



Coleção Formação de professores

Coordenada por

Maria Alfredo Moreira
(Universidade do Minho)

Ken Zeichner
(Universidade de Washington)

A coleção toma como objeto de interesse textos sobre a formação de professores de diferentes áreas curriculares/disciplinas, níveis de ensino, ou contextos (nacionais/ internacionais). Procurando abordar problemáticas atuais no âmbito da formação de professores, apresenta conteúdos relevantes para uma variedade de audiências, incluindo professores e educadores, formadores de professores, supervisores, investigadores, alunos de graduação e pós-graduação, entre outros. As problemáticas sobre as quais se debruça a coleção são abordadas a partir de uma diversidade de perspetivas paradigmáticas, epistemológicas e metodológicas, com contributos também diversos das várias áreas de conhecimento, mas mantendo o enfoque principal na formação de professores. Todos os textos procuram subscrever uma intencionalidade transformadora e emancipatória no quadro de uma educação (e formação de professores) democrática e progressista.

A coleção está aberta a proposta de publicação. Os textos a submeter em língua portuguesa devem ser originais. Os coordenadores aceitam ainda traduções de textos publicados noutras línguas, desde que com a devida autorização de publicação em língua portuguesa pelas Edições Pedagogo. Todas as propostas serão sujeitas a um processo de revisão por pares, centrado na adequação do manuscrito à coleção e à audiência, mas também na clareza, rigor e legibilidade da escrita. As propostas de publicação em língua portuguesa podem ser encaminhadas a Maria Alfredo Moreira (malfredo@ie.uminho.pt).

© da presente edição

Edições Pedagogo, Lda.

Título: *Filhos de um Deus Menor*: Diversidade linguística e justiça social na formação de professores

Colecção: Formação de Professores

Coordenação da Colecção: Maria Alfredo Moreira e Ken Zeichner

Organizadores: Maria Alfredo Moreira e Ken Zeichner

Tradução: Maria João Amaral

Revisão do Texto: Ana Arqueiro

Design e Paginação: Márcia Pires

Impressão e Acabamento:

ISBN: 978-989-8655-44-8

Depósito Legal:

Outubro de 2014

Nenhuma parte desta publicação pode ser transmitida ou reproduzida por qualquer meio ou forma sem a autorização prévia do editor. Todos os direitos desta edição reservados por

EDIÇÕES PEDAGO, LDA.

Rua Bento de Jesus Caraça, 12
Serra da Amoreira
2620-379 Ramada
PORTUGAL

geral@edicoespedago.pt
www.edicoespedago.pt

FILHOS DE UM DEUS MENOR:
**DIVERSIDADE LINGUÍSTICA
E JUSTIÇA SOCIAL NA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

COLEÇÃO
FORMAÇÃO DE PROFESSORES

**MARIA ALFREDO MOREIRA
KEN ZEICHNER
(Org.)**



Índice

9	Prefácio <i>Isabel Alarcão</i>
13	Introdução <i>Maria Alfredo Moreira & Ken Zeichner</i>
25 . 132	PARTE I Diversidade linguística, bilinguismo e direitos humanos
27	Educação através da língua dominante ou educação multilingue baseada na língua materna: Direitos Humanos Linguísticos e justiça social <i>Tove Skutnabb-Kangas</i>
53	Educação, Multilinguismo e <i>Translanguaging</i> no século XXI <i>Ofelia García</i>
77	Para uma cultura linguística de escola <i>Dulce Pereira</i>
99	Diversidade linguística em escolas bilingues: um contributo para a justiça social? <i>Joana Duarte & Hans-Joachim Roth</i>
113	Aprender acerca do VIH/SIDA no Uganda: os recursos informáticos e as identidades dos alunos de línguas <i>Bonny Norton, Shelley Jones & Daniel Ahimbisibwe</i>

133 . 236	PARTE II Formação de professores, diversidade linguística e justiça social
135	Formação de professores para a justiça social <i>Ken Zeichner</i>
153	Quadro de referência para a formação linguística de professores <i>Tamara Lucas & Ana Maria Villegas</i>
175	Abordar as línguas nos primeiros anos de escolaridade: que possibilidades de educação para a valorização da diversidade linguística? <i>Ana Isabel Andrade, Filomena Martins & Ana Sofia Pinho</i>
193	Decisão dialogada: a construção de um discurso de justiça social na formação dos professores de línguas <i>Margaret R. Hawkins</i>
215	Formar professores para a diversidade linguística nas escolas portuguesas: necessidades e possibilidades de intervenção <i>Maria Alfredo Moreira & Flávia Vieira</i>

Prefácio

Isabel Alarcão

Prefaciando um livro é lançar sobre o seu conteúdo um olhar próprio: o de quem foi convidado a escrever o prefácio. Ao colocar-me nesta perspectiva, não vou ter a preocupação de mencionar os vários autores e de me referir expressamente aos seus contributos singulares, tarefa de que já se incumbiram os coordenadores desta obra, os Professores Doutores Maria Alfredo Moreira e Ken Zeichner. Vou adotar uma posição mais distanciada e traduzir em palavras escritas as reflexões que a leitura dos seus textos me sugeriram. Pedindo desde já licença aos autores, importarei deles alguns conceitos e algumas expressões que captaram a minha atenção. Mas para não tornar este pequeno texto demasiado entrecortado com referências explícitas à sua autoria, limitar-me-ei a colocá-los entre aspas e, deste modo, espero, estarei a despertar a curiosidade dos leitores no sentido da identificação da sua autoria.

Um dos aspetos que se avalia numa obra é a sua pertinência. E esta é uma obra muito atual e relevante num tempo profundamente marcado pelas consequências da globalização e pelas contradições e perplexidades que a envolvem. Quando se fala em globalização logo se pensa em economia e hoje, cada vez mais, em (in)justiça social. Porquê então associarmos a justiça social à língua? Porque a língua é identidade. Porque a língua é poder. Porque todos temos direito a construir e viver a nossa identidade, respeitando a dos outros. Porque, nas sociedades democráticas em que aspiramos viver, o poder tem de ser partilhado e assumido.

Se, em Portugal, a preocupação pelo multilinguismo e pela multiculturalidade que lhe está associada é relativamente recente, o mesmo não se passa noutros países onde este fenómeno é muito mais antigo e mais acentuado. A leitura desta obra, que nos põe em contacto com a realidade em vários países, dá bem a dimensão do fenómeno e das problemáticas que o envolvem. Uma dessas problemáticas prende-se com a educação

dos grupos minoritários e com a formação de professores preparados para lidar com a diversidade linguística e cultural e fazer da educação um motor de desenvolvimento para cada um e para uma sociedade mais justa. Em vez de obstáculo, a diversidade deve ser olhada como um valor a capitalizar.

Neste enquadramento, várias questões se colocam aos educadores e aos decisores políticos. Elas fazem-se ouvir quando lemos o texto do presente livro. Vou enunciar algumas. É justo que a educação das minorias se processe apenas através da língua dominante no país de acolhimento? Poderá chamar-se país de acolhimento a um país que não aceita línguas e identidades culturais diferentes da sua? Qual o papel da língua familiar na aquisição da língua dominante? A utilização da língua familiar funciona como obstáculo ou como recurso para os alunos que, na escola, aprendem a língua dominante e os conteúdos nela veiculados? Quais os pressupostos subjacentes à defesa do monolinguismo, do bilinguismo e do plurilinguismo? Que características têm (e devem ter) as políticas, os programas e as práticas linguísticas de ensino de línguas às populações minoritárias? Quais têm sido os resultados da investigação sobre as práticas até agora utilizadas? Que formação para os professores com competência para construírem práticas cultural e linguisticamente inclusivas em ambientes multilingues? Deve esta formação ser restringida só aos professores de línguas?

No fundo, todas estas questões nos levam a uma questão fulcral: qual o papel do professor e da educação na sociedade e, concretamente, na sociedade atual?

Neste livro o leitor encontra algumas respostas para estas questões. Os autores reconhecem que elas não são definitivas; talvez até nunca o venham a ser. Face à complexidade das questões que se levantam, impõe-se mais investigação, um pensamento mais profundo, mais iniciativas devidamente monitorizadas e avaliadas, uma maior sistematização e uma progressiva aproximação à resolução dos problemas.

À laia de síntese, e tendo em conta o conhecimento trazido pelos autores do presente livro, poderá dizer-se que os direitos humanos incluem os direitos linguísticos, os quais, para além de outros aspetos, contrariam a ideia da utilização exclusiva da língua dominante na escolarização de crianças oriundas de minorias, violando assim o direito à educação. O desrespeito pelas línguas minoritárias pode conduzir ao “genocídio linguístico” e à injustiça social pois esta não é indissociável dos direitos linguísticos, tendo a língua uma forte dimensão sociopolítica. Se é preciso olhar com atenção o acesso dos cidadãos às línguas nacionais e internacionais pelas possibilidades de inserção nas “comunidades imaginadas” em que gostariam de se incluir, é igualmente necessário estar vigilante perante os perigos das hegemonias linguísticas. Defende-se assim uma “educação multilingue culturalmente responsiva” que, apoiando-se na língua materna, combine essa língua do dia a dia com a língua académica da conceptualização.

Alguma investigação demonstra os resultados positivos, a nível linguístico e cultural, de modalidades de educação que respeitam este tipo de educação. A valorização da diversidade linguística está na base das noções de plurilinguismo e pluriculturalismo consagradas pelo Conselho da Europa, em 2001, no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. A elas se associam uma miríade de conceitos acoplados como competência plurilingue e intercultural, multi/plurilinguismo, comunicação intercultural, intercompreensão. Com efeito, numa sociedade que se apresenta cada vez mais multilingue e multicultural, a escola tem de aprender a lidar com as línguas da escola e com as línguas *de fora* da escola numa abordagem multilingue, inclusiva, que envolva todos os professores e não apenas os professores de línguas.

O livro apresenta alguns casos exemplificadores. Até que ponto não se ficam por casos isolados, o futuro o dirá. Seja como for, uma formação que prepare os professores para atuarem na realidade em que vivemos é fundamental. Para além da formação multilingue, a “formação de professores para a justiça social”, de que hoje se vem falando cada vez mais, implica o reconhecimento do papel transformador dos professores na sociedade e assenta numa sólida preparação de conteúdos associada ao que Zeichner designa por “preparação em antecipação”, ou seja, uma formação baseada em princípios relativos a uma nova sociedade que capacite os professores para agirem em função de uma análise crítica da escola e da sociedade e de, individual e coletivamente, assumirem posições e tomarem decisões consequentes.

Uma das características da sociedade atual ou, melhor dizendo, uma das características de que hoje se tem mais consciência é o facto de a sociedade estar organizada em sistemas e redes alargadas e portadoras de complexidade. Por isso, quando estudamos ou vivemos uma problemática, não podemos considerá-la apenas no seu microcosmos, mas temos de penetrar na compreensão das influências intersistémicas que a envolvem. É por isso que as questões da identidade e da diversidade linguística e cultural e as suas repercussões na (in)justiça social não podem ser desligadas de outras realidades, nomeadamente as relativas à saúde, à habitação, à alimentação e à educação, para citar apenas as de maior incidência. Dirão os professores: esses são campos que não estão no âmbito da nossa ação, deixemos que os políticos se encarreguem deles. Não podem pensar assim. Os professores também são políticos, pela ação e pela palavra. A sua proximidade com as situações vividas pelos alunos e pelas suas famílias fazem deles “sensores” da realidade a emitirem sinais de alerta. Não sendo máquinas, não podem ficar-se pelos sinais de alerta: têm de passar à ajuda no diagnóstico e no tratamento. Este é um dos aspetos do que tenho vindo a designar como “a dimensão política da didática”, a par das dimensões profissional, investigativa e curricular que, no seu conjunto, caracterizam a minha visão da didática, ou seja, o campo de atuação que mais diretamente se relaciona com a identidade profissional do professor.

Não quero terminar o meu prefácio sem destacar o facto de esta coletânea ser publicada em língua portuguesa e incluir textos de autores nacionais e estrangeiros. Conjuga deste modo a dimensão internacional da problemática com a maior acessibilidade aos textos por parte dos educadores portugueses que, hoje em dia, se veem confrontados com ela. Abre igualmente portas aos educadores dos outros países de língua e expressão portuguesas onde estas questões assumem também grande centralidade.

Introdução

“Filhos de um Deus Menor”

Maria Alfredo Moreira & Ken Zeichner

1. Diversidade linguística e justiça social na formação de professores

No filme de Randa Raines, de 1986, *Filhos de um Deus Menor*, a personagem principal, uma jovem mulher surda de nascença, interpretada por Marlee Matlin, luta pelo respeito, aceitação e direito a usar a sua língua materna, a língua gestual. Recusa-se a falar a língua majoritária, o Inglês nos EUA – a sua língua gestual é perfeita para si e para as suas necessidades de comunicar e de se relacionar com o mundo e com os outros. Como a maioria dos filmes, também este tem um final feliz, acabando numa história de amor entre a mulher surda e um homem falante do Inglês.

Todavia, nem todas as histórias dos falantes de línguas minoritárias têm um final feliz.

Apesar dos avanços nos Direitos Humanos a que assistimos no séc. XX (da Mulher, da Criança, do Cidadão com Deficiência, das Minorias Linguísticas, etc.), entramos no séc. XXI ainda com níveis de pobreza e de exclusão social alarmantes, enquanto o fosso entre os ricos e os pobres se agudiza cada vez mais e a sociedade se torna cada vez mais desigual (cf. Scatamburlo-D’Annibale & McLaren, 2009; Torres Santomé, 2011). Os alunos com antecedentes migratórios correm mais riscos de exclusão social e de pobreza, de frequentar escolas segregadas, de apresentar piores resultados escolares e maiores riscos de abandonar antes de completar o ensino secundário, sofrendo, frequentemente, de perturbações psicológicas e de stresse emocional associado a muitas situações de deslocação forçada (Suárez-Orozco et al., 2008, cit. in Suárez-Orozco & Suárez-

-Orozco, 2009; Kraszewska, 2011). Os resultados escolares destes alunos continuam a ser escandalosos, sobretudo para as populações ciganas, por toda a Europa, apesar dos progressos conseguidos no acesso à escola (Torres Santomé, 2011; Council of Europe Commissioner for Human Rights, 2012).

Em todo o mundo, de um modo geral, as crianças pobres e de raças/etnias minoritárias e com antecedentes migratórios são sujeitas a formas de instrução baseadas num paradigma de *déficit* cultural que resulta numa *pedagogia da pobreza* (Haberman, 1991, cit. in Ladson-Billings, 2009, p. 117): a principal responsabilidade dos professores é preparar estes alunos para uma bateria de testes estandardizados, desenhados com o propósito de indicar se eles avançam na escolaridade, se os professores devem manter o seu emprego e/ou se as escolas devem continuar abertas. Deste modo, “Em vez de ensinar os alunos, os professores apenas os gerem”, conclui Ladson-Billings (2009, p. 117). A avaliação por testes estandardizados tem vindo a tornar-se, e não apenas nos EUA, “a política de língua *de facto*” (Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2009, p. 67), moldando o currículo e a instrução diária. As escolas nas comunidades que os acolhem são, muitas vezes, as que recebem os professores mais mal pagos, menos experientes, trazem as expectativas mais baixas e desconhecem, muitas vezes, o papel ativo que têm no tratamento desigual dos seus alunos (Delpit, 1988; Bartolomé, 2007; Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2009; Ladson-Billings, 2009). São os *filhos de um Deus menor*, porque são os *filhos dos outros*, a frequentar as escolas e a receber uma educação que não queremos para os *nossos filhos* (cf. Delpit, 1988, 2006):

Independentemente do que cada um pensa sobre o papel dos professores e da educação, todos deveríamos lutar para que os nossos filhos e netos fossem sujeitos àquilo que defendemos para os *filhos dos outros*. Se este princípio fosse seguido por todos os políticos, provavelmente encontraríamos diferenças bem menores na qualidade da educação vivenciada pelas várias crianças (Zeichner, neste volume; ênfase nosso).

Este livro não é sobre a educação dos surdos, nem tão pouco sobre educação bilingue. Esse seria um outro projeto. Este livro é sobre a educação de alunos cuja(s) língua(s) materna(s) não é/são a(s) língua(s) da escola, ou seja, a *educação de alunos de língua segunda (L2) e a formação dos seus professores*. Este livro organiza-se em torno da ideia de que todas as crianças, independentemente da sua inscrição biológica, social, económica ou cultural, têm direito a uma educação de qualidade, ou seja, a uma educação que se apelide progressista, democrática, inclusiva e valorizadora da diversidade, ou seja, de uma educação para a justiça social. A *Formação de Professores para a Justiça Social (FPJS)* visa preparar professores para ensinar todos os alunos, em todas as escolas, contribuindo para uma diminuição das desigualdades existentes entre as crianças das

classes média e alta na escola pública em todo o mundo e das injustiças que existem nas sociedades, para além do contexto das escolas – no acesso à habitação, à alimentação, à saúde, ao transporte, a um trabalho digno importante que proporcione um salário de subsistência (Zeichner, 2008, 2009). Visa ainda preparar os professores para lecionarem em sociedades em que formas crescentes de prestação de contas têm sido impingidas às escolas, muitas vezes inconsistentes com as visões dos próprios educadores (Zeichner, 2008).

Hoje em dia, a expressão FPJS tem vindo a ser usada para descrever um conjunto de programas de formação de professores que seguem uma tradição de sociorreconstrucionismo, multiculturalismo e diversidade cultural, antirracismo e educação inclusiva (v. Zeichner, 2006, 2009, neste volume). Assenta em perspetivas múltiplas, é uma combinação de perspetivas críticas e democráticas com compromissos com políticas e práticas antiopressivas (Cochran-Smith, 2008). Combate a noção, de senso comum, que o bom ensino transcende fatores de lugar, tempo, pessoas e contexto – “Good teachers anywhere are good teachers everywhere”¹ (Gay, 2010, p. 23), trazendo, para o terreno da formação de professores, o reconhecimento de que os padrões de qualidade para o bom ensino são ideológica, política e culturalmente determinados. Os discursos e práticas que trazemos para este livro sinalizam o espaço da educação de alunos L2 e da formação de professores como um terreno fortemente contestado, apelando ao papel dos programas de formação, da reflexividade profissional e da autonomia dos professores na construção de *uma outra escola* para estes alunos (v. Pereira, neste volume).

2. A organização do livro

Esta obra encontra-se dividida em duas partes: uma primeira dedicada às questões da diversidade linguística e bilinguismo, que traz consigo o reconhecimento de que é o monolinguismo que é a exceção no mundo, e não o pluri/bilinguismo (Skutnabb-Kangas, 2008). Acolhe ainda textos que discutem experiências e projetos de ensino de alunos L2. A segunda parte centra-se mais especificamente na problemática da formação de professores, contando com contributos que explicitam o modo como a formação de professores se pode/deve colocar ao serviço de uma educação para a diversidade linguística, servindo propósitos de justiça social. Para além de apresentar referentes conceituais e éticos para os programas de formação, discute ainda experiências dos autores em programas e projetos de formação.

A parte I do livro – *Diversidade linguística, bilinguismo e direitos humanos* – tem início com um texto da autoria de Tove Skutnabb-Kangas, da

1. Os bons professores em qualquer sítio são bons professores em todos os sítios.

Universidade Åbo Akademi (Finlândia) e Universidade de Roskilde (Dinamarca). A autora argumenta a favor da defesa dos Direitos Linguísticos das minorias, enquanto questão de Direitos Humanos Universais. Trata-se do respeito pelo direito, de todos e de cada um, a usar a(s) sua(s) língua(s) materna(s) ou as línguas em uso nas suas comunidades (para além das suas tradições culturais), mas também de uma forma de resistência à assimilação cultural e ao imperialismo linguístico, ou seja, a práticas *linguistas* que privilegiam o domínio de uma língua às expensas das outras e que são usadas como estruturas ideológicas que legitimam, implementam e reproduzem uma distribuição desigual do poder e dos recursos (materiais e não materiais) entre grupos, definidos com base da sua língua materna (Skutnabb-Kangas, 1988, p. 13). Enquanto direitos básicos de acesso a necessidades fundamentais, bem como a uma vida digna e a uma participação democrática plena, a garantia destes direitos é uma questão de justiça social. Poder ser educado numa língua que se compreende, com professores com quem os pais possam comunicar, é um privilégio de que muitas crianças e jovens ainda não desfrutam. Dando exemplos da investigação conduzida em todo o mundo, com modelos de educação bi/multilingue e de revitalização da língua materna, a autora conclui que as crianças que beneficiam do desenvolvimento da literacia na sua língua materna têm mais hipótese de sair da situação de pobreza que habitualmente vivem, ao elevar as possibilidades de sucesso na aprendizagem e, conseqüentemente, na escola.

O texto seguinte, da autoria de Ofelia García, da Universidade Central de Nova Iorque, defende uma educação bilingue de natureza aditiva, caracterizada como *translanguaging* bilingue. Contrariamente ao que acontece com os modelos subtrativos, em que o sistema educativo promove a extinção do uso da(s) língua(s) da criança, os modelos aditivos visam preservar, promover e enriquecer os repertórios linguísticos das crianças, em particular o uso e aprendizagem da(s) sua(s) língua(s) materna(s) (cf. Mendes & Caels, 2008). Mas a capacidade de *languaging* em duas línguas, isto é, de usar as línguas conhecidas de modo a potenciar o ato comunicativo em situação discursiva, raramente é reconhecida pelos sistemas educativos de todo o mundo. As crianças que chegam às escolas a falar de modo diferente daquelas que são as práticas linguísticas da escola são muitas vezes estigmatizadas e encaminhadas para processos de apoio na aprendizagem. Isto acontece tanto com estas crianças como com alunos monolíngues que falam de modo diverso daquele que aí é habitual, mas também com crianças que se envolvem em práticas bilingues que diferem das práticas monolíngues que as escolas frequentemente impõem. Após uma discussão dos pressupostos dos modelos bilingues, a autora apresenta-nos um modelo de bilinguismo dinâmico – o *translanguaging* bilingue –, que se reporta a práticas linguísticas que são múltiplas e estão em ajustamento permanente ao contexto multilingue e multimodal do ato comunicativo. Estas práticas mobilizam todo o repertório linguístico do

falante plurilingue, na medida em que o falante bilingue acede às diferentes características linguísticas ou a várias modalidades daquelas que são classificadas como línguas autónomas para comunicar do modo mais eficaz possível. Trata-se de um “uso híbrido da língua”, que desafia noções mais tradicionais de falante nativo e de competência comunicativa na língua A ou B.

Para Dulce Pereira, da Universidade de Lisboa/ILTEC, todas as línguas, enquanto formas sofisticadas de expressão do pensamento, de comunicação e intervenção social e de criação e transmissão de saberes, são um lugar privilegiado para o exercício e a promoção da justiça social na comunidade escolar. Todavia, e porque os sistemas de ensino são tradicionalmente monolíngues, as línguas dos alunos não adquirem a legitimidade e visibilidade que deveriam ter. Daqui resultam constrangimentos ao bom desenvolvimento da identidade social e linguística dos alunos, afetando ainda o seu sucesso e envolvimento na aprendizagem. Após uma incursão pela distinção entre conceitos como ensino de línguas, educação linguística e educação bilingue e plurilingue, a autora apresenta dois projetos de educação bilingue, enquanto exemplos do desenvolvimento de atitudes e comportamentos (socio)linguísticos positivos e de uma consciência linguística apurada. Apesar da escassa valorização de outras línguas que não as previstas no currículo, cabe à escola e aos professores criar a sua própria política linguística, de pluringuismo para a justiça social, o que acontece quando se incluem todas as línguas dos alunos e se desenvolvem modelos de intervenção que visam o desenvolvimento da consciência linguística e de atitudes e comportamentos linguísticos socialmente adequados. Esta cultura deve ser suficientemente forte para ultrapassar as mudanças e variações conjunturais, o que só será viável se estiver apoiada numa filosofia educativa assumida por todos e defendida a longo prazo pela sua direção, pela comunidade (a começar pelas famílias) e pelos próprios países de origem dos seus membros.

Os autores do texto seguinte – Joana Duarte, da Universidade de Hamburgo, e Hans-Joachim Roth, da Universidade de Colónia – relacionam a diversidade linguística e justiça social na aprendizagem escolar com o domínio, a um nível avançado, do registo académico. Definido enquanto registo linguístico específico, simultaneamente veiculado por instituições escolares e exigido nelas, usado no discurso pedagógico e em manuais escolares para um conhecimento progressivo, tanto na escrita como na comunicação oral, o registo académico é fortemente descontextualizado e abstrato, de elevada concentração de informação, integrando conteúdos cuja articulação e compreensão exigem grande esforço cognitivo, sendo que o seu domínio parece ser central no sucesso escolar. A discussão que propõem em torno da relação entre imigração, origem social e competências linguísticas releva o impacto dos fatores sociológicos, educativos e linguísticos nos resultados académicos: por um lado, as disparidades escolares resultam diretamente das desigualdades sociais; por outro, uma

competência geral nas línguas das sociedades de acolhimento não é suficiente. Assim, colocam a questão de como agir de forma mais apropriada em relação à heterogeneidade linguística, social e cultural e quais os modelos escolares mais aptos para a educação de alunos imigrantes e/ou de famílias de meios sociais desfavorecidos. Neste sentido, apresentam o modelo das escolas bilingues de Hamburgo para demonstrar que modelos escolares bilingues, nos quais ambas as línguas são incluídas regularmente nas aulas e acessíveis a todos os alunos, podem dar um contributo para a justiça e igualdade social, indiciando, tal como as autoras que os precedem neste livro, o potencial dos modelos de bilinguismo aditivo para a superação, não apenas das dificuldades linguísticas, mas ainda das de cariz socioeconómico (v. ainda Engel de Abreu, Cruz-Santos, Tourinho, Martin, & Bialystok, 2012).

O texto de Bonny Norton, da Universidade da British Columbia (Canadá), Shelley Jones, da Universidade Estatal de Nova Iorque, e Daniel Ahimbisibwe, da Biblioteca Comunitária de Kitengesa (Uganda), procura discutir o modo como os conceitos de investimento e identidades imaginadas jogam o seu papel na construção da identidade do aluno de línguas em situação de aprendizagem de uma língua segunda – no caso em apreço, do Inglês no Uganda. Ao contrário do construto motivação, que é de base psicológica e natureza individual, investimento é um construto social; vê os aprendentes de línguas como identidades complexas, que evoluem com o tempo e nos contextos, sendo desenvolvido na interação social que acompanha o uso e aprendizagem da língua. Os aprendentes investem na língua-alvo, em momentos e contextos específicos, porque acreditam que irão adquirir um leque mais alargado de conhecimentos simbólicos e materiais, os quais, por sua vez, aumentarão o valor do seu capital cultural, que, por seu turno, vai redesenhar as suas identidades. Ao investir na aprendizagem de outras línguas que lhes facultam o acesso a uma maior multiplicidade de informação e conhecimento, os alunos têm oportunidades de aceder a outras comunidades, a comunidades da sua imaginação – “comunidades desejadas que oferecem a hipótese de um leque mais ambicioso de opções identitárias futuras”. Através de um projeto de investigação-ação que visou promover o acesso ao mundo digital a 12 jovens mulheres do Uganda rural, incidindo na obtenção de informação acerca do VIH/SIDA e recorrendo aos portais mundiais sobre saúde, os autores discutem o papel das tecnologias da informação ao serviço de uma educação socialmente mais justa, e que é particularmente relevante em contextos com elevados desafios socioeconómicos, culturais e educativos. Estudando o investimento das alunas nas práticas linguísticas e a relação entre este investimento e as suas identidades pessoais, os autores concluem que o digital pode ser um meio através do qual os aprendentes de línguas acedem a comunidades imaginadas, se podem apropriar de novas identidades e vislumbrar um conjunto mais vasto de oportunidades de vida mais digna e proveitosa no futuro. Os autores demonstram como,

em educação, não se pode trabalhar apenas com aquilo que é possível em termos educativos, mas também (e sobretudo) com o que é desejável.

A parte II do livro, *Formação de professores, diversidade linguística e justiça social*, abre com um texto da autoria de Ken Zeichner, da Universidade de Washington (EUA), e que define, em grande parte, o propósito deste livro: formar professores para a justiça social. Este tipo de formação combate uma perspetiva atual que defende que a formação de professores necessita apenas de preparar “professores suficientemente bons” para seguirem um currículo prescrito e para serem treinados nas práticas pedagógicas prescritas. Estes professores são aqueles que habitualmente são atribuídos às crianças em escolas pobres situadas em zonas urbanas. Não se tratando de uma situação que seja apanágio dos EUA, em muitos países se verifica esta situação: há uma diferença muito clara entre as crianças que têm acesso a professores com preparação completa para a profissão e aquelas que o não têm, o que está relacionado com a sua classe social e o estatuto de imigrante. O autor identifica tensões nas perspetivas atuais de FPJS que sinalizam a opção (ou não) por uma determinada perspetiva de justiça social, a liderança (ou não), pelos professores, dos movimentos de mudança social, ou, ainda, um discurso académico que defende a preparação para a mudança social e a sua ligação às comunidades onde esta mudança deve ser implementada. Também os tipos de JS que se entende deverem estar nos programas de formação de professores estão sujeitos a entendimentos distintos e que, habitualmente, fragmentam e remetem para um plano secundário as questões da justiça social. O autor termina com um elenco de problemas associados aos programas atuais de FPJS nos EUA e que denotam as incongruências e as limitações dos mesmos. Uma limitação, e que justifica a publicação desta obra, prende-se com a negligência, por parte dos programas que se dizem de formação multicultural de professores, na preparação de professores que vão ensinar um número cada vez maior de alunos para quem a língua de instrução (dominante) não é a língua materna.

O texto de Tamara Lucas e Ana Maria Villegas, da Universidade de Montclair State (EUA), parte da análise da situação nos EUA, relativamente à falta de formação dos professores para ensinar alunos de Inglês língua segunda, para defender uma maior atenção à especificidade do papel da língua enquanto fator de promoção do (in)sucesso escolar. O quadro de referência que apresentam, para a formação de professores que sejam cultural e linguisticamente responsivos às necessidades dos alunos L2, atribui um papel central aos saberes sobre a língua, indicando um conjunto de orientações, saberes e competências que deve ser tomado em consideração na formação (inicial ou contínua). A formação de professores com o perfil que apresentam, de resposta inclusiva, integradora e valorizadora da diversidade cultural e linguística nas escolas, afigura-se uma questão de justiça social, na medida em que os professores socioculturalmente

conscientes valorizam a diversidade linguística, veem-se a si próprios como alguém que defende os alunos de língua segunda, adquirem conhecimento sobre as origens e os recursos linguísticos dos seus alunos, compreendem as exigências linguísticas das tarefas escolares e estão bem preparados para criar oportunidades de *scaffolding*, ajustado à aprendizagem do conteúdo acadêmico e da língua em diferentes situações com diferentes alunos. Estes professores conhecem ainda e sabem aplicar princípios-chave da aprendizagem de uma segunda língua: 1) A competência linguística de conversação é muito diferente da competência acadêmica; 2) Os alunos L2 precisam de um *input* abrangente que vá para além do seu nível de competência real; 3) Uma interação social com objetivos de comunicação autêntica promove a aprendizagem dos alunos L2; 4) As competências e os conceitos aprendidos na língua materna são transferíveis para a segunda língua; e 5) A ansiedade causada pela utilização de uma segunda língua pode interferir na aprendizagem. O quadro de referência que apresentam dirige-se a todos os professores, de língua e dos outros conteúdos disciplinares, recomendando a sua discussão e apropriação em programas de formação de professores que tenham como finalidade primordial a formação de professores para a diversidade linguística e cultural.

O texto de Ana Isabel Andrade, Filomena Martins e Ana Sofia Pinho, da Universidade de Aveiro, na mesma linha de pensamento dos restantes autores, problematiza o pensamento dominante, de privilégio, imposição e domínio de umas línguas sobre outras. Informadas pelo conhecimento construído sobre educação plurilingue e intercultural em contexto escolar, as autoras propõem uma reflexão acerca de propostas de educação para a diversidade linguística e cultural nos primeiros anos de escolaridade. A valorização das línguas é, assim, uma questão de justiça social e linguística, pois é vista como a possibilidade de diferentes falantes terem as mesmas oportunidades e serem reconhecidos como merecedores dos mesmos bens materiais e simbólicos. Assim, e desde cedo, os percursos escolares devem mobilizar vontades de transformação do mundo, contemplando uma maior atenção ao bem-estar social e cultural e à justiça linguística e comunicativa, pela vontade de usar e de aprender outras línguas. Através da implementação de atividades que proporcionam a convivência intercultural e que respeitam a diversidade e as diferenças entre as crianças e o seu mundo, explorando os *ambientes* (espaços e tempos de vida) em que essa convivência se pode realizar e os *sujeitos* que a protagonizam, as autoras apresentam algumas propostas didáticas, desenvolvidas na formação inicial de professores do ensino básico e pré-escolar. As recomendações que nos deixam remetem para uma maior visibilidade da educação para a diversidade linguística e cultural no currículo, “e não ao sabor das convicções dos educadores e professores, para que aconteça de modo mais integrado e articulado, mobilizando diferentes áreas, recursos e atores educativos”.

No que respeita à formação de professores, é necessário realizar ações e programas de sensibilização e de formação, pois as mudanças nos currículos não acontecem sem os educadores, os professores e os formadores. Também a investigação tem de responder no sentido de sabermos mais sobre as competências linguístico-comunicativas dos sujeitos e o processo do seu desenvolvimento, bem como acerca dos contextos em que se estuda e intervem.

Margaret Hawkins, da Universidade de Wisconsin-Madison (EUA), à semelhança de outros autores neste livro, sinaliza as desigualdades, em todo o mundo, entre os alunos que têm sucesso na escola e os que não têm, apontando, como causas, as condições sociais mais vastas (habitação, saúde, emprego, alimentação, transporte, etc.), que afetam mais uns grupos sociais do que outros. Apesar de a investigação ter vindo a dar atenção às dimensões da diferença, as culpas continuam a ser atribuídas aos alunos e às suas famílias, e não às escolas, aos sistemas educativos e às estruturas sociais. As abordagens, na formação de professores, que tomam em conta o fator “língua de instrução” são necessárias, no entender da autora, para sustentar de modo eficaz a língua, a literacia e o desenvolvimento académico dos alunos de língua segunda, mas não suficientes, no enquadramento de uma teoria crítica e de justiça social. O desenvolvimento de práticas de formação de professores que dão atenção específica a aspetos de poder relativos à raça, à classe, à cultura e à língua deve ser articulado com uma formação que tome como projeto formativo a agência e responsabilidade dos professores na transformação das condições locais e globais. Para além da discussão concetual, uma formação de professores para a justiça social deve trabalhar no sentido de uma maior compreensão dos mecanismos institucionais e sociais relativos ao poder, ao privilégio e ao estatuto social, e de como estes afetam as oportunidades educativas e de vida dos alunos, das suas famílias e das comunidades, procurando, pela sua ação, tornar as suas salas de aula mais equitativas e promovendo a mudança social. A dissociação do trabalho de sala de aula e da academia das vivências nas comunidades e nas famílias é umas das tensões e limitações que se verificam no discurso (e na prática) da FPJS. A partir da sua experiência de formação de professores de Inglês língua segunda, num contexto de educação pré-escolar e primária, a autora dá-nos testemunho das tensões, avanços e recuos de um programa que procura articular o trabalho de sala de aula com um trabalho com as famílias e as comunidades, que revela que compreender e executar práticas de justiça social não é fácil nem intuitivo; requer trabalho e persistência, pois nem está alinhado com os discursos educativos atuais, nem sempre é uma prioridade para os professores e para as instituições formativas.

O último texto desta coletânea, da autoria de Maria Alfredo Moreira e Flávia Vieira, da Universidade do Minho, parte de um estudo de meta-análise de 16 estudos empíricos e não empíricos sobre Português Língua Não Materna (PLNM, designação oficial em Portugal para situações educativas

em que o Português é língua segunda ou língua estrangeira²) para discutir a necessidade de formação de professores, de todos os níveis e disciplinas/áreas disciplinares, em Portugal, para educar alunos linguística e culturalmente diversos. A situação é ainda bastante frágil, pois não há uma estratégia nacional de integração de falantes de PLNM que promova a sua inclusão plena no sistema educativo e sucesso educativo, aliada a uma sólida preparação dos professores. Baseadas no trabalho de outros autores, alguns dos quais incluídos neste livro, as autoras apontam algumas linhas de ação pedagógica e de formação de professores que integram a formação de alunos L2 a partir de uma prática linguística e culturalmente responsiva e uma pedagogia para a autonomia, numa visão de educação plural e inclusiva, assente em valores democráticos e de cidadania crítica. Apontando algumas características de uma competência cultural do professor, necessária a todos os professores, e não apenas aos de PLNM ou de língua, as autoras sinalizam saberes, capacidades e atitudes dos professores que desenvolvem espaços mais eficazes de promoção da literacia académica e da autonomia dos alunos ao longo do currículo escolar. O texto finaliza com uma discussão acerca do papel da escola, e da sociedade em geral, na consecução da visão de educação transformadora e democrática que defendem para estes (e para todos os) alunos. Lembra-se ainda, à semelhança de muitos outros autores nesta coletânea, que as relações educativas e sociais que se estabelecem nas escolas e nas comunidades refletem as relações de poder na sociedade, demasiadas vezes à custa da exclusão dos mais desfavorecidos e discriminados. E tal situação é claramente contrária a uma educação para a justiça social.

Resta-nos agradecer a todos e todas que tornaram possível a publicação desta obra. Em primeiro lugar, aos autores, pela generosidade com que imediatamente acederam ao convite, participaram no comentário a textos de colegas, ajudaram a clarificar conceitos e linguagens e nos apoiaram neste projeto desde o primeiro momento. Agradecemos às editoras estrangeiras que cederam os direitos de autor dos textos traduzidos, permitindo uma divulgação mais alargada e maior acessibilidade do seu trabalho. Algumas palavras de apreço são também devidas a Maria João Amaral, Sónia Vasquez e Ana Arqueiro, pela colaboração estreita na tradução, e revisão bibliográfica e linguística dos textos. Não poderíamos ainda deixar de registar publicamente a amizade, apoio e solidariedade da Professora Doutora Isabel Alarcão, que aceitou a fazer o prefácio desta obra. Por fim, reconhecemos o contributo das instituições que nos apoiaram financeiramente, nomeadamente a Fundação para a Ciência e a Tecnologia, pela bolsa sabática concedida e que esteve na génese deste projeto³, e o Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.

2. V. Leiria, Queiroga, & Soares (2005), para uma clarificação e uso do conceito de PLNM no sistema educativo português.

3. Referência SFRH/BSAB/1147/2011.

Referências

- Bartolomé, L. I. (2007). *Pedagogia da subordinação*. Mangualde: Pedago.
- Caels, F., & Mendes, M. (2008). Diversidade linguística na escola - Uma problemática global. In M. H. M. Mateus, D. Pereira & G. Fischer (Coord.), *Diversidade linguística na escola portuguesa* (pp. 171-293). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cochran-Smith, M. (2008). *Toward a theory of teacher education for social justice*. Paper for the Annual Meeting of the AERA, New York.
- Council of Europe Commissioner for Human Rights (2012). *Human rights of Roma and Travellers in Europe*. Relatório redigido por Claude Cahn & Gwendolyn Albert. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Disponível em http://www.gitanos.org/upload/43/39/RightsOfRoma_Consejo_de_Europa.pdf.
- Delpit, L. (1988). The silenced dialogue: Power and pedagogy in educating other people's children. *Harvard Educational Review*, 58(3), 280-298.
- Delpit, L. (2006). *Other people's children: Cultural conflict in the classroom*. New York: The New Press.
- Engel de Abreu, P. M. J., Cruz-Santos, A., Tourinho, C. J., Martin, R., & Bialystok, E. (2012). Bilingualism enriches the poor: Enhanced cognitive control in low-income minority children. *Psychological Science*, 23, 1364-1371. doi: 10.1177/0956797612443836.
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research & practice*. New York: Teachers College Press.
- Kraszewska, K. (em colaboração com B. Knauth e D. Thorogood) (2011). *Indicators of Immigrant Integration - A Pilot Study*. Eurostat, European Commission. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi: 10.2785/13779.
- Ladson-Billings, G. (2009). Race still matters: Critical race theory in education. In M. W. Apple, W. Au, & L. A. Gandin (Eds.), *The Routledge international handbook of critical education* (pp. 110-122). New York & Oxon: Routledge.
- Leiria, I., Queiroga, M. J., & Soares, N. V. (2005). *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional - Orientações nacionais: Perfis linguísticos da população escolar que frequenta as escolas portuguesas*. Disponível em <http://www.dge.mec.pt/outros-projetos/index.php?s=directorio&pid=119#i>
- Scatamburlo-D'Annibale, V., & McLaren, P. (2009). The reign of the capital: A pedagogy and praxis of class struggle. In M. W. Apple, W. Au & L. A. Gandin (Eds.), *The Routledge international handbook of critical education* (pp. 96-109). New York & Oxon: Routledge.
- Skutnabb-Kangas, T. (1988). Multilingualism and the education of minority children. In T. Skutnabb-Kangas & J. Cummins (Eds.), *Minority education: From shame to struggle* (pp. 9-44). Clevedon, Ph: Multilingual Matters.
- Skutnabb-Kangas, T. (2008). *Linguistic genocide in education - Or worldwide diversity and human rights?* New York: Routledge.
- Suárez-Orozco, M. M., & Suárez-Orozco, C. (2009). Globalization, immigration, and schooling. In J. Banks (Ed.), *The Routledge international companion to multicultural education* (pp. 62-76). New York: Routledge.

- Torres Santomé, J. (2011). *La justicia curricular: El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.
- Zeichner, K. (2006). Formar professores para a diversidade cultural nos Estados Unidos da América. In J. M. Paraskeva, J. E. Diniz-Pereira & G. Ladson-Billings (Orgs.), *Multiculturalismo, currículo e formação docente – Ideias de Wisconsin. Vol. II* (pp. 12-35). Lisboa: Didáctica Editora.
- Zeichner, K. (2008). Formação de professores para a justiça social em tempos de incerteza e desigualdades crescentes. In J. E. Diniz-Pereira & K. M. Zeichner (Orgs.), *Justiça social: Desafio para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Zeichner, K. (2009). *Teacher education and the struggle for social justice*. New York & London: Routledge.

PARTE I

Diversidade linguística, bilinguismo e direitos humanos



Educação através da língua dominante ou educação multilingue baseada na língua materna: Direitos Humanos Linguísticos e justiça social

*Tove Skutnabb-Kangas**

1. Introdução: o que são Direitos Humanos Linguísticos (DHLs)?¹

Se o motor de busca do Google tivesse existido há trinta anos, a procura, em inglês, do conceito “direitos humanos linguísticos” (DHL), a dar algum resultado, resumir-se-ia, no máximo, a uma dúzia de referências. Hoje (junho de 2013) há cerca de 11.100.000. Mesmo o Google Scholar fornece cerca de 747.000 entradas. Parece, pois, que o conceito tem eco junto de muitas pessoas. Naturalmente que as razões para tal serão as mais variadas. Os linguistas e os estudiosos da linguística aplicada são apenas um dos grupos a debruçar-se sobre estes direitos, sendo as suas motivações e os seus interesses investigativos extremamente diferentes:

As questões dos direitos linguísticos tornaram-se cada vez mais importantes na última década e são frequentemente colocadas no contexto dos direitos humanos em geral. Os linguistas abordam esta discussão por vias diversas, como por exemplo: perigo de extinção, preservação e revitalização de uma língua; formação de uma língua; linguística forense (legal); educação bilingue e outros problemas relacionados com o uso de línguas no contexto escolar; investigação-ação com

*. Universidade Åbo Akademi e Universidade de Roskilde.

1. Este texto fundamenta-se fortemente nos meus artigos mais recentes. Para aceder a publicações recentes ou no prelo veja-se www.Tove-Skutnabb-Kangas.org.

minorias linguísticas urbanas; trabalho com povos indígenas, incluindo a preservação de terras; questões de refugiados e asilo políticos; e outros².

A citação anterior utiliza o conceito “direitos linguísticos”. Muitos investigadores parecem usar três conceitos indiferenciadamente, como o demonstra a referência encontrada na Wikipedia sobre “direitos humanos linguísticos”:

Direitos linguísticos (ou *direitos de língua* ou *direitos humanos linguísticos*) são os direitos humanos e civis relacionados com o direito individual e coletivo no que respeita à escolha da língua ou línguas que permite comunicar numa atmosfera pública ou privada, independentemente da etnia, nacionalidade ou número de falantes da língua num determinado território. Os direitos linguísticos incluem o direito a promover ações legais, administrativas e judiciais, à educação e a ter meios de comunicação na língua compreendida e livremente escolhida pelas partes interessadas. São uma forma de resistência à assimilação cultural e ao imperialismo linguístico, especialmente quando se trata de proteger minorias e povos indígenas. Os direitos linguísticos, na lei internacional, são normalmente tratados num quadro mais amplo dos direitos culturais e educacionais³.

Os *direitos linguísticos* ou *de língua* (DLs) estão relacionados com a aprendizagem e uso das línguas. Os dois conceitos são, na maioria das vezes, utilizados como sinónimos. Alguns investigadores consideram os direitos linguísticos um pouco mais abrangentes do que os direitos de língua. Nestes casos, não estão apenas a referir-se a direitos relacionados com várias línguas, mas também às variedades *dentro* do rótulo “língua”, isto é, às variedades regionais, baseadas no género e na classe. Há séculos que os DLs têm sido tema de discussão e os primeiros tratados multilaterais sobre os DLs datam da década de 1880⁴. Os atuais Direitos Humanos (DHS) vêm do período pós-Segunda Guerra Mundial, mas já depois da Primeira Guerra havia muitos tratados na Liga das Nações. Todavia, apenas alguns dos DLs são direitos *humanos* linguísticos (DHLs): os direitos, relacionados com as línguas, que são tão básicos que todo o ser humano tem direito a eles só pelo facto de existir. São aqueles que são indispensáveis às necessidades básicas de alimentação e habitação, isto é, a uma vida digna. Em segundo lugar, são tão básicos e fundamentais que nenhum Estado (ou indivíduo ou grupo) os pode violar. Os DHLs combinam alguns dos DLs com os Direitos Humanos.

O primeiro livro de referência acerca dos DHLs foi publicado há menos de duas décadas (Skutnabb-Kangas & Phillipson, 1994), mas a

2. Página web do Professor Peter Patrick: <http://privatewww.essex.ac.uk/~patrickp/lhr/linguistichumanrights.htm>.

3. http://en.wikipedia.org/wiki/Linguistic_human_rights.

4. Veja-se, a propósito: Capotorti (1979) May (2001); Skutnabb-Kangas (2000); Skutnabb-Kangas & Phillipson (1994); Thornberry (1997); e de Varennes (1996).

abrangência dos DHLs ainda não está claramente definida. Há muitos DLs que não são DHLs. Para dar um exemplo relacionado com os tribunais: seria muito agradável que cada pessoa pudesse ter acesso, mesmo no caso dos tribunais civis, a juiz e testemunhas que falassem a sua língua (ou usassem língua gestual), independentemente do facto de poucos a utilizarem. Hoje em dia, apenas nos casos de direito criminal há hipótese de se atender aos DHLs, mormente no que respeita à informação relativa à queixa que recai sobre cada pessoa, numa língua que ela entenda e que pode não ser, necessariamente, a sua língua materna. Em todos os outros casos, as pessoas podem ou não ter um direito de *língua*, dependendo do país e da língua do sujeito em questão; nas situações ideais, estão presentes intérpretes pagos pelo Estado. Nas próximas secções, apresentaremos e discutiremos as distinções básicas entre direitos de língua/linguísticos e direitos humanos linguísticos (DHLs).

2. Direitos positivos e negativos

Alguns dos direitos fundamentais proíbem a discriminação com base na língua (*direitos negativos*), outros asseguram tratamento igual para as línguas, os indivíduos e grupos linguísticos (*direitos positivos*). A maioria dos DHLs são direitos negativos. Max van der Stoel (1999, p. 8) definiu-os como o “direito à não-discriminação no gozo dos direitos humanos”, associando os direitos positivos ao “direito à manutenção e ao desenvolvimento da identidade através da liberdade de praticar e de usar os aspetos específicos e únicos da sua situação de minoria – fundamentalmente a cultura, a religião e a língua”.

Os direitos negativos devem

assegurar que as minorias recebem todas as proteções independentemente da sua etnia e estatuto nacional ou religioso; deste modo, gozam de um número de direitos linguísticos a que todas as pessoas sob a alçada do Estado têm direito, tais como a liberdade de expressão e o direito a serem informadas, em processos criminais, sobre as acusações que recaem sobre elas na língua que compreendem, se necessário através de um intérprete, sem custos adicionais (van der Stoel, 1999, p. 8).

Os direitos positivos são aqueles que

englobam as obrigações para além da não discriminação [...], incluindo um número de direitos importantes para as minorias apenas pelo facto de terem o estatuto de minorias, tal como o direito a usar a sua língua. Esta tomada de posição é necessária porque a existência de uma norma simples antidiscriminação poderia ter o efeito de obrigar as pessoas pertencentes a minorias a aderir à língua da maioria, tendo como resultado efetivo a negação do seu direito de identidade (van der Stoel 1999, p. 8).

Os direitos negativos (direitos instrumentais) não são suficientes para que, por exemplo, os povos indígenas, ou qualquer outra minoria, se reproduzam como um povo ou minoria e podem conduzi-los a uma assimilação forçada. De acordo com algumas opiniões, só os direitos positivos (também chamados de direitos afetivos) são efetivamente DHLs.

3. Quem pode ter DLs? Línguas, indivíduos e comunidades

As línguas, em si mesmas, podem ter direitos relacionados com o seu uso, o seu desenvolvimento e a sua manutenção. O Acordo Europeu sobre as Línguas Regionais e de Minorias, do Conselho da Europa, garante direitos às línguas, independentemente dos seus falantes, isto é, elas têm DLs, não DHLs.

Muitos dos instrumentos dos Direitos Humanos (DHLs), especialmente os primeiros que surgiram após a Segunda Guerra Mundial⁵, estão relacionados com os direitos dos *indivíduos* (por exemplo, a Declaração Universal dos Direitos Humanos das Nações Unidas, ou a Convenção sobre os Direitos da Criança – CDC, 1989⁶. Alguns destes são DLs e outros podem ser DHLs. Por exemplo, um *indivíduo* pertencente a um determinado grupo ou que tenha certas características num país específico pode ter o direito a usar a sua *língua materna* em vários contextos, tais como quando lida com autoridades locais, regionais ou estatais, oralmente, em língua gestual ou por escrito, ou ainda em todas estas circunstâncias. Contudo, as autoridades não precisam de responder na mesma língua. A Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas das Minorias Nacionais, Étnicas, Religiosas e Linguísticas, de 1992, é um exemplo de instrumento que garante direitos aos indivíduos.

A *língua materna*, por razões de ordem legal, é muitas vezes definida, de forma restrita, como a língua que a pessoa aprendeu, que ainda fala e com a qual se identifica. Na maioria dos casos, exige-se um determinado grau de competência e/ou de capacidade de uso da língua e, simultaneamente, a identificação com a mesma; em alguns casos (poucos) basta a identificação. Se os indígenas cujos pais ou avós foram assimilados à força tiverem a oportunidade de recuperar ou revitalizar as suas línguas, é necessário que se defina “língua materna” com base apenas na identificação, sem requisitos de competência ou de utilização (vejam-se definições de língua materna em Skutnabb-Kangas, 2008).

Os indivíduos podem também ter direitos em relação a *outras línguas*, para além dos respeitantes à sua língua materna/primeira língua. Na

5. Os instrumentos básicos dos direitos humanos podem ser encontrados no portal do Gabinete do Comissário das Nações Unidas para os Direitos Humanos, em <http://www2.ohchr.org/english/law/>.

6. Ver <http://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx>.

maior parte dos casos, estes direitos existem numa relação com a língua dominante, oficial ou nacional do país. Algumas pessoas começaram também a exigir como direito o acesso a uma língua internacional, sendo na maioria das situações o inglês.

Por outro lado, as *comunidades* (indivíduos, grupos, povos, organizações ou estados) podem ter o direito a usar, desenvolver e manter línguas ou deveres que permitam, exatamente, a utilização, desenvolvimento e manutenção das mesmas. No Conselho da Europa, o Quadro da Convenção sobre a Proteção das Minorias Nacionais garante direitos às minorias nacionais, isto é, a grupos. Quando um Estado assinou (prometeu começar um processo que lhe permite ratificá-las) e simultaneamente ratificou um desses direitos humanos (mudou as suas leis e regulamentos e iniciou processos que lhe permitem cumprir as obrigações com as quais se comprometeu), fica obrigado, como Estado, a cumprir essas decisões. Normalmente, os estados fazem periodicamente um relatório, em que demonstram como estão a proceder para garantir tais direitos, havendo, ao mesmo tempo, uma comissão de monitorização que analisa os relatórios e dá *feedback* e orientação aos referidos Estados.

O sistema de controlo dos direitos humanos da Liga das Nações, entre as duas Guerras Mundiais, continha vários direitos *coletivos*; por princípio, a maior parte dos direitos das minorias deveria ser considerada como direito coletivo (v. Thornberry & Gibbons, 1997). Mas inicialmente, na Organização das Nações Unidas, nomeadamente a seguir a 1945, proclamava-se que não havia necessidade de direitos coletivos, uma vez que cada pessoa era protegida, como indivíduo, pelos direitos individuais. As comunidades como as “minorias” eram vistas como um “problema europeu” por vários representantes (por exemplo, pela delegada dos EUA para os direitos humanos, Eleanor Roosevelt), o que significava que os direitos humanos não eram vistos como *universais*. A Convenção para a Proteção dos Direitos Humanos e Liberdades Fundamentais⁷, do Conselho da Europa, de 1950, e os instrumentos africanos e americanos correspondentes (a Carta Africana sobre os Direitos Humanos e das Pessoas, de 1981⁸, e a Convenção Americana sobre os Direitos Humanos, de 1969⁹, representam todos direitos *regionais*. Os direitos coletivos universais de vários grupos reemergiram mais tarde e apenas alguns destes estão relacionados com a língua. De forma algo simplista, alguns países ocidentais opuseram-se aos direitos coletivos e alguns países africanos apoiaram muitos deles, enquanto os países asiáticos se mostraram tão divididos que este assunto se transformou num dos maiores obstáculos à aceitação dos seus próprios instrumentos regionais para os direitos humanos. Alguns dos instrumentos universais incluem direitos relacionados com as línguas. Dois dos mais recentes e importantes instrumentos, produzidos pelas Nações Unidas,

7. Ver <http://conventions.coe.int/treaty/EN/Treaties/html/005.htm>.

8. Ver www.achpr.org/.

9. www.wcl.american.edu/pub/humright/digest/index.html.

são a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007)¹⁰ e a Declaração sobre os Direitos dos Povos Indígenas (UNDRIP, 61/295, 2007)¹¹. A primeira engloba muitos artigos nos quais se menciona a língua, e é especialmente importante para os surdos como minoria linguística. Na segunda, os artigos 13 e 14 têm várias formulações relativas aos DHLs. Como se trata “apenas” de uma Declaração, não é legalmente vinculativa para os Estados, mas os povos nativos esperam que a sua importante força moral influencie os Estados opositores (ainda que, infelizmente, parece não haver muitas razões para ter esperança).

Artigo 13

1. Os povos indígenas têm o direito de revitalizar, usar, desenvolver e transmitir, às futuras gerações, as suas histórias, línguas, tradições orais, filosofias, sistemas de escrita e literaturas, e de dar e manter os nomes das comunidades, lugares e pessoas.
2. Os Estados devem tomar medidas eficazes no sentido de assegurar a proteção deste direito e de garantir que os povos indígenas compreendem e são compreendidos nos atos políticos, legais e administrativos, recorrendo-se sempre que necessário a intérpretes ou a outros meios considerados adequados.

Artigo 14

1. Os povos indígenas têm o direito a estabelecer e controlar os seus sistemas educativos e instituições promotoras de educação nas suas próprias línguas, em concordância com os seus métodos culturais/próprios de ensino e de aprendizagem.
2. Os indivíduos nativos, especialmente as crianças, têm direito a todos os níveis e formas de educação estatal, sem discriminação.
3. Os Estados, em colaboração com os povos indígenas, tomarão medidas eficazes para que os indivíduos nativos, com especial incidência nas crianças, mesmo vivendo fora das suas próprias comunidades, tenham acesso, sempre que possível, a uma educação dentro da sua própria cultura e veiculada na sua própria língua.

Deste modo, os Povos Indígenas (PIs) “têm o direito de estabelecer e controlar os seus sistemas educativos e instituições que fornecem serviços educativos nas suas próprias línguas”. Mas quem paga?? Os PIs??? Por outro lado, os PIs “têm o direito a todos os níveis e formas de educação pública sem discriminação”. Na educação pública, habitualmente o Estado paga, ou é esperado que pague! Isto significa que um Estado possa afirmar que cumpre as suas obrigações se “permitir” aos PIs o estabelecimento de escolas PRIVADAS, com a sua própria língua como língua de instrução em todas as disciplinas, mas custeadas por si – enquanto a educação pública, através da/de uma língua oficial, é (espera-se que seja) gratuita. Isto NÃO é seguir o espírito da Declaração, mas é formalmente aceite. A consequência poderá ser a assimilação forçada. A minha questão, então, é: As “garantias” legais são suficientes? A resposta é, claramente: NÃO.

10. Ver <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>.

11. Ver <http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/en/drip.html>.

Alguns dos instrumentos importantes relativos às línguas tentam congregar direitos individuais e coletivos através do uso de expressões como “pessoas pertencendo a uma minoria”, ou semelhantes. É o que acontece, por exemplo, com o Artigo 27 do Acordo Internacional sobre os Direitos Cívicos e Políticos das Nações Unidas (AIDCP), que continua a ser o artigo mais abrangente e vinculativo da legislação sobre direitos humanos no que respeita à garantia de direitos linguísticos:

Nos Estados em que haja minorias étnicas, religiosas ou linguísticas, às pessoas pertencentes a essas minorias não pode ser negado o direito de, em conjunto com outros membros do seu grupo, usufruir da sua própria cultura, professar e praticar a sua própria religião ou usar a sua própria língua.

O artigo 30 da CDC (Convenção dos Direitos da Criança, referida antes) afirma quase o mesmo, ainda que acrescente “ou que seja indígena” e utilize a expressão “ele ou ela” – povos indígenas e mulheres tornaram-se sujeitos à luz da legislação internacional.

Muitas organizações internacionais e a maioria dos Estados têm uma política de língua que invoca as suas línguas oficiais e, através da sua implicação enquanto entidade, os DLs do povo, dos grupos e dos Estados envolvidos ou com quem trabalham. Assim, por exemplo, as Nações Unidas têm seis línguas oficiais e o Conselho da Europa apenas duas. A União Europeia já aumentou tantas vezes o número de línguas oficiais que, depois do último alargamento, tem agora (julho de 2013) 24; todos os documentos oficiais têm de estar disponíveis em todas elas. Muitas organizações também têm línguas de trabalho, mas o seu número pode ser mais restrito. Alguns Estados têm apenas uma língua oficial (ou do Estado), mas a maioria tem duas ou mais. Acresce que muitos Estados fazem referência explícita a uma ou várias línguas nacionais, segundas línguas, de ligação ou de herança nacional, nas suas Constituições: em grande parte destes casos, os falantes destas línguas têm menor número de direitos do que os falantes das línguas oficiais (v. de Varennes, 1996). A maior parte dos Estados proclamou uma espécie de proteção minoritária para as minorias linguísticas, quer com direitos negativos apenas, quer com direitos positivos. Alguns países que têm, efetivamente, minorias linguísticas negam este facto (por ex. a Turquia); por esta razão, é importante que se defina minoria. Não há, ao nível da legislação internacional, uma definição legal do que é uma minoria, ainda que o assunto tenha sido discutido extensivamente (por ex.: Andryšek, 1989; Capotorti, 1979). Porém, a maior parte das definições é relativamente semelhante e parece-se com a definição seguinte (Skutnabb-Kangas & Phillipson, 1994, p. 107, Nota 2):

Um grupo mais pequeno, em número, do que o resto da população de um Estado, cujos membros têm características étnicas, religiosas ou linguísticas diferentes do resto da população e são conduzidos, ainda que de modo subtil, pelo desejo de

salvaguarda da sua cultura, tradições ou língua.

Qualquer grupo que se identifique com esta definição deve ser tratado como uma minoria étnica, religiosa ou linguística.

Pertencer a uma minoria é uma questão de escolha individual.

Se um grupo afirma ser uma minoria nacional e um indivíduo reclama pertencer a uma minoria nacional, o Estado pode afirmar que uma tal minoria nacional linguística não existe, criando-se assim um conflito. O Estado pode recusar a garantia de direitos de minoria à pessoa e/ou ao grupo, com quem se tinha comprometido em termos de minorias nacionais. Em muitas definições de minoria, os seus direitos ficam condicionados, em primeiro lugar, pela aceitação, pelo Estado, da sua existência. De acordo com a minha própria definição (apresentada acima), o estatuto de minoria NÃO depende da aceitação pelo Estado, mas é verificável “objetivamente” (“no âmbito dos termos da definição”) ou subjetivamente (“como matéria de escolha individual”), ou em ambos os casos. Esta interpretação foi confirmada pelo Comité dos Direitos Humanos das Nações Unidas, em 1994, que reinterpretoou o Artigo 27 apresentado antes, no Comentário Geral n.º 23, de 6 de abril de 1994 (NU Doc. CCPR/C/21/Rev.1/ Adenda 5, 1994)¹². O Comité dos Direitos Humanos das Nações Unidas encarou o artigo como uma forma de: a) proteger todos os indivíduos no território do Estado ou sob a sua jurisdição (imigrantes e refugiados), independentemente de pertencerem ou não às minorias especificadas no artigo; b) afirmar que a existência de uma minoria não depende de uma decisão do estado, mas requer que seja determinada por critérios objetivos; c) reconhecer a existência de um “direito”; e d) impor obrigações positivas aos estados. Para as pessoas surdas, por exemplo, isto significa que os vários países têm, pelo menos, de ver os surdos como uma minoria (linguística), protegida pelo Artigo 27. Do mesmo modo, a reinterpretação significa que as minorias, incluindo os surdos, deverão possuir direitos de língua positivos, e não apenas o direito negativo de proteção contra a discriminação.

Os números também são importantes. Um grupo deve ter um certo tamanho para poder obter direitos relativos à língua. Depende, muitas vezes, de quantos indivíduos existem na unidade a ter em consideração (país, área, região, município, etc.), a possibilidade de esses sujeitos (falantes ou signatários), pertencentes a esse grupo, terem DLs, isto para já não falar em DHLs. Dois dos mais importantes documentos europeus sobre os DLs usam o tamanho do grupo como um critério, embora não o definam de forma alguma. A Carta Europeia e a Convenção do Quadro (referidas antes) utilizam expressões como “em número substancial” ou “alunos em número suficiente que assim o desejem” ou “se o número de utilizadores de uma língua regional ou minoritária o justificar”. É claro que é necessário limitar o tamanho por uma questão de ajuste aos vários

12. Ver <http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/0/fb7fb12c2fb8bb21c12563ed004df111?Opendocument>.

contextos, e também por razões económicas, mas é igualmente possível aos Estados relutantes usar o argumento da ausência do que consideram ser números “suficientes” para legitimar a falta de vontade política. Porém, pode concluir-se que, se pretendemos garantir e instigar os DHLs, é necessário que existam direitos individuais e coletivos orientados por uma promoção positiva dos mesmos, isto é, que não sejam unicamente direitos negativos ou ancorados na tolerância. Um tipo destes direitos, apenas, não é suficiente. Não se trata meramente de uma questão de alternativa (ou...ou), mas, antes, de simultaneidade e complementaridade (não só... mas também).

Discutimos, em seguida, a grande falta de DHLs, sobretudo na educação, o que indicia a falta de vontade política na garantia dos DHLs mais elementares.

4. Genocídio linguístico e DHLs educativos

Muitos cientistas políticos parecem defender que apenas as (grandes) minorias nacionais deveriam ter as suas línguas salvaguardadas pelo Estado, isto é, ter direitos positivos, enquanto as minorias nacionais reduzidas e os pequenos povos indígenas, e, especialmente, as minorias imigrantes, não deverão almejar a mais do que direitos negativos orientados pela tolerância. Por outro lado, a tolerância e a não discriminação, entendidas genericamente (um Estado não deve interferir a favor das características específicas de um grupo, tais como as religiosas), não têm a ver com a língua. Um Estado tem de escolher *alguma(s)* língua(s) como a(s) língua(s) da administração, dos tribunais, da educação, eventualmente dos media, etc., o que naturalmente vai privilegiar essa(s) língua(s) (v. Rubio-Marín, 2003).

Assim, os direitos positivos *orientados para a promoção* da língua são necessários para a integração adequada das minorias e dos povos indígenas. Os direitos positivos *orientados pela tolerância* não são suficientes, e muitas vezes conduzem à assimilação ou mesmo ao genocídio linguístico, entendido na aceção que lhe é conferida por duas definições apresentadas pela Convenção Internacional sobre a Prevenção e a Punição sobre o Crime de Genocídio das Nações Unidas¹³. A Convenção apresenta-nos cinco definições de genocídio, três das quais relacionadas com a extinção física ou biológica; as duas restantes adequam-se, contudo, à maioria dos casos da educação atual, e mesmo anterior, de Minorias Indígenas e Tribais (MITs):

Artigo II(e): “a transferência obrigatória de crianças do grupo para outro grupo,” e
Artigo II(b): “causar danos graves no corpo ou **na mente** dos membros do grupo.”
(destaque nosso)

13. E793, 1948; 78 U.N.T.S. 277, entrada em vigor em 12 de janeiro de 1951; o texto completo pode ser consultado em <http://www1.umn.edu/humanrts/instreet/x1cpgg.htm>.

Nos países que não foram colonizados, a maioria dos falantes de línguas numericamente expressivas possivelmente nem estarão conscientes do privilégio de que gozam ao poderem ser educados na língua que conhecem e compreendem e ter professores com os quais tanto eles como os seus pais podem comunicar facilmente. Porém, para a generalidade dos povos indígenas e tribais de todo o mundo e para muitas, se não todas as minorias (MITs), bem como para grande parte das crianças das antigas colónias africanas e asiáticas (independentemente do seu estatuto de maioria ou de minoria), este é um sonho pelo qual ainda lutam. As MITs são muitas vezes forçadas a aceitar a educação (no caso de conseguirem ir à escola) numa língua dominante que lhes é estranha. O acesso à educação é-lhes negado porque o veículo da mesma é errado (*vide* Tomaševski, 2001, 2003, 2006; Magga, Nicolaisen, Trask, Dunbar, & Skutnabb-Kangas, 2005; Skutnabb-Kangas & Dunbar, 2010). É interessante referir que a discussão sobre o veículo transmissor da educação já não se coloca na evidência apresentada pela investigação (veja-se a secção seguinte).

De acordo com o laureado pelo Prémio Nobel Amartya Sen (Sen, 1985), a pobreza não se relaciona apenas com condições económicas e de crescimento; a expansão das capacidades humanas é um dos seus aspetos elementares, ao ter como objetivo básico o desenvolvimento. Deste modo, a educação de crianças indígenas, mediada por uma língua dominante, muitas vezes limita o desenvolvimento das suas capacidades (Misra & Mohanty, 2000a, 2000b; Mohanty, 2000; Mohanty & Skutnabb-Kangas, 2013), perpetuando assim a pobreza. Ensinar crianças das MITs através de uma língua dominante estranha pode resultar, e muitas vezes resulta, de forma negativa no que respeita à competência linguística e cognitiva, ao sucesso escolar, à autoconfiança e ao desenvolvimento da identidade, bem como, posteriormente, ao acesso ao mercado de trabalho e às oportunidades de participação na vida democrática. Tal pode, pois, traduzir-se em danos mentais (e até físicos) graves, decorrentes da transferência de crianças para um outro grupo linguístico por via de uma mudança forçada de língua, para já não falar na inibição do acesso à educação, um direito humano que é garantido por vários dos documentos já mencionados¹⁴. Estes aspetos podem ser vistos como um genocídio em termos sociológicos, educativos e psicológicos (Skutnabb-Kangas & Dunbar, 2010).

No nosso livro (Skutnabb-Kangas & Dunbar, 2010), o advogado de Direitos Humanos Robert Dunbar e eu analisamos até que ponto os vários modelos educativos “de submersão” (porque na língua dominante) postos em prática pelos Estados, no passado e hoje, poderão ser vistos como resultando em *responsabilidade criminal internacional*. A expressão “crime contra a humanidade”, usada inicialmente, no contexto atual, como referência ao massacre dos Arménios da Turquia Otomana, em 1915, passou

14. Vejam-se referências, argumentos e evidências, a propósito de todas estas tomadas de posição, em: Magga et al. (2005); Panda & Mohanty (2009); Skutnabb-Kangas (2000); e especialmente Skutnabb-Kangas & Dunbar (2010).

a ser considerada um princípio legal internacional, em 1945. Ainda que tenham estado muito associados a conflitos armados, hoje acredita-se que esses crimes podem ser perpetrados em tempo de paz, pelo que presentemente são passíveis de ser encarados como parte do direito internacional comum. Referimo-nos, a seguir, na obra supracitada, a quatro características que se aplicam tanto a crimes em tempos de guerra como de paz, através das definições e interpretações de Cassese (2008, pp. 98-101). Notando que a descrição mais completa do que se entende por “crimes contra a humanidade” está agora estabelecida no *Estatuto do Tribunal Internacional de Roma*, de 17 de julho de 1998¹⁵, mencionamos ainda a existência de uma série de barreiras à aplicação de qualquer um dos conceitos (genocídio ou crimes contra a humanidade) a modelos educativos de submersão, pela ausência de casos jurídicos concretos que possam clarificar melhor alguns dos referidos conceitos (por exemplo, “intenção” no Artigo 2 da Convenção sobre o Genocídio). Todavia, existem já vários exemplos em que os advogados concluem que a “intenção” não necessita de ser direta e abertamente expressa. (Nenhum Estado diz: “queremos prejudicar as crianças”). Em contrapartida, tal pode ser deduzido a partir dos resultados, i.e.: se o Estado organiza estruturas educativas que se sabe conduzirem a resultados negativos, tal pode ser visto enquanto “intenção”, no sentido que lhe é dado pelo Art. 2. Julie Ringelheim (2013, pp. 104-105), por exemplo, discute uma sentença exemplar em que o Tribunal Europeu de Direitos Humanos

torna claro que a ausência de intenção de discriminação é o bastante para existir discriminação: o facto de uma medida ter um impacto desproporcional numa minoria é suficiente para estabelecer a existência de um tratamento diferencial – qualquer que seja a intenção subjacente à política. Isto abre a possibilidade de se lidar com as formas estruturais ou sistémicas de discriminação.

Mas encontramos também referências, sobretudo no que concerne ao conceito de crimes contra a humanidade, à falta de clareza da lei e à sua evolução constante, sendo que tais modificações podem tornar possível a aplicação de, pelo menos, alguns dos conceitos da lei criminal internacional a modelos educativos de submersão. Quando esses casos judiciais tiverem início, as autoridades educativas enfrentarão um problema sério. Hoje, a educação de grande parte das minorias imigrantes nos países da União Europeia é um exemplo de submersão, tal como acontece com a educação dos imigrantes na América do Norte e na Austrália.

Quando se reivindica que a atual educação das MITs não respeita o direito à educação, que não se devem transferir crianças para outro grupo, que isso pode causar graves danos mentais e físicos e que pode ser considerado um crime contra a humanidade, demonstra-se que é óbvio

15. Ver <http://untreaty.un.org/cod/icc/statute/romefra.htm>.

que não chega analisar os instrumentos e as evidências sobre os direitos humanos. Assim, o que é preciso é olhar para os resultados dos vários programas educativos para verificar até que ponto cumprem os objetivos básicos da educação, nos quais se incluem elevados níveis de bi/multilinguismo e sucesso acadêmico na escola. Comparámos os seguintes programas educativos para crianças de MITs¹⁶:

- 1) educação através de uma língua totalmente dominante a partir do primeiro ciclo (submersão, uma educação bilingue sem modelo);
- 2) programas transitórios com saídas precoces, nos quais há uma educação através da língua materna nos primeiros um ou dois anos, seguida de um ensino na língua dominante (um modelo fraco);
- 3) programas transitórios com saídas tardias, nos quais a transição de um programa via língua materna para um através da língua dominante é mais gradual, mas que estará cumprido na sua quase totalidade pelo 5.º ou 6.º ano (também um modelo fraco, mas melhor do que o referido anteriormente); e
- 4) programas nos quais a língua materna é o principal veículo de educação, pelo menos nos oito primeiros anos, ou mesmo até mais tarde (um modelo forte, um modelo de Educação através da Língua Materna – ELM).

Os resultados da investigação que comparou o sucesso académico destas crianças mostram, unanimemente, que as crianças sujeitas a programas de submersão (1 – ensino através da língua dominante) e as dos programas transitórios de saída precoce (2), como grupo, quase nunca poderão atingir uma competência linguística na língua dominante semelhante à dos nativos. Ao mesmo tempo, não terão hipótese de aprender a sua língua materna até um nível elevado de competência (por exemplo, não aprendem nem a ler, nem a escrever, mesmo que exista um sistema de escrita e materiais). Ainda que alguns possam ser bem sucedidos, a maioria dos alunos tem um sucesso académico muito reduzido. Por exemplo, no Canadá, há crianças das MITs que, atualmente, como grupo, em alguns casos, têm mais sucesso do que as crianças do grupo dominante, havendo também evidência de tendências semelhantes em Londres. Têm sucesso apesar da forma como o seu ensino está organizado, mas não por causa dele.

As crianças envolvidas no programa 3 (programa transitório de saída tardia) têm mais sucesso, mas mesmo assim os seus resultados são muito mais fracos do que se poderia esperar. Ramirez, Pasta, Yuen, Billings, & Ramey (1991) realizaram um estudo, com 2.352 alunos, que comprova isto, através da comparação de três grupos de minorias falantes de espanhol (ver quadro 1). O primeiro grupo foi ensinado *apenas em inglês* (mas

16. Vejam-se, em Skutnabb-Kangas & McCarthy (2008), as definições destes programas e, mais genericamente, definições relativas a bilinguismo e educação bilingue. O artigo está disponível em http://www.tove-skutnabb-kangas.org/en/articles_for_downloading.html.

estes alunos tinham professores bilingues e aprendiam espanhol, como disciplina independente, algo pouco frequente em programas de submersão); o segundo grupo, alunos em programas de saída precoce, tinha um ou dois anos de educação através do espanhol, sendo depois transferido para programas de ensino em inglês; o terceiro grupo, do programa de saída tardia, recebia educação em espanhol durante 4 a 6 anos, sendo posteriormente transferido para um ensino em inglês.

Quadro 1 – Estudo de Ramirez et al. (1991) realizado com 2.352 alunos

GRUPO	LÍNGUA DE ENSINO	RESULTADOS
Só em inglês	Inglês	Fracos níveis de inglês e de sucesso escolar; em princípio, nunca recuperarão
Programa transitório de saída precoce	1-2 anos de espanhol e depois só inglês	Níveis de inglês e de sucesso escolar relativamente baixos; é pouco provável que recuperem
Programa transitório de saída tardia	4-6 anos de espanhol e depois só inglês	Melhores resultados; é provável que se aproximem dos níveis dos nativos falantes de inglês

Uma abordagem baseada no senso comum sugeriria que os alunos que começaram mais cedo e tiveram maior exposição à língua inglesa, e que só falam inglês, deveriam obter os melhores resultados em inglês e em matemática e um bom desempenho em geral, e que os que tivessem começado mais tarde a sua educação através da língua inglesa e, consequentemente, tivessem menor exposição a ela, teriam piores resultados nesta língua, etc. Mas, de facto, os resultados mostram exatamente o contrário: *os alunos inseridos em programas de saídas tardias tiveram os melhores resultados*. Para além disso, foram os únicos para os quais se previu que viessem a ter oportunidade de, mais tarde, alcançar os níveis de proficiência em inglês dos nativos, enquanto os outros dois grupos, depois de uma melhoria inicial, regrediram mais ou ficaram para trás e foram considerados com poucas probabilidades de alcançar os seus colegas falantes de inglês, nesta língua ou no sucesso escolar em geral.

O estudo de Thomas e Collier¹⁷, a maior investigação a nível mundial sobre a educação de alunos de minorias, envolveu no total 210.000 indivíduos, incluindo estudos em profundidade, tanto em contextos urbanos como rurais dos EUA, e teve em conta muito mais tipos de programas do que os anteriormente apresentados. Numa análise de *todos* os modelos, os alunos que atingiram os níveis mais elevados, tanto em bilinguismo como em sucesso escolar, foram aqueles cujas línguas maternas foram o

17. Veja-se a bibliografia destes dois autores e também <http://www.thomasandcollier.com/Research Links.htm>.

veículo de ensino durante um período mais alargado de tempo. Esta duração do ensino na L1 (língua materna, primeira língua) foi o que melhor permitiu prever a competência das crianças e os ganhos na L2 – inglês, bem como o seu sucesso na escola (Thomas & Collier, 2002, p. 7).

Tanto na investigação de Ramirez como nos estudos de Thomas e Collier, a duração do ensino através da língua materna foi mais importante do que qualquer outro aspeto (e foram muitos) na previsão do sucesso educativo de alunos bilingues. Foi também muito mais relevante do que o *estatuto socioeconómico*, algo considerado de importância vital quando se reflete sobre as condições económicas e sociais de muitos povos indígenas. Os alunos envolvidos em programas de submersão (número 1, acima), nos quais as suas L1s não eram apoiadas de todo ou eram apenas ensinadas como disciplinas, obtiveram os piores resultados, tendo-se verificado as percentagens mais elevadas de desistência¹⁸. Foram obtidas conclusões semelhantes em África. A transição inicial para uma “língua internacional de comunicação mais vasta” em toda a África é, de acordo com diversos estudos resumidos por Heugh (2008), acompanhada por uma fraca literacia em L1 e L2, uma competência baixa em aritmética/matемática e ciências, níveis elevados de falhanço e de desistência e custos/gastos elevados.

De acordo com Heugh (2009), inicialmente os programas de saída precoce, com transição para a L2/LE por volta do segundo ou terceiro ano, mostram algum sucesso entre o primeiro e o terceiro ano e, algumas vezes, mesmo no quarto. Este sucesso começa a abrandar no quarto e quinto anos. Nos países africanos, por exemplo, mais de 50% dos alunos nunca chega ao ensino secundário. Esta investigadora afirma que nenhum dos modelos bilingues de saída precoce conseguiu alguma vez demonstrar um êxito educativo duradouro para a maioria dos alunos em nenhum dos países no mundo (veja-se também Alidou et al., 2006).

Citando estudos e estatísticas dos EUA, Teresa McCarthy escreve sobre as consequências das “políticas baseadas numa língua como veículo de ensino” (2004, p. 74):

Os alunos indígenas e pertencentes a minorias experienciam os níveis mais baixos de sucesso educativo, os menores rendimentos familiares e, especialmente nos jovens indígenas, os níveis mais elevados de depressão e de suicídio entre adolescentes.

Com base em estudos realizados a nível mundial, Amy Tsui e James Tollefson concluem, no seu livro *Medium of Instruction Policies*:

O uso de uma língua estrangeira como veículo de instrução com crianças que ainda estão a pugnar pela capacidade básica de expressão nessa língua impede, não

18. Estes estudantes são apelidados de “desistentes”/“falhados” pelas teorias baseadas na ausência, que responsabilizam os alunos, as suas características, os seus pais e a sua cultura pela falta de sucesso escolar.

só o seu sucesso acadêmico e desenvolvimento cognitivo, mas também o seu autoconhecimento, autoestima, segurança emocional e capacidade de participar de forma significativa no processo educativo (2004, p. 17).

Há centenas de estudos mais reduzidos, que foram realizados com muitos tipos diferentes de grupos, várias línguas e em diversos países¹⁹, a apresentar conclusões semelhantes. E o conhecimento não é novo – muitos povos indígenas já sabiam disto nos séculos XVIII e XIX. Todos estes estudos revelam a maioria dos resultados negativos da educação subtrativa e de saída precoce. Só os modelos mais fortes atingem os objetivos educativos. Todos estes modelos (tanto para crianças das MITs como dos grupos dominantes) utilizam uma língua minoritária como veículo de ensino durante muitos dos primeiros anos. Quanto mais longa for a sua utilização, melhores são os resultados no que respeita aos elevados níveis de bi- ou multilinguismo e de sucesso escolar. Este tipo de educação (incluindo o ensino, por professores bilingues, de uma língua dominante como disciplina) deveria ocorrer pelo menos durante oito anos, mas preferencialmente por mais tempo (veja-se a última secção). A educação multilingue baseada na língua materna (EMBLM) é um direito humano linguístico (DHL). E o DHL mais importante para as MITs, se quiserem atingir os objetivos educativos (e reproduzirem-se como povos/minorias), é, assim, o direito incondicional a uma educação aditiva, veiculada principalmente através da língua materna em escolas estatais gratuitas. Nos dias de hoje, os DHLs educativos obrigatórios são mais ou menos inexistentes. A educação de MITs está organizada em oposição à sólida evidência da investigação que indica como o deve ser. Os alunos das MITs (e os seus pais e comunidades) precisam que os DHLs sejam vistos como uma das medidas necessárias (mas não suficientes) para pôr termo ao genocídio. Estará isso a acontecer?

5. A educação das MITs está a ser organizada de modo a respeitar os DHLs? A falta de vontade política

Os debates sobre a abrangência dos DHLs continuam sobretudo, e, provavelmente, com maior incidência, na educação. O advogado de direitos humanos Fernand de Varennes (1996, 1999) escreve na contra capa de um livro (Skutnabb-Kangas, Phillipson, Mohanty, & Panda, 2009) que o mesmo “trata diretamente de um tópico que, surpreendentemente, continua a ser controverso: o valor indiscutível da educação na sua própria

19. Vejam-se sumários e referências em, por exemplo: Baker (2006); Baker & Prys Jones (1998); Cummins (1989, 2000, 2009); Dolson & Lindholm (1995); Huss (1999); Huss, Camilleri, & King (2003); Leontiev (1995); May & Hill (2003); May, Hill, & Tiakiwai (2003); Skutnabb-Kangas (1995, 2000, 2013); e a série de 8 volumes da *Encyclopedia of Language and Education*, especialmente Cummins & Corson (1997).

língua”. Mas ainda que a educação através da língua materna seja controversa, só o é “politicamente”, pois o cada vez menor número de argumentos contra a *Educação Multilíngue Baseada na Língua Materna* (EMBLM) não é corroborado pelas evidências da investigação. O direito a uma EMBLM de qualidade para crianças de MITs deve, de resto, ser encarado como um direito humano linguístico básico.

Seria sensato procurar reduzir a pobreza (veja-se Amartya Sen, acima) através da organização da educação das MITs com base nas recomendações da investigação, isto é, promovendo uma educação multilíngue baseada na língua materna (EMBLM). Ainda que os danos graves decorrentes da sua não promoção sejam conhecidos (e estejam documentados) há já muito tempo, e os princípios sobre o modo de o fazer também, tal não permitiu que ela surgisse em grande escala. Vou recorrer a um exemplo de África, pois aí se encontra quase um terço das línguas do mundo²⁰. Uma avaliação dos resultados em África conclui: “Não estamos a fazer qualquer progresso” (Alexander, 2006, p. 9); “a maioria das resoluções da conferência não foi mais do que um exercício de reciclagem” (Bamgbose, 2001, cit. por Alexander, 2006, p. 10); “estas intenções têm sido apresentadas em conferências sucessivas desde a década de 1980” (2006, p. 11); “após a adoção da Carta da OUA (Organização para a Unidade de África), em 1963, em todos os encontros de especialistas em cultura africana e líderes políticos, estes têm prometido assegurar uma liderança política do continente que tenha como objetivo o desenvolvimento e o uso predominante de línguas africanas, mas sem que sejam feitas quaisquer tentativas sérias de colocar em prática estas importantes resoluções.” (2006, p. 11). Tudo isto conduziu ao “falhanço profundo de, basicamente, todos os sistemas educativos pós-coloniais no continente africano” (2006, p. 16). Rassool (2007) faz uma excelente análise deste aspeto, tanto em África como na Ásia.

Contudo, e reiterando a ideia já anteriormente apresentada, hoje em dia, a educação de MITs está organizada ao arremão da evidência científica sólida que a deveria fundamentar. Precisamos, pois, de passar à implementação das boas leis e intenções já existentes (há muitas), mas em que a vontade política tem estado ausente. Neville Alexander afirma, com base na análise das razões que lhe estão subjacentes (2006, p. 16):

O problema de criar a vontade política fundamental para transformar estas opiniões em políticas exequíveis... precisa de ser encarado de forma realista. Os organizadores dos programas de línguas têm de considerar que os custos das suas intervenções políticas são um aspeto fundamental do próprio processo organizativo e que nenhuma liderança política se manifestará a favor de um plano que se reduz a uma lista de intenções, mesmo que fundamentada na evidência investigativa, de caráter quantitativo e qualitativo, mais exata.

20. http://www.ethnologue.com/ethno_docs/distribution.asp?by=area - 1.

O que Alexander defende, nomeadamente os custos da organização de uma educação mediada pela língua materna – e não a organização em si mesma –, deve ser explicitado em termos económicos, necessitando de um tipo de abordagem multidisciplinar que, no mínimo, inclua sociolinguistas, educadores, juristas e economistas. Sem isso, parece mesmo ser impossível começar a convencer os Estados a encetar políticas racionais que, no final, se tornariam benéficas, não só para as MITs, mas também para os próprios Estados (vejam-se, a este propósito, as muitas análises sobre os aspetos económicos de apoio ao multilinguismo e às línguas das minorias feitas por François Grin). Na educação, há uma necessidade urgente de políticas de língua que sejam adequadas sociocultural, pedagógica e linguisticamente e que respeitem os DHLs. Existem pressões para mudar a situação. A *Declaração de Asmara sobre as Línguas e Literaturas Africanas*, de 2000²¹, é um exemplo importante das declarações africanas de intenções. Há intenções ainda mais otimistas no *Plano de Ação das Línguas para a África*²², um dos resultados da conferência da ACALAN (Academia Africana das Línguas)²³, realizada em Bamako, no Mali, em janeiro de 2009²⁴, que apresentou um conjunto de recomendações aos governos africanos para “ajudar” a facilitar o papel das organizações na reversão dos atuais paradigmas educativos. E declarações semelhantes se encontram noutros continentes, embora menos inspiradoras. Mas, se a implementação destes programas viesse efetivamente a concretizar-se, a que exemplos encorajadores se poderia olhar?

6. Como se deve organizar a educação de MITs por forma a respeitar os DHLs? Educação multilingue baseada na língua materna

Em jeito de sumário, é justo afirmar que toda a sólida evidência investigativa mostra que o ensino das crianças das MITs predominantemente através das suas línguas maternas, pelo menos durante 6 a 8 anos (embora seja preferível durante mais tempo), acompanhado de uma boa instrução na língua dominante como língua segunda ou estrangeira (de preferência por professores bilingues), e tendo uma ou várias outras línguas estrangeiras (muitas vezes línguas “internacionais”, ensinadas como disciplinas independentes), pode ter como resultado elevados níveis de bi/multilinguismo e muitas outras consequências positivas, nos aspetos já mencionados nas secções anteriores²⁵. Em certas condições, com os

21. Ver <http://www.outreach.psu.edu/programs/allodds/declaration.html>.

22. Ver <http://www.acalan.org/eng/textesreferenciels/pala.php>.

23. Ver www.acalan.org.

24. Ver <http://www.acalan.org/eng/confeven/forum/forum.php>.

25. Veja-se, por exemplo: Cummins (1989, 2000); Marsh (2009); artigos em Heugh & Skutnabb-Kangas (2010); Skutnabb-Kangas et al. (2009); Skutnabb-Kangas & Heugh (2011); Thomas & Collier (2002, 2012).

recursos adequados, professores qualificados, materiais de elevada qualidade, etc., 6 anos serão suficientes; em condições menos propícias, com salas de aula cheias de alunos, poucos materiais, professores insuficientemente preparados e com salários reduzidos, etc., 8 anos serão o mínimo necessário.

O que se segue pode ser visto como um estudo especialmente vasto acerca de todas as regiões, encomendado pelo Ministério da Educação da Etiópia (Heugh et al., 2007; também Benson et al., 2011; Heugh et al., 2011; Heugh & Skutnabb-Kangas, 2011). Os dados mostram padrões muito claros de sucesso dos alunos no 8.º, 10.º e 12.º anos. A avaliação, realizada a nível nacional, dos alunos do nível 8 mostra que esses alunos, que têm 8 anos de ensino através da língua materna e de inglês como disciplina, alcançam melhores resultados ao longo do seu percurso escolar do que os que tiveram 6 ou 4 anos de educação baseada na língua materna. A exceção verifica-se na capital da Etiópia, onde as crianças ouvem e usam a língua inglesa fora da escola e obtêm resultados ligeiramente melhores a inglês do que as crianças das áreas rurais, apesar de terem menos anos de educação baseada na língua materna. Estes resultados são descritos, atualizados e comparados com os de muitos outros países em Heugh e Skutnabb-Kangas (2010) e em Skutnabb-Kangas e Heugh (2011).

Um modelo *dual-language* combina um programa de imersão para os falantes da língua dominante e um programa de manutenção (ou pelo menos um programa transitório de saída tardia) para as crianças das MITs. Collier e Thomas estão a realizar

“uma importante investigação sobre a educação dual em línguas em todo o estado da Carolina do Norte – que envolve a análise dos registos de todos os alunos do estado durante um período de cinco anos –, tendo já sido analisados aproximadamente 3 milhões de registos de alunos nos últimos dois anos [...]. De momento, já existem 36 escolas a implementar um programa *dual language* a maioria em espanhol-inglês, sendo um dos programas em mandarim/chinês-inglês. Nos dados que obtivemos no primeiro ano, todos os grupos de alunos (aprendentes de inglês, latino-americanos, brancos, negros e estudantes com estatuto socioeconómico baixo) que frequentavam turmas com um programa *dual language* estavam a ter melhores resultados do que os grupos semelhantes de colegas não envolvidos neste tipo de programa. Do sexto ao oitavo ano (anos intermédios de escolaridade), os alunos do programa *dual language* encontravam-se um ano adiantados em relação aos grupos com os quais estavam a ser comparados (Virginia Collier, mensagem eletrónica pessoal de 15 setembro de 2010; v. ainda Thomas & Collier, 2012).

Há muitos exemplos encorajadores, tanto em pequena como em grande escala, quer dos modelos fortes, quer de modelos que no momento são transitórios mas que estão a evoluir de forma a tornarem-se modelos fortes. Estes representam a mudança que fortalece as línguas em perigo de

extinção e o multilinguismo. A investigação recente, que documenta boas práticas e clarifica princípios pedagógicos e linguísticos básicos, encontra-se sumariada em muitos livros e artigos recentes²⁶. Uma grande parte representa projetos de EMBLM na Etiópia, no País Basco (Espanha), na Bolívia, no Botsuana, Burkina Faso e Canadá, na França, Guatemala e Índia, no México, Nepal, Peru, países Sami (Finlândia, Noruega, Suécia), Reino Unido e EUA. Note-se ainda que a evidência do sucesso da EMBLM em toda a África inclui alguns dos países africanos mais pobres (por exemplo, o Burkina Faso – cf. Nikièma & Ilboudo, 2011). Há sinais positivos, que também patenteiam alguns dos desafios da EMBLM, vindos da Índia, Nepal, Bolívia e Peru, e de todas as partes do mundo. É importante salientar que as crianças que beneficiam do desenvolvimento da literacia e da possibilidade de exprimir ideias na sua língua materna têm mais hipótese de ter êxito na aprendizagem de outras línguas, nas quais se incluem o inglês e o francês. Tais políticas não são “contra” determinadas línguas; pretendem promover o multilinguismo e combater um uso linguicista das línguas.

Os missionários cristãos continuam ativos em todo o mundo e têm-se preocupado frequentemente com o registo e o ensino das línguas indígenas (Harrison, 2008). Alguns optam também por conjugar a sua ação missionária com a de professores de inglês, o que cria um assinalável dilema ético para os profissionais do ensino de inglês (Wong & Canagarajah, 2009).

Ainda que o inventário e registo das línguas em perigo de extinção seja relevante, é vital que se tente influenciar as condições que estão na origem dessa ameaça. As situações económica e política, designadamente de pobreza e ausência de poder, das MITs, que vivem frequentemente nas ecorregiões do mundo com maior biodiversidade, é um dos fatores importantes do aniquilamento da diversidade biocultural/ biolinguística. A destruição de *habitats* através do corte de árvores, do alargamento da agricultura comercial, do uso de pesticidas e fertilizantes, da desflorestação, desertificação, desregulamentação da pesca, etc., muitas vezes têm como consequência que as MITs sejam forçadas à assimilação, migração e pobreza. A educação formal e os *media* nas línguas dominantes são os causadores diretos do genocídio linguístico – a montante destes encontram-se causas macroeconómicas, tecnomilitares, sociais e políticas. Arundhati Roy (1999) calcula que, só na Índia, desde 1950, 33 milhões de pessoas (“refugiados do desenvolvimento”) foram deslocadas durante a construção de grandes barragens. A obra de Mishra e Majumdar (2003), *The Elsewhere People*, descreve muitos outros grupos para os quais “a luta pela escola era parte integrante da luta pela terra” (Zibechi, 2010, pp. 317).

26. Veja-se, por exemplo: Benson (2009); Heugh (2009); Benson et al. (2011); Heugh et al. (2011); artigos no livro publicado por García, Skutnabb-Kangas, & Guzmán (2006); Heugh & Skutnabb-Kangas (2011); Mohanty et al. (2009); May (1999); Skutnabb-Kangas & Heugh (2011); e Skutnabb-Kangas et al. (2009). Veja-se igualmente: Skutnabb-Kangas (2000, 2008, 2009); Skutnabb-Kangas, Phillipson, Panda & Mohanty (2009).

Por outro lado, enquanto o trabalho sobre as causas económicas e políticas do perigo de extinção das línguas continua, é igualmente possível influenciar a aprendizagem e o uso de línguas ainda muito pouco expressivas, através da revitalização de projetos de natureza diversa. Os programas “Mestre/Aprendiz” iniciados por Leanne Hilton, da Universidade da Califórnia, em Berkeley, realizados em conjunto com os povos indígenas, são disso exemplo. Os falantes mais velhos ensinam os jovens que querem aprender a língua e recebem um financiamento mínimo, desde que garantam que passam pelo menos 20 horas por semana juntos, durante as quais só usam a língua em perigo de extinção. Podem escolher qualquer tipo de atividade, contando que a língua seja usada (Hinton, 2002; Hinton & Hale, 2001).

Esses programas estão a espalhar-se a outras partes do mundo. Um dos exemplos ocorre com uma das mais pequenas línguas Sami, Aanaar/Inari Saami, falada apenas na Finlândia, a qual está a sofrer uma revitalização digna de destaque. Há vinte anos nenhuma criança a falava e havia apenas um casal jovem que o fazia. Hoje existem dois nichos da língua (centros de dia e infantários) onde, desde 1997, apenas se fala Aanaar/Inari Saami, e, desde 2000, as crianças podem frequentar a escola primária tendo esta língua como veículo de ensino (veja-se Aikio-Puoskari, 2009). Para criar novos falantes de Sami na “geração perdida” que se encontra entre as crianças e jovens e os avós, Marja-Liisa Olthuis, sendo ela própria Aanaar Saami, organizou, no ano letivo de 2009-2010, um curso permanente e intensivo da língua, totalmente financiado e com a duração de um ano para pessoas com profissões onde fazia falta a competência linguística na língua Saami – professores, assistentes sociais, jornalistas, e até mesmo um padre (veja-se Olthuis, Kivelä, & Skutnabb-Kangas, 2013). A revitalização foi assinalável e, atualmente (julho de 2013), existe um grande número de pessoas que quer participar em cursos anuais de Aanaar Saami – muitas mais do que as que podem ser atendidas. Toda a comunidade experiencia uma nova vida, e isso tem servido de inspiração a outras pequeníssimas comunidades indígenas. Na Noruega, por exemplo, muitas crianças Saami podem ser ensinadas, nos primeiros 9 anos de escolaridade, maioritariamente na língua Saami do norte; em duas escolas secundárias e no Saami University College, em Guovdageaidnu, só se usa o Saami no ensino²⁷.

Alguns analistas, num livro sobre educação indígena e resistência na América Latina (Meyer & Maldonado Alvarado, 2010), criticam o “multiculturalismo” e o “interculturalismo” (defendidos por muitos instrumentos e declarações dos direitos humanos) como formas de celebração das culturas alheias orientadas pela avaliação, e a diversidade como uma espécie de negócio que apoia o *status quo*. Estas celebrações tornam invisíveis as disparidades de poder e de estatuto entre as línguas e as culturas.

27. Veja-se <http://www.samiskhs.no/>.

Deste modo, o interculturalismo pode fazer parte do esforço de “preservação de privilégios da língua colonizadora” (Mamani Condori, 2010, pp. 287). Os defensores dos direitos humanos têm, pois, de ser multidisciplinares e estar muito conscientes do modo como as suas ações influenciam as relações de poder, em constante mudança.

Referências

- Aikio-Puoskari, U. (2009). The ethnic revival, language and education of the Sámi, an indigenous people, in three Nordic Countries (Finland, Norway and Sweden). In T. Skutnabb-Kangas, R. Phillipson, A. K. Mohanty, & M. Panda (Eds.), *Social justice through multilingual education* (pp. 238-262). Bristol: Multilingual Matters.
- Alexander, N. (2006). Introduction. In *Intergovernmental Conference on Language Policies in Africa. Harare, Zimbabwe, 17-21 March 1997. Final Report* (pp. 9-16). Paris: UNESCO, Intangible Heritage Section.
- Alidou, H., Aliou, B., Brock-Utne, B., Diallo, Y. S., Heugh, K., & Wolff, H. E. (2006). *Optimizing learning and education in Africa – The language factor. A stock-taking research on mother tongue and bilingual education in Sub-Saharan Africa*. Working document prepared for ADEA 2006 Biennial Meeting (Libreville, Gabon, 27-31 março, 2006). Association for the Development of Education in Africa (ADEA), UNESCO Institute for Education & Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit. Disponível em http://www.adeanet.org/adeaPortal/adea/biennial-2006/doc/document/B3_1_MTBLE_en.pdf.
- Andrýsek, O. (1989). *Report on the definition of minorities*. SIM Special No 8. Utrecht: Netherlands Institute of Human Rights, Studie- en Informatiecentrum Mensenrechten (SIM).
- Baker, C. (2006). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (4ª ed.). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Baker, C., & Prys Jones, S. (1998). *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*. Clevedon/Philadelphia: Multilingual Matters.
- Benson, C. (2009). Designing effective schooling in multilingual contexts: Going beyond bilingual models. In T. Skutnabb-Kangas, R. Phillipson, A. K. Mohanty, & M. Panda (Eds.), *Social justice through multilingual education* (pp. 63-81). Bristol: Multilingual Matters.
- Benson, C., Heugh, K., Bogale, B., Yohannes, G., & Alemu, M. (2011). The medium of instruction in the primary schools in Ethiopia: A study and its implications for multilingual education. T. Skutnabb-Kangas & K. Heugh (Eds.), *Multilingual education and sustainable diversity work: From periphery to center* (pp. 32-61). New York: Routledge.
- Capotorti, F. (1979). *Study of the rights of persons belonging to ethnic, religious and linguistic minorities*. New York: United Nations.
- Cassese, A. (2008). *International criminal law*. Oxford: Oxford University Press (2ª ed.).
- Cummins, J. (1989). *Empowering minority students*. Sacramento, California: Association for Bilingual Education.

- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2009). Fundamental psychological and sociological principles underlying educational success for linguistic minority students. In A. K. Mohanty, M. Panda, R. Phillipson & T. Skutnabb-Kangas (Eds.), *Multilingual education for social justice: Globalising the local* (pp. 21-35). New Delhi: Orient BlackSwan.
- Cummins, J., & Corson, D. (Eds.). (1997). Bilingual education. In J. Cummins & N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education – Vol. 5*. Dordrecht, Boston & London: Kluwer Academic Publishers.
- de Varennes, F. (1996). *Language, minorities and human rights*. The Hague, Boston, London: Martinus Nijhoff.
- de Varennes, F. (1999). The existing rights of minorities in international law. In M. Kontra, R. Phillipson, T. Skutnabb-Kangas & T. Várady (Eds.), *Language: A right and a resource. Approaching linguistic human rights* (pp. 117-146). Budapest: Central European University Press.
- Dolson, D., & Lindholm, K. (1995). World class education for children in California: A comparison of the two-way bilingual immersion and European School model. In T. Skutnabb-Kangas (Ed.), *Multilingualism for all* (pp. 69-102). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- García, O., Skutnabb-Kangas, T., & Guzmán, M. T. (Eds.). (2006). *Imagining multilingual schools: Languages in education and glocalization*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Harrison, K. D. (2008). *When languages die. The extinction of the world's languages and the erosion of human knowledge*. Oxford: Oxford University Press.
- Heugh, K. (2008). Power Point presentation in Delhi, India, in January 2008, leading to Heugh (2009).
- Heugh, K. (2009). Literacy and bi/multilingual education in Africa: Recovering collective memory and knowledge. In T. Skutnabb-Kangas, R. Phillipson, A. K. Mohanty & M. Panda (Eds.), *Social justice through multilingual education* (pp. 103-124). Bristol: Multilingual Matters [ver ainda <http://uri.fi/EO/>].
- Heugh, K., Benson, C., Bogale, B., & Gebre Yohannes, M. A. (2007). *Final Report. Study on medium of instruction in primary schools in Ethiopia*. Commissioned by the Ministry of Education, September 2006. Addis Ababa: Ministry of Education of Ethiopia.
- Heugh, K., Benson, C., Gebre Yohannes, M. A., & Bogale, B. (2011). Multilingual education in Ethiopia: What assessment shows us about what works and what doesn't. In T. Skutnabb-Kangas & K. Heugh (Eds.), *Multilingual education and sustainable diversity work: From periphery to center* (pp. 239-262). New York: Routledge.
- Heugh, K. & Skutnabb-Kangas, T. (2011). 'Peripheries' take centre stage: Reinterpreted multilingual education works. In T. Skutnabb-Kangas & K. Heugh (Eds.), *Multilingual education and sustainable diversity work: From periphery to center* (pp. 263-283). New York: Routledge.
- Heugh, K., & Skutnabb-Kangas, T. (Eds.). (2010). *Multilingual education works. From the periphery to the centre*. Delhi: Orient BlackSwan.

- Hinton, L. (2002). *How to keep your language alive. A commonsense approach to one-on-one language learning*. Berkeley, CA: Heyday Books.
- Hinton, L., & Hale, K. (Eds.). (2001). *The Green Book of language revitalization in practice*. San Diego: Academic Press.
- Huss, L. (1999). Reversing language shift in the Far North. Linguistic revitalization in Scandinavia and Finland. *Acta Universitatis Upsaliensis. Studia Uralica Upsaliensia*, 31. Uppsala: Uppsala University.
- Huss, L., Camilleri, A., & King, K. (Eds.). (2003). *Transcending monolingualism: Linguistic revitalisation in education*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Leontiev, A. A. (1995). Multilingualism for all - Russians? In T. Skutnabb-Kangas (Ed.), *Multilingualism for all* (pp. 199-214). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Magga, O. H., Nicolaisen, I., Trask, M., Dunbar, R. & Skutnabb-Kangas, T. (2005). *Indigenous children's education and indigenous languages. Expert paper written for the United Nations Permanent Forum on Indigenous Issues*. New York: United Nations. Disponível em www.Tove-Skutnabb-Kangas.org/pdf/PFII_Expert_paper_1_Education_final.pdf.
- Mamani Condori, C. (2010). The path of decolonization. In L. Meyer & B. Maldonado Alvarado (Eds.), *New world of indigenous resistance. Noam Chomsky and voices from North, South and Central America* (pp. 283-289). San Francisco: City Lights Books.
- Marsh, D. (Coord.). (2009). *Study on the contribution of multilingualism to creativity. Compendium Part One. Multilingualism and creativity: Towards an evidence-base*. Brussels: Europublic sca/cva. www.europublic.com
- May, S. (2001). *Language and minority rights: Ethnicity, nationalism, and the politics of language*. London: Longman.
- May, S., & Hill, R. (2003). *Bilingual/immersion education: Indicators of good practice – Milestone Report 2*. Hamilton: Wilf Malcolm Institute of Educational Research, School of Education, University of Waikato.
- May, S., Hill, R., & Tiakiwai, S. (2003). *Bilingual/immersion education: Indicators of good practice – Milestone Report 1*. Hamilton: Wilf Malcolm Institute of Educational Research, School of Education, University of Waikato.
- May, S. (Ed.). (1999). *Indigenous community-based education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- McCarthy, T. L. (2004). Dangerous difference: A critical-historical analysis of language education policies in the United States. In J. W. Tollefson & A. B. M. Tsui (Eds.), *Medium of instruction policies. Which agenda? Whose agenda?* (pp. 71-93). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Meyer, L., & Maldonado Alvarado, B. (Eds.). (2010). *New world of indigenous resistance. Noam Chomsky and voices from North, South, and Central America*. San Francisco: City Lights Books.
- Misra, G., & Mohanty, A. K. (2000a). Consequences of poverty and disadvantage: A review of indian studies. In A. K. Mohanty & G. Misra (Eds.), *Psychology of poverty and disadvantage* (pp. 121-148). New Delhi: Concept Publishing Company.
- Misra, G., & Mohanty, A. K. (2000b). Poverty and disadvantage: Issues in retrospect. In A. K. Mohanty, & G. Misra (Eds.), *Psychology of poverty and disadvantage* (pp. 261-284). New Delhi: Concept Publishing Company.

- Mishra, O., & Majumdar, A. J. (Eds.). (2003). *The elsewhere people: Cross-border migration, refugee protection and State response*. New Delhi: Lancer.
- Mohanty, A. K. (2000). Perpetuating inequality: The disadvantage of language, minority mother tongues and related issues. In A. K. Mohanty & G. Girishwar (Eds.), *Psychology of poverty and disadvantage* (pp. 104-117). New Delhi: Concept Publishing Company.
- Mohanty, A. K., & Skutnabb-Kangas, T. (2013). MLE as an economic equaliser in India and Nepal: Mother tongue based multilingual education fights poverty through capability development and identity support. In K. Henrard (Ed.), *Socioeconomic participation of minorities in relation to their right to (respect for) identity. Studies in International Minority and Group Rights, Volume 2* (pp. 159-187). Leiden and Boston: Brill/ Martinus Nijhoff Publishers.
- Mohanty, A. K., Panda, M., Phillipson, R., & Skutnabb-Kangas, T. (Eds.). (2009). *Multilingual education for social justice: Globalising the local*. New Delhi: Orient BlackSwan.
- Nikiéma, N., & Ilboudo, P. T. (2011). Setting a tradition of MTM education in 'franco-phone' Africa: The case of Burkina Faso. In T. Skutnabb-Kangas & K. Heugh (Eds.), *Multilingual education and sustainable diversity work: From periphery to center* (pp. 197-215). New York: Routledge.
- Olthuis, M. L., Kivelä, S., & Skutnabb-Kangas, T. (2013). *Revitalising indigenous languages. How to recreate a lost generation*. Bristol: Multilingual Matters.
- Panda, M., & Mohanty, A. K. (2009). Language matters, so does culture: Beyond the rhetoric of culture in multilingual education. In A. K. Mohanty, M. Panda, R. Phillipson & T. Skutnabb-Kangas (Eds.), *Multilingual education for social justice: Globalising the local* (pp. 295-312). New Delhi: Orient BlackSwan. [também em Skutnabb-Kangas, Phillipson, Mohanty & Panda (Eds.), *Social justice through multilingual education* (pp. 301-319). Bristol: Multilingual Matters].
- Ramirez, J. D., Pasta, D. J., Yuen, S. D., Billings, D. K., & Ramey, D. R. (1991). *Longitudinal study of structured immersion strategy, early-exit, and late-exit bilingual education programs for language minority children* (Vols. 1-2). San Mateo, CA: Aguirre International.
- Rassool, N. (Ed.). (2007). *Global issues in language, education and development. Perspectives from postcolonial countries*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Ringelheim, J. (2013). Between identity transmission and equal opportunities: The multiple dimensions of minorities' right to education. In K. Henrard (Ed.), *The interrelation between the right to identity of minorities and their socio-economic participation. Studies in International Minority and Group Rights, Volume 2* (pp. 91-114). Leiden and Boston: Brill/ Martinus Nijhoff Publishers.
- Roy, A. (1999). *The cost of living. The greater common good, and the end of imagination*. London: Flamingo.
- Rubio-Marín, R. (2003). Language rights: Exploring the competing rationales. In W. Kymlicka & A. Patten (Eds.), *Language rights and political theory* (pp. 52-79). Oxford: Oxford University Press.
- Sen, A. (1985). *Commodities and capabilities*. Amsterdam: North Holland.
- Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic genocide in education - Or worldwide diversity and human rights?* Mahwah, NJ & London, UK: Lawrence Erlbaum Associates.

- Skutnabb-Kangas, T. (2008). Bilingual education and sign language as the mother tongue of deaf children. In C. J. K. Bidoli & E. Ochse (Eds.), *English in international deaf communication* (pp. 75-94). Bern: Peter Lang.
- Skutnabb-Kangas, T. (2009). MLE for Global Justice: Issues, approaches, opportunities. In T. Skutnabb-Kangas, R. Phillipson, A. K. Mohanty & M. Panda (Eds.), *Social justice through multilingual education* (pp. 36-62). Bristol: Multilingual Matters [ver ainda <http://uri.fi/EO/>].
- Skutnabb-Kangas, T. (2013). Mother tongue medium education. In C. A. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (parte "Bilingual Education"). Malden, MA: Blackwell. DOI: 10.1002/9781405198431.wbeal0776.
- Skutnabb-Kangas, T. & Dunbar, R. (2010). Indigenous children's education as linguistic genocide and a crime against humanity? A global view. *Gáldu Čála. Journal of Indigenous Peoples' Rights*, 1. Guovdageaidnu/ Kautokeino: Galdu, Resource Centre for the Rights of Indigenous Peoples (<http://www.galdu.org>). Disponível ainda como e-book gratuito, em <http://www.e-pages.dk/grusweb/55/>.
- Skutnabb-Kangas, T., & McCarthy, T. (2008). Clarification, ideological/epistemological underpinnings and implications of some concepts in bilingual education. In J. Cummins & N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education* – Vol. 5 (2ª ed.) (pp. 3-17). New York: Springer.
- Skutnabb-Kangas, T., Phillipson, R., Panda, M., & Mohanty, A. (2009). MLE concepts, goals, needs and expense: English for all or achieving justice? In T. Skutnabb-Kangas, R. Phillipson, A. K. Mohanty & M. Panda (Eds.), *Social justice through multilingual education* (pp. 320-344). Bristol: Multilingual Matters [ver ainda <http://uri.fi/EO/>].
- Skutnabb-Kangas, T., & Phillipson, R. (1994). Linguistic human rights, past and present. In T. Skutnabb-Kangas & R. Phillipson (Eds.), (colaboração de Mart Rannut), *Linguistic human rights. Overcoming linguistic discrimination* (pp. 71-110). Berlin & New York: Mouton de Gruyter.
- Skutnabb-Kangas, T. (Ed.). (1995). *Multilingualism for all*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Skutnabb-Kangas, T., & Heugh, K. (Eds.). (2011). *Multilingual education and sustainable diversity work: From periphery to center*. New York: Routledge.
- Skutnabb-Kangas, T., Phillipson, R., Mohanty, A. K., & Panda, M. (Eds.). (2009). *Social justice through multilingual education*. Bristol: Multilingual Matters [ver ainda <http://uri.fi/EO/>].
- Thomas, W. P., & Collier, V. P. (2002). *A national study of school effectiveness for language minority students' long term academic achievement*. George Mason University, CREDE (Center for Research on Education, Diversity & Excellence). Disponível em http://www.crede.ucsc.edu/research/llaa/1.1_final.html.
- Thomas, W. P., Collier, V. P. (2012). *Dual language education for a transformed world*. Albuquerque, NM, Dual Language Education of New Mexico and Fuente Press.
- Thornberry, P. (1997). Minority rights. In Academy of European Law (Ed.), *Collected courses of the Academy of European Law: Vol. VI, Book 2* (pp. 307-390). The Netherlands: Kluwer Law International.
- Thornberry, P., & Gibbons, D. (1997). Education and minority rights: A short survey of international standards. *International Journal on Minority and Group Rights. Special Issue on the Education Rights of National Minorities*, 4(2), 115-152.

- Tomaševski, K. (2001). *Human rights obligations: Making education available, accessible, acceptable and adaptable. Right to Education Primers 3*. Lund: Raoul Wallenberg Institute of Human Rights and Humanitarian Law & Stockholm, Sida (Swedish International Development Cooperation Agency).
- Tomaševski, K. (2003). *Education denied: Costs and remedies*. London: Zed Books.
- Tomaševski, K. (2006). *Human rights obligations in education. The 4-A Scheme*. The Nijmegen: Wold Legal Publishers.
- Tsui, A. B. M., & Tollefson, J. W. (2004). The centrality of medium-of-instruction policy in sociopolitical processes. In J. W. Tollefson & A. B. M. Tsui (Eds.), *Medium of instruction policies. Which agenda? Whose agenda?* (pp. 1-18). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- van der Stoep, M. (1999). *Report on the linguistic rights of persons belonging to national minorities in the OSCE area*. The Hague: OSCE High Commissioner on National Minorities (ver ainda Annex. Replies from OSCE Participating States).
- Wong, M. S., & Canagarajah, S. A. (Eds.). (2009). *Christian and critical english language educators in dialogue*. New York: Routledge/Taylor and Francis.
- Zibechi, R. (2010). The complex decolonization of the school. In L. Meyer & B. Maldonado Alvarado (Eds.), *New world of indigenous resistance. Noam Chomsky and voices from North, South and Central America* (pp. 315-329). San Francisco: City Lights Books.

Sítios na Internet:

- <http://privatewww.essex.ac.uk/~patrickp/lhr/linguistichumanrights.htm>
- http://en.wikipedia.org/wiki/Linguistic_human_rights
- www.Tove-Skutnabb-Kangas.org
- <http://www2.ohchr.org/english/law/>
- <http://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx>
- <http://conventions.coe.int/treaty/EN/Treaties/html/005.htm>
- www.achpr.org/
- www.wcl.american.edu/pub/humright/digest/index.html
- <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>
- <http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/en/drip.html>
- <http://www.unhcr.ch/tbs/doc.nsf/0/fb7fb12c2fb8bb21c12563ed004df11?Opendocument>
- <http://www1.umn.edu/humanrts/instree/x1cppcg.htm>
- <http://untreaty.un.org/cod/icc/statute/romefra.htm>
- <http://www.thomasandcollier.com/Research Links.htm>
- http://www.ethnologue.com/ethno_docs/distribution.asp?by=area - 1
- <http://www.outreach.psu.edu/programs/allodds/declaration.html>
- <http://www.acalan.org/eng/textesreferenciels/pala.php>
- www.acalan.org
- <http://www.acalan.org/eng/confeven/forum/forum.php>
- <http://www.samiskhs.no/>

Educação, Multilinguismo e *Translanguaging* no século XXI

*Ofelia García**

1. Introdução

As crianças bilingues são a norma em todo o mundo¹. Na maioria das vezes, crescem em lares onde os pais e os familiares usam línguas diversas. Em outros casos, adquirem práticas linguísticas distintas quando se deslocam do contexto familiar para o da comunidade. Porém, e ainda em outras ocasiões, as crianças mudam-se com os pais para regiões ou países diferentes onde adquirem outras línguas e novos modos de “*linguaging*”². Contudo, o que acontece mais frequentemente é que crescem em lares onde se usa a sua primeira língua e vão depois para escolas onde se utiliza uma outra língua, ou onde aprendem uma língua adicional. Mas seja qual for a forma como as crianças se tornam bilingues ou multilingues, em todo o mundo, todas elas vulgarmente se envolvem em processos de *linguaging bilingues* – ou, como lhes chamo num outro texto (García, 2009), de *translanguaging*³. *Translanguaging* é o ato através do qual os bilingues acedem às diferentes características linguísticas ou a várias modalidades

*. Central University of New York

1. Utilizo o termo “bilingue” para incluir aquilo que outros chamam de “multilingue”. Neste texto, “bilingue” refere-se a todas as práticas linguísticas que envolvem aspetos diferentes dos que os linguistas e os educadores descrevem como estruturantes de cada língua autónoma.

2. Utilizo o termo “linguaging” para me referir ao modo como as pessoas usam a língua – as suas práticas discursivas –, e não por referência à conceção de “linguaging” usada por Governos, missionários e linguistas. Uso “linguaging” como um verbo (vide Makoni & Pennycook, 2006).

3. Pedi emprestado o termo “translanguaging” a Cen Williams, que o cunhou para se referir a uma pedagogia bilingue específica. Para saber mais sobre a investigação desenvolvida por Williams, veja-se Baker (2001).

daquelas que são classificadas como línguas autónomas, tendo em vista a maximização do seu potencial comunicativo. Trata-se de uma abordagem ao bilinguismo que não se centra nas línguas, como acontece muitas vezes, mas nas práticas bilíngues observáveis que contribuem para a interpretação dos seus contextos multilíngues. O *translanguaging* excede aquilo que se costuma chamar de mudança de código linguístico, embora a inclua. Na minha perspetiva, o conceito desenvolve o que Gutiérrez, Baquedano-López e Álvarez apelidaram de “uso híbrido da língua”, entendido como “um processo sistemático, estratégico, organizador e desocultador de sentido...” (2001, p. 128), que se torna importante para todos os bilíngues em contextos multilíngues.

Mas a capacidade de *languaging* em duas línguas raramente é reconhecida pelos sistemas educativos de todo o mundo. As crianças que chegam às escolas a falar de modo diferente daquelas que são as práticas linguísticas da instituição são muitas vezes estigmatizadas e encaminhadas para processos de apoio à aprendizagem. Isto acontece tanto com crianças que chegam à escola, como com alunos monolíngues que falam de forma diversa daquela que aí é habitual, mas também com crianças que se envolvem em práticas bilíngues que diferem das práticas monolíngues que as escolas frequentemente impõem.

Este texto desenvolve-se em torno de duas questões: (1) quais os pressupostos subjacentes ao monolíngüismo e ao bilingüismo e como é que estes se tornam visíveis na nossa atual percepção do que é o bilingüismo e no desenvolvimento de programas de ensino bilíngue e multilíngue?; (2) qual o tipo de programas de ensino multilíngue e que espécie de práticas linguísticas seria preciso implementar para ensinar línguas de forma equitativa a alunos de minorias⁴ e para facilitar a sua aprendizagem?

Neste texto demonstrarei que a negação, pelo sistema educativo, do potencial bilíngue detido pelas crianças tem muito a ver com o conceito de *governamentalização*, tal como é proposto por Foucault (1991). Foucault revela como as práticas linguísticas de uma escola “controlam” o modo como a língua é utilizada e estabelecem hierarquias linguísticas nas quais algumas línguas, ou algumas formas como são usadas, são mais valorizadas do que outras. Tudo isto tem de ser interpretado no âmbito do conceito de *hegemonia* desenvolvido por Antonio Gramsci (1971)⁵, que justifica como é que as pessoas se sujeitam ao poder cultural invisível. Erickson define *práticas hegemónicas* como:

ações rotineiras e crenças não provadas que estão em consonância com o sistema cultural de pensamento e com a ontologia dentro dos quais faz sentido realizar

4. Quando me refiro a crianças de minorias linguísticas falo sobre as crianças indígenas/pertencentes a tribos (mesmo que em princípio não sejam minoritárias), autóctones (minorias “nacionais”) e (i)migrantes.

5. Gramsci foi um dos membros fundadores do Partido Comunista Italiano e esteve preso durante o regime fascista de Mussolini.

certos atos, totalmente inocentes, mas que, no entanto, limitam sistematicamente as hipóteses de vida dos membros dos grupos estigmatizados (1996, p. 45).

Uma tal prática hegemônica decorre das nossas interpretações e crenças sobre, não só o que é monolingüismo, mas também bilingüismo. Quando percebidos através das lentes eruditas ocidentais, o monolingüismo é constantemente aceite como a norma e o bilingüismo apenas entendido como um monolingüismo duplo. É assim que as ideologias, políticas e práticas monolingües e monoglóssicas⁶ são impostas pelas escolas. Como agentes dos Estados, as escolas insistem em práticas monolingües, silenciando formas nas quais as crianças bilingües usam a língua, limitando, assim, as suas oportunidades educativas e de vida. Mesmo quando implementam programas bilingües, as escolas exigem o controlo total dos dois sistemas linguísticos autónomos e limitados, em vez de valorizarem e capitalizarem as práticas bilingües das crianças. Os programas de ensino bilingües que insistem em separar as duas línguas acabam por negar a complexidade do multilingüismo que existe em todo o mundo.

2. Questionando alguns pressupostos do Bilingüismo

Ainda que a maior complexidade linguística exista na África subsariana (a faixa que liga a África ocidental, através da bacia do Rio Congo, à África oriental) e no sudeste da Ásia (Índia, península do sudeste da Ásia e ilhas da Indonésia, Nova Guiné e Pacífico) (Nettle & Romaine, 2000), a maior parte dos estudos sobre bilingüismo têm sido desenvolvidos na América do Norte, especialmente no Canadá – uma região conhecida pela sua baixa ou média diversidade linguística⁷ (sobre as línguas das primeiras nações, veja-se Bear Nicholas, 2009).

O impulso promotor do trabalho sobre o bilingüismo canadiano foi dado pela Comissão Real sobre Bilingüismo e Biculturalismo, fundada nos anos sessenta do século passado como resposta à ideia de duas nações fundadoras (a francesa e a inglesa). No Canadá, com o objetivo de estabelecer um certo equilíbrio entre o inglês e o francês, o bilingüismo foi proposto como se tratasse das “duas rodas” necessárias à movimentação numa federação bilingües, ignorando as línguas das Nações Fundadoras (*First Nations*) e o número crescente de imigrantes. A *Lei das Línguas Oficiais*, de 1969, declarou que o Canadá é bilingües em inglês e francês. Mas,

6. As ideologias monoglóssicas tratam as línguas como sistemas autónomos limitados sem terem em consideração as práticas reais dos seus falantes. Por outro lado, as ideologias heteroglóssicas respeitam as múltiplas práticas linguísticas desenvolvidas nas inter-relações. Eu baseio este uso de *heteroglóssico* em Bakhtin (1981), como sinónimo de múltiplas vozes. Para mais informação veja-se Del Valle (2000).

7. Claro que há também muitos estudos sobre bilingüismo realizados noutros lugares e sobre outras línguas, apesar de os mais conhecidos serem tradicionalmente originários da América do Norte.

em 1977, o *Projeto de Lei n.º 101, Secção sobre a Língua Francesa*, tornou o francês a língua de trabalho, negócios e educação no Quebeque (Ricento & Burnaby, 1998).

Ao tentar equilibrar estas tensões entre o bilinguismo dos estados federados e a crescente insistência no monolinguismo no Quebeque, Wallace Lambert e colegas, da Universidade McGill, criaram os primeiros programas de Imersão Precoce no Ensino Bilingue em St. Lambert (Lambert & Tucker, 1972). Lambert (1975) propôs então os dois modelos de bilinguismo que têm dominado a literatura científica – o bilinguismo *subtrativo* e o bilinguismo *aditivo*. No bilinguismo subtrativo, a primeira língua (L1) é retirada à medida que a segunda língua (L2) é acrescentada, acabando por resultar no monolinguismo da segunda língua ($L1+L2-L1=L2$). Pelo contrário, no bilinguismo aditivo acrescenta-se uma segunda língua sem que a primeira se perca ($L1+L2=L1+L2$). Lambert defendeu que o bilinguismo aditivo é mais benéfico em termos sociais e cognitivos, enquanto o bilinguismo subtrativo resulta não só em monolinguismo, mas também em menor sucesso académico (Lambert, 1975).

Contudo, os modelos aditivo e subtrativo de bilinguismo demonstraram ser inadequados para descrever a complexidade linguística do séc. XXI. Por um lado, o modelo aditivo luta pelo desenvolvimento pleno de uma segunda língua que poderia ser adquirida totalmente por si só e que tem como resultado um duplo monolinguismo. Por outro, ambos os modelos começam ou acabam em monolinguismo ao considerarem uma das línguas como sendo claramente a primeira e outra a segunda. O modelo aditivo decalca ou determina as práticas de um indivíduo monolíngue ao multiplicá-las por duas línguas. Recorrendo a uma imagem, se o monolinguismo se parece com um monociclo, nesta perspetiva, o bilinguismo compara-se às duas rodas perfeitamente equilibradas de uma bicicleta (Cummins, 2000). Em qualquer momento poderemos ver estes indivíduos bilingues a apoiarem-se nos seus monociclos, fazendo rodar cada uma das rodas independentemente da outra, ou, no melhor dos casos, em unísono e à mesma velocidade. Mas, no séc. XXI, reconhecemos que este tipo de bilinguismo não funcionará no contexto agitado da comunicação multimodal, pois as duas rodas paralelas já não serão suficientes. Para além da bicicleta, necessitamos de desenvolver práticas discursivas que se adaptem às *nuances* da comunicação multimodal e que incluam formas complexas de *languageing*. Precisamos, portanto, de criar rodas que girem, que se estendam e contraíam, que se compensem mutuamente, que sejam capazes de rodar em direções diferentes, como as de um veículo todo-o-terreno. E teremos com certeza de possuir mais do que duas rodas.

Os modelos subtrativo e aditivo também supõem certamente uma primeira e uma segunda língua com base no monolinguismo entendido como norma. Mas na complexidade comunicativa do séc. XXI, a que já nos referimos, tais conceitos (primeira e segunda língua) começaram igualmente a alterar-se, estimulados pela mudança de posição das pessoas, da

informação, dos bens e serviços, resultante da globalização e da tecnologia mais avançada. Deste modo, a comunicação passou a incluir práticas discursivas complexas com diferentes modalidades – sistemas semióticos visuais, áudio e espaciais, para além das formas linguísticas escritas dotadas de significado (Cope & Kalantzis, 2000; Kress, 2003; New London Group, 1996) – e a ser usada de forma integrada. Quando o bilinguismo e o *languaging* em duas línguas forem considerados a norma da comunicação, será difícil identificar uma primeira e uma segunda língua, uma vez que o bilinguismo se torna o aspeto mais importante.

Muito à semelhança da figueira-da-índia, tão comum no sudeste asiático, o bilinguismo e, especialmente, o multilinguismo têm de ser reconhecidos na sua interconexão e multiplicidade, com raízes não só verticais, mas também horizontais. São precisamente estas associações e ligações que, além de potencializarem a comunicação, também protegem a sua estrutura, o “templo” que cada falante representa em si mesmo.

Propus, noutro texto (García, 2009), que hoje em dia é necessário considerar outros dois tipos de bilinguismo, que incluem estas realidades diferentes do séc. XXI – o bilinguismo *recursivo* e o *dinâmico*. O bilinguismo recursivo refere-se a casos nos quais o bilinguismo é desenvolvido depois de as práticas linguísticas de uma determinada comunidade terem sido suprimidas. Nestas situações, o desenvolvimento da língua-mãe dessa comunidade não é apenas uma adição que se inicia a partir de uma situação monolíngue, uma vez que a língua antiga continua a ser usada em diferentes níveis nas cerimónias tradicionais e por muitos membros da comunidade. O bilinguismo, nestas circunstâncias, é recursivo, porque remonta a aspetos das práticas linguísticas ancestrais, reconstruindo-os para serem utilizados em novas funções à medida que ganham energia para serem projetados em direção ao futuro. Este bilinguismo recursivo não deriva de uma visão monoglóssica que começa no monolingüismo (como acontece com o bilinguismo aditivo), mas tem origem em práticas de *languaging* já heteroglóssicas, isto é, no bilinguismo, por si só. Estruturo este modelo de bilinguismo na Figura 1.

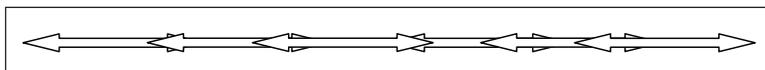


Figura 1 – Bilinguismo recursivo

O bilinguismo dinâmico refere-se a práticas linguísticas que são múltiplas e estão em ajustamento permanente ao contexto multilingue e multimodal do ato comunicativo. Este modelo em nada se assemelha aos modelos lineares do passado, dando resposta à interação linguística que ocorre em diversos planos e que inclui multimodalidades e multilinguismo. Represento este modelo na Figura 2.

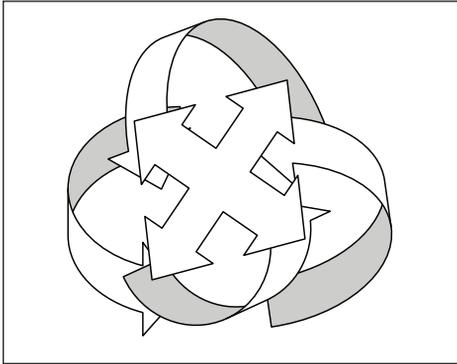


Figura 2 – Bilinguismo dinâmico

O meu conceito de bilinguismo dinâmico tem muito a ver com o modo como o Departamento das Políticas Linguísticas do Conselho da Europa⁸ define o conceito de plurilinguismo – a capacidade de usar várias línguas, em níveis diferentes de competência e para fins distintos. O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas define-o como a capacidade de “utilizar as línguas para comunicar na interação cultural, na qual o indivíduo, na sua qualidade de ator social, possui proficiência em várias línguas, em diferentes níveis, bem como experiência de várias culturas” (Conselho da Europa, 2001, p. 168)⁹. Assim, o bilinguismo dinâmico refere-se a diversos níveis de competência e ao uso de múltiplas práticas linguísticas necessárias às pessoas para que possam cruzar fronteiras virtuais e físicas.

A evolução dos modelos de bilinguismo subtrativo e aditivo, de modo a incluir os modelos recursivo e dinâmico, prende-se com ideologias que reconhecem o valor dos discursos heteroglóssicos e de múltiplas vozes. As ideologias e práticas heteroglóssicas não só confirmam a inter-relação funcional do *languageing* bilingue, como também, quando assim procedem, quebram o ciclo de poder que tem mantido o domínio das práticas monolíngues. O *languageing* bilingue ou o *translanguageing* passam a ser considerados a norma à medida que os falantes ocupam diferentes posições no processo bilingue, em vez de partirem de uma situação totalmente monolíngue.

8. O Conselho da Europa é constituído por 48 países e está sediado em Estrasburgo, França.

9. [N.T.] Referimos a edição portuguesa.

3. Ensino Bilingue e Bilinguismo

O uso de duas línguas no ensino não é novidade. Mackey (1978, pp. 2-3) descreve como é que 16.000 tábuas, desenterradas em Aleppo, na Síria, em 1977, demonstram que a instrução bilingue tem pelo menos 4.000 a 5.000 anos. Para além disso, Lewis (1977) mostrou como é que, no Ocidente, a partir do séc. II, o ensino bilingue em grego e latim era a forma de educar os rapazes das famílias aristocratas de Roma, que deveriam aprender a língua da tão admirada civilização Helénica. Ao longo da história, usaram-se duas línguas para ensinar grupos religiosos e sociais privilegiados. Contudo, o interesse académico sobre o ensino bilingue iniciou-se na segunda metade do séc. XX. Foi nessa altura que os programas de imersão em ensino bilingue começaram a ser implementados no Quebec¹⁰, com o intuito de transformar a maioria das crianças anglófonas em bilingues. Nestes programas começa-se por utilizar a segunda língua das crianças como o único meio de ensino e, em seguida, usam-se de forma equilibrada a primeira e segunda língua.

Foi também em meados do séc. XX que os EUA começaram a organizar programas de ensino bilingue para as minorias linguísticas, com enfoque sobretudo nos latino-americanos. Estes programas tinham quase sempre um cariz transitório, recorrendo-se à primeira língua da criança para o ensino das disciplinas, ao mesmo tempo que o inglês era ensinado como segunda língua. Tal abordagem só é usada até que a criança fale inglês suficientemente, altura em que é transferida para turmas monolíngues onde só se usa o inglês. Nos casos em que os pais latino-americanos tenham adquirido bastante poder, tornam-se capazes de estabelecer programas de manutenção em educação bilingue, nos quais ambas as línguas acabam por ser usadas ao longo de toda a escola primária. Mas estes programas eram e continuam a ser raros. Enquanto a educação bilingue de qualquer uma destas tipologias – de imersão, de manutenção ou de *prestígio* – corresponde a um modelo aditivo de bilinguismo, a educação bilingue de transição segue um modelo subtrativo. Esta distinção tem também repercussões nas políticas de educação linguística, isto é, no modo como as línguas são usadas no ensino¹¹ e nas práticas linguísticas aí autorizadas.

Se os programas de imersão, de manutenção ou para grupos privilegiados tentam manter as duas línguas rigorosamente compartimentadas, o tipo de programas de ensino bilingue de transição permite mudanças de código dentro da sala de aula. Defende-se que os programas que seguem o modelo aditivo de bilinguismo devem proteger uma compartimentação funcional, com base numa relação diglósica¹² entre as duas línguas

10. É certo que houve muito ensino bilingue bastante antes e noutros sítios, para além da América do Norte.

11. As políticas de educação linguística referem-se a políticas explícitas determinadas por organismos oficiais sobre o modo como os professores devem usar as duas línguas nas salas de aula.

12. Diglossia é a relação entre uma variedade elevada ((H)igh/importante) de uma língua, ou a

(Fishman, 1977). Deste modo, a separação das línguas é favorável e o ensino das línguas, ainda que bilingue, necessita de salvaguardar contextos monolíngues.¹³ Por outro lado, nos programas bilingues de transição, os professores são encorajados a mudar de código, violando assim a compartimentação diglósica entre as duas línguas e eventualmente favorecendo a língua da maioria (García, 1993). Durante anos, e apenas com algumas exceções (Jacobson, 1981; Jacobson & Faltis, 1990), os profissionais do ensino bilingue defenderam que a separação das línguas foi sempre benéfica e que a mudança de código, correspondendo aos modos como os bilingues usam a língua nas suas comunidades, era má (v., por exemplo, González & Maez, 1980). A Tabela 1 apresenta as relações entre o modelo de bilinguismo, o tipo de ensino bilingue e as políticas bilingues de ensino.

Tabela 1 – Bilinguismo, ensino bilingue e políticas bilingues

<i>Modelo de bilinguismo</i>	<i>Tipo de ensino bilingue</i>	<i>Políticas bilingues</i>
Bilinguismo aditivo		
L1+L2=L1+L2	Ensino bilingue de prestígio Ensino bilingue de imersão Ensino bilingue de manutenção	Separação total das línguas
Bilinguismo subtrativo		
L1+L2-L1=L2	Ensino bilingue de transição	Mudança de código

4. Ensino Bilingue e *Translanguaging*

No final do séc. XX, os tipos de educação bilingue que foram desenvolvidos no Ocidente demonstraram ser insuficientes para o tipo de bilinguismo complexo que a globalização exige. Para além de tornar mais visíveis do que nunca o complexo multilinguismo de África e as minorias regionais em todo o mundo, a globalização implica uma complexidade linguística crescente, com a movimentação de pessoas, informação, serviços e bens que a acompanham.

A Índia serve de exemplo à heteroglossia de muitos contextos asiáticos e africanos. Pattanayak (2003, p. 129) apresenta o seguinte caso:

Um dos meus alunos é um rapaz Oriya, casado com uma rapariga Tamil, que fala inglês em casa, vive em Calcutá, nos arredores de Bengali, onde as crianças são educadas por uma aia hindustana e por um segurança Nepalês-Gurkha.

língua utilizada em funções prestigiantes, e uma variedade mais baixa ((L)ow)/menos importante), ou a língua usada nas funções comuns. Enquanto Ferguson popularizou o conceito, referindo-se apenas a variedades únicas de língua, Fishman alargou-o, passando a incluir línguas diferentes.

13. Na discussão acerca do ensino da língua inglesa (ELT), Phillipson (1992, p. 185) identifica como princípio-chave para a profissão do professor de inglês que a língua inglesa é melhor ensinada se de forma monolíngue.

Na Índia, duas línguas não são suficientes. Acresce que há imprecisão sobre as fronteiras e a fluidez na identidade linguística (Khubchandani, 1983, 2001). Mohanty (2006) descreveu a natureza altamente multilingue da Índia: bilinguismo generalizado ao nível básico da sociedade; normas de manutenção apoiadas pela multiplicidade não competitiva de identidades linguísticas e seus efeitos nas vidas das pessoas; multiplicidade de identidades linguísticas; e bilinguismo encarado como uma influência positiva. A complexidade linguística é cada vez mais característica de todo o mundo, na medida em que o *translanguaging* se torna o instrumento de comunicação fundamental neste lugar progressivamente mais multilingue.

Pouco a pouco, os programas de ensino bilingue foram aumentando e estendendo-se no seu âmbito de molde a incluírem uma crescente heterogeneidade. A *revitalização dos programas de imersão* em ensino bilingue tem sido implementada com base no fundamento de que é possível alterar a situação dos grupos politicamente oprimidos por via da alteração das suas práticas linguísticas, e desenvolvê-los com base no sucesso dos programas canadianos de imersão. Este tipo de programa de educação bilingue tem sido útil, principalmente para povos autóctones que sofreram a perda da língua utilizada pela maioria. São exemplos disto o programa Māori, Kura Kaupapa, e o programa Kula Kaiapuni no Havai. Estes programas respondem claramente a um modelo recursivo de bilinguismo ao respeitarem um leque em crescimento de práticas bilingues.

Grupos etnolinguísticos que, através de uma atuação e esforço importantes, resistiram às tentativas de erradicação das suas línguas, nem sempre precisam de programas de imersão de revitalização bilingue. Fundamentados no êxito de programas prestigiados de educação bilingue, estabelecem programas desenvolvimentistas da mesma, com o objetivo de expandirem as suas próprias línguas. Muitas vezes são grupos que receberam o reconhecimento a nível regional e, conseqüentemente, algum poder, ainda que limitado. Uma vez que incluem, frequentemente, crianças vindas de famílias que, em casa, têm práticas linguísticas diversas, há um leque crescente de práticas linguísticas diferentes nas salas de aula.

Tanto nos EUA como na Europa, os antigos programas de educação bilingue têm-se mostrado insuficientes para os dias de hoje. Principalmente nos EUA, os programas de educação bilingue chamados *two-way dual language* têm vindo a ser desenvolvidos, incluindo crianças com perfis linguísticos diferentes. Na Europa, os programas de CLIL (*Content and Language Integrated Learning* - aprendizagem integrada do conteúdo e da língua), nos quais todas as crianças aprendem um conteúdo académico através de outra língua, estão a ser levados a cabo como uma forma de substituição do ensino nuclear de uma língua estrangeira. Contudo, os programas *two-way dual language*, como os de CLIL, são uma exceção.

Mas todos estes tipos mais complexos de educação bilingue, que respondem a uma variedade mais alargada de práticas bilingues, são

muito diferentes da heteroglossia existente em muitos estados multilingues como a Índia e as Filipinas. Nestes contextos multilingues, a educação bilingue mais tradicional seria insuficiente. Os programas de ensino *multilingue* são usados cada vez mais para legitimar as práticas bilingues e multilingues de crianças, na medida em que elas desenvolvem procedimentos linguísticos multilingues e os difundem junto de toda uma população. Muitas vezes, estes múltiplos programas multilingues integram ou retiram as línguas dos currículos, deixando-as “cair”, expandindo-as e usando-as para uma ou outra função, de acordo com as circunstâncias específicas de ensino.

O que é comum a todos estes tipos de programas de educação bilingue mais recentes é, precisamente, a variedade da abrangência linguística na sala de aula e o aumento da tolerância, ao nível da turma, no sentido de conceber múltiplas práticas de *languaging*. Nestas salas de aula, as experiências bilingues de *languaging* são muitas vezes aceites como a norma, uma vez que tanto os alunos como os professores tiram dividendos deste *translanguaging*. Estas salas têm, pois, a capacidade de alargar as múltiplas práticas discursivas que as crianças detêm e relevam a importância da prática educativa do *translanguaging* – isto é, de construir significados, de dar sentido ao mundo e às bases do ensino, as quais, mediadas com outras, permitem a aquisição de outras formas de *languaging*.

Visto de um ângulo bilingue e heteroglóstico, e não de um ponto de vista monolingue e monoglóstico, o termo ‘mudança de código’ perde sentido, na medida em que os estudantes e os professores aceitam e adotam práticas de *translanguaging* que lhes permitem funcionar de modo eficaz, os educam e os tornam cultos. O conceito tradicional de diglossia *poderia* abrir caminho, nestas salas de aula, para a transglossia, na qual as práticas bilingues não são nem estritamente compartimentadas nem aleatórias, mas fazem todo o sentido. A transglossia pode oferecer espaços flexíveis para práticas de língua que estão associadas à produção de sentidos e à melhoria da comunicação entre os participantes, que são diferentes, mas, no entanto, participam de forma mais equilibrada. O *translanguaging* torna-se uma prática comunicativa bem sucedida que permite a todos oportunidades de comunicação e de participação. No entanto, é importante que se compreenda que o *translanguaging* é promovido dentro de espaços de ensino que respondem, na maioria das vezes, a políticas linguísticas separadas. Por exemplo, as salas de aula que seguem programas duais separam as línguas apenas no que respeita ao seu ensino, embora a mistura de crianças com perfis linguísticos diferentes, juntamente com um ensino progressista centrado na criança, que se funda no trabalho de grupo colaborativo, facilitem o *translanguaging*. A inserção do *translanguaging* numa política diglóstica de separação das línguas é frequentemente a grande responsável pela transglossia (García, 2006, 2009).

A Tabela 2 apresenta a relação entre o modelo de bilinguismo, os tipos de ensino bilingue e as políticas de educação bilingue.

Tabela 2 – Bilinguismo, ensino bilingue e políticas de educação bilingue

<i>Modelo de bilinguismo</i>	<i>Tipo de ensino bilingue</i>	<i>Política de educação bilingue</i>
Bilinguismo recursivo	Imersão e revitalização do ensino bilingue	<i>Translanguaging</i> dentro de uma política de separação de línguas
Bilinguismo dinâmico	Ensino bilingue desenvolvimentista Ensino bilingue <i>Two-way or dual language</i> Ensino bilingue CLIL Educação multilingue múltipla	<i>Translanguaging</i> dentro de uma política de separação de línguas

5. Educação Multilingue Múltipla e *Translanguaging*

Esta secção trata do último tipo de educação bilingue referida na secção anterior – o ensino multilingue múltiplo, que é cada vez mais o tipo de ensino que precisamos de desenvolver para todas as crianças. Esta educação multilingue tem que ser vista muito para além de um ensino puramente bilingue em duas línguas. Chamo-lhe *educação multilingue múltipla* porque quero chamar a atenção, justamente, para a sua multiplicidade. Refiro-me, não só ao uso, no ensino, de mais do que duas línguas autónomas separadamente, mas também ao entretecer de práticas linguísticas, ao *translanguaging* que se pode tornar prática habitual em escolas que mantêm grupos heteroglóssicos etnolinguísticos, cujas práticas linguísticas são plurais. Estes múltiplos programas multilingues misturam e harmonizam tipos de programas de educação bilingue que parecem mais adequados e promovem o uso de uma língua-padrão de ensino numa ou mais línguas. Para tal, contudo, estas escolas baseiam-se cada vez mais nas práticas linguísticas heteroglóssicas das crianças – o produto de uma vivência multilingue.

6. O potencial da Educação Multilingue Múltipla

Um dos problemas linguísticos, quando se desenvolvem programas de ensino bilingue para populações muito diversificadas, está precisamente na sua dependência de dois ou mais sistemas linguísticos autónomos. Porém, Mühlhäusler afirmou que “o conceito de ‘língua’ faz pouco sentido na maioria das sociedades tradicionais, nas quais as pessoas comunicam entre si através de práticas discursivas múltiplas” (2000, p. 358). Quando se refere à região do Pacífico, Mühlhäusler afirma: “o conceito de ‘língua’ tem uma aplicação muito limitada, quer na região do Pacífico, quer em muitos

casos exteriores às situações encontradas dentro das atuais estados-nação europeus” (1996, p. 7). Romaine concorda com Mühlhäusler quando descreve o uso complexo de línguas na Papua Nova Guiné:

O próprio conceito de línguas secundárias é provavelmente uma invenção cultural europeia promovida por práticas de literacia e de uniformização. Qualquer tentativa de contar as distintas línguas será sempre mais uma construção decorrente de práticas classificadoras, em vez de uma verdadeira reflexão sobre práticas comunicativas (1994, p. 12).

Como já foi anteriormente referido, o multilinguismo na Índia é complexo, acontecendo o mesmo nas Filipinas. No reconhecimento de que os programas tradicionais de educação bilingue seriam insuficientes nestes contextos, tanto a Índia como as Filipinas têm tentado implementar políticas e programas de educação multilingue¹⁴. E, contudo, embora se utilizem 33 línguas no ensino, na Índia, e haja 41 línguas passíveis de ser estudadas na escola (National Council of Educational Research and Training, 1999), segundo Mohanty, o ensino na Índia não é propriamente bilingue: “A Educação na Índia é só multilingue na aparência, mantendo-se monolíngue na sua base. A fórmula das três línguas oficiais é mais abusada do que usada” (2006, p. 279).

Nas Filipinas, as línguas autóctones foram reinseridas como línguas auxiliares de ensino nos primeiros anos de escolaridade em 1987. Presentemente está a ser utilizado um sistema de três línguas, em paralelo com as línguas vernáculas, sendo o filipino e o inglês supostamente utilizados até ao terceiro ano, altura em que as línguas auxiliares deixam de ser usadas. Durante esta fase de transição, é suposto que se aplique um *sistema bimodal*. Assim, o professor apresenta o assunto da aula numa das línguas prescritas – filipino ou inglês – e depois explica-o aos alunos na língua vernácula local (González, 1998)¹⁵. Esta política afasta-se oficialmente da separação total das línguas no ensino, embora não se afaste suficientemente de molde a reconhecer o *translanguaging* dos alunos, quando estes dão sentido ao ambiente de aprendizagem multilingue.

Como consequência da resistência à expansão de verdadeiros múltiplos programas multilingues, a educação multilingue na Índia e nas Filipinas tem provado ser insuficiente para que todas as crianças tenham um acesso equitativo à educação. Apesar das características multilingues de alguns programas, tanto na Índia como nas Filipinas, há pouco reconhecimento *oficial* do emaranhado das práticas linguísticas destas populações e da hibridiz linguística resultante da existência concomitante das

14. Para maior conhecimento sobre os programas de educação multilingue na Índia, veja-se: Jhingran (2009); Mohanty, Mishra, Reddy, & Ramesh (2009); Panda & Mohanty (2009).

15. Com isto, não pretende insinuar-se que não haja um compromisso sério com as línguas secundárias.

línguas autóctones, regionais e oficiais. Assim, o potencial do *translanguaging* no seio destes contextos educativos multilingues não é explorado.

Outros estados que enfrentaram o multilinguismo das suas populações desenvolveram múltiplos programas de educação multilingue. Tem sido a política do Luxemburgo, por exemplo, onde as crianças começam por ser educadas nas escolas em luxemburguês, sendo o alemão adicionado com objetivos de literacia no primeiro ano e o francês introduzido depois do terceiro ano, tornando-se esta língua o principal meio de ensino nas escolas do secundário (Baetens Beardsmore & Lebrun, 1991). Ainda que estes programas tenham tido mais êxito no acesso às línguas de ensino e de aprendizagem das crianças e das comunidades, há limitações, pelo menos em termos de desenho curricular. Estes programas são concebidos com características sequenciais, de modo a que uma língua seja introduzida após outra, sem se ter realmente tomado em linha de conta como é que se constrói a partir das práticas bilingues e dinâmicas simultâneas que as crianças já possuem – isto é, a partir do *translanguaging* que ocorre na comunidade. Assim, o que está em falta nestes programas de educação multilingue múltipla é a aceitação da existência do *translanguaging* – tema da nossa próxima secção.

7. Potencialidades do *Translanguaging* na Educação

A principal vantagem de partir do *translanguaging* como base para se ensinar de modo bilingue todas as crianças prende-se com o seu potencial como estrutura básica de todo o bilinguismo. É impossível viver-se em comunidades multilingues e comunicar-se no meio de multilingues sem recurso ao *translanguaging*. De facto, é o *translanguaging* em si mesmo que permite que dêmos sentido aos mundos multilingues que habitamos. Permite-nos compreender a nossa paisagem linguística multilingue (Shohamy, 2006) e perceber os diferentes sinais que nos rodeiam – visuais, auditivos, físicos e espaciais, escritos e linguísticos. Não podemos dar sentido à comunicação no séc. XXI sem conjugar todos os sinais e formas com que contactamos. Os sinais que pertencem a uma língua ou a outra não são mais do que isso – e ser-se linguisticamente competente no séc. XXI requer que os alcancemos a todos, o mais simultaneamente possível, mas, muitas vezes, também sequencialmente.

Todos nós, que já trabalhámos no ensino de minorias linguísticas, já vivenciámos os efeitos maléficos, tanto para professores como para alunos, das políticas que separam as línguas minoritárias das maioritárias. No que se refere às línguas minoritárias que estão a ser recuperadas ou que estão desvirtuadas, há uma grande insegurança entre os professores que estão, eles próprios, a readquirir a língua. Esta insegurança linguística pode conduzir ao uso de uma língua que, ainda que seja “padrão”, está empobrecida em termos de sentido, de metáforas, de poesia, e é limitada

na sua forma. Os alunos de línguas minoritárias também sentem imensa insegurança linguística nas línguas que falam em casa, o que muitas vezes conduz ao silêncio na sala de aula. Esta falta de confiança e a ansiedade crescente podem levar a que os alunos invistam pouco na aprendizagem e na apropriação da língua minoritária (Norton, 2000). De facto, a insistência na separação das línguas para alunos de línguas minoritárias pode acelerar a distância da língua minorizada e até a transição total para a língua dominante.

Nos casos de revitalização da língua, a língua minoritária é muitas vezes utilizada no ensino de formas que pouco têm a ver com a língua usada na comunidade minoritária. Por exemplo, depois de anos de contacto entre o quéchua¹⁶ e o espanhol, os falantes de quéchua adotaram cinco vogais, mas os professores quéchua insistem em usar apenas três – um reflexo do quéchua clássico tradicional, que pouco tem a ver com o quéchua moderno utilizado pelas comunidades autóctones. Deste modo, a insistência apenas no uso de uma forma-padrão mais académica pode conduzir a uma maior insegurança linguística e ao insucesso no uso da língua, ao contrário do que aconteceria se o quéchua tivesse permanecido na comunidade e longe da escola (Luykx, 2000; Pérez, 2009).

No entanto, se tivermos em consideração a autoestima e as oportunidades educativas e sociais das pessoas, as diversas formas de *languageing* das comunidades minoritárias não podem ser esquecidas e devem ser incluídas no sistema educativo. Nesse caso, deveremos aceitar que a construção baseada nos aspetos culturais e linguísticos mais importantes da comunidade inclui formas de *languageing* que são, em si próprias, bilíngues. Este *translanguageing* tem pouco a ver com os padrões monolíngues tal como foram concebidos pelos linguistas e pelos educadores (Makoni & Pennycook, 2006).

Mesmo quando as línguas minoritárias não estejam a necessitar de revitalização e quando os espaços comunitários monolíngues existam, o *translanguageing*, entendido como prática pedagógica, tem muito valor. Em muitas salas de aula, por todo o mundo, as crianças de comunidades minoritárias são frequentemente ensinadas numa língua que não entendem – vulgarmente uma língua colonizadora que, no momento, já adquiriu uma importância crescente devido à globalização. Educar uma criança numa língua que ela não entende leva, habitualmente, ao insucesso educativo. Se o contexto da língua maioritária não inclui o uso da língua das crianças e se o professor não promove a comunicação através de práticas na língua destas, o insucesso na comunicação e na educação ocorrerá com toda a certeza.

A mudança de código pedagógico – que, para mim, é um caso de *translanguageing* – está a tornar-se justificada, na medida em que os académicos apelam ao seu uso responsável e não aleatório. Gajo (2007) e Serra (2007)

16. Nome dado a um povo dos Andes centrais, na América do Sul, e às línguas aí faladas. [NT]

já nos demonstraram como a sua utilização desenvolve as competências cognitivas em disciplinas não linguísticas como a Matemática e a História. Merrit, Cleghorn, Abagi, e Bunyi (1992) descobriram que os professores no Quênia a utilizam para focalizar ou recuperar a atenção dos alunos e para explicar ou consolidar os assuntos da aula. Arthur (1996), no caso do Botsuana, Bloom (2008), no caso dos professores chineses bilingues em Nova Iorque, e Lin (1996), em Hong Kong, observaram que o *translanguaging* é uma técnica pedagógica estruturante das turmas bilingues, fazendo com que as outras línguas adicionais se tornem mais compreensíveis. Como Martin-Jones e Saxena (1996) definiram, não é a mudança de código que é necessariamente má, mas antes o modo como a língua é usada e por quem, o que molda o valor atribuído pelos alunos às duas línguas dentro de uma sala de aula bilingue. O *translanguaging* é igualmente uma forma de desenvolver a compreensão metalinguística dos alunos e a sua consciência metacognitiva, indispensáveis aos indivíduos educados em duas línguas no séc. XXI (v. Bialystok, 2001; Mohanty, 1994).

As práticas pedagógicas para todas as crianças, mas especialmente para crianças de línguas minoritárias, devem assentar em dois princípios fundamentais: a justiça social e a prática social (García, 2009). Nenhum destes princípios é respeitado se as práticas da língua materna das crianças não forem incluídas na educação.

O princípio da *justiça social* valoriza a força dos alunos e das comunidades bilingues e tira vantagem das práticas linguísticas destes. Permite a criação de contextos de aprendizagem não ameaçadores das identidades dos alunos, mas que aproveitam a multiplicidade de línguas em uso e de identidades linguísticas, enquanto mantêm o rigor do ensino e contribuem para expectativas elevadas. Um outro elemento fundamental deste princípio está relacionado com a defesa dos direitos humanos linguísticos dos alunos (Skutnabb-Kangas, 2000) e com uma avaliação que inclui o *languaging* de alunos bilingues.

O princípio da *prática social* define a aprendizagem como um resultado de práticas sociais colaborativas nas quais os alunos põem em prática as suas ideias e as suas ações (Lave & Wenger, 1991) e, assim, constroem aprendizagem socialmente (Vygotsky, 1978). A aprendizagem é entendida como uma consequência da ação (Dewey, 1897). O *translanguaging* entre os alunos, sobretudo em grupos colaborativos heterogêneos linguisticamente, torna-se na forma de pôem em prática as suas ideias e ações e assim aprenderem e desenvolverem práticas de literacia. No trabalho com grupos linguisticamente integrados, os alunos *apropriam-se* do uso da língua; e, ainda que os professores tenham planificado cuidadosamente quando e como as línguas são utilizadas, as próprias crianças usam os seus repertórios linguísticos de modo flexível. Muitas vezes esta apropriação da utilização da língua pelos alunos é feita *sub-repticiamente*. Por exemplo, muitas salas de aula bilingues *two-way* nos EUA compartimentam escrupulosamente as línguas e têm uma política bem definida de separação das

mesmas. Mas, quando as crianças com diferentes perfis linguísticos estão envolvidas em trabalhos de grupo, elas violam as normas de utilização das línguas, usando-as de modo alternado para darem suporte à compreensão, construindo assim conhecimento conceptual e linguístico. A flexibilidade linguística é construída à medida que as crianças se apropriam tanto da língua como do conteúdo, quer oralmente, quer por escrito.

Nas salas de aula, as crianças também utilizam o *translanguaging* para demonstrar que compreenderam, para coconstruir significados e para incluir os outros. É talvez este *translanguaging*, mais do que qualquer outra política educativa, que é responsável pelo facto de as crianças se tornarem bilingues e pela sua aprendizagem. Seguem-se exemplos de salas de educação bilingue nos EUA, com as quais de momento estou muito familiarizada.

8. *Translanguaging* nas salas de aula bilingues dos EUA

Numa turma do 5º ano envolvida num programa *two-way dual language*, a professora muitas vezes ensina em espanhol, mas os alunos tomam notas em inglês. Referem-se sempre à matéria numa língua ou noutra, de molde a construírem os seus próprios textos orais ou escritos. A diferença entre *translanguaging* como prática linguística e como abordagem pedagógica, como lhe chama Cen Williams (v. Baker, 2001), é que, no caso em apreço, o *translanguaging* ocorre naturalmente à medida que os alunos se apropriam do uso da língua na sala de aula.

Nesta mesma turma do 5ª ano, a disciplina de Estudos Sociais é ensinada em espanhol. Ainda que o teste desta disciplina, em Nova Iorque, seja apresentado simultaneamente em inglês e espanhol, todos os alunos, exceto um, acabado de chegar de um país falante de espanhol, escolhem responder às questões do exame em inglês¹⁷. Assim, ao longo do período de revisões, que ocorre durante cerca de um mês, há muito *translanguaging*. As leituras que foram realizadas em todo o decurso das aulas e os apontamentos tomados pelos alunos estão escritos em espanhol. Nas aulas de revisões, a conversa é sobretudo em inglês, e o professor orienta-se por testes escritos nessa mesma língua. Contudo, os alunos consultam os seus apontamentos escritos em espanhol, bem como livros também nesta língua, enquanto recorrem ao *translanguaging* oralmente, para se fazerem entender. Toda esta informação é depois convertida em inglês, língua de ensino, pois os alunos sabem que a avaliação só valoriza respostas dadas de acordo com um padrão monolingue.

Numa turma bilingue do 4º ano, uma rapariga recentemente chegada de um país falante de espanhol escreve uma redação em espanhol avança-

17. Na prática, os alunos podem aceder aos exames nas duas línguas, tendo um ao lado do outro, mas só podem responder às questões numa das línguas.

do; contudo, nas aulas de inglês como segunda língua, só consegue copiar frases simples (em língua inglesa) que se assemelham às proferidas por crianças: “eu vejo um professor”, “eu vejo um aluno”, “eu vejo um relógio”. Mas quando o professor lhe dá a oportunidade de escrever na língua da sua preferência, a aluna tenta incorporar palavras novas em inglês nos seus textos em espanhol. O *translanguaging* serve-lhe de trampolim, ao permitir-lhe, cinco meses mais tarde, escrever uma redação completa em inglês fluente.

As duas crianças do pré-escolar no exemplo seguinte estão num programa *side-by-side dual language*. No momento, estão a tomar uma refeição ligeira num período, dentro da aula de inglês, destinado ao convívio. Um rapaz falante de espanhol, Adolfo, cujo bilinguismo se encontra ainda numa fase muito rudimentar, está a comer junto de Gabriela, uma rapariga também falante de espanhol mas cujo bilinguismo está numa fase mais avançada, ainda que emergente.

- Adolfo:** [olhando pela janela e falando para si próprio]
*Está lloviendo mucho. “Está a chover muito.”*¹⁸
Olhem [dirigindo-se aos outros]. Está a lavar. Há lavagem *afuera* lá fora.
- Gabriela:** *¿Está lloviendo?* [pergunta-lhe ela]
[virando-se para mim] Ele disse chover. Ele fala espanhol, só espanhol.
[virando-se para o rapaz] Adolfo: chover.
- Adolfo:** Chover. (19/10/2007)

Embora o Adolfo não soubesse dizer “chover” e tivesse usado “lavar”, para comunicar, o *translanguaging* ocorrido permitiu uma interação com sentido entre ele, a Gabriela e eu, possibilitando também que o Adolfo adquirisse um item lexical sem necessidade da intervenção da professora. Desta forma, o *translanguaging* dentro da sala de aula promove a aquisição linguística sem que haja necessidade de o professor assumir um papel direto no ensino.

Num outro dia, na mesma turma do pré-escolar, observei a seguinte interação entre dois rapazes da América Latina, um bilingue (Marco) e outro com um conhecimento muito limitado da língua inglesa (Angel), durante a escolha não estruturada de “tarefas” na aula de inglês. O rapaz totalmente bilingue, Marco, torna-se, por isso, o “ajudante” de Angel. Marco teria preferido falar em inglês; contudo, pelo facto de Angel dominar o espanhol e desenhar bem, esta tornou-se a língua escolhida. E, no entanto, é o *translanguaging* que os ajuda a coconstruir sentido nesta atividade e a partilhar as suas competências individuais: Angel, a sua capacidade de desenhar e o seu conhecimento de espanhol, ao fornecer a palavra “cola”; Marco, a sua competência em inglês, utilizada para traduzir as instruções do professor para que escrevessem o nome, bem como o seu conhecimen-

18. Mantivemos o espanhol e só traduzimos o inglês [NT].

to da outra língua (espanhol) e a sua capacidade mais desenvolvida de escrita, mostrando a Angel como se escrevia o seu nome.

Marco: *¿Quieres deste así?*

Queres isto deste modo?

Angel: OK.

Marco: *Cortando algo.... Pa pegar... Ahí.*

“Cortando uma coisa... colar... aí!”

E agora vamos pôr uma linha.

¿Quieres así éste, peromucho?

“Queres este, deste modo, mas muito?”

Professora: Angel, estás a escrever o teu nome?

Marco: *Tu nombre. Así Angel...* [escreve o nome de Angel ao longo da folha] *Mira.*

“O teu nome. Deste modo..., olha...”

Angel: Ohhhhh.

Marco: *¿Quieres más?*

[pergunta-me: Como se diz em espanhol? (apontando para o frasco da cola), mas antes de eu responder, Angel diz]

Angel: *Cola.*

Marco: Olha, Angel. Agora só temos de pintar. (23/9/2007)

Este *translanguaging* é importante para que as crianças desenvolvam o bilinguismo e torna-se especialmente evidente quando as ouvimos falar consigo próprias, uma prática dominante sobretudo em crianças do pré-escolar. As práticas de *translanguaging* que são utilizadas trazem sempre a outra língua para o primeiro plano, mesmo quando essa língua não está a ser ativada pelo ensino. No próximo exemplo, o professor saiu da sala de aula com as crianças, aprendentes de inglês como segunda língua, e está a mostrar-lhes as árvores e a ensinar-lhes como as comparar. Adriana está a construir a sua aprendizagem da língua através de práticas de *translanguaging*:

Professor: Esta árvore é maior. Aquela é menor.

Adriana: [tenta, dizendo baixinho] Aquela árvore é *mais grande*. (23/9/2007)

Neste jardim-de-infância *bilingue two-way*, as crianças, com perfis linguísticos diversos, muitas vezes trabalham, aprendem e brincam juntas. A hora do recreio transforma-se num momento de negociação através do *translanguaging*, única forma de continuar a partilhar atividades em línguas diferentes. No exemplo seguinte há uma interação entre Alice, que é falante de inglês, Bruno, falante de espanhol, e Carolina, que é bilingue:

Alice: Acabaste? [quando tenta “apropriar-se” da área de blocos onde o Bruno e a Carolina tinham estado a brincar, recorrendo ao *translanguaging*]

Bruno: Sim, acabado. [enquanto começa a afastar-se]

Carolina: [para Alice] Queres brincar connosco? [começam a brincar, recorrendo ao *translanguaging*]

O *translanguaging*, prática que os professores evitam quando só querem aceitar uma língua-padrão de ensino, é um exercício importante, não só pedagogicamente, para se ensinar, mas também em termos cognitivos, para se aprender.

Os exemplos anteriores provaram que a educação bilingue e multilingue deve ultrapassar em muito o uso de múltiplas línguas no ensino. A educação bilingue e multilingue deve ser múltipla em si mesma, baseando-se igualmente nas práticas de *translanguaging* dos alunos e dos professores, quando estes escrevem, leem e falam.

Conclusão

A educação multilingue múltipla não deve apenas ensinar (e ensinar bem) duas ou três línguas-padrão de ensino. Adicionalmente, a educação múltipla e multilingue deve fundamentar-se nas práticas de *translanguaging* dos atores da sala de aula – tanto alunos como professores. Deste modo, as crianças desenvolverão uma segurança linguística e investirão na sua identidade, o que é considerado fundamental para a aprendizagem e para o sucesso. O que se espera da educação multilingue no séc. XXI é que não só acrescente mais línguas ao currículo, como também reconheça as múltiplas práticas que as populações heterogêneas trazem cada vez mais, e que têm hipótese de ser “libertadas” numa escolaridade integradora, mais do que em qualquer outro contexto.

Os nossos debates sobre educação multilingue têm muitas vezes sido ofuscados por conceitos decorrentes de formas de pensar sobre educação bilingue baseadas em opiniões monoglóssicas do Ocidente. Mas se o multilinguismo, na maior parte do mundo de hoje, é caracterizado pela sua natureza generalizada, bem como pela indefinição das fronteiras linguísticas e pela instabilidade e multiplicidade das práticas e identidades linguísticas, então a educação multilingue deve promover modos de apoiar, não só as línguas e literacias múltiplas, mas também a complementaridade funcional e inter-relacionada das práticas de línguas.

O desenvolvimento destes programas de educação multilingue e múltipla, mais heteroglóssicos, tem ainda um longo caminho pela frente antes de ser oficializado, mesmo em contextos que sejam fortemente multilingues e heteroglóssicos. Por outras palavras, o Estado, que controla os sistemas educativos, raramente apoia estas práticas. O discurso do ensino continua a ser monoglóssico, mesmo em situações multilingues. Contudo, aqueles de nós que têm observado atentamente as práticas linguísticas dentro das salas de aula em programas multilingues raramente assistem a um ato educativo que não conte com o *translanguaging* dos

alunos e dos professores, quando comunicam. O desafio para os educadores do séc. XXI será reconhecer que as práticas monolíngues, e mesmo as práticas bilíngues com maior enfoque numa língua, não são suficientes. Deverão ainda reconhecer que, num mundo cada vez mais heterogêneo, onde as crianças das escolas são muito diferentes e trazem consigo práticas linguísticas diversas, a única forma de construir sistemas educativos equitativos é através do desenvolvimento de programas multilíngues múltiplos que aceitem que o *translanguaging* é um recurso que permite um envolvimento cognitivo e social, na medida em que também promove formas padronizadas de comunicar em línguas dominantes.

Referências

- Arthur, J. (1996). Code switching and collusion: Classroom interaction in Botswana primary schools. *Linguistics and Education*, 8(1), 17-33.
- Baetens Beardsmore, H., & Lebrun, N. (1991). Trilingual education in the Grand Duchy of Luxembourg. In O. García (Ed.), *Bilingual education. Focusschrift in honor of Joshua A. Fishman on the occasion of his 65th birthday* - vol. 1 (pp. 107-122). Strasbourg: John Benjamins.
- Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (3ª ed.). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Bakhtin, M. (1981). *Dialogic imagination: Four essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bear Nicholas, A. (2009). Reversing language shift through a native language immersion teacher training programme in Canada. In T. Skutnabb-Kangas, R. Phillipson, A. K. Mohanty & M. Panda (Eds.), *Social justice through multilingual education* (pp. 220-237). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bloom, J. (2008). *Pedagogical code-switching: A case study of three bilingual content teachers' language practices* (Dissertação de Mestrado em Educação não publicada). New York, Teachers College, Columbia University.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies. literacy learning and design of social futures*. London: Routledge.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas: Aprendizagem, ensino e avaliação*. Porto: Edições Asa.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Del Valle, J. (2000). Monoglossic policies for a heteroglossic culture: Misinterpreted multilingualism in modern Galicia. *Language and Communication*, 20, 105-132.
- Dewey, J. (1897). My pedagogic creed. *School Journal*, 54, 77-80.
- Erickson, F. (1996). Transformation and school success: The politics and culture of educational achievement. In E. Jacob & C. Jordan (Eds.), *Minority education: Anthropological perspectives* (pp. 27-52). Norwood, NJ: Ablex.

- Fishman, J. A. (1977). The social science perspective. In *Bilingual Education: Current perspectives. Vol. 1: Social Science* (pp. 1-49). Arlington: Center for Applied Linguistics.
- Foucault, M. (1991). Governmentality. In G. Burchell, C. Gordon & P. Miller (Eds.), *The Foucault effect: Studies in governmentality* (pp. 87-104). Chicago: University of Chicago Press.
- Gajo, L. (2007). Linguistic knowledge and subject knowledge: How does bilingualism contribute to subject development? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 563-581.
- García, O. (1993). Understanding the societal role of the teacher in transitional bilingual education classrooms: Lessons from sociology of language. In K. Zondag (Ed.), *Bilingual education in Friesland: Facts and prospects* (pp. 25-37). Leeuwarden: Gemeenschappelijk Centrum voor Onderwijsbegeleiding.
- García, O. (2006). Lost in transculturation: The case of bilingual education in New York City. In M. Pütz, J. A. Fishman & J. Neff-van Aertselaer (Eds.), *Along the routes to power: Exploration of the empowerment through language* (pp. 157-178). Berlin: Mouton de Gruyter.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. London & New York: Wiley/ Blackwell.
- González, A. (1998). The language planning situation in the Philippines. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 19, 487-525.
- González, G., & Maez, L. F. (1980). To switch or not to switch: The role of code-switching in the elementary bilingual classroom. In R. V. Padilla (Ed.), *Theory in bilingual education: Ethnoperspectives in bilingual education research* (Vol. II) (pp.125-135). Ypsilanti, MI: US Department of Foreign Languages and Bilingual Studies, Bilingual Programs.
- Gramsci, A. (1971). *Selections from the prison notebooks*. New York: International Publishers.
- Gutiérrez, K., Baquedano-López, P., & Alvarez, H. H. (2001). Literacy as hybridity: Moving beyond bilingualism in urban classrooms. In M. L. Reyes & J. Halcón (Eds.), *The best for our children: Critical perspectives on literacy for Latino students* (pp. 122-141). New York: Teachers College Press.
- Jacobson, R. (1981). The implementation of a bilingual instructional model: The new concurrent approach. In P. Gonzalez (Ed.), *Proceedings of the Eighth Annual International Bilingual Bicultural Education Conference at Seattle*. Rosslyn, VA: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Jacobson, R., & Faltis, C. (Eds.). (1990). *Language distribution issues in bilingual schooling*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Jhingran, D. (2009). Hundreds of home languages in the country and many in most classrooms – Coping with diversity in primary education in India. In T. Skutnabb-Kangas, R. Phillipson, A. K. Mohanty & M. Panda (Eds.), *Social justice through multilingual education* (pp. 263-282). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Khubchandani, L. M. (1983). *Plural languages, plural cultures: Communication, identity, sociopolitical change in contemporary India*. Honolulu: East-West Center Book, University of Hawaii Press.
- Khubchandani, L. M. (2001). Language demography and language education. In C. J.

- Daswani (Ed.), *Language education in multilingual India* (pp. 3-47). New Delhi: UNESCO.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London & New York: Routledge.
- Lambert, W. E. (1975). Culture and language as factors in learning and education. In A. Wolfgang (Ed.), *Education of immigrant students* (pp. 55-83). Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Lambert, W. E., & Tucker, G. R. (1972). *Bilingual education of children: The St. Lambert experiment*. Rowley, MA: Newbury House.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lewis, G. E. (1977). Bilingualism and bilingual education – The ancient world to the Renaissance. In B. Spolsky & R. Cooper (Eds.), *Frontiers of bilingual education* (pp. 22-93). Rowley, MA: Newbury House.
- Lin, A. M. Y. (1996). Bilingualism or linguistic segregation? Symbolic domination, resistance and codeswitching in Hong Kong schools. *Linguistics and Education*, 8(1), 49-84.
- Luykx, A. (2000). Gender equity and interculturalidad: The dilemma in Bolivian education. *The Journal of Latin American Anthropology*, 5(2), 150-178.
- Mackey, W. (1978). The importation of bilingual education models. In J. Alatis (Ed.), *Georgetown University round table on languages and linguistics* (pp. 1-18). Washington, DC: Georgetown University Press.
- Makoni, S., & Pennycook, A. (2006). Disinventing and reconstituting languages. In S. Makoni & A. Pennycook (Eds), *Disinventing and reconstituting languages* (pp. 1-41). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Martin-Jones, M., & Saxena, M. (1996). Turn-taking, power asymmetries, and the positioning of bilingual participants in classroom discourse. *Linguistics and Education*, 8(1), 105-123.
- Merrit, M., Cleghorn, A., Abagi, J. O., & Bunyi, G. (1992). Socializing multilingualism: Determinants of codeswitching in Kenyan primary classrooms. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 13(1-2), 103-121.
- Mohanty, A. K. (1994). *Bilingualism in a multilingual society. Psycho-social and pedagogical implications*. Mysore: Central Institute of Indian Languages.
- Mohanty, A. K. (2006). Multilingualism of the unequals and predicaments of education in India: Mother tongue or other tongue? In O. García, T. Skutnabb-Kangas & M. E. Torres-Guzmán (Eds.), *Imagining multilingual schools: Language in education and globalization* (pp. 262-283). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Mohanty, A. K., Mishra, M. K., Reddy, N. U., & Ramesh, G. (2009). Overcoming the language barrier for tribal children: Multilingual education in Andhra Pradesh and Orissa, India. In T. Skutnabb-Kangas, R. Phillipson, A. K. Mohanty & M. Panda (Eds.), *Social justice through multilingual education* (pp. 283-297). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Mühlhäusler, P. (1996). *Linguistic ecology. Language change and linguistic imperialism in the Pacific region*. London: Routledge.
- Mühlhäusler, P. (2000). Language planning and language ecology. *Current Issues in Language Planning*, 1(3), 306-367.

- National Council of Educational Research and Training (NCERT) (1999). *Sixth all India educational survey: Main report*. New Delhi: NCERT.
- Nettle, D., & Romaine, S. (2000). *Vanishing voices: The extinction of the world's languages*. Oxford: Oxford University Press.
- New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92.
- Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and language learning*. London: Longman/ Pearson education.
- Panda, M. & Mohanty, A. K. (2009). Language matters, so does culture: Beyond the rhetoric of culture in Multilingual education. In T. Skutnabb-Kangas, R. Phillipson, A. K. Mohanty & M. Panda (Eds.), *Social justice through multilingual education* (pp. 301-319). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Pattanayak, D. P. (2003). Language issues in literacy and basic education: The case of India. In A. Ouane (Ed.), *Towards a multilingual culture of education* (pp. 129-138). Hamburg: UNESCO Institute for Education. Disponível em <http://www.unesco.org/education/uie/pdf/uiestud41.pdf>
- Pérez, S. J. (2009). The contribution of postcolonial theory to intercultural bilingual education in Peru: An indigenous teacher training programme. In T. Skutnabb-Kangas, R. Phillipson, A. K. Mohanty & M. Panda (Eds.), *Social justice through multilingual education* (pp. 201-219). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Ricento, T., & Burnaby, B. (Eds.). (1998). *Language politics in the U.S. and Canada: Myths and realities*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Romaine, S. (1994). *Language in society: An introduction to sociolinguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Serra, C. (2007). Assessing CLIL at primary school: A longitudinal study. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 582-602.
- Shohamy, E. (2006). *Language policy: Hidden agendas and new approaches*. London & New York: Routledge.
- Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic genocide in education – Or worldwide diversity and human rights?* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society*. Cambridge: Harvard University Press.



Para uma cultura linguística de escola

*Dulce Pereira**

A professora sabia tão poucas coisas de nós!

Laura, 11 anos

Introdução

Os fluxos migratórios e as políticas internacionais de incentivo à aprendizagem das línguas têm conduzido a uma crescente diversidade linguística nas escolas que não é geralmente (re)conhecida nem aproveitada, nos seus múltiplos benefícios: linguísticos, cognitivos, sociais e académicos. No entanto, as línguas – todas elas – enquanto formas sofisticadas de expressão do pensamento, de comunicação e intervenção social e de criação e transmissão de saberes, uma vez libertas de hierarquizações simbólicas abusivas e de restrições de uso, são um lugar privilegiado para o exercício e a promoção da justiça social na comunidade escolar.

Independentemente da justeza ou não das políticas educativas e linguísticas nacionais, cabe localmente, a cada Escola, criar as condições para esse exercício, procurando formas inovadoras e sustentadas de educação linguística (e não apenas de ensino de línguas) que envolvam e empenhem alunos, professores, educadores de infância, funcionários e famílias, em torno de uma filosofia de valorização, conhecimento e uso do património linguístico comum. Cabe-lhe lutar pela construção de uma cultura linguística de Escola que, na sua dinâmica, sirva de referência a atuações pedagógicas e didáticas de promoção do plurilinguismo e de desenvolvimento da consciência linguística e de atitudes e comportamentos

*. Universidade de Lisboa/ILTEC.

linguísticos socialmente adequados. Para tal, é fundamental o diagnóstico e a identificação das línguas da Escola, uma formação diferenciada de docentes, de acordo com a área e o grau de ensino, e a redefinição concertada das práticas educativas, em especial nas aulas de língua, apoiada, nomeadamente, em modelos e abordagens de educação bilingue e pluri-lingue com provas dadas a nível internacional e já experimentados com sucesso a nível nacional, como será referido na apresentação de alguns casos exemplares.

1. Diversidade linguística

A coexistência e a interação entre saberes e comportamentos diversos e a reflexão sobre eles estimulam a curiosidade e o exercício mental, permitem desmistificar hierarquias, promovendo atitudes e relações sociais positivas, e melhoram a aprendizagem e os seus resultados. Ao mesmo tempo, a diversidade, favorecendo a distanciação necessária ao conhecimento e ao reforço da identidade própria (Pereira, 2005), é um valor inestimável que o sistema educativo não deve desperdiçar.

As línguas podem ser uma das formas mais visíveis e potenciadoras da diversidade, nas escolas. Sublinha-se *podem*, pois os sistemas de ensino tradicionalmente monolíngues tendem a favorecer a sua ocultação. Independentemente do estatuto social das línguas faladas em casa, existe a expectativa, por parte dos alunos, das famílias e de muitos professores, de que só as línguas do currículo têm legitimidade ou utilidade no contexto escolar. A inibição linguística que daí decorre acentua as fronteiras entre o espaço de aprendizagem formal e os outros espaços educativos, o que afeta, sobretudo em idades precoces, o bom desenvolvimento da identidade social e linguística dos alunos. O perigo é ainda maior quando as línguas em causa são socialmente minorizadas, por razões ideológicas e económicas. Também a colagem entre língua e país de origem, radicada na velha ideia de um Estado, uma nação, uma língua, é muitas vezes fator de ocultação da realidade.

Deste modo, assumir a diversidade linguística nas escolas exige, em primeiro lugar, uma ação intencional de desocultação, que passa, simultaneamente, pela identificação rigorosa das línguas em presença, com recurso a técnicas de diagnóstico apropriadas, pela sua valorização, em termos de igualdade, e pela libertação do seu uso, também em contexto de aula. Só assim a escola poderá saber quais são as suas línguas, criando as condições para a definição de uma política linguística escolar e para uma atuação adequada neste domínio.

1.1. As línguas da escola

A diversidade linguística na escola pode ser encarada de múltiplos ângulos. Tradicionalmente, em Portugal, a perceção da diversidade está relacionada com a presença de alunos estrangeiros ou de origem imigrante, esquecendo-se a natural diversidade dialetal e das línguas do currículo. Tende-se, neste caso, a fazer uma separação entre as línguas da escola e as de fora da escola, constituindo estas, numa perspetiva mais recuada, um obstáculo à aprendizagem das línguas de ensino e das matérias das outras disciplinas. Classificam-se as línguas como maternas, segundas e estrangeiras ou, mais recentemente, como maternas e não maternas, sendo o português sistematicamente considerado língua segunda ou não materna de todos os alunos das comunidades imigrantes, por oposição às línguas faladas na família ou no país de origem, consideradas maternas.

Esta visão apriorística tende a mascarar a realidade. Na verdade, muitos são os alunos imigrantes ou filhos de imigrantes, alguns já nascidos em Portugal, que adquiriram o português precocemente, a par, ou não, das outras línguas dos pais. Cada caso é um caso, mas o que distingue, em geral, estes alunos dos de origem portuguesa é o facto de já dominarem (embora de forma desigual) mais de uma língua, quando integram a comunidade escolar. Isto impõe uma outra visão da diversidade, centrada nos indivíduos e nos seus saberes e não na escola ou nas suas fronteiras, e remete-nos para os conceitos mais realistas e teoricamente interessantes de bilinguismo, plurilinguismo e multilinguismo.

O acolhimento de falantes bilingues e plurilingues é um estímulo ao desenvolvimento e alargamento do plurilinguismo na escola e à redefinição desta última como uma comunidade multilingue dentro da qual nenhuma língua é ou fica de fora (esse deveria ser o princípio da escola inclusiva). Nesta perspetiva, não há línguas estrangeiras na escola. Tal como afirmam Boeckmann, Aalto, Abel, Atanasoska, & Lamb (2011),

... it is crucial to educate ALL learners to be part of an increasingly multilingual society. If all learners learn to enjoy the diversity of languages in their communities, to develop curiosity about them, and with this, respect and esteem for languages and those who are plurilingual, this will provide an environment in which learners can be proud of their own plurilingualism.

Esta forma nova de ver as coisas pressupõe também uma mudança em relação à conceção mais tradicional do bilinguismo e do plurilinguismo como o domínio e o uso mais ou menos equivalentes de duas ou mais línguas. Trata-se, antes, de realidades dinâmicas, que se alteram no tempo, e multimodais, em termos de graus de proficiência e de opções e contextos de uso (García, 2009a; Grosjean, 2008). Serão, assim, plurilingues, não só os alunos que adquiriram mais do que uma língua desde a infância, mas

também os que estão a aprender, integrando, nos seus repertórios, as novas línguas e variedades da escola (plurilingues emergentes – García & Kleifgen, 2010), sejam elas formalmente ensinadas ou apenas adquiridas e usadas no contacto com os colegas.

Esta expectativa em relação ao plurilinguismo de todos os alunos que pertencem à comunidade escolar multilingue constitui, naturalmente, um estímulo à aprendizagem das línguas da escola (tanto as que são objeto e veículo de ensino, como as trazidas de casa) que contamina os próprios educadores, quer pela responsabilidade que lhes assiste de *e-ducare*, quer pela curiosidade própria.

A aritmética redutora da simples soma das línguas (ou subtração, quando elas são ignoradas ou se lhes impõe o esquecimento e o silêncio) dá lugar à multiplicação, palavra cara a todos os agentes educativos e boa metáfora para o produto do encontro de línguas na mente e no discurso dos falantes e na sala de aula. Para a compreensão do efeito de multiplicação de saberes, basta pensar em algumas palavras-chave como: motivação, controlo executivo, transferência positiva.

A motivação é uma das condições fundamentais da aprendizagem. O aluno que descobre, ao entrar para a escola, que não tem de abandonar as línguas faladas em casa ou pela família mais próxima, mas que, pelo contrário, elas são alvo do interesse de colegas, professores e funcionários, fica naturalmente predisposto a adquirir e a aprender as outras línguas que o rodeiam. A própria consciência da capacidade de interiorizar e usar outras línguas sem o medo constante de ser negativamente avaliado motiva novas aprendizagens, dentro e fora da escola.

Por outro lado, vários estudos do domínio das ciências cognitivas têm provado haver uma correlação entre a ginástica mental exigida na passagem regular de uma língua a outra e o desenvolvimento dos sistemas de controlo executivo, com efeitos benéficos, não só no domínio e uso das línguas, mas também noutras áreas que requerem a capacidade de focar a atenção, como a resolução de problemas e a realização de tarefas múltiplas (Bialystok, 2007, 2009, 2011; Bialystok & Craik, 2009; Paradowski, 2011).

Finalmente, ao contrário do que comumente se pensa, em situação de contacto linguístico e em ambiente amigável, são mais as transferências positivas que aceleram o sucesso na aprendizagem das novas línguas do que as transferências negativas que levam à indesejada cristalização dos erros, tão penalizados em contexto escolar. As transferências positivas advêm, em grande parte, de uma especial consciência linguística por parte dos falantes bilingues ou plurilingues, pois, como afirmam Cook e Bassetti, “a exposição a mais de uma língua torna as línguas mais transparentes e acessíveis à análise” (2010, p. 164). Por outro lado, a escola, sendo o lugar privilegiado do exercício da reflexão e da metalinguagem, como formas de educação e de ensino, pode exercer o controlo sobre eventuais transferências negativas, proporcionando, nomeadamente, um *input* linguístico diversificado e de qualidade. Na verdade, como afirma Jessner (2008, p. 39),

Today, the facilitative role that transfer can play in language learning is not disputed any longer but has become widely acknowledged together with the cognitive benefits of contact with two and more languages in general.

1.2. O papel da escola

Para pôr em prática uma política de promoção do plurilinguismo que inclua todas as línguas dos alunos, cabe à escola encontrar estratégias e modelos inovadores de ensino e de acolhimento da diversidade linguística e cultural dos alunos e das famílias, no seu espaço (Beacco et al., 2010; Menken & García, 2010). Não é fácil, no entanto, a conciliação e o equilíbrio entre o desejo de inovação local, legitimado pela relativa autonomia das escolas, e o cumprimento de programas e orientações nacionais, sobretudo se assentes em pressupostos e perspectivas teóricas diferentes. A desocultação, o diagnóstico, a libertação, a motivação para a aprendizagem e para a cooperação, a investigação e a reflexão sobre as línguas dos alunos, a escolha de atividades linguísticas criativas e específicas que promovam o seu uso e a sua análise comparativa são alguns passos que podem ser dados autonomamente. Porém, a implementação de modelos formais de educação bilingue ou plurilingue, mais adequados aos objetivos enunciados, depende das políticas nacionais oficiais.

Em Portugal, só a língua gestual portuguesa (LGP) foi beneficiada por uma decisão oficial nesse sentido. Dada a ausência da mesma política em relação às outras línguas, o recurso à realização de projetos e de experiências é uma solução intermédia que tem apesar de tudo, entre outros méritos, o de, pela afirmação dos seus resultados, ir abrindo caminho para uma futura generalização e oficialização dos modelos testados, ao mesmo tempo que proporciona formação aos professores neles envolvidos.

Tal como afirmam García e Kleifgen (2010, pp. 58-59), a propósito do ensino no contexto da língua inglesa, cabe à escola e aos professores criar a sua própria política linguística:

... whether teaching in English only or teaching bilingually, effective educators make room for bilingualism in classrooms. How do they manage this, given policies that many times run counter to these practices? By negotiating education policies for the benefit of their students, thus becoming policy makers themselves.

Foi assim que o Agrupamento Vertical de Escolas do Vale da Amoreira, inserido numa zona do Concelho da Moita, com grande número de imigrantes de origem predominantemente africana, acolheu, numa das escolas do primeiro ciclo, do 1.º ao 4.º ano de escolaridade (2008-2012), um projeto de educação bilingue e biliteracia (Hornberger, 2004; García, Bartlett, & Kleifgen, 2007), em português e crioulo cabo-verdiano: *Turma Bilingue*. O êxito deste projeto, pioneiro no ensino oficial, em Portugal,

motivou, subseqüentemente, uma nova experiência, de educação para o plurilinguismo, no segundo ciclo: o projeto *Escola Multilingue*.

No ano letivo de 2011/2012, o próprio Ministério da Educação e Ciência, em colaboração com o British Council, recorreu à mesma estratégia, dando início a uma “experiência-piloto”, o projeto *Ensino Bilingue Precoce no 1.º Ciclo do Ensino Básico*, em sete Agrupamentos de Escolas, a nível nacional, com “um modelo de currículo integrado, no qual a aprendizagem é realizada através de duas línguas veiculares – a língua materna e uma língua estrangeira, neste caso o Inglês”. Como o nome indica, trata-se de um projeto de ensino bilingue que, embora constituindo um notável avanço em relação ao tradicional sistema monolingue, corresponde, em certa medida, a uma perspetiva recuada em relação às propostas da educação bilingue e plurilingue: não só porque a educação linguística é uma área mais abrangente do que o ensino de línguas, mas também porque, no caso vertente, a língua parceira do português é uma língua de elevado prestígio social e internacional, raramente falada no quotidiano das famílias, em Portugal, pelo que a sua escolha, a não ser pela igualdade de oportunidades que promove, em pouco contribui para a justiça social pretendida com a inclusão das outras línguas dos alunos, em especial das que têm menos prestígio ou menos visibilidade, embora veiculando culturas de grande riqueza, como as que são faladas nas comunidades imigrantes.

É importante, na verdade, distinguir educação linguística e ensino de línguas, clarificando, ao mesmo tempo, os conceitos de ensino bilingue e educação bilingue ou plurilingue, para melhor definir e negociar a política linguística da escola. Numa escola com um projeto de plurilinguismo, qualquer que seja a etapa do percurso em que se encontre, o envolvimento de toda a comunidade educativa, incluindo os pais, baseia-se nessa distinção e na consideração de áreas específicas de educação linguística, umas mais dirigidas aos comportamentos e atitudes, outras às competências e à metalinguagem.

2. Ensino bilingue, educação bilingue ou plurilingue e educação linguística

Todo o ensino de línguas redonda necessariamente numa educação linguística dos alunos. No entanto, esta deve ser encarada como um objetivo central e não como mero efeito e pode fazer-se, igualmente, fora do ensino formal e do âmbito restrito das aulas de língua, mesmo em contextos monolingues, embora os seus resultados sejam potenciados quando se proporciona (e não se inibe) o desenvolvimento e o exercício do bilinguismo ou do plurilinguismo e da interculturalidade. Fala-se, neste último caso, de educação bilingue ou plurilingue.

Apesar de se associarem frequentemente estes conceitos a modelos educativos específicos que incluem o ensino formal de e em duas ou mais

línguas, essa educação, assente em idênticos pressupostos, pode assumir outras formas e práticas educativas, também noutros contextos. É essa a perspectiva, mais lata, do Conselho da Europa (CE), nos vários documentos orientadores que vem produzindo, em especial desde 2001, em favor da promoção da educação inclusiva, plurilingue e intercultural:

Plurilingual education (is)... not necessarily restricted to language teaching, which aims to raise awareness of each individual's language repertoire, to emphasise its worth and to extend this repertoire by teaching lesser used or unfamiliar languages. Plurilingual education also aims to increase understanding of the social and cultural value of linguistic diversity in order to ensure linguistic goodwill and to develop intercultural competence (Beacco & Byram, 2007, p. 116).

A educação linguística é, assim, responsabilidade de todos os educadores e professores e assenta no desenvolvimento de atitudes e comportamentos (socio)linguísticos positivos e de uma consciência linguística apurada. Para tal, há duas palavras-chave: empatia e metalinguagem.

A empatia, neste caso linguística, implica um descentramento e a compreensão de que os outros podem representar o mundo de modos diferentes e recorrendo a línguas e a usos da língua também diferentes. O desenvolvimento da empatia está na base da cooperação linguística, através da escolha de línguas, variedades e estilos de acordo com o que se presume ser mais adequado à comunicação com os outros, em cada momento. Ao mesmo tempo, promove o esforço e o trabalho cognitivamente complexo de compreensão, com recurso a reconstruções, traduções e inferências que obrigam ao cotejamento de pressupostos culturais diferentes. Esse desejo de convergência ou acomodação sociolinguística ativa a apetência pelo uso funcional das línguas, ao mesmo tempo que estimula a já referida ginástica mental. Trata-se de promover uma socialização linguística militante, que inclui a atenção às línguas e às culturas próprias e alheias, o que só é possível com uma metalinguagem que oriente o aluno para o reconhecimento da sua heterogeneidade e equivalência.

A metalinguagem, entendida no sentido primeiro, de linguagem sobre a linguagem, implica hábitos de observação dos fenómenos linguísticos e de reflexão sobre eles. O desenvolvimento da consciência linguística implícita e explícita surge como consequência natural. No entanto, não pode deixar de ser alvo de uma ação dirigida e específica, completada pelo foco na metalinguagem própria da análise gramatical e do vocabulário, no âmbito do ensino de línguas. Na verdade, as crianças e os jovens têm direito a uma introdução ao conhecimento da linguagem e das línguas, mais ou menos explícita e adaptada a cada idade e nível de ensino (Pereira, 1997, 1998).

Aprender, observar, comparar, traduzir, inferir são, pois, conceitos que devem nortear as escolhas das estratégias e das atividades de educação linguística, tornando-se objetivos e hábitos na escola multilingue.

Num sentido mais estrito, a educação bilingue e plurilingue pressupõe o recurso a modelos pedagógicos e didáticos que investem especialmente em duas ou mais línguas da escola, enquanto objeto de ensino e veículo de aprendizagem de outros conteúdos escolares, e na biliteracia ou multiliteracia, não ignorando nem menosprezando a diversidade do repertório e dos interesses linguísticos dos alunos. Com tradição e provas dadas a nível internacional (Lindholm-Leary, 2001; Baker, 2006; García, 2009a; Howard, Sugarman, Christian, Lindholm-Leary, & Rogers, 2007; Duarte, 2011), têm sido adaptados, no seu desenho original, às diferentes realidades sociais e escolares em que se aplicam, mantendo, no entanto, os seus fundamentos básicos. São modelos inclusivos, pois, entre outros aspetos, juntam no mesmo espaço e no mesmo projeto educativo alunos das maiorias e das minorias. Partem do pressuposto de que o bilinguismo e o plurilinguismo individual e a biliteracia trazem, a todos, benefícios sociais (nomeadamente, maior sensibilidade comunicativa), cognitivos (ginástica linguística, pensamento divergente), linguísticos (consciência linguística, transferências positivas...) e, conseqüentemente, escolares.

Para algumas correntes, que aqui se defendem (García, 2009a; García & Kleifgen, 2010), estes modelos, assentes numa perspetiva multimodal e dinâmica de bilinguismo e de plurilinguismo, optam por uma pedagogia *scaffolding*, de apoio à construção do saber, e promovem, em termos metodológicos, simultaneamente, práticas de comunicação, de reflexão e de verbalização do pensamento (metalinguagem, metacognição), não só desenvolvendo a consciência linguística do aluno, mas também criando hábitos de uso autónomo das suas línguas e variedades.

Nesta ótica, as práticas de *translanguaging* e de transliteracia (v. García 2009b, 2012, e neste volume; Creese & Blackledge, 2010) são encaradas como naturais, próprias do domínio de mais de uma língua (e fruto, entre outros fatores, do desejo de adequação às situações e às intenções comunicativas), e não necessariamente como manifestações de incompetência linguística ou de transferência negativa.

2.1. Dois casos exemplares

A educação linguística em contexto multilingue pode ser mais ou menos formal e assumir, como vimos, várias modalidades, dependendo, entre outros fatores, da política educativa e linguística oficial ou negociada pela escola. A experiência revela que, em qualquer circunstância, os seus efeitos são sempre positivos e surpreendentes para aqueles que nela intervêm pela primeira vez.

Consideremos dois casos exemplares desses efeitos, ao nível da consciência linguística implícita e explícita, no pré-escolar e no primeiro ciclo, respetivamente.

O primeiro diz respeito a uma experiência de educação bilingue (português/cabo-verdiano) realizada em dois jardins de infância nos bairros 6 de Maio e de Marvila, na periferia de Lisboa (1998-2000), no âmbito do Projeto *Nursery Policy and Practice within a Bilingual Context*. Veja-se o seguinte relato retirado do diário da educadora de uma das salas das crianças de 5 anos, logo no primeiro ano do projeto:

Os meninos já interiorizaram bem o singular e o plural, em português. Eu estava a contar-lhes a estória do coelhinho de olhos vermelhos e pêlo branquinho. Os meninos diziam ‘pêlos branquinhos’ e eu expliquei: é ‘pêlo branquinho’. Os meninos insistiram: não, são muitos pêlos, são branquinhos.

O diagnóstico, no início da experiência, de vários casos de uso erróneo do singular, no discurso das crianças, na sua maioria de origem cabo-verdiana (‘fiz os pés com sapato’, por ‘fiz os pés com sapatos’; e ‘isto é olho’ por ‘isto são olhos’) levou a educadora, informada pelo conhecimento da língua cabo-verdiana, e com o apoio de outra educadora, falante de crioulo, a centrar a atenção neste aspeto da gramática. Em crioulo cabo-verdiano, são muitos os casos em que os nomes ocorrem no singular em contextos em que o português obriga à marcação do plural, nomeadamente em todas as expressões que se referem a entidades que o saber comum identifica inequivocamente, e por defeito, como plurais:

Português: *olhos, mãos, sapatos*.

Cabo-verdiano: *odju, mo, sapatu*.

A atitude afirmativa das crianças mostra bem, apesar da hipercorreção, que o ambiente de liberdade comunicativa, de exposição a várias línguas (mesmo àquelas que não compreendiam), de reflexão metalinguística, de tradução como forma de envolvimento do outro e de partilha de conhecimentos, bem como a prática assumida do bilinguismo em todo o jardim de infância e, em particular, nas atividades de aula, criaram, onde antes havia medo e inibição de falar, uma invejável capacidade de gestão autónoma, lúdica, empenhada e controlada dos saberes linguísticos individuais.

Repare-se, a propósito, no controlo linguístico revelado por uma criança de quatro anos a quem se pediu que recontasse a estória do Capuchinho Vermelho, em cabo-verdiano:

É pa te com... É pa bu kumi. É pa N kume-u melhor

Iniciando a frase em português (“É pa te com...”), por engano ou porque prevaleceram na sua memória as rotinas discursivas da estória que ouviu contada nesta língua, logo se autocorrige, progressivamente, até chegar à expressão crioula. Primeiro, usa exatamente a mesma estrutura portuguesa, mas já com léxico crioulo (v. *bu*, em vez de *te*):

É pa bu kumi.

Finalmente, produz a frase sintacticamente correta, com o pronome sujeito realizado e o pronome complemento em posição pós-verbal, como é obrigatório em crioulo (embora com uma pequena interferência fonológica do português: *milhor*, em vez de *midjor*):

É pa N kume-u melhor

É para eu comer-te melhor
'É para te comer melhor'

Os resultados desta experiência (v. Pereira, 2006) são especialmente interessantes por evidenciarem a adesão à metalinguagem e a rapidez dos efeitos da educação linguística em idades muito precoces, efeitos esses que não se restringem à libertação do uso das línguas, à verbalização sobre as suas funções ou à apetência pela sua aprendizagem, mas vão muito mais longe, atingindo, de forma natural, a própria gramática das línguas.

O projeto *Turma Bilingue (cabo-verdiano/português)*, do Vale da Amoreira, dá-nos outro bom exemplo (Pereira, 2010, 2011; Pereira, Martins, & Antunes, 2013; Duarte & Pereira, 2011). A turma era composta, no primeiro ano, por vinte e dois alunos portugueses de diferentes origens, predominantemente portuguesa e cabo-verdiana, mas também angolana, marroquina e guineense. Nove alunos eram monolíngues e os restantes, para além do português, tinham tido contacto com o crioulo de Cabo Verde e, em dois casos, com o crioulo da Guiné-Bissau, embora tendessem a tomar a palavra sempre em português, por razões várias, relacionadas com o medo, por parte dos pais, de o crioulo poder interferir na aquisição da língua maioritária do país de acolhimento e com a expectativa que tinham, à partida, de esta ser a única língua legítima na escola. Para avaliar o efeito da experiência na construção e na evolução da identidade linguística individual, no início do quarto ano de escolaridade foi aplicado, na turma bilingue (TB) e numa turma, da mesma escola e do mesmo ano, com uma composição social e linguística semelhante mas seguindo o modelo monolíngue tradicional (turma de controlo [TC]), um instrumento (desenvolvido por Hans-Jürgen Krumm, 2001) de avaliação das representações dos alunos sobre o seu repertório linguístico. Pedia-se a cada aluno que, escolhendo as línguas que “sentia fazerem parte de si”, e atribuindo-lhes cores diferentes, pintasse uma figura humana, fazendo corresponder cada cor à parte do corpo que achasse ter a ver com a língua que representava e dando as razões para a sua escolha.

As respostas provaram que a educação linguística e o ensino do cabo-verdiano e em cabo-verdiano, oral e escrito, a par do português, embora restrito a uma hora por dia, não só contribuíram para reativar o saber lin-

guístico das crianças de língua crioula, libertando o seu uso, como deram a todas uma boa capacidade de análise da sua realidade linguística.

De entre os vários resultados positivos, saliente-se que, enquanto na TC só 50% das crianças de origem crioula referiram o crioulo como uma das suas línguas, a par do português, na TB todas as crianças, incluindo as de origem portuguesa, que eram inicialmente monolíngues, mencionaram pelo menos as duas línguas e, ao contrário da maior parte dos alunos da TC, excluíram todas aquelas que realmente não dominavam, interpretando adequadamente a tarefa proposta. Contrastem-se, a esse propósito, as explicações dadas por uma criança da TC e por uma da TB, respetivamente:

O cabelo e a cara fazem-me lembrar a China; azul nos pés por causa do mar; vermelho porque, em Inglaterra, os uniformes têm saia; as pernas fazem lembrar os cabo-verdianos; francês na camisola porque os franceses ficam bem de camisola (TC, origem crioula).

Na cabeça, porque sinto que tenho crioulo na cabeça; no corpo, porque tenho todas elas e aprendo-as em conjunto, e quanto mais aprendo mais me consigo desenvolver (TB, origem portuguesa/angolana).

A língua cabo-verdiana, porque interiorizada e incorporada ('na cabeça', 'no corpo'), foi adotada como sua mesmo por aqueles que só à entrada para a escola tomaram contacto com ela, como os alunos de origem portuguesa. A turma bilingue revelou, assim, tal como esperado, a consciência do seu bilinguismo ou plurilinguismo, mesmo quando emergente, e dos respetivos limites, espelhando, espontânea e exemplarmente, a perspectiva teórica que esteve na origem da sua educação linguística. Tornou-se uma comunidade multilingue.

3. Formação

Para todos os que embarcam na aventura do plurilinguismo, na escola, qualquer que seja a modalidade adotada, é necessária formação (incluindo autoformação contínua) em várias áreas, formação essa que tem de ser adaptada a cada contexto educativo, com as suas restrições e potencialidades nacionais e locais, e a cada grupo a que se dirige, de acordo com o nível de ensino. A heterogeneidade de percursos dos muitos educadores que integram uma escola ou um agrupamento e a instabilidade anual do corpo docente e dos alunos, bem como os avanços dos conhecimentos científicos e das experiências educativas, aconselham uma formação local contínua e renovada que motive a reflexão e a descoberta conjunta de formas de garantir uma escola inclusiva, socialmente justa. A identificação e a promoção da diversidade linguística não são apanágio dos professores de língua, embora a eles caiba um papel privilegiado e específico, nome-

adamente na área das didáticas. A formação deve, assim, abranger todos, ainda que de modos diferentes, incidindo mais sobre a educação linguística ou sobre o ensino e aprendizagem das línguas, segundo os casos, mas sempre no sentido de criar as condições para a consolidação da cultura linguística de escola que se preconiza.

São múltiplos os saberes teóricos e de aplicação prática que se requerem para uma ação eficaz e concertada no aproveitamento da diversidade linguística e cultural da escola: alguns mais gerais e outros mais específicos, como no caso dos professores de língua, o que obriga a um trabalho de equipa em que a estes últimos cabe um papel fundamental. A consciência dessa multiplicidade de saberes não pode, no entanto, inibir a ação, sobretudo se entendermos que o objetivo educativo a perseguir é condição essencial para o desenvolvimento harmonioso de todos os alunos, independentemente da sua origem, da sua cultura, e do seu grau de conhecimentos e, conseqüentemente, para uma educação socialmente mais justa.

O que é que, especificamente, um professor (com a sua equipa) precisa de saber, de forma crítica, para promover a educação plurilingue na sua aula e na sua escola?

Idealmente, são necessários, à partida, conhecimentos em áreas como:

- Políticas de língua internacionais, fundamentos e documentos orientadores;
- Línguas do mundo, sua distribuição geográfica e seu estatuto político e social;
- Dados atualizados sobre a imigração, em especial na zona de implantação da escola, e características culturais dos grupos em causa;
- Teorias e conceitos básicos, nomeadamente no domínio do bilinguismo e do plurilinguismo e da filosofia de educação plurilingue e intercultural;
- Modelos de educação bilingue e plurilingue e formas de aplicação segundo os contextos;
- Práticas educativas já testadas, neste âmbito, a nível nacional e internacional, e seus resultados;
- Materiais pedagógicos e didáticos disponíveis e técnicas para a sua criação e produção nos contextos específicos.

E, em particular, para os professores de língua:

- Manifestações típicas do contacto de línguas (transferências positivas e negativas, *translanguaging...*);
- Metodologias de desenvolvimento da consciência linguística implícita e explícita em contexto multilingue (análise contrastiva, biliteracia...);
- Estruturas básicas e sistemas de escrita das línguas em presença;
- Métodos de alfabetização bilingue ou plurilingue, no 1.º ciclo e na educação de adultos.

Esta informação, de preferência repartida e partilhada pela escola, é um pano de fundo que permite fazer escolhas sobre o modo de intervenção adequado a cada situação, garantindo uma base comum para a mudança de perspetiva e de atitudes dos educadores na sua relação com as línguas em presença.

O passo seguinte é saber quais são essas línguas (e culturas) e como é que elas se expressam individual e coletivamente no contexto escolar e no contexto familiar (estão ocultas?, são deliberadamente ocultadas?, são valorizadas pelos próprios falantes?, e pelos outros?, são usadas com regularidade?, em que contextos?...).

Surge, então, a necessidade de conhecer:

- Métodos e técnicas de diagnóstico sociolinguístico, mais ou menos formais, como o questionário, a entrevista dirigida, a observação ou a conversa informal com os alunos e com os pais.

Foquemo-nos no diagnóstico, pela extraordinária importância que tem em qualquer programa de educação plurilingue, dele dependendo, em grande medida, o seu bom êxito (v. Drorit, 2010).

3.1. O diagnóstico sociolinguístico

O diagnóstico sociolinguístico é um instrumento precioso, não só porque permite revelar as línguas presentes na aula e na escola, mas também pelos laços de reconhecimento que cria entre professores, alunos, familiares e funcionários, estimulando o autoconhecimento e contribuindo para alterar comportamentos e atitudes. Sobretudo quando feito numa relação de proximidade e orientado para a descoberta da história linguística individual, é um momento único, transformador, que ilumina, de forma muitas vezes inesperada, tanto quem indaga como quem responde.

Veja-se o seguinte relato:

No início do projeto *Escola Multilingue*, durante uma aula de Educação Tecnológica, fui, carteira a carteira, conversar com os alunos sobre as suas línguas. Assim nos ficámos a conhecer. Naturalmente, como as línguas nunca vêm sós, abriu-se um mar de informações: uma criança cigana, de 12 anos, falava ‘espanhol’ porque foi com a família para Espanha ajudar o avô, durante dois anos, na apanha da pera (daí ter 12 anos, no 5.º ano de escolaridade). Mas falava também ‘romanon’, que era, dizia, como o português, mas com os sons das palavras diferentes. Seria mesmo só isso? Fizemos alguns ensaios, para eu perceber as diferenças, e ficámos de estudar as duas um pouco mais. Ela, em casa, com a mãe; eu, também em casa, num pequeno manual que me tinha sido dado por um outro membro da comunidade cigana, que o escrevera (levei-lho mais tarde, durante uma visita de estudo: trocou o almoço pela sua leitura, em pé, no jardim da Gulbenkian). Uma

outra criança, guineense, falou sobretudo da avó e da quantidade de línguas que sabia. Era uma avó que ‘andava pelo mundo’ e que lhe contava estórias em fula, em crioulo da Guiné-Bissau e em francês. Ficou de escrever a sua história, depois de lhe fazer uma entrevista. Pouco depois, numa aula de português, dada nesse dia com a professora de cabo-verdiano, voltou a abordar-se, em crioulo, o tema das línguas e da sua diversidade. Todos falaram do que sabiam de si. A menina guineense reparou que a professora de português estava espantada com o mundo antes oculto que ali aflorava e não resistiu a dizer, com o mesmo espanto: ‘A professora sabia tão poucas coisas de nós!’

(Do diário da coordenadora)

Diagnosticar é ler a realidade: descodificá-la e interpretá-la, para melhor agir sobre ela. E quando a realidade é feita de gente, mais uma vez, vale a empatia. Mas não só. As boas perguntas e as boas interpretações dependem, em grande medida, da informação prévia. Como diria João dos Santos (1988), se não sabe por que é que pergunta? Por outro lado, não há diagnósticos acabados, em folhas de papel (embora esses também sejam necessários e úteis, sobretudo quando a população a inquirir é muito numerosa). O melhor diagnóstico, na educação, é aquele que se vai completando e reformulando, como resultado do cruzamento de várias fontes de informação.

Muitos erros se têm cometido por falta de formação neste domínio. Eis um exemplo, que exige reflexão: nos anos 90, o sistema educativo holandês estava muito avançado em relação ao português, no que dizia respeito ao tratamento da diversidade linguística. Dando autonomia às escolas, contemplava, nos currículos locais, as línguas dos alunos imigrantes. No entanto, num jardim-de-infância de Roterdão que visitei, as crianças cabo-verdianas estavam integradas nas aulas de língua portuguesa, apesar de só falarem crioulo e neerlandês, pois se pensava que o cabo-verdiano era um dialeto do português.

Um bom modelo é, assim, comprometido por um simples erro de diagnóstico.

3.2. Práticas educativas

Uma vez na posse da informação sobre as línguas dos alunos, o mesmo é dizer sobre as línguas da turma e da escola, que fazer com ela? Antes de mais, devolvê-la a toda a escola e, em particular, aos alunos. Esse é um direito que lhes assiste e um dever da educação linguística. Para tal, nada como fazer desse saber tema de uma ou mais aulas, mesmo que isso não venha nos programas ou nas metas de aprendizagem. Pode ser em aulas das disciplinas de língua, ou não. No entanto, os professores de língua terão naturalmente um papel mais ativo, dada a sua formação específica:

... language teachers, rather than perceiving themselves as just teachers of one specific language, should see themselves as general language experts prepared to promote all language development, including languages which they do not speak themselves (Aalto, Abel, Atanasoska, Boeckmann, & Lamb, 2011, p. 47).

Em segundo lugar, tê-la sempre presente, ainda que de forma subjacente, nas práticas educativas, quaisquer que elas sejam, mesmo quando as línguas não são o tema diretamente abordado.

Um grande objectivo é que os próprios alunos interiorizem a ideia de que as suas línguas e culturas fazem parte das aprendizagens escolares e tomem a iniciativa de as invocar de forma natural e sempre que o considerarem relevante. Só com este estado de espírito dos educadores e dos alunos se cria um ambiente propício a uma educação plurilingue. Por exemplo, numa aula de expressão musical, a simples identificação dos instrumentos de uma orquestra portuguesa pode remeter para:

- a existência ou não de orquestras nos países de origem dos alunos,
- as formas próprias de expressão musical nesses países e nas diásporas,
- a história dessas formas de expressão,
- os instrumentos mais usados e as suas denominações,
- a comparação entre os nomes dos instrumentos nas várias línguas presentes.

O diálogo sobre estes dois últimos aspetos (que aqui se relevam por estarem diretamente ligados à língua), mesmo que surja sem preparação prévia do professor, tem inevitavelmente boa repercussão na aprendizagem, pois cria um campo de associações propício à memorização. Por outro lado, é, em geral, uma fonte de informação que surpreende ambas as partes. A descoberta, na comparação, de que o nome cabo-verdiano gaita, por exemplo, designa o acordeão, em português, não só contribui para prevenir mal-entendidos, como estimula um momento de reflexão sobre as reais diferenças entre as duas línguas, por trás das aparentes semelhanças lexicais. Essa reflexão pode ser remetida para uma aula de língua ou ser aí aprofundada, dentro do clima de colaboração e concertação dos professores das várias disciplinas e com o apoio ativo dos alunos e das suas famílias, numa circularidade baseada no princípio de que tudo está ligado, na educação plurilingue e intercultural.

3.3. Na aula de língua

Enquanto nas aulas das outras disciplinas o saber sobre as línguas da escola não intervém necessariamente, de modo direto, na programação das atividades escolares, nas aulas de línguas, pelo contrário, essas

atividades e a sua programação têm de ter em conta a história linguística da turma e de cada um dos seus alunos.

Consideremos, pois, a título de exemplo, o caso concreto de uma turma do 2.º ciclo, com alunos de origem portuguesa, cabo-verdiana, guineense, marroquina, angolana e da comunidade cigana integrados no projeto *Escola Multilingue*, já referido. As línguas da turma são, para além do português e do inglês (língua de aprendizagem recente para a maioria), os crioulos cabo-verdiano e guineense, o romanon, o fula, o manjaco e o castelhano. Onze dos alunos fizeram parte, no 1.º ciclo, do anterior projeto *Turma Bilingue*, durante o qual aprenderam formalmente o cabo-verdiano oral e escrito, a par do português, durante quatro anos. A estes, juntaram-se mais seis alunos, todos falantes de português, que só no 5.º ano começaram a aprender cabo-verdiano, embora dois dominassem já um outro crioulo de base lexical portuguesa com algumas semelhanças (o guineense). Por via do novo projeto educativo em curso, os alunos têm uma professora de crioulo cabo-verdiano que intervém numa aula de português e numa aula de inglês por semana, ensinando crioulo (oral e escrito) e realizando, com os professores das outras disciplinas, atividades de desenvolvimento da consciência linguística implícita e explícita.

Neste contexto, e na perspetiva da educação plurilingue, uma atividade aparentemente tão simples como ouvir e recontar uma estória ganha novos objetivos e tem de ser planeada de forma especial. Considere-se, por exemplo, uma estória tradicional de Cabo Verde contada em crioulo, sem explicação prévia, apesar de alguns alunos ainda terem um domínio muito incipiente da língua. O objetivo, aqui, será:

- confrontá-los com o desconhecido, habituá-los a aceitar e a fruir os sons e a prosódia de uma língua e de um modo de contar diferentes;
- treinar a capacidade de escuta, obrigando a um esforço de atenção redobrado;
- desenvolver as estratégias de compreensão, apelando à inferência (com base nos gestos e na prosódia) e à transferência de saberes (a partir das semelhanças com a língua portuguesa e, quando é o caso, com o crioulo guineense).

A compreensão poderá ser posteriormente testada e garantida, através do reconto individual da estória, orientado por perguntas, reconto esse feito em crioulo, em português, ou recorrendo às outras línguas da turma, consoante a preferência ou a capacidade comunicativa dos alunos. Outros exercícios se podem seguir, que incluem as restantes línguas e implicam o trabalho cooperativo:

- divisão da turma em grupos e distribuição das personagens da estória e das suas falas, para serem preparadas por cada grupo numa língua diferente (inglês, romanon, espanhol...) – o que, em alguns casos, exigirá trabalho de tradução e pesquisa junto dos pais;

- escrita dessas falas, de forma controlada, corrigindo as eventuais transferências negativas;
- comparação das grafias das várias línguas e reflexão sobre as relações entre sons e grafemas;
- comparação entre algumas estruturas gramaticais, nas línguas escolhidas (marcação do número, concordância nominal, estruturas de negação...).

Estas atividades, nomeadamente a prática de tradução, ao mesmo tempo que visam a libertação linguística e a legitimação apaziguadora do *translanguaging*, estimulam a metalinguagem e ativam a transferência positiva de saberes, reforçada por análises comparativas que realçam as semelhanças entre as línguas, para lá das suas diferenças. Cabe ao professor guiar o aluno nessa reflexão, não só fornecendo conhecimentos sobre as línguas em causa, mas também criando as condições para a interiorização de hábitos de controlo sobre a produção linguística, em especial na modalidade e nos contextos em que esse controlo é socialmente mais esperado ou exigido, como a escrita em contexto académico e formal.

As histórias tradicionais são ainda um bom ponto de partida para reflexões de ordem cultural a propósito, nomeadamente, da sua moral e das características e funções das personagens. Daqui se passará, facilmente, para outras disciplinas, como, por exemplo, a de Educação Visual, que, nas suas metas curriculares, contempla a “comunicação e narrativa visual”, podendo aproveitar-se com vantagem o treino narrativo proporcionado por esta atividade na elaboração de bandas desenhadas, elas próprias contendo falas, o que reforça a preconizada circularidade. Deste modo, não deixando de se centrar nas línguas, este tipo de atividades rompe as fronteiras disciplinares e da própria escola, prolongando os seus efeitos junto das famílias que são chamadas a colaborar com os seus saberes linguísticos e culturais.

Nota final

A grande condição para promover a educação plurilingue e intercultural, contribuindo para a justiça social, é criar uma cultura de plurilinguismo na escola, sempre em renovação e consolidação, que seja suficientemente forte para ultrapassar as mudanças e variações conjunturais (mudanças do corpo docente e discente, dos programas e orientações oficiais, variações na composição social envolvente, nas condições económicas, etc.), apoiando-se, para tal, numa filosofia educativa assumida por todos e defendida a longo prazo pela sua Direção, pela comunidade (a começar pelas famílias) e pelos próprios países de origem dos seus membros.

Essa força ganha-se no tempo e, para ser sustentada, não pode viver dos êxitos (nem dos desaires) imediatos de alguns projetos, por mais

inovadores, pioneiros e mediáticos que sejam. Tem de assentar em convicções, fundadas em conhecimentos: teóricos, das práticas educativas e dos seus resultados, a nível internacional, nacional e local. Para isso, a escola não pode abdicar de uma constante avaliação das suas ações e dos pressupostos e princípios que as motivaram, uma avaliação que confirme e modele essas convicções, sob pena de elas se tornarem mais um obstáculo do que uma fonte de progresso, no sentido da justiça social e do sucesso educativo. É exatamente o contacto muito próximo com a realidade, multifacetada, dinâmica e sempre surpreendente, que faz de cada escola um lugar privilegiado de aferição e avanço de teorias e de modelos, desde que sejam adotados e avaliados com espírito crítico.

Tal avaliação, incidindo em vários domínios, deve fazer-se não só junto dos alunos, mas também dos professores e dos pais, e basear-se em parâmetros tanto de ordem objetiva como subjetiva (Lenz & Berthele, 2010). É fundamental estudar os efeitos da educação plurilingue na aquisição de conhecimentos, linguísticos e outros, no desenvolvimento da consciência linguística e nos resultados escolares. Mas não só: também interessam os seus efeitos na mudança de atitudes e comportamentos linguísticos e sociais de toda a comunidade escolar e na criação do clima de bem-estar, indispensável à aprendizagem, proporcionado pelo estímulo à livre circulação de saberes.

A avaliação depende, pois, da confluência de vários índices. Alguns, como a diminuição do absentismo e do abandono escolar e a participação dos pais nas atividades da escola, são especialmente significativos em contextos sociais de pobreza ou em que as culturas de origem não valorizam a escola. Cabe aqui um exemplo, retirado do projeto *Escola Multilingue*:

A segunda reunião de pais teve a presença de 85% dos encarregados de educação da turma do projeto (nas outras turmas, no mesmo dia, a percentagem foi diminuta). Entre eles, esteve a mãe de uma das alunas ciganas que 'chora porque não quer faltar à escola' e que discute em casa 'a diferença entre romanon e caló'. Os pais dos alunos da antiga Turma Bilingue que fazem parte desta turma ajudaram espontaneamente a explicar aos outros as vantagens do plurilinguismo na educação. Uma das mães garantiu que, por causa do anterior projeto, 'ali não havia raças' e que até já estavam todos a aprender a falar 'ciganês'.

(Do diário da coordenadora)

São indícios como estes que dão força à educação plurilingue e à cultura de escola que a sustenta. Sendo a escola um lugar privilegiado de literacia, cabe-lhe aprender e ensinar a ler a realidade e os seus sinais, não temendo nem ocultando a diversidade - antes pelo contrário, promovendo ativamente a sua afirmação como património comum, enquanto fonte de conhecimentos, motor de inovação e, quando naturalmente assumida, garante da unidade e do bem-estar social.

Referências

- Aalto, E., Abel, A., Atanasoska, T., Boeckmann, K. B., & Lamb, T. (2011). MARILLE – Promoting plurilingualism in the majority language classroom. *Babylonia* 01/11. Disponível em <http://www.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=gGvYMB0M9bg%3D&ta>
- Baker, C. (2006). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (4.^a ed.). Cleveland: Multilingual Matters.
- Beacco, J. C., & Byram, M. (2007). *From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe*. Estrasburgo: Language Policy Division, Conselho da Europa. Disponível em http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/ListDocs_Geneva2010.asp#P58_2278
- Beacco, J. C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F., & Panthier, J. (2010). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Estrasburgo: Language Policy Division, Conselho da Europa. Disponível em http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/ListDocs_Geneva2010.asp#P58_2278
- Bialystok, E. (2007). Cognitive effects of bilingualism: How linguistic experience leads to cognitive change. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(3), 210-223.
- Bialystok, E. (2009). Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent. *Bilingualism: Language and Cognition*, 12, 3-11. Disponível em <http://www.yumingschool.org/wp-content/uploads/2011/07/Bilingualism-The-good-the-bad-and-the-indifferent.pdf>
- Bialystok, E. (2011). Reshaping the mind: The benefits of bilingualism. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 65(4), 229-235. Disponível em <http://www.apa.org/pubs/journals/features/cep-65-4-229.pdf>
- Bialystok, E., & Craik, F. I. M. (2009). Cognitive and linguistic processing in the bilingual mind. *Current Directions in Psychological Science*, 19(1), 19-23.
- Boeckmann, K. B., Aalto, E., Abel, A., Atanasoska, T., & Lamb, T. (2011). *Promoting plurilingualism – Majority language in multilingual settings*. Estrasburgo: Conselho da Europa.
- Cook, V., & Bassetti, B. (2010). Language and cognition: The second language user. In V. Cook & B. Bassetti (Eds.), *Language and bilingual cognition* (pp. 143-190). Oxford, UK: Psychology Press.
- Creese, A., & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching? *The Modern Language Journal*, 94(1), 103-115. Disponível em http://www.education.leeds.ac.uk/assets/docs/simpson/creese_blackledge_mlj_paper.pdf
- Drorit, L. (2010). *Language diagnostics in multilingual settings with respect to continuous procedures as accompaniment of individualized learning and teaching*. Estraburgo: Conselho da Europa. Disponível em http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/ListDocs_Geneva2010.asp#P58_2278
- Duarte, J. (2011). *Bilingual language proficiency. A comparative study*. New York/ Münster: Waxmann Verlag.

- Duarte, J., & Pereira, D. (2011). Didactical and school organizational approaches in bilingual schools: The cases of Portuguese-Creole in Lisbon and Portuguese-German in Hamburg. In B. Hudson & M. A. Meyer (Eds.), *Beyond fragmentation: Didactics, learning and teaching* (pp. 319-338). Opladen & Farmington Hills, MI: Barbara Budrich Publishers.
- García, O. (2009a). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Oxford: Basil Blackwell.
- García, O. (2009b). Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. In A. Mohanty, M. Panda, R. Phillipson, T. Skutnabb-Kangas (Eds.), *Multilingual education for social justice: Globalising the local* (pp. 128-145). Nova Deli: Orient Blackswan. Disponível em <http://ofeliagarciaidotorg.files.wordpress.com/2011/02/education-multilingualism-translanguaging-21st-century.pdf>
- García, O. (2012). Theorizing translanguaging for educators. In C. Celic & K. Seltzer, *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB guide for educators* (pp. 1-6). Disponível em <http://ofeliagarcia.org/publications/>
- García, O., & Kleifgen, J. A. (2010). *Educating emergent bilinguals: Policies, programs, and practices for English language learners*. Nova Iorque: Teachers College Press, Univ. Columbia.
- García, O., Bartlett, L., & Kleifgen, J. A. (2007). From biliteracy to pluriliteracies. In P. Auer & L. Wei (Eds.), *Handbook of Applied Linguistics – Vol. 5: Multilingualism* (pp. 207-228). Berlin: Mouton/de Gruyter.
- Grosjean, F. (2008). *Studying bilinguals*. Oxford: Oxford University Press.
- Hornberger, N. H. (2004) The continua of biliteracy and the bilingual educator: Educational linguistics in practice. *Bilingual Education and Bilingualism*, 7(2,3), 155-169.
- Howard, E. R., Sugarman, J., Christian, D., Lindholm-Leary, K. J., & Rogers, D. (2007). *Guiding principles for dual language education* (2.^a ed.). Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- Jessner, U. (2008). State-of-the-Art. Teaching third languages: Findings, trends and challenges. *Language Teaching*, 41(1), 15-56.
- Krumm, H. J. (2001). *Kinder und ihre Sprachen – Lebendige Mehrsprachigkeit*. Viena: Eviva.
- Lenz, P., & Berthele, R. (2010). *Assessment in plurilingual and intercultural education*. Estrasburgo: Conselho da Europa. Disponível em http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/guide_curricula_EN.asp#Studie
- Lindholm-Leary, K. (2001). *Dual language education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Menken, K., & García, O. (Eds.). (2010). *Negotiating language policies in schools: Educators as policymakers*. Nova Iorque: Routledge.
- Paradowski, M. B. (2011). Multilingualism – Assessing benefits. In H. Komorowska (Ed.), *Issues in promoting multilingualism. Teaching – Learning – Assessment* (pp. 335-354). Varsóvia: Foundation for the Development of the Education System.
- Pereira, D. (1997). Desenvolvimento linguístico das minorias de origem crioula e formação de professores. In G. Fisher & M. L. Correia (Orgs.), *Projectos, modelos, impulsos. Projecto “O ensino da Língua Portuguesa como 2ª Língua”* (pp. 119-127). Lisboa: DEB.

- Pereira, D. (1998). Linguística e educação: As minorias. In R. V. Castro & M. L. Sousa (Orgs.), *Linguística e educação – Actas do Encontro da Associação Portuguesa de Linguística* (pp. 115-128). Lisboa: Eds. Colibri e APL.
- Pereira, D. (2005). Em busca da diversidade encontrada. In I. Duarte & J. V. Adragão (orgs.), *Actas do Encontro Regional da Associação Portuguesa de Linguística, Ensino das Línguas e a Linguística*. Setúbal: ESE de Setúbal, CD-ROM.
- Pereira, D. (2006). *Crescer bilingue*. Lisboa: Entreculturas/ACIME.
- Pereira, D. (2010). Integração dos imigrantes de origem crioula – Uma experiência de educação bilingue em Portugal. In M. T. D. Garcia, I. M. Alvarez & L. Z. Varela (Eds.), *Diversidade linguística e cultural no ensino de línguas* (pp. 37-82). Santa Comba (Corunha): Editorial “tresCtres”.
- Pereira, D. (2011). Aprender a ser bilingue. In C. Flores (Org.), *Múltiplos olhares sobre o bilinguismo. Transversalidades II* (pp. 15-44). Braga: Edições Humus/CEHUM.
- Pereira, D., Martins, P., & Antunes, V. (2013). Educação bilingue e aprendizagem do português em contexto multilingue. In R. Bizarro, M. A. Moreira e C. Flores (Orgs.), *Português língua não materna: Investigação e ensino* (pp. 129-143). Lisboa: Lidel.



Diversidade linguística em escolas bilingues: um contributo para a justiça social?

Joana Duarte & Hans-Joachim Roth

1. Introdução

Desde o primeiro estudo do PISA (Programme for International Student Assessment), realizado no ano 2000, vários outros estudos comparados de desempenho escolar revelaram repetidamente que os alunos de minorias étnicas e/ou linguísticas apresentam piores resultados do que aqueles que foram socializados apenas na língua das sociedades de acolhimento (Klieme et al., 2010; OECD, 2010a; Stanat, Rauch, & Segeritz, 2010). Como sugerido no estudo comparado de desempenho escolar PIRLS (Progress in Reading Literacy Study), esta disparidade nos resultados é já identificável nos primeiros anos de ensino primário e, em muitos países europeus, torna-se mais marcada no decorrer do segundo ciclo (Bos et al., 2007). Os resultados nos testes de cariz linguístico (leitura, no estudo PIRLS, e compreensão de leitura, no estudo PISA) estão diretamente correlacionados com os das restantes áreas testadas: matemática e ciências naturais (Bos et al., 2008; Klieme et al., 2010). Vários outros estudos sugerem ainda que a avaliação do desempenho nas disciplinas não linguísticas é largamente influenciada pelas competências linguísticas dos alunos, não sendo, portanto, baseada apenas em aspetos relacionados com o conhecimento dos conteúdos *per se* (Tajmel, 2010). Desta forma, uma competência linguística apropriada ao nível escolar correspondente (e na língua da sociedade de acolhimento) parece ter um impacto significativo no sucesso escolar dos alunos de minorias étnicas e/ou linguísticas.

Para a compreensão destas disparidades no desempenho, além de explicações relacionadas com políticas educativas, aspetos sociológicos e/ou inerentes aos sistemas educativos (Bourdieu, 1997; Gomolla & Radtke, 2002; Diefenbach, 2010; OECD, 2010a), existe uma série de estudos nos quais as competências linguísticas dos alunos imigrantes são o objeto central da investigação (Gogolin et al., 2011; Schleppegrell, 2004; Gibbons, 2006; Leseman, Scheele, Mayo, & Messer, 2007; Cummins, 2008; Scheele, 2010). Estes estudos concentram-se numa apreciação das competências dos alunos num registo linguístico específico que é simultaneamente veiculado por instituições escolares e exigido nelas e que no contexto anglo-saxónico foi denominado “(cognitive) academic language (proficiency)” (Cummins, 2000) e na investigação germânica “Bildungssprache” (significando “linguagem educacional”; Gogolin, 2006). Além disso, fatores de cariz sociodemográfico e de organização escolar são examinados na sua função para a aquisição de competências neste registo linguístico. No âmbito da investigação sobre os fatores que conduzem a uma qualidade escolar mais elevada – em particular na sua relação com o desenvolvimento de competências linguísticas –, vários estudos provaram que, em modelos escolares nos quais se encontram métodos e formas explícitas para a aprendizagem deste registo linguístico específico, as oportunidades de sucesso escolar dos alunos imigrantes sobem consideravelmente (Cummins, 2003; Bourne, 2010; Griefsbach, Raatz, & Michel, 2010; Gogolin et al., 2011). De acordo com estes trabalhos, as línguas familiares dos referidos alunos adquirem um papel muitíssimo relevante para a aprendizagem deste registo da linguagem académica (Snow, 1999; Cummins, 2000; Leseman, Scheele, Mayo, & Messer, 2009; Duarte, 2011).

A parte inicial do capítulo focar-se-á na relação entre a imigração, a origem social e o sucesso escolar; à qual se seguirá uma secção sobre o papel da competência linguística para o sucesso escolar. Na parte empírica, será apresentado o projeto das escolas bilingues de Hamburgo. Serão mostradas análises quantitativas focadas na relação entre a linguagem académica, a origem social e sucesso escolar dos alunos. Na discussão final, os resultados serão interpretados à luz do debate em torno da relação entre imigração, origem social e competências linguísticas.

2. Escola, imigração e sucesso escolar

Em termos sociais, a relação entre a origem social e o sucesso escolar é, por um lado, um indicador adequado para uma utilização ideal dos recursos humanos existentes e, por outro, para a ilustração da reprodução de diferenças sociais (Ehmke & Jude, 2010). Em muitos países, o estudo PISA mostrou que a origem social e as competências escolares dos jovens estão claramente relacionadas (Deutsches PISA-Konsortium, 2001, 2004, 2007). No estudo de 2009, esta relação tornou-se mais

fraca, não se podendo, porém, ainda falar de uma dissociação (Klieme et al., 2010).

Para além da origem social, o fator imigração parece ser também um bom indicador para os resultados fracos em muitos sistemas educativos (OECD, 2010b). A desvantagem das crianças e jovens de minorias étnicas e/ou linguísticas manifesta-se de várias formas, embora seja especialmente identificada de forma clara nas fases de transição de um nível escolar para outro (por exemplo do primário para o secundário): 1) estes alunos frequentam, em geral, escolas em zonas desfavorecidas ou de ensino especial (Kornmann, 2006); 2) obtêm em média qualificações mais baixas (Weiß, 2006); e 3) abandonam a escola com mais frequência sem terminarem a escolaridade obrigatória e sem obterem um certificado escolar.

Gravenau e Groh-Samberg (2008) indicaram duas causas principais para o insucesso escolar dos alunos imigrantes. Por um lado, as disparidades escolares resultam diretamente das desigualdades sociais. Os problemas com a competência linguística resultam em problemas na leitura, assim como na dificuldade com a aquisição de conteúdos em geral. O ambiente social do aluno assume, de igual modo, um papel importante, uma vez que poderão surgir desvantagens materiais e financeiras devido à falta de recursos das famílias (Fereidooni, 2011). Por outro lado, também se verifica que os alunos imigrantes obtêm piores classificações do que os alunos autóctones, apesar de terem um desempenho comparável. Para isto existem explicações diferentes. Gravenau e Groh-Samberg (2008, pp. 36 e seguintes) notam, por exemplo, que os professores incluem nas suas avaliações “não só as capacidades cognitivas dos alunos, mas também, e em grande medida, aspetos da sua personalidade”. Outros estudos revelam que 15% dos professores avaliam apenas o conhecimento e o desempenho escolar, enquanto a maioria avalia também aspetos subjetivos tais como o conhecimento das matérias escolares, a obediência e a boa educação, que influenciam a apreciação (Gravenau & Groh-Samberg, 2008). Além disso, constata-se que os professores, por vezes, demonstram certos preconceitos em relação aos alunos imigrantes, embora esses comportamentos não sejam demonstrados pelos alunos em causa. Também Richardson (2006) concluiu que características tais como o nome e a aparência verbal e física influenciam negativamente as expectativas e a avaliação dos professores em relação aos alunos de origem imigrante.

Desta forma, coloca-se em questão como agir de forma mais apropriada em relação à heterogeneidade linguística, social e cultural, e quais os modelos escolares mais aptos para a promoção de alunos imigrantes e/ou de famílias de meios sociais desfavorecidos. O efeito cumulativo do desfavorecimento social em combinação com a origem imigrante mostra que os grupos de alunos mais ameaçados são os que não falam em casa a(s) língua(s) da sociedade de acolhimento e que provêm de ambientes socioeconómicos desfavorecidos (Gogolin & Lange, 2011). No entanto, segundo Müller (2007), o nível formal de educação da família tem um efeito

mais permanente no sucesso escolar do que a língua falada na família. Outros resultados têm mostrado que a orientação literária no meio familiar parece ser mais central e determinante para o sucesso escolar do que a escolha da língua falada em casa (Leseman et al., 2007). Nesta discussão identificam-se duas posições, as quais se refletem na chamada “controvérsia bilingue” (em inglês “the bilingualism controversy” – Gogolin & Neumann, 2009). Esta controvérsia centra-se principalmente em torno do papel da língua familiar dos falantes multilingues na aquisição da língua do país de acolhimento e num possível aumento do sucesso escolar dos alunos. Em seguida, um curto esboço das diferentes posições no âmbito desta controvérsia.

3. Competência(s) linguística(s) e sucesso escolar

É inegável que a língua adquire uma importância central para a aprendizagem em contextos escolares, uma vez que, através dela, os conteúdos tanto são veiculados como reproduzidos e avaliados. Para além disso, a escola exige igualmente conhecimentos metalinguísticos, pois o saber acerca da língua usada nas aulas é, sobretudo, transmitido através da língua, sendo, ao mesmo tempo, de central importância para o currículo (Gellert, 2008). No entanto, a questão da importância das línguas familiares para o sucesso escolar de alunos de origem imigrante encontra-se numa encruzilhada de argumentos contra e a favor.

Por um lado, os melhores resultados, no estudo PISA, obtidos pelos alunos imigrantes que chegam aos sistemas educativos já com um domínio da língua familiar ao nível do registo académico (Deutsches PISA-Konsortium, 2001, 2004, 2007) indicam que esta poderá servir como um recurso central para o sucesso escolar. Além disso, Gogolin, Kaiser e Roth (2004) demonstraram que, apesar de competências orais relativamente fracas numa tarefa de paráfrase de exercícios matemáticos, os alunos que possuem um acesso à língua familiar a um nível académico conseguem, na realidade, ser mais bem sucedidos na resolução escrita dos exercícios do que alunos monolíngues com dificuldades no domínio do registo académico. Daí se poderá concluir que, para o sucesso escolar dos alunos imigrantes, não será somente decisiva uma competência geral nas línguas das sociedades de acolhimento, mas também uma proficiência linguística nas línguas familiares, e em particular a um nível académico. De facto, diversos estudos (veja-se um resumo em Bialystok, 2001) têm demonstrado que o multilinguismo pode acarretar consigo uma série de benefícios cognitivos, escolares e sociais (Neumann, 2009), em especial se se atingir uma competência na língua familiar ao nível da linguagem académica.

A posição contrária na “controvérsia bilingue” defende, no entanto, que o tempo dedicado ao desenvolvimento das línguas familiares de falantes multilingues conduz a um atraso no desenvolvimento da língua da

sociedade de acolhimento, existindo, mesmo, carência de estudos empíricos relevantes que comprovem as vantagens da promoção explícita do multilinguismo, uma vez que estudos recentes apresentam problemas metodológicos. Como consequência, a integração só seria realizável através de uma assimilação linguística (Esser, 2006). Resumindo, um lado da controvérsia sobre o multilinguismo pode ser descrito como vantajoso se conduzir a melhores resultados na segunda língua, pelo que o outro lado vê o multilinguismo *per se* como um benefício para a sociedade e o indivíduo.

A investigação que atribui à língua familiar dos alunos imigrantes um papel central para o sucesso escolar argumenta, como mencionado acima, que esta é principalmente vantajosa para o domínio do registo linguístico académico, o qual é utilizado em instituições escolares (Cummins, 2003; Bourne, 2010; Griesbach et al., 2010; Lengyel, 2010; Gogolin et al., 2011). O domínio da linguagem académica (na língua da sociedade de acolhimento mas também na língua familiar) parece, desta forma, ser decisivo para o sucesso escolar.

A noção de linguagem académica alcançou, no âmbito do programa alemão FÖRMIG, um novo significado. Com base na investigação em língua inglesa, cujos resultados apontam para a importância da “cognitive academic language proficiency” (Cummins, 2000), a noção de linguagem académica foi aplicada ao contexto alemão (Gogolin et al., 2011). Esta designa o registo linguístico, cujo domínio parece ser central ao sucesso escolar e é usado na escola para um conhecimento progressivo, tanto na escrita como na comunicação oral (Roth, 2006). Cummins (2000) responsabiliza a falta de conhecimento da linguagem académica numa segunda língua pelo insucesso escolar dos alunos imigrantes, i.e., a falta de domínio deste registo conduz ao elevado insucesso escolar deste grupo de alunos. Em geral, este registo linguístico é descrito como sendo descontextualizado e abstrato, e como contendo conteúdos cuja articulação e compreensão exigem um elevado esforço cognitivo (Cummins, 2000; Roth, 2006). Gogolin e Lange (2011) referem que, independentemente do meio de comunicação (oral ou escrito), a forma dos enunciados em registo académico normalmente segue as regras do discurso escrito, em que é necessário, por um lado, explicitar concretamente toda a informação contida, e em que há, por outro, uma elevada concentração de informação.

Ao contrário da investigação anglo-saxónica, para o contexto alemão foram realizados apenas escassos estudos com o propósito de identificar propriedades linguísticas concretas para determinar e descrever a linguagem académica (Duarte, 2011; Gogolin & Lange, 2011). As propriedades linguísticas típicas deste registo foram sistematizadas para o alemão por Gogolin e Lange (2011). Expressões da linguagem académica são identificáveis através de uma elevada concentração de palavras de conteúdo. Por meio delas são transmitidas informações cognitivamente exigentes em situações descontextualizadas, de forma que se pode denominar a

linguagem acadêmica como língua da distância, no sentido de uma “escrita conceptual” (Koch & Österreicher, 1985).

O registo da linguagem acadêmica adquire, assim, uma função dupla para as atividades curriculares: por um lado, é indispensável para a educação escolar, pois é usado no discurso pedagógico e em manuais escolares, sendo por isso uma condição para a obtenção de sucesso escolar. Por outro lado, só é possível adquirir o registo através da participação na educação escolar, pelo menos no caso de alunos socializados em meios em que o registo não é utilizado no âmbito da família.

Este texto reflete acerca do papel do registo da linguagem acadêmica para o sucesso escolar de alunos bilingues de origem imigrante, os quais desde o início frequentam um modelo escolar bilingue em escolas em Hamburgo. A questão da influência da origem social nos resultados escolares será igualmente analisada.

4. Escolas bilingues em Hamburgo

O modelo escolar das “escolas bilingues” de Hamburgo foi iniciado oficialmente no ano de 2000 e foi acompanhado cientificamente durante seis anos pela Universidade de Hamburgo (Gogolin, Neumann, & Roth, 2003; Roth, Neumann, & Gogolin, 2007; Duarte & Grevé, 2008). No total, foram organizadas e avaliadas seis turmas bilingues – de alemão-italiano (1), alemão-português (1), alemão-espanhol (2) e alemão-turco (2) – segundo o modelo *two-way bilingual* (Lindholm-Leary & Howard, 2008). Em tais combinações escolares bilingues, os alunos com diferentes línguas familiares são ensinados simultaneamente em duas línguas: aproximadamente metade do tempo em alemão e a outra metade numa das chamadas línguas parceiras. Nos EUA, tais modelos são prática corrente e existem inúmeros estudos de avaliação em grande escala (uma meta-análise encontra-se em Thomas & Collier, 2002). Na Alemanha, pelo contrário, existem poucas escolas a optarem pelo modelo *two-way bilingual*, e em particular envolvendo línguas imigrantes. Os projetos mais conhecidos e há mais tempo estabelecidos são os das escolas europeias em Berlim (Gräfe-Bentzien, 2001; Kielhöfer, 2004).

A investigação sobre o sucesso escolar destes modelos educativos atesta-lhe vantagens linguísticas em comparação com aulas regulares ou de imersão (Torres-Guzmán, 2002; Sandfuchs & Zumhasch, 2005; Roth et al., 2007). Os alunos de ambos os grupos, os quais participaram no modelo de avaliação, podem atingir um nível alto em ambas as línguas desde que o método bilingue tenha um nível qualitativo elevado e seja praticado, pelo menos, durante seis anos (Cummins, 2000). Consequentemente, tais modelos são os mais indicados para o alcance de altos níveis de bilinguismo, no sentido de adquirir competências na linguagem acadêmica em ambas as línguas lecionadas.

No decorrer dos seis anos de experiência escolar em Hamburgo, foram recolhidos dados relacionados com aspetos didáticos, com a situação sociodemográfica das famílias e com a aquisição linguística bilingue (Gogolin et al., 2004). Para a recolha de dados linguísticos foram compilados dados baseados em imagens, tanto a nível oral como escrito. Para essas análises foram desenvolvidos e examinados critérios científicos, que serão aqui referidos mas não explicados em pormenor (para um resumo, ver Roth et al., 2007).

Num estudo posterior com a turma de alemão-português (Duarte, 2011), foram acrescentados, nos modelos de avaliação existentes, dois grupos de controlo: um grupo de alunos monolíngues português (da região de Braga) e um grupo de alunos bilingues alemão-português, os quais frequentavam aulas de imersão e, ao mesmo tempo, aulas suplementares de língua portuguesa. O objetivo foi uma análise do desenvolvimento linguístico dos alunos nos 5º e 6º anos de escolaridade, especialmente nos géneros linguísticos da narração e da explicação. Além disso, foram analisadas as práticas linguísticas, o meio educacional e socioeconómico da família, as capacidades cognitivas dos alunos e a compreensão de leitura como indicador de sucesso escolar. Foram ainda controladas as condições didáticas. A tabela 1 apresenta um sumário dos instrumentos usados para a recolha de dados, assim como da amostra do estudo.

Tabela 1 – Instrumentos e amostra da avaliação longitudinal da turma de alemão-português de Hamburgo (Duarte, 2011)

Instrumentos, língua e objetivos da recolha	Turma bilingue	Grupo de controlo em Hamburgo	Grupo de controlo em Portugal	Σ
<i>Exercício escrito “Tulpenbeet” (Canteiro de Túlipas) - (Linguagem académica no género narrativo: alemão e português)</i>	50	30	15	95
<i>Exercício oral “Explicação de 6 imagens” (Linguagem académica no género explicativo: alemão e português)</i>	50	30	15	95
<i>Teste de PIRLS – compreensão e leitura (Indicador padronizado de sucesso escolar: alemão e português)</i>	48	30	15	93
<i>Questionário aos pais (ISEI¹)</i>	25	15	13	53

*. O ISEI, acrónimo de “International Socio-Economic Index of Occupational Status”, é uma medida internacional de classificação de ocupações profissionais, usada para determinar o nível socioeconómico e educacional.

(Informação biográfica,
sociodemográfica e
linguística)

Teste de capacidades cognitivas (KFT)	25	15	14	54
Observação de aulas	8	--	--	8

De seguida, os resultados relativos às capacidades na linguagem académica para o género da narração serão resumidos para os três grupos investigados, sob controlo da origem socioeconómica das famílias, das capacidades cognitivas dos alunos, das práticas linguísticas e da compreensão de leitura como indicador de sucesso escolar.

5. A formação linguística e o sucesso escolar em escolas bilingues

O acompanhamento científico das escolas bilingues de Hamburgo pretendeu responder às seguintes questões: 1) em que medida o domínio do registo de linguagem académica condiciona o sucesso escolar?; 2) existem diferenças no uso deste registo entre os três grupos observados? Para além disso, foram identificados os fatores que influenciam a utilização deste registo. Para tal, as diversas propriedades linguísticas do registo académico foram codificadas no teste escrito “A queda no canteiro de túlipas” (Duarte, 2011) numa contagem de frequência para ambas as línguas (português e alemão) e para os três grupos. Finalmente, estes resultados foram comparados com os testes de compreensão de leitura usados no estudo PIRLS como medida de sucesso escolar, assim como com testes de aptidão cognitiva (KFT). Além disso, teve-se em consideração também, na análise, os resultados do inquérito sociodemográfico. Com base em métodos estatísticos de regressão, procurou-se ainda verificar a influência das variáveis acima mencionadas na utilização dos meios linguísticos do registo da linguagem académica.

Em relação à utilização do registo académico no final do 6º ano, os três grupos estudados mostram grandes diferenças em ambas as línguas. Os resultados do grupo de alunos bilingues, que frequenta aulas de português em regime suplementar, são, tanto para português como para alemão, os mais baixos. Os alunos que frequentaram o modelo bilingue alcançam, por outro lado, valores superiores, obtendo os alunos que participaram continuamente, durante 6 anos, no modelo, claramente os valores mais elevados. Se se considerar o português e se incluir o terceiro grupo de controlo, os resultados dos alunos portugueses não apresentam diferenças significativas relativamente aos dos alunos do modelo bilingue.

No que se refere às variáveis de controlo, foi identificada uma grande diferença entre os grupos, em termos do grau de explicação que aquelas oferecem para as disparidades encontradas no uso do registo da linguagem académica. Nos dois grupos de controlo, o estatuto socioeconómico da família, as capacidades cognitivas dos alunos e a compreensão de leitura influenciam de forma significativa a utilização do registo académico por parte dos alunos. Deste modo, conclui-se que, quanto mais alto o estatuto socioeconómico das famílias e quanto mais elevadas as capacidades cognitivas dos alunos, assim como a competência na compreensão de leitura, mais meios linguísticos do registo académico os alunos utilizam nos seus textos. Estes resultados comprovam, para os grupos de controlo, a relação entre a origem social e os resultados escolares. Contrariamente, no grupo do modelo bilingue, apenas o nível da compreensão de leitura influencia a utilização do registo académico. Assim, o modelo bilingue parece capaz de superar, após 6 anos, dificuldades linguísticas e de cariz socioeconómico.

Resumindo, pode-se concluir que o modelo possibilitou a todos os alunos um desenvolvimento bilingue positivo, apesar da origem migratória e de condições socioeconómicas baixas: puderam ser comprovados níveis de sucesso escolar significativamente mais elevados do que os dos alunos bilingues em modelos escolares monolingues e resultados em português comparáveis aos dos alunos monolingues em Portugal. Os resultados indicam que estes modelos bilingues podem constituir um contributo para a igualdade social – logo, refutam os argumentos daqueles que, na mencionada “controvérsia bilingue”, se pronunciaram contra o incremento da educação bilingue (Esser, 2006): os alunos demonstram melhores resultados em ambas as línguas e o impacto escolar das fracas condições sociais pôde ser minimizado ao longo do período em que decorreu o ensino em modelo bilingue (Duarte, 2011).

6. Conclusão e discussão dos resultados

A utilização de um registo académico é cada vez mais exigida pela escola, sendo de uma importância fulcral para o sucesso escolar (Gogolin & Lange, 2011). Esta linguagem é, para muitas crianças, um desafio, especialmente quando, no seu ambiente familiar, não são confrontadas com esse registo. As crianças imigrantes e de famílias com baixos níveis educativos têm dificuldades adicionais em adquirir este registo na língua de escolaridade, uma vez que têm um contacto reduzido com ele no meio familiar e terão, pois, primeiramente, que adquirir uma maturidade cognitiva para o alcançar, para poder transferir estas capacidades de uma língua para a outra. Uma das principais razões do insucesso escolar de alunos bilingues no sistema educativo consiste no fracasso da interligação de conceitos e expressões da linguagem quotidiana e oral da língua

materna e da sua transferência para expressões académicas na segunda língua (Roth, 2006).

Confirmando a investigação internacional no âmbito de modelos bilingues do tipo *dual language* (Torres-Guzmán, 2002; Kielhöfer, 2004; Sandfuchs & Zumhasch, 2005; Roth et al., 2007), comprova-se que modelos escolares bilingues, nos quais ambas as línguas são incluídas regularmente nas aulas e acessíveis a alunos de todos os grupos, podem fomentar a aquisição de competências linguísticas das crianças imigrantes, independentemente da sua origem, de forma a que estas atinjam um registo académico que possibilite um sucesso escolar mais elevado. Com a inclusão de grupos de controlo, estes resultados puderam ser confirmados para outros níveis de ensino (5^o e 6^o anos) (Duarte, 2011). Neste estudo, as crianças inseridas no modelo escolar bilingue adquiriram resultados superiores aos dos alunos do grupo de comparação, tendo ambos os grupos a mesma situação socioeconómica familiar e capacidades cognitivas semelhantes. As características organizativas e didáticas deste modelo escolar foram identificadas como motivo principal para o sucesso escolar das crianças; o método *scaffolding* (Gibbons, 2002) explícito e bilingue foi identificado como fator de aceleração para a aquisição da linguagem académica.

Contudo, o registo académico ainda é um conceito relativamente abstrato, uma vez que existem poucos estudos centrados na identificação das propriedades linguísticas concretas para uma grande parte das línguas (Roth, 2009). Segundo Fürstenau e Lange (2011), a linguagem académica distingue-se através de recursos e estruturas linguísticas, nos quais conteúdos abstratos e complexos podem ser manifestados como independentes de situações de interação concretas. Roth, Neumann e Gogolin (2007) nomearam algumas das propriedades linguísticas da linguagem académica que foram identificadas em crianças bilingues no final do ensino básico. Além disso, estes resultados proporcionam uma visão mais rigorosa e completa sobre a aquisição de competências linguísticas no registo da linguagem académica. Se as escolas conseguirem promover adequadamente a aquisição do registo da linguagem académica, o problema do insucesso das crianças imigrantes será reduzido a longo prazo. O fomento de competências linguísticas no registo da linguagem académica, tanto na língua de escolarização, como nas línguas maternas dos alunos, torna-se, assim, um fator de justiça social.

Referências

- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Bos, W., Bonsen, M., Baumert, J., Prenzel, M., Selter, C., & Walther, G. (Eds.). (2008). *TIMSS 2007. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von*

- Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bos, W., Hornberg, S., Arnold, K. H., Faust, G., Fried, L., Lankes, E. M., Schwippert, K., & Valtin, R. (Eds.). (2007). *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bourdieu, P. (1997). *Die verborgenen Mechanismen der Macht*. Hamburg: VSA.
- Bourne, J. (2010). Making the difference: Teaching and learning strategies in multi-ethnic schools. In I. Gogolin, I. Lange, U. Michel & H. Reich (Orgs.), *Durchgängige Sprachbildung – Förderung bildungssprachlicher Fähigkeiten im Modellprogramm FörMig*. Münster: Waxmann.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2003). Bilingual education. Language education. In J. Bourne & E. Reid (Eds.), *World yearbook of education 2003* (pp. 3-19). London, Sterling: Kogan.
- Cummins, J. (2008). Total immersion or bilingual education? Findings of international research promoting immigrant children's achievement in the primary school. In J. Ramseger & M. Wagener (Eds.), *Chancenungleichheit in der Grundschule. Ursachen und Wege aus der Krise* (pp. 45-55). Wiesbaden: VS.
- Deutsches PISA-Konsortium (2001). *Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske+Budrich.
- Deutsches PISA-Konsortium (Eds.). (2004). *PISA 2003: Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. Münster: Waxmann.
- Deutsches PISA-Konsortium (Eds.). (2007). *PISA 2006: Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie*. Münster: Waxmann.
- Diefenbach, H. (2010). *Kinder und jugendliche aus migrantenfamilien im deutschen bildungssystem: Erklärungen und empirische befunde*. Münster: Waxmann.
- Duarte, J., & Grevé, A. (2008). *Portugiesisch-Deutsch und Italienisch-Deutsch in der Sekundarstufe I – Bericht über Arbeitenzurwissenschaftlichen Begleitung zweier bilingualer Klassen (2004-2006)*. Hamburg: Universität Hamburg.
- Duarte, J. (2011). *Bilingual language proficiency. A comparative study*. Münster: Waxmann.
- Ehmke, T., & Jude, N. (2010). Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb. PISA 2009. Bilanz nach einem jahrzehnt. In E. Klieme, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider & P. Stanat (Eds.), *PISA 2009: Bilanz nach einem Jahrzehnt* (pp. 231-254). Münster: Waxmann.
- Esser, H. (2006). *Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*. Frankfurt am Main und New York: Campus.
- Fereidooni, K. (2011). *Schule – Migration – Diskriminierung*. Wiesbaden: VS
- Fürstenau, S., & Lange, I. (2011). *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS.
- Gellert, U. (2008). Mathematikspezifische schulische Bildungssprache im Schuleingangsalter. In J. Ramseger & M. Wagener (Eds.), *Chancenungleichheit in der Grundschule. Ursachen und Wege aus der Krise* (pp. 207-210). Wiesbaden: VS.

- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding language learning. Teaching second language learners in the mainstream classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gibbons, P. (2006). Unterrichtsgespräche und das Erlernen neuer Register in der Zweitsprache. Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule. In P. Mecheril & T. Quehl (Eds.), *Die macht der Sprachen: Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule* (pp. 269-290). Münster: Waxmann.
- Gogolin, I., & Neumann, U. (Eds.). (2009). *Streitfall Zweisprachigkeit – The bilingualism controversy*. Wiesbaden: VS.
- Gogolin, I., & Lange, I. (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Eds.), *Migration und schulischer wandel: Mehrsprachigkeit* (pp. 69-87). Wiesbaden: VS.
- Gogolin, I. (2006). Bilingualität und die Bildungssprache der Schule. Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule. In P. Mecheril & T. Quehl (Eds.), *Die macht der sprachen: Englische perspektiven auf die mehrsprachige schule* (pp. 79-85). Münster: Waxmann.
- Gogolin, I., Dirim, I., Klinger, T., Lange, I., Lengyel, D., Michel, U., Schwippert, K. (2011). *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms*. Münster: Waxmann.
- Gogolin, I., Kaiser, G., & Roth, H. J. (2004). *Bericht 2004. Schwerpunkt: Biliteralität - Schreiben und Lesen in zwei Sprachen*. Hamburg: Universität Hamburg. In <http://www.epb.uni-hamburg.de/files/Bericht2004.pdf>
- Gogolin, I., Neumann, U., & Roth, H. J. (2003). *Bericht 2003. Schulversuch Bilinguale Grundschulklassen in Hamburg*. Hamburg: Universität Hamburg. In <http://www.epb.uni-hamburg.de/files/Bericht2003.pdf>.
- Gomolla, M., & Radtke, F. O. (2002). *Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen: Leske+Budrich.
- Gräfe-Bentzien, S. (2001). *Evaluierung bilingualer Kompetenz – Eine Pilotstudie zur Entwicklung der deutschen und italienischen Sprachfähigkeiten in der Primarstufe beim Schulversuch der Staatlichen Europa-Schule*. Berlin: Freie Universität.
- Gravenau, D., & Groh-Samberg, O. (2008). Bildungsbenachteiligung als Institutionseffekt. In P. A. Berger & H. Kahlert (Eds.), *Institutionalisierte Ungleichheiten – Wie das Bildungswesen Chancen blockiert* (2^a ed.) (pp. 103-129). Weinheim: Juventa.
- Griessbach, D., Raatz, U., & Michel, U. (2010). *Sprache bilden – Sprache bildet. Das Modellprogramm FörMig: Durchgängige Sprachbildung und Bildungssprache am Übergang in die Sekundarstufe I*. Hamburg: FörMig Kompetenzzentrum (DVD).
- Kielhöfer, B. (2004). Strukturen und entwicklungen in der zweisprachigen grundschule – Eine evaluation an der Berliner Europa-Schule. *Neusprachliche Mitteilungen*, 57(3), 168-176.
- Klieme, E., Hartig, J., Jude, N., Köller, O., Prenzel, M., Schneider, W. & Stanat, P. (Eds.). (2010). *PISA 2009: Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster: Waxmann.
- Koch, P., & Österreicher, W. (1985). Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. *Romanistisches Jahrbuch*, 36(85), 15-43.
- Kornmann, R. (2006). Die Überrepräsentation ausländischer Kinder und Jugendlicher in Sonderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen. In G. Auernheimer (Eds.),

- Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder* (pp. 71-85). Wiesbaden: VS.
- Lengyel, D. (2010). *Language diagnostics in multilingual settings with respect to continuous assessment procedures as accompaniment of learning and teaching*. Strasbourg: Council of Europe.
- Leseman, P., Scheele, A., Mayo, A., & Messer, M. (2007). Home literacy as a special language environment to prepare children for school. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(3), 334-355.
- Leseman, P., Scheele, A., Mayo, A., & Messer, M. (2009). Bilingual development in early childhood and the languages used at home: Competition for scarce resources? In I. Gogolin & U. Neumann (Eds.), *Streitfall Zweisprachigkeit – The bilingualism controversy* (pp. 289-316). Wiesbaden: VS.
- Lindholm-Leary, K., & Howard, E. (2008). Language development and academic achievement in two-way immersion programs. In T. W. V. Fortune & D. J. V. Tedick (Eds.), *Pathways to multilingualism: Evolving perspectives on immersion education* (pp. 177-200). Oxford: Blackwell.
- Müller, A. (2007). *Aspekte schulbezogener Sprache als Barriere für schulischen Erfolg von Schülerinnen und Schülern deutscher und nichtdeutscher Herkunftssprache* (Unveröff. dissertation). Berlin: Freie Universität.
- Neumann, U. (2009). Der Beitrag bilingualer Schulmodelle zur Curriculuminnovation. In I. Gogolin & U. Neumann (Eds.), *Streitfall Zweisprachigkeit – The bilingualism controversy* (pp. 317-332). Wiesbaden: VS.
- OECD (2010a). *OECD reviews of migrant education – Closing the gap for immigrant students: Policies, practice and performance*. Paris: OECD.
- OECD (2010b). *PISA 2009 results: What students know and can do – Student performance in Reading, Mathematics and Science - Volume I*. Paris: OECD. In <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en>.
- Richardson, R. (2006). Hohe Erwartungen, geringe Erwartungen – Die mentalen Landkarten von Lehrern im System Schule. In P. Mecheril & T. Quehl (Eds.), *Die Macht der Sprachen: Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule* (pp. 245-255). Münster: Waxmann.
- Roth, H. J. (2006). Praktische Gelingensbedingungen und theoretische Grundlagen des Zweit-Sprachunterrichts. In P. Mecheril & T. Quehl (Eds.), *Die Macht der Sprachen: Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule* (pp. 343-352). Münster: Waxmann.
- Roth, H. J. (2009). Lebenssituation und politische Positionierung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund – einige Thesen. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 5, 31-33.
- Roth, H. J., Neumann, U., & Gogolin, I. (2007). *Bericht 2007. Abschlussbericht über die italienisch-deutschen, portugiesisch-deutschen und spanisch-deutschen Modellklassen*. Universität Hamburg e Universität zu Köln.
- Sandfuchs, U., & Zumhasch, C. (2005). Die Primarstufe der Deutsch-Italienischen Gesamtschule Wolfsburg – Konzept und ausgewählte Befunde der wissenschaftlichen Begleitung. In F. Hamburger, T. Badawia & M. Hummrich (Eds.), *Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft* (pp. 159-186). Wiesbaden: VS.

- Scheele, A. (2010). The home language environment of monolingual and bilingual children and their language proficiency. *Applied Linguistics*, 31, 117-140.
- Schleppegrell, M. (2004). *The language of schooling: A functional linguistics perspective*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Snow, C. (1999). Facilitating language development promotes literacy learning. In L. Eldering & P. Leseman (Eds.), *Early education and culture* (pp. 141-162). New York: Falmer Press.
- Stanat, P., Rauch, D., & Segeritz, M. (2010). Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In E. Klieme, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider & P. Stanat (Eds.), *PISA 2009: Bilanz nach einem Jahrzehnt* (pp. 200-230). Münster: Waxmann.
- Tajmel, T. (2010). DaZ-Förderung im naturwissenschaftlichen Fachunterricht. Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. In B. Ahrenholz (Eds.), *Fachsprache und Deutsch als Zweitsprache* (pp. 167-184). Tübingen: Narr.
- Thomas, W., & Collier, V. (2002). *A national study of school effectiveness for language minority students' long-term academic achievement*. Santa Cruz, CA: Center for Research on Education, Diversity and Excellence. University of California - Santa Cruz.
- Torres-Guzmán, M. (2002). *Dual language programs*. Washington, DC: NCBE.
- Weiß, K. (2006). Ausländische Schüler in den neuen Bundesländern – Eine Erfolgsgeschichte. In G. Auernheimer (Eds.), *Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder* (pp. 179-192). Wiesbaden: VS.

Aprender acerca do VIH/SIDA no Uganda: os recursos informáticos e as identidades dos alunos de línguas¹

*Bonny Norton**, *Shelley Jones*** & *Daniel Ahimbisibwe****

Introdução

Na literatura sobre linguística aplicada e sobre VIH/SIDA, Higgins e Norton (2010) referem que, apesar de o VIH e a SIDA terem vindo a ser objeto de estudo de sociolinguistas e de analistas do discurso há já cerca de duas décadas, a maior parte desta investigação só examinou contextos relacionados com homossexuais e em nações ricas em recursos. A maioria dos estudos focalizou-se no estigma, no risco e na identificação sexual nas relações a dois (cf. Jones & Candlin, 2003). A investigação em linguística aplicada sobre VIH/SIDA em contextos pobres em recursos é muito mais recente. Numa revisão da investigação em sociolinguística na área da saúde pública na África subsariana, Djite concluiu que há “escassez de estudos sociolinguísticos na área da saúde” (2008, p. 94) apesar dos milhões de pessoas infetadas em todo o continente. Enquanto os estudos ainda são relativamente poucos, a linguística aplicada começou a dar atenção ao VIH/SIDA nestes contextos, interessando-se sobretudo pela criação de conhecimento à medida que este é construído nos sistemas semióticos multimodais e linguísticos (a título de exemplo, veja-se Kendrick, Jones,

1. Este texto é uma versão ligeiramente revista de um artigo publicado em 2011, na *Canadian Modern Language Review* (a propósito, veja-se Norton, Jones, & Ahimbisibwe, 2011). Reeditado com autorização da Imprensa da Universidade de Toronto (www.utpjournals.com).

*. Universidade de British Columbia.

** . Universidade Estatal de Nova Iorque.

***. Biblioteca Comunitária de Kitengesha.

Mutonyi, & Norton, 2006; Mitchell, 2006). Tais estudos revelam a presença de várias mundividências e perspectivas ao nível das estruturas institucionais e na forma de práticas culturais. Esta investigação tem sido considerada relevante pelas agências de fundos, que têm reconhecido cada vez mais a importância da compreensão dos contextos e das culturas locais, de modo a melhorarem as suas formas de atuação a nível cultural.

Este capítulo pretende chamar a atenção para a lacuna que existe nos estudos sociolinguísticos sobre saúde na África subsariana, tal como foi identificado por Djite (2008). Com este intuito, referimo-nos a um projeto investigação ação levado a efeito numa aldeia rural do Uganda, em 2006, no qual desenvolvemos um curso de literacia digital com o objetivo principal de ajudar as participantes, doze mulheres jovens, a obter informação acerca do VIH/SIDA através dos portais mundiais sobre saúde. As nossas questões específicas para esta investigação têm dois enfoques: i) “Qual foi o investimento das alunas nas práticas linguísticas durante o curso de literacia digital?” ii) “Qual a relação entre o investimento das alunas no curso e as suas identidades pessoais?”. Higgins e Norton (2010) salientam que a investigação sobre VIH/SIDA em qualquer contexto geográfico deve ter em conta o papel desse contexto na produção de conhecimento. Isto é particularmente relevante nos contextos com poucos recursos, nos quais os esforços educativos são muitas vezes comprometidos pela escassez dos referidos recursos, pelas relações entre géneros e pelos sistemas de crenças culturais, que diferem das perspectivas biomédicas tradicionais no Ocidente. Nesta perspectiva, analisamos, a seguir, o contexto de investigação no qual se realizou o nosso estudo.

1. Contexto investigativo

As jovens do Uganda, como em muitos outros locais em África, enfrentam muitos desafios socioeconómicos, culturais e educativos, que têm um impacto negativo na sua capacidade de acesso à informação de que necessitam para tomar as atitudes corretas no que respeita ao VIH/SIDA e às relações sexuais seguras (Jones & Norton, 2007; Norton & Mutonyi, 2007). Embora muitas jovens tenham poucas hipóteses de escolha sobre a natureza das suas relações sexuais, a falta de acesso a informação sobre as possíveis medidas preventivas da infeção pelo VIH/SIDA e as hipóteses limitadas de tratamento tornam-nas ainda mais vulneráveis a práticas culturais desiguais (Jones, 2010). Em resposta às descobertas dos estudos realizados, que indiciam que as jovens necessitam de uma maior educação sobre saúde sexual (Jones, 2008; Neema & Bataringaya, 2000), e fundamentados no potencial emergente e promissor da tecnologia como forma de ligação dos aprendentes às bases de dados globais (Warschauer, 2003), procurámos unir o conteúdo à forma de atuar, no nosso projeto de investigação ação. Uma vez que o inglês é uma língua oficial no Uganda

multilingue e que todas as nossas participantes tinham uma língua materna diferente do inglês, tínhamos consciência de que promover o acesso ao mundo digital forneceria um acesso mais alargado a materiais de aprendizagem em inglês.

A aldeia onde realizámos este estudo, à qual atribuímos o nome fictício de Kyato, situa-se no sudoeste do Uganda, nas imediações de um centro de negócios que dista aproximadamente sete milhas do centro urbano mais próximo, Ganda. Em Kyato, a pobreza domina, não há água corrente e a eletricidade existente resulta da energia solar. As famílias da maioria das participantes sobrevivem com uma agricultura de subsistência e com pequenos rendimentos geralmente obtidos pelos homens, que são operários, alfaiates ou taxistas. As mulheres têm hipótese de ganhar alguma coisa através da venda de artesanato, como esteiras e cestos feitos pelas próprias, ou de alguns produtos alimentares residuais produzidos nos quintais das famílias. O rendimento *per capita* oficial é de menos de um dólar americano por dia. A má nutrição, a doença e as pobres condições de vida estão generalizadas. No nosso estudo, quatro das doze participantes afirmavam ter tido relações sexuais para obter dinheiro para as propinas da escola e para a alimentação. Cada uma das participantes no estudo tinha, de algum modo, sido afetada pelo VIH/SIDA: tinham perdido amigos, irmãos, familiares e até mesmos os pais com a doença. O VIH/SIDA nunca estava afastado dos seus pensamentos e constituía uma fonte constante de ansiedade e medo.

2. O estudo

Em 2006, Norton teve a felicidade de obter uma bolsa da organização canadiana BC TEAL, com o intuito de desenvolver educação sobre SIDA e ensino do inglês no Uganda. BC TEAL é a Associação de Professores de Inglês como Língua Segunda, de British Columbia, e está envolvida na divulgação de informação sobre saúde a todos os alunos de língua inglesa, suas famílias e comunidades mais alargadas. Na aplicação da bolsa, Norton convidou Jones e Ahimbisibwe para colaborarem no projeto, já que tinham estado a trabalhar ativamente em Kyato: Jones tinha acabado o seu doutoramento com uma investigação sobre Kyato (Jones, 2008) e Ahimbisibwe era bibliotecário da comunidade. A bolsa constituiu a oportunidade ideal para todos os elementos da comunidade acederem a informação sobre o VIH/SIDA, bem como alargarem as hipóteses de aprendizagem da língua inglesa. Para permitir que o projeto respondesse aos constrangimentos de tempo e de fundos que tínhamos, concentrámo-nos sobretudo nas jovens que tinham participado no estudo doutoral de Jones.

Na medida em que o principal objetivo da bolsa da BC TEAL era desenvolver materiais para “interligar o conhecimento sobre VIH/SIDA e o ensino do inglês”, também conseguimos reunir fundos de uma bolsa

federal (Conselho para a Investigação em Ciências Sociais e Humanidades do Canadá) para investigar se o acesso digital à informação sobre VIH/SIDA, para alunos de inglês em Kyato, se poderia transformar num meio especialmente poderoso de aceder a essa informação e de melhor entender a identidade do aluno de inglês no que respeita às inovações informáticas. Embora se estejam a realizar cada vez mais investigações sobre as novas literacias, e sobre a literacia digital em particular (v. Coiro, Knobel, Lankshere, & Leu, 2008), muitos académicos verificaram que a maioria dos estudos se concentrou em regiões mais saudáveis do mundo, havendo grande necessidade de se investigar em comunidades com poucos recursos para que as discussões sobre literacia digital tenham mais impacto a nível global (*vide* Andema, Kendrick, & Norton, 2010; Mutonyi & Norton, 2007; Snyder & Prinsloo, 2007; Warschauer, 2003).

O projeto de investigação ação decorreu entre maio e novembro de 2006 e envolveu 12 raparigas com idades compreendidas entre os 16 e os 19 anos (média de idade de 17,8 anos). O estudo incluía: o desenvolvimento de materiais para um curso de literacia digital em inglês; o desenvolvimento e a análise de dois questionários distribuídos às participantes (Q1 e Q2); e a análise das entradas pormenorizadas nos diários, tanto de Ahimbisibwe, na qualidade de formador do curso, como das participantes, enquanto alunas. No Q1, questionámos as participantes sobre as suas expectativas relativamente ao curso, o seu interesse na literacia digital, o que é que sabiam acerca da Internet e qual a dimensão do seu interesse em obter informação sobre saúde e, em particular, sobre VIH/SIDA. Este questionário foi administrado no início do curso, que se realizou durante as férias escolares, entre agosto e setembro de 2006. O Q2, aplicado no final do curso, incluía os seguintes temas: o que é que as participantes aprenderam durante o curso e quais os benefícios que a tecnologia e a Internet poderiam vir a trazer às suas vidas futuras; que informação sobre saúde é que tinham adquirido e que informação sobre VIH/SIDA ainda gostariam de vir a adquirir. O curso em literacia digital, organizado por Jones, compreendia seis sessões intensivas, ao longo de 46 horas curriculares, as quais tinham em consideração o facto de as participantes terem muito pouca experiência com computadores e com a Internet. Para que estas pudessem aceder a portais sobre saúde no cibercafé mais próximo, em Ganda, necessitavam de uma introdução abrangente ao uso dos computadores e da tecnologia digital, bem como de sessões muito práticas. As aulas, que eram ministradas em inglês, tiveram lugar tanto na biblioteca comunitária em Kyato, onde existia um computador que funcionava a energia solar, como no cibercafé em Ganda, que ficava a uma distância de 45m, a pé, da aldeia de Kyato.

3. Enquadramento conceptual

Como o nosso estudo estava sobretudo interessado na investigação sobre a identidade do aprendente de línguas na sua relação com o investimento na aprendizagem, é importante que exploremos estes conceitos com maior profundidade. Como referem Norton e Toohey (2011), o conceito de “investimento” foi desenvolvido por Norton para completar o conceito de motivação no âmbito da aquisição de uma segunda língua (SLA²) (v. Norton, 2000, 2010). O conceito estrutura-se em torno de metáforas económicas, associadas principalmente ao trabalho desenvolvido por Pierre Bourdieu (1991). Bourdieu e Passeron (1977) utilizam o termo “capital cultural” para designar o conhecimento, as referências e as formas de pensamento que caracterizam as várias classes e grupos. Defendem que o capital cultural tem um valor de troca (ou “cambial”) diferenciador em “mercados” diversos. Com base nestas metáforas, Norton argumenta que os aprendentes investem na língua alvo em momentos e contextos específicos, porque acreditam que irão adquirir um leque mais alargado de conhecimentos simbólicos e materiais, os quais, por sua vez, ampliarão o valor do seu capital cultural. À medida que o capital cultural dos alunos aumenta, estes reavaliam o seu autoconceito e as suas perspectivas para o futuro. Isto permite que Norton conclua que há uma relação íntima entre o investimento do aprendente de línguas e a sua identidade enquanto aluno de línguas.

O constructo de investimento reconhece que os aprendentes têm muitas vezes perspectivas complexas quando se envolvem em práticas linguísticas de sala de aula e das comunidades. Trabalhos anteriores sobre motivação muitas vezes definiram os indivíduos como sendo possuidores de “personalidades individualistas”, pouco flexíveis, interiorizadas e sem história. Por outro lado, no que respeita ao investimento, a investigação vê os aprendentes de línguas como identidades complexas, que evoluem com o tempo e nos contextos e que são reveladas na interação social. Deste modo, enquanto a motivação pode ser encarada como um constructo fundamentalmente psicológico (Dörnyei, 2001), o investimento é definido como um constructo social, que tenta criar ligações significativas entre as perspectivas e o envolvimento dos alunos ao aprender uma língua e as suas identidades em mudança. O constructo de investimento pressupõe um maior número de questões associadas ao envolvimento do aluno na aprendizagem língua alvo. Para além de perguntar “Até que ponto é que o aluno está motivado para a aprendizagem de uma língua alvo?”, o professor ou o investigador deve também perguntar “Qual é o investimento do aluno nas práticas linguísticas de sala de aula?”. Esta é uma das questões mais importantes do nosso estudo.

2. SLA – Second Language Acquisition [NT].

Relacionados com o constructo de investimento estão também os conceitos de comunidades e de identidades imaginadas (Anderson, 1991; Kanno & Norton, 2003; Pavlenko & Norton, 2007). Benedict Anderson, autor do termo *comunidade imaginada*, defende que aquilo que entendemos como nações não passam de comunidades imaginadas: “porque a maioria dos membros das nações mais pequenas nunca vai conhecer a maior parte dos outros elementos, nem vai encontrá-los, nem sequer ouvir falar deles, ainda que nas mentes de cada um exista uma imagem de partilha” (1991, p. 6). Assim, quando nos imaginamos ligados a outros seres humanos como nós, através do espaço e do tempo, sentimos que estamos numa espécie de comunidade, lado a lado com pessoas que ainda não encontramos mas que poderemos talvez vir a conhecer um dia. Quando desenvolveram esta noção, relacionando-a com o ensino das línguas, Norton e os seus colegas defenderam que, em muitas salas de aula, os aprendentes podem vir a ter a oportunidade de investir, não só na comunidade representada pela sala de aula, mas também nas comunidades da sua imaginação – comunidades desejadas, que oferecem a hipótese de um leque mais ambicioso de opções identitárias futuras. As identidades imaginadas podem variar muito, desde a identidade imaginada de profissões mais conhecidas, como médicos, advogados e professores, até à de profissões mais locais, como as dos construtores de casas e trabalhadores agrícolas. Norton argumenta que “uma comunidade imaginada pressupõe uma identidade imaginada e (...) o investimento numa língua que está a ser ensinada deve ser entendido dentro deste contexto” (2010, p. 356).”

As teorias sobre o investimento, as comunidades idealizadas e as identidades imaginadas têm sido muito produtivas no campo do ensino das línguas (Norton & Toohey, 2011) e demonstram que há um interesse crescente sobre a forma como as tecnologias da informação podem aumentar o envolvimento do aprendente nas práticas linguísticas de sala de aula e, provavelmente, também aumentar o leque de identidades acessíveis aos aprendentes de línguas. Lam (2000, 2006), por exemplo, analisou as identidades transnacionais, geradas através dos computadores, que os jovens imigrantes nos EUA estavam a criar para si próprios, enquanto atores multilingues e multicompetentes. Chegou à conclusão que estas identidades lhes permitiram uma maior aprendizagem linguística do que as identidades que lhes eram proporcionadas pela escola, onde se sentiam estigmatizados como imigrantes e como utilizadores incompetentes da língua. No Canadá, Dagenais, Moore, Lamarre, Sabatier, & Armand (2008), que estavam interessados em conhecer os benefícios da tecnologia digital na aprendizagem de línguas e no ensino de crianças do ensino básico, investigaram as paisagens linguísticas existentes em duas escolas primárias, em Vancouver e Montreal. O projeto assentou em recursos informáticos inovadores, tais como fotografias digitais, que mostravam graficamente como é que as crianças imaginavam as línguas faladas nos seus bairros e como construía as suas identidades por relação

a estes. Dagenais et al. (2008) defenderam que esta documentação sobre os bairros reais e imaginários, tal como eram concebidos pelas crianças, forneceram informação pedagógica importante sobre a compreensão que as crianças possuíam da comunidade.

Num país pobre em recursos, como o Uganda, Kendrick e Jones (2008) desenvolveram uma investigação para analisar os desenhos e as fotografias produzidos pelas raparigas do ensino primário e secundário que estavam a aprender inglês. Tal como no caso de Dagenais et al., este estudo utilizou metodologias multimodais para investigar como é que as raparigas entendiam a sua participação nas práticas locais de ensino e para encetar discussões sobre assuntos como literacias, mulheres e desenvolvimento. As imagens visuais das raparigas provaram fornecer informação sobre as suas comunidades imaginadas, comunidades onde lhes era possível utilizar bem a língua inglesa e ter acesso à educação. Kendrick e Jones concluem que:

Dar oportunidade às raparigas de explorarem os seus mundos, através de formas alternativas de comunicação e de representação, tem um enorme potencial como abordagem pedagógica que promove o diálogo sobre a natureza das desigualdades de género e que serve de estímulo para a busca de comunidades imaginadas, onde as desigualdades possam não existir (2008, p. 397).

No nosso estudo desejámos compreender melhor o envolvimento das participantes no curso de literacia, isto é, se a tecnologia informática melhorava o acesso à informação sobre VIH/SIDA e se a Internet aumentava o leque de identidades imaginadas acessíveis às alunas de línguas.

4. Análise dos resultados

Analisaremos os dados por referência às duas questões já anteriormente enunciadas: “Qual foi o investimento de cada uma das aprendentes no curso de literacia digital?” e “Qual a relação entre o envolvimento das raparigas no curso e as identidades de cada uma delas?”

4.1. Envolvimento no curso de literacia

Há muitas evidências que sugerem que as participantes neste estudo investiram imenso nas práticas linguísticas do curso em literacia digital. No Questionário 2, todas as 12 participantes referiram o que tinham aprendido no curso e como se tinham interessado pelos diversos aspectos do mesmo, desde a aprendizagem sobre o computador até à busca de informação através da Internet. O comentário de Filista é representativo dos comentários das outras 11 participantes:

Este curso ajudou-me a perceber o que é um computador e a Internet, por isso este curso foi muito importante, na medida em que também aprendi acerca do tema SIDA e sobre algumas respostas relativas ao mesmo.

Ahimbisibwe também verificou que muitas vezes as participantes ficaram entusiasmadas: “Podia ver nas suas caras que as raparigas estavam interessadas”, refere a 20 de agosto; “estavam ansiosas por começar”, continua a 23 do mesmo mês; e, a 3 de setembro, refere que era “incrível” o progresso atingido pelas participantes.

O investimento das participantes nas práticas linguísticas do curso em literacia digital resultou, em parte, da oportunidade que lhes era dada de acederem à língua inglesa através de formas variadas. Por exemplo, em resposta à questão “Como é que pensa que vai beneficiar do uso do computador?”, Henrietta referiu que iria “compreender melhor a língua inglesa”, e mais adiante “aprendi a comunicar. Aprendi inglês porque o inglês na Internet é muito criado e apresentado e arranja-se bem”.

Há três áreas de interesse, referidas por Ahimbisibwe no seu diário, que também facultam explicações importantes sobre o investimento nas práticas linguísticas do curso: as participantes tinham tido acesso a informação sobre VIH/SIDA; tinham aprendido como é que os computadores e a Internet funcionavam; e tinham tido oportunidade de partilhar as suas aprendizagens com as colegas através das apresentações realizadas. Antes do curso, Ahimbisibwe refere que eram tudo coisas muito “insignificantes”, mas que as participantes tinham poucas esperanças de a elas acederem num futuro próximo. A seguir discutimos em maior profundidade estas três áreas.

4.1.1. Investimento na informação digital sobre VIH/SIDA

Como já foi mencionado na secção “1. Contexto investigativo”, é difícil obter informação sobre VIH/SIDA nas comunidades remotas do Uganda, e o VIH/SIDA é um tópico que é evitado quer por pais quer por professores (Neema, Musisi, & Kibombo, 2004). Como Norton e Mutonyi (2007) referem, os clubes sobre VIH/SIDA são dos poucos locais onde os jovens podem obter informação acerca da doença e falar sobre “o que os outros pensam que não se deve falar”. No curso de literacia digital, e no que respeita especificamente ao acesso a informação sobre saúde, foi consensual que o uso da Internet tinha fornecido informação importante e abrangente sobre o VIH/SIDA. Todas as 12 respondentes fizeram referências específicas ao conhecimento obtido sobre VIH/SIDA. A propósito, vejamos o que Yudaya afirmou:

Eu obtive informação sobre saúde no que respeita a VIH/SIDA através da Internet. Neste momento já sei como evitar o VIH/SIDA e mais alguma informação sobre

este assunto. SIDA significa síndrome de imunodeficiência adquirida e VIH é o vírus da imunodeficiência.

Gelly referiu que tinha ficado surpreendida quando descobriu que “a mais elevada percentagem de pessoas que morrem com SIDA se encontra entre os jovens e adolescentes, o que também é muito perigoso para mim, como adolescente”. Shakila, com uma atitude um pouco diferente, contou que sabia como se proteger e que iria avisar os outros:

Na Internet procurei informação variada sobre alguns assuntos de saúde e sobre VIH/SIDA. Agora já sei como me proteger do VIH/SIDA, como perceber se alguém está infetado com o VIH, o que fazer se for infetada, que devo descansar e não trabalhar muito, que tenho de procurar tratamento e que tenho de obter medicamentos antirretrovirais (ARVS) que impedem que as células se multipliquem. Eu aprendi todos os sintomas da SIDA através da Internet. Através da Internet também soube que devo avisar os meus amigos sobre os perigos do VIH/SIDA.

Numa atitude semelhante, Sofia mencionou que “posso ficar protegida se usar preservativo”, mas também que “posso aconselhar pessoas com SIDA, dizendo-lhes que ser seropositivo não significa que se vá morrer”.

Algumas participantes estavam especialmente preocupadas com o modo como a SIDA tinha afetado o seu país, o Uganda, e cinco delas (Shakila, Caroline, Henrietta, Joanne e Gloria) disseram que tinham aprendido muito sobre a relação entre a SIDA e o desenvolvimento do Uganda. Como referiu Sofia: “eu gostaria de obter mais informação sobre como a perigosa doença pode desenvolver um país, em vez de o atrasar”. Felizmente, muita informação importante e local foi também aprendida através da Internet, tal como o papel desempenhado pela TASO³, a mais importante Organização de Apoio à SIDA do Uganda, a qual, como refere Joanne, “tentou cuidar das pessoas afetadas através do fornecimento de serviços”⁴. É revelador que as participantes tivessem sido capazes de localizar informação sobre esta organização de apoio, prestadora de serviços de saúde, através do acesso à Internet.

Houve ainda outra informação no âmbito da saúde, particularmente relevante para o Uganda, que foi também pesquisada na Internet, designadamente sobre a malária e sobre a gravidez precoce. Por exemplo, Sofia refere-se a isto:

Através da Internet obtive também esclarecimentos sobre a malária e, assim, tentei igualmente saber mais sobre esta doença, como se espalha, os seus sintomas e como se pode evitar, porque a malária é um grande problema na nossa zona, e por isso precisamos de mais informação acerca do assunto.

3. The Aids Support Organization (TASO) – a Organização de Apoio à SIDA é uma ONG, fundada no Uganda em 1987 [NT].

4. Ver <http://www.tasouganda.org/>.

No que respeita à gravidez precoce, Doreen afirma:

Na Internet procurei muita informação sobre saúde, nomeadamente sobre SIDA/VIH/DST⁵ e outras doenças como a malária. Para além destas doenças, pesquisei também acerca de raparigas que ficam grávidas quando ainda andam na escola. Descobri isto e que há muitas que ficam grávidas e que acabam por ser infetadas com a SIDA. E o que é que podemos fazer?

Como se estivesse a dar-lhe uma resposta, Tracy refere:

Foi muito importante e de interesse para mim saber como evitar uma gravidez, quando ainda estou a estudar, através do uso de contraceptivos e da abstinência de relações sexuais. Fiquei contente porque muitas de nós não sabemos como evitar a gravidez, pois temos falta de informação.

4.1.2. Investimento em recursos informáticos

No Uganda é muito difícil aceder a computadores e a outras tecnologias, principalmente devido às despesas decorrentes e às grandes desigualdades existentes entre as zonas rurais e urbanas (Mutonyi & Norton, 2007). Para além disso, como Jones e Norton (2007) referem, as jovens, em particular, ainda têm de lutar pelas necessidades mais básicas de vida, e pagar computadores e acesso à Internet seria um luxo, muito para além do suportável pelos orçamentos da maioria dos jovens das zonas rurais. Os nossos dados sugerem que as participantes estavam muito envolvidas nas aprendizagens sobre computadores e acesso à Internet, que eram os tópicos principais do curso de literacia digital. O comentário de Henrietta engloba muitas das respostas à questão “O que é que aprendeu neste curso?”:

Aprendi como usar um computador, tive uma introdução ao computador. Aprendi a aceder à Internet. Aprendi como é que as pessoas podem comunicar pela Internet. Aprendi os métodos de evitar o VIH/SIDA e tudo sobre SIDA.

As participantes mencionaram que os “computadores facilitam o trabalho”, “poupam tempo”, são essenciais para “aceder a informação” e promovem a “comunicação com outras pessoas”. Algumas também referiram que saber sobre computadores e Internet é importante para os futuros empregos. Como Gelly afirma:

Eu aprendi a usar um computador, como escrever informação no computador e a pesquisar informação através dele. Pode ajudar-me a ter oportunidades de

5. DST – doenças sexualmente transmissíveis [NT].

emprego no futuro, porque hoje em dia todos os trabalhos precisam de experiência com computadores, tais como os empregos de gerente de escritório, secretária de contabilidade e outros.

As participantes expuseram também que ainda há muitas coisas que gostariam de aprender acerca dos computadores, como por exemplo criar as suas próprias páginas na Internet, enviar fotografias e usar o Skype (ou, como menciona Tracy, “aprender a falar com alguém enquanto a sua imagem aparece no monitor”).

É interessante realçar a observação de Ahimbisibwe de que, depois de as participantes terem encontrado a informação que desejavam sobre VIH/SIDA, orientaram a sua atenção para “outras coisas interessantes na Internet”, uma vez que não sabiam quando voltariam a ter esta oportunidade.

4.1.3. Investimento numa pedagogia centrada no aluno

Como Ahimbisibwe referiu no seu diário a 3 de setembro, a pedagogia centrada no aluno, que incluía trabalhos de pares e de grupo, apresentações à turma e uma interação regular entre as alunas, também era novidade para estas jovens, que estavam habituadas a turmas grandes e a uma pedagogia centrada no professor. Como notou, todas estas práticas eram vistas como “muito novas” pelas jovens do estudo. Na investigação doutoral de Jones, as participantes haviam partilhado as suas experiências em salas de aula muito pouco agradáveis, como é evidenciado no extrato seguinte (Kendrick et al., 2006, p. 110):

Shelley: Até que ponto aprender inglês através de um projeto como este é diferente de aprender inglês numa sala de aula?

Rose: Numa turma, o professor escreve no quadro e nós só ouvimos...

Shelley: Como é que usas o inglês no projeto de investigação?

Rose: Comunicação.

Shelley: Aprendes mais estudando inglês ou usando-o para comunicar?

Rose: Comunicando...

Shelley: Porquê?

Rose: Porque quando comunicas, tu pensas o teu inglês.

No nosso estudo, os dados sugerem que as participantes estavam efetivamente a “pensar o [seu] Inglês” e que este sentimento de controlo da construção de sentidos foi fundamental para o seu envolvimento no curso de literacia digital. Shakila, por exemplo, comentou de modo positivo a organização do curso: “porque foi boa, e pediam-te para ajudar e organizar outros cursos como aquele porque nós aprendemos muitas coisas”.

As participantes envolveram-se ainda em assuntos genéricos, para além dos previstos no currículo formal. Na altura em que desenvolvemos esta investigação, a guerra do Iraque já durava há três anos e elas estavam interessadas em aprender mais coisas sobre a guerra e sobre as personalidades internacionais, tais como Saddam Hussein e George Bush. Doreen afirmou: “Na Internet, também obtive informação sobre muitas pessoas, como por exemplo Saddam Hussein, onde procurei a sua imagem e vi-o junto de informação sobre ele. Não procurei só Saddam Hussein, mas também o nosso presidente Museveni, e consegui vê-lo na Internet, por isso isto foi muito bom para mim”. Tracy explicou como a Internet lhe tinha proporcionado informação que não tinha conseguido obter através de outras fontes, e que isto lhe deu maior acesso às pessoas-chave envolvidas na guerra: “Procurei uma fotografia de George Bush na Internet, através do Google, e vi como é que ele era. E ainda procurei uma imagem de Saddam. Foi muito interessante porque eu apenas ouvia falar nos nomes deles, sem nunca os ter visto”.

4.2. Investimento, identidades imaginadas e alunos de línguas

Aqui vamos debruçar-nos sobre os dados que respondem à nossa segunda questão – “Qual a relação entre o investimento das alunas no curso e as suas identidades?”. Há muitas evidências de que a organização do curso de literacia digital permitiu um leque mais alargado de opções identitárias futuras para aquelas jovens, identidades essas que podem ser classificadas de identidades imaginadas. Tracy, por exemplo, referiu especificamente o seu desejo de se tornar membro de uma comunidade académica mundial ao afirmar: “Falar com pessoas de outros países é como adquirir informação de universidades estrangeiras”. O comentário de Henrietta é particularmente elucidativo neste aspeto, quando concretizou que elas se tinham “associado ao grupo de sábios de todo o mundo”. Em comentários semelhantes, várias participantes expressaram o desejo de se envolver em atividades que lhes permitiriam desenvolver-se, mudar ou aprofundar o conhecimento de si próprias, como mulheres jovens inseridas num contexto mundial mais alargado. Jenenie exprimiu o seu interesse em alargar o seu conhecimento e visão do mundo ao afirmar que pretendia tornar-se “mentalmente mais moderna”; Henrietta declarou de modo explícito que o conhecimento obtido através da Internet melhoraria o seu autoconhecimento, na medida em que aprenderia mais acerca de si “ao partilhar pontos de vista com os canadianos”. Estes comentários mostram a necessidade de proporcionar oportunidades educativas que promovam as competências destas raparigas e as encorajem a envolver-se no mundo de modo mais completo (Jones, 2011).

Apesar de nenhuma das participantes ter mantido contacto com a Internet antes do estudo, é evidente que aderiram ao digital, por ser um

meio através do qual poderiam apropriar-se de novas identidades e vislumbrar um conjunto mais vasto de oportunidades no futuro. Sofia, por exemplo, referiu que o seu “interesse principal” em ter mais conhecimentos sobre a Internet estava no facto de esta lhe permitir “conhecer tudo o que pode ajudar-me agora e no futuro”. De igual modo, Sofia afirmou: “o meu principal interesse em aprender sobre a Internet é ter hipóteses de organizar eu própria a pesquisa, no caso de pretender alguma coisa do exterior/de outros lados”. Do mesmo modo, Joanne comentou: “eu também gostaria de entrar em discussões com outros alunos de outros países. E eu gostaria ainda de adquirir competências também sobre como começar o meu projeto pessoal no futuro.”

Arranjar um emprego futuro, que pudesse surgir da experiência e saber adquiridos no curso de literacia digital, era uma preocupação fundamental destas jovens, a maioria das quais com problemas económicos. Penina quer ser empresária; Tracy deseja ser médica; Gloria, costureira; Sofia, uma mulher de negócios; e Jenenie, a diretora de uma escola secundária. Muitas das raparigas ugandesas raramente conseguiam tornar estas identidades realidade. Caroline, por exemplo, expressou a sua crença de que, se tivesse tempo e experiência com a tecnologia digital, seria possível tornar-se mais confiante e comunicar mais eficaz e corretamente com pessoas em todo o mundo: “Se souber como a utilizar, torna-se fácil para mim lidar com pessoas de fora”. Usar a Internet para aceder a informação sobre pessoas e lugares com os quais elas tinham ligações pessoais era um dos principais interesses das participantes, já que parecia fazer a ponte entre os mundos virtual e real, unindo as suas identidades (na sua qualidade de estudantes, membros de comunidades e elementos do projeto investigativo) ao mundo mais vasto que a Internet representa. A este respeito, Shakila afirma:

Conseguí informação acerca da localização e história da Biblioteca Comunitária [de Kyato], pesquisei dados sobre a Shelley, a sua experiência como investigadora, principalmente sobre o que é que ela faz no Uganda e no Canadá. Procurei informação sobre o senhor Masinde, o fundador da Escola Secundária de Kyato, e sobre o momento em que definiu o objetivo da escola, a sua localização, o seu início e a sua história.

É importante salientar, no entanto, que as participantes não desejavam apenas tornar-se consumidoras de informação: também queriam tornar-se produtoras de conhecimento. Penina, por exemplo, imaginava-se a contribuir com informação e ideias para os outros através de publicações: “Quanto a mim, queria aprender para que me pudesse transformar numa das muitas pessoas que a sabem usar e que publicam”. Sofia expressou uma ideia semelhante: “Gostaria de participar com o investigador na escrita de um livro ou de textos académicos”. Esta produção alargada de conhecimento é amplamente defendida pelos académicos, que pretendem garantir

que as ideias, o saber e as experiências africanas ficam bem retratadas na literatura internacional (Andema et al., 2010; Mitchell et al., 2010).

Porém, enquanto estas participantes manifestam este desejo de tomar parte ativa na produção mundial de saber, outras estão sobretudo interessadas em expandir as suas relações de amizade para além do Uganda. Como refere Jenenie: “o meu principal interesse em aprender mais sobre a Internet é que quero fazer amigos fora do meu país, como no Canadá”. De modo semelhante, Yudaya acredita que “aprender acerca da Internet pode beneficiar-me porque posso comunicar com outras pessoas quando elas estão em países diferentes”. De igual forma, Gelly afirma: “Ouvi dizer que os computadores são normalmente usados para a Internet e para enviar mensagens para outros países”.

No processo de envolvimento nas práticas linguísticas no que respeita às comunidades e identidades imaginadas, os problemas de género eram também uma preocupação essencial das participantes. Doreen expressou o seu interesse em aprender mais sobre outras mulheres no mundo, para que pudesse aumentar o seu conhecimento relativamente ao que significa ser mulher noutros contextos, para além daquele que ela conhecia (o do Uganda rural): “[Gostaria de] aprender mais acerca dos comportamentos de outras raparigas fora do Uganda, porque eu sou como sou e comporto-me como as raparigas ugandesas. E as outras, como são?”. Shakila, de modo idêntico, procurou aprender acerca das experiências das mulheres em partes diferentes do mundo por via do acesso à Internet e, em particular, através do que ela designava de “informação em relação com os problemas das raparigas”. Com um enfoque semelhante, Tracy queria saber “acerca do corpo das mulheres e como é que elas são fisicamente”, sugerindo que estava interessada em alargar o conhecimento de si própria como mulher jovem, bem como em compreender o corpo no aspeto físico, “porque em breve serei médica”.

5. Discussão

Como já foi referido, o nosso estudo fornece-nos muitos pontos de vista sobre os modos como as jovens acedem à informação sobre o VIH/SIDA através da tecnologia digital, mas também sobre como esta tecnologia teve influência no seu investimento nas práticas linguísticas da sala de aula, fornecendo-lhes um leque alargado de identidades para o futuro. O trabalho de Prinsloo (2005) acerca das fontes informáticas, entendidas como “recursos localizados”, foi extremamente útil, pois dá significado aos nossos dados sobre a investigação em literacia digital em comunidades débeis em meios.

Partindo da conceção de recursos localizados de Blommaert, cujo valor social se altera quando movidos para outros lugares, Prinsloo demonstra que os recursos localizados “atuam como provas e sinais que estão

incorporados nas relações locais, que são elas próprias enformadas por uma dinâmica mais vasta de poder, estatuto, acesso a recursos e mobilidade social” (2005, p. 15). O aspeto principal demonstrado por Prinsloo é que os recursos informáticos não têm um valor intrínseco; o importante é que a sua funcionalidade e utilização significativa são determinadas por aquilo que está disponível em termos sociais, “tanto através de uma dinâmica interativa e imediata, como através de práticas sociais e materiais mais amplas” (2005, p. 15). Nesta perspetiva, surge, claramente, um sem número de temas a partir dos dados obtidos. Estes temas dizem respeito a: como é que se acede a recursos, até agora inacessíveis, que têm impacto nas identidades imaginadas; como é que as identidades de género se tornam mais evidentes; e como é que o investigador e o projeto de investigação afetam a extensão da informação desejada pelas participantes. Passamos a explorar estas questões em maior detalhe.

Primeiro, o cibercafé era um espaço de utilização não imaginado previamente pelas participantes, que antes do curso não tinham meios nem preparação para aceder à Internet. Durante a sua última visita ao cibercafé, entraram na sala triunfantes, afirmando: “Este espaço agora é nosso!”. Não precisaram de muito tempo para verificar quão importante era a informação que a Internet lhes disponibilizava, tanto sobre contextos próximos, como mundiais; socialmente, agora tinham à mão fontes mais vastas de informação (veja-se também Mitchell, 2006; Mitchell & Sokoya, 2007). De facto, após explorarem a informação sobre VIH/SIDA, as participantes rapidamente orientaram a sua atenção para outras fontes de informação, já que tinham consciência de que no futuro seriam raras as oportunidades de pesquisar na Internet. Assim, procuraram dados sobre a biblioteca comunitária de Kyato, notícias sobre o Presidente Museveni e informação sobre a guerra no Iraque. Henrietta concluiu que o acesso à Internet lhes permitiu aproximar-se “do grupo de pessoas informadas em todo o mundo” e Jenie acreditava que finalmente se poderia “modernizar intelectualmente”.

Em segundo lugar, as identidades de género das participantes surgiram de várias maneiras significativas e a informação, em tempos inacessível, estava agora ao alcance do que era socialmente imaginável. Muitas das participantes desejavam compreender melhor a sua própria posição entre as jovens ugandesas, através de um entendimento mais completo da situação de outras jovens a nível internacional. A sua curiosidade prendia-se, não só com “os comportamentos de outras jovens fora do Uganda”, como afirma Doreen, mas também com “o corpo das mulheres e a sua aparência”. A libertação das mulheres era um tópico de grande interesse, e algumas participantes procuraram informação sobre os modos como as mulheres se podiam tornar mais ativas na promoção do seu próprio desenvolvimento. Contudo, os desafios colocados pelo facto de serem mulheres jovens no Uganda surgiram em muitos dos seus comentários, especialmente no que respeita a temas como “o estupro e a violação” e a como

evitar estas situações. Todas as participantes estavam interessadas em encontrar meios para se tornarem economicamente mais seguras e para terem maior hipótese de escolha no que diz respeito a aspetos pessoais e profissionais das suas vidas. Nesta linha de pensamento, Joanne referiu que um dia gostaria de lançar o seu “próprio projeto”.

Em terceiro lugar, e relativamente ao impacto da investigação no âmbito da informação desejada pelas participantes, foi importante notar que muitas delas referiram frequentemente que gostariam de aprender mais sobre o Canadá, a Universidade de British Columbia e os investigadores do projeto. Estes sinais e práticas linguísticas tornaram-se-lhes socialmente acessíveis, e desejavam estabelecer ligações significativas com símbolos e práticas que tinham sido incorporados no seu mundo de forma inesperada e perturbadora: O que significa “Canadá”? Onde fica e como é a Universidade de British Columbia? Quem são, de facto, Bonny Norton e Shelley Jones? Neste sentido, Jenenie afirmou: “Quero fazer amigos fora do meu país, como por exemplo no Canadá”. Este conhecimento não era estático, mas contribuía para atividades posteriores e para um envolvimento colaborativo.

Conclusão

Em resposta à diversidade na educação em línguas e na literacia, McKinney e Norton (2008) referem que os professores devem ter em consideração, não só o que é possível em termos educativos, mas também aquilo que é desejável. Em muitas comunidades pobres em recursos, em África e noutras partes do mundo, o que é “possível” pode parecer pouco e desencorajante. Contudo, o nosso estudo sugere que as esperanças e desejos dos jovens nas áreas mais rurais de África não são menos ambiciosos do que os dos jovens em Singapura, Seattle ou Sydney. As jovens participantes na nossa investigação queriam aceder a informação atualizada e fidedigna sobre saúde, oportunidades de emprego, diversas comunidades internacionais, e ainda à língua inglesa. Para além disso, não queriam ser apenas recetoras, aspirando também a produzir informação e criar os seus próprios portais na Internet, comunicar com amigos via Skype e envolver-se ativamente na produção de conhecimento a nível mundial.

Enquanto os governos, os decisores políticos e as agências de financiamento tentam responder aos desejos dos jovens africanos, e às suas carências, especialmente no que se refere a providenciar um acesso mais fácil à informação sobre saúde preventiva, surgem medidas provisórias que podem servir as necessidades de comunidades pobres em recursos. As bibliotecas itinerantes, tais como a *eGranary*⁶, são exemplo disso.

6. Ver <http://www.egrinary.org>.

Criada pela Universidade de Iowa, a *eGranary* é a “Internet dentro de uma caixa”, constituída por *hardware* com *software* incluído, destinado à navegação na rede, podendo ser acoplado a um computador ou a uma área local de acesso. Contém milhões de documentos educativos, incluindo a Wikipedia e dados sobre a Organização Mundial de Saúde, que podem ser pesquisados como na Internet mas sem necessidade de ligação à rede. Como já afirmámos em trabalhos recentes (Norton, Early, & Tembe, 2010; Norton & Williams, 2012), a *eGranary* não só proporciona imensa informação aos seus utilizadores, como pode também ser usada para desenvolver competências informáticas, tais como navegar e pesquisar. Na falta de um cibercafé no local, poderá haver outras fontes adequadas que desenvolvam a literacia digital na aldeia de Kyato.

Os dados recolhidos neste estudo permitem concluir que a literacia digital é muito vantajosa no que respeita ao acesso a informação sobre VIH/SIDA nas comunidades africanas e que os portais mundiais sobre saúde podem, de facto, atuar como um serviço de saúde “virtual”, ainda que utilizando uma segunda língua. É de igual modo significativo que se refira que o acesso à Internet também proporcionou às participantes informação sobre serviços de apoio em saúde, tais como a TASO, disponível na zona, que acolhe todos os utentes, sejam novos ou velhos, mulheres ou homens, rurais ou urbanos. A nossa investigação prova ainda que as alunas estavam interessadas numa grande diversidade de temas, incluindo o género e o progresso, os quais contribuem igualmente para a variedade e qualidade dos serviços de saúde disponibilizados aos ugandeses. No que diz respeito à pedagogia, o estudo confirma que o ensino da literacia digital é mais eficaz se os aprendentes se envolverem nas práticas de língua das suas salas de aula e comunidades e quando se podem apoiar na tecnologia digital para desenvolver uma diversidade de opções identitárias úteis no futuro. No caso em apreço, as participantes tiveram a oportunidade de imaginar e de se apropriar de identidades como aprendentes autónomas, cidadãs informadas e conselheiras sobre VIH/SIDA. Nessa qualidade, criaram ligações fortes e significativas entre elas próprias e uma variedade ambicionada de comunidades imaginadas. O desafio para a comunidade mundial é o de colaborar com parceiros africanos que assegurem que as identidades imaginadas das participantes não são apenas desejáveis em termos educativos, mas também possíveis nesse contexto.

Agradecimentos

Gostaríamos de prestar homenagem e agradecer às jovens que fizeram parte do nosso estudo e que generosamente partilharam os seus pontos de vista e as suas experiências. Também agradecemos o apoio financeiro decorrente da bolsa para a Formação em SIDA e Saúde por parte da BC TEAL (Professores de Inglês como Segunda Língua da British Columbia) e

os fundos recebidos do Conselho para a Investigação em Ciências Sociais e Humanidades do Canadá.

Referências

- Andema, S., Kendrick, M., & Norton, B. (2010). ICT, cultural knowledge, and teacher education in Africa. In F. Sudweeks, H. Hrachovec & C. Ess (Eds.), *Proceedings of the 7th International Conference on Cultural Attitudes Towards Technology and Communication 2010* (pp. 450-457). Murdoch, Australia: Murdoch University.
- Anderson, B. (1991). *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism* (Rev. ed.). New York: Verso.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. Beverly Hills: Sage.
- Coiro, J., Knobel, M., Lankshear, C., & Leu, D. (2008). *The handbook of research on new literacies*. Mahwah, NJ: Elbaum.
- Dagenais, D., Moore, D., Lamarre, S., Sabatier, C., & Armand, F. (2008). Linguistic landscape and language awareness. In E. Shohamy & D. Gorter (Eds.), *Linguistic landscape: Expanding the scenery* (pp. 253-269). New York, NY: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Djite, P. G. (2008). *The sociolinguistics of development in Africa*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Higgins, C., & Norton, B. (Eds.). (2010). *Language and HIV/AIDS*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Jones, R., & Candlin, C. (2003). Constructing risk across timescales and trajectories: Gay men's stories of sexual encounters. *Health, Risk & Society*, 5, 199-213.
- Jones, S. (2008). *Secondary school for girls in rural Uganda: Challenges, opportunities and emerging identities* (Tese de doutoramento não publicada). University of British Columbia, Canada.
- Jones, S. (2010). HIV/AIDS-related human security risks for young women in rural Uganda. *Canadian Journal of African Studies* (Special Edition: Gender, HIV/AIDS and Human Security in Africa), 44(3), 579-604.
- Jones, S. (2011). Girls' secondary education in Uganda: Assessing policy within the women's empowerment framework. *Gender and Education*, 23(1), 1-29 iFirst.
- Jones, S., & Norton, B. (2007). On the limits of sexual health literacy: Insights from Ugandan schoolgirls. *Journal of Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 1(4), 285-305.
- Kanno, Y., & Norton, B. (Guest Eds.). (2003). Imagined communities and educational possibilities. *Journal of Language, Identity, and Education*, 2(4), 241-249.
- Kendrick, M., & S. Jones (2008). Girls' visual representations of literacy in a rural Ugandan community. *Canadian Journal of Education*, 31(3), 372-404.

- Kendrick, M., Jones, S., Mutonyi, H., & Norton, B. (2006). Multimodality and English education in Ugandan schools. *English Studies in Africa*, 49, 95-114.
- Lam, W. S. E. (2000). L2 literacy and the design of the self: A case study of a teenager writing on the internet. *TESOL Quarterly*, 34(3), 457-482.
- Lam, W.S. E. (2006). Re-envisioning language, literacy and the immigrant subject in new mediascapes. *Pedagogies: An International Journal*, 1(3), 171-195.
- McKinney, C., & Norton, B. (2008). Identity in language and literacy education. In B. Spolsky & F. Hult (Eds.), *The handbook of educational linguistics* (pp. 192-205). United Kingdom: Blackwell.
- Mitchell, C. (2006). In my life: Youth stories and poems on HIV/AIDS: Towards a new literacy in the age of AIDS. *Changing English*, 13, 355-368.
- Mitchell, C., & Sokoya, G. (2007). New girl (and new boy) at the internet café: Digital divides/digital futures. In S. Weber & S. Dixon (Eds.), *Growing up online: Young people and digital technologies* (pp. 221-225). New York: Palgrave Macmillan.
- Mitchell, C., Stuart, J., de Lange, N., Moletsane, R., Buthelezi, T., Larkin, J., & Flicker, S. (2010). What difference does this make? Studying Southern African youth as knowledge producers within a new literacy of HIV and AIDS. In C. Higgins & B. Norton (Eds.), *Language and HIV/AIDS* (pp. 214-232). Cleveland, UK: Multilingual Matters.
- Mutonyi, H., & Norton, B. (2007). ICT on the margins: Lessons for Ugandan education. Digital literacy in global contexts [Special Issue]. *Language and Education*, 21(3), 264-270.
- Neema, S., & Bataringaya, D. (2000). *Research on adolescent sexual and reproductive health in Uganda*. Document review presented to Africa Alive. Disponível em <http://www.ugandadish.org/aa.doc>
- Neema, S., Musisi, N., & Kibombo, R. (2004). *Adolescent sexual and reproductive health in Uganda: A synthesis of research evidence - Occasional Report No. 14*. New York and Washington: The Allan Guttmacher Institute
- Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Harlow, England: Longman/Pearson Education.
- Norton, B. (2010). Language and identity. In N. Hornberger & S. McKay (Eds.), *Sociolinguistics and language education* (pp. 349-369). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Norton, B., & Mutonyi, H. (2007). Talk what others think you can't talk: HIV/AIDS clubs as peer education in Ugandan schools. *Compare: A Journal of Comparative Education*, 37(4), 479-492.
- Norton, B., & Toohey, K. (2011). Identity, language learning, and social change. *Language Teaching*, 44(4), 412-446.
- Norton, B., & Williams, C. J. (2012). Digital identities, student investments, and eGranary as a placed resource. *Language and Education*, 26(4), 315-329
- Norton, B., Early, M., & Tembe, J. (2010). eGranary as a digital resource in Uganda: Preliminary findings. In F. Sudweeks, H. Hrachovec & C. Ess (Eds.), *Proceedings of the 7th International Conference on Cultural Attitudes Towards Technology and Communication 2010* (pp. 35-41). Murdoch, Australia: Murdoch University.

- Norton, B., Jones, S., & Ahimbisibwe, D. (2011). Learning about HIV/AIDS in Uganda: Digital resources and language learner identities. *Canadian Modern Language Review*, 67(4), 569-90.
- Pavlenko, A., & Norton, B. (2007). Imagined communities, identity, and English language. In J. Cummins & C. Davison (Eds.), *International handbook of English language teaching* (pp. 669-680). New York: Springer.
- Prinsloo, M. (2005). The new literacies as placed resources. *Perspectives in Education*, 23(4), 87-98.
- Snyder, I.A., Prinsloo, M. (Eds.). (2007). *The Digital Literacy Practices of Young People in Marginal Contexts. Special Issue of Language and Education. An International Journal*, Multilingual Matters Ltd, Clevedon, UK.
- Warschauer, M. (2003). *Technology and social inclusion: Rethinking the digital divide*. Cambridge, MA: MIT Press.

PARTE II

Formação de professores, diversidade linguística e justiça social



Formação de Professores para a Justiça Social¹

*Ken Zeichner**

Introdução

O enfoque deste texto é uma abordagem à preparação de professores que se tornou conhecida como formação de professores para a justiça social. Ainda que ao longo dos anos, esta abordagem tenha sido designada de várias maneiras, tais como formação de professores sociorreconstrucionista, formação de professores antirracista, formação crítica de professores e formação de professores sociorreconstrucionista multicultural, ultimamente, a denominação *Formação de Professores para a Justiça Social* (FPJS) parece ter-se tornado a preferida dos formadores de professores do ensino superior (v. por exemplo: Cochran-Smith, 1999; McDonald & Zeichner, 2009; Michelli & Keiser, 2005; Solomon & Sekayi, 2007; Zeichner, 2009).

A FPJS pretende encontrar um modo de formar professores que lhes permita ensinar por forma a contribuírem para a diminuição das desigualdades que existem, nos sistemas escolares de todo o mundo, entre os filhos dos pobres e os filhos das classes média e rica, e das injustiças que subsistem nas sociedades para além do contexto das escolas – no acesso à habitação, à alimentação, à saúde, aos transportes, a um trabalho digno que proporcione um salário de subsistência, etc. A incerteza que caracteriza

1. Este texto é baseado numa conferência convidada, proferida num congresso promovido pela Faculdade de Educação da Universidade de Simon Fraser, subordinada ao tema “Desenvolvimento de Professores: a chave para o século XXI”, que se realizou em Vancouver, Canadá, em março de 2006.

*. Universidade de Washington, Seattle.

a conjuntura atual está relacionada com o futuro incerto que o planeta enfrentará se tais injustiças persistirem. Nos dias de hoje, continuamos a verificar desníveis crescentes, na educação e no rendimento, entre aqueles que “têm” e aqueles que “não têm”, seja qual for a sociedade.

Presentemente, a FPJS também tem como objetivo a formação de professores capazes de ensinar em sociedades onde se atribuem às escolas e às instituições de formação de docentes formas cada vez mais limitadas e punitivas de responsabilização, que muitas vezes nada têm a ver com a filosofia dos educadores sobre aquilo que tentam alcançar (Hamel & Merz, 2005; Johnson, Johnson, Farenga, & Ness, 2005; Sirotnik, 2001). Os professores e aqueles que trabalham nas escolas não negam que devam ser responsabilizados pelo seu trabalho, mas opõem-se aos modos de responsabilização restritivos que lhes impõem (Ingersoll, 2003). A lei norte-americana “No Child Left Behind” (NCLB), por exemplo, a qual exigiu durante muitos anos de escolaridade a realização de testes de desempenho máximo, captou a maior parte dos escassos recursos atribuídos à educação pública e que, contudo, só foram distribuídos depois de os militares e as empresas terem retirado a sua parte. Os sistemas públicos de educação em todo o mundo têm poucos fundos e os professores são mal pagos em todo o lado (UNESCO, 1998). As atuais entidades responsáveis adotam muitas vezes uma atitude punitiva em relação às escolas e acusam os professores e os administradores escolares dos problemas da sociedade (Dahlstrom, 2006; Reimers, 1994).

Em alguns casos, como nos grandes centros urbanos de escolas estadunidenses e em muitas salas de aula do mundo em vias de desenvolvimento, a pressão dos testes de alta *performance* foi associada a tentativas de diminuir as oportunidades dos professores tomarem decisões sobre um currículo escrito pré-determinado, nas suas salas de aula (Robertson, 2008; Samoff, 1999; Sleeter, 2008; Tatto, 2006; Torres, 2000). Nos Estados Unidos, por exemplo, um alto responsável do Governo, do Departamento Federal de Educação, falou, num encontro de formadores de professores e de pessoal de instituições educativas², sobre a necessidade de preparar “professores suficientemente bons”, mas apenas suficientemente bons para seguirem um currículo prescrito e para serem treinados nas práticas pedagógicas estabelecidas, alegadamente fundamentadas na investigação. Ele e outros da administração Bush defendiam que as ações fortemente controladas dos professores, a prescrição do currículo e a intensificação de testes estandardizados, com consequências graves para as escolas e para os professores, decorrentes dos resultados dos exames, conduziram a níveis crescentes de qualidade educativa e a uma redução nas diferenças de sucesso entre os diferentes grupos.

Tem-se defendido que muitas crianças das escolas públicas dos Estados Unidos, especialmente as crianças pobres e as crianças de cor, têm

2. Este encontro realizou-se na Fundação Carnegie para a Melhoria do Ensino, em junho de 2002.

menor acesso a professores altamente qualificados, que tenham cumprido um programa de formação, e que esses “professores suficientemente bons”, que estão treinados para seguir instruções sem sobre elas refletirem e darem a sua opinião, estão mais bem preparados do que os professores que são recrutados “na rua”, sem qualquer preparação. Este argumento tem sido igualmente utilizado em muitos países em vias de desenvolvimento, que também lutam por oferecer aos seus alunos professores que tenham completado um curso de formação para o ensino, em instituições de nível pós-secundário. Com o acesso crescente à educação básica e, em alguns países, ao ensino secundário, e com a implementação de políticas económicas neoliberais, que resultaram, em muitos países, em reduções drásticas na despesa pública (Carnoy, 1995; Klees, 2002), tem-se tornado cada vez mais difícil dispor de professores qualificados para ensinar todas as crianças (Villegas Reimers & Reimers, 1996). Muitos afirmam que facultar professores altamente qualificados a todos os alunos do mundo é um objetivo irrealista, a não ser que se comece a fazer um investimento maior na preparação de técnicos de educação. Deste modo, muitas nações passaram a organizar programas de formação de “curta duração”, que permitem que as pessoas que os realizam entrem nas salas de aula tão depressa quanto possível, com muito pouca preparação (Baines, 2006; Hinchey & Cadiero-Kaplan, 2005).

Não deixa de ser interessante que muitos destes representantes do Governo que defendem “professores suficientemente bons” pareçam não os considerar suficientemente bons para os seus filhos, frequentemente encaminhados para escolas privadas. Em muitos países, há uma diferença muito clara entre as crianças que têm acesso a professores com preparação completa para a profissão e aquelas que o não têm, o que está relacionado com a sua classe social e o estatuto de imigrante (Peske & Haycock, 2006). Dewey (1929) afirmava que “aquilo que o melhor e mais sábio progenitor deseja para o seu próprio filho deverá ser o que a comunidade deseja para todas as suas crianças”. Independentemente do que cada um pensa sobre o papel dos professores e da educação, todos deveríamos lutar para que os filhos dos outros tivessem as mesmas oportunidades que defendemos para os nossos filhos e netos. Se este princípio fosse seguido por todos os políticos, provavelmente encontraríamos diferenças bem menores na qualidade da educação vivenciada pelas várias crianças.

Apesar de todas estas políticas, que alimentam as injustiças e as desigualdades nas sociedades e nos sistemas educativos, continuam a existir professores dedicados e talentosos, bem como administradores e outros agentes educativos, que “remam” contra a corrente, e que, progressivamente, contribuem para uma maior justiça social em toda a educação pública. Um dos objetivos da FPJS tem sido tornar este tipo de ensino acessível a um maior número de alunos.

1. Agendas para a reforma da formação de professores

Ao longo do tempo, tenho mantido um interesse especial na harmonização das diferentes finalidades e práticas associadas às tentativas de reforma na formação de professores, sobretudo naquilo a que se tem chamado FPJS. Desde o início da minha carreira na educação que vejo os meus esforços, como professor, ligados a formas de conferir mais equidade à educação e à sociedade, proporcionando a pessoas que, tal como aconteceu comigo, frequentam um sistema educativo público em grandes centros urbanos, uma qualidade de educação tão elevada como a que normalmente está disponível para aqueles que provêm de contextos economicamente mais privilegiados. No início, comecei a ensinar como alternativa ao serviço militar na guerra no Vietname, que muitos de nós consideravam injusta, e grande parte do meu ensino em escolas públicas teve sobretudo lugar em comunidades negras de baixos rendimentos (Zeichner, 1995). Também muita da investigação que realizei ao longo dos anos se debruça sobre o estudo dos esforços que empreendi, dentro, não só do meu próprio programa de formação de professores, mas igualmente de outros, visando preparar professores que contribuam para um mundo mais igual e justo.

Tenho feito inúmeras tentativas para identificar as ligações entre propostas específicas para a reforma da formação de professores e correntes de pensamento mais alargadas, desenvolvidas ao longo do tempo, no seio das quais as teorias mais recentes reconheceram três amplas linhas de reestruturação da formação de professores, que penso existirem, de uma forma ou outra, em todo o mundo: a agenda da profissionalização, a agenda da desregulação e a agenda da justiça social (Zeichner, 2003). Não abordarei as diferenças entre estas linhas, mas considero que todos os programas de formação de professores do mundo são influenciados pelas três, em simultâneo. A agenda da profissionalização conduziu, em todo o lado, à conversão de muitos dos programas de formação de professores em planos de avaliação de desempenho, baseados num conjunto de padrões de ensino (Freeman-Moir & Scott, 2007). A agenda da desregulação desafiou o monopólio que o ensino superior tinha tido na formação de professores e teve como resultado a adoção de muitos programas de certificação de curta duração que tentaram colocar professores em escolas localizadas em sítios onde é difícil atraí-los e mantê-los. Os desreguladores querem submeter a formação de professores às forças de mercado, pois, de acordo com a sua orientação neoliberal, a competição promove a qualidade (Walsh, 2004; Weiner, 2007).

2. Formação de professores para a justiça social

A terceira e última agenda reformista é a agenda da justiça social, que integra vários aspetos de uma educação que tem vindo a ser conhecida como sociorreconstrucionista, multicultural, antirracista ou ainda inclusiva. Mas ainda que a FPJS se baseie em aspetos destas linhas da formação de professores, distingue-se delas pelo enfoque na ajuda à integração de uma mudança social, em larga escala, nas diferentes esferas da sociedade, de cariz social, económico, político e educativo (Kailin, 2002; McDonald & Zeichner, 2009). Apresentarei esquematicamente os argumentos aduzidos pelos defensores desta agenda, a variedade de práticas de formação de professores que se têm situado no âmbito alargado da justiça social e, posteriormente, exporei a minha crítica construtiva a esta linha de reforma, não como alguém que está de fora, mas antes envolvido diariamente no seu próprio desenvolvimento.

2.1. As finalidades da formação de professores para a justiça social

A FPJS atribui uma importância determinante ao recrutamento de uma força de ensino mais diferenciada e à preparação de todos os professores para o ensino de todos os alunos. Pretende ir mais longe do que apenas exaltar a diversidade, na tentativa de preparar professores, que desejem e sejam capazes de trabalhar dentro e fora das suas salas de aula, de molde a alterarem as desigualdades que existem tanto nas escolas como na sociedade, num sentido mais lato (McDonald & Zeichner, 2009). Reconhecem-se as dimensões social e política do ensino, além de outras, e os contributos dos professores para a promoção de oportunidades de vida dos seus alunos.

A FPJS fundamenta-se numa abundante literatura da especialidade que identifica os atributos e as estratégias do que se tem vindo a chamar de ensino culturalmente responsivo. Embora ainda seja necessário realizar trabalho para clarificar e explicar quais os aspetos que os professores precisam de saber, ser capazes de fazer e ser, para que possam ensinar com sucesso nas atuais escolas públicas, o trabalho de investigadores como Jackie Jordan Irvine, Gloria Ladson-Billings, Geneva Gay, Ana Maria Villegas, Tamara Lucas, Luis Moll e Sonia Neto é extremamente consistente relativamente aos elementos que identificam no que consideram ser “ensinar bem” (Gay, 2000; Irvine & Armento, 2001; Ladson-Billings, 1995; Villegas & Lucas, 2002).

A seguir mostra-se um exemplo do conhecimento, das competências e dos compromissos que emergem desta investigação acerca do ensino culturalmente responsivo, apresentado por Villegas e Lucas (2002). O professor:

- 1) é socioculturalmente consciente – reconhece que há várias formas de perceber a realidade que são influenciadas pelo lugar em que cada um se situa na ordem social;
- 2) tem uma perspectiva positiva dos alunos de estratos sociais diferentes, vendo recursos de aprendizagem em todos os alunos, ao invés de encarar as diferenças como problemas a ultrapassar;
- 3) vê-se a si próprio(a) como um ser simultaneamente responsável e capaz de promover uma mudança educativa que permitirá que as escolas deem resposta a todos os alunos;
- 4) compreende como é que os alunos constroem o conhecimento e é capaz de promover essa construção de conhecimento nos seus alunos;
- 5) tem conhecimento sobre as vidas dos seus alunos, no qual se incluem as fontes de saber (*funds of knowledge*) das suas comunidades;
- 6) utiliza esse conhecimento sobre as vidas dos alunos para planificar o ensino, que se estrutura no que eles já sabem, ao mesmo tempo que os familiariza com o que lhes não é familiar.

A FPJS não é um fenómeno novo. No nosso livro de 1991, *Teacher Education and the Social Conditions of Schooling*³, Dan Liston e eu apresentámos alguns exemplos de esforços para a sua implementação nos EUA, iniciados na década de 30 do século XX, nos quais se inclui o New College do Teachers College de Nova Iorque, entre 1932 e 1939, que previa que os alunos recebessem créditos no curso por participarem em manifestações. O surgimento de cursos de formação de professores com justificações de ordem social, nessa mesma década, é um outro exemplo de FPJS nos Estados Unidos (Liston & Zeichner, 1991).

Estes e outros exemplos, como o da escola de formação de professores de Putney, entre 1950 e 1964, estudado nos últimos tempos por Carol Rodgers, tentaram que a ideia de preparar os professores para promover a reconstrução social fosse aplicada de forma consciente nos programas de formação que lhes eram destinados. E, além da preparação dos professores para lidar com os seus alunos nas salas de aula, procurava-se ainda ligar a formação docente aos movimentos promotores de uma mudança social mais alargada (Rodgers, 2006). Por exemplo, o programa de Putney previa que alunos vivessem em conjunto em grupos multirraciais e estudassem e se encontrassem com vozes preponderantes do Movimento Norte-Americano dos Direitos Cívicos. Como parte integrante dos seus estudos, os alunos viajavam juntos em carrinhas, por períodos de várias semanas seguidas, e refletiam sobre essas experiências. Estas visitas de estudo consistiam em viagens a zonas do Sul onde estavam a ocorrer lutas pela justiça social. Segundo Rodgers, o objetivo era a inserção dos grupos multirraciais de futuros professores nos problemas sociais, tais como o racismo e a exploração mineira a céu aberto, e o seu contacto com as

3. Formação de Professores e Condições Sociais das Escolas [NT].

respostas a estes problemas, como a reação da Escola Highlander, o boicote ao autocarro em Montgomery, as escolas de cidadania e as comunidades cooperativas. Apesar da existência destes e de outros programas de formação de professores na América do Norte, desde a década de 1930, eles foram sempre considerados exceções pela formação de professores predominante.

No início das tentativas de implementação da FPJS, o que se pretendia era formar professores que viessem a assumir papéis de liderança na reconstrução de uma sociedade com maior igualdade de oportunidades e de êxito entre os diversos grupos que a constituíam. Se os professores fossem formados neste sentido da liderança da reconstrução social, seria natural que viessem a educar os seus alunos de forma a tornarem-se, eles próprios, agentes da mudança social. A revista *Social Frontier*, publicada em 1938, publicou um texto que retrata bem esta lógica:

A função das escolas de formação de professores é clara. Devem fornecer, ao longo do tempo, um conjunto de trabalhadores para as escolas públicas que entendam perfeitamente os problemas sociais, económicos e políticos que o país enfrenta, que se dediquem à melhoria das condições presentes e que sejam capazes de educar cidadãos dispostos a estudar seriamente os problemas sociais, a analisá-los criticamente e a agir de acordo com os seus impulsos mais nobres (Brown, 1938: 328).

2.2. Tensão na formação de professores para a justiça social

Tem havido um número considerável de pressões nos programas de FPJS desde o seu início. Por exemplo, existiu um debate fortíssimo entre os defensores da FPJS, que continua nos nossos dias, semelhante ao que Counts (1932) expôs no seu texto “As escolas atrevem-se a construir uma nova ordem social”, ponderando se o objetivo da FPJS deveria ser treinar os professores nos princípios de uma nova sociedade ou, antes, prepará-los para que pudessem utilizar as competências e os hábitos da análise crítica, mas sem que lhes fosse proposta uma visão alternativa específica de sociedade.

Na mesma linha, tem-se também verificado alguma tensão entre os objetivos dos educadores da FPJS, que pretendem preparar professores para se tornarem líderes da mudança social, e os objetivos de pelo menos alguns futuros professores, que não querem assumir este papel. Por fim, existe ainda uma tensão entre o discurso académico, que defende a preparação para a mudança social, e a sua ligação às comunidades onde este trabalho deve ser realizado. Em princípio, conceder aos académicos das escolas superiores de educação e das universidades a prerrogativa de esclarecerem o que conta como FPJS está em contradição com os princípios básicos da formação em justiça social, na qual tanto os professores

como os membros da comunidade, cujos filhos frequentam as escolas públicas, participariam, de modo expressivo, no processo de formação e de preparação dos professores. Algumas pessoas, nas quais me incluo, têm defendido que a preparação dos professores precisa de ser deslocada das escolas superiores e das universidades para se situar numa cultura híbrida, na qual o direito à explicação acerca do que essa formação compreende é partilhado de forma mais democrática (Gorodetsky & Barak, 2008; Zeichner, 2010).

2.3. Dimensões dos vários tipos de justiça social aplicada à formação de professores

Há vários modos de distinguir o trabalho que tem vindo a ser realizado há alguns anos sob os rótulos de trabalho sociorreconstrucionista, antirracista, multicultural e de FPJS. A título de exemplo, referimos que alguns programas tentam incutir uma perspetiva de justiça social ao longo de todo o currículo da formação de professores, e podemos inclusivamente verificar como é que, nas várias componentes desse programa, se estrutura e define um conjunto alargado de padrões e de objetivos com enfoque na justiça social. Todavia, e ainda que esta abordagem se tenha verificado ao longo de muitos anos, na literatura sobre FPJS continua a ser frequente – e, provavelmente, trata-se da abordagem dominante – isolar a atenção que é dada aos aspetos da justiça social em apenas alguns cursos, muitas vezes ministrados por um “corpo docente multicultural” que, também frequentemente, é constituído por professores de cor (Moule, 2005).

Desta forma, aspetos como a diversidade, a justiça social e a equidade, tal como muitos outros temas do currículo da formação de professores, foram sujeitos a processos de fragmentação e de falta de coesão, que historicamente abundaram nos programas de formação de professores das escolas e das universidades. Esta fragmentação é uma das consequências de uma variedade de situações, nas quais se incluem o fraco estatuto conferido por muitas universidades à formação de professores, a falta de incentivos ao corpo docente para trabalhar no sentido de desenvolver e melhorar o programa, e a falta de especialização em assuntos sobre a justiça social entre os elementos do corpo docente dedicado à formação de professores (Labaree, 2004).

Uma outra dimensão na qual os programas para a FPJS divergem prende-se com a forma como valorizam a interação com as culturas e os esforços de construção da justiça social, por contraste com o estudo acerca das culturas e o trabalho sobre esta justiça social. Embora todos os programas de formação de professores incluam pelo menos alguma experiência nas escolas e, certas vezes, nas comunidades, diferem no modo como os seus formandos são postos em contacto com os alunos e os adultos de

diferentes contextos e na natureza dessas interações. Por exemplo, alguns programas dão importância à leitura e à discussão de materiais sobre aspectos de raça, diversidade e equidade, mas desenvolvem muito poucas experiências diretas com outras pessoas para além dos futuros professores, enquanto outros programas incluem um trabalho considerável em comunidades nas quais estes são vistos como alguém que aprende, mais do que como alguém que sabe. Ao longo de vários anos, estudei um programa, em Chicago, no qual os alunos viviam num bairro caracterizado por diferenças multiculturais e socioeconómicas e passavam uma grande parte do tempo em interações programadas com ativistas da comunidade e habitantes do bairro (Zeichner & Melnick, 1996). E o trabalho atual de Barbara Seidl em Columbus, Ohio, de cujo programa faz parte integrante o envolvimento dos futuros professores, numa parceria, com uma igreja negra americana que integra adultos com um estatuto semelhante, é um outro exemplo da transferência do centro de gravidade dos programas de formação de professores do *campus* universitário para as comunidades (Seidl & Friend, 2002).

Por último, os programas de FPJS divergem ainda no modo como alguns deles se tornam exemplos das abordagens culturalmente responsivas e ativistas que defendem para os seus alunos. Por um lado, os programas podem dar resposta às diferentes perspetivas e experiências que lhes são trazidas pelos seus alunos, as necessidades dos alunos de cor podem ser tidas em conta e os formandos podem ser vistos como alguém que não se limita a ensinar alunos brancos acerca da diversidade. São envolvidos de forma ativa na sua própria formação e o corpo docente permanente do programa trabalha de forma estreita, tanto com esses alunos, como com os professores cooperantes das escolas. Mas, por outro lado, em muitos programas de formação, a FPJS é transmitida de forma cumulativa, sem grande atenção à variedade dos contextos e das experiências dos alunos, tornando-se os futuros professores recipientes passivos de uma abordagem culturalmente responsiva do ensino e do trabalho ativo para a justiça social, sem que tenham qualquer experiência que os prepare para ensinar. Conklin (2008) defende que os formadores de professores que afirmam trabalhar em prol da justiça social devem promover com os seus formandos o mesmo tipo de relações carinhosas, humanizadas e responsivas que esperam que estes desenvolvam com os alunos nas escolas.

2.4 Práticas de formação de professores para a justiça social

A literatura sobre a formação de professores deu a conhecer algumas das práticas utilizadas pelos formadores, nos programas sob o epíteto de FPJS, no sentido de desenvolverem uma maior sensibilidade intercultural e competência de ensino nos futuros professores. Ao longo dos anos, tenho tentado apresentar exemplos destas práticas e avaliar até que ponto há

uma garantia empírica do que habitualmente se lhes atribui. Seguidamente, apresento algumas delas:

- 1) Práticas de admissão que analisam os candidatos com base numa variedade de fatores, que incluem o seu empenho no ensino de todos os alunos e algumas outras características relacionadas com a competência de ensino intercultural (Villegas & Lucas, 2004);
- 2) Modificar os padrões de formação e avaliação dos professores, de modo a que tenham um maior enfoque em aspetos relacionados com o ensino culturalmente responsivo (Vavrus, 2002);
- 3) Ajudar os futuros professores a desenvolver um conhecimento mais claro acerca das suas identidades étnicas e culturais, do seu posicionamento social e do modo como as várias formas de privilégio operam na sociedade (p. ex., o privilégio associado à língua inglesa e aos indivíduos de raça branca) (Marx, 2006);
- 4) Ajudar os futuros professores a examinar profundamente as suas próprias atitudes e crenças em relação àqueles que são diferentes deles em vários aspetos (Banks et al., 2005);
- 5) Promover expectativas elevadas em todos os alunos (p. ex., através da exposição a casos de sucesso de ensino de alunos carenciados) (Zeichner, 1996);
- 6) Monitorizar e analisar cuidadosamente experiências de campo em escolas e comunidades culturalmente diferentes, que contemplem experiências de imersão cultural nas quais os futuros professores vivam em comunidades também culturalmente diversas (Zeichner, 2010);
- 7) Recorrer, nas comunidades, a adultos não certificados como formadores de professores, a quem se paga para transmitirem conhecimento cultural e linguístico aos futuros professores (por ex., painéis comunitários) (Mahan, 1982);
- 8) Ensinar aos futuros professores como podem aprender a conhecer as famílias e as comunidades dos seus alunos e como podem transferir este conhecimento para práticas de ensino culturalmente responsivas (por ex., através da inclusão de fontes de informação fornecidas pelas comunidades) (Lucas, 2005);
- 9) Incorporar um compromisso com a diversidade no programa e nos contextos institucionais, e não apenas em cursos isolados (Ladson-Billings, 1999);
- 10) Recrutar, apoiar e manter um corpo mais diversificado de formadores de professores.

Deve ter-se em consideração que há uma panóplia de métodos de ensino que podem ser usados no contexto desta intervenção, tais como a investigação-ação, os estudos de caso e os portefólios. Contudo, estas metodologias podem ser utilizadas com vista a uma variedade de objetivos que não são necessariamente sinais de FPJS. O importante é compreender as finalidades do seu uso e como são aplicadas.

2.5. Problemas com a formação de professores para a justiça social

Apesar dos importantes contributos dados pelos defensores da agenda da justiça social para a reforma da formação de professores nestes tempos conturbados, do meu ponto de vista há uma quantidade de problemas que têm enfraquecido o seu impacto. Em primeiro lugar, muito do que foi feito pelos defensores da FPJS tem sido desenvolvido ao nível da sala de aula na formação de professores, pelo facto de os formadores de professores terem introduzido atividades e experiências nos seus programas. Tanto a agenda da profissionalização como a da desregulação têm sido incorporadas pelas estruturas mais alargadas do ensino e da formação de professores e, ainda que se possa não concordar com as suas posições e questões, o facto é que têm moldado o discurso dos políticos. É, portanto, evidente que qualquer solução para os problemas da desigualdade na educação deverá referir as estruturas mais vastas dentro das quais o trabalho se insere. Assim, o enfoque do trabalho para FPJS ao nível local dos indivíduos ou grupos de formadores de professores, no âmbito dos programas de formação, não terá grande impacto sobre as estruturas mais amplas que enformam o ensino, nem no enorme problema social da desigualdade, no que respeita ao acesso à educação e aos seus resultados.

Uma segunda grande limitação da agenda da justiça social é a falta de capacidade dos formadores de professores para fazerem o que precisa de ser feito. Por exemplo, ainda que muitos deles tenham experiência de ensino, muito poucos têm provas dadas como professores nos vários tipos de sistemas educativos atuais, nos quais imperam uma grande pobreza, diversidade e segregação (Zeichner, 1996). De um modo geral, há muito pouca preparação intencional e são raros os programas de indução e de desenvolvimento profissional contínuo disponíveis para os formadores, no que se refere à formação de professores para os cargos que exercem (Cochran-Smith, 2003).

Para além disso, e apesar do que se conhece da investigação sobre a importância de interligar intimamente os programas de formação de professores com as diversas comunidades e sobre a utilização de membros da comunidade como formadores de professores, nos dias de hoje muitos programas continuam a funcionar como se a tarefa de preparar professores, que vão trabalhar em prol da justiça, fosse sobretudo uma questão de estar sentado numa sala de aula na universidade, ler e discutir coisas, ou colocar os futuros professores e os estagiários em escolas culturalmente diferentes para viverem as suas experiências de campo.

De acordo com a literatura da especialidade, um outro problema com a FPJS é que se tem quase exclusivamente focado na preparação dos professores brancos para ensinarem alunos de cor que vivem na pobreza, em vez de preparar todos os professores para serem capazes de ensinar todos os alunos. Nos últimos tempos, tem surgido muita investigação que

testemunha o falhanço da formação de professores na abordagem das necessidades de aprendizagem dos futuros professores de cor nas instituições onde a raça branca predomina (Montecinos, 2004; Villegas & Davis, 2008). Esta literatura defende que, ainda que pressupondo que crescer como uma pessoa de cor leva o indivíduo a viver experiências diferentes da pessoa branca (p. ex., racismo), ninguém pode considerar que ser uma pessoa de cor equivale, por si só, a ser bom professor. Nesta linha de pensamento, a atividade da formação de professores precisa de ser reformulada no sentido de dar resposta às necessidades de todos os futuros professores, de modo a que se tornem capazes de ensinar para a justiça social e a que não sejam formados através de uma perspetiva exclusiva dos professores brancos (Sleeter, 2001).

A juntar a isto, muito do trabalho desenvolvido sob o rótulo de formação multicultural de professores tem-se orientado para assuntos como a raça, o género e a classe social e tem ignorado a imigração maciça por todo o mundo e a preparação de professores para ensinar um número cada vez maior de alunos da língua dominante em todos os sistemas públicos escolares do planeta. De acordo com a investigação, a preparação de todos os professores deveria incluir conteúdos relacionados com os componentes da língua, o processo de aquisição da mesma e as estratégias para ensinar os aprendentes da língua dominante (Lucas & Grinberg, 2008). Nos Estados Unidos, a preparação para ensinar alunos de língua segunda é muitas vezes avaliada de forma negativa, em questionários de acompanhamento de licenciados pelos programas de formação de professores, e os assuntos relativos à diversidade linguística têm sido postos de lado, existindo uma componente de linguística aplicada que só é oferecida à maioria dos professores de inglês como segunda língua e aos que são bilingues. Acresce que, nos Estados Unidos, quase não há investigação, no que se refere à preparação de professores para aspetos da diversidade linguística, para além da que se realiza sobre o ensino do inglês como segunda língua e sobre a educação bilingue.

Conclusão

Apesar dos problemas que tenho vindo a abordar neste texto, a FPJS deu passos importantes quando se tornou parte do discurso diário sobre a formação de professores em todo o mundo. Assim, e ainda que possa ser considerada problemática de um certo ponto de vista, o sucesso que alcançou, ao transformar-se no novo lema da formação de professores e numa constante do seu discurso quotidiano, deve ser aplaudido, nestes tempos em que são desferidos ataques ao direito a qualquer tipo de educação multicultural e, sobretudo, a uma versão que procura promover uma maior justiça social.

Contudo, é também certo que o sucesso que a FPJS tem vindo a conhecer pode transformar-se, com o tempo, num problema sério (tal como aconteceu com o ensino reflexivo nas décadas de 80 e 90 do século XX), quando o que se faz em nome da justiça social, de facto, não envolve a criação de sistemas articulados na educação que tenham por objetivo o trabalho em prol de uma mudança social mais alargada, e quando é levado a cabo isoladamente da atividade de professores e de comunidades que laboram no mesmo sentido.

Saliento que um dos aspetos que deve ser tomado em consideração (McDonald, 2005; Michelli & Keiser, 2005), e que não apresentei neste texto, é a explicação acerca do que se entende por justiça social nos programas de formação de professores que a utilizam como referência de base. Há nitidamente diferentes concepções de justiça, que vão desde o nível mais básico das coisas, tal como a distinção entre oportunidades iguais e resultados equitativos, até aos vários quadros teóricos que falam sobre a redistribuição equitativa de recursos ou sobre o respeito pelas diferenças entre os grupos (McDonald, 2005). A minha própria perspetiva de justiça, na FPJS, considera tanto os seus aspetos distributivos como relacionais, mas, ao mesmo tempo, aproxima-se da posição defendida por Fraser (1997).

Para finalizar, as desigualdades no sistema escolar de um país estão intimamente ligadas ao fosso no acesso a empregos que oferecem um salário digno, à habitação, aos transportes a preços razoáveis, aos cuidados de saúde, etc. Embora a educação e a formação de professores possam desempenhar um papel importante no tratamento destas desigualdades e injustiças, devem apenas ser encaradas como fazendo parte de um plano mais abrangente para a transformação das sociedades. Sem este trabalho político mais amplo, que necessita de ser desenvolvido a muitos níveis para que se altere o modo como os recursos das sociedades são distribuídos (isto é, em guerras, prisões e estádios desportivos, em vez de nas escolas e na educação), a FPJS terá poucas consequências a longo prazo (Berliner, 2005).

A FPJS precisa de se distanciar do discurso fundamentalmente académico das instituições universitárias e começar a fornecer instrumentos práticos que se coadunem com as posições teóricas. Para que tal aconteça, há necessidade de criar alianças fortes com os professores e os diretores das escolas, que estão a desenvolver um bom trabalho, e com os pais e outras pessoas das comunidades locais, que trabalham igualmente em prol da mudança social no sentido de transportar maior justiça social para dentro das escolas e para a sociedade em geral (Zeichner, 2006). Estas alianças precisam de ser muito diferentes daquelas que caracterizam o modelo em que “o especialista universitário transmite conhecimento aos professores e cidadãos ignorantes”, e que tem sido a prática corrente das interações do corpo docente universitário em muitos locais fora da academia. Aqueles que estão nas universidades necessitam de prestar maior atenção àquilo que podem aprender com os professores e pais acerca de

como formar professores que venham a defender a justiça social, e de unir os esforços dentro do contexto educativo aos movimentos sociais mais amplos.

Em conclusão, no que respeita aos filhos dos outros, não deveríamos contentar-nos com menos do que aquilo que desejamos para os nossos próprios filhos. Os “professores suficientemente bons” não deveriam ser apenas suficientemente bons para os filhos dos outros, e a falta de acesso às condições básicas exigidas para se viver com dignidade neste planeta não deveria ser tolerada. Estas são as questões mais importantes que a formação de professores vai enfrentar nos próximos anos.

Referências

- Baines, L. (2006). Deconstructing teacher certification. *Phi Delta Kappan*, 88(4), 326-329
- Banks, J., Cochran-Smith, M., Moll, L., Richert, A., Zeichner, K., LePage, P., Darling-Hammond, L., & Duffy, H. (2005). Teaching diverse learners. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world* (pp. 232-274). San Francisco: Jossey-Bass.
- Berliner, D. (2005). Our impoverished view of educational reform. *Teachers College Record*. Disponível em <http://www.tcrecord.org>
- Brown, H. (1938). A challenge to teachers' colleges. *Social Frontier*, 4(37), 327-329.
- Carnoy, M. (1995). Structural adjustment and the changing face of education. *International Labor Review*, 134(6), 653-674.
- Cochran-Smith, M. (1999). Learning to teach for social justice. In G. Griffin (Ed.), *The education of teachers: Ninety-eight yearbook of the National Society for the Study of Education* (pp. 114-144). Chicago: University of Chicago Press.
- Cochran-Smith, M. (2003). Learning and unlearning: The education of teacher educators. *Teacher and Teaching Education*, 19, pp. 5-28.
- Conklin, H. (2008). Modeling compassion in critical, justice-oriented teacher education. *Harvard Educational Review*, 79(4), 652-674.
- Counts, G. (1932). *Dare the schools build a new social order?* New York: John Day Co.
- Dahlström, L. (2006). *The liberal virus and the false opportunity promise in Third World education*. Umeå, Sweden: Global South Network, Umeå University. Disponível em <http://alfa.ped.umu.se/project/globalsouthnetwork>
- Dewey, J. (1929). *The sources of a science of education*. New York: Liveright.
- Fraser, N. (1997). *Justice interruptus: Critical reflections on the 'post-socialist' condition*. New York: Routledge.
- Freeman-Moir, J., & Scott, A. (Eds.). (2007). *Shaping the future: Critical essays on teacher education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. New York: Teachers College Press.

- Gorodetsky, M., & Barak, J. (2008). The educational-cultural edge: A participative learning environment for coemergence of personal and institutional growth. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1907-1918.
- Hamel, F., & Merz, C. (2005). Reforming accountability: A preservice program wrestles with mandated reform. *Journal of Teacher Education*, 56(2), 157-167.
- Hinchey, P., & Cadiero-Kaplan, K. (2005). The future of teacher education and teaching: Another piece of the privatization puzzle. *Journal for Critical Educational Policy Studies*, 3(2). Disponível em <http://www.jceps.com>
- Ingersoll, R. (2003). *Who controls teachers' work: Power and accountability in America's schools*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Irvine, J. J., & Armento, B. (2001). *Culturally responsive teaching: Lesson planning for elementary and middle grades*. Boston: McGraw-Hill.
- Johnson, D., Johnson, B., Farenga, S., & Ness, D. (2005). *Trivializing teacher education: The accreditation squeeze*. Lanham, MD: Roman & Littlefield.
- Kailin, J. (2002). *Antiracist education*. Lanham, MD: Roman & Littlefield.
- Klees, S. (2002). World Bank education policy: New rhetoric, old ideology. *International Journal of Educational Development*, 22, 451-474.
- Labaree, D. (2004). *The trouble with Ed Schools*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465-491.
- Ladson-Billings, G. (1999). Preparing teachers for diverse student populations: A critical race theory perspective. In A. Iran-Najed & P. David Pearson (Eds.), *Review of research in education* (Vol. 24) (pp. 211-247). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Liston, D., & Zeichner, K. (1991). *Teacher education and the social conditions of schooling*. New York: Routledge.
- Lucas, T. (2005). Fostering a commitment to social justice through service learning in a teacher education course. In N. Michelli & D. L. Keiser (Eds.), *Teacher education for democracy and social justice* (pp. 167-188). New York: Routledge.
- Lucas, T., & Grinberg, J. (2008). Responding to the linguistic reality of mainstream classrooms: Preparing all teachers to teach the English language learners. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser & J. McIntyre (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (3rd ed.) (pp. 606-636). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Michelli, N., & Keiser, D. (Eds.). (2005). *Teacher education for democracy and social justice*. New York: Routledge.
- Mahan, J. (1982). Native Americans as teacher trainers: Anatomy and outcomes of a cultural immersion project. *Journal of Educational Equity and Leadership*, 2(2), 100-109.
- Marx, S. (2006). *Revealing the invisible: Confronting passive racism in teacher education*. New York: Routledge.
- McDonald, M. (2005). The integration of social justice in teacher education: Dimensions of prospective teacher's opportunities to learn. *Journal of Teacher Education*, 56(5), 418-435.

- McDonald, M., & Zeichner, K. (2009). Social justice teacher education. In W. Ayers, T. Quinn & D. Stovall (Eds.), *Handbook of social justice in education*. New York: Routledge.
- Michelli, N., & Keiser, D. (2005). *Teacher education for democracy and social justice*. New York: Routledge.
- Montecinos, C. (2004). Paradoxes in multicultural teacher education research: Students of color positioned as objects while ignored as subjects. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 17(2), 167-181.
- Moule, J. (2005). Implementing a social justice perspective: Invisible burden of faculty of color. *Teacher Education Quarterly*, 32(4), 23-42.
- Peske, H. G., & Haycock, K. (2006). *Teaching inequality: How poor and minority students are shortchanged on teacher quality*. Washington, DC: Education Trust.
- Reimers, F. (1994). Education and structural adjustment in Latin America and sub-Saharan Africa. *International Journal of Educational Development*, 14, 119-129.
- Robertson, S. (2008). Remaking the world: Neoliberalism and the transformation of education and teachers' labor. In M. Compton & L. Weiner (Eds.), *The global assault on teaching, teachers and their unions* (pp. 11-36). New York: Palgrave Macmillan.
- Rodgers, C. (2006). The turning of one's soul – Learning to teach for social justice: The Putney Graduate School of Education (1950-1964). *Teachers College Record*, 108(7), 1266-1295.
- Samoff, J. (1999). Institutionalizing international influence: The context for educational reform in Africa. In M. Samuel, J. Perumal, R. Dhunpath, J. Jansen & K. Lewin (Eds.), *International trends in teacher education* (pp. 5-35). Durban, South Africa: University of Durban-Westville, Faculty of Education.
- Seidl, B., & Friend, G. (2002). Leaving authority at the door: Equal-status community-based experiences and the preparation of teachers for diverse classrooms. *Teacher and Teaching Education*, 18, 421-433.
- Sirotnik, K. (Ed.). (2001). *Holding accountability accountable: What ought to matter in public education*. New York: Teachers College Press.
- Sleeter, C. (2001). Preparing teachers for culturally diverse schools: Research and the overwhelming presence of whiteness. *Journal of Teacher Education*, 52(2), 94-106.
- Sleeter, C. E. (2008). Equity, democracy, and neoliberal assaults on teacher education. *Teacher and Teaching Education*, 8, 1947-1957.
- Solomon, R. P., & Sekayi, D. N. R. (Eds.). (2007). *Urban teacher education and teaching: Innovative practices for diversity and social justice*. Mahwah, NJ: Erlbaum/Routledge.
- Tatto, T. (2006). Education reform and the global regulation of teachers' education, development and work. *International Journal of Educational Research*, 45, 231-241.
- Torres, R. M. (2000). From agents of reform to subjects of change: The teaching crossroads in Latin America. *Prospects*, 30, 255-273.
- UNESCO (1998). *World education report*. Paris: UNESCO Publishing.
- Vavrus, M. (2002). *Transforming the multicultural education of teachers*. New York: Teachers College Press.

- Villegas Reimers, E., & Reimers, F. (1996). Where are 60 million teachers? *Prospects*, 26(3), 469-492.
- Villegas, A. M., & Davis, D. E. (2008). Preparing teachers of color to confront racial/ethnic disparities in educational outcomes. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser & D. J. McIntyre (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (3rd ed.). (pp. 583-605). New York: Routledge.
- Villegas, A. M., & Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 20-32.
- Villegas, A. M., & Lucas, T. (2004). Diversifying the teacher workforce: A retrospective and prospective analysis. In M. Smylie & D. Miretzky (Eds.), *Developing the teacher workforce* (pp. 70-104). Chicago: University of Chicago Press.
- Walsh, K. (2004). A candidate-centered model for teacher preparation and licensure. In F. Hess, A. Rotherham & K. Walsh (Eds.), *A qualified teacher in every classroom* (pp. 223-254). Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Weiner, L. (2007). A lethal threat to teacher education. *Journal of Teacher Education*, 58(4), 274-286.
- Zeichner, K. (1995). Reflections of a teacher educator working for social change. In F. Korthagen & T. Russell (Eds.), *Teachers who teach teachers: Reflections on teacher education* (pp. 11-24). London: Falmer Press.
- Zeichner, K. (1996). Educating teachers for cultural diversity. In K. Zeichner, S. Melnick & M. L. Gomez (Eds.), *Currents of reform in preservice teacher education* (pp. 133-175). New York: Teachers College Press.
- Zeichner, K. (2003). The adequacies and inadequacies of three current strategies to recruit, prepare, and retain the best teachers for all students. *Teachers College Record*, 105(3), 490-515.
- Zeichner, K. (2006). Reflections of a university-based teacher educator on the future of college of college and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 326-340.
- Zeichner, K. (2009). *Teacher education and the struggle for social justice*. New York: Routledge.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 89(11), 89-99.
- Zeichner, K., & Melnick, S. (1996). The role of community experiences in preparing teachers for cultural diversity. In K. Zeichner, S. Melnick & M. L. Gomez (Eds.), *Currents of reform in preservice education* (pp. 176-198). New York: Teachers College Press.



Quadro de referência para a formação linguística de professores

*Tamara Lucas & Ana Maria Villegas**

Introdução

A experiência de Melissa, uma recém-licenciada de um excelente programa de formação de professores, é muito comum. Quando terminou o seu curso de formação inicial para ensinar no ensino básico, Melissa tinha um sólido conhecimento sobre o desenvolvimento das crianças e as teorias de aprendizagem e estava preparada para organizar a sala de aula de modo a promover a aprendizagem dos alunos e usar abordagens variadas para o ensino de conteúdos disciplinares e para o desenvolvimento de capacidades. Mas tinha tido poucas oportunidades de aprender como ensinar aos alunos o inglês enquanto segunda (ou terceira) língua. Ainda que alguns dos seus formadores tivessem referido como adaptar algumas atividades específicas a alunos com necessidades diferentes, nos quais se incluíam os de L2¹, não conseguia lembrar-se de qualquer sessão que incidisse especialmente no ensino de aprendentes de L2. Um dos alunos da turma onde ela fez o seu estágio estava a aprender inglês, mas a professora não se sentia preparada para o ensinar e tinha conseguido que fosse retirado das aulas de inglês como segunda língua durante uma grande parte dos dias. Melissa deu conta de que, quando o aluno estava nas aulas, sentava-se sozinho e parecia perdido. Quando soube que tinha três alunos de L2 na sua primeira turma como professora, entrou em pânico. Apercebeu-se de que não estava, de modo nenhum, preparada para

*. Universidade de Montclair State.

1. English Language Learners (ELLs) no original. Este termo é usado para designar os alunos de Inglês Língua Segunda (L2) nos EUA [NT].

planificar atividades de ensino que os integrassem na comunidade de aprendizagem da turma.

Ainda que haja alguns programas de formação que se dediquem realmente a preparar professores para ensinar alunos de L2 (Lucas & Grinberg, 2008; De Jong & Harper, 2011; Gebhard, Willett, Jiménez Cai-cedo, & Piedra, 2011; Brisk & Zisselsberger, 2011; Walker & Stone, 2011; Sakash & Rodriguez-Brown, 2011; Walqui, 2011; Gort, Glenn, & Settlege, 2011; Athanases & de Oliveira, 2011), a maior parte continua a dedicar pouca ou nenhuma atenção a este aspeto. Esta situação tem de ser alterada. Há um cada vez maior número de alunos que fala línguas diferentes do inglês nas escolas norte-americanas (Valdés & Castellón, 2011). Entre 1979 e 2003, nos EUA, a proporção de alunos com idades compreendidas entre os 5 e os 17 anos que falam uma língua diferente do inglês aumentou cerca de 161% (de 8,5% para 18,7%) (National Center for Education Statistics, 2005). Também a inscrição de alunos com uma competência limitada na língua inglesa aumentou cerca de 105% entre 1990 e 2000, comparada com um aumento global de inscrições de 12% (Kindler, 2002). Há alunos de L2 inscritos em turmas por toda a parte dos EUA, e não apenas nas áreas costeiras metropolitanas, que foram, historicamente, as zonas de imigração. Ainda que muitos desses alunos estejam linguisticamente preparados para ser integrados nas turmas da maioria dominante, muitos outros continuam a enfrentar dificuldades no que respeita à aprendizagem nesses contextos. Como Melissa, muitos dos professores dessas turmas tiveram pouca ou nenhuma preparação para poderem ajudar os alunos a, de alguma forma, enfrentar esses desafios com sucesso (Lucas & Grinberg, 2008; Zeichner, 2003).

Por mais que a crescente diversidade cultural nas escolas tenha levado a que os programas de formação de professores deem maior atenção à sua preparação no sentido de incorporarem as origens culturais dos alunos (Cochran-Smith, Davies & Fries, 2004; Gay, 2000; Ladson-Billings, 1995; Villegas, 1991; Villegas & Lucas, 2002a, 2002b), a maior parte desses esforços tem dado pouca atenção à educação de alunos com origens linguísticas distintas. Normalmente, os programas entendem a língua apenas como um aspeto secundário entre os muitos aspetos da cultura (Lucas & Grinberg, 2008). Apesar de a língua e a cultura estarem relacionadas de várias formas, não deixam de ser distintas. A inclusão da formação de professores para ensinar alunos de L2 no espectro mais vasto da sua preparação, no sentido de trabalharem com populações culturalmente diversas, não assegura que os professores sejam capazes de, com base nos recursos linguísticos dos alunos, os ajudarem a desenvolver uma agilidade académica em inglês. Para o conseguirem, necessitam de uma preparação específica relacionada com a língua.

Neste capítulo apresentamos o conceito de ensino linguisticamente responsivo, que alarga o seu âmbito ao ensino culturalmente sensível (Villegas & Lucas, 2002a, 2002b, 2007). Temos defendido que, para ensinar

bem alunos provenientes de ambientes culturais diversos, os professores necessitam de desenvolver seis qualidades: uma consciência sociocultural, concepções sólidas de diversidade, empenho e capacidades para a promoção da mudança nas escolas, compreensão sobre o modo como os alunos constroem o conhecimento e capacidade de usar abordagens adequadas de ensino com alunos distintos. Aqui, trazemos a noção de língua da periferia para o centro da discussão sobre o ensino e, consequentemente, sobre a formação de professores. Sugerimos, ainda, um quadro de referência para a formação de professores responsivos aos problemas da língua, concatenando os vários tipos especiais de saberes necessários ao ensino de alunos de L2.

1. Os saberes dos professores linguisticamente responsivos

Os saberes específicos dos professores linguisticamente responsivos são visíveis num conjunto de orientações sobre a língua e sobre os alunos de L2 e, em particular, no que se refere ao conhecimento e às competências relacionados com a língua (Fig. 1). Entendemos por “orientações” as disposições ou tendências relativas a determinadas ideias ou ações, influenciadas por atitudes e crenças (Richardson, 1996). Quanto a “conhecimento e competências”, estamos a referir-nos ao conhecimento disciplinar complexo e inter-relacionado, ao conhecimento pedagógico de conteúdo, ao conhecimento dos alunos e às competências pedagógicas necessárias aos bons professores.

I. Orientações dos professores linguisticamente responsivos

1. Consciência sociolinguística:

- a. Compreensão da ligação entre a língua, a cultura e a identidade
- b. Consciencialização sobre as dimensões sociopolíticas do uso e do ensino em línguas

2. Valorização da diversidade linguística

3. Defesa dos alunos de L2

II. Conhecimento e competências dos professores linguisticamente responsivos

1. Conhecimento sobre as origens, a experiência e as competências linguísticas dos alunos de L2

2. Identificação das exigências das tarefas de sala de aula

3. Aplicação de princípios chave da aprendizagem de uma segunda língua

a. A competência oral de uma língua é extremamente diferente da competência académica dessa língua

b. Os alunos de L2 necessitam de um input acessível que ultrapasse o seu nível real de proficiência

- c. A interação social com objetivos comunicativos autênticos promove a aprendizagem da língua inglesa pelos alunos de L2
 - d. As competências e os conceitos adquiridos na língua materna são transferíveis para a segunda língua
 - e. A ansiedade criada pela utilização de uma segunda língua pode interferir com a sua aprendizagem
4. *Scaffolding* para promover a aprendizagem dos alunos de L2

Figura 1. Qualidades dos professores linguisticamente responsivos

1.1. Orientações dos professores linguisticamente responsivos

Consciência sociolinguística

A primeira orientação dos professores linguisticamente responsivos é a consciência sociolinguística. A nossa concepção de consciência sociolinguística pressupõe: 1) a compreensão de que a língua, a cultura e a identidade estão profundamente interligadas; e 2) uma consciencialização das dimensões sociopolíticas do uso e do ensino de línguas (Valdés & Castellón, 2011; Gort et al., 2011).

A língua é o meio através do qual as normas e os valores de um determinado grupo cultural são expressos e transmitidos de geração em geração. A língua falada por cada um de nós está profundamente interligada com a nossa percepção de identidade e as nossas relações com os grupos sociais e culturais (Valdés, Bunch, Snow, & Lee, 2005). Esta inter-relação é evidente, por exemplo, quando dois falantes de espanhol ou de qualquer outra língua passam a falar na sua língua materna, apesar de ambos serem fluentes em inglês. Também é evidente quando falantes de inglês “padrão” mudam para os seus dialetos de infância ao interagirem com os membros das suas famílias. A língua é também o meio principal através do qual, enquanto crianças, construímos as nossas identidades pessoais, na interação com as pessoas presentes nas nossas vidas. Lisa Delpit descreveu de forma expressiva esta dimensão da língua quando analisou o *Ebonics*²:

Tal como não posso estar contra ou a favor do ar, também não posso ser contra ou a favor da Ebonics. Ela existe... É a língua que muitas das nossas crianças americanas negras... ouviram das suas mães quando estas cuidavam delas, lhes mudavam as fraldas ou faziam “té-té”. É a língua através da qual tiveram o primeiro encontro com o amor, o carinho e a alegria (1998, p. 17).

2. Refere-se ao modo específico como alguns americanos negros falam inglês [NT].

No contexto dos EUA, a maioria dos adultos que fala a língua do grupo social dominante – vulgarmente chamada de “inglês padrão” – não tem consciência da relação entre a sua identidade e a sua própria língua. Dão por garantida a uniformidade desta interligação. Porém, aqueles cuja língua materna é uma língua secundária ou uma variedade dessa língua padrão aprendem, desde cedo, que a sua língua é considerada inferior (Baugh, 2005; Nieto, 2002). Esta perceção pode causar-lhes muita dor e raiva, pois, como Delpit (1998) explica, a nossa língua está diretamente ligada às pessoas de quem gostamos e com as quais nos identificamos.

A falta de comunicação pode resultar de diferenças culturais expressas através da língua (Wolfram, Adger, & Christian, 1999). Um grupo importante de investigadores, nas décadas de 1970 e 1980, identificou diferenças entre culturas nos padrões de comunicação e de interação que podem interferir com a aprendizagem dos alunos, nomeadamente no que se refere ao modo como se contam histórias, às expectativas sobre as interações professor-aluno e à forma de promover a literacia (Au, 1980; Heath, 1983; Philips, 1972, 1983). Em escolas e turmas onde estas diferenças não são tomadas em consideração, onde as origens linguísticas dos alunos não pertencentes à população dominante são ignoradas, ou onde os professores denigrem as línguas diferentes do inglês ou as consideram sem importância, as “lealdades linguísticas em conflito” (Baugh, 2005) dos alunos tornam-se visíveis. Estes sentimentos podem levar ao silêncio ou desinteresse dos mesmos ou ao seu distanciamento em relação à língua falada em casa, à sua cultura e às famílias, num esforço de assimilação das normas da população dominante.

Os professores atentos à interligação da língua e da identidade – professores que compreendem que as formas como os alunos se expressam e usam a língua refletem valores culturais e expectativas – podem aprender a não tirar conclusões sobre as intenções dos alunos fundamentadas nos seus próprios padrões culturais (Price & Osborne, 2000; Valdés, 2001). Eles percebem que os alunos não podem deixar para trás as suas línguas maternas e dialetos, de um momento para o outro, à medida que vão evoluindo na sua competência na língua da escola. No ensino, estes professores aprendem a tomar em linha de conta as origens linguísticas dos estudantes e podem ajudar os alunos de L2 a tornarem-se confiantes como pessoas bilingues e biculturais, em vez de silenciosas ou alheadas.

Um outro aspeto importante da consciência sociolinguística consiste na consciencialização para a dimensão sociopolítica da língua – a perceção de que nenhuma língua é, em si mesma, melhor do que outra e de que a posição dominante de uma língua ou de uma variante desta, num determinado contexto social, apenas decorre do poder dos seus falantes (Fasold, 1990). Uma língua está intimamente ligada ao seu contexto sociopolítico. As línguas dos grupos ricos e poderosos costumam ser vistas como superiores às dos grupos pobres e sem poder (Dicker, 2006). A discriminação linguística, intencional ou não, é uma das formas que os

falantes da língua dominante de um dado contexto têm de manter a sua posição privilegiada (Nieto, 2002).

Esta dimensão sociopolítica da língua é visível nas atuais tentativas de restringir, nas escolas, o uso de línguas diferentes do inglês (Crawford, 1992). Inevitavelmente, os debates fugazes sobre as políticas de língua centram-se na língua, mas os temas, que lhes estão subjacentes, encontram-se associados ao poder e privilégios dos falantes de determinadas línguas (Nieto, 2002). Proibir que os alunos usem as línguas da família na comunicação e na aprendizagem é uma forma de introduzir a desigualdade no sistema educativo. Nessa situação, poucos alunos podem aspirar a tirar o máximo benefício da escola.

Sociolinguisticamente, os professores responsivos compreendem as experiências dos seus alunos como falantes de línguas inferiorizadas e reconhecem que os desafios que estes enfrentam são em parte políticos e estão para além das dificuldades cognitivas associadas à aprendizagem de uma segunda língua (Olsen, 1997). Esses professores preocupam-se em refletir sobre as suas ilações acerca dos alunos de L2 e reconhecem que as suas perceções sobre a língua, o seu uso e a sua aprendizagem se encontram condicionadas pelas suas próprias posições socioculturais e pelas dos seus alunos.

Valorização da diversidade linguística

A segunda orientação fundamental dos professores linguisticamente responsivos é a valorização da diversidade linguística (vejam-se argumentos sobre este assunto em Villegas & Lucas, 2011 e Sakash & Rodriguez-Brown, 2011). Os professores conscientes da relação língua-identidade e das dimensões sociopolíticas da língua apercebem-se do possível impacto sobre os alunos das suas atitudes, no que respeita às línguas e competências linguísticas destes. É possível que os alunos interpretem as atitudes dos professores como sinais de sentimentos em relação a eles próprios e às suas famílias (Bartolomé, 2000). Os formadores de professores podem promover atitudes positivas em relação aos alunos de L2 ao insistirem que se aumente a diversidade racial, étnica e linguística do corpo docente; ao exigirem cursos de línguas estrangeiras e de educação multicultural; ao ensinarem abordagens relativas ao ensino de inglês como segunda língua aos futuros professores; e ao selecionarem candidatos a professores com experiências internacionais e pertencendo a comunidades bi- e multilingues nos EUA (Byrnes, Kiger, & Manning, 1996, 1997; Garcia-Nevarez, Stafford, & Arias, 2005; Marx, 2000; Reeves, 2006; Walker, Shafer, & Liams, 2004). Os educadores afirmam que atitudes de falta de respeito ou de desdém para com as línguas dos alunos podem minar a relação professor-aluno, essencial ao processo de aprendizagem (Nieto, 2000; Valdés, 2001). O foco exclusivo sobre o inglês incorreto dos alunos de L2, sem ter

em conta a sua competência nas suas línguas maternas, pode levar a que estes evitem interagir com os professores ou confiar neles.

A falta de reconhecimento e de valor que se atribuem aos recursos linguísticos dos alunos de L2 podem também ter como resultado expectativas baixas e práticas de ensino pouco desafiadoras (Villegas & Lucas, 2002a). Quando os professores consideram que os seus alunos são incapazes em termos linguísticos, é provável que os venham a ignorar ou a marginalizar nas aulas, a proporcionar um currículo simplificado e desinteressante que apenas dá importância às competências mais básicas, a focalizarem-se sobretudo no controlo do seu comportamento. Olsen (1997) e Valdés (2001) apresentam retratos impressionantes que demonstram como os valores dos professores relativos à língua podem ter impacto nos seus alunos. Por outro lado, quando os professores mostram respeito e interesse pelas línguas maternas dos mesmos, enviam-lhes uma mensagem positiva de acolhimento. Mesmo que os professores não falem essas línguas, podem mostrar que dão valor à diversidade linguística se, por exemplo, aprenderem algumas saudações básicas ou vocabulário “social” nas línguas nativas dos seus alunos; se permitirem que estes utilizem as suas próprias línguas na aula como forma de suporte à aprendizagem de um conteúdo; se os encorajarem a continuar a desenvolver as suas competências de aprendizagem nas suas línguas; e se defenderem que se deve dar apoio aos alunos de L2 no desenvolvimento das suas línguas (Hite & Evans, 2006; Lucas, Henze, & Donato, 1990; Lucas & Katz, 1994; Lucas, Villegas, & Freedson-Gonzalez, 2008; Mohr & Mohr, 2007).

Defesa dos alunos de L2

A terceira orientação fundamental dos professores linguisticamente responsivos é a defesa clara dos alunos de L2. Este apoio pressupõe um trabalho ativo na melhoria de um ou mais aspetos das experiências educativas dos alunos de L2 (para se perceber como é que os professores podem ser preparados para esta defesa, veja-se Athanases & de Oliveira, 2011). Sendo importante para todos os grupos inferiorizados, a defesa de uma maior equidade para os alunos de L2 torna-se ainda mais importante, pois tendem a ser mais marginalizados e invisíveis do que os restantes grupos (Mohr & Mohr, 2007; Sharkey & Layzer, 2000), uma vez que estão excluídos da população dominante, tanto por questões culturais como linguísticas. A equidade para os alunos de L2 deve ser mantida como um foco explícito no reforço que lhes é dado, de molde a que as questões relacionadas com a língua não continuem a ser minimizadas ou ignoradas.

A empatia pelos alunos de L2 e o desejo de agir para melhorar a sua educação podem surgir como resultado da perceção das dimensões socio-políticas da língua e da pouca atenção que normalmente é dada nas escolas a línguas diferentes do inglês. Este apoio pode ocorrer na sala de aula

ou em toda a circunscrição administrativa, ou mesmo ao nível do Estado; pode dirigir-se apenas a um pequeno aspeto das experiências educativas dos alunos de L2 ou a políticas com consequências mais abrangentes. Tal auxílio pode orientar-se para qualquer um de uma plêiade de aspetos, tais como: a adaptação de materiais e de práticas de ensino de forma a ir ao encontro das necessidades de aprendizagem dos alunos de L2 (de Oliveira & Athanases, 2007; Hite & Evans, 2006); o questionamento de políticas para verificar até que ponto se perpetuam ou desafiam as desigualdades (Varghese & Stritikus, 2005); o envolvimento no sistema educativo das famílias e das comunidades desses alunos (Lucas et al., 1990).

1.2. Conhecimento e competências dos professores linguisticamente responsivos

Aprendizagem sobre as origens, experiências e competências dos alunos de L2

Os professores linguisticamente responsivos compreendem a importância de conhecer os alunos de L2 como indivíduos e detêm um conjunto de estratégias para adquirir esse conhecimento. Para que possam representar a escola ou demonstrar conhecimento com êxito, os professores precisam de ajudar os alunos a fazer ligações entre os seus saberes e experiências anteriores e as novas ideias a aprender. Têm de conhecer algo sobre as vidas dos alunos fora da escola, sobre as suas experiências do passado com as disciplinas escolares e sobre a sua vida na comunidade (Villegas & Lucas, 2002a). Para ensinarem os alunos de L2, também têm de estar informados acerca das suas origens linguísticas, práticas e competências (para estudos de caso sobre a língua e experiências académicas anteriores dos alunos de L2, veja-se: Brisk & Zisselsberger, 2011; Gebhard et al., 2011).

Mesmo que se fale dos alunos de L2, como acontece neste capítulo, como se se tratasse de um grupo homogêneo, eles não o são (Valdés & Castellón, 2011). Entraram nas escolas norte-americanas com diversos níveis de proficiência oral e de literacia em inglês e na sua língua materna, bem como em relação ao conhecimento prévio e às experiências com as matérias escolares. Estes fatores afetam o seu sucesso na aprendizagem de conteúdos através do inglês. Mas se as competências orais, de leitura e de escrita em língua inglesa têm um papel fundamental no seu sucesso académico (Gibbons, 2002), as competências linguísticas e de aprendizagem na sua língua materna também são importantes e podem constituir um recurso fundamental para a aprendizagem de uma segunda língua (Cummins, 2000). As experiências educativas anteriores dos alunos têm igualmente influência. Alguns alunos de L2 entram nos EUA com bases académicas significativas trazidas dos seus países de origem, enquanto

outros interromperam a escolaridade ou já frequentaram escolas, quer nos EUA, quer noutros locais, que os não souberam educar convenientemente.

Para preparar componentes das tarefas de aprendizagem que sejam particularmente desafiadoras para os alunos de L2, os professores linguisticamente responsivos adquirem conhecimento sobre as bases linguísticas e académicas em inglês e na língua materna de cada aluno. Podem aceder à sua competência oral através de uma interação individual com cada um deles, ouvindo-os quando interagem com outros (Yeldin, 2007) e observando-os atentamente nas suas interações fora da sala de aula (Verplaetse, 2008). Dependendo da idade do aluno e da sua competência em inglês, o professor pode perguntar-lhe diretamente, por escrito ou oralmente, acerca das suas experiências na escola ou então questionar os pais. Os adultos bilingues que conhecem os alunos – tais como aqueles que dão apoio nas salas de aula – estarão aptos a fornecer informação sobre as suas competências na língua materna (Lenski, Ehlers-Zavala, Daniel, & Sun-Irminger, 2006). O professor de inglês como segunda língua pode ser outra fonte de informação acerca da sua competência em inglês, uma vez que os alunos de L2 costumam ser mais abertos e interativos nas aulas de inglês como segunda língua do que nas outras aulas (Verplaetse, 2008). Os professores podem ainda desenvolver perspetivas mais profundas sobre as vidas dos alunos, inclusive em relação ao uso da língua, através de visitas às suas casas e de conversas com os membros da família (González, 2005). Os professores linguisticamente responsivos usam todas as formas possíveis para conhecer as bases de língua, experiências e competências dos alunos de L2, de molde a conseguirem adequar-lhes o seu ensino.

Identificação das exigências linguísticas nas tarefas de sala de aula

Para promoverem o progresso na língua, bem como o desenvolvimento relativamente ao conteúdo académico e de outras capacidades, os professores dos alunos de L2 devem também analisar as exigências linguísticas do discurso oral e escrito (Cummins, 2000; Wong-Fillmore & Snow, 2005). Isto envolve a identificação de vocabulário chave, a compreensão da complexidade semântica e sintática da língua utilizada nos materiais escritos e o conhecimento das várias maneiras específicas como se espera que os alunos utilizem a língua para a consecução de cada tarefa linguística. Por exemplo, espera-se que os alunos ouçam um relato e tirem notas? Pede-se-lhes que leiam textos expositivos e que retirem conclusões do material lido? Se é exigido um relatório escrito, que tipos de texto se espera que os alunos produzam? Quanto mais detalhada for a análise dos professores, mais capazes serão de identificar aspetos das tarefas e dos

textos que podem interferir com a compreensão dos alunos de L2. Para desenvolverem a capacidade de realização destas análises, os futuros professores podem envolver-se em diversas atividades de aprendizagem ao longo do currículo do curso de formação em línguas, como por exemplo analisar as características linguísticas dos textos escritos nas suas áreas académicas, tomando em consideração as finalidades das várias atividades de língua, e examinar as características do inglês académico (Lucas et al., 2008; Brisk & Zisselsberger, 2011; Gebhard et al., 2011; Walker & Stone, 2011). Mesmo que estes tipos de atividades de aprendizagem possam ser incorporados nos cursos de formação, os professores ficariam mais bem preparados se frequentassem um curso de linguística que lhes fosse especialmente destinado, no qual aprenderiam as formas e as funções da língua e as bases para a análise linguística.

Aplicação de princípios chave da aprendizagem de uma segunda língua

Nas escolas norte-americanas, os alunos devem ser capazes de ler, compreender e escrever em inglês académico nas diferentes disciplinas, bem como de compreender e comunicar oralmente em inglês. Esta ligação entre a língua e o sucesso escolar é sobretudo importante para os alunos de língua inglesa como língua segunda, que estão a aprender o inglês como disciplina e, ao mesmo tempo, a utilizá-lo para adquirir conteúdos académicos e para desenvolver capacidades. Os professores linguisticamente responsivos compreendem o processo de aprendizagem de uma segunda língua e podem aplicar este conhecimento ao ensino dos alunos de L2. Noutro texto já identificámos os princípios da aprendizagem de uma segunda língua que adquirem especial relevância para os professores (Lucas & Grinberg, 2008; Lucas et al. 2008). Aqui tentamos refinar a nossa reflexão, dando realce a cinco princípios básicos da aprendizagem da segunda língua, que a seguir apresentamos de forma resumida (há exemplos e reflexões mais aprofundados em Walker & Stone, 2011; Gort et al., 2011; Walqui, 2011).

Princípio 1 – A competência linguística na conversação é muito diferente da competência académica na língua. Na conversação do dia a dia, os falantes obtêm significado, tanto através dos sinais contextuais (expressões faciais, gestos), como das palavras. Dado que essas conversas muitas vezes podem ser previsíveis e desenvolver-se em torno das suas experiências pessoais, tornam-se relativamente acessíveis para os alunos de L2. Contudo, uma comunicação menos relacionada com as experiências pessoais e partilhadas – como é o caso do discurso de ensino de uma disciplina – baseia-se, cada vez mais, apenas na língua para transmitir sentidos, tornando-se mais impessoal, técnica e abstrata (Gibbons, 2002). O uso do

texto escrito, que torna o sentido ainda mais dependente da língua, acrescenta um outro nível de abstração. Deste modo, a linguagem acadêmica torna-se particularmente desafiadora para os alunos de L2. Estes têm não só de compreender os textos através da língua, mas também perceber as funções decorrentes do seu uso (defender um ponto de vista, formular hipóteses) e as formas da língua que são diferentes na conversação (voz passiva, conectores). Com base nestes aspetos, não é surpreendente que os alunos de uma segunda língua levem mais anos a desenvolver a sua competência no inglês académico do que na língua utilizada oralmente (Cummins, 2008). Os professores linguisticamente responsivos percebem a diferença entre a competência conversacional e a académica na língua e, por isso, estão melhor preparados para proporcionar apoio aos alunos de L2 de modo a que estes completem com sucesso as tarefas académicas.

Princípio 2 – Os alunos de L2 precisam de um input abrangente que vá para além do seu nível de competência real. Embora possa parecer óbvio, este princípio recorda-nos que a qualidade e natureza da língua à qual os alunos de L2 possam estar expostos – e não apenas a exposição em si mesma – desempenham papéis importantes na sua aprendizagem (Wong-Fillmore & Valadez, 1986). A linguagem de sala de aula não deve ser tão desafiadora que os alunos de inglês a não compreendam, mas, ao mesmo tempo, deve permitir-lhes ir para além da sua proficiência de base (Krashen, 1982, 2003). Ao determinarem como hão de modificar o inglês para o tornarem compreensível e adequadamente desafiador para os alunos de L2, os professores precisam de ter em linha de conta as exigências dos textos e das tarefas escolares, os pontos fortes e fracos que os seus alunos apresentam na sua consecução e os princípios da aprendizagem da segunda língua. Precisam igualmente de proporcionar um *scaffolding* adaptado à aprendizagem (v. secção abaixo, relativa ao *scaffolding*).

Princípio 3 – Uma interação social com objetivos de comunicação autêntica promove a aprendizagem dos alunos de L2. Aprender uma segunda língua requer algo mais do que um *input* linguístico; precisa também de interações diretas e frequentes com pessoas que sejam fluentes nessa língua (Gass, 1997; Wong-Fillmore & Snow, 2005). Através da negociação de sentidos, que ocorre na interação, os alunos de L2 têm acesso a um *input* de fácil compreensão e aumentam as suas capacidades de produção (Ellis, 1985; Swain, 1995). Como nos explica Gibbons (2002), quando os alunos de L2 trabalham em grupos estão expostos a “mais” língua, pois há “mais” língua que lhes é dirigida, e produzem “mais” língua do que quando a interação ocorre com a turma toda.

Os professores linguisticamente responsivos preparam as suas aulas de tal modo que “os aprendentes da língua [são] confrontados com situações nas quais acedem a um *input* rico e significativo e nas quais são motivados para o *output*” (Trumbull & Farr, 2005, p. 124). Proporcionam

aos alunos de L2 oportunidades de trabalho com pares competentes na língua alvo e bem sucedidos academicamente, inseridos em grupos diversificados em função das tarefas acadêmicas que requerem um uso extensivo da língua. Além disso, asseguram-se de que estes alunos participam ativamente nas interações (Walqui, 2007, p. 114), nas quais tentam que atinjam objetivos significativos (Chamot & O'Malley, 1996) e se envolvam na negociação de sentidos, não sendo apenas solicitados a completar um exercício (Schleppegrell, 2004). Verplaetse (2008) aconselha os professores a usar atividades em que os alunos têm de colaborar e de modificar o seu discurso, colocando questões iniciadas por *como* e *porquê*, e em que têm de responder a comentários dos colegas sem emitir juízos de valor e envolver-se em conversas, no contexto de aprendizagem, nas quais o professor atua como facilitador, e não apenas como questionador.

Princípio 4: As competências e os conceitos aprendidos na língua materna são transferíveis para a segunda língua. A politização do uso, na escola, de línguas diferentes do inglês ofuscou o facto fundamental de que a competência na língua materna de cada um é um recurso importante para a aprendizagem de uma segunda língua. Os alunos de L2 com sólidas competências nas suas línguas maternas, sobretudo competências de literacia, têm tendência para ter melhores resultados na aprendizagem do inglês do que aqueles cujas línguas da família e competências de literacia são mais frágeis (Thomas & Collier, 2002). Por exemplo, se um aluno já sabe bastante espanhol, muitas das competências desenvolvidas no processo de aprendizagem dessa língua darão sustentação à aprendizagem da leitura e escrita em inglês (correspondência entre a fonologia e a grafia, estratégias para tirar o sentido do texto) (Cummins, 2000). Do mesmo modo, os alunos que são academicamente fortes nas suas primeiras línguas possuem uma vasta gama de conhecimento de conteúdos e de competências em função da qual podem desenvolver a aprendizagem numa segunda língua, diminuindo assim a difícil tarefa de aprender o conteúdo e uma nova língua ao mesmo tempo.

Os professores linguisticamente responsivos aproveitam o conhecimento da língua materna dos alunos de L2 como recurso de aprendizagem, em vez de o considerarem um obstáculo. Assim, para que possam ter maior acesso ao conteúdo, os professores encorajam-nos a utilizar livros e outros materiais escritos nas suas línguas maternas e a interagir e a ajudar outros alunos, dentro e fora da sala de aula, recorrendo à sua língua materna. Estimulam-nos ainda a desenvolver as suas competências de literacia e da língua nativa e dão importância ao valor social e psicológico que o bilinguismo possui. Também encorajam as famílias destes alunos a promover as competências dos seus filhos na língua materna, através de atividades e interações orais e escritas. E dirigem-se às comunidades e às instituições e envolvem-nas nas atividades escolares e nas relações com os alunos. Devido à percepção que têm do papel da língua materna

na aprendizagem, os professores linguisticamente responsivos também estão preparados para distinguir se os problemas decorrem da falta de competências de literacia na língua materna, das dificuldades de aprendizagem não relacionáveis com a língua, ou simplesmente dos desafios colocados pela aprendizagem de uma segunda língua.

Princípio 5: A ansiedade causada pela utilização de uma segunda língua pode interferir na aprendizagem. As escolas dos EUA costumam provocar ansiedade mesmo aos muitos alunos bem preparados da população “dominante”, tornando-se ainda mais stressantes para os alunos de L2. Não é invulgar que estes se sintam estigmatizados, ansiosos, mal recebidos e ignorados nas salas de aula norte-americanas (Olsen, 1997; Valdés, 2001) – sentimentos que interferem com a aprendizagem. Krashen (1982, 2003) deu-nos uma metáfora magistral, o filtro afetivo, para explicar como é que a ansiedade pode prejudicar a aprendizagem da língua. De acordo com esta teoria, quando um aprendente de uma língua se sente ansioso, o filtro afetivo impede-o de utilizar corretamente a língua que ouve ou lê. Tal ansiedade pode ter muitas origens: pouca familiaridade com a cultura e a escola norte-americanas, sentir-se invisível e deslocado, perseguição pelos pares e ostracismo. Para que os alunos de L2 possam aprender em ótimas condições, os professores devem estar muito atentos, de molde a minimizar essa ansiedade e a proporcionar um ambiente de sala de aula seguro e acolhedor para esses alunos.

Scaffolding e aprendizagem dos alunos de L2

O último elemento da nossa proposta para um ensino linguisticamente responsivo é o *scaffolding* desse mesmo ensino. Os professores que sejam socioculturalmente conscientes valorizam a diversidade linguística, veem-se a si próprios como alguém que defende os alunos de L2, têm um conhecimento claro sobre as origens e os recursos linguísticos dos seus alunos, compreendem as exigências linguísticas das tarefas de sala de aula, sabem aplicar os princípios chave da aprendizagem de uma segunda língua e estão bem preparados para poderem disponibilizar vários tipos de *scaffolding*, essenciais a que os alunos de L2 aprendam conteúdo académico e língua (Gort et al., 2011 e Walqui, 2011 apresentam-nos discussões relevantes a este respeito).

O *scaffolding*, reconhecido amplamente como fundamental para o ensino e aprendizagem dos alunos de L2 (Echevarria, Vogt, & Short, 2004; Gibbons, 2002; Schleppegrell, 2004; Verplaetse & Migliacci, 2008), é a resposta de ensino à teoria do desenvolvimento proximal de Vygotsky (1978) – isto é, o espaço metafórico onde o aprendente pode executar com sucesso, com o apoio de um par mais competente, as tarefas que não conseguiria realizar sozinho. O objetivo é ajudar o aprendente

a “encontrar novas competências, conceitos ou níveis de compreensão” (Gibbons, 2002, p. 10) até que, por fim, este apoio seja retirado. O *scaffolding* não consiste, por isso, num apoio de remediação que simplifica as tarefas e minimiza o desafio colocado ao aprendente. Pelo contrário, compreende os meios com que os professores “ampliam e enriquecem o contexto linguístico e extralinguístico” de uma atividade de aprendizagem (Walqui, 2007, p. 107) de modo a tornarem-na acessível para os alunos de L2. Há cada vez mais literatura sobre formas de apoiar a aprendizagem de maneira a que o inglês se torne mais compreensível para os alunos de L2 (Echevarria et al., 2004; Gibbons, 2002; Hite & Evans, 2006; Lucas et al., 2008). A seguir damos ênfase a quatro tipos de *scaffolding* – sintetizados na Fig. 2 – que podem melhorar a aprendizagem destes alunos. Os professores linguisticamente responsivos analisam que tipos de *scaffolding* podem desenvolver a aprendizagem dos seus alunos e planificam um ensino que integra as estratégias adequadas.

1. Use apoios extralinguísticos

- Pistas visuais (gravuras, ilustrações, vídeos, slides, materiais autênticos)
- Organizadores gráficos (tabelas, gráficos, cronogramas, mapas semânticos)
- Atividades práticas (“mãos na massa”) (dramatizações, peças de teatro, simulações, jogos)
- Tarefas alternativas (desenhar mapas, tabelas e gráficos; apresentações de gravuras)

2. Complemente e modifique os textos escritos

- Guias de estudo (listas de vocabulário importante e esquemas de conceitos fundamentais a ser estudados)
- Texto adaptado (simplificações de textos que se mantêm fiéis ao significado dos conceitos)
- Textos com destaques (realce do vocabulário chave, das ideias centrais, dos conceitos fundamentais, sínteses)
- Notas na margem do manual
- Sumários das ideias principais no quadro ou projetadas

3. Desenvolva e modifique a linguagem oral

- Minimizar o uso de expressões idiomáticas
- Traduza os conceitos chave na língua dos alunos
- Explique as palavras e as ideias difíceis
- Forneça esquemas das exposições/aulas
- Dê exemplos
- Faça pausas mais frequentes ou mais longas
- Incorpore repetições e circunlocuções no ensino

4. Dê instruções claras e precisas

- Forneça listas de fases para a consecução de uma determinada tarefa num papel ou no quadro
- Peça aos alunos que repitam as instruções nas suas próprias palavras
- Inclua todos os pormenores nas instruções – não use “meias palavras”

Fig. 2. Tipos de *scaffolding* para o ensino de alunos de L2

Use apoios extralinguísticos. Os apoios extralinguísticos podem permitir que os alunos de L2 acedam a conteúdos académicos que teriam dificuldade em compreender se apenas se apoiassem na língua (Echevarria et al., 2004; Gibbons, 2002). As pistas visuais, tais como as gravuras, as ilustrações, os vídeos e os objetos dão informação que poderia ser pouco clara se fornecida sem esses suportes. Os organizadores gráficos, como as tabelas e os cronogramas, ajudam os alunos a perceber as relações entre as ideias e os acontecimentos. As dramatizações, as peças de teatro e os jogos dão um tipo de vida aos conteúdos que apenas a leitura ou a audição sobre os mesmos não trariam. Os suportes visuais podem surgir como formas alternativas de completar tarefas que dependem menos da língua, como por exemplo desenhar mapas ou figuras ou construir tabelas ou gráficos.

Complemente e modifique os textos escritos. O *scaffolding* pode também significar que se complemente e modifique a linguagem escrita de modo desafiador. Os professores podem desenvolver guias de estudo que incluam questões, vocabulário importante e esquemas com conceitos chave (Brown, 2007). Podem igualmente realçar ideias fundamentais, adicionar notas nas margens dos manuais ou sintetizar ideias chave no quadro ou no projetor. Ainda que isso necessite de mais tempo, podem ainda reescrever partes de textos para reduzir as dificuldades linguísticas dos alunos (Hite & Evans, 2006; Verplaetse & Migliacci, 2008).

Desenvolva e modifique a linguagem oral. Há várias estratégias que podem reduzir a dificuldade de compreensão de uma linguagem oral, sempre em “movimento”, através da qual o conteúdo académico é transmitido. Estas incluem a redução da utilização de expressões idiomáticas (Hite & Evans, 2006), a tradução de conceitos chave para a língua materna dos alunos (Lucas & Katz, 1994; Yeldin, 2007), a explicação de palavras e ideias difíceis, o fornecimento de esquemas das aulas e de exemplos que expliquem as ideias fundamentais e complicadas, a utilização de pausas mais frequentes e mais longas do que é habitual (Verplaetse & Migliacci, 2008) e a integração da repetição e da circunlocução no ensino para que os alunos tenham múltiplas oportunidades de compreender as ideias (Yeldin, 2007).

Dê instruções claras e precisas. A falta de familiaridade com as atividades de sala de aula ou a falta de entendimento da língua inglesa podem levar os alunos de L2 a compreender mal as instruções para as atividades e tarefas de sala de aula. Os professores linguisticamente responsivos dão instruções claras e precisas para que os alunos executem as tarefas (Gibbons, 2002). Tais instruções incluem os detalhes das atividades a executar e evitam “meias palavras”, que partem do princípio que os alunos estão familiarizados com o modo como as coisas se fazem nas escolas dos EUA.

Dependendo das atividades, os professores podem escrever os passos a executar, em papel ou no quadro, ou pedir aos alunos que tomem notas e repitam as instruções nas suas próprias palavras, verificando igualmente se compreenderam bem o que se espera deles.

Conclusão

A educação dos alunos de L2 foi vista, até há pouco tempo, como uma responsabilidade dos especialistas em aprendizagem da língua inglesa como segunda língua ou em educação bilingue. Por esse facto, poucos formadores de professores que estivessem fora desses programas concretos tinham tido a oportunidade de obter conhecimento especializado acerca do ensino linguisticamente responsivo. Perspetivamos o quadro de referência para a formação de professores linguisticamente responsivos, apresentado neste texto, como uma ferramenta dos formadores de professores. Este programa coloca a língua no centro da discussão e não a subalterniza, concatenando as orientações, o conhecimento e as competências fundamentais para o ensino dos alunos de L2. Pode ainda constituir-se numa orientação para formadores de professores quando estes reformulam o currículo de formação com o fim de melhorar a preparação de todos os professores que ensinam alunos de línguas minoritárias.

Conscientes de que este quadro de referência depende das especificidades de cada contexto de formação de professores para que possa contribuir para a revisão do currículo de formação, oferecemos sugestões práticas para se incluírem os elementos de um ensino linguisticamente responsivo, com base na nossa experiência de integração de princípios de um ensino culturalmente responsivo no currículo de formação de professores (Villegas & Lucas, 2001).

Antes de encetarem medidas de revisão curricular, os formadores de professores devem estar de acordo acerca da substância dessa revisão. Um grupo de elementos do corpo docente – eventualmente um grupo de pressão ou uma comissão formada para o efeito, encarregados de liderar o processo (ou de o assumirem eles próprios) de melhoria da formação dos professores que ensinam alunos de L2 – pode utilizar este quadro de referência como ponto de partida para discutir o que os professores de alunos de L2 devem saber e ser capazes de fazer. Tanto no caso de os formadores de professores assumirem este quadro de referência de formação tal como está, como na hipótese de o reverem de forma mais ou menos profunda, o que daí resultar para o ensino linguisticamente responsivo servirá de base ao processo da sua implementação. O passo seguinte consiste num maior envolvimento dos formadores através da sua participação num diálogo cuidadoso relativo à conceção do quadro de referência, com o objetivo de atingir um consenso alargado sobre o que se entende acerca de um ensino linguisticamente responsivo e da forma como este

esquema de referência tem de ser modificado para que reflita essa concepção. Com tal consenso, os formadores ficam prontos para se envolverem na tarefa de decidir em que cursos e campos de experiência certos aspectos específicos do ensino linguisticamente responsivo serão tomados em consideração e de que modo.

Para que se proceda às alterações necessárias a este quadro de referência e se atinja o objetivo de preparar todos os professores para serem capazes de ensinar bem os alunos de L2, a maioria dos formadores precisa de desenvolver o seu próprio conhecimento e competências relativos à educação destes alunos. Por esse motivo, é necessário que se promova o desenvolvimento profissional dos formadores de professores ao longo de todas as fases do processo de revisão do quadro de referência da formação. Mas o sucesso deste quadro de referência para a formação de professores linguisticamente responsivos, como aqui o apresentamos, requer uma reflexão cuidadosa sobre a planificação e o uso de estratégias e a colaboração e diálogo entre todos aqueles que se envolvem na preparação de professores em instituições específicas.

Ainda que já exista evidência acerca da importância e do impacto de alguns aspetos deste quadro de referência, há ainda uma grande necessidade de investigação sobre todos os aspetos da preparação de professores para ensinarem alunos de L2. Essa investigação precisa de documentar esforços de aplicação deste ou de outros quadros semelhantes de formação, analisar os fatores que influenciam esses esforços e determinar o impacto da formação, que inclui as orientações, o conhecimento e as competências anteriormente identificados. As questões que se podem colocar incluem: quais os fatores, dentro do programa de formação de professores mais alargado, que a instituição e as administrações escolares próximas apoiam ou quais os que impedem a integração de um ensino linguisticamente responsivo no currículo da formação de professores?; quais os papéis específicos que estes fatores desempenham no processo?; que evidência seria necessária para demonstrar que este quadro de referência para a formação foi suficientemente incorporado num currículo?; que impacto é que essa incorporação tem na preparação e na eficácia para ensinar alunos de L2 dos candidatos a professores, nos cursos de formação inicial, e dos professores já profissionalizados, nos programas de formação contínua?

As respostas a estas e a outras perguntas críticas podem informar os formadores de professores, ao envolverem-se no processo de construção do seu próprio conhecimento e alterar os programas de preparação de futuros professores. Com certeza que essa mudança é necessária, uma vez que há cada vez mais professores que educam e continuarão a educar alunos de L2 e que os formadores de professores devem ter a responsabilidade de os preparar adequadamente para tal tarefa. Esperamos que o quadro de referência para a formação de professores linguisticamente responsivos, apresentado neste texto, os apoie nos seus esforços.

Referências

- Athanases, S. Z., & de Oliveira, L. C. (2011). Toward program-wide coherence in preparing teachers to teach and advocate for English language learners. In T. Lucas (Ed.), *Teacher preparation for linguistically diverse classrooms: A resource for teacher educators* (pp. 195-215). New York & Abingdon: Routledge.
- Au, K. H. (1980). Participation structures in a reading lesson with Hawaiian children: An analysis of a culturally appropriate instructional event. *Anthropology and Education Quarterly*, 11(2), 93-115.
- Bartolomé, L. I. (2000). Democratizing bilingualism: The role of critical teacher education. In Z. F. Beykont (Ed.), *Lifting every voice: Pedagogy and politics of bilingualism* (pp.167-186). Cambridge, MA: Harvard Education Publishing Group.
- Baugh, J. (2005). Linguistics and education in multilingual America. In K. Denham & A. Lobeck (Eds.), *Language in the schools: Integrating linguistic knowledge into K-12 teaching* (pp. 5-16). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Brisk, M. E., & Zisselsberger, M. (2011). "We've let them in on the secret": Using SFL theory to improve the teaching of writing to bilingual learners. In T. Lucas (Ed.), *Teacher preparation for linguistically diverse classrooms: A resource for teacher educators* (pp. 111-126). New York & Abingdon: Routledge.
- Brown, L. C. (2007). Strategies for making social studies texts more comprehensible for English-language learners. *The Social Studies*, 98(5), 185-188.
- Byrnes, D. A., Kiger, G., & Manning, L. (1996). Social psychological correlates of teachers' language attitudes. *Journal of Applied Social Psychology*, 26(5), 455-467.
- Byrnes, D. A., Kiger, G., & Manning, L. (1997). Teachers' attitudes about language diversity. *Teaching and Teacher Education*, 13(6), 637-644.
- Chamot, A. U., & O'Malley, J. M. (1996). The cognitive academic language learning approach: A model for linguistically diverse classrooms. *The Elementary School Journal*, 96(3), 259-273.
- Cochran-Smith, M., Davis, D., & Fries, K. (2004). Multicultural teacher education: Research practice, and policy. In J. A. Banks & C. M. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (2nd ed.) (pp. 931-975). S. Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Crawford, J. (1992). *Hold your tongue: The politics of "English only"*. Reading, MA: Addison Wesley.
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, U.K.: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. In B. Street & N. H. Hornerberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education*, Volume 2: Literacy (2nd ed.) (pp. 71-83). New York, NY: Springer Science & Business Media LLC.
- De Jong, E. J., & Harper, C. A. (2011). "Accommodating diversity": Pre-service teachers' views on effective practices for English language learners. In T. Lucas (Ed.), *Teacher preparation for linguistically diverse classrooms: A resource for teacher educators* (pp. 73-90). New York & Abingdon: Routledge.
- De Oliveira, L. C., & Athanases, S. Z. (2007). Graduates' reports of advocating for English language learners. *Journal of Teacher Education*, 58(3), 202-215.

- Delpit, L. (1998). What should teachers do? Ebonics and culturally responsive instruction. In T. Perry & L. Delpit (Eds.), *The real Ebonics debate: Power, language, and the education of African-American children* (pp. 17-26). Boston, MA: Beacon Press.
- Dicker, S. J. (2006). *Languages in America: A pluralist view* (2nd ed.). Clevedon, U.K.: Multilingual Matters.
- Echevarria, J., Vogt, M., & Short, D. J. (2004). *Making content comprehensible for English language learners: The SIOP model* (2nd ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Ellis, R. (1985). Teacher-pupil interaction in second language development. In S. M. Gass & C. G. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 69-85). Rowley, MA: Newbury House.
- Fasold, R. (1990). *The sociolinguistics of language*. Oxford, U.K.: Blackwell.
- Garcia-Nevarez, A. G., Stafford, M. E., & Arias, B. (2005). Arizona elementary teachers' attitudes toward English language learners and the use of Spanish in classroom instruction. *Bilingual Research Journal*, 29(2), 295-317.
- Gass, S. M. (1997). *Input, interaction, and the second language learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. New York, NY: Teachers College Press.
- Gebhard, M., Wilett, J., Jiménez Caicedo, J. P., & Piedra, A. (2011). Systemic functional linguistics, teachers' professional development, and ELLs' academic literacy practices. In T. Lucas (Ed.), *Teacher preparation for linguistically diverse classrooms: A resource for teacher educators* (pp. 91-110). New York & Abingdon: Routledge.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching second language learners in the mainstream classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- González, N. (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households and classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gort, M., Glenn, W. J., & Settlege, J. (2011). Toward culturally and linguistically responsive teacher education: The impact of a faculty learning community on two teacher educators. In T. Lucas (Ed.), *Teacher preparation for linguistically diverse classrooms: A resource for teacher educators* (pp. 178-194). New York & Abingdon: Routledge.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. London, U.K.: Cambridge University Press.
- Hite, C. E., & Evans, L. S. (2006). Mainstream first-grade teachers' understanding of strategies for accommodating the needs of English language learners. *Teacher Education Quarterly*, 33(2), 89-110.
- Kindler, A. L. (2002). *Survey of the states' limited English proficient students and available educational programs and services: 2000-2001 summary report*. Washington, D.C.: National Clearinghouse for English Language Acquisition.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practices in second language acquisition*. New York, NY: Pergamon Press.
- Krashen, S. D. (2003). *Exploration in language acquisition and use*. Portsmouth, NH: Heinemann.

- Ladson-Billings, G. (1995). Multicultural teacher education: Research, practice, and policy. In J. A. Banks & C. M. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 747-759). New York, NY: Macmillan.
- Lenski, S. D., Ehlers-Zavala, F., Daniel, M. C., & Sun-Irminger, X. (2006). Assessing English-language learners in mainstream classrooms. *The Reading Teacher*, 60(1), 23-34.
- Lucas, T., & Grinberg, J. (2008). Responding to the linguistic reality of mainstream classrooms: Preparing all teachers to teach English language learners. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser & J. McIntyre (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring issues in changing contexts* (3rd ed.) (pp. 606-636). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Lucas, T., & Katz, A. (1994). Reframing the debate: The roles of native languages in "English-only" programs for language minority students. *TESOL Quarterly*, 28(3), 537-561.
- Lucas, T., Henze, R., & Donato, R. (1990). Promoting the success of Latino language minority students: An exploratory study of six high schools. *Harvard Educational Review*, 60(3), 315-340.
- Lucas, T., Villegas, A. M., & Freedson-Gonzalez, M. (2008). Linguistically responsive teacher education: Preparing classroom teachers to teach English language learners. *Journal of Teacher Education*, 59(4), 361-373.
- Marx, S. (2000). An exploration of pre-service teacher perceptions of second language learners in the mainstream classroom. *Texas Papers in Foreign Language Education*, 5(1), 207-221.
- Mohr, K. A. J., & Mohr, E. S. (2007). Extending English-language learners' classroom interactions using the Response Protocol. *The Reading Teacher*, 60(5), 440-450.
- National Center for Education Statistics (2005). *The condition of education 2005*. Washington, D.C.: U.S. Department of Education. Disponível em <http://nces.ed.gov/programs/coe/2005/section1/indicator05.asp>
- Nieto, S. (2000). Bringing bilingual education out of the basement, and other imperatives for teacher education. In Z. F. Beykont (Ed.), *Lifting every voice: Pedagogy and bilingualism* (pp. 187-207). Cambridge, MA: Harvard Education Publishing Group.
- Nieto, S. (2002). *Language, culture, and teaching: Critical perspectives for a new century*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Olsen, L. (1997). *Made in America: Immigrant students in our public schools*. New York, NY: The New Press.
- Philips, S. (1972). Participant structures and communicative competence: Warm Springs children in community and classroom. In C. Cazden, V. John & D. Hymes (Eds.), *Functions of language in the classroom* (pp. 370-394). New York, NY: Teachers College Press.
- Philips, S. (1983). *The invisible culture: Communication in classroom and community on the Warm Springs Indian Reservation*. New York, NY: Longman.
- Price, J. N., & Osborne, M. D. (2000). Challenges of forging a humanizing pedagogy in teacher education. *Curriculum and Teaching*, 15(1), 27-51.
- Reeves, J. R. (2006). Secondary teacher attitudes toward including English language learners in mainstream classrooms. *Journal of Educational Research*, 99(3), 131-142.

- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (2nd ed.) (pp. 102-119). New York, NY: MacMillan.
- Sakash, K., & Rodriguez-Brown, F. (2011). Fostering collaboration between mainstream and bilingual teachers and teacher candidates. In T. Lucas (Ed.), *Teacher preparation for linguistically diverse classrooms: A resource for teacher educators* (pp. 143-159). New York & Abingdon: Routledge.
- Schleppegrell, M. J. (2004). *The language of schooling: A fundamental linguistics perspective*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Sharkey, J., & Layzer, C. (2000). Identity factors that affect English language learners' access to academic success and resources. *TESOL Quarterly*, 23(2), 352-368.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. B. Cook & B. Seidlehofer (Eds.), *Principle and practice in applied linguistics: Studies in honour of H. G. Widdowson* (pp. 125-144). Oxford, U.K.: Oxford University Press.
- Thomas, W. P., & Collier, V. P. (2002). *A national study of school effectiveness for language minority students' long-term academic achievement*. University of California, Santa Cruz: Center for Research on Education, Diversity, and Excellence.
- Trumbull, E., & Farr, B. (2005). *Language and learning: What teachers need to know*. Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers.
- Valdés, G. (2001). *Learning and not learning English: Latino students in American schools*. New York, NY: SUNY Press.
- Valdés, G., & Castellón, M. (2011). English language learners in American schools: Characteristics and challenges. In T. Lucas (Ed.), *Teacher preparation for linguistically diverse classrooms: A resource for teacher educators* (pp. 18-34). New York & Abingdon: Routledge.
- Valdés, G., Bunch, G., Snow, C., & Lee, C. (2005). Enhancing the development of students' language(s). In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (pp. 126-168). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Varghese, M. M., & Stritikus, T. (2005). "Nadie me dijo (Nobody told me)": Language policy negotiation and implications for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 56(1), 73-87.
- Verplaetse, L. S. (2008). Developing academic language through an abundance of interaction. In L. S. Verplaetse & N. Migliacci (Eds.), *Inclusive pedagogy for English language learners: A handbook of research-informed practices* (pp. 167-180). New York, NY: Lawrence Erlbaum.
- Verplaetse, L. S., & Migliacci, N. (2008). Making mainstream content comprehensible through sheltered instruction. In L. S. Verplaetse & N. Migliacci (Eds.), *Inclusive pedagogy for English language learners: A handbook of research-informed practices* (pp. 127-165). New York, NY: Lawrence Erlbaum.
- Villegas, A. M. (1991). *Culturally responsive teaching for the 1990s and beyond*. Washington, D.C.: American Association of Colleges for Teaching Education.
- Villegas, A. M., & Lucas, T. (2001). *Preparing culturally responsive teachers: How can we teach what we don't know?* Paper presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association, Chicago, April.

- Villegas, A. M., & Lucas, T. (2002a). *Educating culturally responsive teachers: A coherent approach*. Albany, NY: SUNY Press.
- Villegas, A. M., & Lucas, T. (2002b). Preparing culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 20-32.
- Villegas, A. M., & Lucas, T. (2007). The culturally responsive teacher. *Educational Leadership*, 64(6), 28-33.
- Villegas, A. M., & Lucas, T. (2011). Preparing classroom teachers for English language learners: The policy context. In T. Lucas (Ed.), *Teacher preparation for linguistically diverse classrooms: A resource for teacher educators* (pp. 35-52). New York & Abingdon: Routledge.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- Walker, A., Shafer, J., & Liams, M. (2004). "Not in my classroom": Teacher attitudes towards English language learners in the mainstream classroom. *NABE Journal of Research and Practice*, 2(1), 130-160.
- Walker, C. L., & Stone, K. (2011). Preparing teachers to reach English language learners: Pre-service and in-service initiatives. In T. Lucas (Ed.), *Teacher preparation for linguistically diverse classrooms: A resource for teacher educators* (pp. 127-142). New York & Abingdon: Routledge.
- Walqui, A. (2007). The development of teacher expertise to work with adolescent English learners: A model and a few priorities. In L. S. Verplaetse & N. Migliacci (Eds.), *Inclusive pedagogy for English language learners: A handbook of research-informed practices* (pp. 103-125). New York, NY: Lawrence Erlbaum.
- Walqui, A. (2011). The growth of teacher expertise for teaching English language learners: A socio-culturally based professional development model. In T. Lucas (Ed.), *Teacher preparation for linguistically diverse classrooms: A resource for teacher educators* (pp. 160-177). New York & Abingdon: Routledge.
- Wolfram, W., Adger, C. T., & Christian, D. (1999). *Dialects in schools and communities* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Wong-Fillmore, L., & Snow, C. (2005). What teachers need to know about language. In C. T. Adger, C. E. Snow & D. Christian (Eds.), *What teachers need to know about language* (pp. 7-54). Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics.
- Wong-Fillmore, L., & Valadez, C. (1986). Teaching bilingual learners. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.) (pp. 648-685). New York, NY: Macmillan.
- Yeldin, J. (2007). Pedagogical thinking and teacher talk in a first-grade ELL classroom. In L. S. Verplaetse & N. Migliacci (Eds.), *Inclusive pedagogy for English language learners: A handbook of research-informed practices* (pp. 55-77). New York, NY: Lawrence Erlbaum.
- Zeichner, K. M. (2003). The adequacies and inadequacies of three current strategies to recruit, prepare, and retain the best teachers for all students. *Teachers College Record*, 105(3), 490-519.

Abordar as línguas nos primeiros anos de escolaridade: que possibilidades de educação para a valorização da diversidade linguística?

*Ana Isabel Andrade, Filomena Martins & Ana Sofia Pinho**

Introdução

Com a globalização o mundo percebe-se frágil, imperfeito, cheio de desequilíbrios e injustiças, tornando-se premente olhar para o seu estado
(Pacheco et al., 2007)

Com a consciência das injustiças que marcam a sociedade atual, também na área da educação em línguas, têm sido procuradas abordagens capazes de tornar o mundo mais justo e proporcionador de maior bem-estar, tentando contribuir para a possibilidade de construção de situações comunicativas mais valorizadoras dos sujeitos que nelas participam. Nas últimas décadas, têm-se feito sentir os efeitos de uma crise não só económico-financeira, mas também social, ambiental e cultural, caracterizada por uma situação de autêntica *emergência planetária* (Vilches & Gil, 2003), tornando cada vez mais premente educar para uma sociedade mais justa, mais equilibrada e mais sustentável. Dito de outra forma, surge como inevitável educar para o bem-estar das diferentes comunidades e dos sujeitos que as compõem, promovendo o respeito pelos outros, pelo

*. Universidade de Aveiro.

meio ambiente e pelos recursos do planeta em que habitamos, isto é, a dignidade de todos (Sá, 2012; Van Parijs, 2010).

As práticas educativas não podem deixar de colocar a mudança enquanto via de combate à desigualdade, à injustiça e à insustentabilidade como uma das suas grandes preocupações, em direção a uma maior qualidade de vida, dependente da qualidade do ambiente (natural e social) em que vivemos, numa preocupação com o essencial, isto é, com a construção de um mundo melhor, porque mais justo e mais proporcionador de bem-estar a diferentes níveis, incluindo o linguístico-comunicativo (Andrade & Sá, 2012; Skutnabb-Kangas, 2009).

Os discursos de política linguística educativa têm feito circular conceitos como os de *competência plurilingue e intercultural*, *multi/plurilinguismo*, *multiculturalismo e comunicação intercultural e/ou intercompreensão*, reforçando a necessidade de as escolas educarem desde cedo para a mobilidade, real e/ou virtual, para a interação com e em contextos marcados pela diversidade linguística e cultural, bem como para um comprometimento com a aprendizagem ao longo da vida (Beacco & Byram, 2007; Conselho da Europa, 2001; Aase et al., 2009, sobre a educação plurilingue e intercultural¹). A estes discursos de política linguística educativa subjaz uma vontade de lutar contra a institucionalização ou o determinismo linguístico, que concede privilégios a umas línguas em detrimento de outras (Gay, 1998), oferecendo modos de diversificar as aprendizagens linguísticas (por exemplo, através do desenvolvimento da competência plurilingue e intercultural, que passa a ser a grande finalidade do ensino/aprendizagem de línguas, pelo menos no discurso do Conselho da Europa, 2001) e justificando essa diversificação pela necessidade de preparação para o encontro e o diálogo interculturais, bem como para a intercompreensão, como forma de equilibrar os usos das línguas.

Neste sentido, e tendo em conta o conhecimento construído acerca da ideia de educação plurilingue e intercultural em contexto escolar, procuramos, neste texto, refletir sobre propostas de educação para a diversidade, a partir das línguas e das culturas, nos tempos e espaços curriculares dos primeiros anos de escolaridade, mostrando como essas propostas se podem enquadrar em percursos que, desde cedo, mobilizem vontades de transformação do mundo, contemplando uma maior atenção ao bem-estar social e cultural e à justiça linguística e comunicativa, pela vontade de usar e de aprender outras línguas.

Assim, num primeiro momento, apresentamos alguns princípios de educação para a diversidade linguística e cultural, identificando possíveis portas de entrada das/nas línguas e das/nas culturas nos primeiros anos de escolaridade; num segundo momento, exemplificamos os princípios apresentados com propostas realizadas com crianças do pré-escolar e do

1. V. Aase et al. (2009) sobre a educação plurilingue e intercultural. Cf. também *Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle*: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le_platformintro_FR.asp

1º Ciclo do Ensino Básico, refletindo sobre os seus resultados em função de uma educação global onde a valorização da diversidade linguística e cultural seja uma realidade; e, por fim, discutimos os resultados alcançados e identificamos os desafios que se colocam às nossas escolas, no sentido da construção de percursos educativos que introduzam maior “justiça linguístico-cultural” nas situações de comunicação em que nos movemos.

1. A educação para diversidade linguística e cultural: sentidos e finalidades

A educação para a diversidade linguística pode definir-se, em termos globais, como uma forma de colocar as línguas (diferentes línguas, de diferentes estatutos e tipologias) na agenda educativa e, conseqüentemente, como uma forma de contribuir para contrariar a imposição de algumas línguas sobre outras, permitindo vidas mais sustentáveis, porque com maior igualdade em termos de direitos, incluindo direitos linguísticos e culturais (Branco, 2001; Piller & Takahashi, 2011; Skutnabb-Kangas, 2009²). O desenvolvimento de propostas educativas para a diversidade linguística e cultural está, a nosso ver, dependente, por um lado, da compreensão da necessidade da justiça e do bem-estar linguístico-comunicativos; e, por outro, da compreensão das possibilidades de educar para esse mesmo bem-estar e justiça, o que reenvia à compreensão das possibilidades de o fazer – neste caso, à compreensão das possibilidades de introduzir outras línguas, que não apenas a língua ou as línguas do território e da escola, nos espaços e tempos educativos (Lourenço, 2013³). A valorização das línguas é, assim, uma questão de justiça social e linguística, vista como a possibilidade de diferentes falantes terem as mesmas oportunidades e serem reconhecidos como merecedores dos mesmos bens materiais e simbólicos, o que tem de conduzir a medidas a favor da preservação do seu património cultural e linguístico. Uma educação em línguas que se importa com a justiça linguística procura que a mesma dignidade seja conferida às línguas dos diferentes sujeitos, bem como contrariar a ausência de respeito pelas “dominated languages and their native speakers” (Van Parijs, 2011, p. 6⁴). Van Parijs (2010) explica que esta educação para a diversidade linguística e cultural se concebe como uma educação inclusiva e corretiva, no sentido em que pretende contrariar a dominância de certas línguas sobre outras, contribuindo para o estabelecimento de relações mais sustentáveis entre os sujeitos e os ambientes naturais e sociais (Andrade & Sá, 2012; Sá, 2012), numa visão alargada do que significa a exclusão social: “Social exclusion is sometimes used to refer narrowly to the absence of economic well-being, particularly unemployment and

2. V. Stroud (2001) sobre cidadania linguística.

3. V. Martins (2008) para uma síntese e compreensão históricas.

4. V. Van Parijs (2011) sobre justiça linguística como paridade de apreço.

underemployment, and sometimes it is used more broadly to include the absence of civil and social rights, particularly to health care and education” (Burchardt et al., 2002, cit. em Piller, 2012, p. 281). Segundo Piller (2012), na linha de outros estudos, o termo “exclusão social” relaciona-se com o sentido de pobreza, de privação ou de marginalização, traduzindo a ideia de que a não valorização de certas identidades (gênero, etnicidade, raça, classe, estatuto de cidadania, cultura e/ou língua) é uma das formas de exclusão e de mal-estar, o que reenvia à importância de valorizar as línguas e as culturas em projetos que tenham a inclusão social como preocupação, isto é, que contemplem como finalidade o alargamento das possibilidades de expressão e participação comunitária e de poder sobre os acontecimentos. Como escreve a autora: “The articulation between social inclusion and multilingualism is therefore best understood within a global system of the (de)valorization of certain speakers and certain languages” (Piller, 2012, p. 282).

A educação para a diversidade linguística, pretendendo contribuir para políticas e práticas de maior participação e de maior poder, aposta em dar visibilidade a diferentes vozes e a diferentes objetos linguísticos nos lugares e territórios em que o mundo se organiza e nas dinâmicas comunicativas e educativas que se vão construindo entre os sujeitos desses mesmos territórios e lugares. É nestas dinâmicas comunicativas, no ultrapassar das fronteiras que as línguas colocam, que se justifica a exploração das situações de contacto de línguas de forma mais equitativa. Carlos Alberto Torres, a propósito de Paulo Freire, escreve: “there is an ethical imperative to cross borders if we attempt to educate for empowerment and not for oppression. Crossing the lines of difference is, indeed, a central dilemma of transformative social justice learning” (2008, pp. 6-7).

O cruzar das fronteiras linguísticas, que podem ser vistas como mais ou menos rígidas (Piller & Takahashi, 2011, pp. 377-378), traduz-se em processos ou movimentos discursivos em relação ao outro (ao seu reconhecimento, ao reconhecimento da natureza “dialógica da vida humana” – Moreira, 2006; Bakhtine, 1977; Morin, 1999), movimentos que devem ser vistos como tempos e espaços de compreensão e valorização do outro e de si próprio, para que, em conjunto, possam transformar o mundo num espaço melhor, contrariando a exclusão e a subordinação linguísticas (Macedo, Dendrinis, & Gounari, 2006). Pressupomos aqui que o próprio processo de aprendizagem de outra língua leva a que o sujeito se esforce por compreender o outro, as suas formas de expressão e de comunicação, possibilitando “to escape the arrogance and the insensitivity to cultural differences that come too easily to those who have never had to undergo that humbling process and are invariably in the comfortable position of being able to use their mother tongue” (Van Parijs, 2010, p. 188). Neste sentido, precisamos de incluir nas situações educativas espaços de diálogo intercultural com o outro, espaços de mudança de língua, que sejam

capazes de potenciar uma maior compreensão do outro, do mundo e de si próprio (Andrade, 2009; Andrade & Sá, 2012).

Para além destas finalidades de promoção da compreensão do mundo e dos sujeitos que o habitam, é fundamental não esquecer que as línguas só sobrevivem se usadas em diferentes situações e em múltiplos setores da atividade humana, importando não contribuir para a sua desvalorização (Skutnabb-Kangas, 2009; Ndlovu, 2011)⁵.

Em termos gerais, podemos dizer que a educação para a diversidade linguística, concretizada nas abordagens plurais das línguas (Candelier, 2004; Candelier, 2007), coloca o ensinar a compreender o outro como um aspeto a privilegiar, dando-lhe as condições de que ele necessita para se desenvolver (autoestima e dignidade, pela aceitação e valorização da sua identidade linguístico-cultural) e promovendo o seu património – neste caso, o património imaterial da humanidade. Para tal, importa identificar portas de entrada para as línguas e as culturas e explorá-las em espaços curriculares, disciplinares e não disciplinares, de modo flexível e diversificado, o que pode realizar-se tendo em conta alguns princípios, tais como:

- a pertinência contextual, assegurando que a introdução e exploração das línguas nas situações educativas se justificam, a nível local, regional, nacional ou global, fazendo sentido para as famílias, as comunidades, as relações entre os espaços públicos e os espaços privados, e respondendo a interesses individuais, locais, regionais, nacionais, mas também mundiais (por exemplo, a importância de permitir o acesso a uma visão global das línguas e culturas como patrimónios imateriais da humanidade, educando para a sua preservação);
- o desenvolvimento de capacidades e atitudes que contribuam para um desenvolvimento harmonioso dos sujeitos e das comunidades, percebendo a educação para a diversidade como a possibilidade de trabalhar o *aprender a aprender* (a autonomia, a capacidade de reflexão e de tomada de decisões face a objetos linguísticos diferentes e não determinados à partida nos encontros interculturais), bem como o desenvolvimento de atitudes de abertura e de preocupação com os outros, com os ambientes, as línguas e as culturas enquanto patrimónios partilhados de sujeitos e de grupos;
- o alargamento dos conhecimentos sobre o mundo em geral e sobre o mundo das línguas e das culturas em particular, percebendo-o na sua complexidade, numa tomada de consciência progressiva acerca dos problemas que o afetam e numa descoberta de soluções que podemos adotar;
- a mobilização para a interação, criando situações de comunicação com o outro, numa experimentação do seu lugar, através do uso de diferentes formas de comunicação⁶.

5. V. Skutnabb-Kangas (2009), a propósito da defesa do uso da língua materna na escolarização.

6. V. Lourenço (2013) e Sá (2012), sobre princípios orientadores de um currículo para a diversidade nos primeiros anos de escolaridade.

Tendo em conta o que temos vindo a descrever, podemos dizer que as línguas são, assim, vistas como conjuntos de recursos (formas de acesso a bens materiais e imateriais), como espaços de mediação no acesso à educação (bem como ao emprego e à saúde) e a processos de construção de sentidos de pertença, oferecendo possibilidades de participação social e política, desde que as pontes entre esses espaços se estabeleçam, já que não basta valorizar a diversidade: “Even in contexts where multilingualism is explicitly valued as an avenue to social inclusion, an understanding of multilingualism as multiple monolingual competencies is an exclusionary outcome” (Piller & Takahashi, 2011, p. 372).

2. Atividades de inserção curricular da diversidade linguística e cultural nos primeiros anos de escolaridade

A inserção curricular da diversidade linguística e cultural nos primeiros anos de escolaridade tem como grande finalidade criar um espaço abrangente de experimentação e observação das línguas e das culturas, através do estabelecimento de pontes entre essas línguas e culturas. Para tal, podemos utilizar diferentes entradas capazes de permitir a compreensão de si e do outro, do mundo e dos objetos que circulam nos espaços e tempos da educação e da comunicação. Neste sentido, a diversidade linguística e cultural no currículo generalista não pode deixar de se fazer a partir de temas transversais e úteis à educação das crianças pela criação de atividades que proporcionem a convivência intercultural e que respeitem a diversidade e as diferenças, sem perder de vista os ambientes em que essa convivência se pode realizar e os sujeitos que a protagonizam. As atividades de educação para a diversidade linguística e cultural poderão focalizar-se sobre três grandes domínios relacionados entre si: os ambientes naturais ou sociais em que a comunicação acontece; os sujeitos, as suas histórias e os seus repertórios; e as línguas e culturas como objetos específicos e dinâmicos (sobre estas entradas, v. Andrade, 2009; Andrade, Melo-Pfeifer, & Santos, 2009; Andrade & Sá, 2012). Para melhor compreensão destes domínios, apresentamos, de seguida, o que se entende por cada um deles, com recurso a uma atividade concreta já realizada com crianças.

Em relação aos **ambientes**, podemos dizer que as línguas não existem senão nos espaços e tempos de vida dos sujeitos que a constroem. No mundo global em que vivemos, os contextos, do mais local e próximo ao mais afastado e distante, estão ao nosso alcance numa tecla de computador, permitindo mobilizar a capacidade de interação com o outro. A educação para a diversidade linguística e cultural coloca a pertença a comunidades específicas e à humanidade em geral como aspetos concorrentes, mostrando que os contactos linguísticos ocorrem a diferentes níveis (local, regional, nacional, europeu, global) e possibilitando a educação para uma

cidadania planetária (Gadotti, 2008; Sá, 2012). Observemos a seguir como é que esta ideia pode ser trabalhada com crianças em idade pré-escolar.

Título do projeto: *A união de todas as cores... um mundo em harmonia*

Nível de escolaridade: pré-escolar (crianças entre os 3 e os 6 anos)

Contextualização: De acordo com as orientações curriculares para a educação pré-escolar, importa “promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania”, bem como “fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade”, e levar à compreensão do mundo e dos seus problemas (Ministério da Educação, 1997, pp. 15-20).

Objetivos: Sensibilizar as crianças para a valorização da diversidade, no âmbito de uma educação para o desenvolvimento sustentável; motivar para lidar com diferentes línguas e culturas numa educação para a cidadania planetária; educar para responder aos desafios de construção de um futuro mais solidário e sustentável.

Desenvolvimento da atividade: A partir da leitura de histórias como *Meninos de todas as cores* e *A floresta está em perigo*, bem como da apresentação de um mapa-mundo com indicação de plantas e animais e da caracterização de três personagens (meninos de diferentes continentes e línguas), a educadora dialoga com as crianças sobre o modo como os problemas ambientais põem em causa a vida dos animais, das plantas e das pessoas, incluindo a necessidade de adoção de outros costumes e de outras línguas. As personagens (Iuka, Jia Li, Miguel e Djuma) ensinam as cores nas suas línguas (quechua, mandarim, português e crioulo da Guiné-Bissau), bem como outras palavras (terra, floresta e animal). As crianças constroem ainda uma árvore (com materiais reciclados) dos direitos do planeta, com registo, pela educadora, das soluções que vão encontrando para proteger as pessoas e o seu *habitat*, o ambiente natural e social em que vivem (os animais, as plantas, as tradições e as línguas) (Santos, 2012).

O enfoque sobre o **sujeito** coloca a singularidade da sua história e do seu repertório linguístico e comunicativo no centro da construção curricular. As situações de tratamento educativo da diversidade linguística e cultural transformam-se em aprendizagens significativas pela mobilização de experiências e conhecimentos pessoais e pela sua reconstrução, permitindo trabalhar as biografias num trabalho de (des/re)construção identitária onde a relação com o outro e a sua história se torna fundamental. Como escreve Gadotti: “We are located in many places. This diversity is the wealth of humanity. Without it, there would be no change; the world would be static, eternally the same, senseless, without perspective. To respect diversity is not merely an ethical demand. It is a condition of humanity. It is the condition *sine qua non* for the advancement of humanity itself” (2008, pp. 147-148).

A atividade seguidamente descrita apresenta-se como uma possibilidade de trabalho no âmbito da focalização no(s) sujeito(s).

Título do projeto: *Num guarda-chuva nos sentámos e pelo mundo voámos...*

Nível de escolaridade: pré-escolar (crianças entre os 3 e os 6 anos)

Contextualização: Tendo por base as orientações curriculares para a educação pré-escolar em prol do respeito pela pluralidade de culturas e de uma educação para a cidadania (Ministério da Educação, 1997), mas igualmente as metas de aprendizagem, espera-se que a criança manifeste “respeito pelas necessidades, sentimentos, opiniões, culturas e valores dos outros (...), esperando que respeitem os seus” (meta final 26) e reconheça “a diversidade de características e hábitos de outras pessoas e grupos, manifestando respeito por crianças e adultos, independentemente de diferenças físicas, de capacidades, de género, etnia, cultura, religião ou outras” (meta final 29), sabendo que estas contribuem para o enriquecimento da vida em sociedade (meta final 30) (Ministério da Educação, 2010).

Objetivos: Consciencializar as crianças para a existência de outras línguas e culturas para além da(s) sua(s); alargar o repertório linguístico e cultural; desenvolver a competência plurilingue e intercultural; desenvolver um sentimento de respeito face ao Outro e à sua forma de comunicar; conhecer línguas e culturas através do jogo.

Desenvolvimento da atividade: A atividade *Com este amigo eu quero brincar* propõe às crianças um encontro intercultural “imaginário”. As crianças escutam um recado escrito pela mascote do projeto – o guarda-chuva viajante –, que as convida a explorarem o mundo das línguas e culturas através da “visita” a crianças de diferentes pontos do mundo (Peter/EUA, Josué/Brasil, Zaid/Egito, Francesco/Itália, Isha/Índia e Chuang/China). Partindo da exploração do mapa-mundo e das fotografias desses meninos, coladas no guarda-chuva, a educadora dialoga com as crianças sobre os seus conhecimentos ou curiosidades acerca desses países, dos meninos, das suas línguas e culturas, procurando simultaneamente recuperar as vivências das crianças e contactos anteriores com outras línguas e seus falantes. Posteriormente, é pedido a cada criança que escolha um dos amiguinhos do guarda-chuva que gostasse de conhecer e que imagine como seria o encontro. Educadora e crianças dialogam acerca dos encontros imaginários (razões para a escolha efetuada, brincadeiras realizadas, conversas tidas, língua(s) usada(s), descobertas mútuas...). Por fim, cada criança cola numa folha em formato de nuvem a foto do seu novo/a amiguinho/a e faz um desenho representativo desse encontro, juntamente com o registo (pela educadora) de uma palavra que defina esse momento (Henriques, 2012; Rocha, 2012).

Finalmente, a focalização sobre **o(s) objeto(s)-língua(s) e culturas**, nas situações de educação para a diversidade linguística e cultural, transfere-se de uma língua e cultura particulares para as relações entre as línguas e as culturas (Andrade & Sá, 2012), observando-as como portadoras de saberes específicos, normalizados, com regras próprias, mas saberes

transitórios, evolutivos, dinâmicos, próximos e distantes pelas relações que vão mantendo entre si, com os sujeitos e em/com diferentes contextos, ao longo dos tempos. Trabalhar as línguas, neste âmbito, implica estar consciente de que elas são objetos complexos de/em comunicação, passíveis de ser observados e descritos nas suas especificidades e regularidades, que os distinguem e definem mas que também partilham entre si.

Vejamos como esta vertente pode ser trabalhada no 1º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito do ensino da gramática.

Título do projeto: *À descoberta das línguas e das rochas*

Nível de escolaridade: 3º ano de escolaridade

Contextualização: O projeto insere-se nas áreas curriculares de Língua Portuguesa e Estudo do Meio, respeitando a vontade dos alunos estudarem as rochas, no âmbito do projeto curricular de turma. Assim, partindo do campo lexical da palavra *rocha* (em diferentes línguas europeias), abordam-se conteúdos da área do conhecimento explícito da língua, do plano sintático, envolvendo a manipulação de palavras ou grupos de palavras em frases, a descoberta de regularidades linguísticas e a identificação dos constituintes da frase, principais e secundários, em português e noutras línguas (Ministério da Educação, 2009, pp. 57-58; 2010).

Objetivos: Desenvolver a cultura linguística (origem, evolução e distribuição geográfica das línguas da Europa; famílias de línguas); identificar afinidades entre línguas de uma mesma família; comparar alfabetos (latino, grego e cirílico); desenvolver a consciência (meta)linguística, num trabalho de observação, comparação e manipulação de dados (plano sintático); descobrir regularidades no funcionamento da(s) língua(s); identificar relações de significado entre palavras (em diferentes línguas).

Desenvolvimento da atividade: Após a professora ler uma história sobre a origem das línguas indoeuropeias, as crianças realizam atividades de descoberta e agrupamento de palavras (nomes e adjetivos) do campo lexical de *rocha*, em diferentes línguas europeias, de acordo com diferentes critérios (família de línguas, classe gramatical, alfabeto, significado). Depois, na atividade *Pensa, manipula e descobre*, primeiramente em português e, em seguida, em francês, espanhol, inglês e russo, partindo de uma frase (do tipo “A argila é uma rocha mole”), os alunos procedem a atividades de expansão e redução das frases e de identificação dos seus grupos constituintes, comparando dados, ensaiando possibilidades de expressão plurilingue, descobrindo regularidades linguísticas e alargando o seu repertório lexical e semântico (Rijo, 2012).

As atividades aqui apresentadas inseriram-se em projetos de investigação-intervenção ocorridos durante o ano letivo de 2011/2012 em duas salas de jardim de infância, com grupos de crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, e numa sala de 3º ano de escolaridade, tendo sido realizadas com educadoras/professoras em situação de formação inicial (Henriques, 2012; Rijo, 2012; Rocha, 2012; Santos, 2012).

Para análise dos projetos foram recolhidos dados através de folhas e/ou grelhas de observação e de videograções, tendo sido utilizado um misto de análise de conteúdo e de discurso, intervenções ou comportamentos das crianças produzidos na interação com a educadora/professora ou nas tarefas solicitadas⁷. De notar que se trata de estudos exploratórios e que, no espaço deste texto, apenas são apresentados parcial e genericamente em alguns dos resultados alcançados com as crianças.

3. Resultados alcançados e desafios a afrontar

Em termos gerais, podemos dizer que as crianças que participaram nos projetos de que aqui damos conta aprenderam a apreciar a diversidade pelo prazer de cruzar as fronteiras linguísticas, prezando as semelhanças e os contrastes entre os universos linguísticos. Saltaram barreiras e viajaram, provando “as cores do mundo”, incluindo as cores das línguas, e iniciando a compreensão de que “the colours need not be dark” (Van Parijs, 2010, p. 193), quando se dá o esbatimento das fronteiras e a mobilidade ou o encontro acontecem.

Em relação ao eixo **ambientes**, as crianças mostraram alegria na realização das atividades (Santos, 2012), respondendo às questões colocadas pela educadora com interesse, curiosidade e vontade de aprender coisas novas:

ED⁸: o luka quer ensinar-vos uma coisa// vocês querem saber o que é?

T: SIM

ED: ele quer ensinar as cores na língua dele// vocês querem aprender?// acham que vai ser engraçado?

T: SIM!

[à medida que iam ouvindo as cores em quechua, as crianças repetiam em voz alta]

ED: como se chamava a língua da Jia Li?

C2: CHINÊS!

As crianças, mesmo as mais pequenas, permaneceram atentas na realização das atividades, ao que era mostrado, ao livro, às imagens dos meninos e às línguas que eram introduzidas, nada parecendo distraí-las, revelando alegria quando acertavam nas cores em português e em outras línguas. No momento em que a Jia Li estava a ensinar o nome de alguns animais em mandarim, as crianças repetiam alegremente, dizendo os nomes dos animais (C3/C1: TUBARÃO), e sempre que era colocada uma

7. Acerca de análise de discurso de sala de aula, v. Andrade e Araújo e Sá (1995). Sobre sistema de acompanhamento das crianças em idade pré-escolar, v. Portugal e Laevers (2010).

8. Para melhor compreensão, explicitamos as regras de transcrição: ED = educadora; Ee = educadora estagiária; C1, C2, C3... = crianças individualmente a intervir; Cs = várias crianças a intervir em simultâneo; T = grupo turma; SIM = palavras pronunciadas de forma enfática; A = aluno/a; P = professora; // = pausas.

questão todas as crianças queriam responder, levantando-se e colocando o braço no ar:

Ee: a floresta estava a arder! O que acontece quando a floresta começa a arder?

C6: queima tudo

Ee: o que é que aconteceu aos animais?

C7: morreram

Ee: quando há incêndios morrem muitos animais

[a Ee retira do mapa algumas imagens dos animais para as crianças perceberem que eles desaparecem]

Ee: e o que é que aconteceu às plantas e às árvores?

C2: morreram

Ee: as plantas conseguem fugir?

Cs: NÃO.

Ee: e às línguas?

[continuação do diálogo sobre a necessidade de mudar de território].

Nos desenhos que fizeram, as crianças focaram quase sempre os meninos (personagens da história), as suas terras e os animais que as habitam, e ao egerem as atividades do projeto de que mais gostaram, em interação com a educadora, uma parte significativa das crianças disse explicitamente que gostou de aprender as cores ou os nomes dos animais em outras línguas, isto é, que teve *prazer em contactar com outros meninos e de saber coisas sobre elas* (em 33 desenhos recolhidos, com legendas dadas pelas crianças, 16 referem-se explícita e concretamente à questão das línguas). A título de exemplo, vejamos o que diz uma delas: “*gostei de tudo// gostei mais do panda// do elefante///gostei da Jia Li ensinar os nomes [dos animais] na língua de lá*” (C4) (Santos, 2012).

Relativamente ao eixo **sujeito(s)**, as crianças, na generalidade, foram manifestando sensibilidade e abertura às línguas e culturas do mundo, ao quererem conhecer meninos de outros países:

Ee2: já estamos na Índia.

C1: iupi // eu quero estar na Índia

[a criança evidencia um sorriso na cara, balança-se e bate uma palma de contentamento].

Ee1: porque é que escolheste a Chuang?

C6: porque gosto dela.

Ee2: olhem/ querem continuar a jogar? / ou vamos para a sala?

C2: não!/ eu quero continuar a jogar!

Essa abertura passou igualmente pela vontade manifestada de as crianças quererem conhecer a forma de comunicar desses meninos.

Algumas crianças sentiram curiosidade em aprender palavras em línguas estrangeiras e demonstraram motivação para comunicar com pessoas cuja língua não fosse a sua:

Ee1: se pudesses brincar com o Zaid/ era às escondidas?

C1: Ssim.

Ee1: e achas que ias conseguir falar com ele? /ele fala árabe // tinhas de aprender umas palavritas, não era?

C1: sim.

Ee2: e gostavas de aprender?

C1: [a criança abana a cabeça em sinal de afirmação].

O contacto imaginário com os novos amiguinhos, vindos de outros pontos do mundo, foi assim uma oportunidade para as crianças adquirirem e desenvolverem conhecimentos importantes relativamente à diversidade cultural, nas suas diferentes dimensões – humanas, geográficas, históricas... Eis algumas das suas respostas quando questionadas sobre a fotografia da Isha (Índia) e a sua vestimenta:

C7: lenços.

Ee2: lenços... mais?

C7: brincos.

Ee2: como são os lenços?

C7: são coloridos// e também usam uma pintinha [apontando para a sua testa].

No que diz respeito ao(s) objeto(s) **língua(s)**, as crianças mostraram terem-nas percebido como objetos admiráveis que se oferecem à nossa observação, manifestando interesse e prazer na sua manipulação, fazendo descobertas nas estratégias de acesso ao sentido, num jogo entre as formas e os contextos em que essas formas são utilizadas:

A7: é mais difícil identificarmos noutras línguas

A1: é fácil se traduzirmos.

A11: em todas as línguas há grupo nominal e verbal.

A16: é por isso que conseguimos dizer os grupos das frases nas outras línguas.

A7: “au Portugal” pode-se pôr no fim, no princípio

A14: e no meio

A3: é um grupo secundário

A6: representa o lugar

A7: “il y a” é o grupo verbal

Глина это мягкая порода

A5: eu não percebo isso

A4: ali diz argila (Глина)

A7: это é é

P: porque é que dizes isso?

A7: porque assim a frase faz sentido.

A partir das atividades propostas, com incentivo da professora, as crianças foram levadas a refletir sobre o(s) objeto(s) língua(s), transferindo regularidades linguísticas do português para outras línguas não conhecidas, aprendendo a segmentar as frases nos seus constituintes principais e secundários e a compreender a sua função na frase. Desta forma, podemos dizer que aumentaram o seu repertório linguístico-comunicativo e a sua cultura linguística, experimentando outras formas de dizer, organizar e exprimir a sua relação com o mundo.

De notar que o impacto real dos projetos de intervenção sobre as crianças só pode ser analisado a partir de uma caracterização das mesmas no início dos projetos, o que foi realizado pelas educadoras/professoras que os desenvolveram no terreno (Henriques, 2012; Rijo, 2012; Rocha, 2012; Santos, 2012), mas não pode ser objeto deste texto, dado que nos importa aqui mostrar apenas como as crianças reagem ao tratamento da diversidade linguística e cultural, tornando evidente que esta é uma educação que se pode levar a cabo desde os primeiros anos e mobilizando diferentes entradas.

Em relação aos desafios que as entradas da diversidade linguística e cultural colocam aos contextos educativos, julgamos que se situam a três níveis:

- ao nível das intenções curriculares oficiais, lutando para que a educação para a diversidade linguística e cultural ganhe visibilidade no discurso do currículo instituído e possa acontecer no currículo implementado de modo mais regular, e não ao sabor das convicções dos educadores e professores, para que aconteça de forma mais integrada e articulada, mobilizando diferentes áreas, recursos e atores educativos (as crianças, outros educadores e professores, as famílias, outros atores e instituições). Dito de outra forma, importa, a nosso ver, que a educação para a diversidade linguística e cultural seja vista como uma responsabilidade de todos e de cada um;
- ao nível da formação inicial e contínua de professores e educadores, mas também dos formadores de educadores e professores, realizando ações e programas de sensibilização e de formação centrados nesta questão, já que as alterações curriculares não acontecem sem os educadores, os professores e os formadores. A estes atores cabe uma responsabilidade acrescida de preparação de si e dos outros para que todos sejam mais capazes de conceber, desenvolver e avaliar no terreno formas de educação mais plural, onde a diversidade linguística e cultural não seja esquecida, mas antes experimentada, como modo de construção de outras visões do mundo na sua complexidade e variedade;

– e ao nível da investigação sobre as teorias e práticas educativas, analisando as competências linguístico-comunicativas dos sujeitos e o seu desenvolvimento, bem como os contextos em que produzem intervenções, com instrumentos e protocolos mais poderosos porque mais capazes de dar maior confiança aos seus resultados, quando o trabalho com a diversidade linguística e cultural acontece (Zeichner, 2011).

Nesta linha, e tal como o autor defende, entendemos que a educação para a diversidade linguística e cultural necessita de investigações com superior amplitude, duração e profundidade, que relacionem os resultados de diferentes estudos e de diferentes atores – por exemplo, os resultados alcançados com os alunos e os resultados alcançados com os professores ou os formadores, no que diz respeito ao seu conhecimento profissional⁹. Para tal, importa que as redes de investigação, formação e intervenção se tornem mais fortes, de modo a podermos acumular e sistematizar conhecimento sobre esta questão, conhecimento esse que possa ser divulgado e partilhado, reutilizado e colocado ao serviço de políticas e práticas mais coerentes, consistentes e adaptadas aos contextos.

Breve reflexão final

Para terminar, podemos dizer que os resultados dos projetos levados a cabo mostram que existem possibilidades de educar desde os primeiros anos para a valorização do outro, das suas línguas e dos seus repertórios, bem como dos ambientes naturais e sociais em que os sujeitos se movem, não podendo nós ainda compreender os seus efeitos a médio e a longo prazo nem os modos de os tornar mais sustentáveis, nem mesmo afirmar que este tipo de educação é efetivamente capaz de contribuir para vidas com maior dignidade. Sabemos, todavia, que importa continuar a intervir e a investigar no sentido de compreendermos melhor, com máxima profundidade e rigor, as mais-valias deste tipo de educação e as suas possibilidades de sucesso em diferentes contextos e situações.

As possibilidades aqui apresentadas mais não são do que exemplos, entre muitos outros, que procuram levar as crianças a olhar para o mundo de outra forma, possibilitando-lhes apreciar a sua diversidade e as suas cores, ao mesmo tempo que vivenciam possibilidades de o melhorar, pela redistribuição mais justa e equitativa dos bens materiais e simbólicos, percebendo que existem alternativas a um modo único de dizer. Como sintetiza Gay: “Various activities promote the pursuit of the respect, cooperation and understanding needed for positive peace and social justice and for the genuinely pacific discourse that is an integral part of them

9. A propósito da abordagem ecológica no estudo da diversidade, v. Zeichner (2011).

[...]. We can come to regard cultural diversity in the expression of race, gender, class, and sexual orientation [language and culture] as making up the harmonies and melodies that together create the song of humanity” (1998, pp. 546-547).

Referências

- Aase, L., Beacco, J. C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Crisan, A., ...Van De Ven, P. H. (2009). *Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe - Division des Politiques Linguistiques.
- Andrade, A. I. (2009). *Ensino precoce de língua estrangeira – Opção* (Relatório de disciplina não publicado). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Andrade, A. I., & Araújo e Sá, M. H. (1995). *Processos de interação verbal em aula de francês língua estrangeira. Anexo - Contexto de investigação. Volume 1- Apresentação: Uma abordagem didática* (Tese de Doutoramento não publicada). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Andrade, A. I., & Sá, S. (2012). Educação para o desenvolvimento sustentável e diversidade linguística: Que possibilidades? In G. S. Reis (Ed.), *Lingua e Ecoloxía. VIII Jornadas sobre Lingua e Usos* (pp. 87-112). A Coruña: Universidade da Coruña.
- Andrade, A. I., Melo-Pfeifer, S., & Santos, L. (2009). Que lugar para a intercompreensão em contextos de aprendizagem formal? In M. H. Araújo e Sá, R. H. Downing, S. Melo-Pfeifer, A. Séré & C. V. Delfa (Org), *A intercompreensão e línguas românicas: Conceitos, práticas, formação* (pp. 287-300). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Bakhtine, M. (1977). *Le marxisme et la philosophie du langage*. Paris: Minuit.
- Beacco, J. C., & Byram, M. (2007). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg: Conseil de l'Europe - Division des Politiques Linguistiques.
- Branco, A. (Org.). (2001). *Declaração universal dos direitos linguísticos*. Porto: Campo das Letras.
- Candelier, M. (Coord.). (2007). *Framework of references for pluralistic approaches to languages and cultures*. Graz: European Centre for Modern Languages.
- Candelier, M. (Ed.). (2004). *Janua linguarum – The gateway to languages. The introduction of language awareness into the curriculum: Awakening to languages*. Strasbourg: Council of Europe.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Gadotti, M. (2008). Paulo Freire and the culture of justice and peace. The perspective of Washington vs. the perspective of Angicos. In C. A. Torres & P. Noguera (Eds), *Social justice education for teachers. Paulo Freire and the possible dream* (pp. 147-159). Rotterdam/Taipei: Sense Publishers.
- Gay, W. C. (1998). The practice of linguistic nonviolence. *Peace Review: A Journal of Social Justice*, 10(4), 545-547.

- Henriques, C. (2012). *Jogar com a diversidade linguística e cultural no pré-escolar* (Relatório de estágio para obtenção do grau de Mestre não publicado). Universidade de Aveiro, Aveiro. Disponível em <http://hdl.handle.net/10773/10404>
- Lourenço, M. (2013). *Educação para a diversidade e desenvolvimento fonológico na infância* (Tese de Doutoramento não publicada). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Macedo, D., Dendrinós, B., & Gounari, P. (2006). *A hegemonia da língua inglesa*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Martins, F. (2008). *Formação para a diversidade linguística - Um estudo com futuros professores do 1º ciclo do ensino básico* (Tese de Doutoramento não publicada). Universidade de Aveiro, Aveiro. Disponível em <http://hdl.handle.net/10773/1470>
- Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação (2009). *Programa de Português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC.
- Ministério da Educação (2010). *Metas de aprendizagens: Educação pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Moreira, A. F. (2006). Desafios contemporâneos no campo da educação: A questão das identidades. In A. F. Moreira & J. A. Pacheco (Org.), *Globalização e educação. Desafios para políticas e práticas* (pp. 11-29). Porto: Porto Editora..
- Morin, E. (1999). *Amor, poesia, sabedoria*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Ndlovu, E. (2011). Linguistic human rights and language policy in the Kenyan education system. *Language Matters: Studies in the Languages of Africa*, 42(2), 285-288.
- Pacheco, C., Richards, C., Zaqţan, G., Barrento, J., Frow, J., Simpson, ... Hui, W. (2007). *O estado do mundo*. Lisboa: Tinta-da-China.
- Piller, I. (2012). Multilingualism and social exclusion. In M. Martin-Jones, A. Blackledge & A. Creese (Eds), *The Routledge handbook of multilingualism* (pp. 281-296). London and New York: Routledge.
- Piller, I., & Takahashi, K. (2011). Linguistic diversity and social inclusion. *Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14(4), 371-381.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar - Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.
- Rijo, C. (2012). *Abordar as línguas, desenvolver a competência linguística* (Relatório de estágio para obtenção do grau de Mestre não publicado). Universidade de Aveiro, Aveiro. Disponível em <http://ria.ua.pt/handle/10773/9900>
- Rocha, A. R. (2012). *O jogo e a sensibilização ao mundo das culturas no pré-escolar* (Relatório de estágio para obtenção do grau de Mestre não publicado). Universidade de Aveiro, Aveiro. Disponível em <http://hdl.handle.net/10773/10350>
- Sá, S. (2012). *Diversidade linguística e cultural e educação para um futuro sustentável: Que potencialidades nos primeiros anos de escolaridade* (Tese de Doutoramento não publicada). Universidade de Aveiro, Aveiro. Disponível em <http://hdl.handle.net/10773/10838>
- Santos, S. (2012). *Educação para a diversidade no pré-escolar: Saber (con)viver* (Relatório de estágio para obtenção do grau de Mestre não publicado). Universidade de Aveiro, Aveiro. Disponível em <http://hdl.handle.net/10773/10019>

- Skutnabb-Kangas, T. (2009, janeiro). *The stakes: Linguistic diversity, linguistic human rights and mother-tongue-based multilingual education – Or linguistic genocide, crimes against humanity and an even faster destruction of biodiversity and our planet*. Keynote presentation at Bamako International Forum on Multilingualism, Bamako, Mali. Disponível em http://www.tove-skutnabb-kangas.org/pdf/Tove_Skutnabb_Kangas_Keynote_presentation_at_Bamako_International_Forum_on_Multilingualism_Bamako_Mali_19_21_Jan_2009.pdf
- Stroud, C. (2001). African mother-tongue programmes and the politics of language: Linguistic citizenship versus Linguistic Human Rights. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 22(4), 339-355
- Torres, C. A. (2008). Paulo Freire and social justice education: An introduction. In C. A. Torres & P. Noguera (Eds), *Social justice education for teachers. Paulo Freire and the possible dream* (pp. 1-11). Rotterdam/Taipei: Sense Publishers.
- Van Parijs, P. (2010). Linguistic justice and the territorial imperative. *Critical Review of International Social and Political Philosophy*, 13(1), 181-202.
- Van Parijs, P. (2011). The linguistic territoriality principle: Right violation or parity of esteem? In P. de Grauwe & P. Van Parijs (Coord.), *Re-Bel e-book 11* (pp. 5-20). Brussels: Re-Bel Initiative. Disponível em <http://www.rethinkingbelgium.eu/rebel-initiative-files/ebooks/ebook-11/Re-Bel-e-book-11.pdf>
- Vilches, A., & Gil, D. (2003). *Construyamos un futuro sostenible. Diálogos de supervivencia*. Madrid: Cambridge University Press.
- Zeichner, K. (2011). Embracing complexity and community in research on multicultural teacher education. In A. F. Ball & C. A. Tyson (Eds.), *Studying diversity in teacher education* (pp. 329- 337). Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, INC..



Decisão dialogada: a construção de um discurso de justiça social na formação dos professores de línguas

*Margaret R. Hawkins**

Introdução

Há nos EUA, bem como a nível internacional, uma grande preocupação com o impacto da globalização e da diversidade na educação e uma consciencialização crescente de que os jovens não estão a ser educados, nem a ter sucesso académico, de modo igual ou equitativo. Tem havido muita investigação e atenção dos académicos às dimensões da diferença – isto é, que há certos aspetos que colocam os jovens mais ou menos em risco de falharem na escola. Estes fatores são, entre outros, a raça, a etnia, o estatuto socioeconómico, a competência na língua usada no ensino, o nomadismo, a (in)capacidade física e mental e a estrutura familiar. Para muitos, isso resulta numa linguagem de carência, na qual as culpas para o falhanço da escola são atribuídas aos alunos e às suas famílias, e não às instituições de ensino, aos sistemas educativos e às estruturas da sociedade. Numa era de globalização crescente, com os recursos em movimento constante (com especial incidência nas pessoas) ao longo do tempo e do espaço, ambientes políticos cada vez mais complicados, políticas, aspetos sociais e debates em torno dos imigrantes, torna-se obrigatório que os educadores aceitem a necessidade de mudança e trabalhem no desenho de ambientes escolares, programas e currículos que contemplem uma pedagogia capaz de responder e incluir as novas populações e os novos recursos.

*. Universidade de Wisconsin-Madison.

Como Zeichner (2011 e neste volume) refere, há desigualdades sociais a nível mundial, não apenas nas escolas, mas “no acesso à habitação, à alimentação, aos cuidados de saúde, aos transportes, a um trabalho digno que paga um ordenado” (2011, p. 7). Estes aspetos estão ligados à educação, quer em termos de coerência (isto é, os jovens – e as suas famílias – que recebem uma educação abaixo dos padrões normais estão sujeitos a ter condições também inferiores em termos de habitação, alimentação, cuidados de saúde, etc.), quer também em termos de relações de causalidade, na medida em que é criado um círculo vicioso no qual os jovens com menos educação têm menores oportunidades de conseguir empregos adequados, o que conduz a uma falta de cuidados apropriados de saúde, de habitação, alimentação, etc.. E a falta de habitação, alimentação, cuidados de saúde e transportes podem, por sua vez, dificultar a frequência e o desempenho na escola. Para além disso, os sentimentos e as políticas anti-imigrantes afetam os ambientes da escola e da comunidade, acabando por prejudicar a frequência e o sucesso escolar. Assim, a educação está intimamente ligada às estruturas sociais, e uma abordagem isolada, destinada a “corrigir” a escola, provavelmente não provocará nenhuma mudança significativa. Isto foi reconhecido nas áreas relacionadas com a saúde e os cuidados sanitários, a agricultura, a economia, etc., sempre que se reflete sobre aspetos da mudança no mundo em desenvolvimento. A tendência atual é a de promover mudanças através de abordagens integradas e multidisciplinares. Deste modo, aliada às escolas e aos professores, já sobrecarregados, está a necessidade de se compreenderem as estruturas sociais e comunitárias dentro das quais as famílias e as comunidades estão inseridas, de ver como se relacionam com as oportunidades de educação e de vida e de trabalhar no sentido de conseguir realizar a mudança, não apenas ao nível individual, mas também da sociedade. Tudo isto representa uma necessidade imperiosa.

Nos EUA, durante a sua longa história de imigração, os assuntos relacionados com os imigrantes têm sido alvo de análise naquilo a que se costuma chamar de “comunidades de entrada” (*gateway communities*). Estas correspondem a grandes áreas urbanas onde os imigrantes se estabeleceram ao longo da história. Um fenómeno mais recente é o número crescente de imigrantes e de refugiados que se fixaram em comunidades que não são “de entrada”; as pequenas cidades e as zonas rurais têm recentemente assistido à chegada de fluxos de famílias de imigrantes e refugiados (muitas vezes pobres), principalmente nas regiões de centro-oeste e sudeste do país (Levinson et al., 2007). Desta forma, surge o argumento de que *todos* os professores (e administradores escolares) devem estar preparados para ensinar alunos de “outras” línguas e culturas, uma vez que agora não é concebível que os professores possam, em teoria e no âmbito da sua prática de ensino, não vir a ensinar alunos de proveniências culturais e linguísticas diferentes.

Neste capítulo vou analisar um programa de pós-graduação universitária, para professores habilitados e em exercício de funções em vários níveis de ensino, que oferece uma habilitação adicional para o ensino de alunos de língua segunda (L2). O programa adota a perspectiva da justiça social, mas há, como verão, tensões e dificuldades internas na implementação e concretização de tal abordagem.

1. Ensinar alunos de L2

Enquanto há um relativo consenso na literatura da especialidade e, cada vez mais, uma política nos EUA segundo a qual todos os professores devem estar preparados para ensinar aprendentes de inglês como língua segunda, não existe uma concordância semelhante sobre qual é a formação mais adequada. Há, com efeito, duas correntes distintas de pensamento na literatura e nos recursos alocados à formação de professores: uma que se foca no conhecimento dos professores acerca das formas, características, domínios e funções das línguas; e outra que se focaliza nas suas competências para ensinar de formas cultural e linguisticamente responsivas. Ainda que as teorias sobre as línguas muitas vezes incluam ambas – e, de facto, suspeito que não haja muitos especialistas em linguística aplicada que apenas defendam que só interessa ou a gramática ou os assuntos culturais e sociais –, durante a última década, enquanto a literatura e a indústria no campo da educação, em torno da formação dos aprendentes de L2, proliferaram, não foi possível vislumbrar uma teoria da gramática intimamente ligada aos domínios das esferas social e política.

Aqueles que refletem sobre aspetos das línguas apelam aos professores para que aprendam estruturas gramaticais, funções da língua, os seus quatro domínios (ler, escrever, ouvir e falar), reconhecendo a necessidade das línguas nos textos e atividades, nas formas linguísticas específicas de certas disciplinas, etc. (cf. Dutro & Moran, 2003; WIDA Consortium, 2007; Echevarria, Short, & Powers, 2006; Schleppegrell, 2004; Wong Fillmore & Snow, 2000). Os que se concentram em pedagogias linguística e culturalmente responsivas têm em consideração o desequilíbrio entre o que os alunos trazem para a escola e o que necessitam para aí ter sucesso, como é que o conhecimento de dentro e de fora da escola é valorizado de forma diferenciada nesta e como se conseguem ultrapassar tais diferenças de forma equalizadora e cuidadosa. Defendem (De Jong & Harper, 2005; Gibbons, 2002; Gonzalez, Moll, & Amanti, 2005; Hawkins, 2010; Lucas, Villegas, & Freedson-Gonzalez, 2008; Richards, Brown, & Forde, 2007; Valdes, 1998, 2001; Villegas & Lucas, 2007) que se deve:

- reconhecer, valorizar, integrar e aproveitar o que os alunos sabem e trazem consigo;
- dar importância a práticas eficazes de participação na aula;

- envolver os alunos em tarefas colaborativas autênticas, acompanhadas do respetivo apoio;
- ligar os “mundos” de casa e da escola;
- compreender as inter-relações existentes entre as línguas, as literacias, as culturas e a construção de identidades;
- valorizar, apoiar e utilizar as línguas maternas dos alunos;
- explorar as crenças, atitudes e valores dos professores.

Estas duas tendências da literatura não se associaram, até agora, de um modo integrado no âmbito dos discursos da formação de professores, ainda que seja razoável pressupor que ambas são necessárias para sustentar de forma eficaz a língua, a literacia e o desenvolvimento académico dos alunos de L2. O aspeto mais importante para o objetivo que aqui apresentamos é que, no atual clima educativo, não só nos EUA mas também em outros lugares, orientado por padrões e pela avaliação, os educadores nas escolas e nos conselhos administrativos estão mais focalizados no primeiro conjunto de argumentos (específicos das línguas) e nos indicadores de conhecimento (como aqueles que representam aspetos da competência linguística que são facilmente mensuráveis e que, de facto, são medidos) do que no segundo conjunto (onde se integra a cultura e a língua), que é um elemento necessário à formação de professores de línguas para a justiça social. Uma questão que se coloca é se, efetivamente, além de necessário, será suficiente, quando combinado com uma atenção às formas e características da língua. Afinal, qual é a diferença entre uma prática cultural e linguisticamente responsiva e uma prática para a justiça social?

2. Formação de professores de línguas para a justiça social

Zeichner (2011 e neste volume) refere as terminologias utilizadas atualmente na formação de professores – “formação de professores sociorreconstrucionista, formação antirracista, formação crítica e formação multicultural sociorreconstrucionista” – negando que tenham significados semelhantes, mas chamando a atenção para a importância crescente do conceito de “formação de professores para a justiça social” (2011, p. 7). Afirma ainda que “a agenda da justiça social (...) incorpora aspetos variados daquilo que se tem chamado formação sociorreconstrucionista, multicultural, antirracista, bilingue e inclusiva” (2011, p. 10).

Tensões terminológicas análogas ocorreram também no contexto da formação de professores de línguas, no qual os formadores destes professores se referiram primeiramente a uma “abordagem sociocultural” e, mais tarde, a uma “abordagem crítica”, na formação dos professores de línguas (Hawkins & Norton, 2009). Isto costuma acontecer com os rótulos. Os novos conceitos pressupõem sempre a existência de rótulos que

os identifiquem e, uma vez terminada essa identificação, tornam-se alvo de contestação por parte de grupos diversos que os utilizam com outros significados (ainda que às vezes semelhantes). Os próprios rótulos ficam impregnados de sentidos que lhes são atribuídos pelas comunidades que os empregam e, por isso, ficam ligados aos seus usos históricos. Assim, se a “formação crítica de professores de línguas” envolve, com certeza, e implica, mesmo, uma necessidade de trabalho para a justiça social, a expressão acabou por significar práticas de formação de professores de línguas que dão atenção específica a aspetos de poder relativos à raça, à classe, à cultura e à língua, bem como à necessidade de tornar esses aspetos visíveis na prática. Uma vez mais, isto torna-se numa componente necessária, mas talvez não suficiente, da formação de professores de línguas para a justiça social.

A formação de professores de línguas para a justiça social vai, portanto, para além da formação crítica de professores de línguas, que põe o foco diretamente na agência e responsabilidade dos educadores na efetivação, tanto de uma mudança social ao nível local, como em larga escala, ao perspetivar o seu trabalho em discursos sociais mais amplos, os quais contribuem para a compreensão dos conceitos de ‘educação’ e de ‘sucesso’. Deste modo, os educadores críticos devem contribuir para a explicitação de conceitos como os de raça, classe, deficiência e capacidade, entre outros – os marcadores da diferença – e para o seu impacto na equidade e no sucesso educativos, que frequentemente resultam na sua inclusão e representação nos currículos e nos recursos materiais e enfoques da formação de professores. Mas os educadores para a justiça social podem, além disto, trabalhar no sentido de uma maior compreensão dos mecanismos institucionais e sociais relativos ao poder, ao privilégio e ao estatuto social (visíveis nas estruturas, nas políticas, no uso dos recursos e práticas) e de como estes afetam as oportunidades educativas e de vida dos alunos e das famílias com quem lidam, bem como daquilo que podem fazer para tornar as suas salas de aula mais equitativas e para promover a mudança social¹. Este trabalho deve ser realizado nas salas de aula, mas deve igualmente tornar as suas paredes permeáveis quando alunos, professores, administradores, famílias, membros das comunidades e das organizações laboram no sentido da mudança. E esta é umas das tensões que se verificam no discurso da formação de professores para a justiça social. Assim, centrados nas suas salas de aula e escolas, tal como foram preparados e devem fazer (com um crescendo permanente de *accountability*), os professores podem resistir a assumir maiores responsabilidades, redesenhando o que entendem pelos papéis que lhes cabe desempenhar e encarando-se a si próprios e ao seu trabalho como ‘políticos’.

1. Esta abordagem pode, eventualmente, parecer pouco profunda. O que acontece é que, em muitos casos, “crítico” foi entendido apenas de acordo com esta descrição; contudo, há numerosos educadores que se assumem como “críticos” e que se ocupam do que tenho exposto enquanto ação de justiça social. Deste modo, precisamos ainda de um termo específico para nos referirmos ao significado explícito do que apresentamos aqui.

3. Fundamentos da formação de professores de línguas para a justiça social

Uma iniciativa programática

O programa de formação de professores de Inglês como Segunda Língua (ESL²) e de Educação Bilingue, na universidade onde trabalho, está alinhado e até mesmo orientado pela perspectiva de justiça social acima apresentada. Como já referi antes, este programa foi pensado para professores regulares que estejam a ensinar no momento; poderá levar à obtenção de habilitação em Inglês como Segunda Língua e possivelmente também em Ensino Bilingue, e, em alguns casos, até mesmo à obtenção do grau de Mestre. Tentamos que todo o programa se norteie por uma abordagem de justiça social, não permitindo que este aspeto seja apenas apêndice de uma determinada disciplina ou de um conjunto de atividades. Deste modo, uma disciplina inicial introduz, desde logo, os professores a aspetos do/a ESL/educação bilingue, paralelamente com os conceitos estruturantes necessários à reflexão sobre o ensino de alunos de L2. Tomam contacto com teorias socioculturais e teorias críticas (nas quais se incluem as que pertencem às comunidades de prática, as das relações de poder, etc.), especialmente aquelas que se relacionam com escolas, famílias e comunidades de aprendentes de L2, com atividades pensadas para encorajar ligações entre os tópicos e as suas próprias práticas. Esta disciplina pretende fornecer-lhes um enquadramento de base.

Uma outra disciplina, dentro deste programa de formação, combina as teorias sobre a aquisição de uma segunda língua com a investigação do professor. Assim, as professoras desenvolvem um estudo de caso acerca de um aluno de Inglês L2, ao longo de um semestre, explorando de que forma as teorias que estão a ler se aplicam à totalidade da vida desse aluno. Entrevistam-no, visitam a sua casa e interagem com a sua família, para além de o observarem na escola, obtendo assim uma visão, em primeira mão, das interações linguísticas e de literacia ocorridas nos vários contextos em que o aluno se move. Tal poderá funcionar como uma resposta às palavras de Zeichner:

Embora quase todos os programas de formação de professores incluam pelo menos alguma experiência direta no terreno, tanto nas escolas como nas comunidades, nem todos esses programas põem os seus estudantes em contacto com outros estudantes e adultos oriundos de vários locais e com as diferenças na natureza dessas interações. Por exemplo, alguns programas dão muita importância à leitura e discussão sobre materiais acerca da raça, da diversidade e da igualdade, promovendo poucas experiências com outras pessoas para além dos próprios envolvidos na formação. Porém, outros incluem muito trabalho nas comunidades

2. English as Second Language [NT].

onde os estagiários são incluídos como aprendentes, em vez de como salvadores (2011, p. 14)

Esta experiência permite-nos muitas conclusões, sendo uma das mais importantes a de que os professores veem os seus alunos como seres completos, que não podem ser reduzidos às suas competências e atuações académicas, exibidas na sala de aula. Assim, acabam por reconhecer a riqueza de recursos das crianças e suas famílias, aquilo que os alunos trazem e não é valorizado, mas que se funde e é construído no currículo, nas salas de aula e nos contextos escolares. Também permite encarar os professores como aprendentes e os alunos e suas famílias como “autoridades”, levando os professores a reconhecer que têm necessidade de compreender o que é que as famílias podem oferecer. Decerto que este aspeto é um elemento da formação de professores para a justiça social (e um símbolo de um ensino cultural e linguisticamente responsivo), mas não promove, por si só, essa justiça.

A análise apresentada neste texto refere-se ao penúltimo semestre do programa. Trata-se de uma disciplina de metodologia do ensino de inglês como segunda língua com uma componente prática de trabalho de campo, esperando-se que os estudantes já tenham terminado todos os trabalhos requeridos para o curso (incluindo as duas disciplinas já referidas) antes de nela se inscreverem.

Metodologia do Ensino de Inglês como Segunda Língua

A disciplina de Metodologia inclui uma componente de aulas e outra de trabalho de campo. As professoras assistem a aulas todas as semanas, com enfoques diferentes em cada semana, e cumprem a componente de trabalho de campo nas suas próprias turmas, pois o objetivo é que se ligue o curso à prática do professor. Embora habitualmente os professores da turma possam ensinar desde o jardim de infância ao secundário, no semestre que aqui analisamos havia apenas 8 professoras do ensino primário (só mulheres).

Tradicionalmente, a disciplina foi estruturada de molde a que os estudantes fossem primeiro iniciados nos “métodos”, trabalhando assuntos como: o que é uma pedagogia cultural e linguisticamente responsiva?; como é que se inclui a língua no ensino de conteúdos?; quais são as dificuldades linguísticas dos textos, das tarefas e das atividades?; como se definem os objetivos de conteúdos e de língua para a aula?; que atenção se dá ou deve dar aos padrões de participação na turma? Só depois de abordados estes aspetos e os que se relacionam com a avaliação é que se introduzia, na semana 10, de uma disciplina de 14 semanas, a “Teoria Crítica”. A seguir focalizavam-se as famílias (com os alunos a orientarem as visitas) e, a terminar, o uso da tecnologia no ensino. A mensagem era clara:

o como ensinar “bem” e os métodos de ensino vêm primeiro; só depois se poderá, eventualmente, acrescentar o elemento crítico e ter em atenção os lares e as famílias dos alunos. As abordagens críticas e o trabalho para a justiça social iam sendo acrescentados, não dominando nem o currículo nem o trabalho do professor; eram tratados como uma área separada da prática cultural e linguisticamente responsiva e tinham a duração de uma semana.

Reorganizei a disciplina do semestre em análise. A primeira aula consistiu numa introdução à disciplina, mas na segunda aula (ainda constando no programa como “Salas de Aula Linguística e Culturalmente Responsivas”) explorámos assuntos e abordagens sobre justiça social. As professoras leram Freire (1985), para se inteirarem das suas opiniões relativamente à educação para a justiça social, e Goldstein (2001), para observarem um projeto de justiça social desenvolvido com alunos. Analisámos um exercício que colocava questões e descobrimos as razões pelas quais uma tal abordagem é necessária e correta para a educação de alunos de L2. Discutimos sem peias as influências institucionais, sociais e políticas no ensino de alunos de L2, aceitando e perscrutando as razões da existência de um “campo de jogos desigual”. As professoras discorreram sobre as suas práticas à luz da sua qualidade de agentes de mudança. Depois, tentei integrar a justiça social em cada um dos tópicos ao longo do semestre, garantindo assim a sua centralidade nas nossas discussões e atividades. Como se verá a seguir, nem sempre fui bem sucedida. Para além disso, substituí um tópico do programa antigo pelo tema “Ambiente de Escola”, assegurando-me de que este aspeto importante para as vidas escolares dos alunos não era invisível nem ignorado pelas professoras.

Para além das leituras e discussões semanais, as estudantes estavam encarregadas de orientar e analisar a visita à casa dos alunos (com um enfoque diferente da visita realizada no início da disciplina); também de receber duas visitas “supervisivas” (duas observações de aulas durante o semestre), para as quais produziam planos de aula que deveriam incluir, entre outras coisas, os objetivos para o ensino da língua e o tema da justiça social, sobre os quais se refletia posteriormente, com o apoio da supervisora; e, finalmente, de elaborar uma “história digital” acerca das suas aprendizagens ao longo do semestre, que permitia uma meta-reflexão.

Como criadora do curso e professora, pretendia verificar até que ponto as noções de justiça social tinham sido apreendidas no decurso da disciplina. Para tal, na primeira semana pedia às professoras que escrevessem um pequeno texto em resposta à questão: em que consiste a abordagem para a justiça social no ensino de alunos de L2? Tirava notas de campo sobre as conversas na aula nas quais a justiça social surgia claramente como tópico de discussão, analisava os seus planos de aula (concebidos para as observações) e as suas histórias (produzidas no computador), em busca de referências e/ou exemplos de preocupações e atitudes no âmbito da justiça social, e pedia-lhes um segundo texto, na última aula do semestre,

no qual respondiam à mesma questão. Terminada a disciplina, as professoras tinham um outro semestre, o qual, tecnicamente, correspondia ao ensino dos seus alunos de L2, mas que, na prática, as fazia investigar, em grupo, sobre o que é ser professor. No final do ano produziam avaliações que incluíam tanto a metodologia como os semestres de estágio, usados também como evidência.

Compreendendo o que é a justiça social

O semestre começou com a escrita de um pequeno texto de resposta à questão anteriormente enunciada (“Em que consiste a abordagem para a justiça social no ensino de alunos de L2?”), o que me permitiu avaliar as percepções que as professoras traziam para a aula sobre a educação para a justiça social. Seguem-se alguns excertos dos textos que escreveram:

“Justiça social é uma palavra que muitos utilizam mas para a qual têm significados diferentes. Para mim justiça social significa que cada um dos meus alunos recebe uma educação que faz a diferença.”

“A educação para a justiça social para os alunos de inglês L2 significa que se dá igual valor à língua, à cultura, às ideias e aos costumes desses alunos como aquele que se atribui aos dos alunos que falam inglês como língua materna. É um tipo de educação imparcial, valorizadora e inclusiva.”

“Os alunos precisam de aprender num ambiente onde a sua cultura é aceite e celebrada e aprender um currículo que não é concebido para os alunos brancos privilegiados.”

“A educação para a justiça social de alunos de inglês como segunda língua significa que eles recebem serviços de apoio na língua que lhes permite aceder ao currículo. Os seus países e culturas de origem estão reconhecidos, respeitados e representados nas suas escolas.”

“A justiça social ... (para) os alunos de L2 significa que estes estão a receber os apoios extra de que necessitam para se tornarem alunos bem sucedidos e membros da comunidade... Justiça Social significa que todos os professores da escola sabem que todos os alunos, e não apenas os aprendentes de inglês L2, são diferentes e têm necessidades diversas, que devem ser tidas em conta quando ensinados.”

A análise destas passagens (e de outras que estas representam) mostra que as professoras desta turma sabem que as escolas atribuem valores diferenciados às várias línguas e culturas e servem uns grupos de alunos melhor do que outros, sobretudo em aspetos que dizem respeito à diferença cultural e linguística. Há um enfoque na valorização do que os alunos trazem, nos serviços de apoio e na diferenciação do ensino. Estes são pontos importantes, pois estão, efetivamente, associados a pelo menos alguns dos princípios da pedagogia mencionada antes, que é sensível a

aspectos linguísticos. Mas enquanto isto reflete, de modo claro, uma educação multicultural, não se preocupa diretamente com a justiça social, como a temos apresentado aqui. As professoras realmente acreditam naquilo que a primeira professora citada acima afirma: que, de facto, a justiça social significa assegurar o acesso ao currículo a todos os alunos da turma. Nas minhas notas de campo, algumas semanas mais tarde, eu pergunto se, na sequência da questão “A aprendizagem do inglês L2 é apenas bom ensino?”, deveremos discutir “A justiça social é apenas bom ensino?”. (26 de setembro)

As professoras concentravam-se, como esperado, no trabalho diário de ensinar nas salas de aula e nas escolas, e reagiam com entusiasmo a temas e assuntos que supunham poder conduzir diretamente a ideias a utilizar para a melhoria da prática em moldes reconhecíveis pelas próprias e pelas instituições em que trabalhavam, e às quais tinham que prestar contas. Constatavam aspectos de equidade, de relações de poder, etc., mas ficaram mais motivadas quando, por exemplo, os elementos da WIDA³ vieram apresentar, na semana 4, o teste ACCESS e os indicadores de performance da WIDA. No início das aulas dessa turma, apresentei um vídeo sobre alunos de L2 a realizarem testes durante todo um dia de aulas na escola, o que redundou num impacto negativo, tanto no ensino como no sucesso dos alunos. Assim, criei uma relação entre a avaliação e a justiça social, através da apresentação do atual clima de avaliação e de prestação de contas (particularmente relacionado com a Lei “No Child Left Behind”) e seu impacto nos alunos de L2 das escolas. Contudo, embora as professoras concordassem e clamassem ruidosamente contra todos os testes que eram obrigadas a fazer, tinham um interesse genuíno em compreender o significado dos níveis de inglês atribuídos aos alunos pelo teste ACCESS e em aprender como usar os indicadores – “Sou capaz” – fornecidos pela WIDA. Ainda que o tenha procurado em conversas e no trabalho posteriores, não consegui identificar nenhuma atitude que defendesse uma mudança ou alteração do tipo de avaliações ou das normas, tornando-as mais equitativas, nem que representasse um esforço no sentido de intervir para diminuir o mal que elas acreditavam que os testes ou as normas causavam aos seus alunos e às suas próprias práticas de ensino. Parecia, de facto, que eram consumidoras acríticas. Ao longo do semestre, assisti a uma enorme aprovação e aplicação da informação sobre o nível de língua e de proficiência, tal como era veiculada pela WIDA.

Por volta da 5.^a ou 6.^a semana de aulas, pedi às professoras que preparassem planos de aula que servissem de base para as suas aulas

3. A WIDA (World-Class Instructional Design and Assessment) é uma organização que representa uma associação/um consórcio de estados cuja missão é a de promover e avaliar o ensino de ESL. Produz, entre outras coisas, um teste de língua (ACCESS) que todos os alunos de ESL dos estados da WIDA fazem, no início da aprendizagem, e um conjunto de indicadores de desempenho que pretende fornecer padrões de conteúdos para os aprendentes de ESL em cada jurisdição política. As professoras envolvidas neste estudo ensinavam num estado pertencente à WIDA.

assistidas. Nessa altura, ainda estavam a debater-se com a definição dos objetivos linguísticos para as sessões, o que é sempre um dos primeiros e mais difíceis aspetos das aulas de Metodologia. Sendo professoras qualificadas e experientes, não tinham grandes problemas em definir objetivos de conteúdo ou temáticos e em desenhar atividades. Mas, quando se lhes pedia para definirem objetivos de língua, para mostrarem em que momentos, nas aulas, davam apoio específico aos seus alunos de inglês L2 e qual seria o tipo de avaliação mais adequado para esses alunos, demonstravam dificuldades. Os planos de aula que me entregavam apresentavam aquilo a que chamo de abordagem “tecnicista”, isto é, um enfoque nos mecanismos da aula. Assim, por exemplo, um plano de uma aula de matemática tinha a seguinte forma:

Materiais necessários:

- papel de embrulho
- afiadeira
- figuras
- sacos
- lápis
- papel de desenho

Objetivos da Aula:

1. Promover a capacidade de pensar e de raciocinar do aluno sobre várias figuras.
2. Desenvolver o interesse do aluno pela aprendizagem da matemática.
3. Ajudar o aluno a explorar semelhanças e diferenças entre figuras.

Objetivos de Língua:

- Os alunos usarão o imperativo para darem instruções
- Os alunos usarão sequenciadores (primeiro, depois, a seguir, etc.)
- Os alunos compreenderão e usarão vocábulos relacionados com a matemática (linha, lados, curva, topo, vértices)
- Os alunos colocarão e responderão a questões

Preparação:

- Fazer cópias de figuras e cortá-las
- Colocar as figuras em sacos
- Arranjar papel para desenhar as figuras
- Arranjar lápis para desenhar as figuras

A este plano seguia-se uma descrição, passo a passo, da atividade que a professora apresentava, dividindo os alunos em grupos para a realizar, e voltando depois a reorganizá-los em grande grupo/turma para relatarem a atividade. Como acontecia com todos os planos de aula, não havia qualquer menção explícita à justiça social nem qualquer indicação de que

tinha sido pensada como parte integrante do plano. Ainda que fosse dada atenção, ao longo dos planos, aos padrões de participação dos alunos – isto é, todos os planos incluíam, por exemplo, oportunidades de eles trabalharem em conjunto para dar significado às aprendizagens –, não havia diferenciação ou inclusão das suas fontes de conhecimento nem ligação à casa e às famílias, aspetos que tinham sido todos referidos pelas professoras nos seus pequenos textos iniciais. Não havia também qualquer ligação entre os mundos de dentro e de fora da escola, nem mesmo quando uma professora deu uma aula sobre o movimento dos direitos civis nos EUA. Nesta, os alunos observaram imagens da época e relacionaram-nas com o movimento dos direitos civis nas décadas de 1950 e 1960, dispuseram-nas num organizador gráfico e descreveram-nas nuns parágrafos que escreveram, mas sem se envolverem em nenhum tipo de análise social, sem discutirem o seu impacto sobre as vidas das pessoas envolvidas nem fazerem associações com situações atuais.

No início de novembro, as professoras sentiam-se frustradas. Tinham estado na turma durante vários meses, já tinham sido objeto do primeiro ciclo de observação, mas sentiam que ainda não tinham conseguido “chegar lá”, embora estivessem em vias de preparar o seu segundo plano de aula. Queriam exemplos de “boas” aulas e modelos de prática eficaz, sobretudo em termos da definição de objetivos de língua e da inclusão de apoio na língua no ensino de uma área de conteúdo. O longo extrato das minhas notas de campo dá disso prova:

Tenho mourejado, ao longo do semestre, com muito para dizer acerca da justiça social – em especial sobre o que elas sabem relativamente ao assunto – na educação dos alunos de inglês L2, de molde a que venham a ter uma vida melhor (ensinando-os bem); mas isto não é, em si mesmo, nem por si só, justiça social. Verificou-se isso nos seus planos para a última observação e vê-se que é difícil estabelecer e desenvolver objetivos de língua, cumprir padrões, avaliar, etc., e ainda conseguir manter um foco na justiça social. No entanto, para esta aula, lembrei-lhes que a deveriam contemplar, e também que os planos se deviam afastar da matemática e tratar mais de tópicos “críticos”. Não havia uma agenda clara sobre justiça social. Algumas delas tiveram alunos a dar informação sobre as suas famílias ou culturas e julgaram que isso era justiça social. Apresento agora o que aconteceu na turma:

Pretendia juntar todas as “pontas soltas” do semestre. Na minha opinião, uma das duas pontas mais soltas é a capacidade para identificar as funções de linguagem, mas não a linguagem concreta necessária a essas funções em aulas específicas, nem sequer se elas identificam a linguagem, sabendo como apoiar os seus alunos para a sua aquisição. A segunda é, de facto, o seu entendimento reduzido do que é justiça social. Assim, disse-lhes que iríamos trabalhar em conjunto e que uma das coisas que eu achava que ainda precisava de ser trabalhada eram os objetivos de língua, e dei-lhes a conhecer o que já afirmei acima. Elas concordaram, através de

acenos vigorosos de cabeça. Depois pedi-lhes que refletissem e que dissessem se havia alguma coisa sobre a qual ainda tinham dúvidas, para a qual precisassem de apoio. A Karen disse que tinha todas as partes das aulas do semestre, mas que as não conseguia juntar como um todo. As outras também concordaram que tinham dificuldade em tornar as suas aulas “autênticas”. Se conseguem identificar a linguagem de que os alunos precisam para participar na aula, como é que lha podem fornecer de forma mais autêntica? E, especialmente, tendo os alunos níveis diferentes de proficiência em inglês, como podem diferenciar e manter-se autênticas? Chegámos à conclusão de que a abordagem de determinada língua e suas formas pode conduzir a “receitas”, pelo que era preciso saber como manter o equilíbrio.

... Assim, quando cheguei à justiça social, pedi-lhes que relacionassem o vídeo (sobre um aluno encarregado, numa determinada aula, de enviar postais que elas tinham estado a observar) com a justiça social. Elas sugeriram que, se um professor conseguia que os seus alunos falassem sobre a sua terra natal, sobre com quem ainda tinham contacto lá e como comunicavam com essas pessoas, isso seria justiça social. Eu parafraseei-as e questioneei-as se, quando ligavam o ensino às vidas das crianças e as deixavam representar as suas culturas e experiências, isso era ensinar para a justiça social. Achavam que era e, por isso, eu disse-lhes: “Concordo que seja um bom tipo de educação multicultural. Mas qual é a diferença entre boa educação multicultural e justiça social?”. Elas responderam que há justiça social quando damos aos alunos instrumentos para mudar as suas vidas. “Mas isso não significa que ensinar bem é justiça social?” – perguntei. Elas retorquiram que a educação em justiça social significava consciencializar para estruturas e assuntos mais vastos e para o modo como eles os afetaram. Nessa altura, Karen afirmou que era uma das suas dificuldades, mas que, ainda que o percebesse, não sabia como proceder com alunos muito jovens – “Como é que se trazem esses tópicos para o ensino de alunos do jardim de infância? Ainda não seriam capazes de falar sobre estas coisas...”. Por isso, falámos do trabalho de um professor local, com o qual três delas estavam familiarizadas. Referiram: o facto de ele falar com os alunos dos 1º e 2º anos sobre sentirem-se seguros e coisas que os faziam sentir-se seguros e inseguros; o facto de os fazer levar para a escola fotos dos seus apartamentos depois de um incêndio, focando-os naquilo que os levava a sentirem-se inseguros; como ele usava isto para lhes dar aulas de literacia e para causar mudanças sociais, quando escreviam para o jornal ou para os legisladores; a planificação de uma marcha com os seus alunos e serem apanhados pela Direção da escola.

Eu disse-lhes que o que realmente queria era que o plano da aula atual incluísse a justiça social e dei o exemplo de Hannah – recordei-lhes o plano da sua aula anterior sobre direitos civis e como ela tinha posto os alunos a refletir sobre aspetos de raça e opressão e perguntei-lhes o que teria sido necessário para que a aula se tornasse um bom momento de justiça social. Disseram que deveriam consciencializar-se de forma explícita sobre os assuntos, falar diretamente sobre eles e ligá-los a si próprios e às suas vidas. Recordei-lhes a colocação de problemas e falámos acerca de como a poderiam utilizar para a justiça social. Falámos ainda sobre como abordar assuntos de equidade e justiça com os miúdos e de que isso

era arriscado. Uma delas disse que tinha feito algo de semelhante sobre racismo numa das suas aulas, tendo um pai branco de classe média a colaborar na aula, e que, por isso, estava preocupada, mas que ele adorou. Referi que tal não se destinava apenas aos alunos marginalizados, mas a todos – que seria de igual modo importante que os miúdos brancos e privilegiados também refletissem sobre essa questão, e então elas falaram sobre o que é ensinar no mundo privilegiado dos brancos. Foi uma discussão fantástica.

Esta discussão parece ter produzido uma alteração de atitudes; a justiça social aparentava ter-se integrado melhor no pensamento e na posterior planificação das professoras. Como já referi, os planos de aula passaram a incluir assuntos de justiça social. Dou como exemplo os objetivos de uma professora:

Os alunos vão brincar em conjunto com os seus bonecos e espera-se que comecem a falar e a partilhar de forma autêntica com eles, na medida em que terão oportunidade de observar famílias diferentes a atuar de modos que lhes são estranhos. Esta é uma boa forma de pôr alunos jovens a relacionar-se entre si e a observar como as famílias da comunidade se podem juntar, bem como a relacionar-se com famílias que normalmente não se encontram fora da escola, uma vez que algumas vivem no lado ocidental da cidade e outras no lado sul.

Deste modo, ela insere na atividade da sua turma – uma turma com alunos representando raças, classes e experiências linguísticas diversas – uma oportunidade de tratar diretamente diferenças e semelhanças exteriores à mesma, discutir e explorar significados de comunidade através da diferença. Outras professoras pediram aos alunos que entrevistassem os pais acerca das tradições familiares, ou ainda que desenhassem uma história, em tecido, que ligasse a história da guerra do Vietname aos alunos e às famílias vietnamitas locais.

Zeichner defende: “(...) sempre houve uma tensão entre o discurso académico sobre o que é ensinar para a mudança social e a ligação deste discurso às comunidades onde o trabalho é desenvolvido” (2011, p. 13). Se o autor afirmava a tendência, nos programas de formação de professores e nas salas de aula, para ler e falar, em vez de se envolverem efetivamente, o mesmo também se verifica entre professores e alunos de todos os graus de ensino. As professoras, nestes planos de aula, deram passos importantes no sentido de “derrubarem” as paredes da sala de aula ou de as tornarem mais permeáveis, através da proposta de atividades nas quais os alunos desenhavam, trazendo para a sala de aula o mundo exterior, e alargavam o âmbito da sala de aula para fora dela, integrando deste modo esses dois mundos. Ainda que isto não seja, por si só, justiça social, trata-se de um avanço claro no sentido de se perspetivar um currículo e um ensino inclusivos, que ligam e representam as vidas e as famílias dos alunos, abordam assuntos de raça, classe social, cultura, língua e diferenças

socioeconômicas, e que abrem espaços dentro dos quais se pode realizar um trabalho de justiça social. É pelo menos um começo.

Enquanto as atividades apresentam uma evolução, um certo número de professoras abordou diretamente a “Justiça Social” apenas no título atribuído ao seu plano de aula. Os comentários sob esses títulos eram deste gênero:

Justiça Social

Os alunos vão trabalhar algo que é importante para eles. Poderão vir a sentir-se orgulhosos das suas famílias e partilhar isso com a turma. Todas as tradições serão valorizadas e autorizadas dentro da aula.

Fundamentos/Filosofia da Justiça Social

Ainda que seja só um grupo de quatro, pensei, com muito cuidado, como iria pôr os alunos a trabalhar em pares nesta atividade. Anna e Ari têm ambas personalidades fortes e têm tendência a manifestar-se oralmente. Às vezes a Anna tem dificuldade em entender instruções ou questões que lhe são colocadas e muitas vezes fala só por falar. Ari será um bom modelo para Anna e mantê-la-á “na linha”. Dami e Nico são ambos alunos de L2. Dami tem muito boa competência oral, embora habitualmente se mantenha calada, mas ultimamente tem-se entusiasmado com atividades de leitura em grupo. A competência de fala de Nico não é tão forte e penso que Dami servirá de modelo e dará o apoio que o colega necessita para ter sucesso na aula.

Nestes dois exemplos, quando as professoras tentaram inserir a justiça social, regressaram aos seus conceitos originais de valorização e autenticação de culturas e deram apoio aos alunos de modo a que todos pudessem participar na discussão. No exemplo que se segue, a professora utiliza uma atividade tradicional de escola como forma de facilitar a discussão que conduzirá a uma consciencialização explícita dos efeitos da cultura no sucesso dos alunos:

Justiça Social

Estas atividades de narração de histórias serão usadas como facilitadoras da avaliação, pelos alunos, do seu próprio trabalho e das opiniões dos outros acerca da leitura e da escrita. Numa atividade futura, os alunos irão avaliar diferentes modos de contar histórias. Estes dados serão utilizados para os envolver numa discussão sobre a importância conferida às diferentes tradições culturais e aos efeitos que estas podem ter nos alunos.

O apoio dado aos alunos, de forma a adquirirem uma meta-consciencialização sobre os valores discrepantes associados às práticas culturais, é um passo considerável em direção à implementação da mudança social, mas só talvez no último exemplo (a fundamentação da atividade com os bonecos, descrita acima) é que podemos ver uma orientação explícita do

foco na justiça social, numa unidade temática que articula a experiência de ensino e da escola, dentro de uma estrutura comunitária alargada (mas desigual), e que permite que os alunos a explorem por meio de um plano abrangente, integrando-a assim no currículo da sala de aula.

Foco na Justiça Social

Consideramos as famílias dos nossos alunos, isto é, todos os alunos de língua segunda e os da turma bilingue. Os alunos do jardim de infância são “especialistas” nas suas famílias e no que gostam de fazer, onde fazem compras, quem vive na porta ao lado, etc. Estamos a discutir e a partilhar informação sobre as nossas famílias e como elas são todas diferentes e únicas, e também como interagem e fazem parte de uma comunidade mais alargada – a nossa localidade –, sobre a qual continuaremos a falar quando dermos seguimento à unidade “Quem somos e de onde vimos”. Isto valoriza e celebra cada família e permite que os alunos partilhem uma das suas fontes de conhecimento, que é o modo como veem as suas famílias. Também lhes dá a oportunidade de “partilharem” as suas famílias, propriamente ditas, e a forma como estas interagem/brincam com outros alunos que podem encontrar ou ver fora da escola, sobretudo por causa das divisões raciais e económicas que existem entre as famílias da escola que habitam nas zonas oeste ou sul da localidade. Traremos imagens de muitos lugares bem conhecidos em ambas as zonas, tais como bibliotecas, parques, armazéns, restaurantes, edifícios de apartamentos, igrejas, o Clube dos Rapazes e das Raparigas, etc.. Criaremos também mapas da localidade e focaremos as nossas conversas no facto de as nossas famílias constituírem, no seu conjunto, uma grande comunidade que vive em bairros e em que todos vão juntos para a escola. Começamos por um enfoque nos próprios alunos e vamo-nos afastando em direção àqueles e àquilo que os rodeia, que não só é único, mas também nos une dentro da nossa “comunidade escola”.

Histórias digitais

Os projetos do final do semestre, como já foi referido, eram constituídos por histórias digitais sobre a aprendizagem das professoras ao longo do mesmo. Nestes projetos, que pretendiam apoiá-las na meta-análise da sua aprendizagem, todas resumiam o que pensavam na altura sobre o ensino de alunos de L2, com base em textos e atividades do semestre, e todas tentavam apresentar o que pensavam ser um ensino de qualidade. Poucas mencionaram a justiça social de forma explícita, sendo os excertos seguintes exemplos disso. O primeiro:

Quando reflito sobre a minha experiência como estagiária, lembro-me de me dar conta de quão importante era a colaboração com as colegas. Este semestre senti que tinha, de facto, a oportunidade de o fazer. Esta colaboração não só melhora o ensino, mas também as relações que desenvolvo com as professoras e com os alunos. Tenho aproveitado estas oportunidades para abordar a justiça social nas

aulas e para refletir com as colegas sobre o poder que damos aos alunos quando a incorporamos nas nossas salas de aula diariamente. Para mim, a justiça social é uma viagem. Sinto que faz parte da minha profissão de educadora defender os meus alunos, encorajar as colegas a acompanharem-me na viagem e, o mais importante de tudo, ensinar os meus alunos de forma explícita como se devem defender a si próprios.

Gostaria de poder dizer que sei bem como é que se ajudam os alunos a defender-se, quando muitas vezes, em relação a mim própria, não o faço da melhor forma possível. Contudo, acredito deveras que os alunos precisam de se consciencializar de quem são e para onde querem ir, antes que lhes aconteça algo semelhante. Precisam de oportunidades e de espaços seguros para explorar estas ideias. Precisam de uma identidade.

Ainda que este depoimento seja vigoroso e indique que a noção de defesa é importante para esta professora (ela não só o exprime, mas mostra que o está pôr em prática), também se torna um problema, na medida em que ela sente que os alunos de L2 chegam à escola sem uma identidade, dando ouvidos à perspetiva negativa apresentada no início deste texto. As suas palavras parecem sugerir que, inconscientemente, está a assumir uma atitude paternalista, quando pretende ajudar alunos sem identidade, que não sabem quem são, na sua viagem de descoberta. Isto talvez indique que há uma falha no curso; ainda que nos centremos em assuntos como as relações desiguais de poder, verificamos que as professoras não aproveitam o seu próprio privilégio (a sua “brancura”), como tem sido defendido por vários estudiosos, o que talvez ajudasse a diminuir atitudes inconscientes da sua parte.

Num outro exemplo das histórias digitais, a professora, depois de ter visto a maior parte do vídeo para discutir os padrões, níveis e indicadores da WIDA, afirma:

... estamos constantemente a pensar em justiça social e em como podemos nivelar os campos de ação dos nossos alunos de L2. Por um lado, penso que é algo por que eu continuarei a lutar ao longo da minha carreira, mas, depois de muita reflexão, penso, de facto, que ensinar de modo socialmente justo é valorizar as culturas e os valores que os alunos trazem de casa e permitir que os partilhem na sala de aula.

Tal testemunho demonstra, mais uma vez, que compreender e executar práticas de justiça social não é fácil nem intuitivo, nem está alinhado com os discursos educativos atuais. Esta foi a mesma professora que, no seu texto curto do início do semestre, escreveu: “Numa situação ideal, tudo na escola deveria dizer aos alunos ‘nós damos-vos valor!’”. No mesmo texto, ela sugere que a escola deveria legendar tudo nas línguas maternas dos alunos e que eles deveriam ser ensinados nas línguas da família. Agora, no final do semestre, a professora põe o valor e a validação das línguas maternas no currículo das suas aulas. Ainda que possamos argumentar que

isto não é justiça social – é bom ensino multicultural –, no que respeita a esta professora, é uma evolução na reflexão sobre a prática.

Textos finais e avaliações

No último dia de aulas, as professoras escreveram um segundo conjunto de textos curtos, como resposta à mesma questão: o que é ensinar justiça social a alunos de L2? Seguem-se excertos das respostas:

1)

- dar a todas as crianças uma educação de qualidade
- conhecer todas as crianças, incluindo essa informação (quem elas são) no currículo
- dar aos alunos os recursos de que necessitam

2) Ensinar para a justiça social é assegurar-me de que todos os meus alunos recebem uma educação que corresponde às suas necessidades. Agora também penso que é ajudar os alunos a tornarem-se conscientes do que é socialmente justo. Paralelamente a este aspeto, é ensinar os alunos a conseguir alcançar as mudanças que eles desejam.

3) A justiça social na sala de aula significa dar peso igual não só ao currículo, mas também à consciencialização, por parte dos alunos, de assuntos relacionados com a justiça social que possam vir a ter impacto nas suas vidas. Significa proporcionar oportunidades de equidade na educação, ouvir e dar importância a todos os alunos e arranjar formas de integrar as culturas das famílias e da comunidade.

4) A justiça social é a batalha constante pela igualização dos campos de ação de todos... Justiça social é o acesso igual à educação e aos cuidados de saúde. Justiça social é ser capaz de se defender a si próprio e às suas crenças.

Foi interessante verificar que, no final do semestre, depois de as professoras terem produzido as suas histórias digitais e os textos curtos, fizeram uma avaliação de todo o ano. Ao longo do segundo semestre, depois da disciplina de Metodologia, não abordamos diretamente questões de justiça social (situação sobre a qual as alunas se queixavam nas avaliações – quando interrogadas sobre os pontos fracos do programa, houve comentários como “nós não tivemos oportunidades suficientes [no segundo semestre] para nos envolvermos profundamente em aspetos sociais, apesar da sua relevância”; “precisamos de reflexões mais profundas acerca da justiça social”; e “precisamos de ler mais sobre a articulação da justiça social com planos de ação”). Contudo, quando questionadas sobre o que tinham aprendido ao longo de todo o curso, as respostas incluíram o seguinte:

- que a minha paixão pela justiça social está justificada!
- que ensinar inglês como segunda língua não é necessariamente apenas bom ensino.

- que tópicos relacionados com o ensino de inglês como segunda língua e com o curso acabam por se ligar a tópicos de equidade e de justiça social.
- que devo defender os meus alunos de L2, porque mais ninguém o fará.
- dei a conhecer as minhas opiniões sobre justiça social e a sua importância e lugar nas escolas.
- o que significa estar “comprometido” com a comunidade e como esta pode ser desenvolvida.

É seguro dizer-se que, no final do ano, um discurso sobre justiça social tinha sido incorporado na aprendizagem e no ensino das professoras. A justiça social era importante para elas e, de momento, pretendiam um enfoque nela, maior do que aquele que tinham recebido. Porém, não ficam totalmente claros os significados que as professoras atribuem a “justiça social”, nem como é que depoimentos vagos, como estes, se transformaram em prática. Na minha perspectiva, apesar de acreditar que construímos uma meta-análise sobre justiça social e de termos explorado assuntos relacionados com a justiça social, acabámos o ano um pouco como começámos – à procura do que é a educação em justiça social.

Conclusão

Para mim, este capítulo funciona como um instrumento de reflexão. Utilizei-o para organizar o pensamento e analisar os meus dados do semestre. Assim, o que é que aprendi?

Eu tinha tido esperança, durante a disciplina de Metodologia, de que lhes forneceria instrumentos conceptuais para reflexão sobre o trabalho acerca da justiça social, que as tinha levado a desenvolver uma meta-reflexão sobre assuntos de justiça social, a ligar o seu entendimento crescente sobre o conceito de justiça social às suas comunidades, vidas, alunos e trabalho, e a encararem-se como agentes de mudança social. Para o conseguir, trabalhei de modo a construir, na minha turma, uma “comunidade de aprendizagem”, pondo as professoras a trabalhar em conjunto, explorando as suas práticas; liguei diretamente os conteúdos das aulas às práticas contextualizadas das professoras; selecionei cuidadosamente as leituras e contribuí para as conversas focadas em temas de justiça social. Tentei o que pode ser interpretado como o fornecimento de um modelo do que defendo, expandindo as atividades e as necessidades do curso para além das paredes da sala de aula (da universidade) e trazendo o mundo exterior para dentro delas. Liguei os assuntos de escola e de ensino, tanto quanto possível, a estruturas institucionais e da sociedade que contribuem para as iniquidades educativas e mantive na agenda este tipo de conversas.

Como já ficou evidente, o meu sucesso é limitado. O conceito de “educação para a justiça social” permeou, de facto, o discurso que o grupo construiu no contexto da universidade, mas não ficou claro se as professoras o

aplicaram de forma consistente às suas práticas nos contextos das suas escolas. Naquilo que me era possível aferir, nos materiais que tinha à disposição, tal conceito consistia, em primeiro lugar, em orientar o currículo para assuntos relacionados com as vidas dos alunos, incluindo as suas famílias, reconhecer a necessidade de defender os alunos e assegurar que eles tinham hipóteses de participar nas atividades de sala de aula. Em vários casos, integrava também um enfoque fora da sala de aula, levando os alunos a explorar as suas comunidades e mundos, de forma explícita, em aspetos relacionados com a equidade nas relações sociais e com o despertar, neles, de uma meta-consciençialização para assuntos de justiça social. Mas nenhuma destas abordagens, e para usar uma expressão de Freire, incluía uma componente de praxis – não havia uma ação direta em prol da mudança social. Assim, passo a apresentar as conclusões a que cheguei:

1. Zeichner (2011 e neste volume) apela a uma “cultura híbrida” que procure acabar com as estruturas hierárquicas de poder que normalmente inundam os programas de formação de professores. Ele defende que, de facto, o trabalho de mudança social não consegue existir nas estruturas tradicionais dos programas universitários de formação de professores, mas tem de acontecer a partir de uma nova perspetiva sobre os papéis dos professores e dos membros da comunidade em contextos colaborativos. É claro que, ainda que as intenções fossem as melhores, a justiça social fazia parte da minha *agenda* e eu aproveitei todas as oportunidades para a impor às professoras. Isto tem sido uma crítica à teoria crítica – será que eticamente é possível impor uma perspetiva de mudança social? É possível impor uma ideia às pessoas e, ao mesmo tempo, dar-lhes poder? Poderemos impor essa atribuição de poder (*empowerment*)? E temos o direito de o fazer? No semestre seguinte, orientados por estruturas mais equitativas nos grupos de investigação pedagógica, os temas da justiça social, apesar de todos os nossos esforços, não surgiram, ainda que depois se tenha lamentado o facto. Portanto, como é que se obtém um equilíbrio entre poder, questionamento e atribuição de poder (*empowerment*), à medida que se tenta coconstruir uma ação em prol da mudança?

2. Um tema permanente ao longo de todo o meu trabalho é a natureza relacional da educação, da aprendizagem e ensino e da investigação. O trabalho com pessoas só é bem sucedido com relações de confiança e de respeito, as quais levam tempo a estabelecer. Os cursos universitários têm a duração de um semestre, com 15 semanas, e tem de se terminar muita coisa antes de haver tempo suficiente para que se construam relações entre os membros de uma comunidade de sala de aula. Acreditamos em e até apregoamos a natureza localizada e contextualizada da aprendizagem e a necessidade de valorizar, transportar para a aprendizagem e responder ao que os alunos sabem e trazem. Mas como é que, em 15 semanas, podemos compreender

quem são os professores e o que trazem, construir uma comunidade de aprendizagem baseada em relações de confiança e de respeito e envolver-nos em novas abordagens e métodos, ao mesmo tempo que examinamos a prática? Talvez seja melhor que, em vez de estabelecermos uma meta fixa, encetemos a viagem e entendamos que é dentro dela que as descobertas e os significados se constroem em conjunto, e que estes constituem a aprendizagem. Todos participam, todos aprendem, ainda que a participação e a aprendizagem não sejam iguais para todos. Assim, a verificação de vários tipos de mudança, que identifiquei ao longo deste texto, não representa uma meta fixa na viagem, mas apenas o lugar onde os viajantes de facto se encontram. É isto alerta-nos para a necessidade, tal como Toohey e Waterstone (2011) a apresentam, de nos envolvermos num questionamento colaborativo a longo prazo, que inclui o trabalho caótico de ter em linha de conta aspetos de poder e de voz dentro do grupo.

Não fica, nem eventualmente virá a tornar-se, claro para nenhuma de nós com o que se assemelha a educação para a justiça social nas escolas e nas salas de aula. Os professores, as salas de aula, os alunos e as famílias são idiossincráticos, não são uniformes, tal como o não são as comunidades e as instituições nas quais eles se movimentam, e, por isso, a educação para a justiça social deve dar resposta às situações e às condições locais. Podemos dizer o mesmo da formação para a justiça social do professor de línguas; não pode ser prescritiva. Julgo que o melhor que se pode fazer é arregaçar as mangas e, do modo mais ético que conseguirmos, mergulhar as mãos no trabalho alucinante que é a construção de uma comunidade que edifique a mudança social.

Agradecimentos

Deixo a minha mais profunda gratidão à Kathleen Nicoletti e à Anneliese Cannon pelo seu apoio incessante e pelas suas opiniões ao longo de todo este projeto. Agradeço também às professoras, não só pelo seu empenhamento na disciplina e no programa de formação, pela sua paixão inspiradora pelo trabalho e pelos seus alunos, mas também pela boa vontade em me deixarem utilizar o seu trabalho na investigação e com o objetivo desta publicação. Todas elas personificam dedicação, simpatia e coragem.

Referências

- De Jong, E. J., & Harper, C. A. (2005). Preparing mainstream teachers for English language learners: Is being a good teacher good enough? *Teacher Education Quarterly*, 32(2), 101-124.

- Dutro, S., & Moran, C. (2003). Rethinking English language instruction: An architectural approach (draft). In G. G. García (Ed.), *English learners: Reaching the highest level of english literacy* (pp. 227-258). Newark, DE: International Reading Association.
- Echevarria, J., Short, D., & Powers, K. (2006). School reform and standards based education: A model for English learners. *The Journal of Educational Research*, 99(4), 195-211.
- Freire, P. (1985). Reading the world and reading the word: An interview with Paulo Freire. *Language Arts*, 62(1), 15-21.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding language, scaffolding learning*. Portsmouth NH: Heinemann.
- Goldstein, T. (2001). Hong Kong, Canada: Playwriting as critical ethnography. *Qualitative Inquiry*, 7, 279-303.
- Gonzalez, N., Moll, L.C., & Amanti, C. (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hawkins, M. (2010). Sociocultural approaches to language teaching and learning. In C. Leung & A. Creese (Eds.), *English as an additional language: Approaches to teaching linguistic minority students*. London: Sage Press.
- Hawkins, M., & Norton, B. (2009). Critical language teacher education. In J. Richards & A. Burns (Eds.), *The Cambridge guide to second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Levinson, B., Bucher, K., Harvey, L., Martinez, R., Perez, B., Russell, S. ...Chung, C. (2007). Latino language minority students in Indiana: Conditions & challenges. *A special report of the center for evaluation and education policy*. Indiana: Indiana University. Disponível em <http://www.indiana.edu/~iplacc/docs/Language%20Minority%20Report%20CEEP.pdf>
- Lucas, T., Villegas, A. M., & Freedson-Gonzalez, M. (2008). Linguistically responsive teacher education: Preparing classroom teachers to teach English language learners. *Journal of Teacher Education*, 59(4), 361-373.
- Richards, H. V., Brown, A. F., & Forde, T. B. (2007). Addressing diversity in schools: Culturally responsive pedagogy. *Teaching Exceptional Children*, 39(3), 64-68.
- Schleppegrell, M. (2004). *The language of schooling: A functional linguistics perspective*. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Toohy, K., & Waterstone, B. (2011). Working for social justice in a collaborative action research group. In M. H. Hawkins (Ed.), *Social justice language teacher education* (pp. 162-178). Bristol: Multilingual Matters.
- Valdes, G. (1998). The world outside and inside schools: Language and immigrant children. *Educational Researcher*, 27(6), 4-18.
- Valdes, G. (2001). *Learning and not learning English: Latino students in american schools*. NY: Teachers College Press.
- Villegas, A. M., & Lucas, T. (2007). The culturally responsive teacher. *Educational Leadership*, 64(6), 28-33.
- WIDA Consortium (2007). *WIDA ELP standards and resource guide*. Madison WI: WIDA Consortium.
- Wong Fillmore, L., & Snow, C. E. (2000). *What teachers need to know about language – Special Report*. ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics. Disponível em <http://people.ucsc.edu/~ktellez/wong-fill-snow.html>
- Zeichner, K. (2011). Teacher education for social justice. In M. H. Hawkins (Ed.), *Social justice language teacher education* (pp. 7-22). Bristol: Multilingual Matters.

Formar professores para a diversidade linguística nas escolas portuguesas: necessidades e possibilidades de intervenção*

*Maria Alfredo Moreira & Flávia Vieira***

Introdução

Muitos fatores têm vindo a exercer uma influência negativa sobre o sucesso educativo das crianças de minorias étnicas e linguísticas. Entre eles encontram-se a pobreza, o estatuto ilegal, as baixas qualificações dos pais, a discriminação a que são sujeitos fora e dentro das escolas, conflitos sociais e mecanismos de integração escolar (Au, 1998; Dooly & Vallejo, 2009; Ross, 2009; Duarte & Roth, neste volume). Todavia, as diferenças linguísticas também concorrem para explicar o insucesso destes alunos, na medida em que a língua falada na família, bem como os registos a ela associados, adquirem um estatuto social e escolar inferior (Au, 1998), potenciando conflitos culturais nas comunidades que valorizam e procuram preservar a sua língua materna, e também naquelas que valorizam a língua oficial como valor social a adquirir a expensas da língua materna (Au, 1998; Cummins, 2000; OECD, 2009). Com efeito, nos países da OCDE, os alunos nativos têm um melhor desempenho nos estudos de literacia do que os alunos (i)migrantes e/ou de minorias étnicas, o que vem evidenciar o impacto da língua de escolarização no sucesso académico (Duarte, 2011; Conselho Nacional de Educação [CNE], 2011; OECD, 2011). Estudos

*. Este trabalho contou com o apoio de Fundos Nacionais, através da FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia, no âmbito do projeto PEst-OE/CED/UI1661/2014 do CIED-UM.

** Universidade do Minho.

internacionais mostram que ser imigrante, pobre e falar uma outra língua que não a da escolarização expõe os alunos a riscos mais elevados (OECD, 2012)¹. Nestas circunstâncias, a educação torna-se subtrativa e excludente, alienadora dos direitos humanos destes alunos (Cummins & Skutnabb-Kangas, 1988; Skutnabb-Kangas, neste volume; García, neste volume).

A proficiência na língua de escolarização é uma questão de literacia, justiça social e equidade. As evidências sugerem que os filhos dos (i)migrantes têm tipicamente um melhor desempenho do que os pais, mas não ombreiam completamente com as crianças que não têm antecedentes migratórios, mesmo quando se considera as características socioeconómicas (Klugman, 2009). Em muitos países, o desempenho dos imigrantes de 1^a e 2^a geração é pior do que o dos colegas nativos nos testes internacionais de matemática, ciências ou leitura, sendo que os alunos imigrantes de 2^a geração têm desempenhos melhores do que os de 1^a geração (Field, Kuczera, & Pont, 2007).

Tal como acontece em outros países da OCDE, também em Portugal os alunos imigrantes obtêm piores resultados do que os nativos (CNE, 2011). Estes alunos encontram-se em desvantagem nos sistemas educativos nacionais, pois enfrentam os desafios de obter uma educação básica (incluindo a leitura e a escrita) numa língua que não é a sua língua materna. Assim, para além do meio socioeconómico, há que prestar atenção ao estatuto migratório e ao facto de a língua oficial da escolarização não ser, para muitos alunos, a sua língua materna.

Por outro lado, parte da desvantagem educacional das crianças de famílias (i)migrantes pode ser encontrada nos níveis baixos de instrução e de rendimentos dos pais. Nos países da OCDE, os alunos imigrantes geralmente frequentam escolas com recursos educativos e humanos de qualidade semelhante à daquelas frequentadas pelos alunos nativos (Klugman, 2009). Portugal constitui uma exceção, na medida em que a qualidade das escolas frequentadas por estas crianças está abaixo dos padrões nacionais; todavia, esta situação deve-se mais à questão dos rendimentos do que ao estatuto migratório (Klugman, 2009). Em Portugal, o fosso entre os ricos e os pobres é considerável: a população que corresponde aos 20% mais ricos ganha seis vezes mais do que a população dos 20% mais pobres (OECD, 2011), sendo que os imigrantes se encontram em maior risco de pobreza do que os nativos (Albertinelli, Knauth, Kraszewska, & Thorogood, 2011). Os resultados académicos dos alunos portugueses estão na média, ou um pouco abaixo da média, da OCDE, dependendo das competências avaliadas (OECD, 2011). Embora se registem melhorias

1. Estando bem conscientes dos limites do modelo poderoso, porque supostamente neutro e objetivo, logo não aberto ao debate, que as organizações internacionais como a OCDE impõem, relegando para segundo plano a discussão sobre questões éticas de equidade e justiça social (Torres Santomé, 2012), e instituindo-se muitas vezes como “*eminência parda*” na política educativa dos países aderentes a programas como o PISA (Carvalho, 2006), acreditamos que as estatísticas também nos dão indícios válidos para sinalizarmos injustiças e iniquidades.

significativas na última década, o número de jovens que abandonam o sistema educativo com baixas qualificações ainda constitui um problema. O sistema educativo em Portugal ainda revela tendência para oferecer uma educação de melhor qualidade a quem tem mais possibilidades económicas², apesar de se registarem progressos evidentes nesta área (CNE, 2011). Contudo, a situação é particularmente preocupante quando temos em consideração os alunos em zonas pobres e de elevada concentração de grupos étnicos e minoritários (cf. Casa-Nova, 2005; Council of Europe Commissioner for Human Rights, 2012). Por conseguinte, quando juntamos a pobreza à situação de estatuto de grupo minoritário, étnico e/ou linguístico, os riscos de exclusão escolar e, logo, de exclusão social, são notoriamente agravados.

Assim, a questão da língua falada na escola e no seio da família é importante para o sucesso escolar dos alunos portugueses, tendo recebido muito pouca atenção no que diz respeito às políticas linguísticas e educativas. Tal como Ferreira e Bouda (2009) nos alertam, referindo-se ao caso do minderico em Portugal, a Península Ibérica e a Europa Ocidental não são tão homogêneas do ponto de vista linguístico como as políticas linguísticas em Portugal nos querem fazer acreditar. Portugal é ainda visto como um país monolíngue (Oliveira, 2006; Mira Mateus, Pereira, & Fischer, 2008; Bizarro 2010; Cabral & Coelho, 2006; Gomes, Cabral, & Coelho, 2006), apesar do caso da Língua Gestual Portuguesa, que na Lei Constitucional nº 1/97 é concebida como expressão cultural e instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades. Em 2008 viu legitimado o seu desenvolvimento no quadro de uma educação bilingue (Decreto-Lei nº 3/2008), ao par do reconhecimento do mirandês como língua regional em 1999 (Lei nº 7/99). No caso particular da população surda, a necessidade de uma mudança paradigmática no ensino é especialmente evidente: a educação destes alunos tem sido vista, tradicionalmente, a partir de um ponto de vista deficitário, de reabilitação, que os trata como tendo necessidades educativas especiais, e não como membros de uma minoria linguística (Cabral & Coelho, 2006; Gomes, Cabral, & Coelho, 2006; Bizarro, 2010). Deste modo, o paradigma educativo prevalente restringe a construção de uma cidadania plena para estes alunos, sendo o sistema de formação inicial de professores parte do problema, na medida em que, ao não contemplar um domínio de habilitação para a docência relativo ao ensino de Português Língua Não Materna (PLNM), que poderia incluir a Língua Gestual Portuguesa, coarta a possibilidade da educação bilingue dos surdos.

A ausência de um perfil de formação inicial de professores de PLNM, bem como a escassez de políticas de orientação plurilingue, afetam necessariamente o modo como os alunos de PLNM são incorporados nas escolas, com potenciais consequências no seu sucesso académico. Assim,

2. Ver <http://www.oecdbetterlifeindex.org/countries/portugal/>

é urgente refletir sobre necessidades e possibilidades de intervenção no âmbito de uma educação sensível à diversidade linguística nas escolas portuguesas. É este o propósito central do presente texto, onde evidenciamos alguns resultados e recomendações emergentes da investigação nesta área e onde traçamos algumas linhas de ação, defendendo um *ensino culturalmente responsivo* assente na competência cultural de todos os professores e que será transversal ao currículo escolar, numa perspetiva plural e inclusiva.

1. O ensino e a investigação em PLNМ

Português Língua Não Materna (PLNM) é a designação usada em Portugal para abarcar todos os casos em que a língua portuguesa é língua segunda, língua estrangeira ou língua de herança³. Apesar disto, apenas alunos de nacionalidade estrangeira, oriundos de países que não tenham o português como língua oficial, são considerados para a frequência das aulas de PLNM nas escolas. Outros alunos de minorias étnicas, imigrantes de 2ª geração, ou mesmo alunos oriundos da CPLP (Comunidade dos Países de Língua Portuguesa), embora usem outras línguas no seio da família que não o português, são excluídos do ensino formal de PLNM nas escolas. Como não se trata de alunos estrangeiros, não são vistos como bilingues. Este é um primeiro problema a assinalar, na medida em que vem potenciar a desigualdade dentro da desigualdade, não oferecendo a *todos* os alunos de PLNM as mesmas oportunidades escolares de literacia académica.

No ensino oficial do PLNM, o português é visto como língua veicular para a aprendizagem de todas as áreas e disciplinas escolares, o que significa que esse ensino deverá ser enquadrado por uma abordagem inter e transdisciplinar que seja eficaz do ponto de vista do diagnóstico das necessidades dos alunos e da transferência dos saberes adquiridos. Contudo, a disciplina de PLNM, apesar de ocupar um espaço curricular no ensino básico e secundário para alunos em níveis iniciais e intermédio de aprendizagem da língua, tem um tempo muito restrito e tende a funcionar isolada das restantes⁴. Não havendo uma preparação de todos os professores para lidar com a diversidade linguística na escola, a existência desta disciplina pode mesmo ocorrer de forma desgarrada do currículo, caindo sobre os professores que a lecionam uma responsabilidade que poderia ser repartida com os colegas, no âmbito de um projeto educativo transcurricular. Não sendo assim, a eficácia do ensino formal de PLNM fica necessariamente comprometida.

O terceiro problema a assinalar reside no facto de os cursos de formação inicial de professores não estarem adaptados a uma realidade cada

3. Sobre a distinção entre estes conceitos, veja-se Flores (2013).

4. Despacho Normativo n.º 30/2007, de 10 de agosto; Ofício-circular OFCIRC/DGIDC/2011/GD/7 e OFC-DGIDC/2011/GD/8.

vez mais plurilingue e pluricultural. Desde 2007 que os domínios de habilitação para a docência nos mestrados em ensino são definidos por lei⁵, não havendo um perfil de professor de PLNM. Assim, a preparação de professores para a diversidade linguística depende da inclusão desta componente de formação nos currículos, o que, a acontecer, se circunscreve tendencialmente aos mestrados em ensino de línguas, com um espaço curricular necessariamente reduzido. Neste cenário, a formação profissional neste campo é remetida para a formação contínua e especializada, mas as ofertas existentes não são suficientes para cobrir as necessidades, dirigindo-se prioritariamente a professores de línguas e reforçando, desta forma, o pressuposto de que estes são os únicos responsáveis por uma educação inclusiva do ponto de vista linguístico-cultural.

No que diz respeito à investigação realizada em Portugal no âmbito do PLNM, trata-se de uma área emergente, existindo ainda um escasso conhecimento acerca das práticas de formação de professores e de educação destes alunos, bem como sobre o seu impacto na aprendizagem ao longo do currículo (v. Alarcão & Araújo e Sá, 2010; Vieira, Moreira, & Peralta, 2014⁶). Por outro lado, sabemos pouco sobre a população escolar⁷, sobre os contextos de aprendizagem não formal, sobre as qualificações dos professores e sobre as necessidades de uma população muito diversa do ponto de vista linguístico, que inclui estrangeiros e nacionais, crianças, jovens e adultos, imigrantes e alunos que vivem não apenas em Portugal mas em diferentes partes do planeta.

Os estudos sinalizam a crescente diversidade do panorama linguístico (Mira Mateus, Pereira, & Fischer, 2008; Mira Mateus, 2011), mas apontam igualmente a necessidade de mais estudos de intervenção e inovação ao nível das políticas linguísticas, da pedagogia e da formação de professores. A maior parte da investigação nesta área tem sido conduzida pela Universidade de Lisboa, através da Faculdade de Letras e do ILTEC (Instituto de Linguística Teórica e Computacional), mas também na Universidade do Porto e na Universidade de Aveiro. Adicionalmente, o ACIDI (Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural) tem sido bastante ativo na disseminação de informação e acesso aos serviços públicos, no apoio a projetos de educação intercultural, integração social e inclusão dos imigrantes e minorias étnicas, bem como na promoção de cursos de língua para imigrantes (como o programa Português para Todos). Por fim, é de ressaltar o papel das associações profissionais como a APP (Associação de Professores de Português) ou a APEDI (Associação de Professores para a Educação Intercultural), bastante atuantes na disseminação da

5. Decreto-Lei 43/2007, de 22 de fevereiro.

6. O artigo de Vieira, Moreira, & Peralta (2014) integra uma análise da investigação na educação em línguas em Portugal no período de 2006 a 2011. Parte da informação aqui apresentada sobre o PLNM baseia-se na revisão de literatura aí efetuada.

7. O último relatório da Direção-Geral da Educação incide em dados de 2008 (Ministério da Educação, 2009).

informação e na organização de cursos e eventos que visam a formação de professores para a diversidade linguística e cultural.

O trabalho do Conselho da Europa é um referente incontornável para a criação dos quadros de referência que devem guiar as políticas e práticas de PLNM (Conselho da Europa, 2001), nomeadamente no desenvolvimento de competências comunicativas e de aprendizagem, numa abordagem orientada por tarefas e para a ação (Pinto, 2011; Oliveira, 2006; Tavares, 2007; Dias, 2009; Grosso, 2011). O ensino do PLNM não pode ser dissociado do desenvolvimento de competências de cidadania e da promoção de inclusão social, pressupondo que a língua e a diversidade cultural são valores democráticos inalienáveis (Miguel, 2011; Almeida, 2008; Avelar, 2008; Araújo, 2010; Bizarro, 2009). Contudo, e apesar de as políticas linguísticas europeias atuais sinalizarem a importância de uma formação para o plurilinguismo, a intercompreensão e a consciência intercultural, ao serviço de uma sociedade mais inclusiva, mais coesa e mais justa, muitos estudos em PLNM continuam a evidenciar problemas sérios, quer na disseminação das práticas de sucesso, quer na formação de professores. De entre os vários problemas identificados, aponta-se a transferência direta de abordagens e metodologias desenvolvidas no ensino de Português Língua Materna (Almeida, 2008), bem como a escassez de professores qualificados, desadequação do seu perfil e competências ao público-alvo, aliados a uma grande diversidade de contextos de ensino e aprendizagem de PLNM (Vilela, 2006; Grosso, 2006). Assinala-se a necessidade de desenvolver práticas bilingues e multilingues (Gomes, Cabral, & Coelho, 2006; Cabral & Coelho, 2006; Bizarro, 2010; Pereira, Martins, & Antunes, 2013; Pereira, neste volume), assim como programas e dispositivos de diagnóstico, desenvolvimento, avaliação e certificação de competências (Caliço, 2008; Grosso, 2011). Os materiais e recursos adequados ao ensino do PLNM ainda são escassos, com abordagens culturalmente pouco adequadas às necessidades linguísticas e sociais (Oliveira, 2006; Ançã, 2006), situação que se verifica não apenas em Portugal, mas noutros países de expressão oficial em Língua Portuguesa (Vilela, 2006; Almeida, 2008; Pinto, 2011).

A título de exemplo, Miguel (2011) e Araújo (2010) concluem que, apesar de baseados em tarefas, orientados para a ação e promotores da competência intercultural, os manuais de ensino do PLNM são muitas vezes desadequados a populações mais jovens, faltando-lhes materiais autênticos e atividades de produção oral. Caliço (2008) verifica que os instrumentos de diagnóstico de PLNM, fundamentados quase exclusivamente no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (Conselho da Europa, 2001), não respondem devidamente à necessidade de criar programas de formação contextualmente adequados a uma grande diversidade de situações, nem à necessidade de ajudar os formadores a perceber que procedimentos de ensino e aprendizagem devem ser postos em prática para assegurar a progressão linguística destes alunos. Tavares (2007)

e Grosso (2011) justificam as suas propostas com base nas políticas europeias atuais, que advogam o desenvolvimento de abordagens acionais e baseadas em tarefas, as quais visam a promoção de competências linguístico-comunicativas, mas também pluri e interculturais. Tal como muitos outros autores, também estes apelam a uma preparação adequada dos professores, bem como a uma produção mais expressiva de materiais e recursos cultural e contextualmente relevantes. Estudando as populações imigrantes adultas no nosso país, Oliveira (2006) e Ançã (2006) apontam a necessidade de as instituições de acolhimento dos imigrantes estarem bem preparadas para facilitar cabalmente a sua integração, não obstante as boas práticas pedagógicas desenvolvidas, nomeadamente traçando perfis mais ajustados.

Os resultados da investigação sinalizam, portanto, uma situação bastante frágil no que diz respeito à construção de uma estratégia nacional de integração de falantes de PLNM que promova a sua inclusão plena no sistema educativo, aliada a uma sólida preparação dos professores. Podemos afirmar que existe um fosso claro entre as representações sociais do panorama linguístico em Portugal, aliadas a um sistema educativo ainda não preparado para a integração destes alunos, e os resultados e recomendações da investigação realizada, que apontam no sentido de desenvolver uma abordagem de maior integração linguística e cultural, no pleno respeito pelos direitos linguísticos e culturais destes alunos. Mudar a situação atual exige um esforço coletivo ao nível das políticas educativas, da investigação, da formação e do ensino, mas esse esforço só faz sentido se acreditarmos na agência dos professores e no papel que podem desempenhar no sucesso académico dos alunos de PLNM. É para este aspeto que voltamos a atenção no ponto seguinte, procurando evidenciar esse papel e apontar algumas linhas de ação pedagógica que, como veremos, integram a questão do PLNM numa visão de educação plural e inclusiva, assente em valores democráticos.

2. O papel dos professores na construção de práticas cultural e linguisticamente inclusivas

O respeito pela individualidade e a promoção da igualdade de oportunidades educativas entre os alunos pertencentes aos diversos grupos étnico-culturais exigem o recurso a práticas pedagógicas ajustadas a essa diversidade. A conceção e o desenvolvimento de pedagogias diferenciadas em qualquer contexto e, particularmente, em contextos etnicamente diversificados, requer que o professor compreenda os mecanismos de funcionamento da escola face à diversidade socioeconómica e étnico-cultural dos alunos, que utilize a margem de liberdade de que dispõe para realizar escolhas curriculares e que estabeleça linhas de ação educativa para contextos multiculturais. Isto é, que seja capaz de responder a todas as diferenças, numa abordagem de “culturally responsive teaching”

(Gay, 2002). Oferecer uma resposta adequada à diversidade dos alunos exige uma preocupação especial com a formação daqueles que receberão e trabalharão com esses alunos. Assim, é necessário reforçar a formação continuada, formar “culturally competent teachers” (Trumbull & Pacheco, 2005).

Uma reflexão mais específica sobre as práticas leva-me a concordar com a afirmação “a desigualdade tem sido a prática. Porquê?” (Cardoso, 1994). De facto, na sala de aula, muitas vezes por falta de formação, o professor constrói “as suas práticas educativas desajustadas a especificidades sociais e étnicas fundamentais dos seus alunos pertencentes a minorias, mantendo ou agravando desvantagens escolares” (Cardoso, 1994), contribuindo para a desigualdade e para o insucesso.

Tudo tende para a uniformização, “os professores em contextos escolares social e etnicamente heterogêneos tendem a afirmar que tratam todos os alunos da mesma maneira e que, para eles, são todos iguais” (Cardoso, 1994), até o próprio currículo tende para a uniformização.

Penso que estas barreiras só poderão ser ultrapassadas com abordagens metodológicas diversificadas e aprendizagens cooperativas, com práticas orientadas para responder às necessidades e interesses individuais definidos em função da raça, etnia ou classe social e, assim, promover a igualdade de oportunidade entre todos (Ana, 17 de janeiro de 2013).

Iniciamos esta secção com o testemunho acima de uma professora, pois as suas palavras são muito claras quanto à necessidade de tornar o familiar desconhecido, ver com outros olhos a realidade que julgamos conhecer bem e que damos por adquirida, logo, raramente problematizada.

Como se tem vindo a sublinhar, a língua da escolarização e da literacia é uma questão essencial, pois é crucial à inclusão, à emancipação e à qualidade de vida. A língua da literacia é usada de modos especializados e significativos na escola; o que é difícil na escola não é aprender a ler, mas aprender a ler para aprender em áreas académicas como a matemática, estudos sociais ou ciências (Gee, 2004). Consequentemente, os alunos que possuem uma competência insuficiente na língua de instrução têm menor probabilidade de aprender com sucesso do que os que são proficientes nessa língua. De forma a beneficiarem plenamente da sua educação, os estudantes imigrantes e de minorias etnolinguísticas necessitam de dominar a língua em que o conhecimento das disciplinas do currículo se sistematiza, mas de modo a que a aprendizagem dessa língua e a aprendizagem das disciplinas não sejam atividades divorciadas. A abordagem deriva do que já é reconhecido há muito tempo: por um lado, a aprendizagem de uma disciplina está fortemente dependente do acesso e da competência do aluno na língua de instrução ou língua de ensino; por outro lado, o conteúdo é usado como um recurso poderoso para a aprendizagem das línguas (cf. Roth & Duarte, 2010; Cummins, 2000; Au, 1998).

Na construção de uma educação inclusiva, espera-se que todos os professores assumam um papel determinante, incluindo o desenvolvimento individual da criança e do adolescente, a gestão dos processos de ensino

e aprendizagem na sala de aula, o desenvolvimento da escola enquanto 'comunidade aprendente' e a relação com a comunidade local e alargada (OECD, 2005, p. 3). Os professores devem ser capazes de preparar os alunos para uma sociedade e para uma economia em que se tornem aprendentes autodeterminados e socialmente responsáveis, capazes e motivados para aprender ao longo da vida. É neste sentido que os professores têm um papel fundamental como agentes de mudança e de transformação das sociedades (Zeichner & Flessner, 2009), dando um contributo, mesmo que modesto, para a diminuição das desigualdades e das injustiças aí existentes, dentro e fora dos sistemas de ensino (Zeichner, 2008, 2011).

Dado o papel que as expectativas do professor desempenham nos resultados dos alunos, é necessário que sejam positivas, particularmente no que diz respeito às crianças de minorias étnicas e linguísticas (e com necessidades educativas especiais, entre outras), problematizando simultaneamente as expectativas sociais e os estereótipos prevaletentes (Ross, 2009). Em turmas com proporções mais elevadas de imigrantes e alunos oriundos de meios socioeconómicos desfavorecidos, os professores tendem a reduzir as suas expectativas e os desafios curriculares, muitas vezes de modo subtil (OECD, 2005). O ensino de turmas heterogéneas, que implica um conhecimento profundo das variáveis sociais e culturais que podem afetar a aprendizagem e do modo como podemos construir práticas pedagógicas inclusivas, tem de ser tratado de modo mais sério nos currículos de formação de professores, uma vez que os professores que têm atitudes positivas face a alunos com maiores dificuldades têm maior tendência para enfatizar a aprendizagem do conteúdo académico no seu ensino (Council of Europe Commissioner for Human Rights, 2012).

A formação inicial de professores deverá, pois, assumir um papel central na construção de uma escola mais humanista e democrática. Contudo, do nosso ponto de vista, é muito pouco claro que as mudanças estruturais na formação inicial de professores na era pós-Bolonha visem ou favoreçam o desenvolvimento de práticas educativas mais inclusivas e mais emancipatórias para as escolas e para os professores (Moreira & Vieira, 2012). Sendo o desenho dos mestrados em ensino fortemente condicionado por regulamentação relativa aos domínios de docência, ao tempo de formação e à sua distribuição por áreas, a formação para a diversidade linguística e cultural não encontra um espaço favorável de desenvolvimento neste sistema (Duarte, Moreira, & Flores, 2013), o que pode reforçar uma tradição onde a questão da diversidade nunca foi encarada de modo transversal ao currículo formativo, ficando, na melhor das hipóteses e como já referimos, confinada à formação de professores de línguas. Nestas circunstâncias, a formação para a diversidade linguística e cultural terá de encontrar um maior espaço de desenvolvimento na formação contínua e especializada, de que são exemplo várias experiências pedagógicas e formativas desenvolvidas no nosso país (v. Andrade & Martins, 2007; Andrade & Pinho, 2010; Andrade, 2010; Andrade, Martins, & Pinho, neste volume).

Para além disto, o professor tem sempre um espaço para a inovação na sua sala de aula e na escola, para desenvolver o que podemos apelidar de “práticas re(ide)alistas” (Jiménez Raya, Lamb, & Vieira, 2007), isto é, práticas que se situam entre o real e o ideal, em espaços de possibilidade onde são criadas condições para uma educação mais democrática. Dentro desses espaços, temos o espaço da língua e da cultura dos alunos. Hoje em dia defende-se um *ensino culturalmente responsivo* (*culturally responsive teaching*), ou seja, o recurso às características, experiências e perspetivas de alunos culturalmente diversos enquanto fio condutor para os ensinar de modo mais eficaz (Gay, 2002; Lucas & Villegas, 2011 e neste volume), reconhecendo que um número desproporcionado destes alunos não é bem sucedido na escola (Au, 2009). Para incrementar o seu sucesso é necessário incorporar no currículo o conhecimento e a experiência das suas famílias e comunidades (Au, 2009), e não apenas tentar adequar o currículo existente, demasiadas vezes ocidentalizado, eurocêntrico, masculinizado, heterossexual, cristão, de classe média, caucasiano e não integrador da incapacidade/necessidades educativas especiais (cf. Freire & Macedo, 1987; Apple, 2000; Delpit, 2006; Paraskeva, 2006; Talburt & Steinberg, 2007; Torres Santomé, 2008; Au, 2012). Uma pedagogia culturalmente responsiva, na qual a questão da língua de instrução é uma entre outras, está fortemente enraizada numa visão pluralista da sociedade, reconhecendo que as culturas de diferentes grupos fornecem conteúdo digno de inclusão num currículo nacional (cf. Au, 2009). O pressuposto principal em que radica esta abordagem é o de que quando o conhecimento académico e as capacidades a desenvolver são reconfigurados nas experiências de vida e quadros de referência dos alunos, tornam-se mais significativos, assumem uma maior relevância e são mais fácil e aprofundadamente aprendidos (Gay, 2002).

Tal conceção enquadra-se numa perspetiva de bom ensino que signifique uma *pedagogia da equidade*, de uso de métodos e estratégias que promovem o sucesso académico dos alunos de diferentes raças, etnias, línguas e classe social (Banks, 2009; Bartolomé, 2007). Assim, o perfil de competências do professor do séc. XXI deve incluir a *competência cultural*, ou seja, a competência para reconhecer as diferenças baseadas na cultura, raça, língua, etnia e outros aspetos da identidade individual, e para responder a estas diferenças de modo positivo e construtivo, bem como a capacidade de interagir eficazmente numa diversidade de ambientes culturais (Trumbull & Pacheco, 2005). Esta competência abarca conhecimentos, capacidades e atitudes como as que são descritas no Quadro 1 (baseado em Ovando, 2001; Banks, 2001, 2009; Sleeter & Grant, 2009; Gay, 2002; Trumbull & Pacheco, 2005), e que não devem ser exclusivas do professor de PLNM, abrangendo *todos* os professores (v. ainda Lucas & Villegas, 2011 e neste volume).

Conhecimento de...	... alunos e suas culturas: saber o que os alunos sabem e são capazes de fazer; conhecimento sobre comunicação intercultural (participação no discurso, estilos de comunicação, envolvimento na tarefa e organização das ideias)
	... língua e desenvolvimento linguístico: saber linguístico do professor como modelo de proficiência na(s) língua(s) que se espera que ensine; conhecimento das línguas e culturas em presença na sala de aula
	... conteúdo disciplinar: conhecimento profundo do conteúdo disciplinar, da língua de instrução e da relação entre ambos, de modo a poder incorporar a diversidade linguística e cultural dos alunos
	... processos de aprendizagem da língua: conhecimento psico/sociolinguístico de suporte à compreensão de mecanismos e estratégias envolvidos na construção da literacia académica
	... abordagens metodológicas: conhecimento sobre pedagogias de equidade, que reduzam o preconceito e envolvam os alunos em processos participados de construção de conhecimento que os levem a analisar os modos como este se constrói
Capacidades de...	... desenho curricular: capacidade de converter o seu conhecimento da cultura dos alunos em desenhos curriculares e estratégias de ensino-aprendizagem que integram e valorizam a cultura dos alunos e os seus interesses e experiências; uso de exemplos e conteúdo de uma variedade de culturas e grupos; uso de experiências dos alunos como ponto de partida para analisar iniquidades e injustiças
	... desenvolvimento de estratégias de ensino diversificadas: resposta a estilos de aprendizagem de alunos oriundos de distintas culturas; uso de uma grande variedade de métodos que permitem aos alunos compreender e explorar conceitos, tópicos e assuntos importantes e desafiadores de diferentes modos
	... comunicação e diálogo intercultural: capacidades de mediação e de comunicação entre diferentes culturas, de resolução pacífica de conflitos e de tomada de decisão democrática; promoção de formas assertivas e capacitadoras de ser e estar em sociedade
	... criação de ambientes positivos, seguros e inclusivos: estabelecimento de climas de aprendizagem que estimulam a partilha, o risco, o trabalho autónomo e colaborativo
	... avaliação formativa: uso de métodos variados de avaliação que permitam a recolha de informação ampla e útil sobre a aprendizagem e o desenvolvimento da metacognição dos alunos, ajudando-os a refletir sobre o seu progresso
	... relacionamento rico com as famílias: capacidade de diálogo propiciador de experiências ricas de aprendizagem e de

	valorização do conhecimento existente no seio das comunidades
Atitudes	... sensibilidade cultural para a construção de comunidades de aprendizagem inclusivas
	... interesse, empatia e compreensão
	... expectativas elevadas face a todos os alunos
	... criatividade na construção de práticas diferenciadas
	... valorização da diferença, sentido de justiça social e combate à discriminação (de género, de capacidade, racial, étnica, etc.)
	... postura crítica face aos constrangimentos e agência na resolução de dificuldades

Quadro 1: Competência cultural do professor

Dentro das possibilidades de intervenção na sala de aula, e considerando que se trata de um contexto de grande diversidade, há que ter em atenção variáveis que determinam o grau de dificuldade das atividades. Chamot (2005, p. 92, baseando-se em Cummins, 1986) propõe o esquema de análise das atividades apresentado na Figura 1. Esta proposta pressupõe que as atividades que combinam uma exigência cognitiva e uma redução do contexto (maior abstração) exigem uma maior atenção e cuidado na planificação, requerendo momentos de *'scaffolding'*, ou seja, de ajuda aos alunos na sua resolução, ajuda essa que pode vir dos pares ou do professor e que deve ser gradualmente reduzida até que o aluno consiga realizar as atividades sozinho (v. Gibbons, 2002). No caso dos alunos que não dominam a língua de instrução e proveem de culturas minoritárias na escola, a exigência cognitiva das atividades relaciona-se diretamente com a sua exigência linguística e o seu nível de abstração relaciona-se com as experiências de vida, o que requer do professor um bom conhecimento linguístico e cultural dos alunos de forma a poder operar de modo diferenciado e *culturalmente responsivo*.

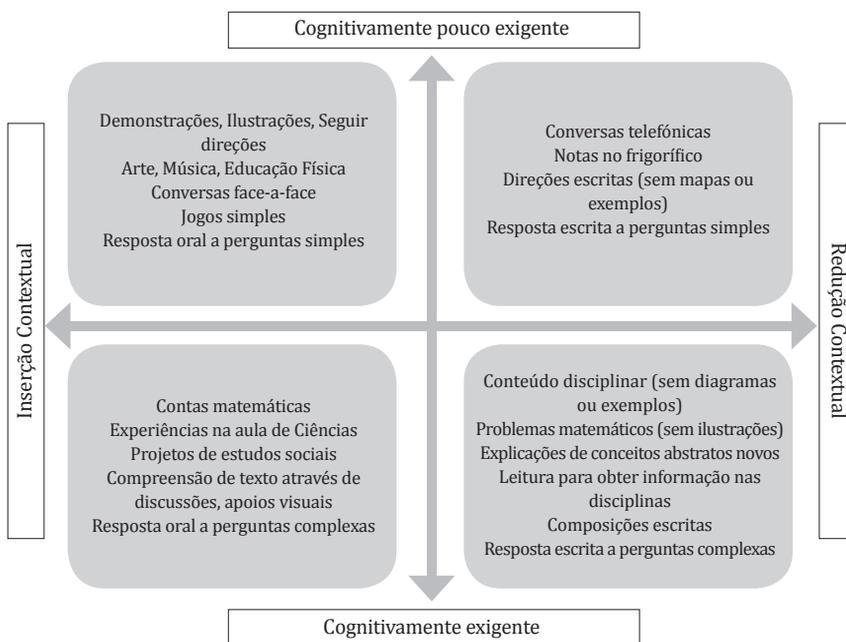


Figura 1: Variações no grau de dificuldade das atividades acadêmicas (adaptado de Chamot, 2005, p. 92)

Ainda nesta perspetiva, há que criar ambientes favoráveis à aprendizagem destes alunos, ou seja, ambientes em que:

1. Os alunos têm muitas oportunidades para ler, escrever, ouvir e discutir textos orais e escritos de géneros e registos variados;
2. Os alunos trabalham em pares e em grupo, discutindo e partilhando conhecimento;
3. Os alunos identificam dificuldades (vocabulário, conceitos...) e trabalham com os colegas para as resolverem;
4. Os alunos têm oportunidades para dar conta dos erros e fazerem a autocorreção;
5. O professor chama a atenção para os padrões e estrutura da língua-alvo;
6. O professor fala mais devagar e com maior clareza;
7. O professor dá tempo de aula aos alunos para usarem a língua de modo produtivo;
8. O professor modeliza explicitamente os processos e tarefas, recorrendo a auxiliares verbais e não-verbais;
9. O professor dá *feedback* explícito à escrita;
10. O professor desenha atividades que maximizam as oportunidades para os alunos interagirem com os outros na língua-alvo.

(adaptado de Vásquez, Hansen, & Smith, 2010)

Uma abordagem *culturalmente responsiva* beneficia *todos os alunos* e articula-se com uma pedagogia para a autonomia, sendo aqui a autonomia entendida como um interesse coletivo ao serviço de uma educação democrática, e também como uma competência individual baseada no desenvolvimento da autodeterminação, da responsabilidade social e da consciência crítica de si e dos contextos educativos e sociais (Jiménez Raya, Lamb, & Vieira, 2007).

Sabemos que há muitos obstáculos a um *ensino culturalmente responsivo*, desde logo na preparação e formação dos professores. De entre os vários obstáculos possíveis, podemos elencar os que são referidos por Helfrich e Bosch (2011), mas também algumas estratégias de resolução identificadas por estes autores:

1. Os professores não compreendem o papel do desenvolvimento da literacia ou a importância da literacia e da educação em diferentes culturas.

Estratégias: Os professores devem trabalhar no sentido de compreender o papel da literacia em diferentes culturas na preservação dos seus valores culturais. Devem determinar prioridades culturais e adquirir conhecimento de modo a apoiar a inclusão de todos os alunos.

2. Os professores têm possivelmente muitas dificuldades em ir ao encontro das necessidades de literacia de todos os alunos, em especial os de PLNM.

Estratégias: Os professores devem trabalhar no sentido de conseguir que os alunos de PLNM participem nas atividades de sala de aula, sem os isolar de outros alunos. Devem usar um *modo de instrução explícito, padrões de fala adaptada, modelização e leituras autênticas* para veicular significado e aumentar a compreensão dos alunos.

3. Os professores podem não se aperceber do valor que os colegas, incluindo outros alunos de PLNM, têm na educação e inclusão de alunos de PLNM.

Estratégias: Os professores não devem desvalorizar o papel dos pares na educação e inclusão de alunos de PLNM. Devem recorrer ao trabalho cooperativo (pares/grupos) e à tutoria de pares, por exemplo, incluindo outros alunos de PLNM cujo conhecimento e uso da língua é mais avançado.

4. Os professores podem ter falta de confiança no uso de ferramentas de avaliação, do processo e do produto, com alunos de PLNM.

Estratégias: Os professores não devem hesitar em usar ferramentas de avaliação, do processo e do produto, com alunos de PLNM. Devem recorrer a formas de avaliação oral e escrita, bem como a diversas formas de avaliação adaptadas às necessidades e perfil de cada aluno de PLNM.

Estes e outros problemas e estratégias de ação deverão ser trabalhados na formação de professores em geral e na formação de professores de PLNМ em particular. Ao enfatizarmos a necessidade de todos os professores serem formados para compreender a diversidade linguística e cultural e lidar com ela nas escolas, a nossa intenção não é desvalorizar o papel dos professores que aí asseguram a disciplina de PLNМ, e que, no momento presente, representam os atores principais deste processo, mas antes sublinhar que sem uma formação generalizada neste campo o ensino de PLNМ, circunscrito a uma disciplina, terá necessariamente um efeito reduzido na integração e no sucesso académico dos alunos. Uma abordagem transversal ao currículo exige a formação de todos os professores e permite o desenvolvimento de uma educação mais inclusiva, no seio da qual a disciplina de PLNМ poderá passar a constituir um espaço mais eficaz de promoção da literacia, em articulação com as restantes disciplinas.

Conclusão

Os alunos chegam aqui diferentes e a ideia é que, venham do bairro do Pica-Pau Amarelo ou de outro [menos pobre], não continuem com as mesmas características. Temos que fazer tudo para que a escola atenua a diferença que existe lá fora. Mas para isso é preciso que os professores, os pais e, fundamentalmente, os alunos queiram acreditar que a escola faz a diferença. As pessoas não devem ser diferenciadas por terem ou não capacidade para pagar um explicador. A escola deve dar condições a todos para terem sucesso no final do ano. Aproveitar ou não já depende deles e dos pais, mas isso é responsabilizar” (Alda Matos, *Público online*, 19 de outubro de 2010).

De uma perspetiva socioconstrutivista crítica, para além do papel dos professores, há que equacionar o papel dos pares, das famílias e da comunidade em geral na mediação da aprendizagem do sujeito (Au, 1998). A escola tem um papel fundamental na criação de uma cultura de escola acolhedora e valorizadora da diversidade linguística (Roth & Duarte, 2010; Pereira, neste volume), onde as diferenças linguísticas e culturais fazem parte do ADN escolar e não são tumores a serem tratados e removidos. Em particular, é necessário desenvolver práticas que contrariam os efeitos, demasiadamente perversos, da perspetiva prevalecente de comparativismo avaliador (Afonso, 2012) e de uma narrativa de controlo na avaliação (Alves & Machado, 2010), que coloca pressões inevitáveis nas escolas para favorecer a entrada e o sucesso de determinados alunos, à custa da exclusão dos mais desfavorecidos e discriminados (Ross, 2009). Há que lembrar que as relações educativas e sociais que se estabelecem nas escolas e nas comunidades refletem as relações de poder na sociedade (Cummins & Skutnabb-Kangas, 1988). Assim, e como nos recordam Zeichner (neste volume) e Hawkins (neste volume), um ensino e uma

formação de professores cultural e linguisticamente responsivos não são suficientes para construirmos um ensino e uma formação para a equidade e justiça social. São um primeiro passo importante, mas não devemos ficar por aí.

Numa perspetiva crítica, os problemas educativos e sociais das minorias (linguísticas e étnicas, entre outras que abordamos acima) são sobretudo manifestações de *racismo e xenofobia institucionalizados* – o problema é dos alunos e das suas famílias, não é da escola e da sociedade –, e não necessariamente da falta de sensibilidade dos professores às necessidades destes alunos (Cummins & Skutnabb-Kangas, 1988; Torres Santomé, 2008). Deste modo, para que a cultura de escola seja mais inclusiva para *todos/as os/as alunos/as*, mas em particular para aqueles mais diversos do ponto de vista da língua e da cultura, cada professor e a escola no seu todo devem trabalhar no sentido de:

1. Incorporar a língua e a cultura dos alunos de grupos minoritários (perspetiva aditiva, não subtrativa) nas atividades e ‘línguas oficiais’ (em uso) da escola;
2. Desenvolver um currículo rico, multicultural, de visibilização e valorização dos saberes e culturas presentes na escola;
2. Promover a participação da(s) comunidade(s) minoritária(s) (colaborativa, encorajada);
3. Implementar uma pedagogia para a autonomia (não reprodutora), encorajando os alunos a tornar-se produtores de conhecimento e a discutir as condições educativas e sociais que os emancipam/subordinam;
4. Desenvolver uma avaliação de natureza socioconstrutivista, alargada e participada, que contrarie uma visão deficitária do saber e promova o conhecimento das famílias e comunidades dos alunos minoritários.

(baseado em Cummins, 1988; Gay, 2002)

Entendendo a educação como uma prática ética, reflexiva, historicamente constituída e socialmente situada, que procura dar expressão ao compromisso com propósitos educativos válidos e constituir uma forma de intervenção no mundo (Freire, 2002), temos de trabalhar no sentido de interrogar a nossa história pessoal e o modo como ela se encontra condicionada por uma ideologia mais vasta. Será que reconhecemos que, em Portugal, à semelhança da maioria dos estados europeus/ocidentais, imperam políticas *linguicistas* (cf. Skutnabb-Kangas, 1988), ou seja, de domínio de uma língua (o português) sobre todas as outras, que é usada para legitimar, implementar e reproduzir uma desigual distribuição do poder e dos recursos entre grupos, definidos com base na sua língua materna? Será que compreendemos que os direitos políticos, sociais e educativos dos alunos de comunidades minoritárias *não são os mesmos direitos* dos

dos alunos nativos? Apesar das experiências de educação bilingue bem sucedidas (v. Pereira, Martins, & Antunes, 2013; Pereira, neste volume; Duarte & Roth, neste volume), ou do trabalho pedagógico e de formação de professores para a valorização da diversidade linguística nas salas de aula (v. Andrade, 2010; Andrade, Martins, & Pinho, neste volume), a política educativa oficial continua a ser de submersão linguística⁸ ou seja, subtrativa e de negação do direito dos alunos de PLNM a uma educação na sua língua materna, ou seja, a uma educação bilingue. Reconhecer esta situação e as suas consequências é o primeiro passo para a mudança da cultura de escola e de sala de aula. Na ausência de condições políticas, estruturais e formativas necessárias a uma educação bilingue, a mudança possível situar-se-á na promoção de uma abordagem pedagógica *linguística e culturalmente responsiva*. Não sendo a abordagem ideal, ela está também longe das práticas atualmente dominantes, exigindo por isso uma rutura paradigmática que abra horizontes a uma educação mais inclusiva e democrática nas nossas escolas.

Referências

- Afonso, A. (2012). O comparativismo avaliador e a teoria da modernização revisitada. In M. P. Alves & J. C. Morgado (Orgs.), *Avaliação em educação: Políticas, processos e práticas* (pp. 55-73). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Alarcão, I., & Araújo e Sá, M. H. (2010). *Era uma vez... A didáctica de línguas em Portugal: Enredos, actores e cenários de construção do conhecimento*. Cadernos do LALE, Série Reflexões 3. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Albertinelli, A., Knauth, B., Kraszewska, K., & Thorogood, D. (2011). *Migrants in Europe - A statistical portrait of the first and second generation*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Almeida, N. (2008). *Língua portuguesa em Timor-Leste: Ensino e cidadania* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Lisboa, Lisboa. Disponível em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/479/1/17753_Disserta00E700E3odeMestradoLCP.pdf
- Alves, M. P., & Machado, E. A. (2010). Introdução: Avaliar entre ser sujeito e sujeitar-se? In M. P. Alves & E. A. Machado (Orgs.), *O pólo de excelência: Caminhos para a avaliação do desempenho docente* (pp. 6-12). Porto: Areal.
- Ançã, M. H. (2006). Representações sobre a língua portuguesa: Um exemplo em meio de aprendizagem não formal. In R. Bizarro (Coord.), *Como abordar... A escola e a diversidade cultural. Multiculturalismo, interculturalismo e educação* (pp. 216-226). Porto: Areal Editores.

8. Os programas de submersão (ou *sink-or-swim*) forçam os alunos de minorias linguísticas, cuja língua materna tem um estatuto social menor, a receber instrução numa língua maioritária que não dominam, em salas de aula com alunos cuja língua materna é a língua de instrução (v. Skutnabb-Kangas, 1988; v. ainda Pereira, Martins, & Antunes, 2013, para alternativa de educação bilingue).

- Andrade, A. I. (2010). Para uma educação plurilingue: Que possibilidades supervisivas no quadro da formação contínua de professores? In R. Bizarro e M. A. Moreira (Orgs.), *Supervisão pedagógica e educação em línguas* (pp. 73-90). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Andrade, A. I., & Martins, F. (Coord.). (2007). *Abordar as línguas, integrar a diversidade nos primeiros anos de escolaridade*. Cadernos do LALE, Série Propostas 3. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Andrade, A. I., & Pinho, A. S. (Eds.). (2010). *Línguas e educação: Práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspectivas a partir de um projeto*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Apple, M. W. (2000). *Official knowledge: Democratic education in a conservative age*. New York: Routledge.
- Araújo, M. T. (2010). *Os manuais de português língua estrangeira em França – Um contributo* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Lisboa, Lisboa. Disponível em <http://hdl.handle.net/10451/2227>
- Au, K. (1998). Social constructivism and the school literacy learning of students of diverse backgrounds. *Journal of Literacy Research*, 30(2), 297-329.
- Au, K. (2009). Isn't culturally responsive instruction just good teaching? *Social Education*, 73(4), 179-183.
- Au, W. (2012). *Critical curriculum studies: Education, consciousness and the politics of knowing*. New York: Routledge.
- Avelar, A. M. (2008). *Géneros e registos do discurso no ensino de línguas: Proposta de aplicação ao ensino de PLE e monitorização em contexto* (Tese de Doutoramento). Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Banks, J. A. (2001). Multicultural education: Characteristics and goals. In J. A. Banks & C. A. McGee Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (4th ed.) (pp. 3-30). New York, Chichester, Weinheim, Brisbane, Singapore & Toronto: John Wiley & Sons.
- Banks, J. A. (2009). Multicultural education: Dimensions and paradigms. In J. Banks (Ed.), *The Routledge international companion to multicultural education* (pp. 9-32). New York: Routledge.
- Bartolomé, L. I. (2007). *Pedagogia da subordinação*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Bizarro, R. (2009). A escola pública em Portugal, hoje: Uma encruzilhada de migrações. In I. N. Patim (Coord.), *Literatura e geografia – Da geografia das palavras à geografia das migrações* (pp. 243-256). Porto: Edições UFP.
- Bizarro, R. (2010). Do ensino e da aprendizagem do Português como L2 a alunos surdos à formação de professores: Algumas (in)certezas. In R. Bizarro & M. A. Moreira (Orgs.), *Supervisão pedagógica e educação em línguas* (pp. 39-46). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Cabral, E., & Coelho, O. (2006). Uma língua nas nossas mãos: Argumentos para uma educação bilingue dos surdos. In R. Bizarro & F. Braga (Orgs.), *Formação de professores de línguas estrangeiras* (pp. 215-221). Porto: Porto Editora.
- Calço, T. A. (2008). *A dimensão diagnóstica da avaliação em PLNM e o seu uso no ensino secundário português* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Lisboa, Lisboa.

- Cardoso, C. (1994). Diferenciar pedagogias para promover a igualdade. Porquê? In IIE (Ed.), *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem/IIE*. Lisboa: IIE.
- Carvalho, L. M. (2006). PISA: Movimentos e mudanças. Uma introdução a “PISA e as políticas públicas de educação”. *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*, 10, 3-13.
- Casa-Nova, M. J. (2005). (I)Migrantes, diversidades e desigualdades no sistema educativo português: Balanço e perspectivas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 13(47), 181-216.
- Chamot, A. U. (2005). The cognitive academic language learning approach (CALLA): An update. In P. A. Richard-Amato & M. A. Snow (Eds.), *Academic success for english language learners: Strategies for K-12 mainstream teachers* (pp. 87-102). White Plains, NY: Pearson Education.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa.
- Conselho Nacional de Educação (CNE) (2011). *Estado da educação 2011. A qualificação dos portugueses*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Disponível em http://www.epatv.pt/v2/dados/phocadownload/anolectivo20112012/estado_da_educacao_2011.pdf
- Council of Europe Commissioner for Human Rights (2012). *Human rights of Roma and travellers in Europe*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Disponível em http://www.gitanos.org/upload/43/39/RightsOfRoma_Consejo_de_Europa.pdf
- Cummins, J. (1988). From multicultural to anti-racist education. An analysis of programmes and policies in Ontario. In T. Skutnabb-Kangas & J. Cummins (Eds.), *Minority education: From shame to struggle* (pp. 127-157). Clevedon, Ph: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J., & Skutnabb-Kangas, T. (1988). Introduction. In T. Skutnabb-Kangas & J. Cummins (Eds.), *Minority education: From shame to struggle* (pp. 1-6). Clevedon, Ph: Multilingual Matters.
- Delpit, L. (2006). *Other people's children: Cultural conflict in the classroom*. New York: The New Press.
- Dias, H. B. M. (2009). *Português Europeu Língua Não Materna a distância: (Per)Cursos de iniciação baseados em tarefas* (Tese de Doutoramento). Universidade Aberta, Lisboa. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.2/135>
- Dooly, M., & Vallejo, C. (2009). *Linguistic minorities thematic report. Educational policies that address social inequality* (EACEA Action 6.6.2). London: IPSE. Disponível em <http://www.epasi.eu/ThematicReportLIN.pdf>
- Duarte, J. (2011). Migrants' educational success through innovation: The case of the Hamburg bilingual schools. *International Review of Education*, 57, 631-649.
- Duarte, J., Moreira, M. A., & Flores, C. (2013). Bilinguismo e educação: Um novo currículo para a formação de professores. In R. Bizarro, M. A. Moreira & C. Flores (Orgs.), *Português Língua Não Materna: Investigação e ensino* (pp. 112-128). Lisboa: LIDEL.
- Ferreira, V., & Bouda, P. (2009). Minderico: An endangered language in Portugal. In P. K. Austin, O. Bond, M. Charette, D. Nathan & P. Sells (Eds.), *Proceedings*

- of Conference on Language Documentation and Linguistic Theory 2. London: SOAS.
- Field, S., Kuczera, M., & Pont, B. (2007). *No more failures: Ten steps to equity in education*. Paris: OECD.
- Flores, C. (2013). Português Língua Não Materna: Discutindo conceitos de uma perspectiva linguística. In R. Bizarro, M. A. Moreira & C. Flores (Orgs.), *Português Língua Não Materna: Investigação e ensino* (pp. 36-46). Lisboa: LIDEL.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa* (21^a ed.). SP: Paz e Terra.
- Freire, P., & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the word & the world*. New York: Bergin & Garvey.
- Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 106-116.
- Gee, J. P. (2004). *Situated language and learning: A critique of traditional schooling*. New York: Routledge.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding language, scaffolding learning. Teaching second language learners in the mainstream classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gomes, M. C., Cabral, E., & Coelho, O. (2006). Diferentes somos todos. A educação dos surdos como mediação cultural. In R. Bizarro (Coord.), *Como abordar... A escola e a diversidade cultural. Multiculturalismo, interculturalismo e educação* (pp. 46-58). Porto: Areal Editores.
- Grosso, M. J. (2006). O perfil do professor de Português para falantes de outras línguas numa sociedade multicultural. In R. Bizarro & F. Braga (Orgs.), *Formação de professores de línguas estrangeiras* (pp. 262-266). Porto: Porto Editora.
- Grosso, M. J. (Coord.) (2011). QuaREPE. Quadro de referência para o ensino português no estrangeiro. Documento orientador (vol. 1). *Tarefas, actividades, exercícios e recursos para a avaliação* (vol. 2). Lisboa: Ministério da Educação - Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Helfrich, S. R., & Bosch, A. J. (2011). Teaching english language learners: Strategies for overcoming barriers. *The Educational Forum*, 75, 260-270.
- Jiménez Raya, M., Lamb, T., & Vieira, F. (2007). *Pedagogy for autonomy in language education in Europe – Towards a framework for learner and teacher development*. Dublin: Authentik.
- Klugman, J. (Dir.). (2009). *Human development report 2009 – Overcoming barriers: Human mobility and development*. New York: United Nations Development Programme. Disponível em http://www.ctc-health.org.cn/file/HDR_2009_EN_Complete.pdf.
- Lucas, T., & Villegas, A. M. (2011). A framework for preparing linguistically responsive teachers. In T. Lucas (Ed.), *Teacher preparation for linguistically diverse classrooms* (pp. 55-72). New York & London: Routledge.
- Miguel, C. A. (2011). *O conhecimento sociocultural nos manuais de Português Língua Estrangeira: As relações entre géneros* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Ministério da Educação (2009). *Relatório de Português Língua Não Materna (PLNM) - 2006/07 e 2007/08*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

- Mira Mateus, H., Pereira, D., & Fischer, G. (Orgs.). (2008). *Diversidade linguística na escola portuguesa*. Lisboa: ILTEC/ Fundação Calouste Gulbenkian.
- Mira Mateus, M. (2011). Diversidade linguística na escola portuguesa. *Revista Lusófona de Educação*, 18, 13-24. Disponível em <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2560/1984>
- Moreira, M. A., & Vieira, F. (2012). Preservice teacher education in Portugal: The transformative power of local reform. In J. M. Paraskeva & J. Torres Santomé (Eds.), *Globalisms and power: Iberian Education and curriculum policies* (pp. 94-106). New York: Peter Lang.
- OECD (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2009). *PISA 2009 assessment framework. Key competencies in reading, mathematics and science*. OECD Publishing. Disponível em <http://www.oecd.org/dataoecd/11/40/44455820.pdf>
- OECD (2011). *PISA - In Focus 11: How are school systems adapting to increasing numbers of immigrant students?* OECD Publishing. Disponível em <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/49264831.pdf>
- OECD (2012). *Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools*. OECD Publishing. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>
- Oliveira, M. C. M. (2006). *O ensino do português a adultos imigrantes: Orientações e práticas* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Minho, Braga.
- Ovando, C. J. (2001). Language diversity and education. In J. A. Banks & C. A. McGee Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (4th ed.) (pp. 268-291). New York, Chichester, Weinheim, Brisbane, Singapore & Toronto: John Wiley & Sons.
- Paraskeva, J. (2006). (Org.). *Currículo e multiculturalismo*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Pereira, D., Martins, P., & Antunes, V. (2013). Educação bilingue e aprendizagem do português em contexto multilingue. In R. Bizarro, M. A. Moreira & C. Flores (Orgs.), *Português Língua Não Materna: Investigação e ensino* (pp. 130-143). Lisboa: LIDEL.
- Pinto, J. (2011). O ensino de línguas baseado em tarefas e o foco na forma: Contributos para uma didáctica do PL2 em Cabo Verde. *Linguarum Arena*, 2, 27-41.
- Ross, A. (2009). *Educational policies that address social inequality - Overall report*. London: EPASI and European Commission. Disponível em <http://www.epasi.eu/OverallReport.pdf>
- Roth, H. J., & Duarte, J. (Coords.). (2010). *European core curriculum for inclusive academic language teaching (IALT): An instrument for training pre- and in-service teachers and educators. Final report of the project "European core curriculum for mainstreamed second language - Teacher education"*. EU-Comenius Project. Disponível em http://www.eucim-te.eu/data/eso27/File/Material/2008_3349_FR_EUCIM_TE_Annex_Confidential%20Part_Product%2049.1_European%20Core%20Curriculum.pdf

- Skutnabb-Kangas, T. (1988). Multilingualism and the education of minority children. In T. Skutnabb-Kangas & J. Cummins (Eds.), *Minority education: From shame to struggle* (pp. 9-44). Clevedon, Ph: Multilingual Matters.
- Sleeter, C. E., & Grant, C. A. (2009). *Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class, and gender*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Talbur, S., & Steinberg, S. (Org.). (2007). *Pensar queer: Sexualidade, cultura e educação*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Tavares, C. F. (2007). *Didáctica do Português – Língua Materna e Não Materna – no ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- Torres Santomé, J. (2008). *Multiculturalismo anti-racista*. Porto: Profedições.
- Torres Santomé, J. (2012). Curricular tensions and the struggle for justice in neoliberal times. In J. M. Paraskeva & J. Torres Santomé (Eds.), *Globalisms and power: Iberian education and curriculum policies* (pp. 172-192). New York: Peter Lang.
- Trumbull, E., & Pacheco, M. (2005). *Leading with diversity: Cultural competencies for teacher preparation and professional development*. Brown University and Pacific Resources for Education and Learning. Disponível em http://www.brown.edu/academics/education-alliance/sites/brown.edu.academics.education-alliance/files/publications/lwd_entire.pdf
- Vásquez, A., Hansen, A. L., & Smith, P. C. (2010). *Teaching language arts to english language learners*. New York & London: Routledge.
- Vieira, F., Moreira, M. A., & Peralta, M. H. (2014). Research in foreign language education in Portugal (2006-2011): Inquiring into its transformative potential. *Language Teaching*, 47 (2), 191-227.
- Vilela, M. (2006). O ensino das línguas em ambiente bilingue: O exemplo caboverdiano. In R. Bizarro (Coord.), *Como abordar... A escola e a diversidade cultural. Multiculturalismo, interculturalismo e educação* (pp. 178-187). Porto: Areal Editores.
- Zeichner, K. (2008). Formação de professores para a justiça social em tempos de incerteza e desigualdades crescentes. In J. E. Diniz-Pereira & K. M. Zeichner (Orgs.), *Justiça social: Desafio para a formação de professores* (pp. 11-34). Belo Horizonte: Autêntica.
- Zeichner, K. (2011). Two visions of teaching and teacher education for the twenty-first century. In *The 1st Global Teacher Education Summit – Conference Proceedings*. Beijing, China: Center for Teacher Education Research of Beijing Normal University - Key Institute of Humanity and Social Science of Ministry of Education of the People's Republic of China (CD-ROM).
- Zeichner, K., & Flessner, R. (2009). Educating teachers for critical education. In M. W. Apple, W. Au & L. A. Gandin (Eds.), *The Routledge international handbook of critical education* (pp. 296-311). New York & London: Routledge.



