

Diversidade Linguística na Escola Portuguesa

Primeiros resultados do projecto desenvolvido pelo **Instituto de Linguística Teórica e Computacional (ILTEC)** em colaboração com a **Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (Ministério da Educação)** e com financiamento da **Fundação Calouste Gulbenkian**.

2003-2005

Diversidade Linguística na Escola – uma problemática global

1 Introdução

A maioria dos países do mundo está hoje confrontada com uma população escolar heterogénea do ponto de vista cultural e linguístico.

As políticas de educação linguística dos velhos estados-nação, baseadas e ao serviço do princípio “uma nação-um estado-uma língua”, revelam-se hoje inadequadas face ao desenvolvimento de sociedades caracterizadas por:

- primado dos valores da democracia e dos direitos humanos, neles incluídos o direito à identidade linguística;
- altos índices de mobilidade transnacional de cidadãos, por razões políticas e económicas;
- uma economia globalizada em que as fronteiras nacionais tendem a esbater-se, multiplicando-se os contactos entre os indivíduos dos mais diversos espaços geopolíticos;
- altos níveis de exigência na formação das populações, como condição indispensável no combate ao fenómeno da exclusão social, sendo que o sucesso da formação é directamente dependente da competência do formando na língua em que se realiza a formação.

Recai sobre a escola a imensa responsabilidade de acolher, de modo inclusivo, a diversidade linguística e preparar os cidadãos e a sociedade para a diversidade linguística.

O não acolhimento da diversidade cultural e linguística pela escola parece contribuir significativamente, um pouco por todo o mundo, para a manutenção e reprodução de índices elevados de exclusão ou de desnivelamento social das populações minoritárias. Na verdade, a centralidade instrumental da língua no processo de escolarização não

pode ser ignorada na planificação dos percursos educativos, sob pena de falência dos mesmos.

Desde meados do século XX, a questão da escolarização das crianças bilingues e da escolarização para o bilinguismo tem sido alvo de investigação e experimentação em vários países do mundo, onde a heterogeneidade linguística constitui tradicionalmente um factor de pressão sobre a escola, tais como os Estados Unidos da América, o Canadá, a Austrália, entre outros.

Neste documento, apresentaremos, em primeiro lugar, alguns princípios de natureza psicolinguística essenciais para a compreensão das necessidades educativas dos alunos provenientes de **minorias linguísticas migrantes** (em diante, alunos **MLM**) e para o consequente planeamento dos modelos educativos a eles destinados.

Em segundo lugar, apresentaremos uma tipologia dos diferentes modelos educativos que, um pouco por todo o mundo, têm sido concebidos para responder às situações das comunidades escolares linguisticamente heterogéneas, quer motivadas pela existência de culturas regionais minoritárias, quer motivadas pelo fenómeno das migrações transnacionais; e também para atender às necessidades de mobilidade laboral no mundo globalizado. Esta tipologia é particularmente útil no momento de equacionar as diferentes opções disponíveis para a definição de políticas educativas em sociedades linguisticamente heterogéneas.

Por fim, a última secção do texto, tratará de apresentar muito sucintamente o posicionamento dos organismos internacionais – União Europeia, Conselho da Europa e UNESCO – no que diz respeito às políticas de educação linguística.

2 A escolarização da criança bilingue: alguns princípios de natureza psicolinguística

Apresenta-se nesta secção alguns princípios psicolinguísticos, validados por trabalhos de investigação, essencialmente produzidos nos EUA nas últimas três décadas, cujo objectivo consiste em compreender o processo de desenvolvimento linguístico e cognitivo da criança bilingue ou exposta a uma escolarização numa língua diferente da sua língua materna.

Tais princípios revelam-se úteis no momento de planificar os modelos educativos em sociedades caracterizadas pela diversidade linguística.

2.1 Princípio da proficiência linguística conversacional vs. a proficiência linguística para fins académicos

Cummins (1979) descobriu que os alunos imigrantes ou descendentes de imigrantes se tornam rapidamente fluentes, num período de cerca de dois anos, na interacção conversacional na língua dominante na sociedade anfitriã, ao passo que para o desenvolvimento de um nível de proficiência no domínio da língua para fins académicos semelhante ao dos estudantes da sua idade do grupo linguístico maioritário é necessário um período mínimo de cinco anos (frequentemente muito mais longo, podendo ir até sete ou mesmo dez anos (Collier, 1987; Cummins, 1981; Hakuta et al., 2000; Klesmer, 1994)).

Esta descoberta levou Cummins a enunciar o princípio psicolinguístico da distinção entre proficiência linguística conversacional e proficiência linguística para fins académicos (Basic Interpersonal Communicative Skills – BICS vs. Cognitive Academic Language Proficiency – CALP). O desenvolvimento de cada um destes tipos de proficiência linguística em **Língua Segunda** (em diante, **L2**) obedece a diferentes ritmos e a diferentes processos cognitivos.

Este princípio é hoje considerado fundamental para a compreensão dos processos de aprendizagem das crianças migrantes e conseqüente planificação, através do modelo educativo mais propício para o seu desenvolvimento emocional, cognitivo e linguístico e para uma boa integração no ambiente escolar.

O não reconhecimento da diferença dos ritmos do desenvolvimento da proficiência conversacional (afinal a mais evidente para o observador desprevenido) e da proficiência linguística para fins académicos (de avaliação bastante mais complexa) é responsável por importantes erros na planificação dos currículos dirigidos aos alunos MLM, na avaliação destes alunos, e, por conseqüência, na condução de toda a escolarização destas crianças.

2.2 Princípio da interdependência

O princípio da interdependência enunciado por Cummins (1981: p. 29) postula o seguinte:

“To the extent that instruction in Lx is effective in promoting proficiency in Lx, transfer of this proficiency to Ly will occur provided there is adequate exposure to Ly (either in school or environment) and adequate motivation to learn Ly.”¹

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

2.3 Efeitos positivos do bilinguismo aditivo

O conceito de bilinguismo aditivo, avançado por Lambert (1974), é usado para referir a situação em que a aprendizagem de uma L2 não impede ou substitui o desenvolvimento e a aprendizagem da língua materna. Actualmente, a investigação produzida no domínio da educação bilingue aponta para a existência de uma correlação positiva entre o bilinguismo aditivo e o desenvolvimento linguístico e cognitivo ou académico. Os resultados mais consistentes apontam para que “os indivíduos bilingues são mais conscientes da língua (habilidades metalinguísticas) e têm acrescida facilidade na aprendizagem de novas línguas.”

3 Modelos educativos, descritos na literatura sobre Educação Bilingue, vocacionados para responder às comunidades escolares linguisticamente heterogéneas

Apresenta-se aqui uma tipologia dos diferentes modelos educativos que, um pouco por todo o mundo, têm sido concebidos para responder às situações das comunidades

¹ Na medida em que a instrução em Lx é eficaz para promover a proficiência em Lx, a transferência desta proficiência para Ly também irá ocorrer quando o indivíduo é exposto de forma adequada à Ly (na escola ou fora dela) e esteja suficientemente motivado para aprender a Ly. [Tradução dos autores]

escolares linguisticamente heterogéneas, quer em contextos de diversidade linguística motivada pela existência de culturas regionais minoritárias, quer motivada pelo fenómeno das migrações transnacionais, quer para atender às necessidades de mobilidade laboral no mundo globalizado. Acompanha-se a explicação dos diversos modelos com a identificação dos países que na literatura disponível sobre a matéria (*vd.* bibliografia 5.1) são referidos como seguidores dos mesmos. Note-se, porém, que as práticas educativas nacionais neste domínio não são na maioria dos casos homogéneas nem do ponto vista diacrónico nem do ponto de vista dos diferentes espaços sociais ou geográficos, o que dificulta uma classificação linear dos diferentes países em função dos modelos explicados.

Esta tipologia, baseada em Baker (2001, p. 194), distingue dez tipos de educação linguística diferenciados entre si por um conjunto de cinco variáveis: grupo sociolinguístico de origem da criança-alvo; língua de ensino e de aprendizagens; objectivos sociológicos e educativos; perfil linguístico de saída pretendido; ambientes linguísticos.

Tabela 1:

Modelos de Educação Linguística (baseada em Baker 2001, p. 194)

	Tipo de modelo	Estatuto da LM da criança	Língua de ensino e de aprendizagens	Objectivos sociológicos e educativos	Perfil linguístico de saída visado	Ambientes linguísticos
Modelos monolíngues	Regular	Língua maioritária	Língua maioritária	–	Bilinguismo limitado	Ambiente monolíngue com ensino de LE ²
	Segregacionista	Língua minoritária	Língua minoritária (sem possibilidade de opção)	Apartheid	Monolingüismo	Ambientes plurilingües de não convivência
	Separatista		Língua minoritária (por opção própria)	Separatismo	Bilinguismo limitado	
	De submersão		Língua maioritária	Assimilacionismo	Monolingüismo	Ambientes plurilingües subtractivos
	De submersão com aulas de apoio					
Modelos bilingües/plurilingües	De transição	Língua minoritária	Inicialmente língua minoritária com transição posterior para a maioritária	Pluralismo e enriquecimento	Bilinguismo e biliteracia	Ambientes plurilingües aditivos
	De imersão	Língua maioritária	Bilingue com ênfase inicial em L2 ³			
	De manutenção da Língua de herança cultural	Língua minoritária	Bilingue com ênfase em L1 ⁴	Manutenção, Pluralismo e enriquecimento		
	"Two-way/Dual language"	Língua minoritária e língua maioritária	Língua minoritária e língua maioritária			
	Regular bilingue	Língua maioritária	Duas línguas maioritárias			

² Língua(s) Estrangeira(s)

³ Língua Segunda

⁴ Língua Primeira

3.1 Modelos monolingues

Os modelos monolingues são aqueles em que a escola adopta apenas uma língua como língua veicular de todos os conhecimentos curriculares e como língua de comunicação na comunidade escolar. Essa língua pode coincidir ou não com a língua materna dos alunos.

Alguns modelos monolingues incluem o ensino de **línguas estrangeiras** (em diante, **LE**), mas como disciplinas curriculares independentes, em que a LE em si mesma é o conteúdo de aprendizagem e não tem funcionalidade comunicativa na vida escolar fora do espaço curricular atribuído a essa disciplina (que normalmente é relativamente reduzido).

3.1.1 Modelos regulares na língua maioritária com ensino de LE

Este é o tipo de modelo, dirigido às populações da cultura maioritária, mais generalizado em toda a Europa, incluindo Portugal, América do Norte e Austrália. A língua de ensino é a língua da maioria linguística, a língua oficial do Estado. Para além desta língua, o currículo escolar inclui o ensino de pelo menos uma LE, por vezes mais, a que se atribui uma carga horária relativamente reduzida. De uma maneira geral a proficiência atingida na LE no final do percurso escolar é reduzida, sendo que raramente os alunos atingem níveis apreciáveis de bilinguismo.

Note-se que o actual plano de acção da União Europeia no sentido de promover a diversidade linguística e a aprendizagem das línguas (*vd.* Ponto 3.1), em que o ensino das mesmas é sempre perspectivado enquanto LE, se enquadra sobretudo neste tipo de modelo.

3.1.2 Modelos segregacionistas

Estes modelos são motivados por ideologias sociais do tipo segregacionista ou de "apartheid", que visam manter a separação entre os vários grupos linguísticos de uma sociedade com o objectivo de perpetuar as relações de poder estabelecidas.

São modelos monolingues na língua materna do grupo minoritário ou dominado, de frequência obrigatória para as crianças desses grupos. O acesso à formação na língua do grupo de prestígio é vedado a essas crianças de modo a impedir a mobilidade intergrupala. As minorias linguísticas "não chegam a aprender o suficiente da língua de poder para

serem capazes de influenciar a sociedade ou, especialmente, de aprender uma língua comum aos restantes grupos dominados, um meio de comunicação e de análise partilhado"⁵ (Skutnabb-Kangas, 1981, p. 128, cit. em Baker, 2001, p. 198). Estes modelos são caracterizados por fomentarem ambientes linguísticos de não convivência.

3.1.3 Modelos separatistas

Estes modelos são motivados por objectivos políticos de cariz secessionista em que uma determinada minoria linguística tem como objectivo tornar-se independente do grupo linguístico maioritário. São modelos monolingues nas línguas minoritárias, dirigidos às crianças desse grupo, como modo de garantir a sobrevivência da identidade cultural, linguística e política do grupo. Estes modelos são também caracterizados por fomentarem ambientes linguísticos de não convivência. Formas puras deste tipo de modelos são raras, pois implicam uma grande capacidade de autonomia da comunidade minoritária a todos os níveis.

3.1.4 Modelos de submersão

São modelos monolingues, na língua da comunidade maioritária, dirigidos a crianças de grupos linguísticos minoritários. Do ponto de vista sociocultural têm objectivos assimilacionistas, visando a formação de indivíduos monolingues na língua maioritária e o apagamento progressivo das línguas e culturas minoritárias. A criança é submetida a um modelo regular, em que todo o ensino se faz na língua do grupo maioritário – para sobreviver tem de aprender a língua da escola o mais rápido possível. O ambiente linguístico neste tipo de modelos, em que se parte de uma situação de coexistência de pelo menos duas línguas, a da escola e a da criança, e em que a acção educativa promove a extinção progressiva de uma das línguas, a da criança, é designado na literatura pelo termo de "ambiente linguístico substractivo".

Este tipo de modelos é frequente no espaço europeu, em particular naqueles países que não desenvolveram políticas específicas para a integração das minorias migrantes, ou porque não têm números significativos de migrantes, ou porque só recentemente se tornaram

⁵ Tradução dos autores.

destinos de emigração, ou porque simplesmente optaram por não as tomar. Por exemplo, no actual modelo português, em que as medidas de apoio aos alunos MLM são da responsabilidade das escolas, esses alunos acabam muitas vezes por viver uma situação educativa muito semelhante à que aqui se descreve: são mergulhados numa escola regular, à mistura com as crianças autóctones, sem quaisquer medidas especiais de apoio à sua integração.

3.1.5 Modelos de submersão com aulas de apoio

Considerado um subtipo dos modelos de submersão, aqui as crianças dos grupos linguísticos minoritários frequentam as mesmas escolas e currículos escolares que as crianças do grupo maioritário, mas são retiradas parcialmente dos modelos regulares, para frequentar aulas onde se ensina a língua da escola como L2, em particular conteúdos de gramática e vocabulário, e se exercita a capacidade de comunicação.

Nalguns casos, as crianças dos grupos minoritários são também retiradas das aulas regulares para frequentar aulas em que algumas áreas do currículo são leccionadas através de uma linguagem muito simplificada e controlada e de uma panóplia de recursos audiovisuais destinados a ultrapassar as dificuldades de compreensão das crianças.

Trata-se também de um modelo com objectivos de cariz assimilacionista, focalizado no ensino da língua maioritária ignorando a **Língua Primeira** (em diante, **L1**) das crianças.

Importa referir a propósito deste modelo que, por mais que os alunos beneficiem de medidas de apoio às aprendizagens, linguísticas ou outras, nestas classes, o ritmo de aprendizagem dos conteúdos curriculares é inevitavelmente mais lento do que aquele que se verifica nos alunos do grupo linguístico maioritário. Deste modo, os alunos tendem a acumular atrasos no percurso escolar apenas compensáveis a médio ou longo prazo.

Pode dizer-se que este é o modelo mais generalizado no espaço europeu, verificando-se variações de acordo com a especificidade das políticas de cada país, região ou até das próprias escolas.

Grosso modo, a experiência europeia distingue duas grandes variantes deste modelo: *o modelo integrado e o modelo separado*.

No modelo integrado, os alunos são encaminhados, aquando da sua chegada, para turmas regulares. As medidas de apoio, que focam sobretudo a aprendizagem da língua de acolhimento, podem ser oferecidas directamente ao aluno no decorrer das aulas ou em aulas específicas em horário escolar, dispensando-se o aluno de algumas disciplinas, ou ainda em horário extra-escolar.

No modelo separado, os alunos são encaminhados para turmas de acolhimento específicas que oferecem sobretudo um ensino intensivo da língua de escolarização. Habitualmente este tipo de modelos tem duração de um ano. Em seguida, os alunos são integrados em turmas regulares, podendo ou não continuar a beneficiar de medidas de apoio. A segregação em relação aos alunos nativos pode ser total ou parcial. Sendo parcial, os alunos de origem migrante podem integrar, desde o seu ingresso, determinadas aulas do currículo regular como, por exemplo, de música ou de desporto. Existe também a possibilidade de os alunos irem integrando sucessivamente mais disciplinas à medida que os seus conhecimentos linguísticos vão evoluindo.

Ainda no âmbito das medidas de apoio à escolarização dos alunos MLM, a maioria dos países europeus proporciona o ensino de algumas LM como disciplina adicional ao currículo regular ou como LE. As disciplinas são habitualmente de frequência facultativa e, excepto nos casos em que integram o currículo regular, não interferem com a avaliação escolar global do aluno. O ensino e o financiamento do ensino das LM podem estar a cargo dos países de origem dos alunos, com base em acordos bilaterais ou a cargo dos países de acolhimento.

Países em que o ensino das línguas maternas é administrado (maioritariamente) com base em acordos bilaterais são: a França, a Alemanha, a Eslovénia, a Roménia, a Polónia, o Luxemburgo e a Bélgica (zona francófona).

Países que oferecem ensino de línguas maternas por iniciativa própria, e que ao oferecer esta medida se distanciam dos modelos puros de submersão, são: a Islândia, a Noruega, a Finlândia, a Dinamarca, a Estónia, a Lituânia, a Espanha, a Áustria, a Hungria, a Suécia, o Chipre e a Grécia.

A propósito da inclusão das LM como disciplina adicional ao currículo regular ou como LE, convém referir que estas medidas são insuficientes para o desenvolvimento de níveis elevados de literacia em LM entre os alunos de origem migrante. Além disso, tratando-se, na maioria dos casos, de disciplinas opcionais, que não interferem com a avaliação global

do aluno, verifica-se com frequência baixos índices de motivação nos alunos. Finalmente, não parece fazer muito sentido que se ensine uma LM através de uma abordagem metodológica de LE.

3.1.6 Modelos bilíngues de transição

Estes modelos são muito comuns nos Estados Unidos da América e são também praticados em alguns países da Europa. O aluno MLM efectua as aprendizagens básicas da leitura e da escrita na sua língua materna, e paralelamente efectua uma aprendizagem da língua maioritária primeiramente baseada na oralidade. Existem modelos de transição de curta duração, no máximo dois anos; e de longa duração, até seis anos. Ao fim deste tempo a criança ingressa nos modelos regulares da escola, junto com os estudantes do grupo linguístico maioritário. A partir desse momento a língua materna deixa de ter lugar no currículo escolar, não se desenvolvendo no jovem verdadeiros níveis de bilinguagem.

Estes modelos baseiam-se no reconhecimento dos benefícios decorrentes da aprendizagem básica das habilidades da leitura e da escrita na língua materna da criança, considerando, porém, que uma vez estas habilidades adquiridas, a criança está apta a transitar para uma escolarização que se processa na língua maioritária, não materna para a criança.

Nos países do Norte da Europa, existem também modelos que podem ser considerados bilíngues de transição, para os casos em que o aluno ingressa no sistema educativo de um país de acolhimento a meio do percurso escolar. Nestes modelos, oferece-se ao aluno a possibilidade de efectuar as diversas aprendizagens curriculares na sua LM durante um determinado período de tempo, até estar apto para integrar por completo o currículo regular veiculado na língua do país de acolhimento.

3.2 Modelos de educação bilingue para o bilinguismo e para a bilinguagem

Nesta secção incluem-se modelos de educação linguística que procuram promover o bilinguismo nas crianças e jovens através de ambientes linguísticos aditivos, por contraposição aos anteriores, que essencialmente procuram promover o domínio da língua de prestígio ou maioritária na sociedade.

3.2.1 Modelos de educação bilingue em imersão

Este modelo surge na sequência de uma experiência efectuada em St. Lambert, Montreal, Canadá, em 1965, quando um grupo de pais anglófonos conseguiu convencer a escola daquele distrito a desenvolver um programa inédito de educação bilingue com um grupo de alunos do jardim-de-infância. Estes pais, anglófonos, pretendiam que os seus educandos pudessem desenvolver competências de oralidade, escrita e leitura em Francês; pudessem atingir níveis normais de sucesso em todo o currículo escolar, incluindo em língua inglesa; apreciassem igualmente as tradições e as culturas francófona e anglófona do Canadá.

Este modelo destina-se a alunos oriundos do grupo linguístico maioritário e caracteriza-se pela adopção da língua minoritária (normalmente L2 dos alunos) como principal língua veicular das aprendizagens curriculares. A língua materna dos alunos é também ensinada, mas como disciplina do currículo. Em Portugal temos exemplos que se aproximam deste modelo na educação de crianças portuguesas em escolas estrangeiras destinadas sobretudo a promover a educação dos filhos dos nacionais desses países. É o caso do Liceu Francês, da Escola Alemã ou do Colégio Espanhol. Os professores neste tipo de modelos são, regra geral, bilingues competentes.

A partir deste conceito de educação bilingue em imersão desenvolveram-se no Canadá, mas também em países como a Finlândia, a Espanha ou a Irlanda, outras experiências com variações a nível de:

- idade em que a criança começa a experiência de educação através da L2: os chamados modelos de *imersão precoce* (“early immersion”) dão início à experiência bilingue logo no início do pré-escolar; os modelos de *imersão média* (“middle immersion”) iniciam a experiência por volta dos dez anos, e os modelos de *imersão tardia* (“late immersion”) apenas no nível secundário.
- tempo curricular atribuído a cada uma das línguas: os modelos de *imersão total* (“total immersion”) começam por atribuir 100% do tempo curricular à imersão na L2 e ao fim de dois ou três anos passam a uma distribuição 80% – L2, 20% – L1, mantendo este equilíbrio por três ou quatro anos, para depois terminar por uma distribuição de 50% – L1 e 50% – L2. Os modelos de *imersão parcial* (“partial immersion”) atribuem desde o início um peso de 50% – 50% a cada uma das línguas, seguindo assim até ao final do ensino secundário.

No Canadá, os modelos de *imersão precoce total* provaram ser os mais populares. No entanto, muitas outras possibilidades de conjugação entre o factor idade de início do modelo e a distribuição temporal de cada uma das línguas no currículo têm sido experimentadas.

3.2.2 Modelos de educação bilingue de manutenção da língua de herança cultural

Estes modelos, contrariamente aos modelos de imersão cujos destinatários são as crianças da comunidade linguística maioritária, dirigem-se a crianças provenientes dos grupos linguísticos minoritários. Aqui a escola utiliza a língua minoritária – língua de herança cultural do grupo a que a criança pertence – como língua veicular das actividades de aprendizagem escolar. A língua maioritária é ensinada como disciplina curricular ou, noutros casos, o tempo curricular reparte-se por ambas as línguas, tendo como objectivo o desenvolvimento de um bilinguismo total. Estes modelos têm sido implementados em muitos países onde a diversidade linguística é uma realidade. É o caso dos EUA com as comunidades hispânica e navajo; o caso da Nova Zelândia com a comunidade maori; a Austrália com as comunidades aborígenes; a Irlanda com a comunidade gaélica; também a China desde 1979 começou a oferecer educação bilingue a cerca de vinte das minorias linguísticas que convivem com a língua maioritária. Conhecem-se também experiências na Nova Guiné e outros países do Pacífico Austral e com comunidades indígenas da América do Sul.

De um modo geral, os programas que seguem este modelo não são de frequência obrigatória, cabendo aos pais a decisão de integrar os seus filhos num ou noutro programa de educação linguística.

Estes modelos baseiam-se no pressuposto teórico de que a criança é capaz de transferir ideias, conceitos, conhecimento e habilidades de uma língua para outra, caso tenha desenvolvido equilibradamente a sua competência em ambas as línguas. Além disso, considera-se que, enquanto uma língua minoritária pode ser facilmente perdida, tal não acontece com a língua maioritária, que ocupa quase todos os espaços de comunicação extrafamiliar, pelo que o papel da escola é extremamente importante para a manutenção da vitalidade da língua minoritária.

3.2.3 Modelos "Dual Language/Two-Way"

Os modelos designados "Dual Language (Two-Way) Bilingual Education" tiveram a sua origem nos Estados Unidos e caracterizam-se por:

- terem como objectivo a promoção de níveis avançados e equilibrados de bilinguismo e de biliteracia nas crianças;
- atribuírem paridade estatutária a ambas as línguas do modelo;
- o universo de alunos se repartir igualmente entre falantes da língua maioritária e falantes da língua minoritária, apostando-se em ambientes de comunicação em que nenhuma das línguas se imponha pelo número de falantes;
- ambas as línguas serem usadas como veículo de ensino e de aprendizagem, sendo que normalmente se estabelece uma determinada repartição do tempo curricular para cada uma das línguas: 50% – 50%, 40% – 60%, 20% – 80%, etc.;
- as duas línguas servirem de língua veicular dos conhecimentos curriculares; nalguns casos ambas são ensinadas como línguas ("language arts instruction"), noutros casos o uso das duas línguas como veículo de instrução é considerado suficiente para assegurar o desenvolvimento do bilinguismo ("language through the curriculum") (em todos os casos é dada especial atenção às competências de escrita e de leitura em ambas as línguas);
- os professores serem bilingues ou trabalharem em pares bilingues;
- terem duração mínima de quatro anos, sendo desejável a maior extensão temporal possível (na prática, nos EUA, após os seis primeiros anos a maioria das experiências tende a transitar para o ensino na língua maioritária).

Actualmente este tipo de modelos está a ser experimentado em algumas escolas europeias, na educação das crianças descendentes de migrantes. Refira-se, como exemplo, os projectos-pilotos de diversas cidades alemãs.

3.2.4 Modelos bilingues regulares

Os modelos de ensino bilingue regular têm lugar em sociedades bilingues, em que a maioria da população é geralmente bilingue ou multilingue, não se verificando dominância

de uma das línguas sobre a outra (ou outras); é o caso de países como o Luxemburgo ou a Singapura. Este tipo de modelos difere do anterior pelo facto de nenhuma das línguas em presença ser minoritária na sociedade, sendo ambas as línguas igualmente prestigiadas no contexto social envolvente. São modelos frequentes em países da Ásia, com o objectivo de fomentar competência bilingue ou multilingue, que envolvem uma das grandes línguas de comunicação internacional, em particular o Inglês. Nestes casos o ensino bilingue tende a ser implementado a nível do ensino secundário.

4 A diversidade linguística vista pelos organismos internacionais

Apresenta-se, nesta secção, os posicionamentos da União Europeia, do Conselho da Europa e da UNESCO face à diversidade linguística, os quais Portugal, enquanto estado-membro destas organizações, deveria ter em conta para a elaboração das suas políticas educativas.

4.1 A União Europeia

O Artigo 22.º da *Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia* estipula que a União Europeia respeita a diversidade cultural, religiosa e linguística. De acordo com estas orientações legais básicas, a União Europeia tem tomado, nos anos mais recentes, diversas medidas para preservar e promover a diversidade linguística na Europa.

Antes de analisar essas medidas importa esclarecer que, independentemente dos cuidados recentes em valorizar as línguas e as competências linguísticas dos cidadãos europeus, a política de língua da União Europeia assenta na distinção entre *línguas oficiais dos estados-membros*, *línguas regionais* (também designadas *minoritárias*) e *línguas das minorias migrantes de origem não europeia*.

As línguas oficiais dos estados-membros ocupam uma posição de destaque na política linguística da União Europeia. O *Tratado de Roma* (1957) – um dos principais documentos fundadores do que é actualmente a União Europeia – estabelece que todas as línguas nacionais dos estados-membros (com excepção do Irlandês e do Luxemburguês) têm o estatuto de línguas de trabalho. Múltiplas provisões foram tomadas desde então, para assegurar a promoção dessas línguas a nível do ensino. A sua aprendizagem tem sido defendida, em numerosas ocasiões, pelos ministros de educação da União Europeia. Ficou

estipulado que os estados-membros devem estimular a proficiência em duas ou mais línguas estrangeiras, devendo pelo menos uma delas ser língua oficial de um dos estados-membros da União Europeia. Além disso, foi implementada a directiva 77/486/CEE, segundo a qual os estados-membros da União Europeia (inicialmente, da Comunidade Económica Europeia) devem tomar as medidas necessárias para que os filhos de imigrantes oriundos de outros estados-membros possam receber ensino da língua materna e da cultura de origem.

As línguas regionais, também designadas minoritárias, não têm sido alvo de directivas concretas por parte da União Europeia. Ainda assim, os representantes dos falantes destas línguas têm conseguido formular e defender os seus direitos com o apoio de algumas instituições europeias. Sucessivas resoluções do Parlamento Europeu, em 1981, 1987 e 1994, recomendam a protecção e promoção das línguas regionais. Foram fundados o Gabinete Europeu para as Línguas Menos Divulgadas, que actualmente é representado em quase todos os estados-membros da União Europeia, e a rede MERCATOR que promove a investigação sobre o estatuto e o uso das línguas regionais.

O estatuto das línguas das minorias migrantes permanece, até à data, indefinido no discurso da União Europeia. Note-se que iniciativas europeias de protecção ou promoção das línguas minoritárias, leia-se línguas regionais, não se aplicam, salvo raras excepções, às línguas das minorias migrantes.

O discurso de promoção da diversidade linguística constitui um posicionamento relativamente recente da União Europeia e deve-se essencialmente:

- à importância crescente das línguas nas economias europeia e global enquanto elemento fundamental para a mobilidade física e virtual dos cidadãos europeus;
- à necessidade de construção de uma identidade europeia que respeite a especificidade cultural e linguística dos diferentes estados-membros;
- ao número crescente de línguas na União Europeia, resultante do alargamento da UE e do agravamento dos fluxos migratórios oriundos de diferentes partes do globo;

- aos movimentos de valorização das línguas designadas minoritárias, com particular destaque para as línguas regionais.

Em 2001, o Parlamento Europeu apelou à tomada de medidas para promover a diversidade linguística e a aprendizagem das línguas. Em 2002, os estados-membros foram convidados a implementar essas medidas. Em 2003, a Comissão Europeia, órgão executivo da União, apresentou o plano de acção *Promover a Aprendizagem das Línguas e a Diversidade Linguística 2004-2006*, estipulando que as políticas de educação linguística dos estados-membros da União Europeia devem reger-se pelas seguintes orientações: i) intensificar e diversificar o ensino de línguas e ii) sensibilizar a comunidade escolar, bem como a sociedade no seu todo, para a riqueza da diversidade linguística.

Uma das principais metas definidas no plano de acção da Comissão Europeia é o ensino de pelo menos duas línguas estrangeiras desde a idade mais precoce (tanto quanto possível desde o primeiro ano do ensino básico). A propósito das línguas estrangeiras a oferecer, menciona-se explicitamente as línguas das minorias migrantes. Todavia, o plano deixa bem claro que cabe aos estados-membros escolher o leque de línguas estrangeiras a ensinar, não havendo qualquer carácter de obrigatoriedade na inclusão das línguas das minorias migrantes nos currículos escolares. Além disso, o ensino das línguas das minorias migrantes e regionais é equacionado em todo o documento enquanto parte integrante do currículo das línguas estrangeiras. Em parte alguma, as línguas minoritárias são ponderadas como língua de escolarização em substituição de ou em parceria com as línguas oficiais dos estados-membros.

Recentemente, com a data de Maio de 2005, foi publicado o *Feasibility Study Concerning the Creation of a European Agency for Linguistic Diversity and Language Learning* que responde a uma recomendação do Parlamento Europeu à Comissão Europeia, com data de 2003, para a criação de uma “agência para a diversidade linguística e a aprendizagem das línguas [que] deverá acompanhar, de forma constante, os desenvolvimentos neste contexto e a implementação do plano de acção, bem como iniciar acções concretas de modo a participar, entre outras coisas, na promoção de uma Europa multilingue e de um enquadramento favorável às línguas, bem como na criação de um sistema em rede destinado a promover a diversidade linguística, incluindo as línguas europeias regionais e minoritárias”.

4.2 O Conselho da Europa

O Conselho da Europa é uma instituição mais abrangente que a União Europeia. Fundado em 1949, reúne actualmente 46 estados-membros, que incluem os estados-membros da UE, os países candidatos à UE e ainda um conjunto de países do Leste da Europa. O seu objectivo principal é a defesa dos direitos humanos e do princípio da democracia.

A promoção da diversidade linguística e cultural veio a ganhar centralidade e relevo no discurso do Conselho da Europa nos anos mais recentes. A promoção e a defesa das línguas minoritárias, no entanto, constituíam já uma preocupação mais antiga do Conselho da Europa. De destacar é a publicação em 1992 da *Carta Europeia das Línguas Regionais ou Minoritárias*. Tendo entrado em vigor em 1998⁶, essa carta estipula, entre outras coisas, que os estados-membros devem proporcionar o ensino das línguas regionais enquanto língua materna no ensino pré-escolar, básico e secundário. A Carta Europeia das Línguas Regionais e Minoritárias, refira-se, é o único documento com peso legal elaborado, até à data, pelo Conselho da Europa no âmbito das políticas linguísticas relativas às línguas não oficiais dos estados-membros. Contrariamente ao que o título possa deixar transparecer, o seu conteúdo não se aplica às línguas das minorias migrantes.

Em 1997, a educação para a cidadania democrática tornou-se uma prioridade para o Conselho da Europa. A importância das línguas no exercício da cidadania democrática foi unanimemente reconhecida por todos os estados-membros. Desde essa altura, o Conselho da Europa tem defendido, em numerosas ocasiões, a promoção do *plurilinguismo*, referindo-se o termo à capacidade de um indivíduo se exprimir em várias línguas, consoante as circunstâncias o exijam, podendo ter níveis diferentes de proficiência em cada uma das línguas.

Nas primeiras iniciativas do Conselho da Europa para a promoção do plurilinguismo, as línguas oficiais dos estados-membros ocupam um lugar central. Em 2001, o Conselho da Europa organizou, em conjunto com a União Europeia, o *Ano Europeu das Línguas*, que teve como objectivo celebrar a pluralidade linguística do continente europeu e promover uma aprendizagem de línguas mais diversificada. Nesse mesmo ano, foi lançado o *Quadro*

⁶ A adesão dos estados-membros do Conselho da Europa à Carta Europeia das Línguas Regionais e Minoritárias foi relativamente fraca. No final de 2002, tinha sido assinada por dezasseis dos então quarenta e um estados-membros.

Europeu Comum de Referência para as Línguas, que incentiva os estados-membros a uma maior coerência nos seus modelos de educação linguística. Além disso, o Conselho da Europa tem vindo a divulgar amplamente o *Portfólio Europeu das Línguas*, instrumento que tem por objectivo ajudar os cidadãos a auto-avaliar sistematicamente as suas experiências e aprendizagens no domínio das línguas.

O Conselho da Europa incluiu pela primeira vez, de forma explícita, as línguas minoritárias regionais e das minorias migrantes na promoção do plurilinguismo em 2002, com a publicação do *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe – from Linguistic Diversity to Plurilingual Education*. Nesse guia, o Conselho da Europa convida os seus estados-membros a reflectirem sobre a questão da diversidade linguística, à luz dos princípios democráticos. Tendo em conta que os direitos linguísticos fazem parte dos direitos humanos, o Conselho da Europa defende que todas as línguas existentes no espaço europeu devem ser igualmente valorizadas, promovidas e ensinadas, quer se trate das línguas oficiais de estados-membros, das línguas regionais ou das línguas das minorias migrantes. Para que isso possa acontecer, torna-se necessário que os estados-membros elaborem novas políticas de educação linguística. Uma vez que todas as sociedades europeias são, hoje em dia, linguisticamente heterogêneas, o Conselho da Europa advoga que as linhas orientadoras dessas mesmas políticas sejam decididas a nível europeu.

Uma das ideias fundamentais defendidas pelo Conselho da Europa no guia acima referido é a promoção do *plurilinguismo como valor e como competência*.

Promover o plurilinguismo como valor pressupõe sensibilizar a sociedade e, em particular, a comunidade escolar para a sua importância, enquanto factor essencial para a tolerância linguística. O primeiro passo para a existência de sociedades multilingues é, defende o Conselho da Europa, a criação de uma consciência plurilingue generalizada.

Promover o plurilinguismo como competência implica estruturar o ensino de línguas de forma a permitir aos cidadãos tornarem-se plurilingues. O plurilinguismo dos cidadãos deve ser adequado à sociedade em que vivem, visando sempre, em primeiro lugar, a aproximação entre diferentes pessoas e diferentes culturas. O Conselho da Europa estabelece, desta forma, uma diferença entre a situação de multilinguismo numa sociedade e a situação de plurilinguismo. Enquanto o multilinguismo corresponde à mera coexistência de várias línguas numa determinada área geográfica, o plurilinguismo

pressupõe que os cidadãos possuem um repertório linguístico variado, que permita a possibilidade de comunicação entre diferentes grupos linguísticos.

O Conselho da Europa apresenta argumentos em defesa do plurilinguismo:

- de ordem ética: os direitos linguísticos são parte integrante dos direitos humanos. As políticas linguísticas na Europa devem promover o reconhecimento dos direitos linguísticos de todos os cidadãos europeus;
- de ordem sociocultural: as línguas desempenham um papel essencial nas relações interpessoais e intergrupais. O reconhecimento dos direitos linguísticos de diferentes grupos linguísticos que convivem numa mesma sociedade e a promoção das suas línguas a nível do ensino são essenciais para a boa convivência entre esses mesmos grupos e podem, inclusive, prevenir ou solucionar conflitos sociais;
- de ordem cultural: todas as línguas faladas na Europa integram o património cultural europeu e como tal devem ser preservadas e promovidas;
- de ordem económica: as línguas desempenham um papel cada vez mais importante no mundo globalizado. O plurilinguismo facilita a mobilidade de pessoas, bens, informação e conhecimento.

4.3 A UNESCO

Desde a sua fundação em 1945, a UNESCO tem emitido um conjunto significativo de recomendações para a elaboração de políticas linguísticas e de políticas educativas a nível global. Sistemáticamente, as recomendações da UNESCO nestas áreas têm realçado a necessidade do reconhecimento das línguas maternas e a importância da escolarização em língua materna.

Na década de 70, a UNESCO adoptou a ideia do *bilinguismo* e da *educação bilingue*⁷, defendendo o direito das pessoas pertencentes a minorias linguísticas à escolarização em língua materna, sem prejuízo da aprendizagem da língua veicular da sociedade em que se inserem.

Tendo em conta as alterações profundas ocorridas a nível mundial desde a enunciação do princípio do bilinguismo, a UNESCO procedeu recentemente a uma revisão do seu posicionamento. Numa resolução da 30.^a sessão da Conferência Geral, a UNESCO passou

⁷ Recommendation on the Development of Adult Education (1976), Declaration on Race and Racial Prejudice (1978).

a adoptar, em 1999, a ideia do *multilinguismo* e da *educação multilingue*, referindo-se os termos ao ensino de pelo menos três línguas, incluindo a língua materna do aluno, uma língua nacional ou regional e uma língua internacional.

Ainda em 1999, a UNESCO implementou o *Dia Internacional da Língua Materna*, celebrado a 21 de Fevereiro, que tem por objectivo promover o direito universal à escolarização em LM e a divulgação de todas as línguas maternas, com particular incidência para as línguas em perigo (“endangered languages”).

Na publicação *Education in a Multilingual World* (2003), a UNESCO resume o seu actual posicionamento face às questões linguísticas e educativas da seguinte forma:

- a UNESCO apoia o ensino na língua materna, como meio de melhorar a qualidade do ensino, actuando sobre os conhecimentos prévios dos alunos e dos professores;
- a UNESCO apoia o ensino bilingue e/ou multilingue a todos os níveis do ensino, como meio de promover a igualdade social e de género e como elemento essencial das sociedades linguisticamente heterogéneas;
- a UNESCO apoia as línguas como elemento fundamental para a educação intercultural, como forma de encorajar o entendimento entre diferentes grupos populacionais e como forma de assegurar os direitos fundamentais de todos os indivíduos.⁸

⁸ Tradução dos autores.

Bibliografia

Bibliografia pontos 2, 3 e 4

Baker, Collin (2001). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters Ltd (3th edition).

Beacco, Jean-Claude e Michael Byram (2003). *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe – from Linguistic Diversity to Plurilingual Education*. Main Version, Draft 1 (rev.). Strasbourg: Council of Europe – Language Policy Division.

http://www.coe.int/T/E/Cultural_Co-operation/education/Languages/Language_Policy/Policy_development_activities/Guide/

Broeder, Peter e Guus Extra (1997). *Immigrant Minority Languages in Primary and Secondary Education. A Comparative Study of Six European Union Countries*. Documento de divulgação restrita.

Collicelli, Carla (coord.) (2001). *The Child Immigration Project*, Final Rapport.

http://improving-ser.sti.jrc.it/default/show.gx?Object.object_id=TSER----000000000000A8E&_app.page=show-TSR.html

Collier, Virgínia (1987). Age and rate of acquisition of second language for academic purposes. In *TESOL Quarterly*, 21, pp. 617-641.

Comissão das Comunidades Europeias, Com (2003). *Promover a Aprendizagem das Línguas e a Diversidade Linguística: Um Plano de Acção 2004-2006*, Comunicação da Comissão ao Conselho, ao Parlamento Europeu, ao Comité Económico e Social e ao Comité das Regiões, 449 final, Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.

<http://europa.eu.int/scadplus/leg/pt/cha/c11068.htm>

Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Porto: Edições Asa.

Council of Europe (1992). *European Charter for Regional or Minority Languages*. European Treaty Series – N.º.148, Strasbourg.
<http://conventions.coe.int/Treaty/en/Treaties/Html/148.htm>

Cummins, Jim (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters Ltd.

Cummins, Jim (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. In *Working Papers on Bilingualism* 19, pp. 121-129.

Cummins, Jim (1981). Age on arrival and immigrant second language learning in Canada: a reassessment. In *Applied Linguistics*, 1, pp.132-149.

Cummins, Jim (1986). Empowering minority students: a framework for intervention. In *Harvard Educational Review* 56 (1), pp. 18-36.

Ebner, Michl (2003). Relatório que contém recomendações à Comissão sobre as línguas regionais e as línguas de menor difusão na Europa - as línguas das minorias no seio da UE - no contexto do alargamento e da diversidade cultural Parlamento Europeu, A5 - 0271/2003 (2003/2057(INI)) Comissão para a Cultura, a Juventude, a Educação, os Meios de Comunicação Social e os Desportos.

European Commission (2002). *Migration and Social Integration of Migrants*, Valorisation of research on migration and immigration funded under 4th and 5th European Framework Programmes of Research Proceedings of a dialogue workshop organised by DG Research (RTD) with DG Employment and Social Affairs (EMPL) and DG Justice and Home Affairs (JAI), Brussels, January 28 - 29, 2002.

Eurydice (2004). *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe*. Brussels: Eurydice – European Unit.

http://www.eurydice.org/Doc_intermediaires/analysis/en/migrants.html

Extra, Guus e Kutlay Yagmur (2002). *Language Diversity in Multicultural Europe – Comparative perspectives on immigrant minority languages at home and at school*. Paris: UNESCO – MOST.

<http://www.unesco.org/most/dp63extra.pdf>

Extra, Guus e Kutlay Yagmur (ed.) (2004). *Dealing with Multilingualism in Multicultural Europe – Crossnational Perspectives on Immigrant Minority Languages at Home and at School*. Tilburg: Babylon.

Gogolin, Ingrid (2002). *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe – from Linguistic Diversity to Plurilingual Education*. Reference Study Strasbourg: Council of Europe – Language Policy Division.

http://www.coe.int/T/E/Cultural_Co-operation/education/Languages/Language_Policy/Policy_development_activities/Studies/GogolinEN.pdf

Hakuta, Kenji et al. (2000). *How long Does It Take English Learners to Attain Proficiency?* Santa Barbara, CA: University of California Linguistic Minority Research Institute.

Heckmann, Friedrich (coord.) (2001). *Effectiveness of National Integration Strategies towards Second Migrant Youth in a Comparative European Perspective – EFFNATIS*. Final Report.

<http://www.uni-bamberg.de/projekte/effnatis>

Klesmer, Harold (1994). Assessment and teacher perceptions of ESL student achievement. In *English Quarterly* 26 (3), pp. 8-11.

Lambert, Wallace E. (1974). Culture and language as factors in learning and education. In F. E. Aboud & R. D. Mead 8eds., *Cultural Factors in Learning and Education*. 5th Western Washington Symposium on Learning, Bellingham, Washington.

Skutnabb-Kangas, Tove (1981). *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*. Clevedon UK: Multilingual Matters, Ltd.

UNESCO (2003). *Education in a multilingual world*. Education Position Paper.

http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=19635&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

União Europeia (2000). *Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia*.

[http://europa.eu.int/eur-lex/lex/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32000X1218\(01\):PT:HTML](http://europa.eu.int/eur-lex/lex/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32000X1218(01):PT:HTML)

Dados publicados sobre o caso português

Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (2003). Estatísticas da Imigração.

<http://www.oi.acime.gov.pt/modules.php?name=Content&pa=showpage&pid=7>

Bastos, José Gabriel Pereira e Susana Pereira Bastos (1999). *Portugal Multicultural*, Lisboa: Fim de Século Edições.

Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação (2003). *Caracterização Nacional dos Alunos com Língua Portuguesa como língua não Materna*. (disponibilizado no site do ME, mas entretanto retirado)

http://www.oi.acime.gov.pt/docs/rm/caracterizacao_nacional_2002_lingua%20portuguesa%20com%20lingua.pdf

Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (2004). *População estrangeira residente em Portugal, população estrangeira residente em Portugal, por nacionalidade e sexo, segundo o grupo etário*, Estatísticas de 2004.

<http://www.sef.pt/estatisticas.htm>

Enquadramento legal

Ainda que este documento não inclua uma descrição detalhada do sistema de ensino português face à diversidade linguística, pensámos que poderia ser interessante aos professores ter acesso às passagens dos documentos legais, bem como do *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* e da *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – princípios orientadores* que regulam a integração dos alunos das minorias linguísticas migrantes no sistema de ensino nacional.

A apresentação que se segue encontra-se dividida em quatro grupos, de acordo com os seguintes aspectos do processo de integração: i) o direito ao ensino, ii) a atribuição de equivalência e reconhecimento de habilitações estrangeiras, iii) a aplicação de medidas de apoio à integração escolar e iv) o reconhecimento e / ou a valorização da identidade cultural e linguística dos alunos.

O direito de acesso ao sistema de ensino nacional

A *Constituição da República Portuguesa* estipula no artigo 74.º, 1 que:

 Todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar.

e no artigo 74.º, 2, alínea j) que:

 Na realização da política de ensino incumbe ao Estado: (...) assegurar aos filhos dos imigrantes apoio adequado para efectivação do direito ao ensino.

A atribuição de equivalência e reconhecimento de habilitações estrangeiras

O *Decreto-Lei n.º 219/97*, que regula a equivalência e reconhecimento de habilitações estrangeiras de nível não superior, estipula no artigo 4.º, 1, alínea a) que:

Para efeitos de prosseguimento de estudos, a equivalência é concedida de acordo com o número de anos de escolaridade do sistema educativo de origem.

e no artigo 3.º, 1 que:

A equivalência de habilitações não pressupõe integral semelhança de estruturas curriculares e conteúdos programáticos entre os correspondentes anos de escolaridade, mas apenas paralelismo na forma global obtida através da respectiva conclusão com aproveitamento.

As medidas de apoio à integração dos alunos de origem migrante no sistema de ensino nacional

A *Lei de Bases do Sistema Educativo* (Lei n.º 46/86, com alterações introduzidas pela Lei n.º 115/97 e a Lei n.º 49/2005) estipula no artigo 7.º, alínea o) que:

São objectivos do ensino básico: (...) criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos.

O *Decreto-Lei n.º 219/97*, que regula a equivalência e reconhecimento de habilitações estrangeiras de nível não superior, estipula no artigo 16.º que:

- 1 - Os candidatos que ingressam no sistema educativo nacional através do processo de equivalência de habilitações devem beneficiar de um esquema de apoio pedagógico, adequado à sua situação e compatível com as possibilidades do estabelecimento de ensino.
- 2 - O apoio pedagógico deve centrar-se na eliminação das dificuldades sentidas pelo estudante, designadamente no domínio da língua portuguesa.
- 3 - Para execução do disposto nos números anteriores, o estabelecimento de ensino deve proceder a uma avaliação diagnóstica do aluno, elaborando, de seguida, um plano individual de apoio pedagógico.

O Decreto Regulamentar n.º 10/99 estipula no artigo 10.º que:

- 1 - A direcção executiva pode designar, no âmbito do desenvolvimento contratual da autonomia da escola ou do agrupamento de escolas, professores tutores responsáveis pelo acompanhamento, de forma individualizada, do processo educativo de um grupo de alunos, de preferência ao longo do seu percurso escolar.
- 2 - As funções de tutoria devem ser realizadas por docentes profissionalizados com experiência adequada e, de preferência, com formação especializada em orientação educativa ou em coordenação pedagógica.
- 3 - Sem prejuízo de outras competências a fixar no regulamento interno, aos professores tutores compete:
 - a) Desenvolver medidas de apoio aos alunos, designadamente de integração na turma e na escola e de aconselhamento e orientação no estudo e nas tarefas escolares;
 - b) Promover a articulação das actividades escolares dos alunos com outras actividades formativas;
 - c) Desenvolver a sua actividade de forma articulada, quer com a família, quer com os serviços especializados de apoio educativo, designadamente os serviços de psicologia e orientação e com outras estruturas de orientação educativa.

O Decreto-Lei n.º 6/2001 estipula no artigo 8.º que:

As escolas devem proporcionar actividades curriculares específicas para a aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua aos alunos cuja língua materna não seja o português.

A *Lei n.º 105/2001*, que estabelece o estatuto legal do mediador sócio-cultural, estipula no artigo 1.º, 1 que:

É criada a figura de mediador sócio-cultural, que tem por função colaborar na integração de imigrantes e minorias étnicas, na perspectiva do reforço do diálogo intercultural e de coesão social.

e no artigo 2.º que:

- 1 - O mediador sócio-cultural promove o diálogo intercultural, estimulando o respeito e o melhor conhecimento da diversidade cultural e a inclusão social.
- 2 - São competências e deveres do mediador sócio-cultural, nomeadamente:
 - a) (...)
 - b) colaborar activamente com todos os intervenientes dos processos de intervenção social e educativa.

O *Despacho n.º 1438/2005 (2.ª série)* estipula que:

- 1 - Sempre que um aluno revele dificuldades ou capacidades excepcionais de aprendizagem, em qualquer momento do ano lectivo, o professor do 1.º ciclo e o conselho de turma dos outros ciclos analisam a situação específica do aluno e definem a(s) medida(s) de apoio educativo a adoptar.
- 2 - Entende-se por apoio educativo o conjunto das estratégias e das actividades concebidas no âmbito curricular e de enriquecimento curricular, desenvolvidas na escola ou no seu exterior, que contribuam para que os alunos adquiram as competências, de forma a possibilitar o sucesso educativo de todos os alunos.
- 3 - (...)
- 4 - O apoio educativo pode apresentar, entre outras, as seguintes modalidades:
 - a) Pedagogia diferenciada na sala de aula;
 - b) Programas de tutoria para apoio a estratégias de estudo, orientação e aconselhamento do aluno;

- c) Programas de compensação em qualquer momento do ano lectivo ou no início de um novo ciclo;
- d) Programas de ensino específico da língua portuguesa para alunos oriundos de países estrangeiros.

O *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* contém a seguinte observação na introdução (p. 11):

(...) convirá destacar os problemas que decorrem do número crescente de crianças e jovens que frequentam as nossas escolas e cuja língua materna não é o português. De acordo como o Decreto-Lei 6/2001, estes problemas justificam a realização de actividades curriculares de Português como Segunda Língua. Orientações concretas para o desenvolvimento de tais actividades, relativamente às diversas minorias linguísticas, deverão ser elaboradas. Porém, será importante sublinhar que as experiências educativas a proporcionar a estes alunos devem visar o desenvolvimento das competências constantes da presente publicação.

O reconhecimento e / ou a valorização da identidade cultural e linguística dos alunos de origem migrante

A *Lei de Bases do Sistema Educativo* (Lei n.º 46/86, com alterações introduzidas pela Lei n.º 115/97 e a Lei n.º 49/2005) estipula no artigo 3.º, alínea d) que:

O sistema educativo organiza-se de forma a: (...) assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas.

e mais estipula no artigo 7.º, alínea f) que:

São objectivos do ensino básico: (...) fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspectiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional.

O *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* determina na secção “Princípios e valores orientadores do currículo” (p. 15) que:

A clarificação das competências a alcançar no final da educação básica toma como referentes os pressupostos da lei de bases do sistema educativo, sustentando-se num conjunto de valores e de princípios que a seguir se enunciam:

- O respeito e a valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pertenças e opções;
- A valorização de diferentes formas de conhecimento, comunicação e expressão.

A *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – princípios orientadores* (4.^a edição, p. 11) menciona que:

A dimensão das aquisições básicas e intelectuais fundamentais constitui o suporte de um saber estruturado em domínios diversificados e implica: (...) garantir a informação adequada à compreensão do significado e das implicações do nosso relacionamento com outros espaços socioculturais e económicos e suscitar uma atitude responsável, solidária e participativa.

Bibliografia

Assembleia de República. *Constituição da República Portuguesa*, VII Revisão Constitucional.

http://www.assembleiadarepublica.pt/const_leg/index.html

Assembleia da República. *Lei de Bases do Sistema educativo*, Lei n.º 46/86, com alterações introduzidas pela Lei n.º 115/97 e a Lei n.º 49/2005.

Lei original disponível em:

<http://dre.pt/pdfgratis/1997/09/217A00.PDF#page=2>

Alterações introduzidas pela Lei n.º 115/97 disponível em:

<http://dre.pt/pdfgratis/1997/09/217A00.PDF#page=2>

Alterações introduzidas pela Lei n.º 49/2005 disponível em:

<http://dre.pt/pdfgratis/2005/08/166A00.PDF#page=2>

Assembleia da República. *Lei n.º 105/2001*. Disponível em:

<http://dre.pt/pdfgratis/2001/08/202A00.PDF#page=2>

Ministério da Educação. *Decreto-Lei n.º 6/2001*. Disponível em:

<http://dre.pt/pdfgratis/2001/01/015A00.PDF#page=4>

Ministério da Educação. *Decreto-Lei n.º 219/97*. Disponível em:

<http://dre.pt/pdfgratis/1997/08/191A00.PDF#page=11>

Ministério da Educação/DGEBS. *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico (princípios orientadores)*, Volume I

http://www.dgidec.min-edu.pt/public/compessenc_pdfs/pt/LivroCompetenciasEssenciais.pdf

Ministério da Educação. *Decreto Regulamentar n.º 10/99.*

<http://dre.pt/pdfgratis/1999/07/168B00.PDF#page=2>

Ministério da Educação. *Despacho n.º 1438/2005 (2.ª série).*

<http://66.249.93.104/search?q=cache:ew0fWkV7vb0J:www.deb.min-edu.pt/apoioedu.asp+Despacho+n.%C2%BA+1438/2005&hl=pt-PT>

Ministério da Educação/DEB (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais.*

<http://www.deb.min-edu.pt/public/cnebindex.asp>

Ficha Técnica

- Mafalda Mendes
- Fausto Caels