamente superior ao que se encontra no «conversar». As competências cognitivas necessárias para compreender uma narração, falar sobre contos ou para própria elaboração de uma história desenvolvem-se nas crianças a partir das competências fundamentais adquiridas no primeiro quadrante. Este processo inicia-se nas crianças numa fase muito jovem – quando escutam uma história antes do adormecer, por exemplo.

Crianças de famílias mais escolarizadas, para as quais as histórias contadas antes do adormecer a partir do seu 2.º ano de vida desempenham um papel muito importante, tornam-se rapidamente capazes de seguir uma história simplesmente através de estímulos puramente linguísticos.

Crianças que crescem com muitas histórias aprendem cedo a construir imagens internas a partir dos inputs linguísticos, a criar um filme interno relativamente à história escutada e a conversar sobre esse filme. (Nes-

te contexto fala-se também de «representações internas»). Pelo contrário, às crianças oriundas de famílias menos escolarizadas, em que não se contam histórias, faltam muitas vezes exatamente essas competências na altura de entrarem no jardim-escola. Nesta matéria, a escola e o ELH podem ter, pelo menos, um efeito compensador, através da criação e orientação consciente de momentos para contar histórias, falar sobre as histórias, bem como para a criação de imagens internas nas crianças.

3 Ato de fala «explicar»

As bases para as competências cognitivas do terceiro quadrante também são desenvolvidas desde uma idade muito jovem, nomeadamente a chamada fase dos «porquês». Quando as crianças começam a fazer perguntas «porquê», são confrontadas com respostas complexas. Os pais que, a partir destas «perguntas do porquê», dedicam o seu tempo para fazer explicações intensas, não só transmitem conhecimentos gerais muito importantes, como também prestam um contributo muito significativo para a construção de estruturas cognitivas, como, por exemplo, causa – efeito (se – então), condição/limitação (caso ...), ou diferentes cenários «se» (isto seria assim, se ...). Os atos linguísticos do terceiro quadrante são organizados dialogicamente, isto é, os parceiros de comunicação alternam o papel de falante, embora de forma menos frequente do que no primeiro quadrante. Nestas conversas também surgem sequências monológicas mais longas, por exemplo quando um adulto faz uma explicação mais detalhada ou prolongada ou quando uma criança pretende compreender algo de forma mais aprofundada. Um exemplo para um texto escrito neste quadrante seria uma entrevista com um especialista de uma área, em que a cada questão se seguisse uma resposta bastante longa.

Muitas crianças provenientes de famílias menos escolarizadas não possuem a experiência de conversas explicativas, de forma que têm estas competências muito pouco desenvolvidas.

No que diz respeito à competência «explicar», o ELH tem duas tarefas muito importantes: em primeiro lugar, tem de oferecer tarefas adequadas, por exemplo «explica por que motivo algo (um processo, um facto histórico ou cultural, etc.) é de uma forma ou outra!». Em segundo lugar, tem de apoiar os alunos na realização destas tarefas em termos da sua estruturação e da utilização de um vocabulário adequado na sua primeira língua. Isto exige, muitas vezes, uma preparação cuidadosa, pois muitos alunos do ELH apresentam dificuldades na utilização de um vocabulário mais facetado na sua primeira língua.

4 Ato de fala «escolares-académicos»

O quarto quadrante relaciona-se com atos linguísticos orais ou escritos textualmente estruturados (mais sofisticados) e que transmitem, em termos do seu con-

teúdo, novos conhecimentos. As crianças contam com este tipo de textos sobretudo em contextos escolares. Já no jardim-de-infância, as crianças seguem textos auditivos (compreensão oral). Na escola primária têm de fazer pequenas apresentações sobre um animal (falar), ler textos factuais (compreensão escrita) ou tirar notas durante uma experiência (escrever). Estes atos linguísticos exigem competências cognitivas que têm de ser construídas no contexto escolar e que se baseiam num bom desenvolvimento das competências dos quadrantes dois e três.

As competências cognitivas deste quadrante são fundamentais para o sucesso educativo (ver também acima a explicação acerca das CALP).

Em relação a este quadrante, naturalmente que o ELH se pode basear nas competências e técnicas que os alunos trazem do ensino regular. Contudo, pode e deve criar ocasiões para aplicar estas competências na língua de herança, no contexto das temáticas do ELH, dando o apoio necessário aos alunos.

Atos linguísticos complexos através do desenvolvimento escolar

O desenvolvimento linguístico parte do primeiro quadrante. Apenas depois de ter desenvolvido as competências do primeiro quadrante, é que uma criança pode começar a desenvolver as competências do segundo e terceiro quadrantes. Quando as crianças não trazem estas competências a partir de casa, é da responsabilidade do jardim-escola, da escola primária e do ELH, promover momentos para potenciar o desenvolvimento destas áreas de forma focalizada – por exemplo, através de contar e resumir histórias (simples) repetitivamente ou através da explicação de processos e contextos de forma adequada à faixa etária.

As competências do quarto quadrante apenas se podem desenvolver quando as crianças já dominam as competências do segundo e terceiro quadrantes. Um caminho direto entre o primeiro e o quarto quadrantes não existe. Pelo contrário, existem influências retroativas das competências cognitivas do quarto para o primeiro quadrante: as pessoas que aprenderam a redigir textos, a relatar um acontecimento de forma clara e detalhada, sabem expressar-se oralmente de forma mais diferenciada no quotidiano do que as pessoas que apresentam nenhum ou fraco nível de desenvolvimento das competências do quarto quadrante.

A tarefa especial do ELH é apoiar as crianças em todas estas fases de desenvolvimento, para que adquiram estas competências também na sua língua de herança.

Muitas crianças tornam-se mais fortes na língua escolar do seu país de acolhimento do que na sua primeira língua – o que também não é de estranhar, uma vez que passam cerca de 30 aulas semanais a estudar a língua escolar, e a sua língua primeira apenas 2 aulas por semana! Por este motivo torna-se particularmente

importante otimizar as lições, em termos da sua eficiência e do desenvolvimento linguístico.

Um desafio duplo: aprender a estrutura linguística e construir competência textual

Para o desenvolvimento linguístico num contexto plurilingue em geral, e para o ELH em particular, é importante que o ensino de língua considere duas dimensões linguísticas diferentes em simultâneo.

Por um lado, é preciso apoiar a aprendizagem da estrutura da língua. No ELH, isto refere-se sobretudo ao sistema de escrita standard ou variantes de escrita da língua de herança.

Por outro, é necessário construir e reconstruir as diferentes facetas da competência textual (CALP, competência da lógica linguística e estratégica, ver acima), uma vez que estas se tornam decisivas para o sucesso escolar e educativo. Neste contexto, o ELH deve referir-se ao que os alunos trazem do ensino regular.

Quanto melhor for a cooperação entre o ELH e o ensino regular, por exemplo a utilização das mesmas estratégias de leitura ou de escrita na língua primeira e segunda, mais sustentado se torna o efeito de aprendizagem.

Um foco unilateral do desenvolvimento do sistema linguístico, contribui de forma muito limitada para o sucesso escolar de uma criança.



5. Consequências para um desenvolvimento linguístico compreensivo

As experiências na prática mostram que, na maioria das aulas, as atividades dialógicas se encontram em primeiro plano. Na ilustração dos quatro quadrantes da competência textual (ver acima), estas atividades correspondem aos quadrantes um e três. O professor troca impressões com os alunos, por exemplo acerca das férias (quadrante 1) ou fala com eles acerca da agricultura no país de origem (quadrante 3).

Um desenvolvimento linguístico compreensivo parte do pressuposto de que se promova, de forma orientada, em todas as disciplinas em que a língua desempenhe um papel importante, também atividades monológicas, portanto atos linguísticos dos quadrantes dois e quatro. Os exemplos seguintes mostram como isto se pode e deve concretizar no contexto das aulas do ELH.

a) Proporcionar atos linguísticos complexos através de tarefas de suporte

Tarefas de suporte para o falar ou o escrever são tarefas e instruções que disponibilizem aos alunos material linguístico e apoio para a estruturação e criação de um texto. Um exemplo são os diferentes inícios de frases e elementos frásicos ilustrados no capítulo 7 B.4 que ajudam os alunos de espanhol, no ELH, da *St. Augustin's School* em Londres, a criar os seus textos de uma forma mais diversificada.

Através das tarefas de suporte poderá acompanhar-se os alunos para que na produção de textos orais ou escritos utilizem palavras, formulações ou construções frásicas, que ainda não seriam capazes de utilizar produtivamente sem apoio adicional.

A didática das línguas refere-se a este tipo de atividade como *Scaffolding* (inglês scaffold=andaime). As tarefas criam andaimes, que, com o passar do tempo, – quando se tenham desenvolvido rotinas – já não serão necessários. Quando um aluno, apoiado nestas tarefas de suporte, mostra ter bons níveis de desempenho, é frequente que os seus níveis de motivação e envolvimento também se elevem. Em simultâneo, o trabalho frequente com tarefas de suporte leva ao desenvolvimento sucessivo de repertórios linguísticos e estratégicos, por um lado, e ao desenvolvimento de rotinas que serão seguidas cada vez mais autonomamente, por outro.

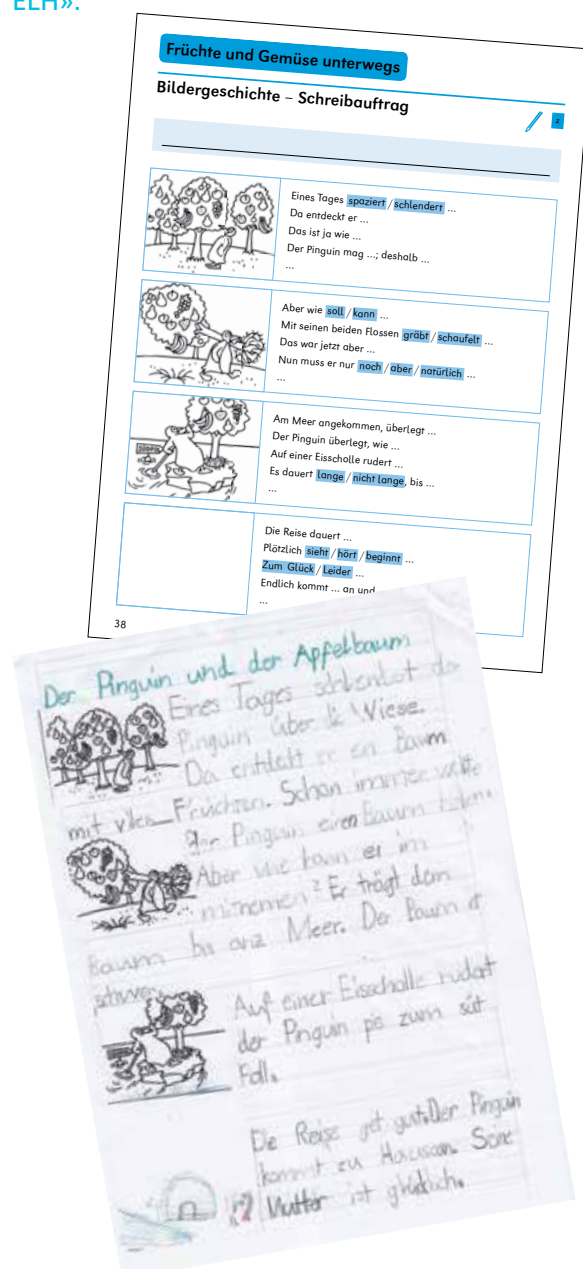
O exemplo seguinte mostra como uma criança de oito anos, com dificuldades linguísticas, escreve uma história baseada em imagens. A criança recebe um modelo (à direita), do qual poderá aproveitar a estrutura e alguns elementos frásicos. Na terceira frase do seu próprio texto até utiliza um elemento frásico aprendido num exercício semelhante anterior («desde sempre que ele quis ...», ver página seguinte). Isto

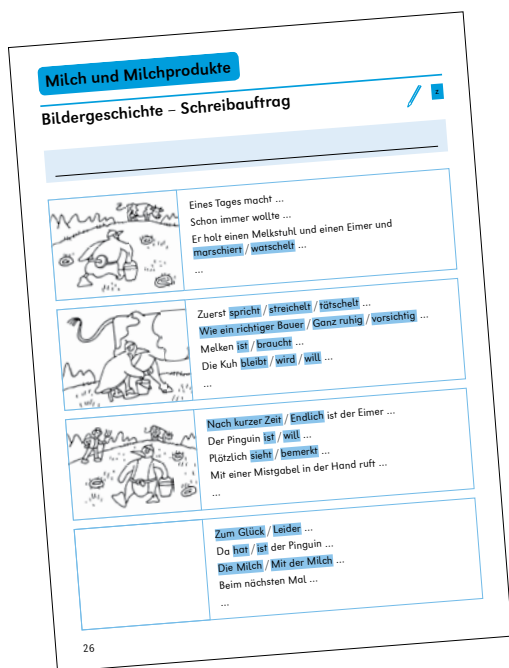
evidencia que os elementos frásicos podem ser memorizados, encontrando-se disponíveis para utilizações posteriores.

Com o tempo, a estrutura de «andaimes» para um tipo específico de textos (por exemplo história em imagens) passa a estar interiorizada. A partir desse momento, o professor poderá iniciar um novo tipo de texto (por exemplo pequenas apresentações orais), fornecendo novamente um conjunto de meios linguísticos e «andaimes».

Compreende-se que este tipo de modelos também poderá ser disponibilizados nas aulas do ELH, na língua de herança, sem qualquer problema. Áreas de utilização: andaimes para histórias em imagens / relatos de viagens / textos factuais / pequenas apresentações orais (estrutura; fórmulas para começar e para terminar, etc.); coleção de inícios frásicos e outros meios linguísticos, como no cap. 7 B.4.

Uma série de ideias neste sentido encontra-se na IIIª parte do caderno «Desenvolvimento da escrita na língua primeira» da série «Materiais para o ELH».





b) Construir um vocabulário que possibilita atos linguísticos complexos

Adultos e crianças aprendem constantemente palavras novas – mesmo sem input escolar. No entanto, para uma aprendizagem bem-sucedida é necessário orientar a aquisição da língua através de um trabalho complementar, em termos lexicais. Isto aplica-se de forma duplicada na língua primeira ou de herança, em que muitos alunos (e sobretudo os que não frequentam o ELH!) são mais fracos na sua língua primeira ou de herança do que na língua escolar do país de acolhimento. Neste contexto, o chamado desmoronamento dos vocabulários representa uma grande ameaça. Significa isto que as crianças dominam o vocabulário que utilizam nos contextos familiares, sobretudo na sua língua de herança (muitas vezes apenas num determinado dialeto), enquanto dominam, no contexto escolar, apenas o vocabulário da língua escolar do país de acolhimento (escola, saco de desporto, recreio, medir, pesar, etc.).

Uma função muito importante do ELH é evitar o desmoronamento dos vocabulários através do trabalho conscientemente focado no vocabulário escolar na língua de herança.

Isto pode e deve acontecer sempre em articulação com a língua escolar do país de acolhimento, como sugere o exemplo para uma planificação de Etleva Mançe, ilustrado no capítulo 8 B.3. (Comparar também o testemunho da professora no cap. 8 B.4: «Por experiência própria sei que através do ensino paralelo em alemão e em romeno, as crianças passam a dominar a sua língua materna muito melhor!»)

No sentido de tornar os alunos capazes de realizar atos linguísticos complexos, é necessário acompanhá-los de uma forma sistematizada na construção de

um vocabulário que não se limita ao léxico do quotidiano. Para trabalhar este objetivo, uma das práticas que tem vindo a ser aplicada com sucesso diz respeito à elaboração de um pequeno texto durante a preparação de uma unidade temática, que corresponda ao que o professor espera dos seus alunos no final dessa unidade. Nas aulas com crianças mais novas, o professor imagina um texto oral a ser produzido pelos alunos, no caso dos alunos mais crescidos poderá ser um texto escrito.

Um texto ficcional deste tipo esclarece qual o vocabulário e formulações mais relevantes para uma dada temática. Estas palavras e formulações são assinaladas no texto ficcional a ser produzido pelas crianças. Desta forma, constrói-se a base para a elaboração de uma lista ajustada, quer em termos do seu tamanho, quer em termos da sua adequação à faixa etária. Esta lista irá fazer parte de um vocabulário produtivo (ver em baixo). Evidentemente que, a partir dos textos ficcionais dos alunos poderão ser produzidas 2 ou 3 listas diferentes, de acordo com os diferentes níveis linguísticos dos alunos.

O exemplo seguinte, de uma ação de formação, mostra uma tarefa dada aos professores e a proposta de um professor que trabalha com alunos entre os 11 e os 12 anos de idade.

Tarefa

Elabore um texto ficcional de um aluno em relação a um tema que está a trabalhar nas suas aulas neste momento. Escreva o seu texto de acordo com a pergunta-chave seguinte:

O que é que os seus alunos devem saber dizer ou escrever no final da unidade; quais as palavras importantes que eles devem conhecer e saber aplicar?

(Proposta de um professor)

Tema Idade da Pedra – O fogo

As pessoas aprenderam a **controlar** o fogo. **Sabiam** acender lume sozinhas e sabiam **usar** o fogo.

O fogo **protegia-as** de animais noturnos e de **insetos**, e dava luz.

O fogo **possibilitava** a **sobrevivência** em **regiões** mais frias. **Poderiam grelhar** carne no fogo, **desta forma** a carne tornava-se de **digestão** mais fácil.

Além disso, **era possível produzir** uma cola muito forte queimando-se casca de bétula no fogo.

c) Vocabulário produtivo/ativo e vocabulário recetivo/passivo

A distinção entre o vocabulário produtivo e o recetivo é muito importante em todo o trabalho lexical. O vocabulário produtivo refere-se a palavras e expressões importantes e disponíveis, que os alunos conseguem utilizar de forma autónoma e ativa (no nosso exemplo: controlar, possibilitar, digestão, também a construção «ser possível ...», etc.). No entanto, precisam de oportunidades para poderem exercitar ou aplicar estes vocábulos, por exemplo a tarefa de utilizar estas palavras de forma consciente num texto oral ou escrito 2–3 vezes.

O vocabulário recetivo diz respeito a palavras e expressões mais raras, que podem ser compreendidas pelos alunos de forma passiva, mas que (ainda) não precisam de ser aprendidas para a utilização própria (no nosso exemplo (acender lume, casca de bétula, etc.).

Em relação às palavras que «apenas» precisam de ser compreendidas é importante a seguinte distinção:

1. Palavras, expressões, construções sem grande valor de utilização: aqui basta um pequeno esclarecimento – em geral, oral.
2. Palavras ou formulações que é necessário repetir durante a continuação do trabalho no tema – por exemplo, em textos ou explicitações por parte do professor: neste caso, faz sentido tanto a explicação como o registo do seu significado.

Sobretudo durante o trabalho com textos factuais é frequente haver várias palavras e formulações que precisam de ser esclarecidas oralmente. Quando a maioria das explicações são novas, os aprendentes têm grande dificuldade em memorizar tudo. Deste modo, podem-se registar notas explicativas num póster, num caderno de significados, em notas nas margens dos textos, em blocos de notas autocolantes, etc., de forma a estarem disponíveis no trabalho posterior.

d) Importante para atos linguísticos mais complexos: meios de conexão

Para que formulações complexas se possam estender para além do final de uma frase, é necessário fornecer os alunos um conjunto de palavras especiais. São palavras como «porque», «mas», «em breve», «de repente». É raro haver um foco específico nestas palavras durante as aulas. Também se encontram raramente nas listas de vocabulário que os professores elaboram para as suas turmas (ver pósteres no cap. 7 B.4!).

Estas palavras têm o objetivo de conectar diferentes ideias ou textos. É por isso que são designados como «palavras funcionais» ou «meios de conexão». Para que os alunos possam compreender o significan-

do destas palavras funcionais, precisam de as aprender inseridas num contexto que faça sentido. Quando se lê um texto de um aluno em voz alta, o professor pode selecionar uma frase que contenha uma destas palavras funcionais e perguntar qual a sua função. Até os alunos mais jovens mostram interesse por este tipo de questões metalinguísticas. Desta forma, por exemplo, pode discutir-se por que motivo é necessário utilizar «ou» em vez de «e» num determinado local. Com alunos mais velhos poderão ser analisadas as diferenças de significado nas frases «não saio porque está a chover» e «não saio quando está a chover». A discussão sobre o efeito de palavras e expressões como «de repente», «depois de algum tempo», «aguardava ansiosamente que ...» podem estimular os alunos para a escrita.

Entende-se que reflexões acerca da língua (bem como as comparações com a língua da escola do país de acolhimento) podem contribuir significativamente para aumentar a sensibilidade dos alunos em relação à língua de herança e às suas competências na mesma.

Referências bibliográficas

(ver também os cadernos da série «Materiais para o ensino da língua de herança/sugestões didáticas»)

Bildungsdirektion Kanton Zürich (2011): Rahmenlehrplan für Heimatliche Sprachen und Kultur (HSK).
Link: <http://www.vsa.zh.ch/hsk>

Cummins, Jim (2000): Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire.
Clivedon, England: Multilingual Matters.

Cummins, Jim (2001): Bilingual Children's Mother Tongue: Why Is It Important for Education?
Link: http://www15.gencat.net/pres_casa_llengues/uploads/articles/Bilingual%20Childrens%20Mother%20Tongue.pdf

(Deutsch: Die Bedeutung der Muttersprache mehrsprachiger Kinder für die Schule; Link: http://www.laga-nrw.on.spirito.de/data/cummins_bedeutung_der_muttersprache.pdf).

Krompæk, Edina (2014): Spracherwerb und Erstsprachförderung bei mehrsprachigen Kindern mit Migrationshintergrund. In: vpod Bildungspolitik, Sonderheft Nr. 188/189 «Die Zukunft des Erstsprachunterrichts», p. 20 f.

Neugebauer, Claudia; Claudio Nodari (2013): Förderung der Schulsprache in allen Fächern. Praxisvorschläge für Schulen in einem mehrsprachigen Umfeld. Kindergarten bis Sekundarstufe I. Bern: Schulverlag plus.

Portmann-Tselikas, Paul R. (1998). Sprachförderung im Unterricht. Zürich: Orell Füssli Verlag.

Portmann-Tselikas, Paul R.; Sabine Schmölder-Eibinger (2008): Textkompetenz. In: Fremdsprache Deutsch, Heft 39, p. 5–16.

1. Crescer em contato com e entre várias línguas: relatos de alunos do ELH

Nuhat vive na Alemanha

O meu nome é Nuhat. Tenho 12 anos e nasci na Alemanha. Vivo com a minha família em Münster, numa parte da cidade chamada Hilstrup. Nos meus tempos livres gosto de jogar à bola, e também ando numa associação desportiva de futebol. Quando me encontro com os meus amigos, gosto de ouvir música curda e de jogar Playstation. Os meus amigos são quase todos do Curdistão e da Alemanha. Também tenho amigos russos e polacos. Tenho 3 irmãos e sou o filho do meio. Os meus pais vivem aqui desde 1985. Vivemos numa casa com várias gerações, pois os meus avós também vivem na mesma casa. Os meus avós não falam alemão. Eu, pelo meu lado, falo mal curdo. Por causa dessa dificuldade linguística acho que o ensino na minha língua de herança é muito importante, pois em casa falamos curdo. Os meus irmãos mais velhos sabem falar curdo bem melhor, eu, infelizmente, é que não. Cresci com as duas línguas, o curdo e o alemão. Com os meus amigos curdos, falo tanto curdo como alemão. Com os que não são curdos, falo em alemão. De resto, no meu ambiente, contato regularmente com o russo, polaco, inglês, árabe e italiano.

Marlene viva na Suíça

O meu nome é Marlene Pinto. Tenho 13 anos e frequento atualmente o 7.º ano em Frauenfeld. Nasci na Suíça e também vivo aqui. Em casa não falo apenas português, mas também o alemão suíço. O alemão suíço falo sobretudo com a minha irmã e nos meus tempos livres com os amigos. Também frequento semanalmente a escola portuguesa desde os meus sete anos de idade. Mesmo que seja a minha única tarde livre, fico sempre contente, pois gosto de falar mais uma língua. Com esta língua, posso falar com os meus familiares e comunicar e orientar-me em países, como Portugal ou o Brasil. Na escola aprendo e falo não só o alemão (norma), mas também inglês e francês. Uma das vantagens do meu bilinguismo é a facilidade de memorizar palavras, frequentemente parecidas com algumas na língua portuguesa. As línguas desempenham um papel muito importante na minha vida, e por isso mesmo a minha disciplina favorita é o inglês.

Vanessa vive na Suécia

Chamo-me Vanessa, tenho 14 anos e frequento o 7.º ano. Nasci e cresci na Suécia, como filha de pais albaneses. Na escola, para além do sueco, aprendo inglês e espanhol. A minha língua favorita é o albanês. Aprendo e falo esta língua não só em casa, como também no ensino de albanês na escola. Temos ótimas condições na nossa escola: todos os alunos têm um computador portátil com acesso à internet. O computador é o nosso «instrumento de trabalho» principal na aula. Mesmo nas aulas de albanês é utilizado, por exemplo, para procurar material nos sites albaneses. Deste modo, é possível aprender muita coisa e estar mais perto do meu país de origem e dos meus familiares no Kosovo.

Arbër e Nora vivem em Viena

Arbër e Nora receberam no ELH do albanês uma folha com os contornos de uma criança e a seguinte instrução: «Imagina que a criança no desenho és tu. Pensa nas línguas que tu falas e que ouves à tua volta. Neste contorno, qual é o lugar dessas línguas? Desenha-as com diferentes cores e aponta ao lado qual a cor que pertence a cada língua.»



Abir vive na Inglaterra
(Testemunho da professora Olá Koubayssi,
Londres)

Abir nasceu em Londres como filha de uma mãe francesa e um pai sudanês. É fluente em francês e em inglês. Veio para o ELH para aprender a língua do seu pai, o árabe.

Um dos seus passatempos é ler e escrever histórias em francês. Propus-lhe o seguinte: podia trazia-lhe pequenos textos em francês e traduzia-os depois para o árabe. Esta ideia motivou-a muito. Trabalhámos de forma intensa e, entretanto, Abir compreende, escreve e lê o árabe melhor do que a maioria dos outros alunos da turma. No verão, poderá ir passar férias ao Sudão e será capaz de conversar com os seus avós em árabe!

2. Uma experiência amarga: a perda da relação com a língua primeira

Agnesa tem raízes albanesas e vive na Suíça.

O meu nome é Agnesa, tenho 16 anos e nasci na Suíça. A minha língua materna é o albanês. Neste momento frequento uma escola profissional. O meu maior desejo é passar férias na minha terra de origem e saber falar albanês. Infelizmente, isso não corresponde à realidade. Tenho sempre grandes dificuldades para comunicar com as pessoas, seja no centro comercial, seja no meio da rua. Também é muito difícil para mim comunicar com os meus conhecidos através de mensagens escritas ou facebook. Na maioria das vezes, tenho de pensar como se diz uma palavra em alemão e como devo construir uma frase. Muitas das vezes sinto vergonha de não saber falar a minha própria língua materna.

Há muito tempo que vivo em Buchs; infelizmente nunca houve aqui ELH do albanês. É sobretudo por causa disso que me encontro nesta situação. Se tivesse havido ELH do albanês, teria frequentado as aulas com a maior alegria e orgulho. Na minha opinião, todas as crianças têm o direito de aprender a sua língua materna, pois é muito importante e a sociedade também precisa disso. Eu própria já assisti a situações em que, em termos profissionais, foi preciso utilizar a língua materna, pois qual o jovem que não gostaria de trabalhar num negócio que pertence aos compatriotas e em que se fale a sua língua materna. Mas quando não se domina bem a língua, não existe essa possibilidade ...

3. Exemplos concretos de planificação com foco no desenvolvimento linguístico compreensivo

Samia Hamdan-El Ghadban: estrutura de base para o trabalho linguístico numa lição dupla do ELH do árabe, nível inicial

Samia Hamdan-El Ghadban é natural do Líbano e trabalha em Genebra como professora do ELH do árabe.

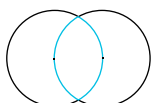
1. 15 min. de conversação com a turma; tema selecionado pela professora ou pelos alunos. Objetivo: promover a expressão livre oral num ambiente informal. Em simultâneo, os alunos experienciam diferentes dialetos regionais do árabe oral.
2. 15 min. de repetição da escrita e das palavras aprendidas até ao momento. Um ditado por mês. Objetivo: aquisição da escrita árabe e aprendizagem do léxico árabe.
3. 35 min. nova unidade temática. Introdução de letras e palavras novas através de diferentes métodos. Leitura das novas letras com diferentes vocalizações e de palavras nas quais surgem as novas letras. Objetivos semelhantes ao ponto 2.
4. 15 min. de intervalo.
5. 25 min. de conversa sobre um texto do manual. Objetivo: trabalhar a competência oral em árabe.
6. 10 min. de trabalho individual (preencher alguma coisa, pintar, etc.). Acompanhamento individual pela professora. No final, cada criança mostra o que fez à turma.
7. 10 min. final: cantar uma canção (com orientações para uma pronúncia correta) ou ler uma história.

Etleva Mançe: trabalho lexical e linguístico no âmbito de uma lição dupla subordinada ao tema «Comer e beber/ alimentação saudável»; 1.º-10.º anos (3 níveis de ensino)

Etleva Mançe é natural da Albânia. Há 22 anos que vive em Colónia e há 5 anos que trabalha como professora de albanês no ELH.

Tema da lição: Comer e beber; área de experiência: alimentação saudável; objetivos: linguísticos: treino e consolidação do vocabulário temático (nomes: fruta e legumes); aplicação; ligação língua primeira e segunda. Conteúdo: consciencialização para uma alimentação saudável e para os produtos do país de origem. Social: fortalecimento da competência social e de cooperação nos trabalhos de grupo.

Esquema de planificação:

Fase / tempo	Acontecimento na aula	Meios, materiais	Comentário didático-metodológico
10 min. Início	P cumprimenta als. Todos os als à frente num círculo. Introdução da temática através de um cesto com fruta e legumes. Atribuir todos os nomes em alemão e em albanês.	Cesto com fruta e legumes	Estabelecer contato / despertar curiosidade
Transição	P coloca pequenos cartões (imagens e nomes alemão e albanês) de fruta e legumes de forma desorganizada em cima da mesa. Als fazem corresponder as imagens às palavras.	Cartões	Ativar conhecimentos prévios Ativar léxico Relacionar língua primeira com segunda
15 min. Desenvolvimento 1	Cada al pega numa fruta ou num legume e encontra o cartão respetivo (albanês e alemão). Colocação dos cartões em círculos: albanês à esquerda, alemão à direita. Nas sobreposições colocam-se palavras como «banana», que é igual nas duas línguas. Discutem-se variações de dialeto em relação a alguns objetos. Por fim, revisão dos resultados na turma.	Cartões Legumes, fruta 2 círculos com algumas sobreposições	Consciencialização através da apalpação e observação  Compreender conceitos e consolidar Identificar diferenças e coisas em comum entre as línguas
5 min. Consolidação 1			
20 min. Desenvolvimento 2	Criação de 3 grupos etários: - turmas 1–4: als recebem uma ficha de trabalho com imagens, frases, palavras (soluções) (de «Libri i gjuhës», p. 34–37). Diferenciação: ficha de trabalho alternativa. - turmas 5–7: als recebem um texto em relação ao local onde a fruta e os legumes crescem (aqui e no país de origem). Diferenciação/alternativa: o poema «Blega, dega dhe shega»: ler e escrever (por exemplo substituir «shega» (romã) por outras palavras) - turmas 8–10: als recebem uma ficha de trabalho com duas sequências de texto (texto factual mais sofisticado) e tornam-se especialistas para a sua secção. Diferenciação: alunos mais fracos recebem uma ficha com um texto mais simples («Nëna në qytet sot ka blerë shëndet»). Tarefa: resumir o conteúdo com palavras próprias e comentar.	Turma 1–4 FT T. 5–7 FT T. 8–10 FT	Trabalho de pares; controlar-se mutuamente Verificação das capacidades da leitura e da escrita. Feedback de pares Trabalho de grupo; desenvolver competências sociais Promoção da capacidade de trabalhar em grupo
5 min.	Intervalo		
10 min. Repetição e Consolidação 2	Als comparam as suas soluções dentro do mesmo nível de aprendizagem. Apresentam os seus resultados à frente da turma toda e discutem / comentam.	FT	Trocar impressões e opiniões Controlo
20 min. Desenvolvimento 3	t. 1–4: FT dominó, puzzle, als trabalham individualmente, em pares ou em grupo. t. 5–7: als recebem palavras cruzadas bilingues e desenham a pirâmide da alimentação saudável t. 8–10: als falam acerca dos diferentes pontos através de um mind map (mapa concetual) Diferenciação: alunos com mais dificuldades recebem uma ficha de trabalho adicional	Jogos FT Mind map Pequenos pósteres	Promoção do trabalho em grupo e da competência social Desenvolvimento das capacidades de argumentação Consolidação do aprendido através de atividades lúdicas
5 min. Consolidação 3	Apresentação e discussão dos resultados da etapa anterior e dos pósteres perante a turma toda.	FT Pósteres (A3)	Consolidação, fortalecimento da autoconfiança, motivação
5 min. Feedback	Als tentam encontrar um consenso comum. Als fazem a sua autoavaliação em relação ao seu progresso de aprendizagem. Através de uma FT «Çfarë të pëlqen?» (O que fazes?) questionam-se uns aos outros e – como trabalho de casa – aos membros familiares.	FT Cartões com 3 smileys (contente, médio, triste)	Als refletem acerca das competências adquiridas

4. Rabie Perić Jašar: boas experiências com o ensino bilingue

Rabie Perić Jašar é natural da Macedónia. Há 24 anos que vive em Viena, onde trabalha como professora do ELH do romeno e no Centro de Educação Especial.

À parte do ELH do romeno, oriento também crianças romenas recém-chegadas. Estas costumam apresentar grandes dificuldades na sua língua primeira, o romeno, porque falaram sobretudo a língua oficial do seu país de origem (por exemplo, o macedónio). O meu princípio é que estas crianças devem aprender a língua alemã em simultâneo com a sua língua materna (por exemplo, introdução paralela de números e cores, canções e pequenas peças de teatro em alemão e romeno). Sei por experiência própria que as crianças aprendem melhor a sua língua materna através do ensino paralelo em alemão e romeno.

1. Reveja novamente todo o capítulo (complexo!) acerca do desenvolvimento linguístico compreensivo e anote acerca os dois ou três pontos ou resultados mais importantes para si! Discuta-os, se possível, com os seus colegas.
2. No cap. 8 B.1, analise os «desenhos linguísticos» que as crianças austríacas fizeram. Peça aos seus alunos que pintem desenhos deste tipo e discuta os resultados com os alunos.
3. Reveja novamente o capítulo 8 A.2, «Dimensões da competência linguística». Encontre um exemplo para cada uma das quatro competências (por exemplo, uma situação nas suas aulas em que se exige particularmente uma competência específica).
4. Resuma novamente o que leu acerca das BICS e das CALP. Encontre e discuta, respetivamente, 2–3 situações/experiências específicas para estas competências.
5. Reveja novamente o gráfico com os quatro quadrantes acerca da competência textual. Encontre, por cada um dos quatro quadrantes, 1–2 situações adequadas ou momentos de aprendizagem das suas próprias aulas!
6. O processo descrito no cap. 8 A.5.a, o Scaffolding, relativo a atividades de apoio, é atual e importante. Reflita e discuta sobre 2–3 situações concretas das suas aulas, em que poderia proceder dessa forma! Seria perfeito se pudesse fazer uma planificação e a concretizasse durante as próximas semanas. Depois partilhe as suas experiências com os seus colegas.
7. No cap. 8 A.5b (trabalho lexical) encontra um exercício de uma ação de formação de professores na Suíça. Leve a cabo a mesma tarefa em relação a uma temática, que trabalha nas suas aulas neste momento. Elabore duas ou três listagens de palavras para diferentes níveis. Assinale as palavras que correspondem ao vocabulário ativo a vermelho e as palavras do vocabulário passivo a azul.
8. Observe os exemplos de planificação no cap. 8 B.3 e reflita/discuta o que considera particularmente útil e pertinente e do que gosta menos e porquê.

Aspetos-chave específicos do ELH

9A

Enquadramento concetual

Sabina Larcher Klee

1. Pontos de orientação na escolha de conteúdos e temas

(Basil Schader)

Na planificação geral do ensino (planificação anual, semestral ou trimestral) os professores do ELH orientam-se, em regra, pelos seguintes aspetos:

Especificações regulamentares

1. Especificações do currículo do ELH do país de origem, caso existam (ver cap. 1 A).
2. Especificações do currículo do ELH ou semelhantes do país de acolhimento, caso esses documentos existam (ver cap. 1 A).
Os currículos para o ELH dos países de origem centram-se geralmente mais em conteúdos da sua própria cultura, história, língua e costumes. Os currículos para o ELH dos países de acolhimento (ver os exemplos na bibliografia do cap. 1 A), por sua vez, focam-se fortemente em temas relacionados com a orientação, integração e convivência em situação de migração.

Estes dois focos diferentes não devem conduzir a um dilema, no entanto colocam aos professores do ELH o emocionante desafio de ter em conta ambas as perspetivas – o que na verdade corresponde totalmente à realidade e experiência base dos seus alunos. Ver também a este propósito cap. 2 A.

Materiais didáticos e outros materiais de ensino

3. Materiais para o ELH ou materiais semelhantes do país de origem, caso existam (ver. cap. 1 A e 10). De acordo com o feedback de muitos professores do ELH, é necessário adaptar consideravelmente os materiais didáticos fornecidos pelo país de origem, uma vez que, por vezes, são linguisticamente muito exigentes, e/ou o conteúdo tem muito pouco em conta a situação específica de crescer na migração.
4. Outros materiais selecionados e didatizados pelos professores do ELH (a partir de livros, revistas, sites da internet, materiais de ensino do país de acolhimento, etc.; ver cap. 10).

Condições e possibilidades institucionais locais

5. Condições e possibilidades que estão fora da cooperação com o ensino regular no país de acolhimento (ver cap. 12 e 13). A existência de cooperação e as respetivas possibilidades (na escolha de conteúdos e temas comuns, projetos de cooperação, semanas projeto, etc.) depende, em grande parte, do grau de integração do ELH no sistema escolar regular específico de cada país de acolhimento. Nos países, onde o ELH e o ensino regular institucional estão estreitamente ligados, tal como na Suécia, existem possibilidades diversificadas e produtivas; onde o ELH ainda se encontra em grande parte isolado, as incipientes e excecionais formas de cooperação já são uma conquista.

Considerações sobre pedagogia e psicologia da aprendizagem

6. Necessidades, interesses e pré-requisitos dos alunos em termos de conteúdo e em termos linguísticos (ver cap. 3–5).

-
7. Orientação segundo a pedagogia atual e segundo os princípios e padrões da psicologia da aprendizagem (ver neste âmbito cap. 3–8).
-

Os pontos 6 e 7 constituem praticamente o alfa e o ómega da prática e da planificação pedagógicas. O capítulo 1 trata deste assunto detalhadamente.

Como complemento aos capítulos referidos, abordamos seguidamente alguns pontos de forma mais detalhada. A atenção dos professores na seleção e configuração dos conteúdos e temas é de extrema importância para um ensino adequado à realidade linguística e cultural dos alunos do ELH, bem como à suas experiências anteriores, às suas necessidades de aprendizagem e às suas competências biculturais e bilingues.

2. Pensar o ensino – considerações prévias sobre conteúdos e temas

É consensual desde o final dos anos 1960 que a promoção escolar da língua de ensino predominante desempenha um papel de extrema importância para a integração bem-sucedida dos alunos com background migratório no sistema educativo local (Allemann-Ghionda et al. 2010). A importância da primeira língua ou língua de herança do aluno, no que diz respeito ao sucesso educativo permanece, no entanto, envolta em controvérsia, dada a escassez de dados sustentadores: basicamente trata-se de saber se a socialização bilingue e bicultural representa um recurso ou um problema para as crianças e jovens (ibid; ver também cap. 15 deste volume). Embora inúmeros resultados se refiram a efeitos positivos, e que a aprendizagem e o domínio de várias línguas seja visto como um potencial, os alunos em causa movem-se neste contexto ambivalente e são também caracterizados por ele. Isto também se aplica aos programas e aos conteúdos do ELH.

Talvez seja porque a eficácia destes programas e conteúdos raramente é avaliada de forma sistemática. No contexto de crescente orientação por competências é necessário realizar investigação e preencher lacunas de conhecimento, de modo a desenvolver novas perspetivas, no que se refere ao sucesso educativo dos alunos em causa. Também é necessário verificar sempre com cuidado a aceitação social e reconhecimento académico das línguas da migração: embora representem um recurso indiscutivelmente significativo, tanto a nível económico, como social (Kavacik/Skenderovic 2011: 33), estão sujeitas a tendências políticas, que têm uma forte influência na escola. Neste contexto, que apoio pode dar o ELH e a escolha dos temas e conteúdos adequados?

No que se refere ao ensino, os resultados da investigação sugerem que as crianças e jovens com background migratório tendem a apresentar um desenvolvimento escolar positivo, quando o ensino possibilita processos sistemáticos de transfer e de desempenho, tanto no ELH como no ensino regular do país de acolhimento. Isto é válido, em particular, para os efeitos da comparação entre línguas e no apoio aos processos de transfer linguístico (Göbel, Vieluf & Hesse 2010). Para lidar com a diversidade, em especial no que se refere à aprendizagem intercultural e à competência intercultural é necessário desenvolver e apoiar as competências crítico-reflexivas na sala de aula (Blanck 2012: 143).

A reconhecida importância da comparação linguística e da aprendizagem intercultural significa que o professor do ELH coloque os processos de transfer e a competência crítico-reflexiva no centro de um ensino comparativo, mais precisamente, de um ensino pensado (Blanck ibid.).

Os temas e conteúdos devem ser analisados em que medida tornam isto realmente possível. As dimensões técnicas do ensino incluem uma ampla gama de formas metodológicas de lidar com a diversidade e com a configuração específica de conteúdos de programas educativos (ver sobre o assunto Capítulo 5). Num ensino pensado, que apoia o transfer, a questão «Poderia ser de outra forma?» serve de orientação tanto para professores, como para alunos. Através desta pergunta os temas e os conteúdos são submetidos à comparação e, por conseguinte, à reflexão sistemática. O eu e o outro, talvez mesmo estranho, estão no centro de um ensino crítico, mas não ideológico.

3. «Poderia ser de outra forma?» – A promoção da comparação e transfer linguístico bem como da competência crítico-reflexiva

A diversidade linguística e cultural deve, em primeiro lugar, ser reconhecida como tal: no contexto de um ensino pensado, isto significa reconhecer as diferenças e semelhanças, sem a atribuição fixa de qualidades ou capacidades. Isto aplica-se tanto ao ELH como ao ensino regular. A determinação dos temas e conteúdos de ensino deve ter em conta o objetivo, a especificidade, as áreas de aplicação, bem como os conceitos de cultura e de competência intercultural subjacentes, e a competência de transfer linguístico. Um exemplo bem-sucedido neste sentido são os temas do Quadro de Referência para o Ensino de Língua e Cultura de Herança (LCH) de Zurique (2011) para as áreas de ensino «língua» e «o ser humano e o meio ambiente».



Que fazer com a exigência de metacognição, na sua formulação inicial – com as palavras chave comparação e transfer? Que pré-requisitos comporta este tipo de ensino comparativo, que por um lado deve conduzir à aquisição e/ou ao aperfeiçoamento da língua de herança e, por outro, ao desenvolvimento da competência intercultural (ver Quadro de Referência para o Ensino de Língua e Cultura de Herança (LCH), 2011 p. 9–10)? Que decisões em relação a temas e conteúdos devem ser tomadas?

Para facilitar processos de transfer e de desempenho sistemáticos e promover as competências de crítico-reflexivas das crianças e adolescentes, são certamente fundamentais as seguintes etapas do processo planificação do ensino: tendo em conta as condições prévias dos alunos (ver a este propósito Capítulo 5), identificar e selecionar das áreas de ensino do currículo (Currículo para o ELH do país de origem e currículo do país de acolhimento) um conteúdo adequado que permita a comparação e o transfer. Através da combinação das diversas perspetivas selecionadas – histórica, geográfica, cultural, estrutural ou pessoal, etc. – determinam-se os temas de ensino, que têm o potencial de poderem ser desenvolvidos em alternativas. Neste sentido, a parte prática deste capítulo (9 B) apresenta diferentes pontos de vista sobre: temas relacionados com a cultura de origem; a questão de estar entre culturas; temas que incluem diretamente o transfer, tais como temas específicos de cultura e de língua. De acordo com os efeitos desejados, por exemplo, os listados no currículo de Zurique, escolhem-se os caminhos metodológicos adequados. Para este efeito, é necessário abordar brevemente a evolução do conceito de aprendizagem e a consequente orientação por competências, bem como o entendimento do conceito de competência intercultural.

a) Orientação por competências e conceito de aprendizagem

A orientação por competências inclui uma extensão do conceito de aprendizagem, dado que integra novo conhecimento, capacidades, habilidades, atitudes e motivações (ver cap. 5 A). O ensino pensado, a consideração de alternativas e a competência de transfer estão associados a este conceito. A planificação e configuração do ensino orientam-se de acordo com a aprendizagem e o desempenho dos alunos, isto tanto a curto como a longo prazo (no que se refere à aprendizagem em sequências de ensino isoladas até à aprendizagem ao longo da vida). A aprendizagem orientada por competências deve, por isso, ser entendida como um processo, o que coloca exigências diferentes tanto aos alunos como aos professores: é o caso do desenvolvimento da metacognição (no sentido da transparência das etapas de aprendizagem) no que diz respeito à planificação de processos e do tempo de aprendizagem, na estruturação do ensino, etc. que se tornam mais exigentes. É claro que isto também se aplica ao ELH. Embora o ensino orientado por

competências não seja novo no processo de ensino e aprendizagem, também não o revoluciona completamente. Exige, no entanto, a consistente centração no aluno e na aprendizagem. A focalização consistente na personalização da aprendizagem implica que o diagnóstico, as tarefas adequadas e organização do ambiente de aprendizagem, a metacognição, bem como a avaliação do desempenho exijam uma elevada competência de estruturação e planificação do desenvolvimento da aprendizagem, por parte dos professores.

b) Competência Intercultural

Na descrição da competência intercultural discutem-se dois modelos: por um lado, uma lista de modelos, por outro, modelos estruturais. Enquanto o primeiro apenas enumera competências parciais relevantes, o modelo de estrutura organiza as competências parciais em dimensões de um processo sistemático. Abordar este assunto mais detalhadamente parece ainda mais importante, dado que frequentemente faltam informações exatas sobre o mesmo nos documentos de referência (ex: no Quadro de Referência de Zurique). Acima de tudo, a resposta à pergunta: para que serve a competência intercultural e em que situações é relevante, conduz-nos às competências parciais que a compõem, aos contextos em que estas competências parciais são visíveis e como podem ser respetivamente aprendidas e desenvolvidas (Rathje, 2006, p.3).

Visando um desenvolvimento independente de crianças e adolescentes, é, portanto, crucial partir de um modelo que coloque no centro as seguintes convicções: a cultura existe dentro do coletivo humano (Hansen 2000) e não se confina per se a uma sociedade ou nação; as culturas são caracterizadas por diferenças e contradições. Isto significa que em todos os coletivos complexos existe «não só a variedade, mas também diversidade, heterogeneidade, divergências e contradições» (ibid., p. 182). A cultura pode, assim, ser compreendida como um stock tangível de diferentes pontos de vista e perspetivas, que se distinguem de grupo para grupo. Pessoas, crianças e adolescentes pertencem a diferentes coletivos, que se caracterizam por diferentes culturas. A complexidade para os alunos com background migratório é elevada.

No entanto, a segurança e a estabilidade não são alcançadas através da simplificação ditada local ou nacionalmente, mas através da criação da normalidade da diferença.

A cultura «que é o seu critério mais essencial e seu poder mais eficaz, define a normalidade, e essa normalidade atua no seu próprio modo, de maneira igualmente obrigatória e vinculativa como as estruturas sociais e políticas» (ibid., 233). A coesão de uma cultura é, então, obtida a partir da consciencialização da

normalidade das suas diferenças, e não a partir de sua coerência. Aplicado à questão da competência intercultural e da sua construção no ensino (neste âmbito ver também cap. 4 A) abrange a capacidade de gerar a normalidade em falta nas interações interculturais e possibilita a coesão, de modo a que as diferenças se tornem conhecidas. Por outras palavras: a competência intercultural «é uma capacidade criativa de estabelecer essa nova ordem entre as pessoas de diferentes culturas e torná-la fértil» (Wierlacher 2003, p 216). O resultado é o culturalismo (Rathje 2004, p. 301) e não o nacionalismo.

Referências bibliográficas

- Allemann-Ghionda, Cristina et al. (Hrsg.) (2010): Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg. Zeitschrift für Pädagogik, 56. Jahrgang, 55. Beiheft.
- Bildungsdirektion Kanton Zürich (2011): Rahmenlehrplan für Heimatliche Sprache und Kultur (HSK). Link: <http://www.vsa.zh.ch/hsk>
- Blanck, Bettina (2012): Reflexiv-kritischer Umgang mit Vielfalt. In: Julia Košinàr; Sabine Leinweber; Heike Hegemann-Fonger; Ursula Carle (Hrsg.): Vielfalt und Anerkennung. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Göbel, Kerstin; Svenja Vieluf; Hermann-Günter Hesse (2010): Die Sprachentransferunterstützung im Deutsch- und Englischunterricht bei Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Sprachenlernerfahrung. In: Cristina Allemann-Ghionda et al. (Hrsg.): Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg. Zeitschrift für Pädagogik, 56. Jahrgang, 55. Beiheft, p. 101–122.
- Hansen, Klaus Peter (2000): Kultur und Kulturwissenschaft. Paderborn: UTB.
- Kavacik, Zuhail; Damir Skenderovic (2011): Renaissance der Homogenitätsideologie. Integrationspolitik und Sprache in Deutschland und der Schweiz. WBZ Mitteilungen, Heft 131, p. 30–33.
- Rathje, Stephanie (2006): Interkulturelle Kompetenz – Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 11 (3), p. 1–15.
- Wierlacher, Alois (2003): Das tragfähige Zwischen. Erwägen, Wissen, Ethik, 14 (1), p. 215–217.

1. Planificação de temas relacionados com a cultura de origem

(ver também cap. 11 B.4 e 11 B.5)

Silviya Ivanova Popova: Planificação semestral para o nível intermédio (Quarto ao sexto níveis); Tema: Língua, história e celebrações búlgaras

Silviya Ivanova Popova é natural da Bulgária.
Vive há 13 anos em Zurique e é professora do
ELH búlgaro há 9 anos.

Gramática	Ser humano e ambiente	Festividades
Verbos: diferentes tempos do passado	História: trácios, eslavos e protobúlgaros	Primeiro de Março «Baba Marta» que nos traz Martenicos. Nós próprios construimos os Martenicos. (Fio vermelho e branco, modelar em várias formas e colocar no pulso. Este é um símbolo de saúde, amor e de um novo começo.) – Conhecer as lendas de Martenicos.
Verbos: formas do futuro	Chan Asparuch – o fundador da Bulgária (681)	Dia da mãe e dia da mulher - 8 de março
Advérbios	O alargamento e consolidação do novo estado búlgaro (Chan Omurtag, Tervel, Presian, Krum)	Domingo de Ramos – Dia do nome de todas as pessoas, que têm nomes de flores
Oração principal e subordinada Regras do uso da vírgula	O cristianismo como sua religião própria: reconhecimento – Knjas Boris I. – 866	Páscoa – Ressurreição – receção especial
Discurso direto e indireto Pontuação	Bulgária como uma grande potência. Czar Simeon I (893–927) – fronteiras Bulgária com três mares – florescimento da cultura e do conhecimento.	
Discurso indireto	Dia do exército e coragem na Bulgária	6 de maio - dia dos pastores e S. George
Texto escrito: regras e estrutura	O alfabeto búlgaro de 855 – São Cirilo e São Metódio e seus alunos (Kliment, Gorast, etc.)	24 de maio – dia do alfabeto eslavo e da cultura; festa da dança popular
Escrever um texto para um início predefinido Exercícios para respeitar a linha vermelha	Anos das revoltas Luta pela independência Sob o domínio bizantino	14 de Junho: 10º aniversário da associação «Rodna retsch»
Formas de tratamento Fins específicos Escrever cartas	Libertação do domínio bizantino 1185 Czar Ivan-Asen I. & Petar II.	Viagem à Bulgária Visita a 4 cidades, que desempenharam um papel importante na nossa história, e a um monumento especial nas montanhas, que é um símbolo da liberdade.
Escrever um texto sobre um determinado tema Ter atenção ao estilo, gramática, ortografia e estrutura	Czar Kalojan (1190–1207), Czar Ivan Asen II. (1218–1241) Retorno da soberania búlgara através da diplomacia e de uma casa real forte	

2. Planificação de temas relacionados com a vida no novo país: foco «viver em e entre duas línguas e duas culturas»

Encontram-se exemplos excelentes para esta categoria em vários capítulos deste manual. Mencionamos, em particular, os seguintes:

Capítulo 6 B.1

Kemajl Çallaku (ELH do albanês em Arnsberg/Alemanha): aula dupla sobre o tema «amizade, preconceito, convivência» níveis 5–10

O autor mostra como se pode tratar o tema de grande atualidade na migração «amizade, preconceito, convivência» numa abordagem de ensino com formas sociais e de interação estimulantes. Colocam-se aqui em destaque as experiências autênticas dos alunos no seu novo país. Por fim, na discussão final é feita referência à cultura de origem, que de uma forma natural e muito proveitosa é aprofundada na aula seguinte.

Capítulo 5 B.3

Gaca Radetinać (ELH bósnio/sérvio/croata em Karlskrona/Suécia): aula dupla sobre o tema «Os Direitos da Criança»

A autora trata o tema «Direitos das Crianças» com uma abordagem orientada para a ação e consciencialização. Como abaixo, na planificação de Nexhmije Mehmetaj sobre questões de género, é criada a oportunidade, no âmbito da aula ou de aulas seguintes, de abordar as diferenças e analogias, vantagens e desvantagens no campo dos direitos das crianças na cultura de origem e na cultura do novo país, como também os problemas e conflitos associados à situação de migração (estatuto da criança na família, liberdades, direitos e deveres; eventualmente uma retrospectiva à infância dos pais ou avós).

Capítulo 4 B.2

Nexhmije Mehmetaj (ELH do albanês na Suíça francófona): aula dupla sobre a igualdade de género para três faixas etárias e níveis

A autora mostra na sua planificação como o tema da igualdade de género pode ser tratado numa turma com três faixas etárias e níveis de desempenho, de modo a que cada grupo encontre um acesso adequado à sua idade (nível inicial: as meninas também jogam futebol; nível intermédio: direitos e deveres dos meninos e meninas na nossa turma; nível avançado: os direitos das crianças). Neste contexto, pode-se e deve-se refletir e discutir (de forma integrada na aula ou como tema de uma aula subsequente), se e como os clichés sobre a descrição dos diferentes papéis e sobre os comportamentos podem originar problemas ou até conflitos na cultura de origem ou na cultura do novo país.

3. Planificação de temas relacionados com a cultura de origem e com a cultura nova

Dragana Dimitrijević: Parte da planificação de uma aula dupla sobre o tema «Família», nível avançado (7º -9º ano; apresentação simplificada sem as rubricas formas sociais e meios).

Dragana Dimitrijević é natural de Belgrado/Sérvia. Trabalha no cantão de Zurique desde 1999 como professora do ELH do sérvio.

Importante: Como trabalho de casa para esta aula, os alunos tinham de se informar em casa sobre a dimensão da sua família na última ou penúltima geração, quais os papéis que determinados familiares desempenham/desempenharam, etc. (formação, relações sociais, roupas, direitos das mulheres, o primeiro dia de escola, línguas, jogos, brinquedos, razões para a migração ...).

Consulte a tabela na página seguinte.

Tempo	Para quê? Objetivos específicos Etapas de aprendizagem e objetivos parciais	O quê e como? Tarefas do professor:	O quê e como? Tarefas dos alunos:
7'	1. Família Als discutem o modo de vida do país de origem e da Suíça de forma fundamentada e desenvolvem um espírito de abertura em relação a este último. Através de uma discussão consciente das experiências da família, do país de origem e da Suíça obtêm uma perspectiva sobre a diversidade de contextos sociais e interações. objetivo: conhecer funções e formas da família dependendo da história e da cultura.	1. Distribui pelos alunos excertos de um texto (em alemão) sobre o tema «Família na Suíça», previamente preparados. Explica as palavras desconhecidas e dá a tarefa (leitura seletiva): Leiam o texto, recolham as informações mais importantes (pessoas, tamanho da família, relação/relacionamento, local da ação, tempo da ação).	1. Desenvolvimento a partir do trabalho de casa (veja acima). - Leitura dos excertos do Livro «A vida depois dos 80» - Interpretação do texto através das perguntas elaboradas, - Recolha da informação mais importante
10'	2. Als compreendem e referem as informações mais importantes com base num texto sobre uma pessoa (a sua família, competências linguísticas, educação, relações familiares, papel de cada pessoa, razões para a emigração).	2. Explica as questões sobre o texto e distribui-os pelos alunos. Por exemplo: de onde é o seu pai/avô? Porquê? Quantos filhos teve? Que língua fala?	2. Troca de informações principais com base nas informações recolhidas no texto.
20'	3. Relações na família (Sérvia-Suíça); referir as semelhanças e diferenças - conhecer, compreender a família na Suíça (tamanho, papéis, relacionamento, rituais, de funções ...) - conhecer, compreender a família na Sérvia (tamanho, papéis, relacionamento, rituais) - identificar e discutir semelhanças e diferenças Als descrevem as funções e formas das famílias na Suíça e na Sérvia.	3. Desenvolve o trabalho de casa (veja acima). - elabora os grupos - coordena a discussão - Tarefa para o trabalho de grupo: Comparem as informações recolhidas sobre a família sérvia e suíça.	3. Discussão: Falar, discutir e explicar o que foi descoberto, com base nas questões acima.
8'	4. Descrição do próprio papel e própria família: o papel dos als na sua família (na Suíça e na Sérvia).	4. Faz a distribuição dos grupos Tarefa: descrever o próprio papel na família (na Suíça e na Sérvia).	4. Fundamentar o seu papel na sua família na Suíça e na Sérvia; contar com as suas próprias histórias, com base nas informações recolhidas coletadas as suas próprias histórias.

Compare nesta categoria também as planificações 4 B.3 (Arifa Malik, London: O princípio da «interculturalidade» com exemplo de «cores») e 6 B.2 (Sakine Koç, Zurique: unidade didática sobre o tema «Festas e Feriados»)

4. Planificação de temas sem relação específica com a cultura do país de origem ou do novo país

Observação: Nesta categoria incluem-se temas não específicos de uma cultura ou de uma língua (estações do ano, flores, animais, natureza, etc.), mas que se podem tratar em relação com a cultura do país de origem e do novo país.

Mariana Waked: Planificação de uma série de aulas sobre o tema «animais e natureza» (6 aulas para 3 faixas etárias e níveis)

Mariana Waked é natural do Líbano, onde trabalhou como professora de árabe. Vive há 14 anos em Karlskrona/Suécia e trabalho no ELH árabe há quatro anos.

Mind-map em árabe sobre o tema «Cavalo» (caraterísticas, alimentação, habitat, etc.).



	Objetivo	Nível Elementar	Nível Intermédio	Nível Avançado
Aula 1	Apresentação	Ouvir uma história com animais diferentes. Conversar e recontar.	Visualizar um filme e tirar notas. Recontar o que aprenderam sobre animais individuais.	Ouvi ou ler alguns factos sobre animais. Registá-los por escrito.
Aula 2	Classificação de diferentes animais	Exercícios lógicos sobre o conteúdo. Classificar os animais de acordo com a sua alimentação. Ler palavras com a ajuda de imagens. Escrever a primeira letra de nomes de animais ou nomes de animais. Desenhar animais.	Classificar os animais segundo o comportamento alimentar, tipos de habitat, reprodução, etc. Interpretar e comentar a distribuição geográfica dos animais.	Elaborar uma lista de animais que são criados em conjunto e que vivem no mesmo habitat (caraterísticas físicas, dieta, reprodução); reconhecer a relação entre as caraterísticas e o ambiente.
Aula 3	Animais na quinta	Visitar uma quinta. Observar e discutir.	Visitar uma quinta. Preparar uma entrevista e uma reportagem fotográfica, eventualmente um vídeo.	Visitar uma quinta. Aqui na Suécia é comum ter um animal como um membro da família, como é nos nossos países de origem? Discussão. Qual é a vossa opinião?
Aula 4	Desenvolvimento da visita à quinta	Formar grupos e preparar atividades diferentes sobre os animais (fichas de trabalho, quiz, quebra-cabeças ...). Aprender canções sobre animais.	Escrever uma carta para alguém no país de origem, e contar sobre a visita à quinta.	Elaborar uma ficha com as caraterísticas de um animal que vive na quinta. Uso da internet e biblioteca para obter informações.
Aula 5	Mapa concetual (Mind-Map)	Inventar uma história com 2–3 animais da quinta, escrevê-la com a ajuda do professor e ilustrá-la. Para este efeito, utilizar a técnica do mapa concetual.	Elaborar um mapa concetual para um animal selecionado. Este deve conter todos os pontos necessários à elaboração de um texto informativo sobre o animal. Trabalho em pequenos grupos.	Selecionar uma espécie em perigo de extinção. Pensar como ajudá-la. Para este fim, elaborar um mapa concetual e escrever um texto.
Aula 6	Apresentações, exposição	Apresentação e leitura em voz alta dos textos da aula 5.	Apresentação e discussão dos textos informativos da aula 5	Apresentação e discussão dos textos informativos da aula 5

1. No capítulo 9 A.1 são introduzidos sete pontos de referência ou fatores determinantes que desempenham um papel importante na seleção dos temas e conteúdos. Considere e discuta quais destes pontos são particularmente relevantes para si e como os tem em consideração na seleção dos temas.
2. Existem pontos de orientação que são importantes para si mas que faltam na lista do cap. 9 A.1? E: que aspetos poderia e gostaria de incluir, onde poderia melhorar a planificação tendo esses aspetos em conta?
3. No capítulo 9 A.3 afirma-se que o estabelecimento de tarefas orientadas para o transfer (sobretudo comparações linguísticas e culturais) pode ter um impacto positivo no desenvolvimento educacional das crianças e dos jovens com background migratório. Reflita e discuta, por favor, qual a razão provável para este facto e que experiências e potencial possuem os seus alunos neste campo.
4. Quais são os elementos para a orientação para o transfer (por exemplo. oportunidades de aprendizagem para comparações linguísticas e culturais) que o seu próprio ELH contém? O que poderia eventualmente fazer para integrar mais e melhor esta perspectiva produtiva (que está também intimamente relacionada com o background experiencial e com o potencial bicultural e bilingue dos seus alunos)? Troque impressões sobre possíveis oportunidades concretas de aprendizagem!
5. Na secção «competência intercultural» no cap. 9 A.3 afirma-se que em todos os grupos complexos, em todas as culturas, não existe apenas variedade, mas também diversidade, heterogeneidade, divergências e contradições. Quais as questões da sua própria cultura que lhe vêm à cabeça a este respeito? Quais destes pontos pode discutir com os seus alunos e como se poderia configurar uma sequência de ensino? Teça considerações para uma planificação concreta.
6. No ELH existe, em parte, o risco de idealizar ou simplificar a própria cultura através dos materiais didáticos e do seu ensino, apresentando-a, portanto, duma forma distante da realidade. Existe este perigo no ELH da sua cultura de origem? O que pode fazer para, em vez destes estereótipos e simplificações, conduzir os seus alunos a uma perspectiva mais diferenciada?
7. Por favor, reveja os exemplos de planificações no cap. 9 B. Reflita e discuta sobre qual o exemplo que o atrai particularmente e porquê! Existem exemplos que não o atraem tanto, porquê?

10A Enquadramento concetual

Basil Schader, Saskia Waibel

1. Introdução: selecionar materiais no passado e no presente

Antigamente, lecionar significava, muitas vezes, a simples passagem pelas páginas do manual de ensino, passando pelos exercícios um a um; raramente havia materiais adicionais. Hoje em dia, as exigências de um ensino de qualidade são mais elevadas, incluindo também neste aspeto. Postulados como ensino centrado no aluno, a individualização, a referência ao meio envolvente (ver cap. 4 e 5) também se aplicam à seleção dos materiais de ensino (textos, fichas de trabalho, meios eletrónicos, etc.). O ensino centrado no aluno, a individualização e a referência ao meio envolvente, enquanto objetivos de uma competência intercultural, significam que o ELH tem que ter em conta a situação específica dos alunos que crescem entre duas culturas, e isso implica que a mera utilização dos manuais de ensino do país de origem não é possível. Tendo em conta o carácter heterogéneo das turmas e os diferentes níveis de aprendizagem e etário, a utilização de apenas um manual de ensino já seria impossível. Para além disso, também não estaria de acordo com a grande variedade de atividades didáticas e formas de ensino às quais os alunos estão habituados no seu ensino regular (ver cap. 6). Mesmo nos locais em que se existem manuais de ensino específicos para o ELH, fornecidos pelo país de origem, os professores irão sentir a necessidade de encontrar materiais adicionais, que se relacionam com a situação específica no país de acolhimento ou se referem a acontecimentos sociopolíticos pertinentes. Felizmente, isto não tem de significar uma carga excessiva de trabalho para o professor do ELH.

Diferente do que era habitual no passado, e tendo em conta os postulados do ensino centrado no aluno, a autonomização, a referência ao mundo envolvente e a competência na utilização de meios, hoje em dia, não só é possível, como aconselhável, integrar os alunos na procura e seleção de materiais para trabalhar determinadas temáticas.

Na 1.ª e 2.ª classes, isto pode significar que os alunos tragam imagens, livros e objetos quando se está a abordar o tema «tempos livres» ou «recordações

das férias»; a partir do 3.º e 4.º anos, os alunos são capazes de pesquisar na internet ou em bibliotecas, em geral sem problemas, tirando benefício das suas competências em duas línguas.

2. O que significa materiais «adequados»? Seis critérios

Relativamente ao título deste capítulo mantém-se a questão sobre o que se pode entender por «materiais adequados». Sobre esta matéria seria possível escrever obras inteiras. Aqui, limitar-nos-emos à breve *check-list* com perguntas que se segue. Os pontos aos quais é possível responder com «sim», devem ser considerados enquanto critérios para materiais de ensino adequados.

- O material (texto, imagens, website, etc.) corresponde à idade dos aprendentes com os quais o pretendo utilizar? (Critério etário.)
- O material não está ideologicamente, religiosamente ou polemicamente marcado; os factos não são apresentados de forma unilateral ou distorcidos? (Critério da maior neutralidade possível em termos ideológicos, religiosos, tal como exigido na maioria dos países de acolhimento.)
- O material promove o pensamento autónomo dos alunos? (Critério da centração no aluno e da promoção da autonomia.)
- O material – quando possível e adequado – relaciona-se com a realidade, com o background específico e com as competências bilingues/biculturais dos alunos que crescem entre duas línguas e culturas? (Critério da centração nos alunos, com particular referência ao ELH.)

- Os materiais não fortalecem ideias estereotipadas acerca dos papéis de cada sexo, ambos os sexos são tratados com os mesmos direitos? (Critério da igualdade de género.)
- É possível alterar o material – onde possível e adequado – de forma a adaptá-lo e a torná-lo interessante para alunos de nível inicial, intermédio e avançado? (Critério da adequação para um ensino individualizado e centrado no aluno otimizado)

3. Arquivar os materiais didáticos

Antes de começar a apresentar e comentar uma série de fontes para a obtenção de materiais, pretendemos chamar a atenção para a importância do seu arquivo e arrumação. Especialmente no ensino complexo, com vários níveis de ensino no ELH, torna-se particularmente eficaz iniciar estas tarefas de forma eficiente e organizada. Quando isto é feito, os materiais encontram-se facilmente disponíveis logo no início do ano letivo seguinte; quando isto não é feito, passa-se um bom tempo a organizar um monte de documentos desorganizados, desperdiçando muito tempo.

Um arquivo eficiente engloba, hoje em dia, duas dimensões: uma «secção» eletrónica no computador com pastas e subpastas claramente identificadas, de acordo com as diferentes temáticas e turmas. Importante: fazer cópias de segurança periodicamente! A segunda secção diz respeito ao arquivo «real» com originais para cópias, imagens, fichas de trabalho, jogos, etc..

Uma variante simplificada consiste na criação de um envelope, pasta ou caixa por cada tema. Dentro de cada pasta ou caixa poderá haver divisórias, por exemplo em quatro capas gerais com materiais para os níveis inicial, intermédio e avançado e para os materiais adequados a todos os níveis.

A criação e manutenção de um arquivo deste tipo exige algum tempo e autodisciplina, mas facilita o trabalho de forma significativa.

4. Possíveis fontes para materiais de ensino

a) Materiais de ensino do país de origem

É preciso distinguir entre os materiais que são utilizados no ensino regular no país de origem e os que são produzidos no país de origem, para serem utilizados no ELH.

Ter à mão os materiais de ensino que são utilizados no ensino regular do país de origem (por exemplo manuais de leitura ou de língua), é certamente útil. Contudo, deve-se ter em conta que a sua adequação é limitada devido a dois motivos: em primeiro lugar, costumam ser demasiadamente exigentes em termos linguísticos, e em parte, em termos do seu conteúdo. Normalmente, os alunos do ELH não dominam a sua língua primeira tão bem como os alunos da mesma idade no país de origem (sobretudo na sua variante escrita ou variante padrão!). Em segundo lugar, é evidente que estes manuais não tomam em consideração o background específico, a relação com a realidade, as experiências de vida e as competências dos alunos que frequentam o ELH, que crescem num meio cultural totalmente diferente.

Contudo, estes manuais poderão ser utilizados pontualmente como fonte para textos, imagens, etc. – quando existe a consciência das suas limitações e se presta atenção, de modo a evitar possíveis influências ideológicas ou políticas (por exemplo, em textos históricos).

Materiais de ensino especificamente desenvolvidos para o ELH existem, por exemplo, para o ELH do português e ELH do albanês (ver as ilustrações na parte B). A elaboração dos materiais albaneses foi levado a cabo por uma equipa mista, constituída por professores do ELH de quatro países, e por especialistas do Kosovo; isto garantiu, desde o início, uma estreita relação com a prática em situação de migração. Para cada nível (inicial, intermédio, avançado) foram produzidos 6 cadernos temáticos, acrescido de um caderno para o nível pré-primário. Os 6 cadernos por nível englobam, numa primeira parte, temáticas especificamente albanesas (cultura, gramática, literatura), temáticas relacionadas com a vida no 'novo país de residência' (Trabalho e tempos livres; Eu e os outros; Um mundo para todos). Na versão anterior, produzida apenas por especialistas no país de origem, verificou-se que os materiais de ensino específicos para o ELH não são automaticamente bons e funcionais, revelando-se demasiadamente exigentes para os alunos do ELH, em termos linguísticos.

Materiais de ensino de qualidade, especificamente produzidos para o ELH (envolvendo forçosamente professores do ELH!) são inquestionavelmente uma grande ajuda e todos os grupos de línguas deveriam esforçar-se neste sentido.

b) Materiais de ensino da internet

A internet desempenha um papel cada vez mais importante na procura de materiais de ensino adequados e atuais. Os professores do ELH têm a grande vantagem de poder utilizar materiais em duas línguas – na língua de herança e na do país de acolhimento.

Durante as pesquisas e nas propostas é possível distinguir duas formas:

Em primeiro lugar, pesquisas em sites especificamente para professores, em que se encontram materiais didáticos (fichas de trabalho, planificações de aulas, etc.) em relação a todo o tipo de temas. Este tipo de websites existe em muitas línguas de herança e, evidentemente, também nas línguas oficiais dos países de acolhimento. Encontram-se alguns exemplos destas categorias na parte prática (cap. 10 B.1 e 2). É particularmente útil visitar estas páginas, mesmo que a orientação inicial possa parecer um pouco complexa.

O segundo tipo de pesquisa relaciona-se com temáticas e conceitos de pesquisa específicos, para os quais se pretende obter materiais de ensino: um texto factual sobre cães em croata, informações sobre a geografia do Sri Lanka, poemas acerca da primavera em russo, etc.

A partir do 3.º e 4.º anos, é possível fazer pesquisas na internet com os alunos. Tendo em conta a educação para os meios tecnológicos e a competência nos meios de comunicação, que tem lugar na grande maioria dos países de acolhimento, os alunos devem trazer do ensino regular boas condições para a realização destas tarefas de pesquisa.

Onde estas não existem, no ELH é sempre possível colocar os alunos mais avançados a apoiar os alunos mais jovens e inexperientes. Durante a pesquisa na língua de herança podem ocorrer dificuldades quando as palavras para a pesquisa são introduzidas com erros ortográficos. Neste caso, é necessário haver o apoio da professora ou a consulta prévia de um dicionário (eletrónico).

c) Materiais de livros, revistas, jornais, prospectos, etc.

À parte da pesquisa na internet é evidente que os meios tradicionais como os livros, as revistas, jornais, livros de imagens, livros ilustrados, etc. continuam a representar fontes muito úteis para materiais de ensino. De acordo com a situação bilingue, na qual os alunos do ELH crescem, a par dos materiais na língua do país de origem, podem e devem ser usados materiais na língua do país de acolhimento.

Encontram-se livros na língua do país de acolhimento nas bibliotecas públicas. As bibliotecas interculturais, que já existem numa série de cidades, colocam à disposição uma série de livros nas diferentes

línguas de herança (para os locais na Suíça ver www.interbiblio.ch/). Também é importante motivar os alunos a trazerem livros, revistas, etc. relativamente a temas atuais; pois a pesquisa dos materiais não deve ser apenas da responsabilidade do professor.

Para além dos livros propriamente ditos (livros factuais, obras literárias, dicionários, livros ilustrados, etc.), as revistas (incluindo revistas para crianças) prestam um contributo muito valioso. São mais fáceis de serem adquiridas e poderão ser trazidas (tal como os livros) nas férias, do país de origem.

A mesma situação se aplica a prospectos e publicidade, que no âmbito do atual conceito do ELH, poderão ser utilizados para atividades didáticas emocionantes, (alargamento do vocabulário e comparações) podendo ser recortados e utilizados, por exemplo, em colagens.

Jornais diários são particularmente fáceis de arranjar para a maioria das línguas de herança e fornecem, a partir do 4.º ano de escolaridade, temas pertinentes e atuais para leitura e discussão. É muito importante prestar atenção, no sentido de evitar textos de cunho ideológico, religioso, político, etc. Muitos jornais diários incluem também uma rubrica com desenhos animados, adivinhas, etc., que poderão ser aproveitados para o trabalho com os alunos de nível inicial.

d) Materiais didáticos do país de acolhimento

Sobretudo nas temáticas cujo foco central não é o país de origem, mas a situação de migração ou a comparação com o país de acolhimento, vale a pena entrar em contato com os professores do ensino regular. É perfeitamente possível que estes se interessem por um trabalho colaborativo (isso seria ótimo) ou, pelo menos, tenham materiais de trabalho adequados sobre o tema. Por exemplo: comparações entre os países de origem e de acolhimento, no que se refere a temas como animais numa quinta / profissões / infância e tempos livres antigamente e hoje em dia, etc.; ou temáticas éticas como amizade / brincar com outros / racismo e discriminação / integração, etc. (ver projetos de cooperação no cap. 12).

5. Materiais de ensino produzidos pelos próprios alunos

Conforme referido na primeira secção deste capítulo, a seleção dos materiais de ensino representa, na pedagogia contemporânea, um tema em que se pode e deve envolver os alunos.

É perfeitamente adequado às exigências do ensino centrado nos alunos, da promoção da autonomia, da utilização de recursos produzidos pela turma, etc., a integração dos alunos no processo de pesquisa na internet, nas bibliotecas, e também na produção de pósteres, documentação e fichas de trabalho. Na parte B evidencia-se este tipo de trabalho através das ilustrações dos exemplos da secção 10 B.4: um póster das partes do corpo humano (aquisição de vocabulário); uma página de um dicionário ilustrado, produzido em conjunto; dois pósteres (3.º e 8.º ano) relativos a apresentações dos alunos envolvidos; e também dois exemplos de fichas de trabalho sobre as apresentações, distribuídas pelos alunos como avaliação da aprendizagem. A lista dos materiais e das fichas de trabalho que os alunos produzem uns para os outros poderá ser prolongada conforme se pretender: exercícios linguísticos simples que, de acordo com um modelo claro, os alunos mais avançados fazem para os iniciados, (por exemplo formas plurais de objetos); fichas de trabalho com perguntas de compreensão sobre um texto; contributos para um livro de poemas conjunto, ou um jornal construído por todos; um quiz em relação a um tema, etc. É muito importante considerar que o objetivo aqui não se prende com a redução da carga de trabalho para o professor, mas com a promoção e aprofundamento da aprendizagem que o envolvimento ativo dos alunos na produção e na pesquisa de materiais adequados proporciona.

6. Utilização de meios eletrónicos pelos alunos

Hoje em dia, os alunos estão habituados a lidar com formas simples de utilização de computadores e telemóveis (certamente a partir do 4.º ano), quer seja através do ensino regular, quer seja a partir de casa. Estas competências podem ser aproveitadas no contexto do ELH, nas seguintes dimensões:

a) Encontrar informações

Não nos referimos apenas à internet. Quando existe tempo disponível suficiente (por exemplo de uma semana para a outra), as informações podem ser recolhidas através do email ou por mensagem de telemóvel. Em termos da oralidade acrescentam-se ainda as formas de entrevista (eventualmente gravada através

do telemóvel), telefonema com apontamentos, utilização do skype como alternativa mais barata em relação ao telefone. Quando se trata de uma pesquisa pela internet, faz sentido obter uma visão global sobre uma temática ou conceito através da Wikipédia.

b) Partilhar e criar redes

As redes sociais são muito apropriadas para grupos e turmas, no sentido de criar uma plataforma própria e haver um intercâmbio de ideias sobre uma determinada temática. A plataforma fotográfica «Flickr» é apropriada para trocar e comentar fotografias. Através da plataforma «Facebook» é possível criar um grupo fechado, para utilizar as funções de chats, de mensagens pessoais, criação de um álbum, etc.. A plataforma educanet2 (www.eduxanet2.ch) é também muito aconselhável para turmas do ELH e seus professores: cada turma tem um acesso próprio com secretárias pessoais, salas de aulas e para trabalhos de grupo. Para a comunicação existe uma série de possibilidades: email, chat, fórum, wikis, blogues, álbuns de fotografias, intercâmbio de materiais escolares, etc.

c) Apresentar as informações

A partir do 4.º-5.º ano, os alunos devem ter a oportunidade de fazer pequenas apresentações à turma apoiadas em diferentes recursos tecnológicos. A visualização do conhecimento e a preparação de uma apresentação é muito exigente e precisa do acompanhamento do professor. As apresentações podem ser levadas a cabo através de pósteres, fichas de trabalho, powerpoint ou através de diferentes Apps no Ipad. As seguintes Apps são apropriadas para fazer apresentações: BookCreator, ComicLife e iMovie.

d) Criar momentos de escrita

Textos elaborados no computador e enriquecidos com fotografias próprias ou imagens da internet costumam ter um efeito bastante mais apelativo e profissional do que os textos escritos à mão. Isto aplica-se a todos os tipos de texto: texto individual (por exemplo um relato), póster, ficha de trabalho, jornal de turma, livro produzido em conjunto. A produção de Minibooks, explicada na página www.minibooks.ch (nesta página também é possível publicar a apresentação), representa uma aventura, e não só para os mais pequenos. O programa Talktyper (<https://talktyper.com>), que passa o texto oral para um texto escrito, torna-se muito emocionante – infelizmente, apenas disponível para uma reduzida seleção de línguas. É evidente que o ELH frequentemente não dispõe destes meios nem de tempo suficiente para os utilizar; tendo em conta que muitos alunos utilizam computadores na escola ou em casa, é possível pedir aos alunos a realização de uma tarefa como trabalho de casa (de uma semana para a outra).

e) Aprender ou aprofundar conteúdos temáticos

Para isto existem Apps, programas de treino, e-Books, software de aprendizagem, etc. Se estas ofertas também se encontram disponíveis para as línguas de herança é preciso esclarecer caso a caso; a oferta está em constante crescimento e mudança. Pretendemos aqui apresentar duas possibilidades:

A página de livre acesso www.quizlet.com oferece a possibilidade de aprender vocábulos de várias formas. Já existe um número de listas disponíveis que podem ser consultadas através da função de pesquisa. Também é possível criar a sua própria lista, mas para isso é necessário registar-se.

A App e CD-Rom «Multidingsda» é um programa de aprendizagem para a construção e consolidação de vocabulário básico através de «imagens de multidões» (imagens com muitos objetos). 600 palavras são aprendidas em 40 situações do quotidiano através do ouvir, ler e escrever. Está disponível em catorze línguas: albanês, alemão, árabe, bósnio, croata, espanhol, francês, inglês, italiano, macedónio, português, sérvio, russo, tâmil e turco.

f) Refletir sobre a língua

A comunicação entre os alunos, mas também com familiares e amigos no país de origem, ocorre muitas vezes por vias eletrónicas (mensagens de telemóvel, chats, etc.). Estes textos são muito apropriados para comparações estimulantes entre a vertente oral e a versão escrita: onde se encontram as diferenças, onde existem semelhanças? As línguas são misturadas? Quais as abreviaturas e símbolos utilizadas? É evidente que não se trata de valorizações. Como conclusão de uma análise deste tipo pretende-se sobretudo constatar que existem diferentes tipos de registo, dependendo da ocasião e da forma de comunicação.

Referências bibliográficas

- Maloku, Nexhat; Basil Schader (2014): Zeitgemässe Lehrmittel: Ein innovatives Konzept. In: vpod Bildungspolitik (2014): Sonderheft Nr. 188/189 «Die Zukunft des Erstsprachunterrichts», p. 53 f.
- Nodari, Claudio; Sabina Wittwer (2010): Multidingsda. Training Grundwortschatz Deutsch und Erstsprache. Zürich: Lehrmittelverlag Zürich. (CD-ROM, também disponível em App)
- Schieder-Niewierra, Steffi (2011): Schreibförderung im interkulturellen Sprachunterricht. Der Computer als Werkzeug. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Schrackmann, Iwan et al. (2008): Computer und Internet in der Primarstufe. Aarau: Sauerländer. Livro completo em pdf: <http://www.ictip.ch>

1. Exemplos de páginas com materiais didáticos em várias línguas de herança

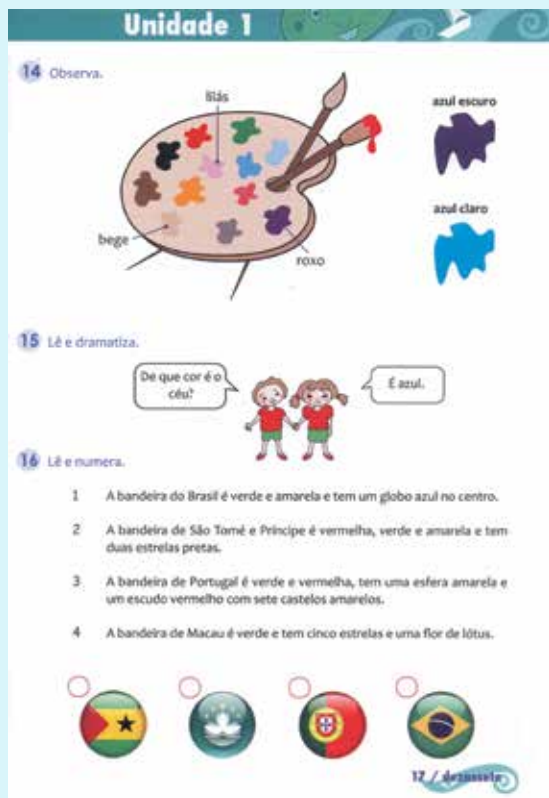
Websites com materiais didáticos em várias línguas
http://modersmal.skolverket.se (página excelente com materiais em várias línguas; imperdível!)
http://bildungsserver.hamburg.de/sprachen
http://www.schule-mehrsprachig.at/index.php?id=9 (bósnio/croata/servo/turco/albanês)
http://www.netzwerk-sims.ch/mehrsprachige-Materialien
Websites com materiais didáticos em italiano
http://www.dienneti.it/risorse/italiano/stranieri.htm
www.italianol2.info
www.italianoperlostudio.it
http://www.puntolingua.it/esercizi_intro_ita.asp
http://venus.unive.it/italslab/quattropassi/uno.htm
http://venus.unive.it/italslab/files/Scheda_di_attitudine_alle_LS_L2.doc
Websites com materiais didáticos em turco
http://uzaktakiyakinarimiz.meb.gov.tr
http://oenelverlag.com
http://bildungsserver.hamburg.de/tuerkisch
http://www.ders.at
http://www.schule-mehrsprachig.at/index.php?id=9
http://www.egitimhane.com/downloads.html
Websites com materiais didáticos em albanês
http://www.masht-gov.net (= Website do Ministério de Educação no Kosovo), os materiais didáticos para os professores encontram-se em: http://www.masht-gov.net/advCms/#id=1354
http://albas.al (testes, planos de aula, comentários de professores)
http://www.gjuhaime.com
http://www.schule-mehrsprachig.at/index.php?id=9
http://modersmal.skolverket.se/albanska

2. Exemplos de páginas na internet com materiais didáticos em alemão, inglês e sueco

Alemão
http://bildungsserver.hamburg.de
http://www.schule.at
http://materials.lehrerweb.at
http://www.schulportal.de
http://www.iik.ch/cms/home-2/jubilaumsgeschenk (contos em várias línguas)
www.supra-lernplattform.de (para as áreas da natureza & técnica, tempo & história)
www.grundschulstoff.de (gerador de fichas de trabalho)
www.sachunterricht-grundschule.de
www.unterrichtsmaterial-grundschule.de
www.unterrichtsmaterial-schule.de
www.4teachers.de
www.lernarchiv.bildung.hessen.de
http://www.manfred-huth.de
http://www.aufgaben.schubert-verlag.de (exercícios e fichas de trabalho para alemão como língua segunda, facilmente adaptável)
http://online-tools-im-sprachunterricht.wikispaces.com/%C3%9Cbersicht+der+Tools (Base de dados com links para programas diversos)
Outros
http://www.eun.org (European Schoolnet; inglês)
www.educationworld.com (inglês)
http://www.abcteach.com (inglês)
http://modersmal.skolverket.se (sueco)
http://www.elodil.umontreal.ca
http://www.elodil.com

3a) Duas páginas do manual utilizado no ELH do português: «Timi», volume 3

(Isabel Borges e outros [2011]: Timi 3 [para nível A2]. Lisboa: Lidel)



p. 17



p. 122

3b) Duas páginas do manual utilizado no ELH do albanês

(Grupo de autores; ed. Ministério de Educação Kosovo [2011–13]; Peja: Dukagjini [19 cadernos; 6 por nível mais um para o pré-primário])



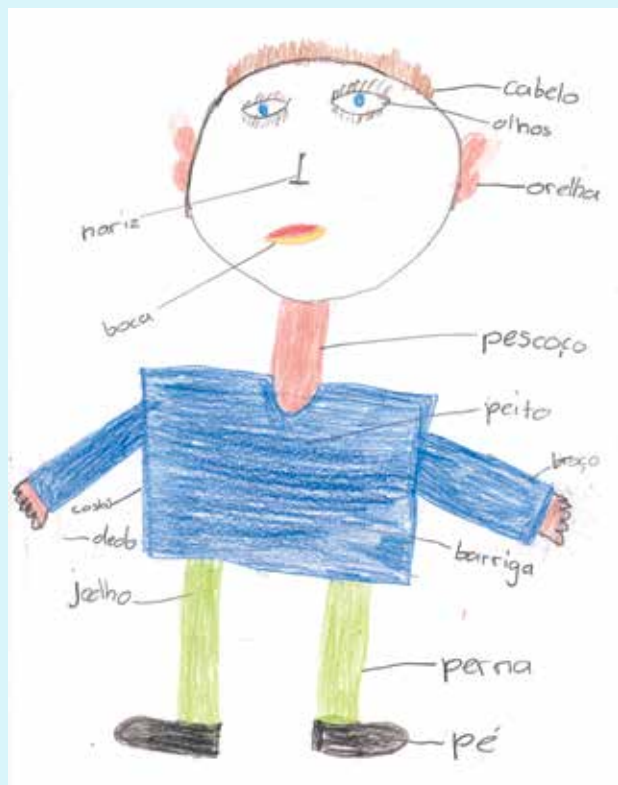
p. 30 do caderno da pré-primária (exercício para a diferenciação acústica)



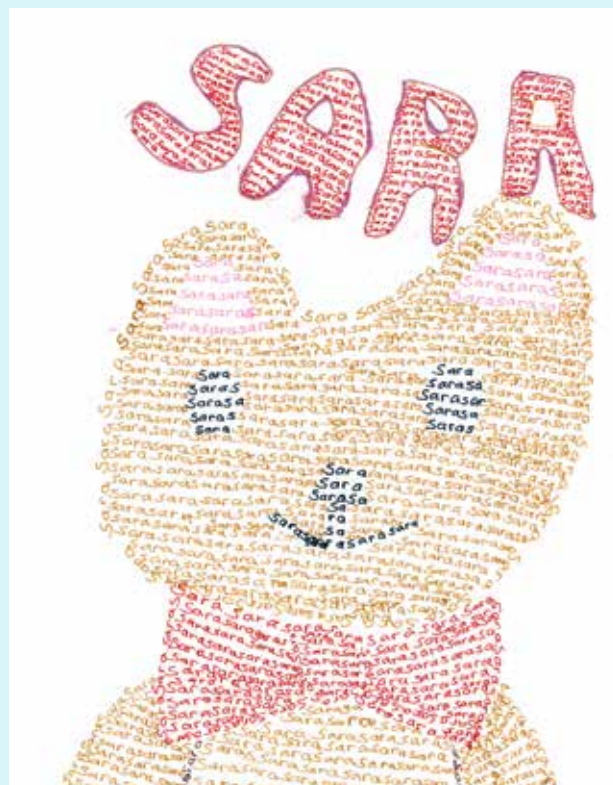
p. 23 do caderno da pré-primária («cultura albanesa»)

4. Exemplos de materiais de ensino produzidos pelos próprios alunos

Estes exemplos são provenientes do ELH do português, das professoras Elisa Aschimann Ferreira e Raquel Rocha (Suíça, Cantão de Lucerna e Cantão da Argóvia)



Póster sobre as partes do corpo (2.º ano)



Contributo para um dicionário ilustrado, 4.º ano

Helaine

Rancho Folclórico Terras de Portugal de Luzern

A Cidade de Luzern:
Luzern é uma cidade no centro da Suíça. Com muitos emigrantes portugueses! Luzern é visitada por vários turistas de todo o mundo. Tem a ponte de madeira mais longa de Europa chamada "Kappelbrücke". Essa faz o caminho por cima do rio chamado: "Reuss". E nessa Cidade se fundou o nosso

Rancho que compêitou 6 anos no passado dia 21 de outubro.

Histórico do nosso Rancho:
O Rancho Folclórico Terras de Portugal de Luzern foi fundado em 21 de Outubro 2007 e conta com cerca de 55 elementos. Somos os únicos a divulgar a nossa cultura e as nossas tradições no cantão de Luzern. O traje e dançar são recolhas feitas de norte a sul de Portugal. A juventude realça e embelece este grupo e demonstra que as nossas tradições e as nossas raízes estão bem vivas e que nos enchem de orgulho em sermos Portugueses.

Uma de três páginas para apresentação de um grupo folclórico (8.º ano)

Luzern

- a) Como se chama a ponte de madeira mais longa da cidade de Lucerna?

b) Como se chama o rio que ela atravessa?

- a) Como se chama o Rancho folclórico de Lucerna, ao qual se refere este trabalho?

b) Em que ano foi fundado?

- De que zona de Portugal provém o dançar e o traje deste grupo?

- Quais são os instrumentos musicais mais usados neste Rancho?

- Completa:

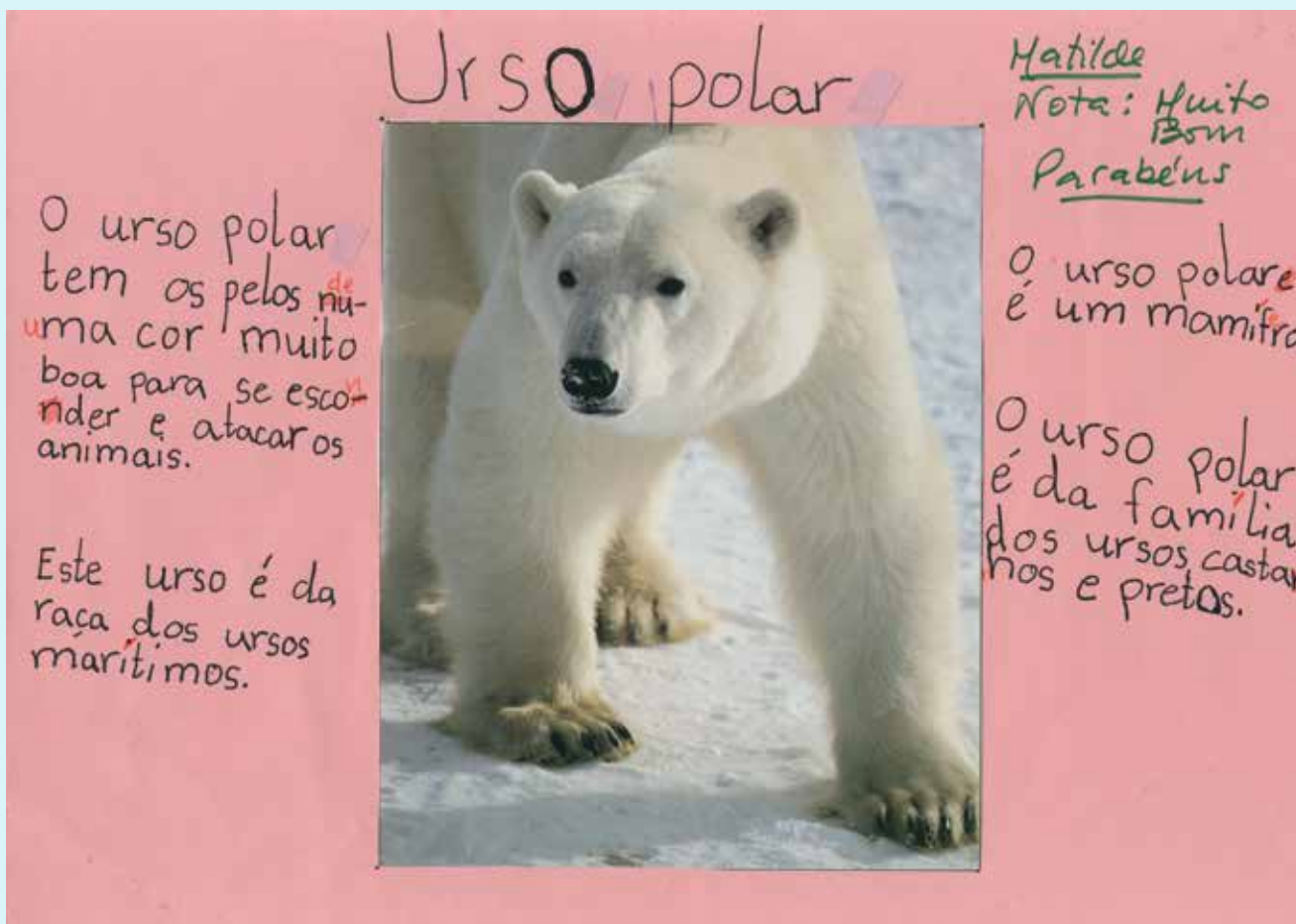
a) Alguns dos trajes são os que eram usados por Dama Rica, _____ e _____

b) Os elementos do Rancho calçam _____ ou _____

c) Os principais acessórios são _____ e _____

Boa trabalho

Folha com questões que a aluna tinha preparado para a apresentação («verificação da aprendizagem»)



Um dos três pôsteres em relação a uma apresentação sobre ursos polares (3.º ano)

Urso Polar

- De que cor é o urso polar?

- O urso polar é

ovíparo ☐

mamífero ☐
- O faro do urso polar serve para ele _____
- Por que razão é que o urso polar tapa o focinho quando quer atacar uma foca?

- Os ursos polares vivem no Polo Norte ou Polo Sul?

- Os ursos polares comem _____ e _____

Bom trabalho

Folha com perguntas que a aluna envolvida preparou para a apresentação («verificação da aprendizagem»).

10C

Sugestões para a reflexão, discussão e aprofundamento

1. Reflita como costuma proceder na procura de materiais de ensino e quais as fontes que utiliza! Partilhe com os seus colegas acerca das suas fontes e estratégias.
2. Volte a rever, sozinho ou em pequeno grupo, o capítulo 4a–4d. Quais as experiências que fez com as diferentes fontes? Quais as fontes que poderia utilizar melhor? Pense em 2–3 ideias concretas para os próximos meses. Pelo menos uma dessas ideias/desses projetos deveria estar relacionado com o ponto 4d.
3. Como costuma proceder em relação ao arquivamento dos seus materiais de ensino? Volte a ler o subcapítulo 2 e converse com os seus colegas acerca das suas técnicas de arquivamento e sobre possíveis formas de melhoramento.
4. Integração dos alunos na obtenção ou produção dos materiais I: alguma vez incluiu os seus alunos na obtenção ou produção de materiais? De que forma? Converse com os seus colegas acerca deste assunto e sobre as suas experiências.
5. Integração dos alunos na aquisição ou produção dos materiais II: volte a ler o subcapítulo 1 e 5, e reveja os exemplos na parte prática 10 B.4. Reflita e discuta sobre três possibilidades concretas para integrar alunos de níveis diferentes na obtenção ou produção de materiais de ensino durante os próximos 3–4 meses!
6. Volte a olhar para a listagem dos links na parte prática, cap. 10 B.1. O que lhe oferece? Conhece e usa outros links, seja do seu país de origem, seja do de acolhimento?
7. Utilização de meios eletrónicos pelos alunos I (compare com subcap. 6): reflita e discuta sobre as suas experiências nesta área e em que áreas vê dificuldades. Discuta sobre soluções possíveis para estes problemas.
8. Utilização de meios eletrónicos pelos alunos II: volte a ler o subcapítulo 6a–f. Consulte alguns dos programas ou websites indicados. Pense quais as 3–4 ideias concretas do subcapítulo 6a–f que poderá levar a cabo nas suas aulas durante os próximos 3–4 meses.

11A Enquadramento concetual

Basil Schader

1. Introdução: sobre a importância de planificar

O ensino é um processo complexo no qual interagem uma série de aspetos passíveis de planificar e um número de fatores difíceis de prever e impossíveis de planificar. Entre os aspetos previsíveis incluem-se os seguintes: clarificação das condições prévias, estabelecimento de objetivos, seleção de conteúdos, decisão sobre os métodos de ensino, desenvolvimento da aula, considerações de como se pode assegurar e avaliar o sucesso da aprendizagem.

Entre os aspetos difíceis ou imprevisíveis de planear incluem-se, entre outros, a disposição de todos ou de alguns alunos (por exemplo: que pode ser influenciada por um conflito no intervalo anterior ou por problemas familiares), a disposição do professor, o tempo (por exemplo: como calor que dificulta a aprendizagem), a distração devido a um acontecimento do momento (acampamentos escolares, feriados, exame) dinâmicas de grupo, etc. Dado que estes fatores desempenham sempre um papel importante, nenhuma planificação garante o sucesso do ensino a cem por cento.

Mas que sem planificação nada funciona, sabem os docentes do ELH melhor que ninguém, que têm que ensinar não apenas uma, mas geralmente várias turmas e níveis diferentes simultaneamente. Sem uma reflexão adequada sobre o que cada grupo faz, como, quando e porquê, iria reinar o caos, afetando a motivação dos alunos, reduzindo-se compreensivelmente logo a zero.

Isso seria fatal, especialmente porque o ELH é de frequência facultativa na maioria dos locais, e só pode sobreviver ao atingir uma alta qualidade e atratividade – que, por sua vez, é impossível sem uma planificação profissional.

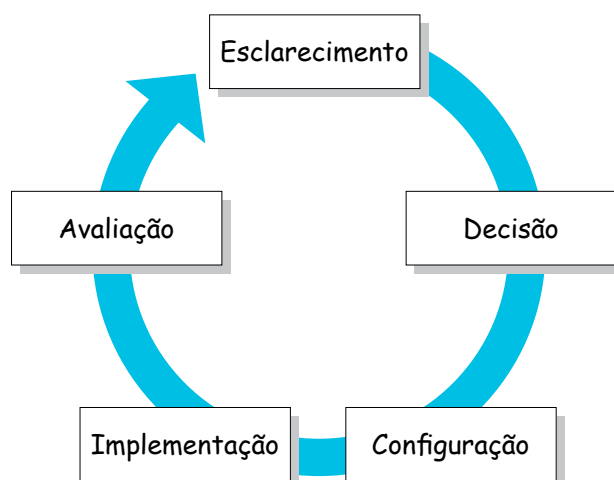
De seguida abordaremos os diferentes fatores e elementos passíveis de planificação. Para tal, orientamo-nos por um instrumento de planificação, desenvolvido pelos especialistas da Escola Superior de Educação Zurique, especificamente para a situação do ELH. De seguida, serão discutidos os diferentes ní-

veis temporais de planificação – desde a planificação anual à planificação de sequências individuais. Importante para a operacionalização de ambas são as contribuições e exemplos na secção B, provenientes da prática de professores do ELH.

2. Os passos e elementos da planificação em análise

Os comentários a seguir referem-se à planificação global e detalhada de aulas duplas, uma vez que o ELH é organizado desta forma na maioria dos lugares (uma aula de duas horas por semana). É evidente que as mesmas considerações são válidas para aulas de uma hora ou para blocos maiores. Para planificações anuais, trimestrais e planificação de temas, veja abaixo.

Numa visão geral a planificação do ensino pode ser entendida num modelo circular, que conduz de uma aula dupla à aula seguinte e de uma semana à seguinte. Os passos individuais (distribuídos pelas três fases: Considerações prévias - Implementação – Avaliação) são explicados detalhadamente em baixo.



1. Considerações prévias, planificação geral e detalhada

Esclarecimento

Esclarecimento da «composição total» das temáticas, dos pré-requisitos, etc.. Trata-se das considerações prévias e da planificação geral, fazem-se as primeiras notas.

Perguntas que são respondidas neste passo:

- «composição total»: planifico uma aula dupla sobre um tema comum para todos os níveis (por ex. «amizade»), com tarefas diferenciadas para níveis diferentes, ou planifico uma aula dupla com 2–3 temas específicos de cada nível (por exemplo, 1º / 2º anos: introdução de novas letras; 3º ano: a prática da leitura; 4º a 6º anos: trabalho sobre o tema «escrever textos»; 7º ao 9º anos: preparação de apresentações); ou planifico uma forma mista (por ex. discussão conjunta de 20 min. sobre o tema «Amizades», em seguida, 40 min. de atividades específicas diferenciadas por níveis sobre questões linguísticas; depois 30 min. de visualização conjunta de um filme e discussão conjunta).
- seleção do tema / dos temas específicos ou atribuição de tarefas para cada grupo de nível (ver acima exemplos de temas).
- relevância educacional, pensar nos aspetos centrais de conteúdo, relação do tema/dos temas com a vida real dos alunos.
- requisitos para os alunos: quais as condições prévias e os conhecimentos prévios dos alunos no que se refere ao tema da aula dupla? Que competências e conhecimentos biculturais-bilingues podem potenciar, qual a melhor forma de estabelecer uma relação com o seu mundo e realidade? Como devo relacionar com a aula anterior, o que devo aprofundar, etc.?

Decisão

Decidir quais os objetivos e conteúdos que devem ser escolhidos para cada grupo, as formas sociais e métodos adequados e como o sucesso da aprendizagem pode ser assegurado. Trata-se da operacionalização das considerações prévias. Nesta fase, elaboram-se as primeiras notas diferenciadas e os primeiros registos na planificação.

Questões, que são respondidas aqui:

- objetivos / conteúdos: quais os objetivos que estabeleço para cada grupo de nível?; quais os conteúdos que devo escolher para eles? (Posso partir dos objetivos e selecionar conteúdos para eles, ou partir de um conteúdo e definir objetivos para ele). Exemplos: Os alunos constroem as suas competências de escrita na língua materna [= objetivo] em que depois de uma introdução elaboram descrições simples de ações [= conteúdo] ou: os alunos leem com a ajuda do gravador poemas curtos [= conteúdo], e com isso treinam a sua competência de expressão oral [= objetivo].
- metodologia de ensino e formas sociais: que metodologias de ensino (discussão, apresentação, aula de projeto, resolução de fichas de trabalho, etc.) e que formas sociais (trabalho individual, a pares, trabalho em grupo, etc.) se adequam aos objetivos e aos conteúdos que escolhi para cada grupo? É realista a seleção da metodologia e das formas sociais, tendo em conta a minha turma heterogénea? Planifiquei tarefas para cada grupo de nível, que podem ser resolvidas sem a minha ajuda, de modo a estar livre para ajudar os outros grupos?
- avaliação do sucesso de aprendizagem: Como posso verificar se meus objetivos foram alcançados, se os alunos realmente aprenderam e compreenderam o que eu queria que aprendessem? Opções: Discussão final (melhor: notas finais dos alunos) em relação à pergunta «o que é que eu aprendi hoje concretamente?»; Observações/notas do professor em relação à aprendizagem de cada aluno; tarefas para os alunos – explicar em pares o conteúdo aprendido; teste escrito para controle de aprendizagem (esta deve ser apenas uma forma entre outras!).

Configuração

Desenhar a(s) aula (s) num esquema de planificação concreto que contenha a duração, as atividades do professor e dos vários grupos de alunos e que funcione como guião durante as aulas. Trata-se de colocar os procedimentos dos dois passos anteriores num plano concreto e detalhado a implementar, ou seja, registar numa grelha de planificação o processo por ordem cronológica.

- Deve-se dar atenção especial ao ensino multinível, como é característico do ELH, à distribuição das atividades dos professores e dos alunos. O professor deve dedicar-se a cada grupo nível isoladamente pelo menos uma vez, sabendo que, em geral, os alunos mais jovens exigem normalmente mais acompanhamento que os mais velhos. É claro que também é perfeitamente possível (e faz sentido!), que os alunos mais velhos possam explicar algo aos mais novos ou que os alunos trabalhem em conjunto em tandem, ou em grupos pequenos; o que também alivia o professor.
- A grelha de planificação deve ser funcional e clara. Em qualquer caso, do lado esquerdo deve ser deixado um espaço longitudinal, respetivamente uma coluna com os dados temporais. Quando se ensina um grupo de três níveis, deve-se ter ao lado desta coluna do tempo, três colunas (uma por cada grupo de nível ou nível), na qual estão listadas as atividades de cada grupo. As fases assinaladas a cor (ou a cinzento) são aquelas durante as quais o professor está com o grupo em questão. Através desta marca vê-se claramente onde o professor está e quando. Compare com o exemplo no cap. 11 B.6.

Exemplo de grelha de planificação

(Compare também com o exemplo no cap. 11 B.6.)

Dados Gerais			
Data		Turma, local	
Tema da aula (dupla)			
Tema Elementar/Nível I		Tema Intermédio/Nível II	Tema Avançado/Nível III
Objetivos da aula (dupla)			
Objetivos Elementar/Nível I		Objetivos Intermédio/Nível II	Objetivos Avançado/Nível III
Meios preparados			
Trabalho de casa			
Trabalho de casa Elementar/Nível I		Trabalho de casa Intermédio/Nível II	Trabalho de casa Avançado/Nível III
Planificação concreta da aula			
(Indique em qual sequência o professor trabalha com qual grupo, ver o exemplo no cap. 11 B.6!)			
Tempo	Elementar/Nível I	Intermédio/Nível II	Avançado/Nível III

Se elaborarmos uma planificação para um grupo de nível ou para uma turma, a grelha pode ser configurada de forma diferenciada, como no exemplo que se segue.

Dados Gerais				
Data	Turma, Local			
Tema da aula (dupla)				
Objetivos da aula				
Materiais preparados				
Trabalho de casa				
Planificação concreta da aula				
Tempo	Atividades dos alunos	Dados sobre as fases da aula e formas sociais	Atividades do professor	Meios

2. Implementação da(s) aula(s)

Implementação

Como já referido no parágrafo 1, aqui mostra-se que nem tudo o que é planificado é implementado e alcançado na prática sem quaisquer problemas. Isto não é trágico e requer a criatividade e flexibilidade do professor.

Por isso, se torna mais importante o passo seguinte:

3. Avaliação

Avaliação

Em que medida o planificado foi alcançado, porque é que algo específico não foi alcançado, o que é ainda ou eventualmente preciso repetir ou aprofundar, o que vem a seguir, etc.?

A resposta a estas questões serve, em primeiro lugar, a reflexão própria e o desenvolvimento profissional. Em segundo lugar, é fundamental como base para o trabalho subsequente nas aulas seguintes, respetivamente para os aspetos «Esclarecimento dos pré-requisitos». Deste modo fecha-se o círculo da planificação, representado no gráfico no início do capítulo.

3. Planificação em diferentes dimensões:

Na realidade escolar, a planificação detalhada de cada aula (dupla), sobre a qual acabámos de nos debruçar, situa-se, na verdade, apenas no final de um longo processo. Este começa geralmente com uma planificação anual ou semestral, como um guia relativamente geral, mas muito útil, que depois é continuada numa planificação trimestral, mensal ou temática mais detalhada e específica, até que finalmente é criado um contexto e um enquadramento sólido, no âmbito dos quais a planificação de cada aula encontra o seu lugar e o seu sentido.

As planificações anuais e semestrais são particularmente importantes pelas seguintes razões:

- Oferecem uma visão geral sobre um longo período e servem como base ou quadro de referência para a planificação detalhada.
- São a forma de verificar a compatibilidade dos conteúdos propostos com o currículo estabelecido pelo país de origem e pelo país de acolhimento.
- Devem ser motivo para, na seleção de temas, procurar também aqueles que permitem uma cooperação com o ensino regular. Neste sentido, os acordos com os professores do ensino regular devem ser feitos o mais cedo possível.

Encontra um exemplo de uma planificação semestral e planificação de temas na parte B (11 B.4 e B.5) que simultaneamente ilustram diferentes tipos e possibilidades de sistematização. A planificação semestral em 11 B.4 tem cinco colunas a serem preenchidas: identificação dos meses, tema principal (se disponível), e informações mais precisas para três níveis (veja abaixo: exemplo de planificação semestral).

Os tópicos da planificação em 11 B.5 decorrem de uma planificação anual ou semestral, na qual os grandes blocos temáticos se seguem uns aos outros (semelhante como em cima nos temas mensais, mas talvez um pouco mais flexível). A sistematização aqui segue as quatro capacidades linguísticas principais: falar, ler, ouvir e escrever, com uma coluna cada. Isto pode naturalmente ser alargado facilmente a colunas como por exemplo: «conhecimentos culturais», «conteúdos interculturais», «aprendizagem literária» (veja abaixo: exemplo de planificação de temas).

Obviamente, o esquema de 11 B.4 também pode ser utilizado para a planificação de temas, tal como ao contrário, o esquema de 11 B.5 pode ser a base para o plano anual.

Para completar, importa referir que o primeiro ano e, também, em parte, o segundo ano ocupam, geralmente, um lugar especial, porque a alfabetização ocorre na primeira língua, o que, dependendo da língua e do sistema de escrita, requer mais ou menos tempo. Para este ou estes anos é então necessário elaborar um plano especial.

Exemplo: Planificação semestral

Mês	Tema	Elementar/Nível I	Intermédio / Nível II	Avançado / Nível III

Exemplo: Planificação de temas

Tema, duração em semanas:				
Nível	Expressão oral / Falar	Compreensão escrita / Ler	Compreensão oral / Ouvir	Expressão escrita / Escrever
Elementar Nível I				
Intermédio Nível II				
Avançado Nível III				

Referências bibliográficas

- Grunder, H.-U. et al. (2012): Unterricht verstehen – planen – gestalten – auswerten. 3. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Meyer, Hilbert (2007): Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Schneider, Jost; Schlechter, Dirk (2013): Unterricht einfach planen und vorbereiten: Das Praxisbuch. Donauwörth: Auer.
- Zumsteg, Barbara et al. (2014): Unterricht kompetent planen. Vom didaktischen Denken zum professionellen Handeln. 5. Aufl. Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Compare também o Quadro de referência para o ensino de língua e cultura de herança ELCH (=ELH) (Rahmenlehrplan HSK (=ELH), editado pelo Direção de Educação do Cantão de Zurique (Bildungsdirektion des Kantons Zürich) e traduzido em 20 línguas: http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/faecher_lehrplaene_lehrmittel0/sprachen/heimatliche_sprache_kultur_hsk.html.

Agradecimento

Agradecemos a Barbara Zumsteg da Escola Superior de Educação de Zurique pela leitura crítica e revisão do texto.

1. O que dizem dois professores do ELH sobre a sua planificação de aulas

Dragana Dimitrijević

Dragana Dimitrijević é natural de Belgrado/Sérvia. Trabalha no cantão de Zurique como professora do ELH do sérvio desde 1999.

Para a planificação semestral faço notas em forma de tabela:

- os objetivos gerais de cada ano / cada nível
- os temas e as aulas planificadas por mês e semana (para cada ano)
- métodos de ensino, formas sociais e materiais que devem ser utilizados

Neste processo certifico-me também de que a planificação inclui as celebrações, feriados e outros elementos importantes da nossa cultura.

Na planificação mensal ou de temas coloco em prática as considerações acima, tendo em conta um tema específico (de preferência um tema comum para todos os três ou, pelo menos, dois níveis, com as adequações específicas dos níveis aos objetivos, conteúdos e grau de exigência). Nos objetivos e conteúdos tenho como referência o currículo sérvio para o ELH e o Quadro de Referência para ELH de Zurique (que é utilizado em toda a Suíça alemã). Acima de tudo, tento partir dos reais conhecimentos prévios, condições e interesses dos alunos. O meu ensino segue o princípio da espiral concêntrica: os conteúdos e objetivos do nível inicial são retomados no nível intermédio e avançado, numa forma mais alargada e mais exigente.

Avalio se os objetivos foram alcançados através do acompanhamento e apoio à aprendizagem (observação, conversas, ajuda) e em parte também através de testes formativos orais e escritos. Estes, devem assumir o caráter de teste o menos possível e provocar a menor ansiedade possível.

Tenho que adaptar os materiais pedagógicos da Sérvia para os meus alunos do ELH, por exemplo, no início substituo o alfabeto cirílico pelo latino, simplifico a formulação das tarefas e adequo os textos e vocabulário às crianças daqui. Só após este trabalho e simplificação é que os alunos podem trabalhar com eles de forma produtiva.

Nadia El Tigani Mahmoud

Nadia El Tigani Mahmoud é natural do Sudão. Vive em Londres desde 1992, onde trabalha com as turmas regulares e de acolhimento como professora do ELH para a língua árabe.

A planificação das aulas ajuda-me a determinar o que os alunos devem aprender, como quero configurar e acompanhar o processo de aprendizagem, e como assegurar o sucesso da aprendizagem.

Costumo planificar as minhas aulas 2–3 semanas antes. Nesse processo tenho como referência o currículo. A minha planificação considera os seguintes níveis: objetivos, competência linguística, aspetos linguísticos (vocabulário, etc.), outras atividades. Presto muita atenção para que a minha planificação vá ao encontro dos vários estilos de aprendizagem (auditivo, visual, cinestésico), para apoiar todos os alunos na sua aprendizagem.

Também faz parte da minha planificação pensar em formas de avaliar a aprendizagem. Só assim posso assegurar que a aprendizagem ocorreu e só assim vejo também o que devo aprofundar novamente com que alunos, ou com toda a turma.

2. O que três professores do ELH na Suíça aconselham aos colegas mais jovens

(Veja também as dicas de Valeria Bovina no cap. 1 B.5)

Sakine Koç (ELH do turco, em Zurique)

Para que os alunos não entrem num conflito de culturas e línguas, é aconselhável entrar em contato com o corpo docente do sistema escolar suíço. Neste contato a ênfase é particularmente sobre o ensino de línguas. Para o primeiro ano é muito importante tratar as mesmas áreas de conteúdos em ambas as línguas – por exemplo – as mesmas letras ou as mesmas histórias, etc.

Dragana Dimitrijević (ELH do sérvio em Zurique)

Eu recomendo aos colegas mais jovens que liguem os objetivos e conteúdos dos seus currículos nacionais logo desde o início com o currículo do país de acolhimento (na Suíça: o Quadro de Referência LCH). Igualmente importante é a promoção da língua e as ligações à língua nacional (que muitas vezes os alunos dominam melhor do que a sua língua de herança), tal como referências à cultura e às condições do país de acolhimento. Deste modo, os alunos compreendam os conteúdos muito melhor e o ensino envolve de forma ótima as suas competências biculturais e bilingues.

Nexhmije Mehmetaj (ELH do albanês no cantão de Jura, Suíça)

Na planificação e execução do ensino é importante ter sempre em conta o nível real de desenvolvimento do aluno na sua primeira língua.

Os objetivos da aula devem ser sempre claros e verificáveis. Só deste modo posso avaliar se algo foi realmente aprendido.

As dificuldades e problemas também devem ser evitados o mais possível através de uma estrutura clara (do mais simples para o mais difícil), e através de uma planificação transparente.

Todos os alunos, incluindo os mais fracos, devem necessariamente ser integrados e envolvidos. Todos devem receber um feedback construtivo e concreto.

3. Esquema geral da planificação anual

Nexhmije Mehmetaj é natural do Kosovo. Vive desde 1993 no cantão de Jura, na Suíça, onde fundou e gere o ELH do albanês.

Para a planificação geral do ano letivo, distingo, em primeiro lugar, dois tipos de aulas:

- a) aulas dedicadas à aquisição de novos conhecimentos (75%) e
- b) aulas especialmente dedicadas ao aprofundamento, à repetição e aplicação da aprendizagem (25%).

Tecnicamente, distingo as seguintes áreas, pelas quais distribuo o tempo disponível:

- a) educação cultural e comunicação (incluindo aspetos interculturais): 60%, 48 aulas, respetivamente;
- b) educação linguística (estruturas gramaticais, vocabulário, etc.): 40%, 32 aulas respetivamente. As competências linguísticas: ouvir, ler, falar e escrever são integradas em grandes áreas.

Esquema geral da planificação anual:

Tempo disponível: 80 aulas (40 semanas, duas aulas por semana)	Nível I (1º-3º ano)	Nível II (4º-6º ano)	Nível III (7º-9º ano)
Aquisição de novos conhecimentos	64 aulas (32 x 2)	64 aulas (32 x 2)	64 aulas (32 x 2)
Aprofundamento, repetição, aplicação	16 aulas (8 x 2)	16 aulas (8 x 2)	16 aulas (8 x 2)

4. Exemplo de uma planificação semestral

Danijela Stepanović é natural de Požarevac na Sérvia. Vive há 12 anos em Stuttgart, onde é professora do ELH do sérvio.

(ver também o exemplo no cap. 9 B. 1)

Mês	Tema	Elementar (1º - 3º ano)	Intermédio (4º - 6º ano)	Avançado (7º - 9º ano)
Setembro	Imagens do país de origem	- Verificação das competências verbais - Exercícios orais - Apartamento, casa, tempo de escola - Transporte - Canções folclóricas/ regionais - Exercício para observar e descrever - Introdução do alfabeto latino e cirílico - Trabalho em cartas - Dušan Kostić: Setembro (canção, poesia, poeta) - Lj. Ršumović: Au, što je škola zgodna - Dragan Lukić: Šta je otac?	- Relatórios (orais e escritos): nas férias fomos/estivemos ... - A história da família, emigração - A pátria no passado e no presente - Ortografia e gramática: Maiúsculas, desinências Onde? Onde? Com o quê? Os erros mais comuns na escrita e na oralidade - Introdução ao alfabeto latino e alfabeto cirílico D. Erić: Domovina B. Nušić: Autobiografia. - Localizar cidades, rios, montanhas, termas no mapa	- Relatórios de férias P. Ugrinov: Casa familiar antiga - História, aspetos sociais e institucionais - Ortografia: Conceitos geográficos - comparação da vida na Suíça e na Sérvia - Localizar cidades, rios, montanhas, termas no mapa - Ivo Andrić - Quem são os nossos bisavós e onde viviam? - família nuclear a pessoa mais querida da família
Outubro	Família nuclear	- Som, letra, palavra, frase - Família, visitas - Amigos, Amizade - Meninas e meninos - Família e avós - Os nomes dos membros da família - Leitura do Bukvar - O criador do alfabeto, Vuk Stefanović Karadžić - Provérbios, rimas, trava-línguas	- Símbolos nacionais - Família e relações familiares - Os nomes dos membros da família, de descendência feminina e masculina - Trabalhos sobre o texto «Pastir iz Tršića» «Nomes que dizem coisas» em Geografia, Botânica, etc.	- Antes do mapa da Sérvia - Árvore genealógica - Reconhecimento da diversidade - Trabalho sobre o texto «Pastir iz Tršića» - Frases complexas - Literatura popular - Trava-línguas, etc. - Provérbios, expressões idiomáticas - Épica; classificação do género épico Canções populares
Novembro	O alfabeto sérvio e o seu fundador	- Expansão de vocabulário - Família, profissões, estações do ano, partes do dia - Trabalho nas letras cirílicas / latinas - Diminutivos - Trabalho com textos do Bukvar - Reflexão sobre a língua: semelhanças e diferenças com a língua alemã - Sérvia – capital, símbolos, de onde são meus trisavós?	- Vida e obra de Vuk Stefanović Karadžić - Nomes: conceito e significado, -tipos - Reconto e resumo - Contos de Fadas - Sérvia – Suíça: comparação, topografia - Uma viagem da Sérvia à Suíça – planos para férias - Os Balcãs na pré-história e nos tempos antigos	- Vuk St. Karadžić – vida e tradição do povo sérvio - Como surgiu o alfabeto? Alfabetização na Sérvia - A introdução do Cristianismo, Cirilo e Metódio - Casos: comparação com o alemão - A migração de sérvios e a resistência contra as autoridades turcas - Disnastia Obrenović - Guerra de libertação e independência - Parques Nacionais, Ambiente
Dezembro	Tradições – uma ponte que une povos	- Tipos de frase (afirmativa, interrogativa, imperativa) - Dias da semana - Meses - Natal, noite de Natal, Pai Natal - Canções de Natal	V. Ilić: «Zimsko jutro» - Apresentação oral e escrita - Adjetivos: conceito, significado, número, género, comparação com o alemão - Sv. Stefan - Dynastia Nemanjica - A criação do primeiro estado sérvio - St. Karadžić - Tradições de Natal, canções de Natal	- Primeira revolta sérvia - Milan Đ. Milićević - Karadžorđe (Retrato) - Santos, Patronos, crenças, costumes, cerimónias religiosas - Vida e costumes na Sérvia e na Suíça - Noite de Natal
Janeiro	«O caminho faz-se caminhando» A Santa Sava	- Desenvolvimento da expressão oral através de figuras - Caráter e obra de St. Sava - O hino de St. Sava	- Apresentação oral e escrita sobre os feriados de Natal «Em nenhum lugar o céu é tão belo como no meu país», D. Maksimović - A dinastia Nemanjic, séc. XII–XIV - Mosteiros – centros da cultura - Caráter e obra de St. Sava - Canção popular «Sveti Sava»	- Nomes: conceitos e sistema (género, número, concordância segundo os casos) - Rastko Nemanjić - St. Sava na literatura - Mosteiros sérvios e santuários

5. Exemplo para uma planificação de temas sobre a Turquia (cerca de 4 semanas)

Sakine Koç é natural da Turquia. Vive há cinco anos em Zurique e é professora do ELH há igualmente cinco anos.

(veja também o exemplo no cap. 9 B.4!)

Nível	Expressão Oral	Compreensão escrita	Compreensão oral	Expressão escrita
Elementar	Sugestões para discussão: Falem sobre a cidade de onde são! Digam e indiquem no mapa o que mais viram na Turquia! Descrever fotos/recordações da Turquia. Convidar as crianças a falar. Corrigir os erros só no final. Construir a relação com o país de origem.	Ler textos simples sobre a Turquia. A compreensão do conteúdo é prioritária; na leitura garantir a clareza e o rigor.	Explicar a história da independência da Turquia. Reunir e resumir informação sobre o hino e bandeira nacional.	Relatos escritos sobre as cidades, etc. visitadas na Turquia. Foco: Estrutura e ortografia.
Intermédio	Caraterísticas de certas regiões (alimentos, montanhas, edifícios, etc.). O que fizeram nos vários lugares? Mostrar as semelhanças com a Suíça. Estabelecer relações com a Suíça.	Ler textos sobre a Turquia, responder a perguntas sobre o assunto. Ler textos sobre a vida quotidiana na Turquia, comparação com a Suíça. Pronúncia correta!	Ver jogo de sombras turco (teatro Karagöz); Explicar as personagens principais e tradição.	Escrever o final de uma história já começada. Saber conjugar os verbos corretamente.
Avançado	Sistema de montanhas, vales, rios, planícies, mares da Turquia; Turismo na Turquia; comparação com a Suíça. Justificações, usar os interrogativos.	Ler texto sobre a Turquia Alto nível de língua relativamente detalhado. Reprodução do que foi lido (eventos, pessoas, tempo). Reconhecer mensagens-chave e a «moral».	Fazer ouvir poemas (Z. B. «Eu ouço Istambul»). Reconhecer o tema principal, eventos, tempo Informações sobre o poeta e seu significado.	Preparar e fazer uma apresentação. Usar expressões idiomáticas e provérbios, Construir orações subordinadas.

6. Exemplo de uma planificação de aula do 1º ao 6º anos

Nexhat Maloku é natural de Gjilan (Kosovo).
Vive desde 1991 em Zurique, onde é professor
do ELH do albanês desde 1992.

(ver também os exemplos no cap. 4 B.2 (1º - 9º anos), 8 B.3, etc..!)

Tempo	Elementar 1º ano	Elementar 2º– 3º anos	Intermédio 4º– 6º anos
5'	Começar com os três grupos em conjunto, boas-vindas; explicar as tarefas ao grupo do 2º–3º anos e ao grupo do 4º–6º anos		
8'	1º ano: introdução da letra «J». Identificação acústica, grafia «J, j».	2º–3º anos: Tema «Eu e os outros». Entrevistas a pares: cada par de alunos conta um ao outro sobre as suas famílias.	Tema: verbos, pretérito. Ficha de trabalho com 20 frases. Tarefa: sublinhar os verbos, marcar qual forma de pretérito foi usado.
8'	Trabalho individual em quatro tarefas sobre J, j na ficha de trabalho.		
10'	Ficha de verificação. Repetição de palavras com J. A separação de palavras com J, como java, jata. Verbo auxiliar «jam». Explicar nova ficha de trabalho.		
5'		Apresentação da família do aluno entrevistado. Leitura individual de «Ne familjen e Albanes»; assinalar o que não é compreendido.	Ficha de controle. Comparação do uso do pretérito em albanês e em alemão. Trabalho no texto de «Gjuha shqipe 3» (pintar os verbos).
8'			
3'	Verificação da nova ficha de trabalho. Nova tarefa: desenhar 4 imagens da letra J. Os trabalhos sobre o texto de «Gjuha shqipe 3» (Verbos pintar por cima).		
7'		Esclarecimento dos problemas do texto «Familja e Albanes». Leitura parcial da história; questões de interpretação. Tarefa: desenhar a própria família	
15'	Intervalo		
10'	Os alunos leem um texto simples. Eu ajudo nas dificuldades.	Continuação do trabalho (ver acima)	Leitura individual do texto «Princi i lumtur»; todos preparam uma parte para ler em voz alta.
20'	Tarefa: treinar/praticar o texto (ver acima) como ditado de acordo com as formas conhecidas (pares e trabalho individual).	Trabalho nas tarefas distribuídas de acordo com o material didático numa ficha de trabalho separada.	Colocar os alunos em círculos, cada um fala sobre a parte preparada. O professor escuta e intervém com explicações, se necessário.
3'	Verificação da tarefa acima. Trabalho de casa: aprender as palavras do texto como ditado.		Leitura do texto do autor de «Princi i lumtur». Realização de entrevistas em pares para verificação da compreensão do texto.
5'		Discussão do texto, foco: comparação da vida familiar Kosovo – Suíça. Trabalho de casa: inquéritos sobre os motivos de emigração.	
3'			Esclarecimento de perguntas Trabalho de casa: responder às questões do manual.
5'	Esclarecimento das últimas questões, despedida.		

Cinza = atividades nas quais o professor participa.

11C Sugestões para reflexão, discussão e aprofundamento

1. Na sua formação para docente aprendeu certamente alguma coisa sobre o tema planificação de aulas. Do que aprendeu o que pode utilizar no seu trabalho como professor do ELH, o que lhe falta? Onde se situam as principais dificuldades na planificação do ELH?
2. Por favor, observe, individualmente ou em pares, a secção 11 A.2, «Os passos e elementos da planificação em análise». Faça notas e/ou discuta: Qual destes passos é para si particularmente exigente? Porquê?
3. Partilhe em pares ou em grupos de três a sua experiência na planificação do ensino (desde a planificação anual ou semestral até à planificação das aulas). O que verificou ser um método eficiente e viável? Onde vê ainda possibilidades de optimização?
4. Como define os objetivos de aprendizagem e os conteúdos na prática? Partilhe com os colegas e reflita se como este aspeto importante poderia ser otimizado.
5. Como faz a avaliação do sucesso de aprendizagem em termos concretos, que opções usa, que outras poderiam ser utilizadas? (por favor, releia a secção correspondente). Partilhe com os colegas e reflita se e como se poderia otimizar este aspeto, especialmente no sentido de, a par dos testes clássicos, se utilizarem outras formas mais criativas para verificação da aprendizagem.
6. Por favor, observe as diferentes grelhas de planificação, apresentadas nas partes A e B deste capítulo. Qual a sua opinião sobre elas? Que grelha poderá experimentar; para que nível desenvolveu uma melhor opção?
7. Por favor, leia (individualmente ou em pequeno grupo) o parágrafo B.2 da parte B «O que três professores do ELH recomendam aos colegas mais jovens». O recomendaria aos colegas mais jovens; quais são para si os aspetos centrais da planificação?

12A Enquadramento concetual

Regina Bühlmann, Anja Giudici

1. Introdução

A Europa é um continente plurilingue e um dos objetivos declarados pelos seus estados membros é a valorização e promoção das diferentes línguas e culturas (ver capítulo 13). Traduzir isto na prática representa certamente um desafio. Os países escolheram percursos diferentes para concretizar, de facto, a promoção do plurilinguismo. Um ponto consensual entre todos os estados, é que a escola pública preste um contributo fundamental neste sentido: a sua missão essencial engloba, entre outros, a transmissão da língua escolar, com o objetivo da igualdade de oportunidades, no que se refere à participação no ensino para todos os alunos – incluindo também os alunos para os quais a língua da escola represente a sua segunda língua – e a transmissão de um conjunto de línguas estrangeiras, sendo que nalguns países aqui também se incluem algumas línguas de herança.

A integração do ELH no aparato oficial de educação, isto é, o apoio do ELH com meios estatais nos países europeus, e também nos países fora da Europa, – e em parte dentro destes países ainda ao nível regional e local – é gerido de formas bastante desiguais. Por isso, de acordo com o local de ensino, o professor do ELH depara-se com condições de trabalho diferentes, o que também se reflete na coordenação com a escola pública.

Obter conhecimento orientador

O mais importante para um professor do ELH que está a iniciar as suas funções é a obtenção de um primeiro conhecimento orientador.

As informações online da EURYPEDIA podem ser uma boa introdução aos sistemas educativos europeus: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Main_page [em 20.10.2014].

Alguns países publicam informações específicas para os professores do ELH na internet, nas respetivas páginas das autoridades educativas. Também é frequente haver uma pessoa de contato nas instituições de ensino, que está disponível para esclarecer dúvidas e dar orientações.

De um ponto de vista da didática do plurilinguismo, a colaboração entre todos os professores representa uma condição essencial para garantir uma promoção linguística coerente nos alunos (um debate acerca da didática do plurilinguismo, ou melhor, da didática integrativa/integrada das línguas encontra-se, por exemplo, em Hutterli 2012, p. 64: os professores do ELH são vistos como parceiros muito importantes das escolas públicas). Muitos professores das escolas públicas encontram-se disponíveis para colaborar com os professores do ELH, por exemplo, para o intercâmbio acerca do desempenho linguístico dos alunos, para uma planificação conjunta de determinados temas ou sequências didáticas. Mesmo nas escolas, onde a colaboração com os professores do ELH seja escassa ou ainda não se tenha estabelecido, existem várias formas de iniciar a cooperação.

Os exemplos que se seguem servem para motivar para a cooperação:

2. Áreas de cooperação

1. Cada início é um encontro

2. Colaborar na configuração da escola e das aulas

3. Planificação da aprendizagem e do desenvolvimento

4. Colaborar com os encarregados de educação

1. Cada início é um encontro

A base para qualquer colaboração é conhecer-se e compreender-se. Para isto acontecer, é necessário haver, de ambas as partes, abertura e vontade de aprender a partir dos outros e com os outros. Para além disso, a cooperação exige conversas e compromissos. Neste sentido, é necessário encontrar uma língua comum – no sentido literal e no sentido adaptado.

Para uma colaboração pedagógico-didática com os professores do ensino regular é imperativo que os professores do ELH possuam boas competências linguísticas (no mínimo B1 do Quadro europeu comum de referência para as línguas). É por este motivo que algumas entidades educativas exigem um certo nível de conhecimento linguístico prévio. O investimento temporal na aprendizagem da língua local certamente vale a pena!

Criar contatos profissionais

O primeiro passo para uma colaboração é «caminhar em direção ao outro»: lecionar é uma atividade exigente, portanto é sempre útil trocar questões específicas com outros professores. As entidades responsáveis pelo ELH costumam realizar encontros regulares de caráter oficial, como por exemplo, reuniões, seminários e formação contínua. Mesmo quando não há ligação a entidades responsáveis, ou não há ofertas formais para intercâmbio de experiências, existem outras possibilidades – também informais.

- Existem professores na minha área interessados num intercâmbio profissional ou num *coaching* mútuo?
- As entidades educativas locais organizam possibilidades de intercâmbio, por exemplo, conferências regulares, nas quais eu possa participar?
- Existem associações de professores ou sindicatos, em que posso conhecer professores para trocar impressões profissionais?
- Existem propostas para formação contínua dos professores por parte das instituições de formação de professores (Escolas Superiores de Educação, Universidades, etc.) para criar redes e para um intercâmbio entre professores?

Conhecer a escola local

Professores do ELH, que ensinam numa escola pela primeira vez, deveriam começar por se informar acerca da sua pessoa de contato, responsável para assuntos gerais, que lhes possibilita o acesso às infraestruturas escolares e que lhes possa fornecer informações úteis, como, por exemplo, a direção escolar, o secretariado, etc. (ver os conselhos no capítulo 1 B.5).

- A escola disponibiliza alguma documentação com informações úteis que possam ser interessantes para mim (lista com os contatos dos professores da escola, listagens dos alunos, calendário escolar, etc.)?
- Existem materiais escolares/livros (plurilingues) que eu possa utilizar nas minhas aulas do ELH?
- Que infraestrutura se encontra disponível para eu utilizar (fotocopiadoras, internet, caixa postal na sala dos professores, etc.)?
- A administração da escola dá algum apoio, ao ELH, por exemplo aos encarregados de educação que queiram obter informações em relação às aulas, horários, etc.?
- Há já experiências de colaboração entre os professores do ensino regular com os do ELH?

Os professores do ELH frequentemente trabalham em vários locais de ensino, sendo que cada escola tem as suas próprias normas e «leis» (não escritas). Cada escola é utilizada por muitas pessoas e grupos. Naturalmente, esta convivência é muito mais fácil quando todos respeitam as regras – mas primeiro têm de as conhecer!

- Existe algum regulamento interno que descreve os meus deveres e direitos? Que regras existem para a utilização das salas e infraestruturas escolares?
- Tenho acesso à sala dos professores, à biblioteca escolar, às salas de computadores, etc.? A minha participação nas conferências ou reuniões de professores é obrigatória ou facultativa?

Geralmente, as autoridades educativas responsáveis fornecem informações com princípios orientadores sobre os direitos e deveres dos professores do ELH, e/ou colocam à sua disposição folhetos informativos e formulários que, por vezes, também se encontram traduzidos em diferentes línguas de migração.

Contatar o professor da turma

A colaboração concreta costuma realizar-se ao nível dos professores do ELH e dos respetivos professores do ensino regular (especialmente professores e diretor da turma). No centro encontra-se o desenvolvimento conjunto dos alunos. Existem muitas possibilidades para a colaboração. Quando o primeiro contato não surge por parte da escola, poderá ser proveitoso para o professor do ELH procurar o contato autonomamente.

- Apresente-se aos professores das turmas dos seus alunos, se possível pessoalmente.

- Elabore a sua «carta de apresentação» e entregue-a aos professores das turmas dos seus alunos. Essa carta inclui, no mínimo, o seu nome e coordenadas (número de telefone, email) e a indicação de quando e onde é possível contactá-lo na escola como professor do ELH. Possíveis informações adicionais são: formação inicial e complementar, conhecimentos linguísticos, áreas de trabalho anteriores e/ou atuais e interesses específicos. Complementado com uma fotografia, os seus colegas receberão uma primeira imagem sua.

Carta de apresentação Gordana Todorova

Professora do ELH para macedónio



Caros professores,

Há pouco tempo que trabalho na vossa escola como professora do ELH do macedónio. Estou contente com esta tarefa nova e encontro-me disponível para participar ativamente no desenvolvimento dos alunos da sua turma e nas atividades desta escola. Aqui poderá encontrar as informações mais importantes acerca da minha pessoa, bem como os meus dados de contato.

Com votos de uma boa colaboração,

G. Todorova

A minha formação inicial e complementar

Nascida e crescida na Macedónia, depois de ter completado o 12.º ano, estudei na Universidade Skopje, tendo-me licenciado em ensino de macedónio e alemão. Entre 2002 e 2008 lecionei numa escola secundária em Skopje. Em 2009 emigrei para a Alemanha, em conjunto com o meu marido, que foi contratado como músico para concertos, e os meus dois filhos Elisabeta e Zoran. Desde 2011 desempenho funções de professora de língua de herança do macedónio, entre outras, na sua escola. Frequento ações de formação contínua e gostaria de fazer um mestrado na área da psicologia. Nos meus tempos livres gosto de compor música e de ler.

As línguas que eu falo

- Macedónio (língua primeira)
- Alemão (QECR C2),
- Inglês (QECR C1)
- Albanês (QECR B2)
- Turco (oral QECR A2)

O meu trabalho

Atualmente desempenho funções enquanto professora do ELH nas seguintes escolas:

- Segundas 16:30–18:00: Escola Primária Anne-Frank
- Terças 16:30–18:00: Escola Primária Grossendorf
- Quartas 14:00–16:00: Escola Primária Eva-Ries

As minhas coordenadas

Telefone: 0049 123 456 789

Mail: gorsana@dmil.mk

Morada: Alban-Berg-Strasse 77

2. Colaborar na configuração da escola e das aulas

Em alguns países, por exemplo na Suécia ou na Renânia do Norte (Alemanha), a colaboração na vida escolar e nas aulas já se instituiu como sendo evidente. Ao contrário, noutros países e regiões, os passos nesta direção são relativamente recentes e ou precisam de ser iniciados. Os professores do ELH poderão consultar o ponto da situação no seu local de trabalho junto dos seus colegas de trabalho ou das autoridades educativas locais: vale a pena conectar-se a experiências anteriores ou em curso!

Reuniões de professores e encontros de equipa

É habitual haver debates nas escolas sobre decisões a tomar no que se refere à rotina escolar e ao ensino – por exemplo, o planeamento de eventos e projetos educativos, ou a reflexão sobre questões pedagógico-didáticas relativas ao desenvolvimento dos alunos. Quais as áreas de decisão na escola e quais as pessoas responsáveis para a tomada de decisão varia entre escolas, regiões e países. Aqui a regra é a mesma: pergunte aos seus colegas locais!

Momentos de encontro muito importantes são as reuniões de professores ou de grupo/departamento, nas quais os professores do ELH poderão (ou deverão) participar, de uma forma mais ou menos institucionalizada:

- A minha participação nas reuniões de professores ou nas de departamento é obrigatória (= faz parte das minhas obrigações contratuais)?
- Nas escolas em que leciono, é habitual haver a participação dos professores do ELH nas reuniões de professores? Em caso negativo, posso iniciar a participação?

Enquanto professor do ELH costuma lecionar em várias escolas, e os seus recursos são limitados. Por esse motivo, nos casos de participação voluntária, é sensato colocar-se as seguintes questões a si mesmo:

- Qual é o compromisso mais importante para mim enquanto professor do ELH? Quais são as minhas prioridades?
- Existe alguma possibilidade de financiar o meu envolvimento (por exemplo através de um fundo da escola regular ou da autoridade educativa local)?

Festas escolares e semana de projeto

De uma forma geral, os grandes eventos escolares representam uma boa oportunidade para conhecer outros colegas e apresentar o trabalho realizado no ELH.

Muitas vezes, as escolas têm os seus eventos institucionalizados, sendo possível colaborar na sua organização ou participar de forma ativa, por exemplo nas festas no final do ano letivo, noites de leitura (plurilingue) nas bibliotecas escolares ou municipais, semanas de projeto, nas quais são apresentadas temáticas transversais, que foram trabalhadas nas diferentes turmas, ou eventos no âmbito de dias e anos nacionais ou internacionais (por exemplo o 26 de setembro: dia europeu das línguas).

- Quais desses eventos já existem numa das escolas em que trabalho e quem é responsável pela sua organização? Já agora: por vezes também existem agentes extraescolares a organizar eventos, como por exemplo, a biblioteca municipal ou a associação dos pais.
- O evento oferece uma plataforma para apresentar o ELH? A minha turma poderá criar uma apresentação, por exemplo cumprimentar o público em diferentes línguas, ou fazer uma pequena encenação sobre um conto ou peça de teatro na nossa língua? Provavelmente será possível obter apoio através dos encarregados de educação dos alunos do ELH.
- Existe a possibilidade, por exemplo, de propor uma temática central para uma semana de projeto e de colaborar na sua planificação e realização?

Observação de aulas entre colegas

O ensino público e o ELH podem, dependendo do contexto, parecer dois «mundos diferentes» – em suma: as pessoas não se conhecem ou o conhecimento é diminuto. Existem vários motivos para esta situação, que podem funcionar de forma cumulativa: uma integração fraca do ELH por parte das instituições educativas oficiais de uma forma geral; os professores da escola pública não têm qualquer conhecimento ou possuem noções muito elementares do ELH; o professor do ELH está pouco presente na escola, ou seja, apenas está presente na escola em horários «marginais» ao horário escolar; as condições linguísticas para o intercâmbio entre os professores não são ideais, etc. Premissas como estas podem dificultar a colaboração.

Não obstante: o conhecimento mútuo constrói confiança! Por isso, se for necessário, dê o primeiro passo e convide os seus colegas da escola pública a visitar as suas aulas numa turma do ELH. Pergunte se poderá assistir a aulas dos seus colegas – seja em que língua for: uma possibilidade para comunicar é (quase) sempre possível.

Seguem aqui algumas sugestões, em relação a temas do ELH que poderão ser apresentados numa visita pelos professores da escola pública – e aprofundados em conjunto:

- Trabalho com turmas heterogêneas: ELH significa muitas vezes, por exemplo, dar aulas a uma turma que abrange vários níveis de ensino, alunos com níveis linguísticos diferentes, criar diversas adaptações dos objetivos do país de origem e do país de acolhimento, etc.
- Trabalho com alunos numa situação transcultural: onde é que se sentem «em casa»? Quais as referências que marcam as suas vidas? Quais as expectativas que a família e a sociedade lhes coloca?
- Trabalho com os encarregados de educação: quais as barreiras que os encarregados de educação com background migratório encontram no contato com a escola pública?

Lecionar em conjunto

Existem vários modelos para a criação conjunta de sequências didáticas partilhadas pelos professores do ELH e pelos do ensino público. Para alguns desses modelos existem materiais. Seguem-se três exemplos interessantes para abordagens desse género:

- EOLE/ELBE (utilizado sobretudo na Suíça): a abordagem «Eveil aux langues/Language awareness/Begegnung mit Sprachen» provém da didática das línguas britânica e visa o reforço da consciência linguística, de uma forma geral. Por isso, é muito apropriado para trabalhar em conjunto com os alunos plurilingues. Isto é feito na Suíça em diferentes contextos (ver Giudici e Bühlmann 2014, Saudan et al 2005, Schader 2005 (DVD) e 2012).

- Koala (sobretudo na Alemanha): esta abordagem, criada no âmbito de um projeto para a promoção de crianças turcas, «Alfabetização coordenada alemão/turco no ensino primário», aponta para a importância de uma coordenação em termos de conteúdo e metodológico. As autoras não só oferecem materiais de ensino (entre outros), como indicam percursos para a simplificação da coordenação entre as diferentes instâncias educativas (www.koala-projekt.de; em 11.11.2014).

- *Cross curricular links and primary languages* (da Grã-Bretanha): no âmbito das campanhas internacionais para a promoção das línguas, surgiu este projeto com o objetivo de coordenar os currículos do ensino público com os do ELH. Os resultados deste trabalho encontram-se disponíveis para consulta e fornecem conselhos muito úteis e materiais interessantes para integrar a promoção das línguas de herança nas diferentes disciplinas da escola pública (http://www.primarylanguages.org.uk/teaching_and_learning/embedding/cross_curricular_links.aspx; em 11.11.2014).

Visitar a biblioteca em conjunto

Contos e histórias desempenham um papel muito importante na escola. Por este motivo, são muito apropriados para atividades comuns entre o ELH e o ensino regular. Nas escolas maiores existem bibliotecas próprias, ou os professores recorrem à oferta das bibliotecas municipais. As chamadas bibliotecas interculturais são especializadas em obras plurilingues e tornam-se particularmente interessantes para o ELH (na Suíça existe por exemplo a rede das bibliotecas interculturais Interbiblio, www.interbiblio.ch): investigue na sua zona!

- Existe uma biblioteca escolar ou municipal perto da sua escola que empresta livros nas línguas de origem? Ou existe um serviço de empréstimo de livros bilingues, específico para escolas?
- É possível organizar uma visita de estudo a uma biblioteca em conjunto com um professor da escola regular, ou até realizar um projeto conjunto de leitura bilingue?
- É possível equipar a escola com livros plurilingues? Se não houver financiamento, é eventualmente possível contar com o apoio dos pais dos alunos do ELH, pedindo-lhes que tragam os seus livros (que já tenham lido) de casa.

3. Planificação da aprendizagem e do desenvolvimento

Os alunos do ELH movem-se em dois contextos escolares diferentes, o da escola pública e o do ELH. Os professores do ELH têm uma perspetiva sobre os seus alunos que representa uma mais-valia complementar à do professor da escola pública. Isto representa uma oportunidade para uma planificação da aprendizagem mais englobante das crianças que crescem num contexto plurilingue.

Coordenar a planificação para o desenvolvimento de alunos plurilingues

Através da troca de experiências entre professores da escola pública e os do ELH, no que se refere às avaliações dos seus alunos, é possível planear medidas de desenvolvimento para os respetivos alunos, de forma mais completa e adequada.

- Contate os diretores de turma dos seus alunos e questione-os, de que forma esperam ou pretendem que se leve a cabo um intercâmbio de informações desta natureza.
- Apresente as suas observações relativas aos seus alunos e proponha uma planificação conjunta para o desenvolvimento dos alunos.

Encontros para a planificação de temáticas e conteúdos das aulas

Sobretudo nos casos em que o professor do ELH esteja a lecionar um grupo de alunos da mesma turma da escola pública, pode ser muito útil fazer a planificação de certos conteúdos programáticos em conjunto com os professores da escola pública. Isto diz respeito principalmente às temáticas do ensino de língua (por exemplo, construção do vocabulário relacionado com um tema específico, exercícios de sintaxe), bem como temas da área «o ser humano e o mundo», etc.

- Informe os professores da turma acerca dos temas que pretende trabalhar no ELH. Pergunte sobre possíveis ligações em termos de conteúdo. A brochura seguinte inclui alguns exemplos para propostas de qualidade: «O plurilinguismo intercultural» da Direção Educativa do Cantão de Zurique (Öndül e Sträuli 2011, p. 25–28), in Schader 2010 e 2013 e nos cadernos «Sugestões didáticas» da presente série.

Colaborar na avaliação dos alunos

A área da avaliação formal encontra-se detalhadamente regulamentada em todos os países. Por isso, é de elevada importância conhecer as práticas no respetivo país de acolhimento:

- Tenho de atribuir uma nota aos meus alunos do ELH ou não é necessário? Quais as indicações que tenho de seguir? Existem matrizes para a introdução das notas? A quem e até quando devo entregar as notas?
- O país de acolhimento aceita a integração da avaliação ou uma declaração de presença na ficha oficial de avaliação (da escola pública)?
- Esclareça se os desempenhos dos alunos do ELH podem ser levados em consideração em termos formais ou informais para questões de passagem de ano.

4. Colaborar com os encarregados de educação

Nos sistemas de educação europeus valoriza-se o trabalho conjunto entre a escola e os encarregados de educação. Os professores esperam que os encarregados de educação se interessem pelos acontecimentos escolares e que apoiem o percurso escolar dos seus educandos. Para alguns pais recém-chegados, isto pode representar uma novidade ou algo difícil de concretizar, por exemplo, quando percebem mal ou não percebem a língua oficial do país de acolhimento, ou não conhecem as estruturas escolares e seus hábitos. Nestas situações, os professores do ELH podem prestar um contributo muito valioso.

Importante: segurança no desempenho do seu papel

De uma forma geral, os professores do ELH tiveram uma formação pedagógico-didática, que os qualifica para o ensino nas suas turmas. A esta somam-se outras qualificações resultantes da formação contínua e da prática.

Enquanto professor do ELH, representa uma pessoa chave entre a escola e os encarregados de educação com background migratório. De uma forma geral, as tarefas adicionais, tais como a tradução ou mediação intercultural, não fazem parte da sua área de ação. Em muitos países é possível às escolas recorrer a tradutores ou serviços de mediação intercultural, para apoiar as conversas com os pais (na Suíça, por exemplo, existe uma associação, «Dachverband», que organiza este tipo de serviços, www.inter-pret.ch), ver também capítulo 2 A.4.

Colaborar nos encontros com os encarregados de educação

Os encontros com os encarregados de educação de uma turma são, de uma forma geral, institucionalizados; são realizados uma ou duas vezes por ano escolar e organizados e dirigidos pelo diretor de turma. Estes encontros também poderiam proporcionar uma possibilidade para o professor do ELH poder conhecer os pais, de se apresentar e de falar do ELH.

- Decida se poderá ser interessante para si participar num encontro com os encarregados de educação (por exemplo, quando tem vários alunos da mesma turma na escola pública) e converse com o diretor de turma acerca desta possibilidade.

Colaborar nas conversas com os encarregados de educação

Conversas com os encarregados de educação são encontros individuais entre o diretor/professores da turma e os pais e são frequentemente marcados, por exemplo, numa altura de decisões curriculares (passagem de ano, etc.). Também podem servir para falar sobre problemas individuais de alunos ou para explicitar uma abordagem conjunta para o desenvolvimento de um aluno. O planeamento e gestão destes encontros é da responsabilidade da escola pública. Dependendo do seu contrato de trabalho, a participação nestes encontros com os encarregados de educação é uma tarefa adicional voluntária para o professor do ELH, e deverá, se possível, ser devidamente recompensada.

- Em certas circunstâncias é possível que o diretor de turma solicite a sua participação num determinado encontro com pais: esclareça as expectativas em relação ao seu papel e defina de que forma poderá contribuir (ou não).
- Possivelmente existem pais que lhe pedem para participar num destes encontros (ou até considera importante participar). O importante é o esclarecimento prévio dos papéis. A decisão sobre quem poderá participar (ou não) cabe à direção escolar ou diretor de turma. É evidente que tem a liberdade de organizar as suas próprias conversas individuais com os encarregados de educação dos seus alunos.

3. Conclusão

As áreas de cooperação no capítulo 12 não são para serem compreendidas de forma terminada ou limitada. Os contextos que encontra no seu local de trabalho são demasiadamente diferentes, tal como as suas características pessoais (por exemplo se já conhece o local ou se é recém-chegado). O mais importante é que, apesar de todas as dificuldades possíveis, se mantenha aberto, com energia e motivação para colaborar com os outros.

Referências bibliográficas

- Council of Europe: Education and Languages, Language Policy. Link: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/default_EN.asp?
- European Commission (2014). European Encyclopedia on National Education Systems (Eurypedia). Link: <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Switzerland:Overview>
- 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>
- Hutterli, Sandra (Hrsg.; 2012): Koordination des Sprachenunterrichts in der Schweiz. Aktueller Stand – Entwicklungen – Ausblick. Bern: EDK. Link: <http://www.edk.ch/dyn/25876.php>
- Öndül, Selin; Barbara Sträuli (2011): Mehrsprachig und interkulturell. Beispiele guter Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen der Heimatlichen Sprache und Kultur (HSK) und der Volksschule. Zürich: Volksschulamt. Link: <http://edudoc.ch/record/99952?ln=en>
- Saudan, Victor; Christiane Perregaux u. a. (2005): Lernen durch die Sprachenvielfalt. Schlussbericht zum Projekt JALING Suisse. Bern: EDK. Link: <http://edudoc.ch/record/463/files/Stub22.pdf>
- Schader, Basil (2010): Mehrsprachigkeitsprojekte: Konkrete Beispiele für die Praxis. Ein Unterrichtsfilm der Pädagogischen Hochschule Zürich. Bern: Schulverlag plus.
- Schader, Basil (2013): Sprachenvielfalt als Chance. Handbuch für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. Zürich: Orell Füssli Verlag.
- vpod Bildungspolitik (2014): Sonderheft Nr. 188/189 «Die Zukunft des Erstsprachunterrichts» (div. Beiträge, v.a. p. 38 f., 41 f., 96 f., 100 f.)

1. Renate Neubauer, Hazir Mehmeti: o projeto «Ateliers» da Escola Pública Europeia Goldschlagstrasse em Viena

Renate Neubauer é natural da Áustria. Há 40 anos que vive em Viena, onde trabalha há 21 anos como professora.

Hazir Mehmeti é natural do Kosovo. Há 17 anos que vive em Viena, e desde 1999 que trabalha em várias escolas como professor do ELH do albanês.

A nossa escola encontra-se no décimo-quinto distrito de Viena. Quem conhece Viena um pouco sabe que um cinto separa os distritos internos (mais caros) dos distritos externos, com casas mais económicas. Muitos migrantes vivem em habitações (que há muito não são concedidas) nesse cinto, onde a renda de uma casa com condições abaixo dos standards, dividida por muitas pessoas, se torna possível de suportar. A nossa área de habitação foi, por isso, sempre plurilingue. Para tornar o nosso local escolar mais atrativo e evitar a criação de guetos, precisámos de uma oferta atrativa. Assim surgiu o nosso projeto «Escola Pública Europeia»: um falante nativo de inglês leciona «inglês como língua de trabalho» nas turmas, três a cinco vezes por semana. O conceito venceu. A língua inglesa, lecionada desta forma, atraiu muitos encarregados de educação de todas as línguas e faixas sociais, tendo-se misturado, deste modo, todo o tipo de alunos. Depois de uma renovação da direção há nove anos, e sob a orientação da nova diretora, criou-se uma equipa para o desenvolvimento da escola. Esta equipa definiu o objetivo de não focar apenas o inglês, como também as línguas maternas dos nossos alunos e de utilizar melhor os recursos existentes.

Durante muitas horas de trabalho, a equipa desenvolveu, em conjunto com os professores, um plano de «ateliers linguísticos», no sentido de atribuir o mesmo valor a todas as línguas.

Uma das preocupações girava em torno da problemática do que seria necessário para que as línguas de migração pudessem usufruir do mesmo prestígio da língua inglesa. Em primeiro lugar, era necessário dar a conhecer os professores de língua materna a todos os alunos. Por esse motivo, realizam-se ateliers nos 2.ºs anos, com o objetivo de apresentar a língua, um pouco da cultura e de despertar o interesse dos alunos. Para estes ateliers convidam-se os alunos, para os quais a respetiva língua não é a sua língua materna.

Trata-se, portanto, de dar a conhecer as «línguas desconhecidas» aos alunos, com o objetivo de se poder retirar o atributo de «desconhecida».

Nas diferentes turmas são construídos dossiês para colecionar materiais, fichas de trabalho, imagens, canções, recordações, etc., no sentido de criar uma recordação especial. No atelier de francês, por exemplo, cozinhou-se croissants e deu-se aos colegas da turma para degustação. No dossiê apenas encontramos uma fotografia desta comida deliciosa, mas a recordação vem de imediato às nossas cabeças, mesmo após alguns anos!

Reservamos seis semanas para um ciclo de ateliers. Nestas seis unidades (cada uma com 1–2 lições), as crianças aprendem o som da língua, a contar, a cumprimentar, a dizer algumas frases elementares, etc. Aprendem algumas coisas acerca do país, escutam o som das suas canções e tentam aprender um poema infantil. É claro que não aprendem a falar a língua, mas isso também não é o objetivo. Debateremos a questão sobre a possibilidade de dar continuidade às aprendizagens feitas, em forma de cursos livres à tarde – mas, ao que parece, embora os alunos mostrem grande interesse pelas línguas e culturas, não se conseguem decidir em relação à língua que pretendem aprender de forma sistematizada.

Os ateliers são levados a cabo às quintas-feiras de manhã, nas turmas do segundo ao quarto anos. Para o quarto ano ainda se criou um curso mais avançado, para que pudessem aprender algo novo, caso pretendessem frequentar o ateliê outra vez. A oferta linguística orienta-se sempre pelos professores falantes nativos, uma vez apenas pretendemos trabalhar com falantes nativos. Neste momento, oferecemos os seguintes ateliers: albanês, árabe, bósnio/croata/sérvio, espanhol, português, checo/eslovaco, turco e húngaro.

Após cada ciclo de ateliers organizamos um encontro com os professores envolvidos, para esclarecer dúvidas ou debater novas ideias. Em paralelo, existe uma equipa de trabalho mista, que está a desenvolver um currículo para ateliers destinados aos recém-chegados.

Link: <http://www.evsgoldschlagstrasse.at>

2. Schule Sunnadal, Karlskrona; Rizah Sheqiri: o projeto «Sem a minha língua nem pensar!» da escola Sun- nadal e do museu marítimo em Karls- krona/Suécia

A escola Sunnadal é frequentada por cerca de 400 alunos do jardim escola ao nono ano, a maioria dos quais com uma língua materna diferente do sueco.

Link: <https://www.karlskrona.se/sv/Grundskolor/Sunnadalskolan>

Rizah Sheqiri é natural do Kosovo e vive na Suécia. Desde 1995 que desempenha funções enquanto professor do ELH do albanês em Karlskrona.

«Sem a minha língua nem pensar!» é um projeto de sucesso entre a escola Sunnadal (que tem o ELH integrado no seu horário escolar) e o museu marítimo de Karlskrona. O objetivo do projeto é a melhoria do estatuto das línguas maternas através de diferentes formas de aprendizagem extraescolar.

O nosso primeiro objetivo foi a formação de «miniguias turísticos» para visitas ao museu em diferentes línguas. Deste modo, pretendíamos lançar pontes linguísticas e culturais e dar a conhecer a cultura e história de Karlskrona às pessoas provenientes de outras culturas (em primeiro lugar, aos familiares dos nossos alunos), nas suas próprias línguas.

Este conceito foi desenvolvido sobretudo pelos seis professores envolvidos no ELH, que acabaram de propor a colaboração entre o ELH e os responsáveis pedagógicos do museu. Em simultâneo, os professores do ELH representavam um elo de ligação muito importante entre a escola, o museu e os encarregados de educação. Para poder responder a estas exigências, os professores fizeram uma formação para se tornarem guias do museu, para, posteriormente, elaborarem brochuras informativas nas diferentes línguas – que pudessem orientar os alunos durante a sua formação para «miniguias linguísticos».

O interessante neste projeto foi e continua a ser a utilização da língua de herança, em situações autênticas fora do contexto escolar, relacionadas com uma importante instituição cultural da cidade. É evidente que o projeto não substitui o ELH (que faz parte integrante do horário regular da escola), pelo contrário, ele representa um complemento e uma valorização do ELH.

Entretanto, já existem 20 alunos da comunidade albanesa como «miniguias». Quatro dos quais também se envolveram na redação albanesa do prospecto do museu. Conteúdos, ilustração e design deste projeto foram desenvolvidos em conjunto com alunos de outros grupos e com colegas suecos.

O projeto foi avaliado de forma muito positiva pelos responsáveis pedagógicos do museu, pelos professores regulares e pelos do ELH. Constituiu, segundo um professor do ELH, um contributo muito significativo para uma melhor ligação entre a escola, os encarregados de educação, a cidade, instituições culturais e, desta forma, para uma melhor integração.



3. Urs Loppacher, Nexhat Maloku: um projeto pioneiro: a coleção de poemas «A vida é o movimento das asas dos pássaros ...»

Urs Loppacher deu aulas entre 1975-1998 no ensino secundário I do «Zürcher Stadtkreis» 5, a turmas com elevada percentagem de alunos com background migratório.

Nexhat Maloku é natural de Gjilan (Kosovo). Vive em Zurique desde 1991, onde trabalha como professor do ELH do albanês desde 1992.

O projeto «A vida é o movimento das asas dos pássaros ... poemas de alunos e alunas em dez línguas», aqui descrito, representa um projeto piloto de cooperação entre o ELH e o ensino regular, na Suíça. Vem dos tempos felizes de um projeto nos anos 90, na escola Limmat A, uma escola de elevada heterogeneidade, em termos linguísticos e culturais, e onde as aulas do ELH eram integradas no horário regular escolar durante alguns anos (ver a avaliação científica na internet sobre «Departamento integrado – cursos na língua e cultura de herança na escola secundária Limmat A»).

Todos os alunos do ensino secundário tiveram de frequentar o ELH da sua língua materna. Os alunos suíços frequentaram um curso suíço; para grupos mais pequenos, para os quais não existia algum ELH, eram criados cursos internacionais.

Em cada ano letivo era criado um projeto intercultural, em estreita colaboração com as turmas regulares e os professores do ELH. Este era apresentado aos encarregados de educação, a todos os professores da escola e, por vezes, ao público geral interessado.

Durante o ano letivo 1996/1997, o tema do projeto era «escrever poemas». Os alunos elaboraram poemas, primeiro nas suas línguas maternas, que posteriormente eram traduzidos, com o apoio dos professores, para o alemão.

No âmbito do «projeto-poemas», as competências dos alunos nas suas línguas maternas eram utilizadas de variadas formas: ler poemas, falar sobre poemas, elaborar poemas próprios. O que mais se destacou foi que os alunos aprenderam a expressar emoções e sentimentos, de forma diferenciada, nas suas línguas, aprenderam palavras novas e compreenderam que a sua língua materna representa um recurso muito valioso.

Como finalização particularmente motivadora e através do apoio de alguns patrocínios, juntaram-se os poemas e publicou-se uma obra, cuidadosamente ilustrada, numa editora real. «A vida é o movimento das asas dos pássaros ...» inclui poemas em dez línguas: albanês, alemão, alemão suíço, árabe, bósnio, espanhol, italiano, português, sérvio, turco, vietnamita; sempre com a respetiva tradução. No final do ano letivo, organizou-se uma noite literária com a presença de muitos pais, professores e pessoas interessadas. Neste momento, a obra já foi publicada na sua terceira edição (editora Pestalozziaum, Zurique, ISBN 3-03755-044-9).



Este projeto demonstra, de forma exemplar, que a colaboração entre professores do ELH com os do ensino público pode levar a produtos muito valiosos. Um aspeto fundamental que não é visível nas páginas desta obra é o elevado nível de alegria, entusiasmo e empenho que marcaram a realização deste projeto de cooperação maravilhoso.

12C Sugestões para a reflexão, discussão e aprofundamento

1. Leia os exemplos práticos no capítulo 12 B. Quais destes exemplos poderia concretizar de uma forma semelhante (ou reduzida) no seu contexto; que ideias lhe surgem ao ler os projetos descritos?
2. Reflita, discuta e planifique, no mínimo, dois eventos concretos, temas ou projetos que poderia desenvolver em colaboração com os professores do ensino público no próximo semestre!
3. Elabore uma lista com nomes, coordenadas e uma carta de apresentação das pessoas mais importantes e das instituições com que costuma contactar regularmente, no âmbito das suas funções.
4. Aponte os nomes das pessoas ou instituições com as quais gostaria de um contato mais próximo, isto é, com quem gostaria de colaborar! Pense e discuta formas de concretizar as suas ideias.
5. No capítulo 12 A.1 refere-se uma série de argumentos a favor da elaboração de uma carta de apresentação, que poderá dar aos professores dos seus alunos. Elabore uma carta deste tipo sobre si!
6. Pense nas condições de enquadramento do seu trabalho enquanto professor do ELH e tome nota dos aspetos positivos e dos menos positivos. Pense sobre as suas possibilidades de alterar os pontos menos positivos. Defina duas ou três estratégias concretas que irá concretizar antes do final do presente ano letivo ou no início do próximo!
7. Reflita e discuta sobre o sistema educativo no seu contexto de trabalho (tipos de escola, critérios de seleção, ofertas de desenvolvimento nas áreas linguísticas e em outras áreas, etc.). Onde poderá encontrar informações adicionais (internet, colegas, etc.)?
8. Reflita e discuta agora sobre aspetos em comum e diferenças em relação ao sistema educativo do seu país de origem. Esboce um gráfico acerca das semelhanças e diferenças entre os dois sistemas. Quais as diferenças que poderiam representar problemas para os seus alunos; quais as particularidades do país de acolhimento que representam oportunidades para os seus alunos?
9. Leia o currículo nacional, por exemplo em relação à área da competência «língua escolar» ou «ser humano e o meio ambiente». Reflita e discuta se e como poderia criar pontos de ligação nas suas aulas do ELH.

**Parte Informativa:
Fundamentos,
campos problemáticos**

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.

Nuhi Gashi: Observações sobre o ELH do albanês em vários países europeus

Nuhi Gashi, M.A. foi professor e diretor de escola, depois professor do ELH e é o responsável do Ministério da Educação da República do Kosovo pelo ELH do albanês na Europa e no exterior há quatro anos. Através das suas numerosas visitas a escolas e contatos com os professores do ELH, e também através dos seminários de verão para professores do ELH do albanês de todo o mundo por si organizados, conhece muito bem a situação do ELH em diferentes países, e está habilitado a dar uma visão geral e a fazer comparações sobre este assunto, o que também pode ser válido para outros grupos linguísticos. Este texto é uma versão reduzida do manuscrito original.

Visão Geral

O ensino de língua de herança do albanês (ELH) é oferecido em muitos estados onde albaneses vivem. É frequentado sobretudo pelos membros da nova diáspora (a partir dos anos 1960), e menos por aqueles das ondas anteriores de emigração. Até aos anos 1990, o ELH do albanês, em muitos lugares, fazia parte do ELH jugoslavo, dentro do qual tinha, muitas vezes, uma existência bastante sombria (restrições de conteúdo, oferta severamente cortada). No contexto de crescentes tensões políticas, que culminaram na Guerra do Kosovo (1998–1999) e na Declaração de Independência do Kosovo em 2008, já em 1990–1995 se tinham desenvolvido currículos e materiais didáticos para o ELH do albanês. Ao mesmo tempo, cresceu o número de Albaneses na diáspora por causa da guerra no Kosovo, e por causa dos refugiados provenientes da República da Albânia de tal maneira que, atualmente, cerca de um terço dos albaneses vivem em contexto de migração. Os objetivos do ELH do albanês – originalmente sobretudo para garantir a reintegração escolar, aquando do regresso à sua terra natal –, têm, desde então, mudado consideravelmente, e podem-se enumerar como se segue:

- respeito pela identidade cultural e linguística de origem no novo país;
- apoio à integração na sociedade do país de acolhimento, através de uma identidade bicultural bem desenvolvida e da competência intercultural;
- facilidade de integração na cultura de origem, no caso de retorno.

Currículos, estatuto jurídico, número de alunos envolvidos

Do lado albanês, os documentos relevantes para o ELH são o «Currículo para o ensino suplementar albanês na diáspora» (publicado em 2007 pelo Ministério da Educação do Kosovo), os 19 cadernos com materiais didáticos (6 para cada nível: inicial, intermédio e avançado, respetivamente níveis I–III e um para o nível pré-escolar, foram desenvolvido em cooperação com a Escola Superior de Educação de Zurique 2010–13), bem como o programa de ensino e material didático para os três níveis que a República da Albânia publicou de 2010–2012.

Pelo lado dos países de acolhimento, há vários instrumentos fundamentais e estruturantes para o ELH que, na maioria dos casos, se limitam a princípios gerais, áreas, etc.. Os documentos deste tipo têm sido desenvolvidos por países como a Suécia, Áustria, alguns estados alemães e cantões suíços, entre outros, sendo que o Quadro de Zurique para o ensino de línguas de herança (2011) é provavelmente o que mais se destaca destes instrumentos. Alguns estados produziram até materiais de ensino e livros didáticos em língua albanesa, como a Suécia e a Áustria (ver <http://modersmal.skolverket.se/albanska/>, <http://www.schule-mehrsprachig.at/index.php?id=47>).

No que se refere ao estatuto jurídico do ELH nos diferentes países, há um amplo espectro. Vai desde a ausência substancial de qualquer consideração governamental em relação às línguas e culturas de herança, até à explícita e bem-sucedida integração do ELH no sistema de ensino do país de acolhimento. Neste sentido, grosso modo, podemos distinguir as três formas seguintes de organização do ELH:

- Integração do ELH no sistema escolar (ex.: Finlândia, Suécia, alguns estados alemães);
- integração parcial (ex.: alguns cantões suíços);
- Outras formas, por exemplo: restrição da cooperação a projetos interculturais específicos, até à sua completa auto-organização através de associações culturais ou educativas albanesas (ex.: Itália, Grécia, Grã-Bretanha, Bélgica).

Assim, enquanto que em alguns estados o ELH (incluindo a remuneração dos professores) está completamente integrado e incluído como parte dos estudos linguísticos e educativos, em muitos outros locais a situação é diferente: o ELH é considerado uma oferta voluntária, a sua organização e o pagamento é deixado às associações culturais e educativas do grupo linguístico em causa, na sua maioria não consegue alcançar uma qualidade profissional e abrange um número limitado de alunos. Em geral, neste tipo, as oportunidades de formação para os professores de ELH são mínimas ou inexistentes, limitam-se a um contatos mínimo com os professores estatais e o estatuto e a satisfação no trabalho dos professores do ELH são muito baixos.

É importante ainda dizer que, até ao momento, nem o Kosovo nem a Albânia conseguiram melhorar esta situação, quer através de acordos bilaterais com os países de imigração, quer através de contribuições financeiras próprias.

É interessante que nos países em que o ELH já está integrado no sistema regular de ensino, se tem verificado, ao mesmo tempo, que o sucesso educativo de crianças e jovens com background migratório no sistema de ensino regular tem aumentado visivelmente; o que se deve certamente a uma integração mais bem sucedida e desenvolvimento melhorado da competência intercultural. Neste sentido, não é por acaso que nas Universidades da Suécia, Áustria ou Norte da Renânia Vestefália se encontram muito mais migrantes albaneses da segunda geração que nas universidades de Paris, Bruxelas, Roma ou Atenas, onde o ELH do albanês se desenvolve na sombra. Não há dúvida de que o ELH pode representar uma importante ajuda na construção de carreira escolar.

De acordo com os dados estatísticos do Ministério da Educação do Kosovo, cerca de 30.000 alunos albaneses frequentam o ELH albanês. Estes não são mais que 2% de todos os albaneses em idade escolar na diáspora. Digno de notar é a distribuição pelos países: a maior percentagem de frequência do ELH é na Finlândia (ELH integrado HSU, cerca de 80%). Seguem-se a Suécia (70%), a Áustria (50%), a Alemanha (10%, com fortes flutuações entre os estados), Suíça (mais de 8%), etc.. Não podemos esquecer que, embora em

alguns estados europeus embora haja uma migração albanesa considerável, por razões de vária ordem não há qualquer oferta do ELH.

Questões em aberto

Do ponto de vista científico (intercultural, didático, linguístico e psicológico), a importância do ELH é inquestionável. No entanto, o desenvolvimento de uma fundamentação teórica e de documentos úteis de orientação didático-metodológica para este ensino é extremamente dificultado em muitos locais, devido ao seu fraco estatuto jurídico (oferta voluntária), e pelo modo pouco favorável da sua operacionalização (horários fora do horário escolar regular, a fraca remuneração, poucas ofertas de formação contínua, etc.). Soma-se ainda a crescente carga do currículo regular, através de novas disciplinas e tarefas, bem como a disputa pelo tempo livre dos alunos que uma variedade de entidades leva a cabo.

Devido ao reduzido número de alunos, muitas vezes, o ensino tem de ser desenvolvido em sistema multinível, em que os grupos são muito heterogêneos no que diz respeito à idade, às competências linguísticas, e ainda ao background familiar, etc.. O trabalho de um professor destas turmas é extremamente exigente e requer uma preparação e qualificação profissional que vão muito para além da formação regular.

Só quando o professor do ELH obtiver um apoio ativo, tanto do seu país de origem, como dos países de acolhimento, não só institucionalmente (melhor integração no sistema de ensino regular, uma remuneração adequada, etc.), mas também através de formação contínua, – ex.: adoção e implementação de princípios de individualização, da aprendizagem lúdica e digital – só então o ELH se poderá impor como oferta atrativa e importante.

13C Sugestões para a reflexão, discussão e aprofundamento

1. Reveja, por favor, a parte A do subcapítulo 2 «Modelos do ELH na Europa». Reflita e discuta: Qual modelo representa a situação do ELH no país ou na cidade onde atualmente vive e trabalha?
2. O que considera positivo na situação do ELH no país onde vive e trabalha?
3. O que considera negativo, insuficiente ou a ser melhorado na situação do ELH no país ou na cidade onde vive e trabalha? Por favor, elabore uma lista de pontos, de preferência, concretos e detalhados!
4. Quando se trata da melhoria dos pontos específicos da sua lista: que instância é responsável pelos pontos específicos? Como se poderia ou teria de proceder, para informar as respetivas instâncias e para as motivar para melhorias?
5. Muitas decisões e possibilidade de melhoria desenvolvem-se em níveis superiores políticos ou institucionais, que um professor na sua individualidade dificilmente pode influenciar. Considere, por favor, quais os canais realistas e caminhos realistas que poderão, no entanto, ser movimentados?
6. Para além das situações problemáticas que só podem ser resolvidas em níveis mais elevados, existem geralmente pequenos problemas que, provavelmente, em conjunto com os seus colegas, ajudou a resolver. Pense em duas ou três dessas pequenas «situações de melhoria» e nas soluções concretas para elas.
7. A comparação com outros países é interessante, como o contributo no capítulo 13 B ilustra. Examine e discuta, por favor, de que modo eletrónico ou pessoal se pode informar sobre a situação dos seus colegas do ELH noutros países, e como poderia colocar em marcha uma partilha neste âmbito.

14A Enquadramento concetual

Basil Schader (14 A.1 e A.3); Nushi Gashi (A.2); Elisabeth Furch e Elfie Fleck (A.4)

1. Introdução

Os professores do ELH trabalham num contexto para o qual, de uma forma geral, não foram preparados durante a sua formação inicial no seu país de origem. A importância de obter uma formação adicional é inquestionável; ver também as afirmações na parte prática deste capítulo. Os conteúdos a serem abordados variam de acordo com a duração da estadia e do trabalho no país de acolhimento. No início das funções, as temáticas mais importantes prendem-se com as especificidades do ELH, bem como com o sistema educativo do país de acolhimento. Mais tarde tratar-se-á de debates acerca de conteúdos e abordagens didáticas com colegas, da aquisição de conhecimentos didático-metodológicos aprofundados, e da possibilidade de cooperação com o ensino regular. As formações podem representar uma mais-valia preciosa, fornecendo um certificado adicional, que poderá equiparar os professores do ELH aos do ensino público.

As ofertas de formações adicionais são promovidas, no mínimo, por dois lados (ver também capítulo 1 e Calderon, Fibbi, Truong, 2013, p. 90):

a) Instituições do país de origem

(Consulados, ministérios de educação, associações de pais, etc.)

Exemplos:

os seminários organizados anualmente pelos ministérios de educação do Kosovo e Albânia para professores do ELH em toda a Europa (ver em baixo); os seminários organizados pelas associações de pais e a dos professores albaneses na Suíça, em relação aos novos materiais de ensino do ELH).

b) Instituições do país de acolhimento

Instituições públicas (por exemplo, autoridades educativas, escolas superiores de educação, universidades, instituições privadas, como escolas de línguas), etc..

Exemplos:

os cursos obrigatórios de introdução ao sistema educativo no respetivo cantão, conforme são oferecidos por alguns cantões; os cursos de formação específicos para o ELH de várias escolas superiores de educação e universidades; as propostas regulares de formação locais para os professores, também acessíveis aos professores do ELH; a licenciatura austríaca «o ensino da língua materna: ensinar línguas primeiras no contexto de migração» (ver em baixo); diversos cursos de língua e de integração de diferentes instituições privadas.

Ao contrário das formações oferecidas no país de origem, as formações do país de acolhimento costumam exigir um bom domínio da língua oficial local. Isto pode representar uma forte barreira para alguns professores do ELH. A par da frequência de cursos de língua propriamente ditos, o modelo de Zurique tem vindo a implementar-se, aliando ao conhecimento da língua alemã a transmissão de conteúdos escolares relevantes.

A extensão da oferta de formação – sobretudo quando se trata de ofertas específicas para os professores do ELH – varia de país para país (e entre cantões e estados federais); ver as afirmações no capítulo 14 B. Enquanto em Hamburgo, por exemplo, existe uma obrigatoriedade anual de 30 horas de formação por ano para professores do ELH (ver cap. 1 A.4), noutros sítios (por exemplo, em alguns cantões suíços) não existe nada semelhante. Da grande variedade de oferta, selecionamos dois exemplos para ilustração: o módulo obrigatório «Introdução ao sistema educativo de Zurique» como modelo para um apoio inicial sólido (ver cap. 14 A.3) e a licenciatura austríaca «O ensino da língua materna: ensinar línguas primeiras no contexto de migração» como modelo para curso universitário muito abrangente e que fornece um certificado final (14 A.4). No início colocamos, como exemplo para uma formação organizada pelo país de origem, o programa do 10º seminário de verão para os professores albaneses do ELH (14 A.2).

2. Uma proposta para formação contínua do país de origem: programa do 10.º seminário para professores albaneses do ELH, Berat/ Albânia, 29.07.-01.08.2014

Nota introdutória:

Há 10 anos que os ministérios da educação do Kosovo e da Albânia organizam seminários de formação com a duração de 3-4 dias para os professores albaneses do ELH em toda a Europa. Os seminários têm lugar alternadamente, no Kosovo, Albânia e nas regiões da Macedónia e Montenegro em que se fala albanês. São frequentados por uma média de 130-150 professores do ELH. A participação, estadia e alimentação são financiados. Uma das características particulares destes seminários é que os workshops, palestras, etc. são levados a cabo por ambos, cientistas e investigadores do espaço linguístico albanês (por exemplo especialistas das universidades de Tirana ou Prishtina), e por professores do ELH ativos em toda a Europa. Todos os anos são convidados especialistas da área da pedagogia intercultural do país de origem para apresentar comunicações e/ou para participar.

Para além da formação complementar na área e do intercâmbio precioso com colegas ultrapassando fronteiras, os seminários também desempenham um papel social e integrativo muito importante.

Programa do seminário de quatro dias em Berat (Albânia)

1.º dia 29 de julho 2014 (Universidade de Berat)	
14–17 h	
Abertura do seminário:	Apresentações de estudantes de Berat
Palavras de boas-vindas:	• Uma professora do ELH da Grécia • O ministro da educação da Albânia ou seu representante • Burgomestre de Berat
17–21 h	
Visão global do programa	Input: o ELH do albanês e suas perspectivas de desenvolvimento atuais (N- Gashi, B. Arbana)
Intervalo	a seguir debate e discussão aberta
A seguir:	jantar conjunto e programa cultural (apresentação de livros)

2.º dia 30 de julho 2014 (Sala plenária da Universidade de Berat)	
09–13 h	
Comunicações e vídeo-inputs:	• A unificação dos currículos da Albânia e Kosovo (G. Janaqi) • O desenvolvimento da consciência histórica nas famílias (L. Qoshi) • Conhecer a herança cultural através de jogos tradicionais (B. Avdia) • Documentário: «Vera – professora em duas ilhas» (A. Melonashi, A. Ashiku) • Intervalo para café • Documentação em vídeo: uma visita de estudo e seus efeitos (K. Çallaku) • Aprendizagem lúdica no exemplo de jogos com dados (R. Hamit)
13–17 h	
Almoço, sesta	
17–22 h	
Programa cultural e social	• Visitas guiadas ao museu, à cidade, etc. • Jantar conjunto e programa cultural (apresentações de livros)
3.º dia 31 de julho 2014 (Sala plenária e diversas salas da Universidade de Berat)	
09–11 h	
Comunicações e vídeo-inputs:	• O ensino enquanto «atividade exata» e o nosso contributo (F. Taflaku) • Traduzir e comunicar na migração (...) (D. Kajtazi) • Apresentação da monografia do ELH do albanês em Thessaloniki (D. Zace) • Intervalo para café
11–12.30 h	
Workshops de escolha livre	• Trabalhar com turmas heterogêneas (N. Mehmetaj) • O ensino do albanês nos liceus de Viena e alguns dos seus problemas (I. Arapi) • Estilos didáticos diferentes, as suas diferenças e qualidades (Y. Spahiu) • O trabalho com temas históricos acerca da história albanesa (F. Xhemalaj)
12.30–15 h	
Almoço, sesta	

15–22 h	
Programa cultural e social	• Visita à montanha Tomorr ou aos canyons e quedas de água de Osum • Jantar
4.º dia	1 de agosto 2014 (Sala plenária da Universidade de Berat)
9–11 h	
Comunicações:	• O desenvolvimento da competência da leitura na língua primeira (E. Koleci) • A disciplina «língua albanesa» nos currículos do Kosovo (R. Gjoshi) • A monografia «Albaneses na Suíça», com foco no ELH do albanês (R. Rifati) • Intervalo para café
11–12 h	
Workshops de escolha livre:	• Possibilidades do trabalho transversal às disciplinas no ELH do albanês (A. Tahiri) • Uma lição modelo acerca da língua albanesa no primeiro ano (K. Gjoka) • Duas abordagens concretas para promover a compreensão escrita na literatura e nos textos factuais. (R. Sheqiri)
12–15 h	
Fecho formal do 10. Seminário:	Distribuição dos certificados de participação.
A seguir:	Almoço em grupo e viagem de regresso

3. O módulo «Introdução ao sistema educativo suíço» da Escola Superior de Educação Zurique

Nota introdutória

A frequência deste módulo, constituído por 42 lições, é uma das pré-condições obrigatórias (em conjunto com uma licenciatura concluída na área, ou uma qualificação equivalente e conhecimentos suficientes da língua alemã) para a admissão dos professores do ELH no cantão de Zurique. Quem ainda não tiver conhecimentos suficientes de alemão (nível B1), pode realizar um módulo de preparação na Escola Superior de Educação de Zurique.

Segunda-feira		5 de janeiro 2015
08:30–12 h	Introdução geral:	• Informações em relação à organização do módulo • Ronda de apresentações
	Introdução ao sistema escolar do cantão de Zurique:	• Aspectos legais e estruturais
Almoço		
13:30–17 h	Introdução ao sistema escolar do cantão de Zurique (Parte II)	• Organização escolar
	Distribuição de tarefas 1:	• Apresentar-se na escola e visitas escolares
Terça-feira		6 de janeiro 2015
08:30–12 h	Propostas de apoio para os alunos com necessidades educativas especiais	
	Instituições em torno da escola	
Almoço		
13:30–17 h	Introdução ao Quadro de Referência para o ELH:	• Função e significado
	Língua primeira, segunda e estrangeira:	• Fundamentos da didática da língua segunda • Conceitos e modelos do plurilinguismo
	Distribuição de tarefas 2:	• Organização das visitas (mútuas) às aulas dos colegas.

Quarta-feira 4 de março 2015	
08:30–12 h	O ELH no contexto de migração:
	• Relação com os mundos de referência • Aprendizagem intercultural
13:30–17 h	O programa QUIMS:
	• Filme: sucesso escolar para todos
Almoço	
13:30–17 h	Planificação de projetos plurilingues nas aulas:
	• Exemplos
13:30–17 h	Distribuição de tarefas 3:
	• Planificar uma unidade didática, implementar, refletir
Quinta-feira 5 de março 2015	
08:30–12 h	Intercâmbio de experiências em relação à primeira tarefa:
	• Apresentar-se na escola e visitas escolares
13:30–17 h	Imersão na rotina escolar de uma diretora de escola (Idil Calis)
	• Planificar uma unidade didática, implementar, refletir
Almoço	
13:30–17 h	Imersão na prática didática de um professor de ELH (Jun-Hi)
	• Praça / Mercado no ELH:

Quinta-feira 21 de maio 2015	
08:30–12 h	Intercâmbio de experiências em relação à terceira tarefa:
	• Planificar uma unidade didática, implementar, refletir • Características de uma boa planificação, tendo em conta o Quadro de Referência para o ELH
Almoço	
13:30–17 h	Introdução à avaliação e ao sistema de atribuição das notas no ELH
	• Conversa na escola sobre a avaliação • Avaliação do desempenho linguístico
Sexta-feira 22 de maio 2015	
08:30–12 h	Intercâmbio de experiências e avaliação em relação à segunda tarefa:
	• Organização das visitas (mútuas) às aulas dos colegas • Características de um ensino de qualidade
13:30–17 h	Imersão na prática de ensino da escola pública / ensino regular-LP.
	• Planificar uma unidade didática, implementar, refletir
Almoço	
13:30–17 h	Resumo dos pontos centrais e esclarecimento de questões.
	• Avaliação Final

4. O curso de ensino superior nacional «Ensino da língua materna: lecionar línguas primeiras no contexto da migração» da Escola Superior de Educação de Viena

4.1 O ensino da língua materna na Áustria: alguns factos

Desde 1992 que o ensino da língua materna integra o ensino regular austríaco. Diferente de outros estados europeus – como por exemplo a Suíça – este ensino não se baseia num acordo bilateral com os países de origem, nem é delegado às associações de migrantes.

Através da tomada de responsabilidade para a promoção das línguas maternas dos alunos na Áustria, transmite-se uma mensagem fundamental. A mensagem é a seguinte: o comprometimento com o plurilinguismo mundial é da responsabilidade das políticas educativas. As línguas dos alunos têm o seu lugar na escola, e é nesse lugar que devem ser desenvolvidas.

Os professores das línguas maternas são – como todos os professores – contratados e financiados pelas autoridades escolares austríacas, entidade que também regula a qualidade através dos seus órgãos de controlo. Manuais de ensino e outros manuais também são colocados à disposição, sem qualquer encargo financeiro.

• Público-alvo

Os participantes nos cursos de língua materna são constituídos por crianças que falam uma língua diferente da alemã no seu contexto familiar, ou seja, crianças que crescem num ambiente bilingue – independentemente da sua nacionalidade, país de nascimento, competência no alemão e duração da frequência escolar na Áustria. Nos últimos anos, este ensino tem sido frequentado por cada vez mais crianças de famílias bilingues.

• Planos curriculares para o ensino de língua materna

Atualmente existem três planos curriculares «linguisticamente neutros», isto é, que se podem aplicar a todas as línguas, o que tem a seguinte vantagem: quando se introduz uma nova língua, já existe um plano curricular que pode ser aplicado:

- Nível primário (1.º ao 4.º anos)
- Nível secundário I (5.º ao 8.º ano) e escolas politécnicas
- Nível superior das escolas de formação geral (9.º ao 12.º ano)

Nas escolas de formação profissional de nível médio e superior, é possível oferecer o ensino da língua materna devido à autonomia escolar, mas na prática não é utilizada. No entanto, os alunos poderão sempre usufruir das ofertas nas escolas de formação geral, desde que existam vagas.

- Fundamentos da lei educativa e quadros organizacionais

No ensino primário, o ensino é facultativo e sem compromisso (participação livre, sem avaliação formal), a partir do 5.º ano continua a não ser obrigatório (participação facultativa com avaliação formal).

O ensino de língua materna pode ocorrer de forma aditiva, em forma de curso (depois das aulas, à tarde) ou de forma integrativa, em forma de «team-teaching». Isto significa que o professor da língua materna dinamiza as aulas em conjunto com o professor do ensino regular, trabalhando-se as temáticas da disciplina na língua materna dos alunos.

É necessário haver um número mínimo de alunos para estes cursos, sendo possível haver alunos provenientes de diferentes turmas, escolas ou tipo de escolas, o que favorece sobretudo as línguas menos faladas.

- Os professores

A maioria dos professores que se encontra a lecionar as aulas da língua materna concluiu a sua formação base nos seus países de origem, com qualificações obtidas muito diferentes. Alguns concluíram uma formação para uma determinada disciplina do segundo ciclo do ensino básico, e encontram-se a lecionar no ensino primário, outros têm formação na área das ciências, sem componente linguística, outros são tradutores diplomados (na Áustria ou no estrangeiro), intérpretes, investigadores ou especialistas em sociologia.

Uma vez que a maioria dos professores de língua materna não concluíram a sua formação numa universidade ou escola superior de educação austríaca, são contratados num regime especial. Por consequência, exercem funções em categorias salariais inferiores às dos professores do ensino público.

4.2 A génese do curso

No âmbito do *Language Education Policy Profile*, os especialistas do Conselho Europeu recomendaram às autoridades austríacas prestar atenção a uma «formação linguística e profissional adequada dos professores de língua materna» (ver bm:ukk & BM.W_F, 2008, p. 102).

Com base nesta recomendação, o Ministério da Educação pediu à Escola Superior de Educação de Viena, em 2011, o desenvolvimento de um currículo para uma formação superior (um curso universitário), que pudesse acompanhar os professores de língua materna que já estejam a exercer as suas funções.

No sentido de garantir a adequação ao público-alvo e a qualidade desde o início, levou-se a cabo um inquérito por questionário online a todos os professores de língua materna em exercício, através do qual se fez um levantamento das qualificações dos docentes e das suas necessidades formativas, com o objetivo de completar as qualificações existentes. A elaboração dos questionários e o processamento dos dados obtidos ficou a cargo da Prof.^a Doutora Brigitta Busch, da Universidade em Viena, em 2011. Os resultados deste inquérito, com a participação de mais de 60% dos professores, foram utilizados para servirem de orientação para a elaboração final do currículo.

Em simultâneo, o Ministério da Educação negociou com a Chancelaria Federal e com o Ministério das Finanças, com o objetivo de melhorar a situação contratual especial dos professores. O resultado destas negociações foi uma nova alínea contratual, introduzida em outubro de 2012, que favorece a categoria salarial dos professores em exercício e dos novos, que irão iniciar as suas funções.

4.3 O curso de formação superior

No ano letivo 2012/2013 introduziu-se, com base no currículo acima referido, o curso universitário «Ensino de língua materna: lecionar línguas no contexto de migração» na Escola Superior de Educação de Viena. Esta licenciatura é creditada com 30 EC (European Credits do sistema europeu Credit Transfer System / ECTS). Tendo em conta que este curso foi concebido para professores em exercício, é constituído por seis módulos que têm lugar em blocos semanais, sendo que 50% são frequentados presencialmente e os restantes 50% em trabalho autónomo. O curso pode ser concluído em 4 semestres.

Segue-se um extrato do texto de apresentação – dirigido à comissão científica da Escola Superior de Educação em Viena em 2012 (ver Furch/Fleck 2012):

• Objetivo educativo

Este curso visa o melhoramento em termos de qualificação dos professores de língua materna que se encontram a lecionar na Áustria. As áreas de maior importância para a especialização dos inscritos são a linguística, metodologia e a didática da língua materna no contexto da situação educativa atual, tendo em conta uma diversidade de teorias, metodologias e abordagens educativas.

De forma semelhante, a responsabilidade perante o desenvolvimento da sociedade irá representar uma parte curricular integrante; o debate sobre as mudanças atuais relativamente à convivência das pessoas na Áustria irá contribuir para uma profissionalização muito concreta dos participantes.

Este curso dirige-se sobretudo aos professores de língua materna que já se encontram a lecionar em toda a Áustria. Complementarmente, este curso também se destina a futuros professores plurilingues, que, após conclusão de um curso para ensino (numa escola superior de educação ou universidade), poderão ter o desejo de ingressar na carreira de professor de língua materna de uma determinada língua.

• Contributo para o desenvolvimento escolar

A participação dos professores que complementaram a sua formação através da conclusão deste curso irá desempenhar um papel essencial para o futuro desenvolvimento escolar, em diferentes localidades escolares com elevado número de alunos e pais plurilingues, sendo que se irá assegurar este processo através de autoavaliações regulares e de investigação científica na área.

Após a conclusão do curso, os participantes dispõem de um elevado volume de input relativamente à concretização da igualdade de direitos e de oportunidades, pois aprenderam a combater a desigualdade de direitos e de oportunidades de uma forma mais especializada, profissional e científica.

• Conteúdos do curso

O curso habilita os seus participantes a:

- Refletir sobre a situação geral de alunos plurilingues com uma língua materna diferente da alemã;
- Lecionar, enquanto professor nativo, uma (ou duas) língua(s) materna(s) a alunos que utilizam essa(s) língua(s) no seu contexto familiar e na sua rotina diária;

- Orientar e aconselhar alunos de língua materna não-alemã, no que se refere a assuntos escolares e extraescolares;
- Orientar e aconselhar professores que lidam com alunos plurilingues com uma língua materna não-alemã;
- Refletir sobre o seu papel enquanto professor de uma língua materna;
- Promover uma autoavaliação realista dos seus alunos em relação ao seu contexto linguístico-cultural;
- Procurar o diálogo com encarregados de educação, professores, seus alunos e instituições ou associações não-escolares, no que diz respeito a problemas específicos de língua e/ou de aprendizagem.

• Estrutura do módulo

M1: Introdução à temática

M2: Conhecimento de base relativo à investigação sobre a aquisição da língua, sociolinguística e investigação na área da migração

M3: Didática da língua – percursos para um ensino de língua primeira competente

M4: Comunicação em contextos plurilingues e pluriculturais

M5: Conceitos pedagógicos inovadores, com enfoque no plurilinguismo

M6: Debate sobre a realidade escolar

Mais informações e conselhos sobre o âmbito do curso encontram-se disponíveis na página da Escola Superior de Educação de Viena:

<http://www.phwien.ac.at/index.php/hochschullehrgaenge-fortbildungsangebot/lehrgaenge>

4.4 Resultados e conclusões

A primeira edição do curso foi concluída com sucesso por 22 professores – maioritariamente bósnios/croatas/sérvios e turcos, bem como albaneses e persas – de vários estados federais da Áustria.

Uma investigação levada a cabo, através da realização de entrevistas individuais guiadas com os participantes do curso e seus responsáveis, aponta para um elevado nível de satisfação em relação aos conteúdos, funcionamento geral e objetivos do curso:

«O curso fortaleceu os seus participantes em relação ao desenvolvimento das suas capacidades de diálogo, baseado numa linguagem científica, consciência profissional e perceção do seu papel enquanto professor de língua materna, espírito de equipa, institucionalização do aconselhamento entre colegas, capacidade de diferenciação e gestão da heterogeneidade, e consciencialização do seu papel enquanto agente educativo: estes exemplos representam, na literatura da área, as dimensões essenciais do profissionalismo, o que é evidenciado pela concretização bem-sucedida dos objetivos do curso. Os aspetos considerados promotores da aprendizagem foram a aprendizagem institucional conjunta, a relevância dos conteúdos selecionados, o ambiente de aprendizagem, o pessoal docente e os responsáveis do curso.» (Moser, 2013).

Devido à grande procura, o curso está a funcionar pela segunda vez deste agosto de 2014. Dado que dos mais de 70 interessados apenas se puderam aceitar 26, tenciona-se repetir o curso novamente, desde que existam as devidas condições de financiamento e de recursos pessoais.

Referências bibliográficas

- bm:ukk und BM.W_F (Hrsg.) (2008): Language Education Policy Profile: Länderbericht. Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Österreich: Ist-Stand und Schwerpunkte. Wien.
- Calderon, Ruth; Rosita Fibbi; Jasmine Truong (2013): Arbeitssituation und Weiterbildungsbedürfnisse von Lehrpersonen für den Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur. Neuchâtel: rc consulta. Link: http://www.rc-consulta.ch/pdf/HSK-Erhebung_d_def.pdf
- Fortbildungsangebote des National Resource Centre for Supplementary Education (NRCSE) in London. Link: <http://www.supplementaryeducation.org.uk>
- Furch, Elisabeth; Elfie Fleck (2012): Curriculum Lehrgang «Muttersprachlicher Unterricht: Erstsprachen unterrichten im Kontext von Migration». Link: http://www.phwien.ac.at/files/Mitteilungsblatt_VR/Punkt%204/PH_Wien_LG_Muttersprachlicher_Unterricht_genehmigt.pdf
- Moser, Maria (2013): Endbericht der Begleitforschung zum Lehrgang: «Muttersprachlicher Unterricht: Erstsprachen unterrichten im Kontext von Migration».
- vpod Bildungspolitik (2014): Sonderheft Nr. 188/189 «Die Zukunft des Erstsprachunterrichts», Beiträge p. 58 e 61 segs.

1. Sami Thaçi, Alemanha

Sami Thaçi é natural do Kosovo. Vive em Wuppertal e desde 1987 trabalha como professor do ELH do albanês em Wuppertal, Remscheid e outras freguesias. Apresentamos alguns excertos do seu testemunho:

O ELH na Alemanha não é organizado de igual forma em todos os estados federais. A grande diferença do ELH na Renânia do Norte (NRW) em comparação aos outros estados é que este ensino é organizado pelo Ministério da Educação; no entanto, a frequência das aulas também é facultativa.

As autoridades educativas disponibilizam um conjunto de possibilidades para os professores do ELH em início de funções (seminários, exercícios práticos, etc.) para adquirir conhecimentos didáticos e metodológicos.

Para nos mantermos ao corrente em termos didáticos, precisamos de eventos relacionados com os novos desenvolvimentos na organização escolar, por exemplo, o conceito atual da orientação estandardizada do ensino. Para estas áreas e para as inovações metodológicas as autoridades educativas costumam oferecer seminários, com a duração de um dia, que eu gosto muito de frequentar, pois valem sempre a pena. A troca de impressões e de experiências entre os professores, que sempre ocorre nestas ocasiões, também é muito boa.

As propostas na área da profissionalização são oferecidas pelas autoridades educativas em Soest e por alguns especialistas de destaque de diversas instituições na NRW. Acrescentam-se uma série de workshops, nos quais podemos apresentar e trocar materiais para o ensino, sobre diversas temáticas.

Os seminários com a duração de vários dias, oferecidos pelo Ministério da Educação do Kosovo, que se realizam todos os verões no Kosovo, Albânia ou Macedónia, também representam uma fonte de informações importante. O ponto central destes seminários é o intercâmbio de ideias e experiências entre professores do ELH do albanês em toda a Europa.

2. Yinying Kong, Suíça

Yinying Kong é natural da China. Há três anos que vive em Zurique, onde trabalha como professora do ELH do chinês. Apresentamos excertos do seu testemunho:

Estou muito contente pela frequência obrigatória do evento para formação complementar, refiro-me à introdução ao sistema educativo de Zurique. Aqui aprendi imenso sobre o sistema educativo do cantão de Zurique. Deveria haver uma formação deste género em toda a Suíça, não apenas em Zurique.

Para além disso, há vários anos que desejo mais oportunidades de formação pedagógica para pessoas como eu, isto é, para professores do ELH que precisam de uma visão panorâmica sobre a pedagogia e sobre os fundamentos conceituais de cada área científica.

Considero muito positivo a existência do reconhecimento e valorização dos professores do ELH, no âmbito do sistema de ensino na Suíça. Questionei-me muitas vezes em relação ao que o nosso país de origem realmente fez por nós. Não muito! Não seria ótimo se houvesse, por exemplo, uma formação durante o verão ou durante estadias de curta duração na China? Deste modo, seria possível treinar as competências dos alunos na língua chinesa e conhecer e compreender melhor o país e a sua cultura; em simultâneo seria possível para nós, professores, atualizar o nosso conhecimento profissional.

3. Rizah Sheqiri, Suécia

Rizah Sheqiri é natural do Kosovo. Vive na Suécia e desde 1995 trabalha como professor do ELH do albanês em Karlskrona. Apresentamos excertos do seu testemunho:

Uma escola de qualidade precisa de professores altamente qualificados e profissionais, que dominam o «mistério do ensinar». Felizmente que os diretores das escolas nesta região há muito compreenderam isso e defendem, em conjunto com as universidades e escolas superiores de educação, uma profissionalização dos professores do ELH. Como é evidente, costumo frequentar este tipo de formações enquanto professor do ELH e frequentei, em conjunto com outros colegas do ELH, cursos pós-graduados pedagógicos e didáticos dos níveis C e D. Estamos muito satisfeitos com o sucesso dos nossos estudos, pois só os professores mais formados e qualificados é que podem levar o ensino para a frente e desenvolver o futuro – tal como as locomotivas fortes. Claro que a nossa formação não

se encontra terminada, pelo contrário, acredito que a formação deve continuar durante toda a vida.

Só mais uma coisa: durante o processo do desenvolvimento do ensino e da formação, é possível ensinar e aprender muito com os outros professores. Podemos servir de fontes de motivação uns para os outros, na medida em que observamos o nosso trabalho criticamente e o comentamos. Estas formas de intervenção colegial e de discussão tornam-se tanto mais valiosas quanto melhor se possam integrar na rotina escolar.

4. Hazir Mehmeti, Áustria

Hazir Mehmeti (M.A.) é natural do Kosovo. Há 17 anos que vive em Viena, onde trabalha, desde 1999, como professor do ELH do albanês. Apresentamos excertos do seu testemunho:

(...) Na minha terra de origem não tinha feito qualquer experiência que pudesse aproveitar para as aulas de integração e o para o ELH aqui. Assim, tive de arranjar formas de obter conhecimentos adequados para o exercício profissional e competente das minhas funções no ELH. Frequentei seminários subordinados ao tema «desafios da integração» – mas o que aprendi ainda não era suficiente. Precisei de «inventar» novos métodos adequados às situações novas nas aulas do ELH. Senti a necessidade de um treino específico para a integração e para a aprendizagem no contexto do ELH. O importante é que estes seminários abordam e discutem sempre as tendências sociais e tecnológicas, que se encontram em constante mudança. Gostaria muito que houvesse grupos de treino plurilingues, multiculturais e multidimensionais que nos mantivessem ao corrente dos novos desenvolvimentos e teorias.

5. Mahamuud Ali Adam, Suécia

Mahamuud Ali Adam é natural da Somália, onde trabalhou como professor de história. Há 6 anos que vive na Suécia; há um ano que trabalha como professor do ELH do somali em Karlshamm. Apresentamos excertos do seu testemunho:

No que se refere à formação contínua, desejo imenso – o mais rapidamente possível – tornar-me um bom professor de língua materna. Cursos intensivos seriam o melhor. O meu maior desejo é a aquisição da qualificação não apenas para professor de língua, mas também para professor de história e de estudos sociais.

Até agora, frequentei sobretudo formações de um dia, organizadas pelas escolas onde trabalho. O contato com outros professores do ELH experientes foi

muito importante para a minha formação. Aprendi muito com eles.

Devido às grandes diferenças entre o sistema educativo da Somália e o da Suécia, os cursos de introdução ao sistema educativo são de elevadíssima importância. Isto também se aplica às visitas a outras escolas e colegas.

Seria fantástico se o meu país de origem pudesse fornecer-nos materiais de ensino ou manuais escolares específicos para o ELH. Infelizmente, esses manuais não existem.

6. Svetlana Matić, Áustria

Svetlana Matić é natural da Sérvia e vive em Viena. Há 20 anos que trabalha como professora do ELH do bósnio/croata/sérvio e é autora de vários livros.

A formação de base e contínua para professores do ELH é de elevada importância, bem como para uma implementação inovadora das tarefas de educação e formação. Nos seminários e conferências até hoje realizados, o foco recaía mais sobre teorias pedagógicas que sobre a prática de ensino. Penso que, no futuro, deve haver maior preocupação com as necessidades concretas dos professores e dos alunos. Isto poderá ser concretizado através de maior investigação científica nesta área. Nesta perspetiva, é importante na área pedagógica ligar-se a questões teóricas e práticas atuais no que diz respeito à formação e ao ensino.

A Áustria é um dos poucos países em que existe uma grande atenção ao ELH; leva-se a cabo uma política educativa muito responsável. Desde o início que as autoridades educativas se responsabilizaram pelo ELH. Desde 1992 que o ELH integra o sistema educativo austríaco, de forma que – relativamente ao bósnio, croata e sérvio – os países de origem não podem exercer qualquer influência sobre o processo de desenvolvimento das aulas do ELH. No entanto, é provável que estes países comecem a demonstrar maior interesse no ELH, uma vez que um elevado número de pessoas proveniente da antiga Jugoslávia vive na Áustria.

A formação contínua dos professores nas áreas da didática e pedagogia é um imperativo nas sociedades modernas. Neste sentido, sempre me preocupei em corresponder às expectativas em relação a mim. É por este motivo que frequento regularmente workshops, seminários e eventos científicos. Para além disso, preocupo-me em introduzir nas minhas aulas os novos conhecimentos obtidos. Através de algumas publicações tentei aglutinar as minhas experiências, no sentido de as tornar úteis para outros; é nesta perspetiva que me encontro também a trabalhar num projeto de doutoramento no âmbito do ELH nas escolas públicas em Viena.

7. Gulderen Ozyildirim, Inglaterra

Gulderen Ozyildirim é natural da Turquia. Vive em Londres, onde trabalha como professora do ELH do turco.

A minha formação de base é um diploma de professora obtido na Turquia. À parte disso, sempre me mantive ao corrente em relação ao ensino da língua turca, com alunos que cresceram ou que vieram muito pequenos para a Inglaterra. Um forte contributo para a minha formação foi também a produção de materiais que eu própria desenvolvi para as minhas aulas: material de apoio para a aprendizagem do alfabeto turco e material para a visualização do ensino, como por exemplo cartões de memória do alfabeto. De uma forma geral, a aquisição de materiais para o ensino é frequentemente difícil. É possível encontrar pequenas quantidades de materiais de ensino turcos em algumas livrarias. Mas, normalmente trata-se de materiais elementares, para principiantes. É muito importante aumentar a oferta. Provavelmente, o Ministério da Educação turco poderia fazer alguma coisa em relação a esta situação.

14C Sugestões para a reflexão, discussão e aprofundamento

1. Reflita e discuta sobre as suas próprias necessidades, em termos de formação, ao longo do seu trabalho enquanto professor do ELH (no início das suas funções, depois de algum tempo, neste momento). Quais os conteúdos e temas que lhe despertaram e despertam interesse?
 2. Quais as propostas de formação que aproveitou até ao momento e com que resultado? Existe alguma formação que possa aconselhar aos seus colegas?
 3. Individualmente ou em pares, elabore uma listagem com as temáticas para formação contínua de particular interesse para si. Diferencie entre aquelas que deveriam ser oferecidas no seu país de origem, e as que deveriam ser proporcionadas no país em que se encontra a trabalhar e a viver neste momento. Reflita como poderia satisfazer essas necessidades de formação.
 4. Que possibilidades vê para a participação conjunta, com os seus colegas do ensino regular, numa formação (por exemplo numa formação interna na sua escola)? Qual poderia ser o seu contributo? O que poderia fazer para ser integrado nas propostas de formação regulares (se isto ainda não é o caso)?
 5. A investigação de Calderon, Fibbi e Truong (ver referências bibliográficas) aponta para a falta de conhecimento por parte dos professores do ELH, no que diz respeito às propostas de formação existentes no seu país de acolhimento. Como é a sua situação? Sabe quais as propostas que existem e onde e como se pode inscrever? Conhece catálogos ou páginas na internet em que se publicitam as formações? – Converse com colegas do ensino regular até obter todas as informações necessárias!
 6. No capítulo 14 A.2 descreve-se o curso para a introdução ao sistema educativo de Zurique, de frequência obrigatória para todos os professores do ELH. Existe algo semelhante no seu local de trabalho; quais as suas experiências nesta matéria; de que forma obteve os seus conhecimentos relativamente ao sistema educativo local?
 7. No capítulo 14 A.3 descreve-se o amplo e impressionante curso austríaco «Ensino de língua materna: lecionar línguas primeiras no contexto de migração». Existe algo semelhante no seu local onde vive e trabalha; o que seria necessário fazer para se iniciar um projeto semelhante?
 8. No capítulo 14 B, alguns professores do ELH de vários países explicitam as suas necessidades e experiências de formação. Leia e discuta um ou todos os exemplos e compare-o(s) com as suas próprias experiências!
-

15A Enquadramento concetual

Hans H. Reich

1. Problematização

Não é apenas por mero interesse que geralmente se questiona a eficácia do ensino de língua de herança. O questionamento do EDK (Conferência Suíça de Diretores Cantonais do Ensino Público) aponta sobretudo para a disponibilização deste tipo de ensino. Procuram-se argumentos a favor ou contra a sua legitimação no sistema de ensino. Nos estudos sobre o ensino da língua de herança não se trata tanto de investigar sobre os métodos de ensino, materiais de ensino e aprendizagem ou decisões relativas à organização escolar, nem sobre o impacto das características estruturais ou sociológicas das várias línguas de herança no processo e no sucesso aprendizagem, mas sobretudo de investigar sobre a questão muito geral, para perceber se a frequência do ensino de língua de herança contribui ou não para o sucesso educativo no país de acolhimento, ou se, eventualmente, até o dificulta.

É necessário considerar com atenção a forma como esta questão deve ser entendida. Poderia ser entendido que se questiona se as aprendizagens efetuadas no ensino de língua de herança são reconhecidas no sistema de ensino regular, se tal como as aprendizagens em outras disciplinas representam uma parte do sucesso escolar. Mas a questão raramente é colocada neste termos.

Também se poderia entender que se questiona o significado do ensino da língua de herança para a consecução dos objetivos principais do sistema de ensino, válidos para todas as disciplinas, e se, por exemplo, desenvolve a consciência linguística, se fortalece a competência intercultural ou se promove a capacidade de aprendizagem autónoma. Do ponto de vista científico ainda não se investigaram estes efeitos possíveis. Geralmente, questiona-se se o ensino da língua de herança promove ou dificulta a integração dos alunos no sistema de ensino do país de acolhimento, tal como ele existe, apoiado ou em vias de extinção; em suma: se a educação na língua de herança promove ou dificulta a aquisição da língua de ensino e de educação do país de acolhimento.

Esta é uma pergunta algo incomum, também não se questiona se o ensino da física contribui para a aprendizagem da matemática, ou se o ensino do francês melhora os resultados alcançados em inglês.

Mas, no caso do ensino da língua de herança, este tipo de pergunta desperta um interesse relativamente amplo, e sobre o assunto não faltam opiniões de pedagogos e políticos empenhados. Na parte seguinte, apresentamos apenas publicações que satisfaçam critérios científicos.

2. Estudos nos EUA

Hopf (2005: 2011) apresenta uma visão muito crítica em relação ao ensino da língua de herança, apoiado em estudos sobre os Estados Unidos nos anos 1970, relativos à relação entre do tempo de aula utilizado para o trabalho (inter)ativo das tarefas da aula («*time on task*») e o desempenho académico dos alunos. Apresenta o seguinte argumento: «Quanto mais tempo os alunos migrantes despendem na aprendizagem ativa da L2 [= língua segunda ou língua de ensino], mais desenvolverão as suas competências. Ao contrário, se investirem o seu tempo – sempre limitado! – na aprendizagem da L1 [= primeira língua]; naturalmente, menos tempo sobra para outras coisas» (Hopf 2011: 26). No entanto, este argumento é questionável, dado que implica um princípio geral didático – perfeitamente compreensível – relativo à incapacidade de se comprovar a concorrência entre disciplinas, e por isso continua a ser infundada a questão porque é que apenas o ensino da língua de herança é apontado como um concorrente à aprendizagem do alemão. (Afinal, também outras disciplinas ocupam tempo de aprendizagem: inglês, educação física, artes plásticas, matemática e outras disciplinas). Esta teoria de Hopf precisa ser revista.

Esta tarefa foi levada a cabo, pela primeira vez, por Söhn (2005). A investigadora parte da investigação nos EUA sobre a eficácia da educação bilingue nos modelos escolares (*effectiveness of bilingual education*), e apresenta uma visão crítica dos estudos mais

recentes sobre este assunto. Para isso, refere-se principalmente as duas meta-análises, ou seja, trabalhos que avaliam uma grande quantidade de estudos individuais e que resumem os resultados numa forma comparativa. A sua conclusão: não há «indícios que os programas de educação bilingue tenham um impacto negativo sobre o desempenho académico na segunda língua (L2)». Estudou-se, especialmente a influência sobre a competência de leitura. Esta constatação básica relativamente segura, de que a educação bilingue, nomeadamente o ensino complementar da língua e na língua materna não prejudica, implica também que a hipótese «*time-on-task*» (...) neste contexto não possa ser confirmada. Se parte das aulas ocorre numa língua diferente daquela em que o ensino regular é ministrado, aparentemente, não conduz automaticamente a um pior desempenho na segunda língua, nem nas disciplinas escolares (ver *ibid.*, p. 64).

Os investigadores americanos são unânimes noutro ponto: o ensino da língua de herança melhora o nível de competência nessa língua, de uma forma considerável, o que é adequado à comunicação quotidiana (ver *ibid.* p. 60).

Isto pode parecer trivial, à primeira vista. No entanto, do ponto de vista das relações entre línguas na emigração e das frequentemente difíceis condições de ensino, tem, em todo o caso, um efeito positivo.

As opiniões dos investigadores norte-americanos divergem quanto aos possíveis efeitos positivos da aprendizagem numa segunda língua, neste caso, em relação ao inglês. Sobre este assunto, novamente Söhn: «segundo o estado atual da investigação, a hipótese de que os programas bilingues, mais precisamente, o ensino em língua materna, não é apenas neutro, mas tem um efeito positivo na competência na L2 e no desempenho académico na L2, não pode ser comprovada de forma inequívoca e confiável. De acordo com cada modelo de ensino e outras características contextuais, o efeito varia entre neutro e, em parte, significativamente positivo» (*ibid.*, p. 64; ver também Esser, 2006, pp 387–398). Também os estudos publicados nos últimos anos nos Estados Unidos não colocaram fim a esta controvérsia. A visão geral mais recente (Grooms, 2011), conclui com a afirmação: «na verdade uma grande parte da investigação adota a sugestão que a educação bilingue dos programas escolares que apenas preveem o inglês, também não fornece nenhuma prova conclusiva em relação a um modelo particular de ensino, pelo que continua a haver espaço para debates e decisões variadas na política educativa e na prática de ensino» (*ob. cit.*, p. 147).

É principalmente devido a fragilidades metodológicas de muitos estudos e problemas de comparabilidade entre os diferentes modelos nos EUA, que não se consegue alcançar um entendimento final. Do ponto de vista do sistema de ensino alemão é adicionado, que a «educação bilingue» nos Estados Unidos não pode ser diretamente comparada com os modelos do ensino da língua de herança na Alemanha, Áustria

e Suíça, porque estes, no máximo, correspondem a uma pequena parte dos modelos dos Estados Unidos e estão integrados noutros contextos de política educativa.

3. Investigação na área do alemão

Estudos científicos relevantes em países de língua alemã são raros e a sua abrangência é limitada. As suas dimensões da amostra não são comparáveis às dimensões americanas.

Nos anos de 2005/06 foi realizado um estudo no cantão de Zurique que envolveu 51 alunos falantes de albanês e 29 alunos falantes de turco do 4º ao 6º anos que frequentam o ensino de língua de herança, e 46 crianças que não frequentam o ensino da língua de herança. O estudo tinha como objetivo conhecer os efeitos do ensino de língua de herança no nível de desempenho e progresso da aprendizagem, ao longo de um ano, nas disciplinas de albanês, turco e alemão (Caprez-Krompæk 2010; apresentado mais detalhadamente no cap. 15 B). O estudo baseou-se nos resultados de testes escritos (teste C) em cada uma das duas línguas. Para o albanês, pode claramente ser afirmado que os alunos que frequentam as aulas de língua de herança alcançam um maior nível de desempenho e um mais rápido progresso na aprendizagem que aqueles que não frequentam esse ensino, e que essa diferença é estatisticamente significativa. Os resultados para o turco não contradizem estes, no entanto, devido às relações de amostragem, são incertos demais para se poderem tirar conclusões definitivas. Em alemão, parece que o progresso na aprendizagem dos alunos de língua albanesa depende quase exclusivamente dos conhecimentos antes adquiridos na língua alemã, e a frequência do ensino de língua de herança não desempenha praticamente qualquer papel. (Os alunos de língua turca foram dispensados da avaliação do seu desenvolvimento em língua alemã, devido ao grau de incerteza mencionado). Assim, o primeiro grande estudo em língua alemã também chega a resultados que são semelhantes ao estado do debate nos EUA.

Nos anos de 2006 a 2008 realizou-se um estudo comparativo na cidade Zurique em jardins-de-infância (Moser et al., 2010), no qual se analisa o progresso da aprendizagem de 181 crianças, sistematicamente ensinadas na primeira língua ao longo de dois anos, e o de 118 crianças exclusivamente ensinadas em alemão. As primeiras línguas das crianças eram albanês, bósnio/croata/sérvio, português, espanhol e tâmil. Analisaram-se os progressos da aprendizagem ao nível da consciência fonológica, vocabulário e conhecimento das letras, mais precisamente, na primeira leitura na língua, e na segunda língua, o alemão. Os resultados mostram que em ambas as línguas o progresso é fortemente determinado pelo nível alcançado dos conhecimentos anteriores, pelo que a questão se

o desenvolvimento na primeira língua ocorreu ou não, não desempenha um papel determinante. No campo de conhecimento de letras, especificamente na primeira leitura, verificou-se, no entanto, uma influência de peso médio da competência na primeira língua nas competências em alemão. Também para o ensino na primeira língua este estudo assume uma importância relativamente baixa. No entanto, os autores deixam explicitamente em aberto se a quantidade e a qualidade do apoio, no que respeita à situação linguística da criança, deve ser considerada no seu todo ou não, de modo a poder operar efeitos de transferência linguística (ob. cit., p. 644f).

4. Uma questão mais geral: bilinguismo e sucesso escolar

Quando se trata da eficácia do ensino de língua de herança recorre-se muitas vezes a publicações, que tratam a relação entre o bilinguismo e sucesso educativo numa forma geral, ou seja, sem se abordar o ensino da língua de herança diretamente. Uma vez que os problemas estão estreitamente relacionados, também faz sentido considerar estes argumentos.

Neste âmbito, a posição de Esser (2006) merece particular atenção. Esser refere-se a um estudo norte-americano mais amplo, que detetou um efeito positivo do bilinguismo no desempenho da leitura em inglês. No entanto, Esser duvida que a parte específica relativa à língua materna seja o fator decisivo, e mostra através do recálculo correspondente que o efeito é, de facto, menor. Conclui que apenas os conhecimentos de inglês são relevantes para o desempenho escolar, não o conhecimento da língua materna (ob. cit., pp 371–379).

Como verificação desta posição para a área do alemão, podemos considerar o estudo de Dollman / Kristen (2010). Entre 2004 a 2006, em Colónia, estes investigadores, mediram, através de testes escritos (C-Tests), os conhecimentos de alemão e turco de 739 crianças turco-alemãs do terceiro ano de escolaridade e correlacionaram-nos com os resultados de um teste de inteligência geral, um teste de leitura e um teste de matemática. Regista-se que as crianças com bons conhecimentos de alemão – independentemente de terem um bom conhecimento de turco ou não – têm um melhor desempenho nos testes nos testes, enquanto aqueles com fracos conhecimentos de alemão, novamente independentemente do seu conhecimento de turco, apresentam um desempenho nos testes significativamente mais pobre. Os autores concluem que, embora o bilinguismo enquanto tal não afete o desempenho no teste, os conhecimentos de alemão são essenciais para o sucesso e o conhecimento da língua materna não representa nenhum recurso adicional.

Num contexto no qual onde ainda não se tinha pensado, mas que parece bastante plausível, um estudo nacional representativo chamou a atenção sobre os conhecimentos de alemão e inglês dos alunos de nono ano na Alemanha (DESI Consortium 2008). O estudo demonstra a superioridade dos conhecimentos de inglês dos alunos testados que, para além do alemão cresceram com outra língua, em comparação com aqueles que cresceram monolíngues (ibid, p. 215-219). Apesar das objeções de Esser (2006, p. 379f), este é um contexto notável, que merece ser investigado.

5. Potencialidades e oportunidades do ELH

A grande incerteza anteriormente abordada da investigação sobre eventuais efeitos positivos do ensino da língua de herança na aprendizagem de uma segunda língua e no sucesso escolar mostra que são necessários novos estudos metodologicamente rigorosos sobre questões mais precisas e diferenciadas.

Até Esser, que defende uma posição extremamente crítica sobre o ensino de língua de herança, admite: «Portanto, não é de excluir o resultado, ainda que apenas de um único estudo [i.e. no estado atual da investigação, Ed.], mas de facto adequado, comprova o que poderia ser um efeito significativo, mesmo que apenas sob condições bastante especiais, mas identificáveis» (Esser 2006: 398). Na verdade, na investigação são nomeadas muitas condições que poderiam aqui ser tomadas em consideração: organização e qualidade do ensino, diferente prestígio das línguas, distância estrutural entre as línguas, clima cultural da escola, autoimagem linguística dos migrantes, entre outros.

Para uma destas condições, nomeadamente a coordenação do ensino de língua de herança com o ensino regular, foi conduzido um estudo em Colónia entre 2006 a 2010 (Reich 2011; 2015). Estudou-se o desenvolvimento da competência de escrita em 66 alunos turco-alemães do ensino básico durante todo o primeiro ciclo. Com base nos rácios de amostragem os resultados não se podem generalizar sem mais nem menos. O objetivo do estudo é comparar a eficácia três conceitos do desenvolvimento linguístico: promoção da alfabetização coordenada, desenvolvimento do alemão com aulas complementares em língua materna e desenvolvimento do alemão sem o elemento da língua de herança. O conceito de alfabetização coordenada abrange não só aprender a ler e escrever em duas línguas, mas também a coordenação adicional de conteúdos e de metodologia dos ensinamentos turco e alemão, incluindo horas de presença simultânea de dois professores na aula (*Team-teaching*). Regista-

ram-se efeitos interessantes especialmente na escrita de textos: aqui o grupo de desenvolvimento coordenado alcança, já no segundo ano, melhor desempenho em turco do que os outros dois grupos. Em alemão registam-se tais desempenhos, em certa medida, no terceiro ano, mas, de seguida, de forma significativa, no quarto ano. Sob o ensino coordenado, os alunos alcançam um melhor desempenho, sobretudo na extensão do texto e na diversidade do vocabulário.

6. Conclusão

O estado da investigação não é satisfatório. Existem dois resultados, sobre os quais não é necessário discutir mais: (1) que o ensino da língua de herança promove a aquisição da língua de herança; (2) que este ensino não tem efeitos negativos sobre a aprendizagem do alemão. E existe um resultado que, pelo facto de ser tão aberto quanto incerto, não fornece nenhuma orientação para a ação educativa, nomeadamente (3) que o impacto inequívoco do ensino de língua de herança no ensino alemão e no restante desempenho escolar não pode ser provado.

Dependerá de, no futuro, se conseguir diferenciar e identificar os possíveis efeitos, e explorar as condições sob as quais estes possam surgir. Aqui entram em linha de conta numerosas competências linguísticas e culturais e numerosas condições sociais, institucionais e humanas.

O pouco que existe sugere que as capacidades textuais interlinguísticas e a capacidade de aprender outras línguas podem constituir válidos objetos de investigação, e que a proximidade ou a distância do ensino da língua de herança em relação ao «normal funcionamento» da escola, deveria ser considerada como um aspeto de influência crucial.

Referências bibliográficas

- Caprez-Krompæk, Edina (2010): Entwicklung der Erst- und Zweitsprache im interkulturellen Kontext. Eine empirische Untersuchung über den Einfluss des Unterrichts in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) auf die Sprachentwicklung. Münster u. a.: Waxmann.
- DESI-Konsortium (Hrsg.) (2008): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim und Basel: Beltz.
- Dollmann, Jörg; Cornelia Kristen (2010): Herkunftssprache als Ressource für den Schulerfolg? Das Beispiel türkischer Grundschulkinder. Zeitschrift für Pädagogik, 56, 55. Beiheft, p. 123–146.
- Esser, Hartmut (2006): Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten. Frankfurt/New York: Campus.
- Grooms, Andrea Morris (2011): Bilingual Education in the United States. An Analysis of the Convergence of Policy, Theory and Research, Diss., Pittsburgh: University of Pittsburgh.
- Hopf, Diether (2005): Zweisprachigkeit und Schulleistung bei Migrantenkindern: Zeitschrift für Pädagogik, 51 (2), p. 236–251.
- Hopf, Diether (2011): Schulleistungen mehrsprachiger Kinder: Zum Stand der Forschung. In: Sabine Hornberg; Renate Valtin (Hrsg.): Mehrsprachigkeit. Chance oder Hürde beim Schriftspracherwerb? Empirische Befunde und Beispiele guter Praxis. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben, p. 12–31.
- Moser, Urs; Nicole Bayer; Verena Tunger (2010): Erstsprachförderung bei Migrantenkindern in Kindergärten. Wirkungen auf phonologische Bewusstheit, Wortschatz sowie Buchstabenkenntnis und erstes Lesen in der Erst- und Zweitsprache. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 13, p. 631–648.
- Reich, Hans H. (2011): Schriftsprachliche Fähigkeiten türkisch-deutscher Grundschülerinnen und Grundschüler in Köln. Ein Untersuchungsbericht. Köln: Bezirksregierung.
- Reich, Hans H. (2016): Deutschförderung, Muttersprachlicher Ergänzungsunterricht, Koordinierte Alphabetisierung – Auswirkungen unterschiedlicher Sprachförderkonzepte auf die Fähigkeiten des Schreibens in zwei Sprachen. Eine Untersuchung mit türkisch-deutschen Grundschülern und Grundschülerinnen in Köln. In: Peter Rosenberg; Christoph Schroeder (Hrsg.): Mehrsprachigkeit als Ressource. Berlin: de Gruyter (erscheint voraussichtlich im Sommer 2016).
- Söhn, Janina (2005): Zweisprachiger Schulunterricht für Migrantenkinder. Ergebnisse der Evaluationsforschung zu seinen Auswirkungen auf Zweitspracherwerb und Schulerfolg (= AKI-Forschungsbilanz 2). Berlin: Wissenschaftszentrum für Sozialforschung.

Nota prévia

Em vez de contribuições da própria prática do ensino da língua de herança, a parte prática deste capítulo apresenta um projeto de investigação concreto sobre o ELH na Suíça de expressão alemã.

Ensino da língua de herança em foco. Os resultados do projeto de investigação «Desenvolvimento da primeira e segunda línguas em contexto intercultural»

Edina Krompàk

O ensino da língua de herança, ou, como é denominado na Suíça, o ensino da língua e cultura de origem (ELCO) situa-se no centro dos debates das políticas de educação. Por um lado, a Conferência Suíça dos Diretores Cantonais da Educação Pública (CDIP) explicitamente recomenda a oferta do ensino da LCO e possibilita o apoio financeiro no artigo 16 da Lei sobre as Línguas da Suíça, relativo à «promoção do conhecimento de outras línguas na sua primeira língua». Por outro lado, está sujeito a uma pressão institucional constante da primeira língua para a sua legitimação (Krompàk, 2014; ver também Reich, cap. 15 A). A principal pressão para a sua legitimação tem base no pressuposto de que a promoção da primeira língua favorece o desenvolvimento da segunda língua. Atrás desta suposição esconde-se a hipótese da interdependência de Cummins (1981), usada como ponto de partida para os estudos empíricos sobre os efeitos na primeira e segunda línguas.

Fundamentação teórica do projeto de investigação

O projeto de investigação «Desenvolvimento da primeira e segunda línguas em contexto intercultural» (Caprez – Krompàk, 2010) estabeleceu como objetivo, investigar os raramente estudados cursos de LCO (a partir daqui designados ELH), na Suíça de língua alemã, bem como adquirir conhecimento sobre o desenvolvimento linguístico das crianças com background migratório. O foco do estudo incidiu sobre as

seguintes questões: qual o efeito da frequência do ELH no desenvolvimento das competências linguísticas na primeira e segunda línguas? Quais as condições que caracterizam os cursos de LCO suíços? O estudo tem como referencial teórico o conhecimento sobre o insucesso escolar das crianças e adolescentes com background migratório, bem como a hipótese da interdependência de Cummins (1981). No essencial, esta refere-se à relação positiva entre o desenvolvimento da primeira e da segunda línguas. Na citação original são formuladas duas condições importantes da interdependência, a saber: o desenvolvimento equilibrado de ambas as línguas e a motivação adequada, o que dificulta a verificação empírica da hipótese. No contexto desta hipótese é afirmado que só se poderá alcançar um nível elevado na segunda língua, se a primeira língua for igualmente bem desenvolvida. Esta suposição é apoiada pela hipótese de nível limiar de Cummins (1984) adaptado*). A hipótese do nível limiar que o próprio autor mais tarde coloca criticamente em questão (Cummins, 2000), já não corresponde às conclusões da recente investigação sobre as línguas. Em contraste com a hipótese do nível limiar, o desenvolvimento linguístico não é considerado como um modelo de níveis, mas como um modelo que se desenvolve num processo dinâmico (Herdina & Jessner, 2000). Com o conceito de *Translanguaging* (GARCIA, 2009) também é colocado em destaque o desenvolvimento dinâmico das línguas e chama-se à atenção para o facto de nos indivíduos bilingues e multilingues não existirem limites claros entre cada uma das línguas.

*) Na hipótese do nível limiar de Cummins (1984) é assumido que o desenvolvimento da primeira e segunda línguas funciona em três níveis limiares. No nível mais baixo situa-se o *Semilingualism* (semilingualismo), que corresponde a baixos níveis de competência linguística e leva a efeitos cognitivos negativos. O bilinguismo dominante, no qual uma das duas línguas é dominada num nível elevado, não apresenta nem efeitos positivos nem negativos. No bilinguismo aditivo trata-se de uma elevada competência linguística tanto na primeira como na segunda línguas. Este nível limiar superior tem efeitos positivos no desenvolvimento cognitivo (Caprez Krompàk, 2010).

Principais conclusões do estudo

Para obter uma imagem diferenciada do ensino da LCO (ELH), foi selecionado um desenho investigativo para o estudo, que tem em conta os diversos campos e níveis: nível do indivíduo, nível da família e nível da escola.

No nível do indivíduo, foram testados alunos de língua albanesa e língua turca do quarto e quinto anos escolares, tendo sido aplicado o teste-C na primeira e na segunda línguas em dois momentos. No primeiro momento de recolha de dados, o grupo de alunos com ELH era constituído por 126 alunos e o grupo de alunos sem ELH, por 55 alunos. No segundo momento de recolha de dados, participaram 80 crianças com ELH e 46 crianças sem ELH. As variáveis de controlo incluídas na análise foram: a motivação para a aprendizagem de línguas, o estatuto socioeconómico dos pais, a sua postura linguística e cultural, bem como o seu apoio à aprendizagem de línguas. A descoberta central do estudo longitudinal foi a de que a frequência do ELH, tendo em conta as variáveis de controlo, exercem uma influência positiva no desenvolvimento da primeira língua (albanês) (devido ao menor número de participantes no grupo de controlo de crianças turcas sem ELH, a análise dos C-testes turcos não foi efetuada).

A frequência do ELH, bem como o apoio dos pais influenciam positivamente o desenvolvimento da língua albanesa nas pessoas investigadas. No desenvolvimento da segunda língua, o alemão, verificou-se um desenvolvimento paralelo dos dois grupos, uma vez que, nos dois momentos de recolha de dados, as crianças com ELH obtiveram resultados significativamente melhores do que as crianças sem ELH. No entanto, esta diferença não pôde ser explicada pelo efeito positivo do ELH. As variáveis de controlo, tais como o estatuto socioeconómico dos pais e a motivação não exerceram influência significativa no desenvolvimento das competências linguísticas em alemão. O desempenho em língua alemã no segundo momento de recolha de dados foi exclusivamente analisado em relação ao desempenho linguístico no primeiro momento da recolha de dados.

Em resumo, pode-se concluir que a promoção institucionalizada da primeira língua, mesmo que ocorra apenas uma vez por semana, exerce uma influência positiva sobre a primeira língua e não afeta o desenvolvimento da segunda língua. Os resultados mostram ainda um efeito tendencialmente positivo sobre as competências linguísticas gerais, que também beneficia a segunda língua (alemão).

No nível da família, e com base nos resultados da análise quantitativa de 111 questionários respondidos pelos pais, tornou-se claro que o apoio dos pais no desenvolvimento linguístico desempenha um papel importante, ainda que não decisivo. Verificou-se um padrão diferente na promoção da primeira língua: enquanto as mães comunicam claramente com os

seus filhos mais frequentemente na primeira língua, o uso da língua entre pai e filho é caracterizado pela alternância de línguas (*code-switching*) (ver para este assunto também Schader 2006). A análise qualitativa do dados sublinhou a importância da atitude dos pais para a promoção da língua. Os pais cujos filhos frequentam o ELH enfatizam a importância de promover a primeira língua, o multilinguismo e a transmissão de conhecimento sobre o país de origem dos pais, bem como a integração na sociedade suíça.

No nível da escola, os principais resultados da análise quantitativa de questionários, respondidos por 338 professores do ELH na Suíça de expressão alemã, mostraram a falta de integração do ELH no ensino regular, e a daí decorrente rara colaboração existente como os professores suíços, bem como a incerteza em relação ao financiamento dos cursos do ELH. Por um lado, o financiamento destes cursos é assumido pelos pais, por outro lado, pelos consulados e embaixadas, e em alguns casos, pelos cantões e pela cidade (ver também cap. 1 A.3 neste volume). Deste modo, daqui resultam grandes diferenças de salário, bem como condições de trabalho precárias.

Outro resultado apontou para o défice de formação base e formação contínua dos professores do ELH (ver cap. 14). Embora a maioria dos entrevistados tenha completado o ensino superior no país de origem, apenas 50% têm uma formação para professor de línguas. A participação em programas de formação contínua é dificultada pelo financiamento (em muitos casos devem os próprios professores do ELH suportar os custos) e pelos horários de trabalho. No que respeita à promoção do bilinguismo, os resultados foram unilaterais: o objetivo principal dos professores do ELH inquiridos consiste exclusivamente na promoção da primeira língua e na transmissão de conhecimento do respetivo país de origem.

Conclusão

Em resumo, pode concluir-se que a hipótese da interdependência deu uma importante contribuição para a percepção diferenciada das competências linguísticas das crianças bilíngues. No entanto, a hipótese não é adequada para a legitimação do ELH. Por um lado, a verificabilidade empírica da hipótese é dificultada pelas condições de formulação, por outro lado, a argumentação para a promoção da primeira língua deveria tomar uma direção diferente, que considere o multilinguismo individual e social como normalidade, reconhecendo-o e tratando-o em conformidade (também de forma independente em relação aos efeitos esperado na segunda língua), incentivando-o e valorizando-o.

Seria desejável que a promoção institucional das primeiras línguas através do ELH nas áreas da integração, bem como da formação base e formação contínua dos professores do ELH fosse desenvolvida e otimizada. Além disso, a questão do bilinguismo e multilinguismo ou *Translanguaging* (GARCIA, 2009) deveria desempenhar um papel importante na formação de professores, no que diz respeito à heterogeneidade. São necessários mais estudos sobre as diversas práticas linguísticas das crianças e dos jovens multilíngues, tanto na família bem como nas instituições educativas. A diversidade linguística do século 21 poderia e deveria ser considerada nas medidas acima mencionadas, e a sua presença no sistema de ensino deveria e poderia ser um importante recurso, cada vez mais visível e vivido para todos os interessados.

Referências bibliográficas

- Caprez-Krompæk, Edina (2010): Entwicklung der Erst- und Zweitsprache im interkulturellen Kontext. Eine empirische Untersuchung über den Einfluss des Unterrichts in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) auf die Sprachentwicklung. Münster: Waxmann.
- Caprez-Krompæk, Edina (2011): Was bringt der HSK-Unterricht für die Sprachentwicklung? *vpad bildungspolitik*, 174, p. 9–11.
- Cummins, Jim (1981): The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students. In: California State Department of Education (ed.): *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*. Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University, pp. 3–49.
- Cummins, Jim (1984): *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, Jim (2000): *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Garcia, Ofelia (2009): *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. West-Sussex: Wiley-Blackwell.
- Herdina, Philip; Ulrike Jessner (2000): The Dynamics of Third Language Acquisition. In: Jasone Cenoz; Ulrike Jessner (eds.): *English in Europe. The Acquisition of a Third Language*. Clevedon: Multilingual Matters, p. 84–98.
- Krompæk, Edina (2015): Herkunftssprachlicher Unterricht. Ein Begriff im Wandel. In: Rudolf Leiprecht; Anja Steinbach (Hrsg.): *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Bd 2: Sprache – Rassismus – Professionalität*. Schwalbach/Ts.: Wochenschauverlag, p. 64–83.
- Schader, Basil (Hrsg.) (2006): *Albanischsprachige Kinder und Jugendliche in der Schweiz. Hintergründe, sprach- und schulbezogene Untersuchungen*. Zürich: Verlag Pestalozzianum.

15C Sugestões para a reflexão, discussão e aprofundamento

1. Onde se situam - independentemente de qualquer resultado da investigação – os efeitos positivos do ELH (ou seja, do seu ensino!) para seus alunos? Por favor, formule, fundamente e discuta alguns dos pontos relacionados com o assunto!
2. De que ponto de vista não está tão certo sobre a eficácia e utilidade do ELH (ou seja, do seu ensino) onde o exerce? Porquê? Formule, fundamente e discuta, por favor, também estes pontos!
3. Por favor, reveja o capítulo 15 A.2, «Estudos nos EUA»: Como avalia o efeito do ELH no que respeita à competência dos seus alunos na primeira língua ou língua materna?
4. Por favor, reveja o capítulo 15 A.2, «Estudos nos EUA»: Que efeitos identifica entre a frequência do ELH e o sucesso no sistema de ensino do país de acolhimento? Na sua opinião, estes efeitos prendem-se especialmente com a frequência do ELH, ou estão relacionados com o facto do ELH ser frequentado sobretudo por crianças oriundas de famílias que valorizam a educação (ou seja, por crianças que, de qualquer modo, já têm boas perspetivas na escola)?
5. O cap. 15 A. 4 refere-se à posição crítica de Hartmut Esser. Este investigador afirma que o conhecimento da primeira língua ou língua materna não desempenha qualquer papel no sucesso escolar da migração; a competência na língua do país de acolhimento é decisiva. O que pensa sobre isto? O que se poderia contrapor à tese de Esser, ou em que medida deveria ser completada?
6. O cap. 15 A. 5 mostra que uma melhor coordenação entre o ELH e o ensino regular seria muito bem-vinda, também no que diz respeito ao desempenho dos alunos do ELH. Possui experiência própria em relação a este aspeto, e/ou onde situa as suas necessidades e desejos?
7. No cap. 6 B Edina Krompæk apresenta as principais conclusões do seu projeto de investigação sobre o ELH na Suíça alemã e uma visão geral. Em que medida estas ideias e perspetivas se assemelham às suas? Onde existem divergências, que poderão estar relacionadas com a situação específica do país, onde atualmente vive e ensina?
8. Com base no tema deste capítulo – Investigação e eficácia do ELH estado da arte – problemas e necessidades de investigação – na sua opinião, o que seria importante para um aprofundamento da investigação e análise no país onde vive e trabalha, no que se refere ao ELH, à sua eficácia e às possibilidades desses estudos para a melhorar?

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 multi-linguística, 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 experienciam 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 morfosintático), 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 respectivas 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.

Zeichne: Ich bin 12 Jahre.

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

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

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

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

Sprachen: Türkisch ✓, Spanisch ✓, Englisch ✓, Deutsch ✓

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.

Autores da parte A

(Os dados dos autores da parte B encontram-se diretamente antes dos respetivos contributos.)

Regina Bühlmann, Lic. Professora primária e diplomada em educação de adultos; estudos em filosofia, germanística e história da arte; colaboradora científica e representante para as questões de migração na Secretaria-Geral da Conferência Suíça de Diretores Cantonais do Ensino Público (EDK). Publicação sobre o ELH (com Anja Giudici) *Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK). Eine Auswahl guter Praxis in der Schweiz*; EDK 2014 (Ensino de língua e cultura de origem (LCO). Uma seleção de boas práticas na Suíça; EDK 2014). Responsável pelo banco de dados para o ELH (ver: <http://www.edk.ch/dyn/19191.php>).

Elfie Fleck, M.A., Licenciatura em ensino de inglês e línguas românicas, e licenciatura em alemão como língua estrangeira ou segunda. Professora de inglês numa escola de formação geral até 1992, desde 1992 na Unidade de Migração e na escola no Ministério Federal da Áustria para a educação e para as mulheres que exercem uma profissão, responsável pelo alemão como língua segunda, ensino da língua materna, multilinguismo e interculturalidade.

Elisabeth Furch, Prof. Dr., Professora na Escola Superior de Educação de Viena e na Universidade de Viena. Investigadora, consultora e colaboradora em vários projetos nacionais e internacionais. Áreas centrais de investigação: bilinguismo, aquisição da língua segunda, metodologia do ensino da língua segunda, sensibilização cultural. Coordenadora do curso «Ensino da língua materna: aprender a língua primeira no contexto da migração».

Nuhi Gashi, M.A. Licenciatura na língua e literatura albanesas; formação de professores; Professor e diretor da escola em Mramor / Kosovo; professor do ELH em Berlim; há muitos anos responsável do Ministério da Educação da República do Kosovo pelo ELH do albanês na Europa e no exterior. Organizador dos seminários anuais de verão para professores do ELH do albanês; colaborador na construção de novas ferramentas para o ELH do albanês e em outros projetos de cooperação internacional.

Anja Giudici, M. A., Doutoranda, colaboradora científica e assistente de projetos do Instituto de Educação da Universidade de Zurique. Interesses de investigação: política educacional e linguística. Juntamente com Regina Bühlmann é autora do relatório da EDK (Conferência Suíça de Diretores Cantonais do Ensino Público) de 2014, «*Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK). Eine Auswahl guter Praxis in der Schweiz* (O ensino de Língua e Cultura de Origem (LCO). Uma seleção de boas práticas na Suíça).

Ingrid Gogolin, Prof. Dr., Dr. H. C.; Membro da direção do grupo de investigação «Diversity in Education Research (DivER)» (Grupo de investigação sobre a diversidade na educação) da Universidade de Hamburgo. Licenciatura em ensino e pedagogia. Doutoramento na Universidade de Hamburgo; Doutor Honoris Causa pela Universidade Técnica de Dortmund. Coordenação do Centro de Excelência Federal «Linguistic Diversity Management in Urban Areas (LiMA)» (Gestão da Diversidade Linguística Áreas Urbanas [LiMA]) da Universidade de Hamburgo. Coordenação do programa de pontos centrais da pesquisa federal «O ensino de línguas e do multilinguismo».

Rolf Gollob, Prof. Dr., Dr. H. C.; Codiretor do Centro Internacional de Projetos Educacionais (EPI) na Escola Superior de Educação de Zurique. Licenciatura em Etnologia na Universidade de Zurique. Áreas de investigação: didática, pedagogia intercultural, democracia e direitos humanos (ECD / EDH – Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education (Educação para a Cidadania Democrática e Educação em Direitos Humanos). É autor especialista em materiais pedagógicos junto do Conselho da Europa (Europa Oriental e do Sudeste) há duas décadas.

Andreas Helmke, Prof. Dr. rer. nat., Licenciatura em Direito e Psicologia; Doutoramento na Universidade de Constança; Docência na Universidade de Munique até à sua aposentação: Catedrático do Departamento de Psicologia do Desenvolvimento na Universidade de Koblenz-Landau; desde então: Universidade de Constança. Áreas de investigação: ensino e investigação educacional. Consultor de vários Ministérios da Educação e do Ministério da Educação Vietnamita; Autor do livro didático padrão «*Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität*» (Qualidade de ensino e profissionalidade docente) para formação de professores.

Tuyet Helmke, Prof. Dr., Universidade de Constança/AG. Investigação Empírica em Educação; antes professora na Escola Superior de Educação de Hanoi / Vietname. Chefe de divisão no Ministério da Educação do Vietname. Doutoramento na Universidade de Potsdam; Investigadora senior em projetos de pesquisa em educação do KMK na Universidade de Koblenz-Landau, do Departamento de Psicologia; Coordenação e pesquisa educacional alemã-vietnamita nos campos dos ensinos básico, secundário e superior. Áreas de investigação: Investigação do ensino-aprendizagem, diagnóstico pedagógico e saúde docente.

Judith Hollenweger, Prof. Dr. Phil., Licenciatura em Ciências da Educação e Psicologia. Professora e diretora do centro de desenvolvimento «Inklusive Bildung» (Educação Inclusiva) da Escola Superior de Educação de Zurique. Consultora da UNICEF e da Organização Mundial de Saúde, representante da Suíça na Agência Europeia de Necessidades Especiais e Educação Inclusiva. Áreas de investigação: diversidade e inclusão, classificação e sistemas de indicadores na área da educação e deficiência, educação especial comparativa internacional.

Edina Krompák, Prof. Dr., Especialista em educação. Licenciatura na Hungria e na Suíça; Doutoramento na Universidade de Zurique, com o tema «Desenvolvimento das línguas primeira e segunda em contexto intercultural. Um estudo empírico sobre a influência do ensino de língua e cultura de origem (HSK) no desenvolvimento da linguagem»; professora na Escola Superior de Educação de Nidwalden (NW), áreas de investigação: aquisição das línguas primeira e segunda, multilinguismo, língua e identidade.

Sabina Larcher Klee, Prof. Dr., Especialista em educação. Vice-Reitora para a Educação Contínua e Investigação na Escola Superior de Educação de Zurique. Investigação e publicações em questões de educação e desenvolvimento profissional.

Dora Luginbühl, Prof. Lic. Phil., Professora primária e especialista em educação. Professora de Educação Especial e Educação Intercultural na Escola Superior de Educação do Thurgau (PHTG) e Vice-Reitora representante para o ensino. Membro da secção Educação Intercultural da COHEP e da Comissão para a Educação e Migração do EDK (Conferência Suíça de Diretores Cantonais do Ensino Público). Responsável pela heterogeneidade na PHTG nos últimos anos, especialmente pela gestão da diversidade cultural na formação de professores.

Xavier Monn, Lic. Phil., Trabalha desde 2010 no Departamento de Ensino Público no Thurgau, como especialista em desenvolvimento escolar. Antes, trabalhou cerca de 20 anos como professor do ensino primário no cantão de Zurique e em educação, estudou em seguida pedagogia, educação especial, literaturas populares e os media na Universidade de Zurique.

Claudia Neugebauer Professora de alemão como língua segunda e membro do grupo de investigação «Alfabetização, motivação e aprendizagem» na Escola Superior de Educação de Zurique. É autora de vários livros para crianças e jovens que aprendem o alemão como língua segunda. Áreas de investigação: projetos de desenvolvimento do ensino e da escola em comunidades e distritos com uma alta proporção de crianças que crescem em contexto plurilingue; vídeo de treino para a interação entre profissionais e crianças em idade pré-escolar.

Claudio Nodari, Prof. Dr. Phil., Diretor do Instituto de Comunicação Intercultural (www.iik.ch) e é professor de didática do ensino do alemão como língua segunda na Escola Superior de Educação de Zurique. É autor de livros didáticos e currículos para alemão como língua segunda e diretor de diversos cursos de formação contínua e projetos para promoção das línguas em escolas multilingues.

Selin Öndül, Lic. Phil I, Especialista em integração e QUIMS (Qualidade nas escolas multiculturais) no Departamento de Educação da Cidade de Zurique. Especialista em educação e professora de matemática; ex-professora do ELH. Projetos e publicações para a cooperação entre os professores do ELH e ensino regular. Áreas de trabalho atual: acompanhamento e aconselhamento de escolas da cidade de Zurique na gestão da heterogeneidade sociocultural.

Hans H. Reich, Professor Emérito, Germanista e especialista em educação. Ex-professor do Instituto para a educação na infância e adolescência da Universidade Koblenz-Landau, área de trabalho educação intercultural. Ensino no campo da pedagogia intercultural e alemão como língua segunda. Áreas de investigação: situação educacional dos alunos migrantes em países da Europa, a política linguística, didática do bilinguismo, desenvolvimento bilíngue das crianças no ensino pré-escolar e primário.

Basil Schader, Prof. Dr. Phil., Germanista e especialista em língua e cultura albanesas, trabalha como docente na Escola Superior de Educação de Zurique e como diretor de projetos do Centro de Projetos Internacionais em Educação (IPE) da mesma escola. Áreas de investigação: didática do alemão como língua primeira e segunda, orientação intercultural do ensino, língua albanesa, cultura e migração. Larga experiência de investigação e de publicação também na área do ELH.

→

Christoph Schmid, Prof. Dr. Phil., Escola Superior de Educação de Zurique, Diretor do Departamento de Desenvolvimento e Identidade Profissional. Áreas de investigação: processos de aprendizagem a longo prazo, questões teóricas fundamentais do conhecimento, de aprendizagem e de transfer, questões de construção de competências e desenvolvimento de conhecimentos, conceitos de avaliação, desenvolvimento de competências de aprendizagem, promoção da reflexão e da inteligência e desenvolvimento de estratégias de aprendizagem.

Markus Truniger, Diretor do programa «Qualidade nas escolas multiculturais» (QUIMS) Direção de Educação do Cantão de Zurique; formação e experiência como professor no ensino público. Trabalho atual: desenvolvimento da escola em contextos multilingues e multiculturais; desenvolvimento das condições de enquadramento, entre outras áreas, também para o ensino do alemão como língua segunda e para o ensino da língua de herança.

Rita Tuggener, Dipl. Tradutora, especialista em didática de línguas para alemão como língua estrangeira, docente da Escola Superior de Educação de Zurique, diretora da área do alemão como língua segunda, desempenha funções na formação inicial e contínua de professores. Diretora de longa data do módulo obrigatório «Introdução ao sistema escolar do cantão de Zurique» para os futuros professores do ELH; fundadora e diretora de outras ofertas da Escola Superior de Educação de Zurique para professores do ELH.

Saskia Waibel, Lic. Phil. I; Docente de alemão língua materna e alemão língua segunda na Escola Superior de Educação de Zurique. É coautora de materiais para ensino de línguas (inglês para o nível superior, alemão para o nível inicial) e é responsável pela formação contínua para o desenvolvimento linguístico em escolas multilingues e pela utilização de meios de comunicação em disciplinas de língua.

Wiltrud Weidinger, Prof. Dr.; Codiretora do Centro Internacional de Projetos Educacionais (IPE) na Escola Superior de Educação de Zurique. Licenciatura em Pedagogia e Psicologia em Viena e Nova Iorque. Áreas de trabalho: colaboração em projetos internacionais e transfer de conhecimento, com foco no ensino de competências específicas e gerais para a escola e para a profissão, bem como na área Life Skills (Competências para a vida) dos alunos; didática geral; gestão das diferenças transculturais.

A série «Materiais para o ensino da língua de herança» compreende seis volumes concebidos para melhorar a qualidade do ensino da língua de herança (ELH) e as relações deste com o ensino regular.

Os destinatários da série são atuais e futuros docentes do ELH, bem como as instituições responsáveis pelo ELH nos países de origem e de acolhimento.

O manual «Fundamentos e quadros de referência» aborda, entre outros, aspetos centrais da pedagogia, didática e metodologia atuais nos países da Europa ocidental e do norte.

Os cadernos com as propostas didáticas contêm sugestões e planificações concretas para diferentes áreas do ensino (Desenvolver a escrita na língua primeira, etc.). Todos os volumes surgiram em estreita colaboração com professores do ELH em exercício, de forma a garantir desde o início a sua orientação para a prática e a sua aplicabilidade.

A série compreende os seguintes volumes:



A série «Materiais para o ensino da língua de herança» é publicada em alemão, inglês, albanês, bósnio/croata/sérvio, português e turco. É editada pelo Centro IPE (International Projects in Education) da Escola Superior de Educação de Zurique.