

Sofia Maria de Carvalho Campos Duarte Soares

2º Ciclo de Estudos em

Português Língua Segunda/Língua Estrangeira

Português Língua de Herança: Da Teoria à Prática

2012

Orientador: Isabel Margarida Duarte

Classificação: Ciclo de estudos: Dissertação/relatório/Projeto/IPP:

Obrigada!

A uma lista imensa de pessoas ao meu lado.

No entanto quero agradecer:

à minha família,

ao Sven,

ao Bloco,

aos meus professores,

aos meus alunos,

ao LF,

à Ann & Reyes & Isabel

Dedico este trabalho à Ninica!

Agradecimentos

	Página
Índice	3
Introdução	4
1. Línguas de Herança: definições	11
2. Falantes de Herança: Implicações Pedagógicas	21
3. Falantes de Herança: Implicações Identitárias	28
4. Aquisição da Língua de Herança: Teorias & Abordagens	38
5. Aplicações Práticas: Turmas Mistas de PLE e PLH	49
6. Aplicações Práticas: Programas de PLH	61
Conclusão	82
Anexos	85
Bibliografia	114

Os professores de LH não ensinam apenas a língua, é muito mais que isso. É a compreensão intercultural.

Professor de Hebraico Língua de Herança

O ensino das LH não tem a ver só com miúdos emigrantes que precisam de ajuda extra. Representa o que deveria ser ensinado nas salas de aula. Tem a ver com a compreensão das outras culturas (...). Podemos aprender a ver o mundo de outra maneira.

Professor de Ucrainiano Língua de Herança

Uma pessoa torna-se num indivíduo mais interessante quando é exposto a mais culturas. E que melhor maneira de o fazer que aprendê-lo na escola.

Professor de Bengali Língua de Herança

in (Feuerverger 1997: 46-49)

1. Objetivos gerais

Pretendo, ao longo dos próximos capítulos:

1. problematizar a noção de Língua de Herança, especificamente de Português Língua de Herança;
2. analisar o corpo teórico existente nesta especialidade e suas aplicações no âmbito da aquisição de línguas;
3. alertar para a reconcetualização do conceito de Línguas de Herança, cujo processo de ensino-aprendizagem deverá ter como base o diálogo *Eu-Outro*;
4. diagnosticar os contextos, motivações e necessidades de Falantes de Herança inscritos em cursos de Língua Portuguesa (PLE/PLH);
5. propor programas de PLH que tenham em conta o processo identitário em construção;
6. ilustrar momentos de ensino-aprendizagem de PLH, sustentados pelas convicções defendidas ao longo dos vários capítulos.

2.1. Uma questão

Como primeiro passo, gostaria de contextualizar brevemente como a decisão de realizar um projeto de investigação sobre línguas de herança, em particular Português Língua de Herança, tomou forma e em que contexto surgiu.

Inicialmente como professora de inglês língua estrangeira no ensino básico e secundário em Portugal (sete anos), posteriormente como professora de português língua estrangeira ao nível universitário na Universidade de Zagreb, Croácia, (sete anos), e mais recentemente em Boston College e Universidade de Massachusetts Boston, nos EUA (há um ano e meio), o ensino de línguas estrangeiras (doravante LE) e de Português Língua Estrangeira (doravante PLE) assume contornos muito específicos de acordo com o contexto, sendo até problematizado ao ponto de, numa aula de PLE, nos apercebermos que alguns estudantes não englobam em si as características habituais de um aprendente de PLE, mas são sim reveladores de um conjunto de

traços muito particulares que 15 anos de prática de ensino não me tinham apresentado, nem para os quais parecia estar preparada.

Sendo Boston, o Estado de Massachusetts e a região de Nova Inglaterra, nos EUA, uma área de grande concentração de falantes de língua portuguesa¹, as escolas comunitárias, algumas escolas públicas e as universidades espelham essa realidade, trazendo para as suas salas de aula muitos alunos e estudantes de origem portuguesa (maioritariamente oriunda dos Açores e com grandes níveis de emigração no século XIX e XX), cabo-verdiana (principalmente nas últimas décadas, apesar de se ter iniciado no século XVIII) e brasileira (muito acentuada a partir dos anos 80 e 90 e nos dias de hoje) (cf Jouët-Pastré & Braga 2005, Silva 2008, Ferreira 2007, Silva 2010).

Esta realidade faz com que exista uma das maiores concentrações de falantes de língua portuguesa (doravante LP) nos EUA, que geração após geração tem revelado diferentes níveis de investimento na preservação, manutenção e uso da LP em terras norte-americanas.

Não é propósito deste trabalho aprofundar muito as questões de emigração destas três comunidades na região de grande Boston, pelo que não o farei. No entanto, creio ser fundamental compreender que muitos estudantes das aulas de PLE provêm de famílias destas comunidades, mais ou menos recentes, sendo eles filhos, netos, trinotos de cidadãos desses países ou, em alguns casos, tendo inclusive nascido nesses países e emigrado para os EUA enquanto crianças ou já adolescentes.

A pertença ou ligação familiar a estas comunidades não traduz um domínio da LP como falantes nativos, como tentarei desenvolver mais tarde, mas traduz-se em muitos níveis diferentes de proficiência linguística, numa escala que vai de um conhecimento quase nulo da mesma a um domínio completo, ao nível de uma L1.

No contexto de sala de aula, nos vários níveis de PLE, depara-se com estudantes com bons conhecimentos ao nível da compreensão e quase nulos ao nível da produção oral escrita; outros há com um bom domínio linguístico ao nível da oralidade, próximo de um falante nativo, com alguns traços de pronúncia emprestados

¹ “O português está neste momento em terceira posição como língua mais falada no Estado [de Massachusetts], a seguir ao inglês e ao espanhol” (Rubinstein-Avila 2005: 873)

do inglês, mas sem conhecimentos ao nível da escrita e da gramática. Outros há ainda, que realmente encaram a LP como uma língua estrangeira, que aprendem “do zero”, mas sendo a língua dos seus avós ou pais, revelam um conhecimento muito amplo das manifestações culturais, celebrações, tradições e gastronomia. A complementar esta descrição, poderei ainda acrescentar os estudantes que demonstram bons níveis de proficiência ao nível da produção escrita e oral, porém fazem-no em registos somente informais, apenas usando a língua em domínios privados e familiares, desconhecendo os usos adequados aos outros domínios: público, académico e profissional.

O caso dos estudantes cabo-verdianos ou de origem cabo-verdiana é ainda mais complexo, uma vez que alguns têm contacto com a LP somente pela comunidade na qual estão inseridos, cujas rádios, jornais e televisões locais têm todas as emissões em LP, não sendo, no entanto, esta usada nem transmitida em casa, uma vez que o crioulo (vários crioulos) é a língua familiar que aprendem desde a infância e que usam paralelamente ao inglês. Outros há que emigraram para os EUA recentemente, tendo já sido escolarizados em LP, apesar de terem o crioulo como L1, a LP como Língua Segunda e o inglês como segunda Língua Segunda.

Sem querer alargar-me muito nestas questões, é importante descrever brevemente que são estes estudantes que possuem conhecimentos de LP tão diversos e complexos, sendo esses conhecimentos absolutamente heterogéneos (neste contexto poder-se-á mesmo concluir que cada caso é um caso) que se inscrevem em PLE, juntamente com todo o universo de outros estudantes que não são somente americanos com inglês como L1 como se poderia supor, mas constituem um outro conjunto, também ele muito heterogéneo de L1s, cuja única homogeneidade (se é que o poderemos desejar/identificar) poderá basear-se no nível de PLE em que estão inscritos.

Só a título de exemplo, no semestre passado, na turma de nível três (3º semestre de PLE), nenhum dos estudantes tinha inglês como L1, distribuindo-se deste modo: um colombiano, três cabo-verdianos e dois brasileiros, sendo os cabo-verdianos cidadãos americanos, de segunda geração). Na turma de nível um, apenas sete, num universo de vinte e cinco, tinham inglês como L1. Os restantes apresentavam como L1: na sua grande maioria o espanhol (de diferentes países da América do Sul), mandarim, quirguiz e crioulo(s) cabo-verdiano(s).

Após ensinar PLE na Croácia, onde todos os estudantes partilhavam croata como L1, todos iniciavam e progrediam nos estudos de PLE (aí ao nível de licenciatura e mestrado) sequencialmente, nível após nível, cuja homogeneidade de proficiência não variava mais do que qualquer outro contexto de aquisição de uma LE, apercebi-me que o contexto nos EUA é bem específico.

A realidade dos EUA revelou-se muito diversa e levou-me então a questionar as crenças, conhecimentos e práticas letivas. O grande problema nasce, portanto, de como preparar um curso de PLE neste contexto educativo: como planificar o curso, como planificar as unidades, como gerir as aulas, que materiais de ensino-aprendizagem (doravante E-A) selecionar e muito importante, como avaliar. Trata-se de cursos de PLE, mas como tive oportunidade de descrever, na realidade a grande maioria não é estudante de PLE. Então é o quê, perguntei-me eu?

2.2. Uma resposta

O termo usado para descrever estes estudantes é Estudantes/Falantes de Língua de Herança (doravante LH), neste caso específico de Português Língua de Herança (doravante PLH) – que me proponho a definir detalhadamente nos capítulos seguintes, uma vez que é um termo muito polémico e suficientemente elástico, dividindo investigadores, professores de línguas, administradores de escolas e universidades, políticas de língua e os próprios falantes de LH.

3. Outras questões

Encontrar um “rótulo” ou uma “gaveta” para confortavelmente situarmos estes estudantes e dar resposta à primeira questão pode facilitar um pouco a tarefa de professor/investigador, porém está longe de ser satisfatório ou simplificador da sua missão enquanto professor de PLE, como se verá mais tarde. Rotular será, inclusive, a pior coisa a fazer, de acordo com muitos académicos da especialidade, mas por enquanto servirá de ponto de partida para as inúmeras questões que se levantaram posteriormente: Como trabalhar com os estudantes de PLE e falantes de PLH numa mesma sala de aula? Como respeitar e gerir um programa definido pela instituição, se

os estudantes revelam conhecimentos tão díspares de LP? Assumir PLE como PLE e o facto de os estudantes de PLE estarem no sítio certo e os de PLH no sítio errado? Dividir a turma em dois grupos e fazer ensino diferenciado? Mas que dois grupos, então? Se o grupo de falantes de PLH revela conhecimentos e níveis de proficiência de LP tão díspares, que unificação seria possível?

Esta é a realidade com que os professores de LE se deparam nos EUA e no Canadá - as duas realidades a que me refiro neste estudo, ciente de que outras sociedades partilham características com esta(s) – nas quais a convivência de muitas L1, bilinguismo, línguas de herança e inglês coabitam um mesmo espaço, acrescentando uma imensa complexidade de fatores a ter em conta no contexto do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras – missão já essa bem complexa na sua natureza.

3.1. Mais respostas e mais questões

Posteriormente, debruçar-me-ei, sobre a problematização das questões enumeradas anteriormente, no momento de gerir uma sala de aula de PLE com estudantes de PLE e falantes de PLH e oportunamente chegar ao momento em que se conclui que a melhor possibilidade que se nos apresenta é a de criar cursos específicos de PLH, separando estes dois grupos bem distintos e assim adequar o processo de E-A às suas características. Chegado esse momento, surgem novas questões: A que bases teóricas deve o professor recorrer para desempenhar o seu papel de professor LH? Qual/quais a(s) melhor(es) abordagem(ns) de E-A no contexto de LH? Que método(s) mais se adequa(m)? Que materiais fazem mais sentido?... Todas estas questões serão levantadas, dando voz ao que os investigadores têm revelado através dos seus estudos nos últimos anos, tanto no Canadá onde o termo nasceu nos anos 70, como nos EUA, onde começou a ser alvo de mais atenção nos anos 90, tratando-se, portanto, de uma área bastante recente.

De seguida, partirei do pressuposto de que o melhor caminho a percorrer será mesmo o de criação, manutenção e desenvolvimento de cursos específicos de LH, nomeadamente de PLH neste estudo específico, mas aplicável a outros contextos, mediante as devidas precauções e adaptações à realidade em causa.

Proponho-me a apresentar diversas abordagens e pressupostos teóricos e práticos, ilustrando com exemplos de situações concretas, de modo a melhor contextualizar o que defenderei como a(s) abordagem(ns) que melhor se adequa(m) à criação de cursos de PLH, que postura e estratégias de E-A desenvolver, que exemplos seguir (e não seguir), que avaliação fazer de tal compromisso e, no final, concluir este estudo apresentando uma proposta fundamentada e contextualizada de dois programas de PLH ao nível universitário, a implementar no futuro, no contexto específico do Departamento de Estudos Hispânicos da Universidade de Massachusetts Boston.

Uma vez que o estudo desta área não se encontra muito desenvolvido em Portugal, e crente de que é extremamente importante para os futuros professores de PLE, agora estudantes de licenciaturas e mestrados na área do PLE, mas posteriormente professores espalhados um pouco por todo o mundo, terem conhecimento desta realidade como parte da sua formação inicial, assim como para os investigadores e profissionais envolvidos nas questões do ensino e aquisição das línguas, optei por intitular este trabalho “Português Língua de Herança: Da Teoria à Prática” numa tentativa de dar a conhecer as teorias que têm dado corpo a esta recente área de LE, assim como as maiores dificuldades e desafios com que os profissionais desta área se debatem nos EUA e Canadá.

The United States is rich in diverse languages and cultures. Heritage language speakers, who include immigrant, refugee, and indigenous groups, contribute to this richness. Heritage language speakers are those whose home or ancestral language is other than English, including those whose ancestors lived in this country prior to the establishment of the United States and those who have come in recent years.

The Alliance for the Advancement of Heritage Languages
in (Cummins 2005:586)

Lengua de herancia?...Como algo viejo, mi bisabuela.

Sonia, dominicana de 17 anos nos EUA desde 2005
(García 2005:601)

1. Línguas de Herança: Definições

Língua de Herança tem sido sinónimo de: *língua dos imigrantes; língua dos refugiados, língua dos indígenas, língua ancestral* (Kondo-Brown 2005; Van Deusen-Scholl 2003; He 2010), *língua familiar, língua primitiva, língua nativa, língua da comunidade* (Shin 2010), *língua colonial* (Fishman 2001; Carreira 2004), *língua étnica, língua minoritária, língua não-social* (Valdés 2005), ou muito simplesmente como *outras línguas que não o inglês*, ou a língua dominante desse Estado-nação.

Tais rótulos, apesar de apresentados em associação a positivos conceitos fortes como “riqueza” e “diversidade linguística e cultural”, como se assume na definição oficial a abrir o capítulo, na verdade transportam em si uma certa conotação com algo do passado, algo retrógrado quase, o que traz fortes implicações para a transmissão, manutenção, legitimação e convivência das LH face ao inglês, relegando-as para uma posição de não-poder, de não-importância, de passado (García 2005).

Posicionar as línguas que não o inglês nos EUA como línguas de herança significa claramente olhar para trás. Dirige-se àquilo que se deixou para trás em terras distantes, o que está no passado de uma pessoa. Ao deixar as línguas no passado, o termo língua de herança é conotado a algo a que as lembranças de uma pessoa vagamente se seguram, mas certamente algo que não é usado no presente ou pode ser projetado no futuro.

(García 2005: 601)²

Esta noção de algo remoto e passado, ancestral, aparece não só no discurso oficial, mas também na voz dos próprios falantes de herança, que múltiplas vezes rejeitam esse rótulo e qualquer identificação com o conceito. A própria afirmação inicial neste capítulo – entendendo LH como a língua da bisavó e não como a sua (neste caso específico trata-se de uma falante de espanhol que usa a sua LH na família, na comunidade a que pertence e no seu grupo de amigos, de facto a sua língua) espelha uma rejeição (consciente ou não) onde uma explicação para tal rejeição pode ser o facto de “herança” ser associado algo um passado e não a algo futuro, evocando os conceitos de antigo, primitivo *versus* moderno e tecnológico. (Dressler 2010)

² Tradução do inglês da minha autoria. Todas as citações em português cujo texto original foi escrito em inglês são da minha autoria. Em algumas situações o texto original foi traduzido e adaptado, porém haverá sempre indicação de adaptação do original, quando aplicável.

As implicações ideológicas subjacentes às intercategorias do próprio conceito (históricas, demográficas, políticas, culturais, sociolinguísticas, pedagógicas, entre outras) assumem-no como um rótulo mais sociocultural que linguístico, se assumirmos que

a própria noção de língua de herança (LH) é sociocultural uma vez que é definida em termos do grupo das pessoas que a falam. As línguas de herança também cumprem uma função sociocultural, tanto como meio de comunicação como modo de identificar e transformar grupos socioculturais”. (He 2010: 66)

Dependendo de cada um desses grupos no seio da sociedade dominante e de como o uso dessas LH é visto pela cultura dominante, para os falantes dessas línguas, o rótulo é problemático e “enquanto que para algumas crianças é uma razão para orgulho [ser diferente e saber outra língua], para outras é uma razão para vergonha” (Nesteruk 2010: 283), como se poderá verificar nos depoimentos que se seguem, reveladores desta situação delicada:

Quando um americano fala duas ou mais línguas, normalmente não é rotulado de bilingue. Na maioria dos casos, um americano que fala duas ou mais línguas receberá a designação de poliglota. No caso americano, a capacidade de falar duas ou mais línguas será encarada como vantajosa a menos que a pessoa que fale as línguas seja um falante subordinado (normalmente um emigrante), circunstância em que essa capacidade será considerada uma desvantagem para a aprendizagem do inglês.

(Macedo 2006: 15)

A minha língua familiar é o chinês. Os meus pais são da China. Eles elogiaram-me, ralharam-me, tudo em chinês. O meu chinês é muito mau. Eu não sei ler e só sei escrever o meu nome. Mas quando penso em chinês, penso na minha mãe, pai e em casa. É a língua da minha casa e do meu coração.

Jason, um estudante de Chinês Língua de Herança

(He 2010:66)

Para o propósito deste estudo, importa analisar com especial cuidado o ensino destas LH face às políticas de língua e particularmente o lugar dos falantes de LH nesse contexto. Vários estudos têm sido realizados nos EUA e no Canadá, no sentido de compreender as sinergias presentes no(s) país(es) para manutenção e/ou

desaparecimento das LH, focando-se muitos desses estudos na questão do ensino e políticas de língua inerentes ao ensino das LH.

Esta situação é analisada repetidas vezes como uma clara incongruência política (Kondo-Brown 2005; Cummins 2005; Lo-Phillip 2010; Correa 2011) que valoriza o ensino-aprendizagem de LE como uma mais-valia para a nação, para o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos e como investimento no futuro:

as recentes iniciativas de organizações (...) de pôr as línguas de herança no mapa político das línguas têm sido motivadas pelo claro absurdo das atuais políticas estaduais e nacionais de facto. Estas políticas, direta ou indiretamente, promovem o desaparecimento dos recursos linguísticos que têm uma enorme relevância no âmbito do intercâmbio económico, da segurança nacional e do desenvolvimento das comunidades (Cummins 2005: 586),

mas que paralelamente e contraditoriamente desvaloriza o ensino-aprendizagem, transmissão e legitimação e cria legislação específica para impedir o revitalizar, legitimar e desenvolver das LH, sendo muitas vezes caracterizado como uma postura *bizarra e absurda* das políticas de língua nas últimas décadas, termos marcados por Jim Cummins da Universidade de Toronto, que descreve a situação nestes termos:

As línguas que existem nas comunidades (...) são tratadas como “estrangeiras” quando estão a ser ensinadas para fins académicos a falantes de não-herança. Ao mesmo tempo, os mesmos estudantes inscritos em cursos de línguas estrangeiras nas escolas básicas e secundárias já são bilingues ou multilingues e às vezes fluentes nessa mesma língua estrangeira (...), mas esta realidade é amplamente ignorada tanto no desenvolvimento curricular como no ensino.

Somos confrontados com o cenário bizarro de as escolas estarem a transformar (com sucesso) falantes fluentes de línguas estrangeiras em falantes monolingues de inglês, ao mesmo tempo que lutam, com muito maus resultados, para transformar alunos monolingues de inglês em falantes de línguas estrangeiras. (Cummins 2005: 586)

A realidade revela que apesar de muitas famílias transmitirem as suas línguas de herança aos seus filhos, sendo para muitos a sua L1, a verdade é que ao alcançar a idade da escolarização os pais preocupam-se com as dificuldades e maus resultados

que os filhos poderão obter na escola, passando a incentivar o uso e a aprendizagem do inglês em casa e na rua. Durante todo o processo de escolarização até chegar à universidade, poucas são as oportunidades de contacto com a LH, não recebendo instrução formal e perdendo as possibilidades de comunicar nessa língua. O inglês vai se solidificando como língua dominante desses jovens, sendo a língua de alfabetização e língua de socialização, relegando a LH para o contexto familiar, que também já não oferece muitas possibilidades de realização e manutenção.

Poucas são as escolas do ensino público que oferecem nos seus currículos a possibilidade de se escolarizarem, de receber instrução formal nas LH, oferecendo, no entanto, e dependendo dos Estados e das regiões, a possibilidade de estudar as LH como LE, o que, como veremos em detalhe mais à frente, não faz muito sentido. Donald de Macedo, da Universidade de Massachusetts Boston ilustra esta situação de um modo muito interessante:

A título de exemplo, um professor bilingue [inglês-espanhol] numa escola de Boston pode ser despedido se ensinar os seus alunos recorrendo ao espanhol enquanto, ao fundo do corredor, um professor de espanhol enquanto LE, é recompensado por ensinar exclusivamente em espanhol os seus alunos falantes do inglês.

(Macedo 2006: 13)

A corroborar esta postura está o excelente comentário de Richard Ruíz³, que Sara Beaudrie e Cynthia Ducar, da Universidade do Arizona, analisam no contexto desta incongruente política de língua, que refere que: “por um lado as línguas étnicas são tratadas como problema, e por outro as línguas estrangeiras são tratadas como recursos” (Richard Ruíz citado em Beaudrie & Ducar 2005: 3), ilustrando a “real” assimetria existente entre o ensino-aprendizagem das LH e das LE: “os alunos de LE continuam a ser privilegiados em relação aos de LH” (Beaudrie & Ducar 2005: 2) o que é igualmente reiterado nas palavras de Lourdes Ortega⁴ evocadas nesse estudo: “o ensino de línguas estrangeiras está estruturado de um modo a reproduzir a crença

³ Ruíz, R. “Official languages and language planning” *Perspectives on official English: the campaign for English as the Official Language of the USA*. Ed. Karen L. Adams e Daniel T. Brink. Berlim: Mouton de Gruyter, 1990. 11-26)

⁴ Ortega, L. “Rethinking Foreign Language Education: Political Dimensions of the Profession” *Foreign Language Teaching and Language Minority Education* (technical report 19 :21-39). Ed. Kathryn A. Davis. Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center, 1999

social dominante de que as línguas estrangeiras são um recurso disponível apenas para os falantes monolíngues”. (Lourdes Ortega 1991 citada in Beaudrie & Ducar 2005: 2)

Apesar de a aquisição da LH (supostamente L1 para os seus falantes) ter ocorrido no período crítico, “muitos falantes de LH nos EUA não alcançaram uma competência “próxima de um nativo” apesar de terem iniciado a aquisição da LH num contexto natural e dentro do denominado período crítico.” (Lynch 2002:7)

Na possibilidade de existirem iniciativas das próprias comunidades, no sentido de criar escolas de LH, que estas crianças e jovens possam frequentar ao longo da sua escolarização realizada na língua dominante, muito dificilmente estas línguas manter-se-ão na geração posterior, contribuindo assim para um progressivo desaparecimento das mesmas, desvalorizando o riquíssimo potencial e recursos linguísticos dessas comunidades e do próprio país. Importa acrescentar que o país dá passos concretos no sentido de estimular e fortalecer o ensino das línguas estrangeiras, nomeadamente após o 11 de setembro, para preparar o país com os instrumentos e competências linguísticas e cognitivas necessárias para a defesa nacional – uma das razões apontadas por vários para este “acordar” para o ensino-aprendizagem de LE nos EUA, como mais-valia para os cidadãos de um Estado.

Numa vertente mais pedagógica e psicolinguística, Andrew Lynch, da Universidade da Florida, refere ainda que:

na altura em que estes bilingues chegam às salas de aula das escolas secundárias e das universidades, a aquisição da LH torna-se mais na aquisição de um processo de aquisição de L2 do que processo de aquisição de L1 (...), e assim os falantes de herança que chegam às salas de aula do secundário e pós-secundário nem são inteiramente falantes de L1 nem de L2 da língua em questão. (Lynch 2002: 1)

As implicações pedagógicas desta afirmação fazem já antever as dificuldades que ocorrerão, tanto para o aprendente como para o professor, que numa mesma sala de aula terá tantos níveis de proficiência quanto o número de alunos: cada um com proficiências, motivações, aspirações e proveniências diferentes, a acrescentar ao perfil já complexo de não se tratar nem de uma situação de E-A de L1 nem de L2 – situação cujos contornos pedagógicos analisarei em mais detalhe oportunamente,

focando de seguida outros aspetos da dicotomia manutenção-eliminação das LH no contexto das políticas de língua e das características e dinâmicas inerentes às próprias comunidades.

Como já foi referido, “os estudos demonstram que para um desenvolvimento contínuo da língua de herança familiar, o *input* dos pais não é suficiente só por si; um *input* linguístico mais amplo de outros interlocutores e o apoio da comunidade alargada também são necessários” (Nesteruk 2009:273) e não sendo possível uma instrução nas duas línguas (a de herança e a dominante), como manter estas línguas? Que fatores contribuem para/afetam essa manutenção ou perda?

Olena Nesteruk da Universidade Estatal Montclair refere fatores inerentes ao indivíduo (idade, género, local de nascimento, razões de emigração, duração de residência no país de acolhimento e variedade linguística) e fatores inerentes ao grupo (dimensão e distribuição do grupo étnico, política de língua do país de acolhimento, proximidade/distância da LH face à L2 (Nesteruk 2009), porém uma outra questão, também já mencionada anteriormente, é o facto de a LH se perder de geração para geração, caso os seus falantes mais jovens não recebam instrução formal paralelamente à aquisição naturalista da LH. Vários estudos revelam que:

membros de uma primeira geração passam por uma aculturação instrumental – falando algum inglês, mas preferindo usar a sua língua materna em casa. Membros de uma segunda geração falam inglês na escola e com os amigos, progressivamente respondendo aos seus pais em inglês, tornando-se assim bilingues limitados, cuja língua de escolha na idade adulta é o inglês. Finalmente, os membros de uma terceira geração perdem os resquícios da língua materna da primeira geração devido à falta de investimento na mesma, tanto em casa como no ambiente exterior. (Nesteruk 2009:273)

No entanto, a realidade vivida nas escolas, nas quais paralelamente ao ensino de LE se ministram cursos de LH (à partida uma excelente iniciativa para ultrapassar parte dos problemas enumerados até o momento), muitas vezes relega o ensino das LH para uma posição marginal, periférica e acessória, que é sentida como problemática a todos os níveis: reconhecimento e legitimação dos professores de LH; atribuição dos horários e salas de aula; escassez de recursos disponíveis e a própria motivação dos

alunos de LH, que mais uma vez se movem na dicotomia vergonha-orgulho da língua e cultura de herança.

Grace Feuerverger do Centro de Formação de Professores e Desenvolvimento do Ensino Secundário, da Universidade de Toronto, Canadá, elaborou um excelente estudo baseado na recolha de entrevistas e questionários a professores de LH, que revela que os programas de LH continuam

a ser posicionados nas margens do sistema de ensino geral [...apesar de] na província de Ontário, o Programa de Língua de Herança ter sido criado em 1977, de modo a proporcionar aulas nas línguas e culturas de herança às crianças de línguas minoritárias, com o objetivo de promover a autoestima e um conhecimento mais amplo dos respetivos patrimónios culturais. (Feuerverger 1997:39)

As vozes desses professores revelam que a sua situação é de “fronteira”, na sua grande maioria também eles falantes de herança, raramente “vistos como parte integrante do corpo docente (...) que, por conseguinte, se consideram cidadãos de segunda classe na arena educativa, frequentemente vistos como ineficazes e sem voz”. (Feuerverger 1997: 40)

Algumas escolas oferecem esses programas de LH como parte integrada no horário regular dos alunos, porém outros são ministrados no final da tarde, findo o currículo regular, ou ao fim de semana e a sua duração ronda as duas horas e meia semanais. O sistema não integrado não só reitera o carácter marginal do programa, fazendo com que o corpo docente do quadro nem “veja” os professores de LH (com todas as implicações que esta afirmação consequentemente abarca), como também alerta os próprios pais e alunos para o carácter secundário, acessório, não importante dessas aulas:

esta falta de prestígio implícita envia aos alunos uma mensagem inequívoca de que o tempo despendido nas aulas de LH não é tempo bem gasto [...e] esta sensação de deslocação caracteriza a condição de quase todos os professores de LH. Eles vagueiam pela paisagem educativa nesta existência nómada que reflete a relutância da sociedade dominante de fazer valer o conceito de universalidade pela experiência das minorias. (Feuerverger 1997:41)

Creio ser oportuno e pertinente citar alguns comentários que esses professores fizeram nas suas entrevistas, como um relato da situação na primeira pessoa, que simultaneamente abrem portas a novas posturas:

Ensinar para mim é uma vocação. Sempre quis marcar a diferença na vida dos meus alunos. Dar-lhes orgulho naquilo que são e de onde vêm, que a sua língua é importante e vale a pena. Mas eu noto que se o diretor de turma e o professor de LE não sentem o mesmo, então os alunos ficam confundidos. Temos de encontrar maneiras de nos juntar para bem dos alunos. Como professor de LH, não sou levado muito a sério e isso incomoda-me bastante.

Professor de Chinês Língua de Herança

Como professor de herança, não me sinto importante na escola. Pelo contrário, muitas vezes sinto que sou posto à parte de todas as atividades profissionais. Eles simplesmente não se apercebem, na maior parte do tempo, que eu existo, apesar de eu estar na escola antes do fim das aulas. É difícil levar o meu trabalho a sério neste tipo de ambiente.

Professor de Punjabi Língua de Herança

Temos tanto a aprender uns dos outros, mas os professores regulares dessas turmas veem-nos como supérfluos. Eles não compreendem que nós sabemos muito sobre esses alunos e que poderíamos ajudar nas suas aulas. Podemos explicar a cultura da qual vêm e como reagem da maneira que reagem. É uma questão de respeito pela diversidade e por cada criança. E por nós, professores.

Professor de Grego Língua de Herança

Na teoria, temos a oportunidade de trabalhar em conjunto. Mas isso não acontece tão regularmente como desejaria. Também é muito difícil porque não temos a nossa própria sala de aula, por isso andamos todo o dia a viajar por toda a escola. Temos de carregar os nossos materiais e não conseguimos organizar a sala de aula com antecedência. Temos de nos adaptar ao que já existe. Esse é o problema porque ficamos limitados naquilo que podemos fazer. Tem de se improvisar. Mas, um aspeto positivo de estar integrado no horário

regular da escola, é que marca a diferença porque somos mais aceites pelos outros membros do corpo docente e pelos alunos. Em princípio, pelo menos.

Professor de Português Língua de Herança

Precisamos de ensinar à comunidade dominante que o ensino das LH é bom para todos nós (não apenas um programa compensatório para os emigrantes), e que é crucial para uma autoestima e formação de identidade positivas. Na realidade, temos de trazer o ensino multicultural para o currículo. Iria beneficiar toda a gente.

Professor de Chinês Língua de Herança

Os professores de LH não ensinam apenas a língua, é muito mais que isso. É a compreensão intercultural.

Professor de Hebraico Língua de Herança

O ensino das LH não tem a ver só com miúdos emigrantes que precisam de ajuda extra. Representa o que deveria ser ensinado nas salas de aula. Tem a ver com a compreensão das outras culturas (...) Podemos aprender a ver o mundo de outra maneira.

Professor de Ucraniano Língua de Herança

Uma pessoa torna-se num indivíduo mais interessante quando é exposto a mais culturas. E que melhor maneira de o fazer que aprendê-lo na escola.

Professor de Bengali Língua de Herança
in (Feuerverger 1997: 46-49)

Estes professores “falam” das margens do sistema, mas advogam a valorização dos pilares do mesmo, reivindicando uma sociedade justa, respeitadora e legitimadora dos conceitos e direitos inerentes à interculturalidade, transnacionalidade, respeito pela diversidade cultural e linguística como base da construção da identidade dos indivíduos e de uma nação. As suas vozes merecem um lugar de destaque neste trabalho e serão ouvidas mais tarde, quando abordar as questões práticas dos contextos de ensino-aprendizagem das LH e do PLH em particular.

While there appears to be a widespread recognition that heritage language learners are different from the traditional foreign language student, the challenges involved in meeting their needs are also widely recognized. Instruction must serve an extraordinary diverse group of students, even in programs specifically designed to meet their needs; instructional materials, while improving, are still not as readily available as their more traditional counterparts; teacher preparation remains an enigma; administrative support is unpredictable; assessment is an open question; and a strong research base is lacking.

Jamie B. Draper & June H. Hicks

“Where We’ve been; What We’ve Learned”

in (Webb & Miller 2000:20)

2. F alantes de H erança:

I mplicações P edagógicas

Como se poderá antever, pelo exposto no capítulo anterior, numa perspetiva pedagógica do termo, também aqui não se trata de um conceito claro, definido e unânime e, por conseguinte, terá repercussões muito diversas no momento de concretização pedagógica na sala de aula.

Poder-se-á dizer que os nomes dos grandes investigadores na área de LH como Guadalupe Valdés da Universidade de Stanford, Nelleke Van Deusen-Scholl da Universidade de Yale, Kimi Kondo-Brown da Universidade do Havai, Olga Kagan da Universidade da Califórnia Los Angeles, Maria Carreira da Universidade da Califórnia Long Beach, Terrence Wiley, atual presidente do Centro de Linguística Aplicada, Washington DC (anteriormente da Universidade de Arizona), Joshua Fishman da Universidade de Stanford e Universidade de Nova Iorque, são inequivocamente centrais na definição de falante de LH e suas implicações pedagógicas.

Uns complementam-se, outros contradizem-se de algum modo, e outros ainda serão evocados no sentido de resumir as maiores divergências e convergências, acrescentando novos contributos para uma definição não exclusiva, mas mais alargada do termo.

Poderão ser considerados dois tipos de definição entre as mais debatidas e comentadas: uma *definição limitada* defendida por Valdés, alegando que um falante de LH é aquele que “é criado num lar no qual uma língua que não o inglês é falada e que fala, ou pelo menos, compreende a língua e é de algum modo bilingue nessa língua e em inglês” (Valdés 2001:38), baseada no nível de proficiência linguística do falante; e uma *definição mais abrangente*, defendida por Van Deusen-Scholl que não se fundamenta apenas na proficiência linguística revelada, mas na pertença cultural, definindo falantes de LH como “um grupo heterogéneo que abarca desde fluentes nativos a não-falantes, que poderão estar a gerações de distância, mas que se sentem culturalmente ligados à língua”. (Van Deusen-Scholl 2003:221)

O contributo de Van Deusen-Scholl é frequentemente evocado no contexto de E-A das LH, cujo termo “aprendentes com motivação de herança” (Van Deusen-Scholl 2003:222) se torna central na discussão em torno da definição de falantes e aprendentes de LH, reivindicando que falantes de LH poderão falar ou não falar a língua alvo, e a designação aplica-se-lhes desde que se comprove uma relação cultural com a comunidade, a identidade e a língua.

Esta perspetiva tem levantado muita polémica, não só porque abrange inclusive falantes que não pertencem às comunidades linguísticas em causa, mas que apenas manifestam laços às mesmas, podendo estes ser despertados por um familiar de há muitas gerações atrás, mas também pelo facto de existir uma comunidade específica com a qual se pode criar afinidades que não familiares – daí a indicação do termo “com motivação de herança”. Nessa perspetiva, poderia considerar-se que o facto de ter vivido sete anos na Croácia e ter aprendido croata, cujos conhecimentos e proficiência tento manter e desenvolver pelas afinidades sentidas e estabelecidas em relação à língua, cultura e membros da comunidade croata, farão de mim uma falante de croata língua de herança, mesmo não tendo sido criada num lar cuja língua materna foi o croata, nem tendo quaisquer laços familiares nessa comunidade. Apesar de considerar que os laços afetivos que me ligam a esta língua e cultura são mais claramente marcados e fortes nesta LE que aprendi, em comparação com outras LE aprendidas ao longo da minha vida, creio que o termo de “falante de herança” ganha aqui contornos um pouco distantes dos mais comumente atribuídos e aceites, justificando a polémica que a definição de Van Deusen-Scholl tem criado.

Outra questão é que, ao criar cursos específicos para línguas de herança, tal definição abrange tantos perfis quantos se possam querer imaginar: um filho de um emigrante português recém-chegado aos EUA e com desejo de estudar PLH na universidade; um trineto de um emigrante português que nunca teve sequer contacto nem oportunidade de aprender a língua, num contexto familiar, comunitário, ou escolar, dada a distância desse antepassado; passando pela hipotética mulher desse trineto de portugueses, que poderá alegar uma motivação de herança para aprender a língua portuguesa, pelas afinidades com o património cultural do seu esposo.

Ao posicionar estes exemplos numa mesma sala de aula, como vai o professor gerir um bom contexto de E-A? Essa é uma das muitas questões que “definições guarda-chuva” acarretam e por essa razão muitos professores e teóricos de LH preferem optar por apenas aceitar como aprendentes de LH aqueles falantes de LH que já revelam um certo grau de proficiência linguística, mesmo que mínimo ou só a nível oral.

Para esclarecer esta polémica, muitas têm sido as tentativas de encontrar contornos mais definidos, que consequentemente levarão a um melhor

posicionamento destes falantes em cursos de LH, como também ajudarão a definir melhores programas, construídos para perfis mais homogêneos – preocupação que deverá estar sempre presente, como afirma Kondo-Brown:

é essencial definir claramente quem é o aprendiz de LH e quem não o é. No entanto, definir claramente aprendizes de LH, nem sempre é uma tarefa fácil. De facto, há uma interminável discussão em torno da definição de aprendizes de LH.

(Kondo-Brown 2005:564)

Terrence Wiley parece seguir a mesma corrente de pensamento (que Joshua Fishman corrobora) ao sublinhar que

os rótulos e definições que atribuímos aos aprendizes de LH são importantes porque ajudam a formar o estatuto dos próprios aprendizes e das línguas que estão a aprender. Ao decidir que tipos de estudantes devem ser incluídos no rótulo de LH levanta uma série de questões relacionadas com identidade, pertença e exclusão. No sentido da revitalização, a filiação etnolinguística é importante: alguns estudantes, com o desejo de estabelecer uma ligação à língua do passado, poderão ainda não ser falantes dessa língua.

(Wiley 2001:35)

Vários são os autores a mencionar o termo *filiação* como fator importante na definição de aprendiz de LH (cf. Fishman 2001; Wang 2004; Block 2007; Dressler 2010; He 2010; Lo-Philip 2010), cujos contributos permitem identificar três categorias de ligação que o aprendiz de LH poderá estabelecer com a língua alvo:

1. *Perícia* – nível de proficiência linguística revelado;
2. *Filiação* – laços, identificação, sentimento de pertença ou não pertença à comunidade dessa língua;
3. *Herança* – ter nascido numa tradição linguística que é proeminente na sua família e comunidade, independentemente de reclamar para si próprio filiação ou perícia nessa língua.

Esta análise dá um passo em frente, diferenciando estas três categorias de identidade linguística e cultural, à que Dressler ainda acrescenta uma outra categoria na qual o aprendiz de LH poder ser alguém que passou parte significativa da sua infância num país da língua alvo, dando o exemplo de uma jovem romena que tinha passado sete anos da sua infância na Alemanha antes de emigrar para o Canadá, onde

mais tarde veio a ser estudante de Alemão Língua de Herança, apesar de a sua nacionalidade e família serem romenas.

O termo *filiação*, distinto de *herança*, surge também destacado no estudo de Beaudrie & Ducar

Há alunos que não possuem o passado de herança, mas tiveram uma exposição extensa à língua porque viveram durante a sua infância num país onde a língua de herança era falada, ou estiveram noutras situações de contacto com falantes dessa língua.
(Beaudrie & Ducar 2005:13)

Em suma, a questão da identidade, dos laços culturais, da identificação cultural e sentimentos de pertença a uma determinada comunidade parecem ser fatores decisivos na definição do perfil dos aprendentes de LH, relegando para um quase segundo plano o nível e as características da proficiência linguística, o que claramente corrobora a citação de Jason, um estudante de Chinês Língua de Herança, registada anteriormente (cf. página 13).

Maria Carreira define aprendentes de LH como indivíduos “que são membros de uma comunidade com raízes linguísticas numa língua que não o inglês” (Carreira 2004:3), definindo os seguintes critérios: o lugar desses aprendentes na comunidade de LH; a sua relação pessoal com a LH e a cultura de herança por ligações familiares; a sua proficiência linguística, criando quatro perfis distintos na própria categorização de aprendente de uma LH:

- *Aprendente de LH nível 1 – aqueles para quem a aquisição da LH é motivada por uma forte ligação à cultura dessa comunidade; a aquisição ocorre no seio da comunidade, que luta convictamente pela sobrevivência e manutenção da LH e a cultura de herança, dando como exemplo o que acontece em algumas línguas indígenas nos EUA e Canadá;*
- *Aprendente de LH nível 2 – aqueles para quem a história e o passado familiar têm laços muito fortes. Não são membros ativos dessa comunidade como os LH nível 1, poderão até ter ligações remotas (um avô, por exemplo), desejam estar ligados a essa herança familiar aprendendo a língua;*
- *Aprendentes de LH nível 3 – aqueles que são proficientes na LH. Trata-se de uma categoria estritamente linguística, não incluindo aos grupos descritos anteriormente;*
- *Aprendentes de LH nível 4 – aqueles que não reúnem os requisitos mínimos linguísticos para serem posicionados num curso de LH, por não possuírem skills linguísticos; são*

muito semelhantes aos aprendentes de LE do ponto de vista linguístico, mas revelam uma ligação, laços afetivos e traços identitários com a cultura da LH.

(Carreira 2004, adaptado)

A autora conclui, no final do seu artigo, que aprendentes de LH de um modo menos detalhado são aqueles que “têm necessidades identitárias e/ou linguísticas em relação à língua alvo, que estão relacionadas com o seu passado familiar”. (Carreira 2004:18)

Como se pode notar, o desenvolver da polémica em torno da elasticidade do termo aprendente de LH tem vindo a englobar características e fatores mais culturais, o que não deixa de ser curioso, porque no momento em que se solicita aos professores de LH que caracterizem o perfil de aprendente de LH, são os critérios linguísticos ligados ao seu nível de proficiência que são evocados e não os culturais ou identitários, como ilustra um estudo que Maria Carreira elaborou em 2002 envolvendo 13 professores de Espanhol Língua de Herança do ensino secundário de vários Estados que, sem exceção, ofereceram uma definição baseada na proficiência da língua:

- *“Alguém que compreende (...) e é capaz de comunicar informalmente com alguns erros.”*
- *“Alguém que é capaz de compreender programas de televisão em espanhol.”*
- *“Alguém que é um aprendente de ILE (Inglês Língua Estrangeira).”*
- *“Se compreendem, mas não são capazes de falar, são ouvintes de LH. Se não são capazes de compreender uma conversa ou um programa de televisão, então são aprendentes de LE.”*
- *“Se um aluno não fala, então não pertence ao curso de Espanhol Língua de Herança. Se não sabem escrever, também não pertencem a Espanhol Língua de Herança.”*
- *“Têm de demonstrar algum espanhol. Não tem de ser muito, mas as bases têm de estar lá. Não há problema se não se é perfeito.”*

(Carreira 2004: 10)

No próximo capítulo, debruçar-me-ei em mais detalhe sobre a questão da identidade como critério de definição de aprendente de LH, fator esse que mais frequentemente serve de ignição para que o falante/não-falante de LH deseje iniciar,

desenvolver ou valorizar a aquisição da LH, e que pessoalmente valorizarei nas propostas a apresentar.

The conventional ways we use to think about ideas such as 'belonging' no longer work. Conventional ideas of 'home' and 'belonging' depend upon clearly-defined, static notions of being 'in place', firmly rooted in a community or a particular geographical location - we might think of the discourses of nationalism, ethnicity or 'race' as examples of models of belonging which attempt to root the individual within a clearly-defined and homogenised group. But these models or narratives of belonging no longer seem suited to a world where experience of migration are altering the ways in which individuals think of their relation to place, and how they might 'lay claim' to lands that are difficult to think of in terms of 'home' or 'belonging'. Instead, new models of identity are emerging which depend upon reconsidering the perilous 'in-between' position [...] as a site of excitement, new possibilities, and even privilege.

(McLeod 2000: 214)

Identity has to be socially located because it is through the concept of identity that the personal and the social are connected. Identity occupies that interstitial space between the personal and the social.

(Woodward 2002: xi-xii)

There are two dimensions to home [...] Firstly, there is the geographical, spatial, territorial location and secondly, there is the private, domestic arena of home. What is translated as 'home' combines the place that is home with the journey by which the home coming is achieved.

(Woodward 2002: 49)

3. F alantes de H erança:

I mplicações I dentitárias

Wing-Yan Lo-Philip da Universidade da Califórnia Berkeley apresenta, na minha opinião, a posição mais interessante neste debate, sugerindo que “a aquisição de literacia da LH seja vista como processos identitários que incluem a aquisição de voz como meio de configurar o *ser* e o *outro*”, evocando a necessidade de reconceção do próprio conceito de aprendente de LH como “possuidor de características únicas do extenso rótulo de «aprendente L2»”. (Lo-Phillip 2010:283, *itálicos da minha autoria*)

Nesse sentido, nas imensas tentativas de definição de quem é e como se descreve e reconhece um aprendente de LH, de modo a sermos capazes de o/a admitir e posicionar num determinado curso, cujo programa se lhe adequará, é necessário uma reconceção da definição em si. O ponto de partida deverá ser o fator identitário, uma vez que é uma busca pela voz, pela voz desta (nova) identidade que leva o aprendente a iniciar ou desenvolver a aquisição da sua LH.

Mesmo não sendo esta procura por uma voz que o/a situará no processo dialógico Eu-Outro uma busca consciente (em alguns casos será, mas em muitos não), a verdade é que os cursos e os programas de LH deverão ter como filosofia base a criação deste diálogo Eu-Outro e originar possibilidades para a criação e legitimação dessa voz identitária.

Na introdução de “Towards a Theoretical Framework of Heritage Language Literacy and Identity Processes”, Lo-Philip expõe:

(...) embora a investigação contemporânea em torno da aquisição da L1 e L2 tenha demonstrado claramente que a identidade é central para o nosso entendimento dos processos de aprendizagem, ainda não foi proposto um quadro teórico abrangente que seja capaz de lidar com a natureza única da literacia da LH e processos identitários. Opto pelo termo processos identitários deliberadamente em vez de usar apenas identidade, identidade social ou formação da identidade, numa tentativa de refletir as relações múltiplas e dinâmicas entre língua e identidade social/individual. Estas relações não dizem respeito apenas à formação da identidade, mas também identificam a transformação da identidade, a reapropriação da identidade, a negação da identidade e um amplo quadro de processos identitários que acompanham a aquisição da língua e literacia.

(Lo-Phillip 2010:282)

Numa perspetiva construtivista, a(s) identidade(s) do aprendente, as suas motivações, atitudes perante a língua e cultura de herança, ou seja, as relações que irá estabelecer entre a língua (de herança) e as suas implicações socioculturais, estão na base do(s) processo(s) dialógico(s) de formação identitária. Ao considerarmos a sala de aula de LH como o *palco* privilegiado para a negociação destes processos, estamos no caminho de atribuir às aulas de LH uma dimensão mais transformadora e dinâmica, na qual professores e estudantes são agentes sociais, geradores de mudança, numa perspetiva holística.

É nesta linha de pensamento que insiro as práticas de E-A (seja a L1, a L2 ou a LH) que valorizo e é ela que servirá como pano de fundo para as propostas que apresentarei neste trabalho.

A título de exemplo, atentemos nas seguintes situações, que apesar de ocorridas em diferentes contextos, servirão bem para o propósito de ilustrar como a aquisição e legitimação da voz poderão (e deverão, defendo) surgir na dinâmica constante e aberta negociação entre o Eu-Outro na sala de aula de LH:

Situação 1⁵

Não se trata apenas de ensinar a língua. É muito mais do que isso...na verdade, penso que é uma das coisas mais importantes do programa [uma imagem mais representativa da herança dos alunos]. A emigração nessa época [início dos anos 60] vinha das áreas rurais, a imagem que eles têm de Portugal é a dos agricultores sem instrução....No meu primeiro ano como professora de LH foi muito difícil porque os alunos não queriam aceitar o programa. Isto foi há treze anos atrás. Nesse primeiro ano (...) apercebemo-nos que estes miúdos estavam completamente bloqueados face à sua cultura...por isso, o que fizemos foi esquecer a língua, esquecer todo o resto...fomos ao posto de turismo e trouxemos filmes sobre Portugal. Nunca me vou esquecer de uma miúda, de ela ter dito que aprendeu tantas coisas sobre Portugal, e que falava tanto sobre Portugal em casa, que os seus pais decidiram comprar-lhe um bilhete e mandá-la para Portugal. Ela nunca lá tinha estado.

(in Feuerverger 1997:48)

⁵ Depoimento de uma professora de Português Língua de Herança no Canadá

Situação 2⁶

Pat: O que é que eu digo, porque o meu pai é do Canadá, mas o meu avô, os meus avós nasceram no Canadá também mas os seus pais eram britânicos, mas não sei se isso conta.

Kimiko: Eu fui a primeira geração a nascer aqui, a minha mãe nasceu em Hong Kong também, o meu pai e a minha avó e toda a gente.

Professora: Então diz que és chinesa.

Kimiko: Mas eles tiveram-me aqui.

*Professora: Mas podes dizer na mesma que és chinesa. **Assim temos mais variedade.***

Kimiko: E seria canadiana?

Kimiko: Eu diria que se ambos os teus pais não são de cá (...) tu és chino-canadiana. Ou seja, eu punha chinesa, mas tu (dirigindo-se a Pat) eu provavelmente punha que o teu pai é canadiano, a tua mãe é de onde?

Kimiko: Chile

Pat: Honduras

*Professora: Bem, diz só, podes pôr “hondurenha” {‘hondurenho’}, **porque** precisamos de pôr algumas nacionalidades diferentes aqui [no quadro]*

Pat: Está bem, ok.

(in Abdi 2011:176-177)

Situação 3⁷

Eu sempre me senti uma outsider porque gozavam sempre comigo...chamavam-me chinoca, jap [termo pejorativo usado nos EUA] ou qualquer outro nome do género e por isso eu pensava que era muito difícil confiar nas pessoas... Eu sentia-me japonesa, mas não era, por isso senti que tinha de tentar ser japonesa e para tal precisava de saber falar japonês. E assim, foi uma espécie de esforço para finalmente me encaixar em algum lado. Pois, para dizer, ok, eu pertença a algum lado.⁸

⁶ Excertos de uma aula de espanhol LE do ensino secundário no Canadá, lição sobre as nacionalidades. Turma mista com alunos de LE e de LH

⁷ Depoimentos de Julia: de mãe japonesa e pai americano, 35 anos, branca, nasceu nos EUA. A mãe nunca lhe ensinou japonês, mas na adolescência a Julia pediu para se inscrever num curso. Só na casa dos trinta é que começou a sentir-se confortável na sua pele, em constante crise identitária, como ela descreve.

⁸ Depois de estudar japonês num curso de verão, durante a universidade passou um ano no Japão, e ficou mais 2 a trabalhar lá.

Quando não estou exposta ao japonês por algum tempo, sinto que falta parte de mim...sinto como se tivesse passado fome, um pouco....preciso daquela dose de....parte da minha herança, só para me sentir com os pés no chão outra vez....quando regresso ao Japão, sinto que essa parte de mim é preenchida de novo... Parece que, quando estou nos EUA, quase que tenho de desistir disso, porque se fala inglês todo o dia, e não se está rodeado, tem de se fazer um esforço para o trazer para as nossas vidas. Por isso tenho saudades.... Sinto falta do modo como as pessoas interagem umas com as outras [no Japão].

(in Shin 2010:213)

Situação 4⁹

A minha mãe dizia, à medida que eu ia crescendo, que nós éramos japoneses. Eu diria “Não, eu sou americano.” Penso que muitos japoneses cresceram desta maneira. As pessoas diriam “Vocês são japoneses” e eles diriam “Não, somos americanos.”

(in Lo-Phillip 2010:293)

Situação 5

(...) brancos de classe média-alta que são falantes nativos de inglês (i.e. “americanos típicos”) são glorificados por adquirir qualquer tipo de proficiência em espanhol, por outro lado, os seus compatriotas bilingues/multilingues pobres, muitas vezes de pele morena (i.e. “americanos com raça”) são encorajados a distanciar-se do estigma de usarem qualquer outra língua que não o inglês.

(in Coryell, Clark & Pomerantz 2010:455¹⁰)

Situação 6

*Há algo de fundamentalmente diferente ao aprender uma língua, comparativamente ao aprender qualquer outra coisa ou adquirir outro tipo de conhecimentos, nomeadamente, por **língua** e **ser** estarem tão proximamente ligados, se não idênticos, que um ataque a um seria um ataque ao outro.*

(in Coryell, Clark & Pomerantz 2010:453)¹¹

⁹ Depoimento de Yuri Kochiyama, nipo-americana.

¹⁰ Citando Pavlenko, A., & Lantolf, J.(2000) Second language learning as participation and the (re)construction of identity. In J. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (p. 155-157). Oxford: Oxford University Press

A ligação língua-identidade-cultura é inseparável em todas estas situações e revela a importância de construir programas de LH que privilegiem esta conexão. Estes indivíduos vivem entre dois mundos, o mundo de casa representa um país, o mundo da escola/universidade representa outro país. Noutros casos, o próprio contexto familiar representa dois países (pai e mãe de nacionalidades diferentes) e a sociedade de acolhimento representa outro país (assumindo a noção de país como conceito alargado à língua e cultura alvo).

Encontrar uma maneira de viver nestes dois mundos em simultâneo e em cada um deles isoladamente não é tarefa fácil para o sujeito que procura encontrar-se e definir-se para se sentir bem consigo próprio e bem na sua pele. Por vezes, essa pele não é uma característica inerente ao sujeito, mas um produto emprestado e construído pelo olhar e discurso dos outros, como vimos nas várias situações, nas quais os indivíduos são rotulados por agentes externos, causando situações de confusão e rejeição identitária. Não se assumem como tal, mas a sociedade sim, logo, é isso que são. Este sentimento de *outsider* é característico dos sujeitos com identidades híbridas, que vivem a *fronteira* como espaço abstrato de renegociação constante de identidade e, como vimos também, a indissociabilidade língua-identidade liga-se à aquisição da língua, da tal voz que venho a defender – instrumento através do qual estes sujeitos híbridos desejam e conseguem abrir a porta à construção da sua identidade:

[a definição de] formação de identidade híbrida ou complexa como um mosaico vivo de múltiplas línguas e culturas – sempre num estado de transição, ambivalência, conflito e no entanto potencialmente rico e recurso enriquecedor. (Davis 2009:180)

É a língua que aparece como elemento de sucesso e acesso a essa negociação identitária, é o veículo, o *terceiro espaço* – termo que Bakhtin e Homi Bhabha (1994) marcaram como palco de negociação dialógica Eu-Outro e que, já apropriado por muitos para o discurso das didáticas das línguas estrangeiras, se encontra agora como palco de excelência no contexto da teoria da didática das LH que reclama

a noção de “terceiro espaço” de Bhabha, ao defender a educação que parte dos repertórios identitários linguísticos e socioculturais híbridos das crianças

¹¹ Citando Cohen, Y. & Norst, M.J. (1989). Fear, dependence and loss of self-esteem: Affective barriers in second language learning among adults. *RELC Journal*, 20, 61-77

[...] terceiro espaço como «sítios ou condições discursivos que asseguram que o significado e símbolos da cultura não têm uma unidade ou fixidez primordial; que até os mesmos signos podem ser apropriados, traduzidos e reistorizados de novo»¹². (in Davis 2009:180)

A apropriação do termo *terceiro espaço* aliado ao caráter dialógico e dinâmico da aquisição de voz e *heteroglossia* de Bakhtin (1981)¹³ apontam o caminho a seguir nas práticas de E-A das LH que proponho, possibilitando criar as condições propícias aos processos identitários entre os múltiplos *rótulos* sociais, culturais, raciais, políticos, históricos, entre outros, inerentes à visão que cada sujeito constrói de si próprio e que os outros constroem dele/a próprio/a:

parece apropriado (...) ver a aquisição da literacia como desenvolvimento da voz através do envolvimento e exposição a práticas de literacia e seus respectivos discursos. A noção de heteroglossia de Bakhtin recorda-nos que os indivíduos lidam com múltiplas vozes que estão em relação dialógica no momento de aquisição da literacia da L2 [e da LH, acrescentaria]. Ele também nos torna conscientes de que as línguas em si não têm fronteiras definitivas e estão em constante diálogo. (Lo-Phillip 2010:284)

Na situação 1, a professora de PLH menciona como a imagem de Portugal que os seus alunos tinham era uma “imagem” emprestada pelo olhar dos seus pais, que por sua vez já possuíam uma imagem não real, imaginada, à luz do Portugal rural dos anos 60 que conheciam. Na sala de aula de LH, como *terceiro espaço* – plataforma de interações de variadas imagens, estas são transformadas dialogicamente e o sujeito age como transformador da sua realidade. Esta perspectiva holística tem sido advogada pelos defensores do professor reflexivo enquanto agente gerador/gestor de conflitos, processo através do qual os sujeitos se transformam, negociam e gerem novas configurações de *si* e do *outro*, o que, nas palavras de Lo-Philip: “a aprendizagem da literacia como processo no qual os aprendentes trazem os seus discursos da L1 em diálogo com os discursos da L2, o que leva ao desenvolvimento da voz para a formação do eu/outro” (Lo-Philip 2010:286) solucionaria os conflitos identitários ilustrados nas situações 3 e 4 mais explicitamente e, transversalmente, nas restantes situações.

¹² Bhabha, H. (1994). *The Location of Culture*. New York: Routledge.

¹³ Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays by M. M. Bakhtin* (M. Holquist, Ed., C. Emerson & M. Holquist, Trans.). Austin, TX: University of Texas Press.

Na situação 2, a professora de espanhol parece mais importada com o número de adjetivos/nacionalidades que poderá listar no quadro, do que propriamente em ouvir (no mais básico significado da palavra) a voz dos seus alunos, que claramente habitam um espaço fronteiriço de *in-between*, que merece toda a atenção e negociação no âmbito de uma aula de LH (ou de L1 ou L2, e até noutras disciplinas, porque a construção da identidade dos sujeitos deve ser transversal ao currículo escolar de qualquer indivíduo/sistema escolar). A professora não fez mais do que silenciar a voz e a identidade das suas alunas, perdendo uma excelente oportunidade para criar uma situação de partilha e aprofundar de noções de identidade, pertença, rejeição e autoimagem (entre outras), optando rapidamente por um maior número de nacionalidades listadas no quadro – isso sim, o propósito da atividade, que pode ser interpretado como

(...) pessoas em situação de autoridade podem usar a sua posição para silenciar os outros. No entanto, o importante é que a aprendizagem é dialógica e o terceiro espaço é um conceito importante a evocar na arena onde múltiplos discursos entram em contacto e interagem uns com os outros.

(Lo-Philip 2010: 284)

O que a professora deveria ter feito à luz desta perspetiva seria considerar que

aprender uma língua ou novas literacias num determinado contexto tem consequências para a identidade dos seus utilizadores (...) O desafio é encontrar maneiras de socializar os alunos nas novas identidades sem negar as identidades existentes que os aprendentes trazem como indivíduos e membros das comunidades socioculturais (...) Os educadores devem envolver as identidades culturais dos seus alunos num diálogo construtivo com as suas novas (...) identidades, de modo a que uma identidade não acabe por destruir a outra (Lo-Philip 2010: 286),

que foi o que o percurso de aquisição da LH provocou na Julia da situação 3 e poderia vir a acontecer à Yuri da situação 4, se as condições de aquisição de Japonês Língua de Herança o tivessem possibilitado.

A sala de aula como *terceiro espaço* reclama o *direito de expressar* e o *direito de ser* – que, infelizmente, nas aulas de LE são frequentemente negados aos aprendentes. Voltando à professora que valoriza um maior número de adjetivos no

quadro, independentemente da validade e significado que os mesmos têm para a identidade (complexa e confusa) dos seus alunos, o estudo apontava outros momentos em que esta postura revelava uma equação linear entre proficiência oral em espanhol e identidade hispânica. Ao longo do estudo, vemos que a própria professora nunca viu Pat (aluna da situação 2) como falante de LH porque oralmente a sua proficiência era reduzida, mas na escrita era bastante fluente. Mais uma vez, a não fluência oral na LH foi interpretada como não pertença identitária, como muitas vezes acontece na sala de aula e na sociedade em geral, como demonstram as situações 3, 4 e 5.

A apropriação destes conceitos no contexto da didática da LE surge nas entrelinhas do que Helena Araújo e Sá e Sílvia Melo, da Universidade de Aveiro, defendem como pilares da comunicação intercultural plurilingue, colocando o conceito de *imagem* como representação que os sujeitos têm das línguas, das culturas e dos interlocutores da língua alvo:

nas aulas de línguas, onde, mais do que em qualquer outro lugar, se fala na e da língua e onde as representações de si e do Outro se situam no centro do e-a, consciente ou inconscientemente (...) então torna-se de grande importância conhecer a relação que os aprendentes estabelecem entre as representações do Outro e de Si mesmos, das línguas e dos seus interlocutores, de forma a promover o conhecimento mútuo e a desmistificar crenças que podem funcionar como potenciais barreiras à comunicação intercultural e à aprendizagem(...) Tal necessidade acentua-se pela convicção, já postulada, de que é na e através da interação que as representações se revitalizam e que se criam distâncias em relação a elas, mas também que é na e pela interação que outras representações surgem, são partilhadas e se «propagam».

(Melo, S. & Araújo e Sá 2008: 136)

Muitos estudos têm demonstrado que existe uma correlação direta entre uma identificação positiva, uma apropriação destas *imagens* enquanto representações da língua, cultura e história com que o sujeito se debate, e o desenvolvimento da proficiência linguística da língua alvo.

Consequindo, nas aulas de LH, promover esta proficiência e possibilitar a renegociação e construção da(s) sua(s) identidade(s), não só os fatores internos como atitudes, motivações e identidade entram em jogo, mas também são alcançados os

objetivos linguísticos para os quais um programa de LH deveria corresponder, criar condições e dar respostas. Tal ambição poderá (e deverá, defendo) atravessar os vários níveis de cursos de LH, sejam eles ministrados ao nível do ensino básico, secundário, universitário ou educação contínua – o que tentarei demonstrar na parte final deste trabalho, ao propor dois programas de PLH para dois níveis diferentes, nos quais os estudantes serão posicionados de acordo com as características da sua proficiência linguística em LP.

Concluindo, como base desses programas, a identidade estará no centro das atenções e não como algo secundário ou acessório, servindo apenas de condição de acesso aos cursos, como foi mencionado anteriormente aquando da exposição das diferentes teorias que definem quem é um falante e aprendente de LH para posterior admissão a/posicionamento em cursos de LH, ou rejeição e posicionamento dos mesmos em cursos de LE, por não exibirem os requisitos necessários, sejam eles puramente de natureza linguística, de natureza cultural ou conjugação de ambos.

Retomo a ideia lançada na Introdução (cf. página 8), na qual menciono que a definição de LH, falante de LH e aprendente de LH é em si bastante complexa, mas necessária. Advertia para o facto de, mais tarde, neste trabalho, se ler que criar rótulos iria ser a pior coisa a fazer, mas que, no intuito de definir, não se pode escapar, numa fase inicial, a rotular e definir sujeitos nesses rótulos e gavetas. Pois agora, retomando esse pensamento e problematizados que estão alguns fatores que contribuem para a desejável definição mais precisa de uma noção em si complexa, transversal e fluida, retomo o conceito de Bhabha, no qual as identidades são dinâmicas, mutáveis, geradas na interação e cujos rótulos atribuídos aos sujeitos estão eles próprios em constante mudança e renegociação.

O *Becoming* é por conseguinte o termo mais adequado e não apenas o *Being* e esta noção será o objetivo de fundo dos programas de PLH que irei propor.

The connection between the heritage language and the individual is a personal one which depends upon a link between one's identity and the ancestral language and not necessarily any degree of proficiency in the language. [...] Within the field of foreign language education, however, the term heritage language generally encompasses both a personal connection and a proficiency component.

(Schwarzer & Petrón 2005: 569)

4. Aquisição da Língua de Herança:

Teorias & Abordagens

1. A que teorias recorrer?

Ao nível da proficiência linguística, defendem alguns teóricos como Maria Carreira que já tive oportunidade de mencionar, que o ponto de partida para melhor identificar e caracterizar (com o intuito de posicionar os alunos/estudantes nos níveis certos de LE ou LH), passa por três pontos essenciais:

- *Diferenciar aprendentes de LH de aprendentes de LE;*
- *Diferenciar aprendentes de LH de aprendentes de L1;*
- *Diferenciar os vários tipos de aprendentes de LH*

(Carreira 2004:1)

Apesar de já existirem alguns estudos empíricos nesta área, a verdade é que ainda não são suficientes para criar as condições para o desenvolvimento de um corpo teórico com contornos mais claros a que se poderia chamar Teoria da Aquisição das Línguas de Herança.

Existe, no entanto, uma certa unanimidade que vê nestes três passos, citados anteriormente, o caminho a seguir (Montrul 2010, 2011, Valdés 2005, Kondo-Brown 2005), nomeadamente no que diz respeito ao esforço feito nos últimos anos de investigação, para identificar as diferenças linguísticas entre aprendentes de L1, L2 e LH, como base científica para o desenvolvimento da Teoria de Aquisição das Línguas de Herança.

Porém, os métodos defendidos variam um pouco nesse ponto da discussão: Andrew Lynch advoga que

formar um quadro coerente para a investigação e construção teórica no campo da aquisição das LH depende, em parte, da investigação e teoria já existente na Aquisição de LE (SLA em inglês), um campo que já se estende por quatro décadas.

(Lynch 2002: 1)

O desenvolvimento desta tese é ilustrado, fazendo uso das quatro questões que Ellis avança em *The Study of Second Language Acquisition* (1994)¹⁴, sendo apenas necessário substituir o termo “Segunda” por “Herança” nessas quatro questões:

1. What do **second** language learners acquire?

¹⁴ Ellis, Rod. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.

2. *How do learners acquire a **second** language?*
3. *What differences are there in the way in which individual learners acquire a **second** language?*
4. *What effects does instruction have on **second** language acquisition?*

(Ellis 1994 in Lynch 2002:3 [negrito da minha autoria])

Respondendo a essas questões no contexto específico das LH, Lynch analisa pontos essenciais da aquisição das LE de um modo muito completo, convincente e oportuno: análise da frequência das formas e estruturas em situação de interação; o fator variabilidade; a ordem e fases de aquisição; a hipótese de aquisição das noções de modo e aspeto verbal; a extensão do léxico; o decalque sintático; o *transfer* da ordem de palavras; a hipótese do período crítico; a relação geração-ordem de nascimento-proficiência; a classe socioeconómica; o género do aprendente; as redes sociais do aprendente; as atitudes perante a língua; a motivação; a aptidão; as estratégias e abordagens pedagógicas - abordagem comunicativa, *content-based*, cooperativa e colaborativa, entre outros fatores já bem nossos conhecidos.

Sem dúvida que estes são elementos chave na identificação dos perfis linguísticos dos aprendentes de LH, podendo o corpo teórico da *SLA* ser aplicado à aquisição da LH.

Num *workshop* para professores de PLH realizado na Universidade de Georgetown, Washington, DC, EUA, no passado mês de dezembro (2011), Maria José Grosso da Universidade de Lisboa e José Carlos de Almeida Filho da Universidade de Brasília (dinamizadores do *workshop*) situaram o E-A do PLH como *modalidade do PLE*, do mesmo modo que PLA (Português Língua de Acolhimento), PL2 (Português Língua Segunda), PFE (Português para Fins Específicos) o são, legitimando desse modo a apropriação da teoria de aquisição das LE como plataforma teórica para o PLH.

Alguns teóricos, porém, não se sentem confortáveis com esta *apropriação cega* criticando “o caráter ateórico do ramo e a sua apropriação e adaptação cegas dos métodos de LE” (Montrul 2010:3), reclamando um maior investimento no desenvolvimento de trabalhos de investigação que permitam a criação de uma teoria de aquisição das LH, porém, acredito que a posição de Valdés, Carreira ou Kondo-Brown de juntar conceitos e métodos da teoria de aquisição da L2, da L1 e do Bilinguismo, parece ser uma metodologia bem adequada e completa, que auxiliará o

desenvolvimento do estudo das características dos aprendentes de LH e da teoria de aquisição da mesma.

Não é apenas no momento e selecionar a melhor abordagem pedagógica que se deve recorrer à teoria de aquisição da língua materna, como Montrul quase chega a sugerir, mas sim, e muito importante e adequado, recorrer à teoria de aquisição da língua materna durante todas as fases do processo de E-A das LH, dadas as características muito particulares do perfil e do percurso linguístico dos falantes de LH, que têm vindo a ser descritos ao longo deste trabalho.

Deparamo-nos, então, com um perfil que engloba algumas características chave do aprendente de L1 e outras do aprendente de L2, não sendo totalmente um nem o outro, “não diferem apenas dos aprendentes de L1 ou L2, na medida em que tiveram uma menor exposição à língua e cultura dos falantes de L1 e maior exposição face aos aprendentes de L2” (He¹⁵ in Lo-Philip 2010:292), mas também revelam diferentes níveis de proficiência em ambas as línguas:

para a maioria dos falantes de LH, a proficiência na língua mais fraca pode ir desde meras habilidades recetivas (na maioria listening skills) a habilidades orais e escritas de nível intermédio e avançado, dependendo da língua, da comunidade e de um conjunto de muitas outras circunstâncias sociolinguísticas. (Montrul 2010:3)

Creio que é nesse sentido que Lynch, há momentos atrás, propunha recorrermos aos conceitos base da SLA, no sentido de estudar o perfil e o contexto de aquisição da LH. No entanto, parece oportuno acrescentarmos a essa metodologia alguns elementos chave da teoria de aquisição da língua materna (gramática universal, condições naturalísticas de aquisição, conhecimento implícito, entre outras) para melhor podermos caracterizar as condições de aquisição da L1, não esquecendo o importante facto de essa L1 ser adquirida, na maior parte das vezes, num contexto bilingue e não monolingue – o que em si alerta para o cruzamento de fatores de aquisição típicos de uma L2 e não de uma L1.

Outro fator relevante a ter em conta ao estudar o perfil linguístico de um aprendente de LH é o facto de:

¹⁵ He, A. W. (2006). Toward an identity theory of the development of Chinese as a heritage language. *Heritage Language Journal*, 4(1), 1–28.

uma das diferenças chave entre falantes de herança e aprendentes de L2 [ter] a ver com o contexto de aquisição da literacia da L2 que ocorre tipicamente no contexto de sala de aula, com grande ênfase na leitura e escrita, explicações gramaticais, prática, feedback e avaliação do desenvolvimento de proficiências na L2. Se instruídos, os aprendentes de L2 são muito iletrados na L2 e desenvolveram uma consciência metalinguística, enquanto que os aprendentes de LH podem ser iliteratos ou desenvolveram reduzida proficiência na literacia da LH, em comparação com a língua dominante.

(Montrul 2010:9)

Em suma: os falantes de LH adquiriram a sua L1 num contexto naturalístico; possuem conhecimentos implícitos da gramática da L1; a aquisição da L1 foi interrompida pela aquisição da língua dominante e a frequência de *input* e situações de *output* na L2 tornaram-se mais abundantes; receberam instrução formal na L2 e a aquisição apenas naturalística da L1, entre outros... todos estes e outros fatores fazem do falante/aprendente de LH um “L1/L2 user” como Valdés (2005) defende usar como sinónimo de aprendente de LH.

Este conceito híbrido abarca em si a complexidade do contexto em que estes sujeitos adquiriram a linguagem, num cruzamento de fronteiras: língua materna, L1, L2, língua dominante, língua familiar, aquisição de segundos dialetos, desenvolvimento de registos de língua específicos, aquisição de estilos específicos, desenvolvimento ou até aquisição da língua escrita, etc., todas estas noções/situações se cruzam e devem ser tidas em conta ao analisarmos e caracterizarmos o perfil linguístico do aprendente de LH.

Reclamando uma reconcetualização e expansão do campo da LE, da teoria de SLA, Valdés apela a que se alargue o seu campo de interesse para as aplicações pedagógicas da aquisição, juntando-se ainda a teoria da investigação do bilinguismo. O que Valdés propõe é uma análise cuidada das características de aquisição da LH para que seja realmente possível posicionar bem estes falantes nos cursos de LH ou LE e assim construir programas adequados:

o verdadeiro problema no caso dos L1/L2 users que decidem estudar a sua L1 formalmente é construir uma instrução que seja apropriada às suas

necessidades atuais e futuras. De maneira a criar uma instrução apropriada, é necessário determinar quais os estudantes – que ao estudar formalmente a sua L1 – estão envolvidos num ou em mais do que um dos seguintes processos:

- a) – aquisição de traços adquiridos de forma incompleta da L1 como L2;*
- b) – reaquisição da L1 envolvendo a aquisição de traços que sofreram atrito linguístico;*
- c) – aquisição de um segundo dialeto (aquisição de D2);*
- d) – desenvolvimento da proficiência discursiva na língua escrita e oral, incluindo a aquisição de registos e estilos formais (aquisição de R2) e de literacia;*
- e) – expansão de proficiência recetiva a gramáticas produtivas.*

(Valdés 2005:417)

Esta metodologia baseada nas motivações do aprendente representa, sem dúvida, um passo em frente, porque engloba as características da própria aquisição da L1 e L2, conjugada com os objetivos do aprendente. Porém, se o objetivo é distinguir o perfil linguístico dos aprendentes de LH dos de LE para os posicionar em diferentes turmas/cursos, o resultado final do uso de tal metodologia irá não só contribuir para esse posicionamento LH/LE, mas também para um posicionamento em diferentes níveis de LH, quando o contexto da instituição em causa o possibilitar.

Sem dúvida que o longo percurso que se percorreu até agora é revelador do constante interesse e investimento público e privado para a criação de cursos específicos de LH aos vários níveis de escolaridade e até ao nível comunitário e privado. Porém, um elemento chave que não se deve esquecer é que frequentemente a administração das instituições de ensino não permite ou não oferece as condições necessárias para a criação de vários níveis de LH, ou simplesmente não está em condições de o poder concretizar, dada a multiplicidade de línguas em concorrência nos EUA e no Canadá.

Não se trata só de um investimento muito grande ao nível da contratação de professores e resolução de problemas logísticos como atribuição de salas de aula, criação de centros de recursos para o E-A das LH, como também complexo ao nível interno dos departamentos que muitas vezes se deparam com dificuldades em

selecionar profissionais com formação específica em E-A de LH – campo tão recente e ainda nos seus primeiros passos.

A formação de professores e a adequação de materiais de E-A adequados às LH refletem o caráter prematuro do campo e são apontados como grandes entraves à criação de cursos diferenciados para LE e LH. Situações há em que os cursos são criados, mas revelam-se problemáticos, insuficientes e marginalizados pelo sistema, não respondendo às reais necessidades deste público tão particular. Outras há em que o investimento dos departamentos e comunidades é tal que se conseguem encontrar soluções para a criação de centros de formação e de recursos na área do E-A de LH, e assim desenvolver cursos diferenciados para vários níveis de LH, de acordo com os perfis definidos por Valdés, segundo o qual os aprendentes são posicionados de acordo com as suas características e interesses específicos de (re)adquisição da LH.

Concluindo, o que pode ser considerado como um notável sucesso, que o é, de reconhecer e legitimar institucionalmente as diferenças entre as LE e as LH e criar cursos distintos para perfis e necessidades distintos, cujas características têm sido alvo de mais e mais estudos empíricos, contribuindo para um melhor conhecimento e desenvolvimento das teorias de aquisição e E-A das LH, pode, no entanto, ser visto como mais um ponto de partida, a partir do qual se devem promover investimentos maiores e sinergias entre comunidade/Estado/universidades/formação de professores/construção de materiais de E-A específicos, no sentido de criar vários níveis de LH, para melhor corresponder às necessidades dos aprendentes, como é o exemplo do Departamento de Espanhol e Português da Universidade do Arizona, Tucson, EUA, que conseguiu criar as condições para a construção de um programa muito completo e inspirador para todos os profissionais da área, com seis níveis distintos de Espanhol Língua de Herança, cuja estrutura é ilustrada pela tabela que apresento de seguida.

Course	Description
Spanish 1	<i>Oral skills for the HL speaker</i> (for receptive bilinguals). Students develop their oral skills in Spanish, expand their vocabulary and strengthen their listening skills. Students are also introduced to the main linguistic varieties of Spanish and cultural patterns of the Spanish-speaking world, especially those present in the USA
Spanish 2	<i>Written and oral skills for the HL speaker</i> : This course builds upon current fluency in spoken language and upon each student's experience of communicating in Spanish to cultivate proficiency within a broad range of social contexts. Using a variety of written, visual and media resources, students learn and improve grammar skills and apply those skills to group and individual oral presentations, class discussion and written assignments
Spanish 3	<i>Elementary composition for HL speakers</i> : This course is the first of the composition series. It introduces students to the differences between the use of Spanish in informal versus professional and academic contexts. Some of the instructional goals are to become aware of dialectal differences in Spanish, develop Spanish literacy skills, including orthography, develop both oral expression and reading comprehension, and foster an appreciation of Hispanic cultures in the USA and Latin America
Spanish 4	<i>Intermediate composition I for HL speakers</i> : This course is the second of the composition series. It focuses on developing the students' oral and written abilities in academic contexts through written essays, stories, poems and summaries
Spanish 5	<i>Intermediate composition II for HL speakers</i> : This course is the last of the composition series. It offers further development of the students' oral and written discourses. Through an analysis of cultural events that occur in the Hispanic world, students gain practice with various written genres in Spanish. At the end of the course, students write an academic paper
Spanish 6	<i>Phonetics for the native speaker</i> : This course introduces the learner to Spanish linguistics, more specifically to the area of phonetics and phonology. Students learn about the differences between oral and written speech and become familiar with dialectal differences around the Hispanic world

Tabela 1 – Descrição dos Cursos de Espanhol Língua de Herança oferecidos pelo Departamento de Espanhol e Português da Universidade do Arizona, Tucson, EUA¹⁶

(in Beaudrie, Ducan & Relaño-Pastor 2009:159)

2. Que Instrumentos usar?

Para terminar este capítulo, creio que falta um elemento fundamental – que instrumento(s) usar para aferir as características linguísticas, contextos de aquisição da LH, níveis de proficiência e identidade cultural destes aprendentes, que serão admitidos ou não, nos cursos de LH – tendo sido esses os elementos chave referidos até este momento, como definidores de falantes/aprendentes de LH.

A maior parte dos estudos revelam que os departamentos muitas vezes constroem os seus próprios “testes diagnóstico” para aferição do nível linguístico; outros casos usam testes de proficiência institucionais utilizados noutros contextos (no caso de Portugal, poderia encontrar-se equivalência nos exames CAPLE¹⁷ - Centro de

¹⁶ Website do Departamento, secção de LH - <http://w3.coh.arizona.edu/spanish/heritage/courses.cfm>

¹⁷ <http://ww3.fl.ul.pt/caple/>

Avaliação de Português Língua Estrangeira, ou nos parâmetros definidos no QuaREPE¹⁸ - Quadro de Referência para o Ensino de Português no Estrangeiro), havendo até algumas situações, bastante criticadas pelos teóricos, que usam os mesmos testes diagnóstico utilizados para os cursos de LE – não sendo o instrumento de aferição mais adequado e revelador do real perfil do falante de LH, pelos inúmeros motivos já debatidos até ao momento.

Kondo-Brown refere que as ferramentas de avaliação mais úteis para caracterizar/situar aprendentes de LH são os questionários autobiográficos que incluem autoavaliação da proficiência linguística com referência aos domínios/registos de uso e testes diagnóstico de desempenho linguístico que podem ser elaborados pelos próprios departamentos. Estes últimos poderão ser escritos ou orais ou a combinação dos dois. Nesse sentido, sugere que

os testes diagnóstico de escolha múltipla para aferir os skills recetivos dos estudantes podem conseguir posicionar os não-aprendentes de LH e os aprendentes de LH menos proficientes, colocando-os nos vários cursos, mas que os mesmos procedimentos de posicionamento podem não resultar com os aprendentes de LH mais proficientes.

(Kondo-Brown 2019:30)

Para estes últimos, a proposta generalizada é que uma simples composição ou um ensaio escrito será o suficiente, conjuntamente ou não com uma entrevista que até poderá ser realizada no primeiro dia de aulas.¹⁹

Há vários exemplos de teste diagnóstico/questionário, mas regra geral, este deverá conter os seguintes elementos, a organizar por cada departamento para cada LH que ofereça:

- Dados biográficos detalhados como nome, contacto, idade, género, nível de ensino, curso, língua(s) mais forte(s), local de nascimento,

¹⁸ <http://www.dgidc.min-edu.pt/index.php?s=directorio&pid=67>

¹⁹ Importa referir que, no contexto específico dos cursos de LE oferecidos nas universidades nos EUA, é prática comum que a todos os estudantes universitários, independentemente da área, sejam exigidos 2 ou 4 semestres de uma língua estrangeira ao longo do curso, como condição para obter a licenciatura. Muitos dos estudantes fazem, por conseguinte, os semestres exigidos como requisitos linguísticos obrigatórios, não por real interesse na aquisição dessa língua, mas por uma questão meramente curricular. Nas primeiras duas semanas de aulas, cabe aos professores de LE, mediante questionários, testes diagnóstico e/ou entrevistas, avaliar se os seus estudantes estão no nível certo e fazer os respetivos ajustes, mudando-os de turma/nível, caso se justifique.

línguas maternas dos seus pais e local de nascimento dos pais, visitas/estadias no(s) país(es) da língua alvo;

- Informações sobre conhecimentos prévios na língua alvo, domínios e registos de uso da língua alvo, autoavaliação da proficiência linguística (produção escrita e oral, compreensão escrita e oral);
- Objetivos de aquisição da língua alvo, ligações afetivas/identitárias com a língua e comunidade alvo, acesso a recursos orais e escritos na língua alvo, etc....

Seguido ou não de entrevista, dependendo dos departamentos e dos casos. Este inquérito autobiográfico e autoavaliação da proficiência linguística dos aprendentes de LH serão úteis não só no momento de distribuir adequadamente os estudantes pelos cursos oferecidos, mas também poderão (e deverão, defendo) servir como base de preparação dos próprios programas e gestão do processo de E-A dos cursos de LH:

A informação biográfica pode ser um instrumento chave para o posicionamento e desenvolvimento curricular. Beaudrie & Ducar (2005) defendem que estes questionários preenchem dois propósitos: «ampliar o conhecimento metalinguístico e metacultural dos estudantes, ao mesmo tempo que fornece aos professores a informação necessária para melhor suprir as necessidades pedagógicas e linguísticas individuais dos seus estudantes». Também sugerem usar a informação recolhida nestes questionários como base de discussões sobre língua, literacia e identidade na sala de aula.

(Jensen & Llosa 2007:109)

Apresentarei alguns exemplos de questionários na secção *Anexos*, só para que se analisem as possibilidades e características dos mesmos, tanto na elaboração de testes diagnósticos para posicionamento que abordei nesta secção, como questionários dirigidos especificamente a este público distinto de aprendentes de LH, no momento de estudar/investigar algum aspeto específico, como é o caso do *Anexo 5* e do *Anexo 6* apresentados no final deste trabalho.

Ciente das diferenças e das características de cada contexto educativo e do número de níveis oferecidos nas várias LH (regra geral apenas dois), os anexos apresentados são distintos na sua natureza e referem-se a contextos diferentes com propósitos diferentes, mas creio serem alvo de análise oportuna, daí a opção de os apresentar:

Anexo 5 - Estudo feito na Universidade do Arizona (Beaudrie & Ducar 2005), em 2003, a 20 estudantes do nível inicial de Espanhol Língua de Herança, que veio a comprovar que este público específico de LH com reduzida proficiência linguística necessita de um espaço próprio nos programas oferecidos. Este estudo pretendia analisar atitudes perante a língua, uso de língua, línguas de contacto e foi seguido de entrevistas.

Anexo 6 - Estudo feito no sentido de recolher informações sobre o passado dos aprendentes e o seu uso da LH, e especificamente recolher informações sobre os seus hábitos de leitura na LH, estratégias e preferências. Este estudo (Jensen & Llosa 2007) foi realizado na Universidade da Califórnia Los Angeles, a 128 alunos já inscritos em cursos de Coreano LH, Russo LH, Tailandês LH e Vietnamita LH.

Nos “**Anexo 3**” e “**Anexo 4**” apresento uma proposta que abarca um modelo de *Teste Diagnóstico* utilizado pelo Departamento de Estudos Hispânicos da Universidade de Massachusetts Boston, que deverá ser realizado em conjunto com o *Questionário Biográfico* produzido para os candidatos aos cursos de Português Língua de Herança, cujas propostas de programa apresento neste trabalho. Estes formulários serão preenchidos on-line e destinam-se ao professor de Português Língua de Herança.

Heritage Language speakers are in a no-win situation in foreign language classes. If they do well, it is expected. If HL speakers do not do well in foreign language classes, the experience is especially painful.

S. Krashen

in (Correa 2011:310)

It seems that a critical feature of successful mixed classes is that they foment a sense of individual and collective empowerment, and that both HL and L2 learners feel that they bring something valuable to the class and also derive something valuable from it.

(Montrul 2011:140)

5. Aplicações Práticas:

Turmas Mistas: PLH & PLE

1. Primeiro contacto com alunos de PLH

Como já foi mencionado várias vezes, apesar de tudo indicar que o melhor caminho a seguir é o de criação de turmas específicas para LH, a realidade revela que mesmo em instituições nas quais essa possibilidade é oferecida, muitos falantes de LH continuam a inscrever-se nas turmas de LE por um vasto conjunto de razões: porque não se identificam como falantes de herança; porque creem que a sua proficiência nessa língua é muito distante da revelada pelos falantes nativos; por não se identificarem ou sentirem motivados para a sua aquisição como LH; por apenas desejarem obter os requisitos linguísticos obrigatórios para completar o seu curso; por o horário não lhes convir; pelo número de créditos; por ser muito caro; por pensarem que a variedade que conhecem da língua alvo não é a língua padrão, daí ser quase como uma LE para eles; ou até por pensarem que, ao inscreverem-se na turma de LE, obterão uma boa nota no final do semestre, melhorando a sua média de curso, sem grande esforço e investimento. Como se poderá facilmente verificar, muitos são os fatores a pesar no momento de optar por LE ou LH para os falantes de LH.

A um nível mais institucional, novamente poderei referir as dificuldades que algumas instituições terão em recrutar professores com formação específica, distribuir salas e horários e contratar novo corpo docente.

Ideologicamente poder-se-ão ainda apresentar obstáculos relacionados com os preconceitos e perspetivas de ideologias dominantes e favorecedoras de monolinguismo, nas quais apenas o E-A de LE tem valor e legitimidade, como já foi analisado e ilustrado noutro capítulo deste trabalho.

Pondo todas estas questões um pouco de lado, mas como pano de fundo, interessa então analisar, sugerir caminhos, fazer propostas para melhor gerir uma situação na qual o professor se depara com aprendentes de LE e de LH numa mesma turma – situação muito comum e praticamente incontornável no contexto dos EUA e Canadá, e que no fundo foi o que deu origem à conceção deste trabalho.

No passado ano letivo, numa turma de iniciação (segundo semestre) de PLE composta por 20 estudantes, tinha três estudantes que agora reconheço como três casos claros e bem distintos entre si, de falantes de PLH.

Comecei a fazer pesquisa sobre LH no final desse semestre pelas duas razões que já apresentei na introdução:

1. Reconhecia, nestes estudantes, características que os distinguiam dos restantes – esses sim, aprendentes de PLE – e reconhecimento (agora, com a devida distância) que não trabalhei com eles da melhor maneira porque desconhecia ainda este campo, as suas implicações pedagógicas e socioculturais, nem possuía ainda os instrumentos suficientes para avaliar a situação na sua complexidade e adequar o processo de E-A;
2. Foi-me pedido pelo Departamento de Estudos Hispânicos da Universidade de Massachusetts Boston, que preparasse dois programas de PLH, tarefa para a qual também não me sentia preparada.

Em relação à primeira razão referida, passo a caracterizar esses três estudantes, falantes de PLH, para melhor ilustrar o sentimento de dúvida que pairava no final do semestre, ao atribuir as classificações finais de semestre. De referir que estas informações foram sendo obtidas ao longo do semestre, não tendo a turma sido alvo de questionários ou registos biográficos que mencionassem este tipo de informações, visto tratar-se de um regular curso de PLE, com duas aulas semanais de 75 minutos, distribuídas ao longo de 15 semanas. Os nomes apresentados neste trabalho não são os reais nomes dos falantes de PLH em causa.

Carol, americana, 21 anos, com avós brasileiros e portugueses, já tinha estado no Brasil várias vezes, mas nunca tinha estudado português, apenas estes dois semestres que agora concluía. A sua proficiência oral e escrita não revelava grandes diferenças em relação aos seus colegas de PLE, porém ao nível da pronúncia e uso de algumas expressões de carácter mais coloquial, notava-se que, no fundo, tinha alguns conhecimentos dos quais fazia uso. Era uma aluna muito participativa, motivada e trabalhadora.

Valéria, americana, 18 anos, pai filipino e mãe portuguesa já nos EUA há mais de 20 anos, vivia numa comunidade portuguesa no Estado de New Jersey, tinha ido algumas vezes a Portugal, no verão, e queria aprender português para poder comunicar com as suas primas e a sua avó que viviam na Nazaré, em

Portugal. Valéria era uma estudante muito tímida, calada, mas muito diligente, inteligente e motivada. Nunca tinha aprendido português e não falava português com a sua mãe, sempre em inglês, mas frequentemente ouvia a mãe falar português ao telefone e na comunidade. A sua proficiência oral e escrita não se destacava em nenhum aspeto em particular dos seus colegas de PLE. Sempre que nas aulas se focava algum aspeto da gastronomia portuguesa, tradições ou celebrações, Valéria possuía um vasto vocabulário (em comparação com os colegas de PLE), revelador da sua relação afetiva com a língua e cultura portuguesas.

Jason, americano, 19 anos, filho de pai e mãe portugueses, a viver nos EUA há mais de 20 anos, vivia numa comunidade portuguesa no Estado de New Jersey. Frequentou a escola comunitária portuguesa na adolescência, tendo afirmado que tinha estudado português durante três ou quatro anos. Inscrevia-se agora no nível inicial 2, na universidade, sendo um elemento novo na turma, que já se formara no semestre passado. Jason revelava um bom domínio oral da língua, relevando algumas situações de *transfer* do inglês e *gaps* linguísticos frequentes, por lhe faltar a palavra certa em determinados contextos. A produção escrita revelava claras dificuldades ao nível da ortografia e acentuação, mas dado o grau de exigência das tarefas de produção escrita desenvolvidas neste nível de PLE, não demonstrava muitos problemas a outros níveis, sendo o seu desempenho mais avançado que dos seus colegas de PLE. Não possuía quaisquer competências metalinguísticas, como seria de esperar, tendo estudado português durante três ou quatro anos.

Tratando-se de uma universidade privada, muito conceituada e bastante cara (cerca de 38.000€ por ano), os estudantes são altamente competitivos e lutam imenso por obter a melhor nota possível – “A” -, para muitos a única nota possível de obter em todas as cadeiras do curso. Estes estudantes têm hábitos de estudo muito precisos e orientados para o sucesso nas carreiras futuras, não sendo o objeto de estudo de algumas cadeiras, ou seja, o seu conteúdo e aquisição de competências nessa área específica, o mais importante, mas sim a obtenção de “A” no final. Felizmente nem

todos partilhavam este perfil, mas ousaria dizer que nesta turma específica, a grande maioria revelava esta postura académica.

A instrução explícita, a definição de objetivos e conteúdos específicos para cada aula e uma coordenação “lógica” de todos os conteúdos do curso eram fundamentais para o sucesso do processo de E-A nesta turma.

No primeiro semestre, apoiada pela abordagem comunicativa e ciente de que apresenta melhores resultados ao nível da aquisição da língua alvo, colocar os estudantes em situações em que se veem obrigados a usar a língua, criando muitas oportunidades de *input* e recorrendo ocasionalmente à instrução explícita de gramática, deparei-me com um grande grupo de estudantes perdidos, sem rumo, a questionar:

“o que é que estamos a aprender hoje, mesmo? É vocabulário? É o Imperativo? Será que pode escrever as regras do Imperativo primeiro no quadro e depois dar-nos alguns exercícios para preenchermos com as formas corretas?”

“Andámos pelo Campus Universitário com o mapa da universidade na mão a pedir indicações e direções uns aos outros porquê? Nós sabemos onde ficam os sítios?”

Esta parece ser uma descrição muito caricaturada, mas a verdade é que estes estudantes não pareciam interessados no desenvolvimento das competências comunicativas. Muito pelo contrário, os estudantes croatas, de quem tinha sido professora de PLE durante os sete anos anteriores, eram estudantes muito motivados para a interação e desenvolvimento de tarefas comunicativas, que implícita ou explicitamente, iam adquirindo níveis de proficiência muito bons, chegando alguns a níveis próximos de um falante nativo no final dos seus cursos (cursos de 1º e 2º ciclo em Estudos Portugueses, segundo o Sistema de Bolonha).

Diferenças contextuais à parte, o que tento sublinhar é que, enquanto a comunicação na língua alvo era o ponto de partida para o desenvolvimento de tarefas nesse contexto educativo na Croácia, no contexto específico desta turma em Boston, o grupo reclamava para si uma abordagem mais tradicional, funcionando muito melhor quando lhes era fornecido/explicitado antecipadamente qual o vocabulário em causa, qual a gramática a utilizar, com que objetivo o usar e, só depois, se sentiam mais

abertos a atividades comunicativas, cientes de que estavam na posse de todos os “ingredientes e utensílios” necessários.

Nesse sentido, adaptei a gestão do programa ao perfil e métodos de trabalho deste grupo particular e foram alcançados progressos, devido a adaptação e cedência de ambas as partes.

Voltando aos três falantes de PLH, Carol e Valéria obtiveram “A” no final do semestre e Jason, o mais proficiente de todos, obteve “C” (equivalente a um 13-14 na escala portuguesa de 0-20 valores). Algo tinha claramente falhado. Mas como poderia ter evitado este resultado? Que deveria ter feito para que este estudante obtivesse um resultado realmente revelador dos seus conhecimentos/da sua proficiência, quando os seus colegas de PLE com básico desempenho linguístico obtêm “A” e Jason “C”?

Durante o semestre, fui conversando com o Jason frequentemente, sugeri-lhe outras atividades, nomeadamente na aquisição de competências que revelava mais fragilizadas, mas nunca se notou maior investimento e motivação da parte dele. Um teste de gramática com um resultado negativo não o movia, não provocava nele grandes mudanças, estava claramente desmotivado e disposto a investir pouco esforço. Foi um fracasso dos dois, reconheço.

Em relação a Carol e Valéria, sempre motivadas, interessadas, envolvidas nas atividades propostas, estudantes exemplares, obtiveram um bom resultado e de acordo com os conhecimentos/competências adquiridos e trabalho investido no curso. Porém, reconheço agora, também não sabia na altura aproveitar o repertório linguístico e cultural que elas possuíam (até porque não o conhecia), trazendo-o para a gestão do processo de E-A, para o próprio programa e creio que a turma de PLE teria ganho muito se o tivesse feito, como elas também, sem dúvida.

Se tivesse agora a possibilidade de trabalhar com este grupo específico (usando o velho truque da máquina do tempo), teria outra postura e desenvolveria outras atividades, apoiada pelos conhecimentos adquiridos ao longo desta pesquisa, valorizando as técnicas de ensino diferenciado, uma vez que teria a possibilidade de pôr em prática abordagens diferentes de acordo com o perfil destes três níveis de PLH e PLE; fomentando a individualidade dos estudantes e seus repertórios linguísticos e culturais; selecionando tarefas e atividades que ora incluíssem o uso do conhecimento

intuitivo (o caso de Jason), ora evocassem o conhecimento metalinguístico (colegas de PLE); criando oportunidades de aprendizagem mais estimulantes para que os aprendentes de PLE e PLH pudessem lucrar mais dessa situação; criando mais oportunidades de aquisição de competências através de *content-based*, *form-focussing*, *noticing* e *content-form awareness* (no caso de Jason), fomentando os pontos fortes dos aprendentes de PLE e PLH envolvendo-os em atividades de pares e grupos; criando mais situações em que os três falantes de PLH abrissem as portas à sua identidade cultural, através da partilha de biografias familiares e *network* de contactos nas comunidades, para que os seus colegas de PLE tivessem um contacto maior com a diversidade linguística e cultural da língua portuguesa enquanto língua internacional, num contínuo paralelo que daria voz à identidade cultural dos três falantes de PLH.

2. Vantagens & Desvantagens de turmas mistas

Vários estudos mencionam as vantagens e desvantagens de trabalhar com turmas mistas (LE & LH), baseando-se frequentemente em estudos empíricos que comparam a proficiência linguística e cultural de ambos, no sentido de detetar as áreas problemáticas num e noutro grupo e assim selecionar metodologias e abordagens diferenciadas e adaptadas às características de cada grupo.

A maior parte desses estudos aborda questões gramaticais específicas, tentando evitar as comuns generalizações “os aprendentes de L2 são melhores na gramática mas os de LH conseguem fazer mais coisas” (Carreira & Potowski 2011:136).

Alguns estudos comparam o desempenho de aprendentes de LE e LH numa dada língua em vários níveis (na sua grande maioria no contexto do Espanhol Língua de Herança), outros comparam as competências de aprendentes de LH e LE num conjunto diverso de línguas (Coreano, Japonês, Chinês e Russo são as mais representativas), focando sempre algum aspeto gramatical específico e recorrendo a questionários com atividades de *noticing* e *grammar judgements*, produções escritas e dados biográficos.

Desses estudos, têm-se feito algumas generalizações, que no entanto são reveladoras da distância e noutras da proximidade existente entre as produções e

juízos de gramaticalidade dos aprendentes de LE e LH, devendo-se recorrer a técnicas de E-A diferenciadas de acordo com fatores relevantes tais como:

- Diferentes áreas da gramática (L1) ocorrem em determinados períodos;
- Exposição/não-exposição a instrução formal na L1;
- Idade de aquisição da L1 e da L2;
- Frequência de *input* e oportunidades de *output* na L1;
- Conhecimentos implícitos e explícitos;
- Contextos de bilinguismo prematuro, simultâneo ou tardio, entre outros.

Infelizmente, não existem muitos estudos deste género em PLH, mas dada a proximidade das línguas, dos resultados obtidos pelos inúmeros estudos realizados no campo do Espanhol Língua de Herança, poderemos generalizar ao ponto de referir alguns dados revelados:

- No nível intermédio, os julgamentos gramaticais realizados por aprendentes de LE e LH em relação a aspeto-modo, não demonstram vantagem para nenhum dos grupos, mas no nível avançado o grupo de aprendentes de LE revelou vantagem;
- Os aprendentes de HL revelaram estar em vantagem (em todos os níveis de aprendizagem) no que diz respeito à diferenciação Pretérito Perfeito *versus* Pretérito Imperfeito;
- Os aprendentes de LE revelam vantagem no nível avançado, na distinção de modo Indicativo-Conjuntivo;
- Os aprendentes de LH fazem melhor juízo de gramaticalidade/aceitabilidade ao nível semântico, porém ao nível da morfossintaxe e morfofonologia não parece haver vantagem em nenhum dos grupos;
- Os aprendentes de LE revelam clara superioridade ao nível da atribuição do género;
- Os aprendentes de LE no nível avançado revelam vantagens ao nível da produção escrita, acentuação, ortografia, conjugação verbal e conhecimento metalinguístico;

- Os aprendentes de LH revelam superioridade ao nível da espontaneidade e fluidez da expressão oral e extensão do léxico;
- Os aprendentes de LH revelam necessidades afetivas, sociais e culturais, raramente reveladas nos aprendentes de LE.

Maite Correa, da Universidade Estatal do Colorado, sublinha a importância de reconhecer que o modo e o contexto de aquisição é o que separa estes dois grupos, não esquecendo que:

- 1ª. os aprendentes de LH podem necessitar substancialmente de menos tempo de instrução do que os aprendentes de LE, para desenvolverem as mesmas competências, especialmente de pronúncia, vocabulário e fluência;*
- 2ª. a experiência dos aprendentes (...) LE é delineada de modo homogêneo, com uma progressão específica em cursos que começam no zero e vão até experiências académicas bem definidas;*
- 3ª. como consequência de terem aprendido a língua em contextos naturalistas, os aprendentes de LH têm tipicamente menos experiência com as competências da literacia (...) (leitura, escrita e conhecimento metalinguístico) do que os aprendentes de LE, embora sejam mais proficientes oralmente em cenários de conversação.*

(adaptado de Correa 2011:309)

Carreira & Potowski sublinham a importância que o período de aquisição de determinados aspetos da gramática (L1) tem ao analisar as competências dos aprendentes de LE e LH face a alguns itens como a concordância; os clíticos e a noção de aspeto (adquiridos no início da infância) enquanto que modo, frases relativas e estruturas mais complexas são adquiridas mais tarde, concluindo que

se a exposição prematura ao espanhol revela uma vantagem dos aprendentes de LH face aos LE, tal acontecerá em áreas da gramática que são adquiridas nas fases iniciais da vida (...) tal vantagem não pode ser evocada para o conjuntivo, que é adquirido mais tarde na infância,

(Carreira & Potowski 2011:136)

altura em que muitos destes falantes de LH já não estão em contacto com a L1, que frequentemente é interrompido por volta dos 5 anos, quando a aquisição da L2 se inicia.

Mesmo numa criança monolíngue, a aquisição dos tempos do conjuntivo só ocorre pelo constante acesso a *input* informal e contexto do quotidiano e simultâneo à exposição a registos escritos formais na escola – situação bem distinta dos falantes de LH.

Outro estudo que poderá ter interesse para o caso do PLH, apesar de mais uma vez se situar no campo do Espanhol Língua de Herança, conclui que

os aprendentes de Espanhol Língua de Herança exibem algumas características em comum com os aprendentes de Espanhol Língua Estrangeira. Primeiro, nenhum deles é um falante nativo fluente de espanhol, porque normalmente não conseguem alcançar um domínio total da língua alvo e terminam revelando dificuldades gramaticais semelhantes. Por exemplo, fazem o mesmo tipo de erros de transfer do inglês e demonstram os mesmos problemas morfossintáticos, como a inflexão adjetival, o uso dos clíticos, preposições e concordância sujeito-verbo, entre outros. (Correa 2011:309)

Apesar de faltarem estudos empíricos, há uma ideia que não deverá ser esquecida e que Gláucia Silva do Departamento de Português da Universidade de Massachusetts Dartmouth (que tem realizado alguns dos poucos estudos nesta área), relembra “Os estudantes de LE usam a gramática para ter acesso à língua, os estudantes de LH usam a língua para ter acesso à gramática” (Silva 2010: 18) citando Claudia Parodi²⁰.

Partindo desse pressuposto e tendo em mente os resultados dos estudos disponíveis, um ensino diferenciado parece ser uma das metodologias a selecionar, podendo os aprendentes de LH lucrar mais com tarefas de análise gramatical, análise de erros, análise linguística em diferentes contextos socioculturais e menos de atividades que avaliem e evoquem os conhecimentos metalinguísticos, uma vez que não os adquiriram. Gláucia Silva propõe tarefas de E-A como a realização de entrevistas a falantes nativos nas comunidades, seguidas de transcrição e identificação e análise dos usos do conjuntivo, como tarefa para os aprendentes de PLH, alertando para o facto de

²⁰ Parodi, Claudia. “Stigmatized Spanish Inside the Classroom and Out.” *Heritage Language Education: A New Field Emerging*. Eds. D. Brinton, O. Kagan, & S. Bauckus. London and NY: Routledge, 2007. 199-214

a instrução de LH deveria focar-se na forma que é apropriada num determinado contexto gramatical e sociocultural (...) a gramática deveria ser apresentada como matéria analítica, uma vez que o processo de aprendizagem da gramática não é igual para os aprendentes de HL e para os aprendentes de LE. (Silva 2008: 18)

Outra possibilidade que esta tarefa ofereceria é o possível contacto com registos e variedades diferentes da língua padrão e/ou do próprio estudante, sendo uma excelente oportunidade para promover a reflexão e aquisição de conhecimentos sobre as variedades/registos/domínios de uso do português.

O contacto com falantes nativos e com membros das comunidades da língua alvo, seja mediante entrevistas, diálogos, registos de dados biográficos ou de histórias familiares, representa recursos riquíssimos e fontes geradoras de motivação nestes alunos, devendo ser proporcionado sempre que possível, e de preferência em pares-grupos com os colegas de LE, que assim terão oportunidade de interagir com falantes nativos e membros das comunidades.

Estas tarefas assumem igualmente um papel muito relevante na negociação/construção da identidade dos aprendentes de LH e de LE que lucram com um claro enriquecimento cultural. Estas atividades, inclusive, fazem todo o sentido em aulas de PLE sem estudantes de PH, em contextos socioculturais de possível contacto com comunidades da língua alvo. Tarefas desta tipologia realizadas por estudantes de PLE na região de Boston, criariam a ponte entre a sala de aula e as comunidades portuguesa, brasileira e cabo-verdiana – um reportório linguístico e cultural rico, a reivindicar para os programas de PLE e sala de aula de PLE nesta região.

Outros estudos que merecem atenção, neste contexto específico, dedicaram atenção à realização conjunta de tarefas com pares LE-LH em turmas mistas e os resultados revelam que não só ambos os grupos expressaram satisfação por realizar atividades deste género, exclamando “juntem-nos e nós formamos uma grande equipa, não formamos?” (Montrul 2011:14), mas revelam também que este tipo de atividades fomenta uma imagem mais forte e otimista das competências globais dos aprendentes, reconhecendo os pontos fortes e os pontos fracos de ambos:

parece que uma das características de sucesso das turmas mistas é que elas fomentam um sentido de empoderamento individual e coletivo e que ambos os aprendentes de LH

e LE sentem que têm algo valioso a contribuir para a sala de aula e também retiram algo valioso da mesma. (Montrul 2011:140)

Tendo em conta aquilo que já sabemos do perfil particular dos aprendentes de LH e LE, é possível criar tarefas que conjuguem o conhecimento intuitivo (LH) e o conhecimento metalinguístico (LE). Tarefas que envolvam várias atividades com foco na produção oral e escrita, que passem pela realização conjunta LH-LE de exercícios de vocabulário, palavras cruzadas, pronúncia, conjugação verbal, preenchimento de espaços numa lenda tradicional, escrita de um fim diferente para a lenda, atividades essas que, realizadas em pares, servirão para que ambos se complementem no momento de aquisição das estruturas alvo. Não só contribuem com o que têm de mais forte, como também adquirem conhecimento nas áreas mais fragilizadas.

Do ponto de vista da identidade cultural, também parece haver consenso sobre os benefícios das turmas mistas, geradoras de *bridges & bonds* com a cultura alvo, que num contexto de PLE único, não será tão fácil de desenvolver.

Because it involves human beings, teaching – and the planning and thinking which are part of it – it is not an enterprise that can be easily quantified, codified, and replicated. Rather, teaching is an organic, unpredictable, challenging, satisfying and frustrating process. It is not an imperfect craft, but a dynamic one.

(Kathleen Graves 2000:7)

6. Aplicações Práticas:

Programas de Português Língua de Herança

Espero ter conseguido dar resposta às questões lançadas que abriram este trabalho, questões às quais genuinamente não me sentia preparada a responder no final do semestre em que pela primeira vez contactei com este perfil de aprendentes de mais uma modalidade de PLE.

Por ser um perfil tão fluido e elástico, que reivindica para si o conhecimento individual de cada estudante, ao nível linguístico, sociocultural, identitário e motivacional, e que exige um conhecimento alerta das teorias de aquisição da língua materna e da língua estrangeira, metodologias e abordagens de ensino das línguas (materna e estrangeira, novamente), das políticas educativas e suas repercussões, paralelamente a um olhar atento aos complexos fatores envolvidos numa construtiva negociação e estruturação identitária em constante mudança, cabe ao professor de língua de herança encontrar uma postura crítica, reflexiva, capaz de abarcar este universo de conhecimentos e de dar resposta ao exigente desafio de proporcionar as melhores condições para um processo de ensino-aprendizagem bem-sucedido.

Através das vozes de professores, falantes e aprendentes de língua de herança, de investigadores e seus estudos e das minhas experiências profissionais em contextos diversos de contacto com PLE, tentei, nos últimos capítulos, dar resposta às questões iniciais, revelando o meu posicionamento face à problematização das exigências concretas de ensinar uma língua de herança.

Tentei fazê-lo passo a passo, desde o momento de definir quem são os falantes de herança, que características têm/podem ter, como dar resposta às suas motivações específicas, como trabalhar os programas e gerir o espaço de sala de aula de modo a corresponder às necessidades e aspirações dos aprendentes.

Referi-me, igualmente, a como nos situamos enquanto profissionais sempre “balizados” pelas ideologias e políticas de língua em vigor e pelas instituições que nos acolhem; como reconhecer, identificar e direccionar adequadamente novas abordagens para este público específico; a que fontes teóricas e dados empíricos recorrer para melhor compreender as especificidades do contexto educativo e saber geri-lo criticamente; que linhas de força se destacam no campo da investigação, entre outras questões pertinentes que mereceram especial atenção ao longo dos últimos meses e que agora tentei compilar nesta reflexão, com vista a criar propostas de aplicação prática concretas, que posteriormente serão postas em prática e analisadas, mas tal já

será extemporâneo à natureza deste trabalho, deixando antever um próximo que analisará a concretização das propostas que agora apresentarei e que deverão ser encaradas como uma das possíveis direções a seguir quando perante a necessidade de trabalhar com estudantes de PLH e criar programas e atividades de ensino-aprendizagem deste preciso contexto. Reitero, neste ponto, e em modo sumário, as posições que tentei defender:

- Ter em conta a consideração do fator identidade como pano de fundo gerador da dinâmica de ensino-aprendizagem;
- Apropriar o espaço de sala de aula e da gestão do programa de PLH como “terceiro espaço” (Bakhtin, Bhabha) – palco de “re”negociação e “re”construção identitária em constante dinâmica e numa perspectiva holística da formação do indivíduo: *being* versus *becoming*;
- Criar pontes com as comunidades de língua portuguesa da região, alargando o espaço de sala de aula a um universo mais amplo, pleno de histórias, biografias, realizações linguísticas e culturais diversas, não só proporcionadoras de novas fontes de *input* mas também geradora de novas oportunidades de output e contacto com falantes nativos e bilingues das variedades europeia, africanas e brasileira da língua portuguesa;
- Promover de atividades de ensino-aprendizagem numa prática diferenciada, que considera a heterogeneidade das características individuais (linguísticas e culturais) que cada estudante trará consigo – posicionando-os no centro do programa;
- Desenvolver projetos e tarefas que implicam várias fases de concretização e exigem o uso de/recurso a diversas competências;
- Estimular a aplicação de práticas reflexivas que colocam os estudantes em posição de construtores dos seus conhecimentos;
- Promover o respeito pela diversidade e interculturalidade, não impondo uma cultura ou variedade linguística em posição dominante perante as restantes;
- Diversificar os momentos e modos de avaliação da aquisição de competências em vez de concentrar a avaliação e classificação de todo o processo de ensino-aprendizagem numa só fonte – regra geral em exames;

- Realizar testes diagnóstico biográficos com elementos de autoavaliação da proficiência linguística nos diversos domínios, aspirações e motivações para frequência do curso de PLH, para um conhecimento o mais completo possível desses elementos, que servirão para posicionar os estudantes em turmas de PLH ou PLE e será condição de acesso à frequência do curso;
- Defender uma preparação conjunta professor-estudantes de um “programa aberto”, desenvolvida logo após a realização, análise e discussão dos testes diagnóstico dos alunos, cujas biografias servirão de ponto de partida para a gestão do programa.

Sendo estes os pressupostos (aqui resumidos, mas desenvolvidos nos capítulos anteriores) que creio serem fundamentais para a preparação de um curso de PLH e elaboração do respetivo programa/seleção de materiais, metodologias de ensino e abordagens pedagógicas, deparamo-nos com um novo problema – como elaborar um programa que defendo “aberto” e construído com os estudantes ao longo do semestre curricular, se institucionalmente o mesmo deve ser redigido, aprovado, homologado e então publicado oficialmente semanas antes de o curso iniciar?

À medida que este estudo se foi desenvolvendo e fui formando o meu posicionamento perante a construção de um curso de PLH e redação do seu programa, esta foi a questão que exigiu mais reflexão e pesquisa de situações semelhantes, recorrendo a programas que têm sido elaborados em universidades nos EUA e Canadá. Encontrados caminhos para resolver essa questão, outra surgiu no momento de conceção e desenvolvimento deste trabalho:

- a) – apresentar aquilo que poderei intitular de “programa perfeito” de PLH com base nos conhecimentos adquiridos até ao momento, de acordo com o posicionamento profissional defendido há momentos;
- b) – apresentar o programa de PLH1 e PLH2 concretamente construído para o Departamento de Estudos Hispânicos da Universidade de Massachusetts Boston, que não só parcialmente despoletou o interesse e o investimento para realizar este estudo, como se trata de um produto real, construído com base no que foi analisado nos capítulos anteriores.

Como acredito que a proposta apresentada nunca deverá ser tida como perfeita ou absoluta, apesar de poder ter sido elaborada com o intuito de melhor traduzir e ilustrar os pressupostos filosófico-pedagógicos que lhe deram origem, ter a liberdade de construir um programa que está à partida isento de quaisquer imposições institucionais (número de horas e créditos a atribuir, número de estudantes a admitir, seleção do manual e bibliografia, distribuição percentual dos vários parâmetros de classificação exigidos ao nível departamental, etc.) e limitações geográficas, logísticas e materiais, entre outras, que no fundo são elementos que temos de ter sempre em consideração, mesmo quando estes chocam com os nossos perfis/crenças profissionais, optar por apresentar um programa de PLH livre de tudo isso seria um produto de uma reflexão teórica apenas e não uma representação real do que poderá ser na verdade.

Nessa linha de pensamento, creio que fará mais sentido apresentar uma proposta contextualizada, concreta e “balizada” institucional e contextualmente, mesmo ciente de que, decorridas algumas semanas, a mesma poderá ter já sofrido diversas alterações por parte do próprio Departamento e pelo Senado na universidade que irão analisar (e poderão desejar reformular) a proposta antes de ser aprovada e homologada.

Até porque não podemos negar a natureza dinâmica e mutável de um programa, como Kathleen Gomes relembra em “Designing Language Courses”: “the lesson plan is not the lesson. The course design is not the course.” (Graves 2000:7), o que implica equacionar esta fase do trabalho como um *work in progress*, que continuará a ser um *work in progress* no momento real da sua concretização e após o final do semestre continuará a ser um *work in progress*, uma vez que se farão reflexões e reajustamentos à proposta inicial. Como também será um *work in progress* sempre que temos a oportunidade de ter duas ou mais turmas regidas pelo mesmo programa.

Tendo em conta o que foi supracitado, é esse então o programa que agora apresento, e que se refere aos dois novos cursos que o Departamento de Estudos Hispânicos da Universidade de Massachusetts Boston deseja oferecer – Português Língua de Herança 1 e Português Língua de Herança 2, que posteriormente irei contextualizar e analisar com algum detalhe - c.f. **Anexos 1 & 2**

1. Duas fontes de inspiração adicionais

Antes de analisar a estrutura e conteúdos dos programas, o que farei posteriormente, gostaria apenas de mencionar mais duas fontes de inspiração, ou melhor, de destacar dois outros fatores-chave que mereceram especial análise e destaque nas decisões tomadas na construção das propostas apresentadas, a acrescentar às considerações já tecidas e desenvolvidas em capítulos anteriores, que serviram de linhas de força para a concepção dos programas e cuja influência se poderá claramente identificar. São elas:

- os oito princípios teóricos para o desenvolvimento pleno de um curso de língua de herança proposto por ²¹;
- opiniões de estudantes sobre os cursos de língua de herança que frequentaram ao nível universitário.

1.1. Os oito princípios teóricos de Schwarzer²²

1. *Os estudantes usam materiais autênticos para fins autênticos e para públicos autênticos (ex: um projeto extracurricular numa escola bilingue local, que poderia envolver os estudantes numa leitura ou conversa sobre um livro bilingue que essas crianças tenham lido/estejam a ler nas suas aulas);*
2. *Os estudantes e professor negociam o currículo. A aquisição é o resultado da negociação entre ambas as partes envolvidas no processo (ex: manutenção de um diário em forma de diálogo entre professor e estudantes);*
3. *O todo é ensinado primeiro e a parte é compreendida depois (ex: pedir aos alunos que façam pesquisa na web, numa das suas áreas de interesse e encontrem uma nova ideia, um novo conceito, ou nova frase que gostariam de explorar e partilhar com o resto da turma);*
4. *A linguagem é construída em interação (ex: corrigir as produções dos estudantes, reproduzindo as normas padrão (orais e escritas), permitindo que diferentes variedades dialetais orais surjam nas interações orais na sala de aula, mas trabalhando a norma padrão dessas variedades em todas as atividades de produção escrita);*

²¹ Princípios primeiramente formulados no contexto das línguas estrangeiras – Schwarzer (2001, 2002) e posteriormente adaptados ao contexto específico das línguas de herança – Schwarzer & Petrón (2005).

²² Traduzido e adaptado para este trabalho.

5. *Recorrer a diversos métodos ao avaliar o progresso dos estudantes (ex: um projeto de portfólio que deverá ter um propósito e um público definidos);*
6. *Alargar a comunidade-turma para além do espaço de sala de aula (ex: os estudantes podem explorar novas fontes de conhecimento nas suas famílias e comunidades e usá-las não só nas aulas de língua de herança, mas também na sua vida académica e vida social);*
7. *Explorar diferentes culturas e variedades ao longo do currículo (ex: uma discussão sobre variação linguística e questões sociopolíticas de poder e privilégio, para acentuar algumas das diferenças entre esses dois meios: regionalismos – norma padrão);*
8. *Uma abordagem pedagógica crítica promove a estruturação de aquisição da linguagem (possibilitar oportunidades aos estudantes para que possam expressar e partilhar as suas experiências de herança com membros mais jovens das suas comunidades).*

(Schwarzer & Petrón 2005: 575-577)

1.2. Estudos realizados: A voz dos estudantes de cursos de língua de herança

Há vários estudos muito interessantes que pesquisaram a voz dos próprios estudantes sobre as opiniões que eles têm em relação aos cursos de língua de herança que frequentaram. Baseados em inquéritos ou entrevista, a estudantes de um dado curso numa universidade, ou a muitos estudantes de línguas de herança diferentes em várias universidades espalhadas pelo país, o que é certo é que aquilo que eles têm a dizer tem muita importância para este estudo e tive em consideração alguns aspetos dos seus comentários e desejos para um melhor curso de língua de herança, ao elaborar a proposta de programas que apresento. Frequentemente é referido que ao ignorar aquilo que os nossos estudantes têm a dizer das nossas aulas, dos materiais e do programa, podemos cair no erro de pensar que aquilo que cremos que eles devam aprender corresponde àquilo que eles sentem que devem aprender, o que muitas vezes não é verdade, pelo que é muito relevante ouvir as opiniões que eles tecem sobre as suas necessidades e carências dos cursos frequentados. Passo então a resumir alguns desses comentários, aqui traduzidos e adaptados:

Schwarzer & Petrón

Estudo com base em entrevistas a 3 estudantes de Espanhol Língua de Herança ao nível universitário, feito numa tentativa de apurar quais as perspetivas que estes estudantes tinham das suas aulas e das suas experiências, analisando o próprio programa da disciplina. Os estudantes caracterizaram o que era para eles uma “aula perfeita de língua de herança”, neste caso de espanhol, mas possível de se alargar ao contexto de outras línguas de herança.

“A Aula Perfeita”

- *Ensino explícito de gramática não tem grande utilidade;*
- *O desenvolvimento lexical é muito importante, mas vocabulário apresentado isoladamente não é o que precisamos, mas sim um desenvolvimento lexical contextualizado;*
- *Expandir os horizontes culturais é essencial;*
- *Conhecer filmes e músicas de vários países da língua alvo é muito benéfico para aprender a língua;*
- *Explorar assuntos culturais e políticos pertinentes para as comunidades de imigrantes nos EUA e noutros países interessa-nos bastante;*
- *É preciso insistir numa componente oral muito forte porque faltam as oportunidades e a melhor maneira de desenvolver a produção oral é comunicar o mais possível.*

(Schwarzer & Petrón 2005: 574)

Jensen & Llosa

Estudo baseado em entrevistas a estudantes de línguas de herança com o objetivo de investigar a relação dos estudantes com a componente da leitura presente nos seus cursos e relação hábitos/recursos de leitura disponíveis em casa e na comunidade.

- *A maioria dos estudantes está interessada em atingir um nível académico da competência de leitura;*
- *A maior razão para frequentarem o curso de língua de herança foi manter a sua identidade cultural, pelo que textos ricos de informação cultural e histórica são os que têm mais interesse e relevância para eles.*

(Jensen & Llosa 2007:98)

Beaudrie, Ducar & Relaño-Pastor

Estudo que resume várias pesquisas realizadas com estudantes de língua de herança, quanto ao nível de sucesso/insucesso dos programas e atividades de ensino-aprendizagem realizadas. Darei destaque ao estudo realizado por Feuerverger (1991)²³ a 148 estudantes de chinês, hebraico, italiano, japonês, coreano, português, ucraniano e iídiche como língua de herança, e o estudo de Oh & Au (2005)²⁴, que pedia aos estudantes que posicionassem os fatores que mais contribuíam para a aprendizagem da língua e construção identitária, por ordem das suas preferências.

Feuerverguer

- *queriam ver melhorias no programa e nos materiais usados;*
- *mencionaram a necessidade de legitimar os cursos de língua de herança que, consideram eles, não são levados a sério por muitos professores e estudantes;*
- *exigiam melhor formação de professores de língua de herança, melhor organização dos programas e seleção mais apropriada de materiais como estratégia para legitimar os cursos;*
- *desejavam um maior envolvimento com a comunidade de herança, bem articulado pelos professores, para que este realmente se concretize e se alcancem os objetivos do mesmo.*

Oh & Au

- 1º. *interação de qualquer tipo com falantes nativos*
- 2º. *atividades de tradução*
- 3º. *interação com subgrupos de falantes – membros das comunidades*
- 4º. *situações extracurriculares que exijam o uso da língua alvo*

(Beaudrie, Ducar & Relaño-Pastor 2009: 157-174)

²³ Feuerverger, G. (1991). University students' perceptions of heritage learning and ethnic maintenance. *The Canadian Modern Language Review/La revue Canadienne des langues vivantes*, 47 (4), 660-677

²⁴ Oh, J., & Au, T. (2005). Learning Spanish as a heritage language: The role of sociocultural background variables. *Language, Culture, and Curriculum*, 18 (3), 229-241.

2. Relação estrutura/componentes dos Programas de PLH

The starting point for teaching heritage language (...) should not be the textbook or a prepared syllabus, but the students themselves, who should provide the instructor with valuable information as to what they need and want to learn.

(Correa 2011: 314)

Regra geral, todos os programas dos cursos oferecidos pelo Departamento de Estudos Hispânicos (língua, cultura, literatura, tradução), contêm uma planificação já estruturada e detalhada, com o conteúdo específico, bibliografia a preparar e trabalho de casa para cada aula, com calendarização por aula para as 15 semanas de duração do semestre.

No entanto, dada a perspectiva cooperativa que evoca a contínua colaboração/interação professor-estudantes na organização e gestão do programa e o caráter aberto do programa defendido, que visa ser construído com base nas biografias, características linguísticas, perfis e motivações dos estudantes, o cumprimento de tal exigência departamental não é possível de concretizar e iria completamente contra os princípios filosófico-pedagógicos que estão na base desta proposta.

A solução encontrada baseou-se na seleção de um conjunto de temas, funções comunicativas, objetivos, estratégias e sequência, que apesar de já ser em si bastante estruturante, não viola os princípios em causa, atribuindo ao programa elasticidade suficiente para que seja construído e gerido cooperativamente.

Alguns elementos recomendados pelo Departamento foram respeitados e contemplados, nomeadamente:

- que os estudantes do nível 1 revelassem alguma proficiência oral, mas que não lhes fosse exigida proficiência ao nível da produção escrita, como condição de acesso;

- que os estudantes admitidos no nível 2 de PLH fossem relativamente proficientes nas quatro competências, como condição de acesso, e que o curso os preparasse para contextos profissionais e académicos;
- que ambos os níveis deveriam enfatizar as fronteiras dos registos formais e informais e a diversidade linguística da língua portuguesa ao nível das suas variedades luso-africana e brasileira, não valorizando uma em detrimento da outra;
- que os programas contemplassem uma componente cultural rica reveladora da língua portuguesa como língua internacional;
- a atribuição percentual dada aos diferentes critérios de classificação e parâmetros de classificação da assiduidade;
- inserir as diretrizes do Departamento que são elementos de todos os programas, no que diz respeito aos serviços da universidade disponíveis para os estudantes;
- utilizar uma estrutura semelhante aos outros programas oficiais de PLE.

Um outro aspeto a referir quanto à estrutura/componentes revela a não indicação do manual adotado e de bibliografia obrigatória e bibliografia secundária, como é regra geral, mas mais uma vez, a natureza aberta do programa e os princípios filosófico-pedagógicos não se coadunam com uma seriação tão minuciosa e logo à partida restritiva do trabalho a desenvolver com os estudantes, como Beaudrie & Ducar enunciam:

A base do ensino-aprendizagem de língua de herança não é o manual de ensino tradicional, até porque poucos têm sido publicados até à data para este público específico, mas sim os próprios estudantes que deveriam servir de ponto de partida para a estruturação pedagógica (...) o desafio é criar uma sala de aula que utilize os estudantes como recursos comunitários.

(Beaudrie & Ducar 2005: 4)

O programa oferece, no entanto, algumas indicações que remetem para os recursos existentes no Centro de Língua Portuguesa Instituto Camões/UMass Boston²⁵

²⁵ O CLPIC/UMass Boston conta já com uma excelente oferta com cerca de 1000 títulos (cujo catálogo se encontra on-line), biblioteca construída nos últimos dois anos – data de criação deste Centro de Língua na Universidade de Massachusetts Boston. O CLPIC funciona também como ponto de encontro de

e a existência de duas plataformas *on-line Libguides*, uma delas criada especialmente para apoio/centro de recursos para estudantes e professores dos dois cursos em questão, contendo ligações a uma grande variedade de conteúdos, bibliografia por temas/áreas programáticas e materiais/atividades de ensino-aprendizagem de PLE para os vários níveis, cujo desenvolvimento e manutenção será um *work in progress* dinamizado pelo professor e estudantes dos cursos e estará disponível ao domínio público.

Como se pode verificar, o professor e estudantes dos cursos de PLH aqui apresentados não partem “do zero” porque os seus instrumentos e direções de trabalho estão identificados, seriados e disponíveis:

- a) - elementos dos testes diagnósticos biográficos dos estudantes;
- b) - *Libguides* construídas com a estrutura do programa;
- c) - biblioteca do CLPIC com muitos materiais adequados aos cursos.

Uma outra questão que foi equacionada no momento de decisão de construção destas *Libguides*, prende-se com o facto de o Departamento considerar que o leitor nativo será o professor adequado para lecionar os cursos de PLH e, sendo este regido por um sistema rotativo de colocação profissional, exercendo funções docentes em universidades de países diferentes, por alguns anos apenas, para que a mudança e adaptação da universidade ao novo leitor e do novo leitor à universidade e aos cursos que deve lecionar seja o mais suavizada possível, este sistema poderá contribuir positivamente para esta mútua adaptação.

Seja qual for o professor a lecionar estes cursos, a preparação do processo de ensino-aprendizagem, a seleção de materiais específicos disponíveis no mercado e *on-line*, a possibilidade de construir, adaptar o currículo a novas áreas e a preferência por determinadas atividades/abordagens pedagógicas, conceção e estrutura do programa e das *libguides* permitirá uma liberdade de escolha ampla e possibilidade de gestão contínua e interativa respeitadora dos perfis dos seus intervenientes.

falantes de língua portuguesa de várias origens: estudantes e professores de outras áreas académicas e funcionários, fazendo ainda a ponte com os professores de português das escolas comunitárias e públicas e outras universidades da região. O CLPIC trabalha em sintonia com os programas educativo e cultural dinamizados pelo Consulado-Geral de Portugal em Boston e CEPE-EUA (Coordenação de Ensino de Português no Estrangeiro/Instituto Camões), cujos planos de atividades são elaborados e executados conjuntamente.

3. Relação conteúdos/concretização dos programas de PLH

(...) students language varieties and, in this case, their cultural backgrounds should serve as the natural starting points for heritage language programmes and classroom alike. By allowing students to serve as the basis for interaction, heritage language programmes can both maintain and reaffirm students' ethnic identity and self-dignity while encouraging students to learn more about other(s).

(Beaudrie, Ducar & Relaño-Pastor 2009:72)

O primeiro aspeto que se destaca é o facto de ambos os níveis começarem com o mesmo módulo. A razão de ser dessa opção reflete-se em duas questões. Primeiro, a relevância dada à construção conjunta do programa, partindo das biografias dos estudantes e das suas perceções de identidade, pertença e comunidade, fazendo-os procurar nas suas famílias e nas suas comunidades elementos que servirão de base para a realização de várias tarefas que não só abre o caminho a construir para a desejada comunidade-turma como espaço confortável de partilha e construção identitária, mas também como estratégia de os fazer questionar a validade das variedades e registos e valorizarem os seu reportórios individuais, certamente diversos, colocando-os em contacto com outras “vozes” outras “maneiras” de usar a língua portuguesa, outras formas de expressão linguística e cultural. Urge, portanto, “validar as prerrogativas dos estudantes a definirem-se a si próprios face à sua língua e cultura de herança, por mais remota ou insignificante que a ligação a esta herança possa parecer” (Carreira 2004: 8).

Ao partilhar percursos familiares, histórias, fotografias e entrevistas feitas nas suas famílias e comunidades, os estudantes poderão reconhecer e aceitar mais facilmente que a língua portuguesa, apesar da variedade usada e do registo mais próximo de cada um deles, é de facto uma língua só, mas com muitas concretizações. Frequentemente estes estudantes têm preconceitos em relação ao “seu” português, ou porque julgam que não é correto, ou porque creem que outra variedade tem mais prestígio, ou até porque não conhecem de perto a língua padrão, porque apenas aprenderam português no seio da família, ou numa comunidade marcada por um uso

extremo de regionalismos, sentindo que só sabem “*broken Portuguese*” como é hábito denominar nos EUA, porque talvez até tenham perdido o hábito de comunicar em português na família. Este último aspeto pode, inclusive, surgir como

discussões na sala de aula [que] podem debater o como e porquê de conhecimento linguístico e cultural se perder no seio de famílias imigrantes e podem explorar-se as consequências de tal perda para o indivíduo e para a sociedade. (Carreira 2004: 16)

O segundo aspeto que explica por que começam ambos os cursos com o mesmo módulo, prende-se com o facto de não existir obrigatoriedade de serem aprovados no 1º nível para frequentar o 2º, visto serem posicionados num e outro curso por níveis de proficiência distintos. Poderá, obviamente, acontecer o caso de alguns estudantes desejarem inscrever-se no 2º nível após a frequência do 1º, mas tal situação não levantará problemas, uma vez que as tarefas e concretizações serão diferentes, a comunidade-turma será diferente, a direção que se dará ao módulo de aprendizagem e as decisões tomadas serão diferentes.

Ao nível das tarefas possíveis, dependendo do nível e das características da comunidade-turma e dos seus contactos com a comunidade, poder-se-á pensar em trabalhar uma seleção de fotografias de família que contem a sua história, através das várias histórias individuais, desde o momento de emigração até ao presente, fotografias da vida ainda nos seus países, etc., e a partir daí realizar várias atividades que envolverão procurar as suas raízes, conversar com familiares, fazer entrevistas, relacionar outros objetos relevantes também portadores de histórias. Alguns alunos poderão desenvolver um álbum de família com legendas e partilhá-lo na aula, outros poderão filmar os próprios familiares a explicar as fotografias, filme que posteriormente será visto na aula; outros ainda poderão querer escrever a biografia de um dos seus familiares, ou recriar um diário de viagem com os elementos que recolheram na sua pesquisa. Transversal a todas as atividades, estará sempre o desenvolvimento das várias competências e o elemento partilha com a comunidade-turma.

Criar oportunidades para que os alunos contactem com a língua e a cultura fora da sala de aula e interajam com falantes nativos, não só cria mais oportunidades de

input e *output*, fundamentais para o desenvolvimento da proficiência linguística, como também irá implicar um maior envolvimento dos estudantes face ao programa:

Ao “pescar” os estudantes e ao aumentar o seu nível de interesse, é mais provável que eles notem e tirem partido das oportunidades de aprendizagem fora da sala de aula. Tal não pode ser alcançado se não estivermos conscientes de ligarmos os estudantes a outras oportunidades de aquisição de língua no seio das comunidades”. (Schwarzer & Petrón 2005: 569)

Mesmo no contexto de PLE, tais oportunidades fazem todo o sentido e, a título de exemplo, no ano passado dois estudantes do 2º semestre de Português Elementar de Boston College, fizeram um projeto muito interessante (o produto final foi um vídeo²⁶), deslocando-se pela segunda vez a uma comunidade portuguesa, envolvendo vários componentes do programa e fazendo uma interessante homenagem ao prato de bacalhau preferido da professora. Eles tinham feito um vídeo semelhante no 1º semestre do curso indo a um restaurante português na comunidade portuguesa em Cambridge, MA, após termos trabalhado a unidade da comida, diálogos no restaurante e menus portugueses. Seis meses depois regressam a esse restaurante e o projeto deles revela, não só o recurso a diferentes competências, mas também o desenvolvimento que essas competências sofreram nesse período de tempo. Houve de facto uma utilização inteligente e consciente de se apropriarem de várias “ferramentas” e enfrentarem o espaço exterior à sala de aula.

Em termos afetivos, é importante que este primeiro módulo de aprendizagem inicie o curso, para que se crie uma atmosfera propícia à formação de projetos mais relevantes para os próprios estudantes, que poderão encontrar no espaço sala de aula o tal “3º espaço” de Bakhtin a que me referi anteriormente – um espaço de diálogo e construção identitária, para o qual a confiança e desejo de partilha são essenciais.

Comum aos dois programas é também a seleção de diversas fontes de avaliação (gestão das aulas, testes de gramática, diário, projetos e projeto final), que apesar de identificados e percentualmente classificados, terá uma concretização tão individual quanto possível, uma vez que cada estudante investirá o seu desempenho de modo diferente e tal processo, apoiado pela filosofia de ensino diferenciada,

²⁶ Vídeo disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=BecGVg7uvPw>

permitirá que os estudantes saibam identificar os seus pontos fortes e fracos e investir o seu trabalho adequadamente, sempre apoiados pelo professor, e seguindo uma linha de exigência crescente.

É extremamente importante o professor orientá-los sempre de maneira a que cada trabalho, ideia para projeto, tema para debate ou apresentação para partilha, inclua sempre a conjugação da componente escrita e oral, realçando-se aqui a importância de manutenção do diário com os estudantes, porque este será um dos recursos mais ricos para os tornar mais conscientes do processo de aprendizagem, daquilo que precisam de adquirir e desenvolver para conseguirem ter todas as ferramentas necessárias para um bom desempenho nos projetos. Ao abordar a gramática ao longo do programa, a técnica de *scaffolding* que permitirá aos alunos ter acesso aos conhecimentos de que precisam, à medida que a necessidade o exigir, deverá ser valorizada pelo professor, que assim doseia conhecimentos implícitos e explícitos da gramática, mediante a situação.

4. Português Para Fins Específicos & *Service Learning* nos Programas de PLH

Como se poderá verificar, ambos os níveis apresentam um módulo de aprendizagem que se dedica ao desenvolvimento e aquisição de competências no âmbito daquilo que se costuma denominar Português Para Fins Específicos (PFE), o que traduz não só as recomendações e desejos do Departamento de Estudos Hispânicos de fornecer instrumentos e dotar estes estudantes de competências que lhes serão úteis na sua vida académica e profissional, mas também permitir que os seus conhecimentos prévios sejam integrados numa perspetiva de formação transversal adequada ao contexto específico da região de Boston.

Dadas as diferenças ao nível do perfil linguístico que caracteriza cada nível, as opções foram no sentido de selecionar usos funcionais apropriados à proficiência linguística, baseados nos níveis de referência descritos no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*²⁷ e Políticas de Língua definidas pelo Conselho da Europa²⁸,

²⁷ http://sitio.dgicd.min-edu.pt/linguas_estrangeras/Paginas/QECR.aspx

que apesar das inegáveis diferenças dos contextos educativos europeu e norte-americano, creio que são instrumentos incontornáveis para uma boa planificação e estruturação do processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras para qualquer profissional, independentemente do contexto do país em questão.

Os conhecimentos prévios e os objetivos dos estudantes serão fundamentais na seleção efetiva do formato das atividades, porém, a experiência de ensino de PLE em Zagreb revelou que é no momento de se candidatarem a bolsas de estudo e programas de verão ou cursos de PLE, que os estudantes apresentam mais dúvidas e simultaneamente mais interesse, porque é algo que realmente terão de fazer a um certo momento do seu percurso universitário. Normalmente dedicava mais ênfase à elaboração do CV e preparação da Carta de Apresentação e Entrevista de Emprego, mas apercebi-me que estas competências são geralmente aplicadas muito posteriormente, distanciando-se um pouco do mundo real e das necessidades mais concretas dos nossos estudantes, devendo as candidaturas a bolsas e frequência de cursos ser também contempladas, como tive oportunidade de analisar e relatar em *“Proposta de atividades de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento de competências orais e estratégicas em estudantes de PLE, do nível inicial ao avançado”* (cf Soares 2010).²⁹ Poderei acrescentar que todos os estudantes da Universidade de Massachusetts Boston trabalham (por vezes têm mais que um emprego e mudam várias vezes de emprego ao longo do seu percurso universitário), realidade bem característica nos EUA, dados os elevados custos do ensino universitário que rondam os 15.000-55.000 dólares por ano, o que justifica prever estas situações no desenvolvimento do programa, criando mais possibilidades no contexto profissional, uma vez que localmente, várias são as associações, escritórios, pequenas e médias empresas, instituições legais e médicas que dão preferência a candidatos com conhecimentos de português, por se inserirem e servirem comunidades portuguesas, cabo-verdianas e brasileiras, indo ao encontro do que Beaudrie & Ducar definiam

²⁸ http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/default_EN.asp

²⁹ «Proposta de atividades de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento de competências orais e estratégicas em estudantes de PLE, do nível inicial ao avançado», II Jornadas de Língua Portuguesa e Culturas Lusófonas da Europa Central e do Leste, Sófia, Bulgária, 2010

como prioritário nos programas de língua de herança, criar “oportunidades para melhor comunicação e para melhores empregos”. (Beaudrie & Ducar 2005: 12)

Para tal, fiz um levantamento dessas instituições, empresas e associações de apoio às comunidades de língua portuguesa e selecionei as áreas mais procuradas (mais específico ao nível do programa de PLH2), para que os estudantes possam aplicar os seus conhecimentos e competências durante o próprio semestre – fazendo a ponte com a comunidade – e se sintam mais preparados para as funções que poderão vir a desempenhar nesses contextos profissionais. A esse respeito há duas questões fundamentais a identificar:

1) – a importância de valorizar e criar oportunidades de contactos com a diversidade da língua portuguesa nas suas diferentes variedades e registos, porque o contexto laboral e comunitário o exigirá, sublinhando que:

Quando o objetivo dos estudantes é desenvolver as suas competências comunicativas em interação com membros da comunidade, o estudo de variedades locais poderá ser o mais adequado. Por outro lado, quando o objetivo é fazer uso profissional da língua de herança, para além dos seus ambientes, ou onde as situações locais o exijam, então o registo académico poderá mesmo ser alvo de ensino adequado. (Carreira 2004: 13)

2) – os conceitos de *community service* e *service learning* deverão ser não só apropriados para o contexto de ensino-aprendizagem de língua de herança, mas também extremamente articulados antes do início dos cursos para que seja possível tirar o melhor partido possível deste riquíssimo recurso local. A esse respeito urge partilhar o excelente programa desenvolvido na Universidade de Harvard, que em 2004 criou o curso *Português e a Comunidade* – pioneiro nos EUA no género de *service learning* no campo da pedagogia luso-afro-brasileira. Como requisito do curso, os estudantes têm de exercer quatro horas semanais de voluntariado numa associação. Nas aulas, debruçam-se sobre leituras e visionamento de filmes e documentários que cobrem muitos aspetos das experiências dos imigrantes através da história, etnografia, literatura, sociologia e linguística. O curso inclui ainda visitas de estudo às comunidades e participação em eventos culturais dessas comunidades. (Jouët-Pastré & Braga 2005). O modo como a articulação com as associações foi feito parece-me muito

inteligente porque tanto as associações como os estudantes “têm tudo a ganhar” de um oportunidade como esta, que passo a descrever na íntegra, por ser tão relevante:

No início do semestre, convidámos para a aula oito associações comunitárias que fornecem serviços às comunidades lusófonas na área de Boston. Elas apresentaram as suas associações aos estudantes e explicaram que tipo de trabalhos tinham para voluntários. Após esta conversa, os estudantes candidataram-se à vaga na instituição da sua preferência. (...) Os estudantes tiveram a oportunidade de desenvolver uma rica variedade de tarefas no seio das associações comunitárias. Essas experiências de trabalho incluíram: dar apoio em aulas de cidadania, oficinas de formação sobre direitos humanos, programas extracurriculares para crianças de todas as idades, produzir materiais publicitários de angariação de fundos para as associações, ajudar advogados no apoio a trabalhadores imigrantes, servir de intérprete e tradutor legal e trabalhar em programas de prevenção contra a SIDA.

(Jouët-Pastré & Braga 2005: 864)

A natureza do curso é bem distinta dos cursos de PLH aqui propostos, porém a filosofia e o modo como a articulação foi estabelecida serviram de estímulo para a decisão de contemplar nos programas de PLH momentos de contacto com as associações, empresas, escolas e dinâmica das comunidades. Mediante o perfil, características, proveniência e aspirações dos estudantes em cada comunidade-turma, logo no início do ano se propõe um levantamento e discussão sobre o papel destes organismos no seio das comunidades e se criarão mapas de ação que integrem os estudantes.

Ou seja, o contacto com as comunidades não passará apenas pelo contacto com as famílias e membros das comunidades, por uma busca de raízes e de conhecimento das mesmas, mas também por um efetivo desempenho de funções que poderão vir a trazer benefícios e frutos na vida profissional destes estudantes, a acrescentar ao valor de enriquecimento pessoal e social que resultará deste contacto.

5. Conteúdos Culturais com “C” Maiúsculo e “c” Minúsculo

Tendo em mente as considerações tecidas sobre o papel da cultura e da construção da identidade cultural dos estudantes de PLH e os comentários que

estudantes de cursos de língua de herança teceram quanto às preferências sobre os conteúdos culturais que estes cursos deveriam contemplar, as palavras de Beaudrie, Ducar & Relaño-Pastor serão mais uma vez evocadas, pela pertinência da distinção apresentada entre cultura com “C” maiúsculo e cultura com “c” minúsculo:

Manter um bom equilíbrio de atividades culturais num currículo que reflita tanto a compreensão da cultura enquanto produto da herança (literatura, arte, história, religião, etc.) e cultura enquanto prática da comunidade (tradições, lendas, folclore, música popular, gastronomia, etc.) (...) “ensinar o “C” maiúsculo (os produtos da cultura como o estudo da literatura, arte, história, religião, etc.) e com “c” minúsculo (as práticas culturais que fornecem conhecimentos sobre o que quando e onde).

(Beaudrie, Ducar & Relaño-Pastor 2009:161)

No momento de discussão e planeamento das ideias, tarefas e projetos dos estudantes, esta distinção servirá como base para a criação de tarefas distintas, com fins distintos e para públicos distintos. Ou seja, sendo o contacto com aspetos culturais transversal a todos os módulos de aprendizagem nos cursos de PLH propostos, é no último módulo que este trabalho transversal terá concretizações com contornos mas definidos.

Sendo o Centro de Língua Portuguesa Instituto Camões/UMass Boston um espaço dedicado ao desenvolvimento e promoção da língua portuguesa e suas culturas, creio que fará todo o sentido criar oportunidades no programa de PLH, nas quais os estudantes se “apropriarão” do espaço, como local de excelência para realizar pequenas e regulares apresentações sobre os trabalhos que estão a desenvolver no âmbito de PLH.

Não só estarão em contacto com materiais autênticos e com propósitos autênticos, mas também com públicos autênticos, como já foi referido anteriormente neste trabalho. Este sentido de saber que os seus projetos servem um objetivo concreto, públicos específicos (estudantes de PLE, PLH, membros do CLPIC, comunidade luso-afro-brasileira da Universidade e possíveis interessados), que assim poderão ter a oportunidade de conhecer muitos aspetos das culturas de língua portuguesa como língua internacional, com “C” maiúsculo e “c”.

A participação em práticas culturais dessas comunidades será contemplada vista a elevada oferta de eventos culturais. O Consulado-Geral de Portugal em Boston organiza todos os anos o Boston Portuguese Festival nos meses de maio e junho – um marco cultural de renome, já na sua 7ª edição em 2012, que não só proporciona oportunidades de conhecer vários aspetos da cultura portuguesa, mas também poderá contar com o apoio destes estudantes como voluntários em algumas das atividades. O Consulado-Geral de Cabo Verde e do Brasil também têm criado eventos culturais na região de Boston, aos quais os estudantes de PLH também se poderão juntar, não apenas como público, mas como agentes participativos. Mais uma vez o CLPIC servirá como ponto de contacto, fazendo com que o espaço sala de aula de PLH seja na verdade muito mais amplo, abrangente e integrador de diversas competências e conhecimentos.

If the world today is not to become hopelessly enmeshed in even more terrifying conflicts, it has only one possibility: It must deliberately breathe the spirit of multicultural co-existence into the civilization that envelops it. There is no need at all for different peoples, religions and cultures, to adapt to one another. It is enough if they accept each other as legitimate and equal partners. They need not even understand each other... It is enough if they respect each other, if they respect and honour each other's difference. The task of the coming decades should be the development, strengthening and transformation of the world in the spirit of this emerging political metaculture of co-existence and co-operation.

Vaclav Havel

in speeches delivered in New Dehli and Bangkok, February, 1994

in (Feuerverger 1997:39)

Conclusão

Tomei a decisão de concluir este trabalho com o depoimento de Vaclav Havel, para sublinhar a importância da noção de convivência multicultural e conhecimento/aceitação *Eu-Outro*, como elo fundamental no contexto de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e, em especial, de línguas de herança. Espero ter conseguido realçar a construção desse diálogo *Eu-Outro*, como a convicção base que sustenta as propostas que aqui apresentei.

Alguns meses separam o momento de reflexão e escrita desta fase final do trabalho, face ao apresentado até este ponto e, por essa razão, gostaria de acrescentar que os programas que aqui proponho foram apresentados à Universidade de Massachusetts Boston e foram aprovados e homologados há poucos dias atrás.

A cada instância, os programas foram sujeitos a algumas alterações, quer pelo Departamento, numa fase inicial, quer pela Faculdade de Artes Liberais, quer pelo Senado, numa fase final, tornando-os mais “seus”, sem nunca deixar de respeitar a filosofia de base e o desejo de posicionar os alunos e suas biografias no centro do processo de ensino-aprendizagem.

Este *work in progress*, que ainda o é e continuará a ser, como mencionei anteriormente, sofreu uma alteração que importa partilhar – ideia conjunta com o Departamento – de adaptar e oferecer estes cursos num formato de ensino à distância, possibilitando assim o acesso a um público muito mais amplo, extra-universitário, contemplando também a modalidade de formação contínua e profissional.

Transformar e adaptar estes programas a um formato de *e-learning*, que usará a plataforma *Blackboard Learn* e ferramentas como o *Voice Thread*, *Wimba Classroom*, entre outras, tem sido um novo desafio para mim, que assim usufruo da oportunidade de trabalhar com a equipa de *Instructional Design* da Universidade de Massachusetts Boston, adquirindo novas competências neste interessante e surpreendente campo – um novo desafio, que não previa no início deste projeto e que muito me satisfaz.

É mais uma janela que se abre, a juntar a outras que se foram revelando ao longo deste ano e que merecem continuar a ser alvo de investigação, de experimentação, descoberta e partilha. Refiro-me, por exemplo:

- a) à urgência de promover estudos durante a gestão destes programas, para avaliar os seus pressupostos face às expectativas e desempenho dos alunos;

- b) à necessidade de realizar mais estudos em PLH, porque são quase inexistentes;
- c) à relevância de avaliar e comparar formatos *face-to-face* e *e-learning* de cursos de PLH (estes cursos de PLH, na realidade, serão os primeiros em formato de ensino à distância nos EUA);
- d) ao interesse de realizar trabalhos de investigação sobre o PLH na Europa, cuja política de língua difere consideravelmente da norte-americana, que aqui analisei. Países como a Alemanha, a França, o Luxemburgo, a Suíça, que têm grandes comunidades de falantes de PLH;
- e) à necessidade de estabelecer contactos com investigadores, professores e alunos de PLH na Europa;
- f) à importância de investir mais na produção de materiais de ensino-aprendizagem de PLH em conjunto com os alunos e criar uma plataforma de partilha com outras comunidades de falantes de herança (juntando, quem sabe, EUA-Canadá-Europa);
- g) ...

Há, sem dúvida, um imenso percurso a percorrer e espero ter contribuído para uma melhor compreensão desta especialidade do ensino de língua portuguesa, dado que em Portugal não é muito conhecida e estudada.

Dentro de algumas semanas terei a oportunidade de participar no *6th Heritage Language Research Institute: From Overhearers to High Proficiency Speakers: Advancing Heritage Learners Skills*, promovido pelo *National Heritage Language Resource Center* da UCLA³⁰ (Universidade da Califórnia Los Angeles), dirigido pela Prof^a. Dr^a. Maria Polinsky da Universidade de Harvard, tendo o privilégio de conhecer e trabalhar em conjunto com nomes que frequentemente citei e cujos textos me deram a conhecer esta nova realidade, tais como: Maria Polinsky, Silvina Montrul, Agnes He, Olga Kagan, Terrence Wiley, entre outros.

Desta experiência retirarei novos ensinamentos e vislumbrarei ainda mais janelas por abrir – sem dúvida um *work in progress*.

³⁰ www.nhlrc.ucla.edu. Trata-se do maior evento do âmbito das línguas de herança nos EUA.

Anexo 1

**UNIVERSIDADE DE MASSACHUSETTS BOSTON
DEPARTAMENTO DE ESTUDOS HISPÂNICOS
Português de Herança 1**

Semestre de outono 20_____

Aulas: 75 minutos duas vezes por semana

Professor:

Gabinete:

Horário de Atendimento:

Telefone do Gabinete:

E-mail:

Manual Adotado/Bibliografia: ao longo de todo o semestre:

- Textos, vídeos e recursos *on-line* de países de língua portuguesa
- Conteúdos gramaticais do nível elementar ao nível intermédio-avançado, adaptáveis ao perfil linguístico dos estudantes. Especial atenção dada à ortografia e acentuação.

Não será exigido que os estudantes adquiram materiais específicos, uma vez que estes serão parcialmente selecionados de diversas fontes e providenciados pelo professor e via *Blackboard*. Os estudantes deverão seguir as instruções do professor no que diz respeito à impressão e preparação dos materiais selecionados, assim como os deverão preparar de acordo com o calendário estabelecido.

Durante o semestre, os estudantes trabalharão com duas plataformas *Libguides*:

- **Portuguese Language Studies** - <http://umb.libguides.com/portuguese> - já on-line;
- **Heritage Portuguese** - <http://umb.libguides.com/heritage> - em preparação

Trata-se de duas plataformas realizadas para o efeito, com recursos para professores e estudantes e servirão de base de acesso aos materiais selecionados: bibliografia para os diferentes tópicos do programa; ferramentas de pesquisa; indicações programáticas; conteúdos da *web* para desenvolvimento de projetos; sugestões de leitura/visionamento; atividades de desenvolvimento de competências linguísticas com diferentes níveis de exigência; materiais disponíveis na Healey Library e no Centro de Língua Portuguesa Instituto Camões/UMass Boston.

Descrição do Curso:

Este curso é desenhado para falantes de Português Língua de Herança que cresceram num ambiente no qual a língua portuguesa foi usada e que, apesar de serem capazes de compreender Português oral, não receberam (ou perderam elementos da) instrução formal em português, ao longo da sua formação, revelando dificuldades ao nível da produção oral e escrita. Este curso foi desenhado para reativar e desenvolver conhecimentos linguísticos prévios, adquirir competências de literacia e problematizar conceitos de identidade, cultura e suas comunidades. Os estudantes serão capazes de desenvolver competências de aprendizagem e sociolinguísticas, no contexto de diversos domínios e registos, simultaneamente sendo confrontados com a diversidade linguística e cultural da língua portuguesa como língua internacional, de um modo crítico e participativo. Com base nos testes

diagnóstico biográficos dos estudantes, que serão condição de acesso a/posicionamento neste curso, os estudantes assumirão um papel central na gestão colaborativa do programa, análise e seleção de materiais e projetos. Dado o seu caráter interativo, é esperado que os estudantes mantenham uma postura responsável e madura perante e durante todo o processo de ensino-aprendizagem.

Objetivos do Curso:

- Competências sociolinguística, sociocultural e sociopolítica:

- fazer uso de atitudes linguísticas e extralinguísticas adequadas;
- compreender aspetos culturais da identidade, valores, normas e costumes;
- interpretar mensagens/comportamentos implícitos e explícitos perante a língua portuguesa e suas culturas;
- desenvolver atitudes críticas e colaborativas para uma participação eficaz na sua comunidade;
- compreender a diversidade da língua portuguesa e suas culturas como língua internacional;
- adquirir conhecimentos sobre as variedades da língua portuguesa e suas práticas culturais no contexto das comunidades de língua portuguesa na região de grande Boston, desenvolvendo projetos no âmbito de *service learning* no seio dessas comunidades.

- Competências linguísticas e estratégicas:

- reativar conhecimentos prévios e usá-los adequadamente em contextos formais, informais, escritos e orais;
- desenvolver estratégias de aprendizagem e competências metalinguísticas;
- adquirir e desenvolver as competências linguísticas necessárias para um uso correto da língua portuguesa em contextos privados, familiares, universitários e de desenvolvimento profissional;
- desenvolver estratégias cognitivas e metacognitivas para adquirir e usar a língua portuguesa eficazmente dentro e fora da sala de aula;

- Competências interpessoais e interculturais:

- compreender e assumir diferentes papéis num grupo;
- tornar-se um negociador eficiente nas interações interpessoais e interculturais;
- assumir diferentes papéis no seio da comunidade-turma, como recetor e emissor de conhecimentos;
- desenvolver uma atitude positiva e confiante de si próprio, do processo de ensino-aprendizagem e da aquisição da língua portuguesa e suas culturas;
- aprofundar conhecimentos específicos sobre os conceitos de línguas e culturas de herança.

Requisitos do Curso:

Este é um curso de língua orientado para a aquisição bem-sucedida da língua portuguesa e suas culturas no contexto de língua de herança. O seu compromisso em corresponder adequadamente a esse desafio traduz-se nas seguintes expectativas:

1. Assiduidade, Preparação e Participação na aula: A preparação das aulas e a participação nas aulas são avaliadas regularmente. A classificação atribuída nestes parâmetros é baseada

em assiduidade, pontualidade, preparação da aula, trabalho de casa e frequência e qualidade das intervenções.

2. Assiduidade: A frequência das aulas é **obrigatória**. Devido à natureza colaborativa e interativa do curso, é essencial que os estudantes assistam às aulas regularmente e a horas. Poderá acumular até três (3) faltas injustificadas por semestre sem penalização. Por cada ausência adicional sem documentação apresentada, será subtraído um ponto da nota final. Caso tenha de faltar a uma aula, é da sua responsabilidade explicar as circunstâncias ao professor antecipadamente e contactar um colega de maneira a obter as informações necessárias para recompensar todo o trabalho não realizado.

3. Preparação para a aula: Os estudantes devem preparar todos os materiais indicados pelo professor antes de cada aula. É de extrema importância que o faça para que tire proveito em pleno do tempo despendido na sala de aula. Espera-se que estude e pratique a gramática, vocabulário e leitura/visionamento dos materiais indicados, assim como que se familiarize com o formato e dinâmica impressos na sala de aula. O professor poderá designar tarefas extra de compensação durante o decorrer do semestre, mediante observação e análise do desempenho dos estudantes.

4. Trabalho de Casa: Deverá despendar um mínimo de oito (8) horas semanais a estudar, fazer trabalhos de casa e preparar as aulas de Português Língua e Herança. O padrão académico tradicional é ditado por duas-três (2-3) horas de trabalho fora da sala de aula por cada hora/crédito de aula.

5. Plataforma *on-line Blackboard Vista*: Poderá aceder ao curso de Português de Herança e respetivos materiais na sua conta Blackboard: Dirija-se a <http://www.umb.edu/>, selecione "Blackboard" e siga as instruções de log in. Se encontrar problemas para efetuar o log in, dirija-se aos Serviços Informáticos (3º andar, Healey Library), ou contacte-os:

Web: http://www.umb.edu/it/getting_services/blackboard_student_support/

Email: ITservicedesk@umb.edu

Telefone: 617-287-5220

6. Testes de Gramática: Transversal a cada módulo de aprendizagem, realizar-se-ão diversas atividades em torno da aquisição de conteúdos e competências gramaticais, desenhadas para reativar conhecimentos prévios e aprofundar novas competências linguísticas e metalinguísticas para enriquecimento dos reportórios linguísticos dos estudantes. Será dada especial atenção à ortografia e acentuação. Os estudantes desenvolverão hábitos e competências de análise de erros e estratégias de reescrita, que serão alvo de reflexão no "Diário". No final de cada módulo, haverá um teste de gramática (em uso), envolvendo conhecimentos implícitos e explícitos.

7. Projetos: Como parte integrante da filosofia cooperativa, interativa e construtiva deste curso, o professor e estudantes irão discutir os módulos de aprendizagem em conjunto, analisando e selecionando os tópicos e materiais mais oportunos. Das várias tarefas que cada módulo exigirá, os estudantes devem discutir a ideia de um projeto com o professor e de seguida preparar e apresentar o seu projeto, que revelará o uso de/recurso a várias competências. Alguns destes projetos irão envolver contactos com falantes nativos das comunidades de língua portuguesa da região de grande Boston.

8. Projeto Final: Este projeto final deverá ser semelhante os anteriores três (que servirão de preparação para este final) e deverá revelar um conhecimento mais profundo dos corretos

usos da língua portuguesa e das suas práticas culturais de uma determinada comunidade de língua portuguesa. O tema e formato deverão ser discutidos previamente com o professor e depois de desenvolvido individualmente, o produto final deverá ter uma vertente oral e outra escrita, sendo apresentado oralmente na sala de aula ou no Centro de Língua Portuguesa Instituto Camões/UMass Boston, para um público mais amplo.

9. Diário: Ao longo de todo o semestre, cada estudantes irá manter um diário que será um tipo de troca de correspondência com o professor – um diário em diálogo – no qual o estudante e professor depositarão vários aspetos relevantes para o curso: ideias, desafios, dificuldades linguísticas, reflexões, comentários, análise de erros, reescrita de trabalhos entregues anteriormente, sugestões de leitura/visionamento, estratégias de ensino-aprendizagem, etc. Servirá não só como elemento de constante avaliação e desenvolvimento mas também será uma plataforma privada de troca de ideias e questionamento entre professor-estudante. Poderá ser mantido em formato de papel ou via plataforma *Blackboard* (à qual poderá ser acrescentado o elemento áudio)

10. Prazos: Não serão aceites trabalhos entregues fora do prazo estipulado e só serão possibilitadas outras datas para realização dos mesmos mediante a apresentação de documentação médica ou de casos de emergência. Esta regra aplica-se **a todas as tarefas**, incluindo trabalho de casa, testes, projetos, apresentações orais e manutenção regular do Diário.

11. Critérios de Classificação:

Assiduidade	10%
Preparação e participação nas aulas	15%
Diário	15%
Projetos (3)	20%
Testes de Gramática (3)	20%
Projeto Final	20%

12. Escala de Classificação:

93 – 100 = A	83 – 86 = B	73 – 76 = C	63 – 66 = D
90 – 92 = A-	80 – 82 = B-	70 – 72 = C-	60 – 62 = D-
87 – 89 = B+	77 – 79 = C+	67 – 69 = D+	0 – 59 = F

13. Tutoria. Caso necessite de ajuda extra, poderá recorrer aos serviços de tutoria, através dos Programas de Apoio Académico (Campus Center 1-1300, telefone: 617-287-6550)

14. Frequência do nível adequado: Os estudantes que revelarem conhecimentos/competências inferiores às do nível exigido para frequência deste curso de Português Língua de Herança 1, poderão ser retirados da turma. Antes de se inscrever neste curso terá de fazer o teste diagnóstico biográfico no Departamento de Estudos Hispânicos – requisito de acesso obrigatório, para aferição do nível adequado.

15. Sequência dos Cursos: O regulamento da Universidade proíbe a frequência de cursos de língua estrangeira fora da sequência determinada pelo Departamento e de frequentar dois níveis da mesma língua estrangeira em simultâneo.

16. Centro de Língua Portuguesa Instituto Camões/UMass Boston: O Centro de Língua Portuguesa Instituto Camões/UMass foi criado com o intuito de fortalecer e enriquecer o

ensino-aprendizagem de língua portuguesa e culturas lusófonas. A abertura do CLPIC concretizou-se graças a um protocolo assinado pela Universidade de Massachusetts Boston e o Instituto Camões / Ministério dos Negócios Estrangeiros de Portugal. Está situado na Healey Library, 6ª andar, sala 12 e alberga uma coleção de recursos atualizada: livros, DVDs, Cds, dicionários, obras de referência, materiais de ensino-aprendizagem de PLE e de Estudos Portugueses, como também possibilita a utilização de equipamento audiovisual e informático. Poderá visitar o CLPIC para consultar e requisitar livros e audiovisuais, estudar e fazer trabalhos de grupo, participar nas atividades de promoção de língua e culturas portuguesas dinamizadas pelo CLPIC. Aberto diariamente em horário a consultar em cada semestre.

Telefone: 287-3815

Website: www.clpic-boston.com

Catálogo on-line da biblioteca do CLPIC: <http://instituto-camoes.pt/clp-boston/lib/>

E-mail: clpic.boston@gmail.com

Calendarização/Conteúdos

Módulo de Aprendizagem 1 – 4 semanas

Relatos de histórias de família das comunidades de língua portuguesa

- *Estórias* de família: fotografias, correspondência, objetos, recordações, migração, percursos de vida
- Entrevistas, pesquisa, artigos, apresentações orais e escritas
- Escrita criativa: técnicas de escrita, narração, descrição, revisão de texto
- Gramática em uso: prática e desenvolvimento de estratégias de aprendizagem

Teste de gramática 1 + Projeto 1

Módulo de Aprendizagem 2 – 5 semanas

A língua portuguesa numa variedade de funções e contextos

- Domínio privado e familiar: uso coloquial e familiar da língua portuguesa - interesses pessoais, descrição, narração
- Domínio público: usos sociais da língua portuguesa: universidade, vida na cidade e percurso profissional
- Compreensão e produção escrita: diário, blogue, currículo, carta de apresentação, candidaturas
- Compreensão e expressão oral: entrevista, candidatura a bolsas, experiências de intercâmbio académico no estrangeiro
- Gramática em uso: prática e desenvolvimento de estratégias de aprendizagem

Teste de gramática 2 + Projeto 2

Módulo de Aprendizagem 3 – 5 semanas

A diversidade geográfica da língua portuguesa

- A Língua Portuguesa como língua internacional: pessoas, literatura, música, cinema e artes visuais: pesquisa, análise, comentário e discussão
- Formas artísticas de expressão cultural: apresentações orais e escritas
- Gramática em uso: prática e desenvolvimento de estratégias de aprendizagem

Teste de gramática 3 + Projeto 3

Semana Final - Apresentação oral dos projetos finais

Observação: A aula é inteiramente conduzida em português.

Anexo 2

**UNIVERSIDADE DE MASSACHUSETTS BOSTON
DEPARTAMENTO DE ESTUDOS HISPÂNICOS
Português de Herança 2**

Semestre de primavera 20_____

Aulas: 75 minutos duas vezes por semana

Professor:

Gabinete:

Horário de Atendimento:

Telefone do Gabinete:

E-mail:

Manual Adotado/Bibliografia: ao longo de todo o semestre:

- Textos, vídeos e recursos *on-line* de países de língua portuguesa
- Conteúdos gramaticais do nível intermédio ao nível avançado, adaptáveis ao perfil linguístico dos estudantes. Especial atenção dada à coesão, coerência, ortografia e acentuação.

Não será exigido que os estudantes adquiram materiais específicos, uma vez que estes serão parcialmente selecionados de diversas fontes e providenciados pelo professor e via *Blackboard*. Os estudantes deverão seguir as instruções do professor no que diz respeito à impressão e preparação dos materiais selecionados, assim como os deverão preparar de acordo com o calendário estabelecido.

Durante o semestre, os estudantes trabalharão com duas plataformas *Libguides*:

- **Portuguese Language Studies** - <http://umb.libguides.com/portuguese> - já on-line;
- **Heritage Portuguese** - <http://umb.libguides.com/heritage> - em preparação

Trata-se de duas plataformas realizadas para o efeito, com recursos para professores e estudantes e servirão de base de acesso aos materiais selecionados: bibliografia para os diferentes tópicos do programa; ferramentas de pesquisa; indicações programáticas; conteúdos da *web* para desenvolvimento de projetos; sugestões de leitura/visionamento; atividades de desenvolvimento de competências linguísticas com diferentes níveis de exigência; materiais disponíveis na Healey Library e no Centro de Língua Portuguesa Instituto Camões/UMass Boston.

Descrição do Curso:

Este curso é desenhado para falantes de Português Língua de Herança que cresceram num ambiente no qual a língua portuguesa foi usada e que, apesar de revelarem competências ao nível da compreensão e produção oral e escrita, nunca foram expostos à língua portuguesa em contextos formais, técnicos, profissionais e académicos. Este curso foi desenhado para reativar e desenvolver conhecimentos linguísticos e culturais prévios, de modo a serem capazes de desenvolver a confiança e consciencialização dos usos formais e informais da língua portuguesa, ao mesmo tempo que desenvolverão estratégias de aprendizagem com o intuito de integrar competências novas e prévias. Os estudantes serão capazes de desenvolver competências no contexto de um processo dinâmico que exige uma atitude crítica e participativa perante a língua portuguesa e suas comunidades. Com base nos testes diagnóstico biográficos dos estudantes, que serão condição de acesso a/posicionamento neste

curso, os estudantes assumirão um papel central na gestão colaborativa do programa, análise e seleção de materiais e projetos. Dado o seu caráter interativo, é esperado que os estudantes mantenham uma postura responsável e madura perante e durante todo o processo de ensino-aprendizagem.

Objetivos do Curso:

- Competências sociolinguística, sociocultural e sociopolítica:

- fazer uso de atitudes linguísticas e extralinguísticas adequadas;
- compreender aspetos culturais da identidade, valores, normas e costumes;
- interpretar mensagens/comportamentos implícitos e explícitos perante a língua portuguesa e suas culturas;
- desenvolver atitudes críticas e colaborativas para uma participação eficaz na sua comunidade;
- compreender a diversidade da língua portuguesa e suas culturas como língua internacional;
- adquirir conhecimentos sobre as variedades da língua portuguesa e suas práticas culturais no contexto das comunidades de língua portuguesa na região de grande Boston, desenvolvendo projetos no âmbito de *service learning* no seio dessas comunidades.

- Competências linguísticas e estratégicas:

- reativar conhecimentos prévios e integrá-los na aquisição de novas competências
- desenvolver estratégias de aprendizagem e competências metalinguísticas;
- adquirir e desenvolver as competências linguísticas necessárias para um uso correto da língua portuguesa em domínios públicos, profissionais e académicos;
- desenvolver estratégias cognitivas e metacognitivas para adquirir e usar a língua portuguesa eficazmente dentro e fora da sala de aula;

- Competências interpessoais e interculturais:

- compreender e assumir diferentes papéis num grupo;
- tornar-se um negociador eficiente nas interações interpessoais e interculturais;
- assumir diferentes papéis no seio da comunidade-turma, como recetor e emissor de conhecimentos;
- desenvolver uma atitude positiva e confiante de si próprio, do processo de ensino-aprendizagem e da aquisição da língua portuguesa e suas culturas;
- aprofundar conhecimentos específicos sobre os conceitos de línguas e culturas de herança.

Requisitos do Curso:

Este é um curso de língua orientado para a aquisição bem-sucedida da língua portuguesa e suas culturas no contexto de língua de herança. O seu compromisso em corresponder adequadamente a esse desafio traduz-se nas seguintes expectativas:

1. Assiduidade, Preparação e Participação na aula. A preparação das aulas e a participação nas aulas são avaliadas regularmente. A classificação atribuída nestes parâmetros é baseada em assiduidade, pontualidade, preparação da aula, trabalho de casa e frequência e qualidade das intervenções.

2. Assiduidade. A frequência das aulas é **obrigatória**. Devido à natureza colaborativa e interativa do curso, é essencial que os estudantes assistam às aulas regularmente e a horas.

Poderá acumular até três (3) faltas injustificadas por semestre sem penalização. Por cada ausência adicional sem documentação apresentada, será subtraído um ponto da nota final. Caso tenha de faltar a uma aula, é da sua responsabilidade explicar as circunstâncias ao professor antecipadamente e contactar um colega de maneira a obter as informações necessárias para recompensar todo o trabalho não realizado.

3. Preparação para a aula.

Os estudantes devem preparar todos os materiais indicados pelo professor antes de cada aula. É de extrema importância que o faça para que tire proveito em pleno do tempo despendido na sala de aula. Espera-se que estude e pratique a gramática, vocabulário e leitura/visionamento dos materiais indicados, assim como que se familiarize com o formato e dinâmica impressos na sala de aula. O professor poderá designar tarefas extra de recompensação durante o decorrer do semestre, mediante observação e análise do desempenho dos estudantes.

4. Trabalho de Casa: Deverá despendar um mínimo de oito (8) horas semanais a estudar, fazer trabalhos de casa e preparar as aulas de Português Língua e Herança. O padrão académico tradicional é ditado por duas-três (2-3) horas de trabalho fora da sala de aula por cada hora/crédito de aula.

5. Plataforma on-line Blackboard Vista:

Poderá aceder ao curso de Português de Herança e respetivos materiais na sua conta Blackboard: Dirija-se a <http://www.umb.edu/>, selecione "Blackboard" e siga as instruções de log in. Se encontrar problemas para efetuar o log in, dirija-se aos Serviços Informáticos (3º andar, Healey Library), ou contacte-os:

Web: http://www.umb.edu/it/getting_services/blackboard_student_support/

Email: ITservicedesk@umb.edu

Telefone: 617-287-5220

6. Testes de Gramática: Transversal a cada módulo de aprendizagem, realizar-se-ão diversas atividades em torno da aquisição de conteúdos e competências gramaticais, desenhadas para reativar conhecimentos prévios e aprofundar novas competências linguísticas e metalinguísticas para enriquecimento dos repertórios linguísticos dos estudantes. Será dada especial atenção à ortografia e acentuação. Os estudantes desenvolverão hábitos e competências de análise de erros e estratégias de reescrita, que serão alvo de reflexão no "Diário". No final de cada módulo haverá um teste de gramática (em uso), envolvendo conhecimentos implícitos e explícitos.

7. Projetos: Como parte integrante da filosofia cooperativa, interativa e construtiva deste curso, o professor e estudantes irão discutir os módulos de aprendizagem em conjunto, analisando e selecionando os tópicos e materiais mais oportunos. Das várias tarefas que cada módulo exigirá, os estudantes devem discutir a ideia de um projeto com o professor e de seguida preparar e apresentar o seu projeto, que revelará o uso de/recurso a várias competências. Alguns destes projetos irão envolver contactos com falantes nativos das comunidades de língua portuguesa da região de grande Boston.

8. Projeto Final: Este projeto final deverá ser semelhante os anteriores três (que servirão de preparação para este final) e deverá revelar um conhecimento mais profundo dos corretos usos da língua portuguesa e das suas práticas culturais de uma determinada comunidade de língua portuguesa. O tema e formato deverão ser discutidos previamente com o professor e depois de desenvolvido individualmente, o produto final deverá ter uma vertente oral e outra

escrita, sendo apresentado oralmente na sala de aula ou no Centro de Língua Portuguesa Instituto Camões/UMass Boston, para um público mais amplo.

9. Diário: Ao longo de todo o semestre, cada estudantes irá manter um diário que será um tipo de troca de correspondência com o professor – um diário em diálogo – no qual o estudante e professor depositarão vários aspetos relevantes para o curso: ideias, desafios, dificuldades linguísticas, reflexões, comentários, análise de erros, reescrita de trabalhos entregues anteriormente, sugestões de leitura/visionamento, estratégias de ensino-aprendizagem, etc. Servirá não só como elemento de constante avaliação e desenvolvimento de mas também será uma plataforma privada de troca de ideias e questionamento entre professor-estudante. Poderá ser mantido em formato de papel ou via plataforma *Blackboard* (à qual poderá ser acrescentado o elemento áudio)

10. Prazos: Não serão aceites trabalhos entregues fora do prazo estipulado e só serão possibilitadas outras datas para realização dos mesmos mediante a apresentação de documentação médica ou de casos de emergência. Esta regra aplica-se a **todas as tarefas**, incluindo trabalho de casa, testes, projetos, apresentações orais e manutenção regular do Diário.

11. Critérios de Classificação:

Assiduidade	10%
Preparação e participação nas aulas	15%
Diário	15%
Projetos (3)	20%
Testes de Gramática (3)	20%
Projeto Final	20%

12. Escala de Classificação:

93 – 100 = A	83 – 86 = B	73 – 76 = C	63 – 66 = D
90 – 92 = A-	80 – 82 = B-	70 – 72 = C-	60 – 62 = D-
87 – 89 = B+	77 – 79 = C+	67 – 69 = D+	0 – 59 = F

13. Tutoria. Caso necessite de ajuda extra, poderá recorrer aos serviços de tutoria, através dos Programas de Apoio Académico (Campus Center 1-1300, telefone: 617-287-6550)

14. Frequência do nível adequado. Os estudantes que revelarem conhecimentos/competências inferiores às do nível exigido para frequência deste curso de Português Língua de Herança 2, poderão ser retirados da turma. Antes de se inscrever neste curso terá de fazer o teste diagnóstico biográfico no Departamento de Estudos Hispânicos – requisito de acesso obrigatório, para aferição do nível adequado.

15. Sequência dos Cursos. O regulamento da Universidade proíbe a frequência de cursos de língua estrangeira fora da sequência determinada pelo Departamento e de frequentar dois níveis da mesma língua estrangeira em simultâneo.

16. Centro de Língua Portuguesa Instituto Camões/UMass Boston. O Centro de Língua Portuguesa Instituto Camões/UMass foi criado com o intuito de fortalecer e enriquecer o ensino-aprendizagem de língua portuguesa e culturas lusófonas. A abertura do CLPIC concretizou-se graças a um protocolo assinado pela Universidade de Massachusetts Boston e o Instituto Camões / Ministério dos Negócios Estrangeiros de Portugal. Está situado na Healey

Library, 6ª andar, sala 12 e alberga uma coleção de recursos atualizada: livros, DVDs, Cds, dicionários, obras de referência, materiais de ensino-aprendizagem de PLE e de Estudos Portugueses, como também possibilita a utilização de equipamento audiovisual e informático. Poderá visitar o CLPIC para consultar e requisitar livros e audiovisuais, estudar e fazer trabalhos de grupo, participar nas atividades de promoção de língua e culturas portuguesas dinamizadas pelo CLPIC. Aberto diariamente em horário a consultar em cada semestre.

Telefone: 287-3815

Website www.clpic-boston.com

Catálogo on-line da biblioteca do CLPIC <http://instituto-camoes.pt/clp-boston/lib/>

E-mail: clpic.boston@gmail.com

Calendarização/Conteúdos

Módulo de Aprendizagem 1 – 4 semanas

Relatos de histórias de família das comunidades de língua portuguesa

- *Estórias* de família: fotografias, correspondência, objetos, recordações, migração, percursos de vida
- Entrevistas, pesquisa, artigos, apresentações orais e escritas
- Escrita criativa: técnicas de escrita, narração, descrição, revisão de texto
- Gramática em uso: prática e desenvolvimento de estratégias de aprendizagem

Teste de gramática 1 + Projeto 1

Módulo de Aprendizagem 2 – 5 semanas

Língua Portuguesa em Contextos Profissionais

- Administração & Direito: correspondência, relatório, memorando, orçamento
- Medicina: saúde, sintomas, diagnósticos, rótulos, medicamentos
- Tecnologia: instruções, descrições
- Visionamento de vídeos, traduções, reuniões, discussões, telefonemas
- Gramática em uso: prática e desenvolvimento de estratégias de aprendizagem

Teste de gramática 2 + Projeto 2

Módulo de Aprendizagem 3 – 5 semanas

Língua Portuguesa para fins académicos

- Ferramentas: pesquisa, bibliotecas, CLPIC, *web*
- Compreensão e produção escrita: blogue, ensaio, artigo, recensão crítica cinematográfica e literária
- Compreensão e produção oral: apresentação, aula, *workshop*, conferência
- Gramática em uso: prática e desenvolvimento de estratégias de aprendizagem

Teste de gramática 3 + Projeto 3

Semana Final - Apresentação oral dos projetos finais

Observação: A aula é inteiramente conduzida em português.

Anexo 3

Modelo de um teste diagnóstico utilizado no Departamento de Estudos Hispânicos da Universidade de Massachusetts Boston, para colocação dos alunos nos 4 níveis de língua portuguesa, quando já possuem conhecimentos prévios. O Departamento defente que os candidatos aos cursos de PLH deverão fazer este teste diagnóstico, juntamente com o questionário biográfico (c.f. anexo seguinte). Ambos serão realizados online e enviados diretamente para o professor de PLH.

UNIVERSITY OF MASSACHUSETTS BOSTON**HISPANIC STUDIES DEPARTMENT***Portuguese Placement Test*

Name: _____ Telephone Number: _____

E-mail address: _____

1. Circle the letter that best completes each sentence below:

1. Maria _____ Americana.

a). está

b). é

c). é da

2. Pele é _____ Brasil.

a). do

b). da

c). de

3. Paulo vai tomar uma aspirina porque _____ dor de cabeça.

a). está com

b). tem

c). é com

4. O Brasil é o único país da América do Sul onde _____ português.

a). se fala

b). falam

c). fala

5. O Joaquim viaja todos os anos _____ Portugal.

a). para

b). pelo

c). em

6. Carla gosta _____ chocolate.

a). do

b). de

c). muito

7. Marcos? Não, não _____.

a). conheço

b). sei

c). sabia

8. Pedro tem 12 anos, Roberto tem 16. Pedro é _____ Roberto.

a). menor que

b). maior

c). melhor

9. Minha melhor amiga vai se casar. Preciso comprar um presente _____ ela.

a). para

b). por

c). de

10. Ontem eu _____ um exame muito difícil.
- a). fiz b). fazer c). fizemos
11. Nesse momento nós _____ estudando.
- a). estamos b). estivemos c). somos
12. Márcia corre e nada _____ rápido _____ Paulo.
- a). tanto...quanto b). mais...que c). tão...quanto

II. Create complete sentences adding necessary contractions: a, ao, aos, à, às

1. Eu/ir/banco _____
2. Nós/ir/biblioteca _____
3. Eles/ir/festas _____

III. Complete the following with a logical thought in Portuguese. Use at least three words that do not appear in the portion given sentence, not counting the articles/or prepositions.

1. Geralmente durante as férias os meus amigos e eu _____
2. Podemos vir à Universidade de _____, de _____, ou de _____
3. Aprender uma língua estrangeira significa _____
4. Na biblioteca devemos _____
5. Não quero ser professor/a porque _____
6. Gosto muito do verão porque _____
7. No inverno eu sempre _____
8. Vou tirar meu casaco porque _____
9. Precisamos de uma secretária que _____
10. Falarei com Carlos quando _____
11. Meu amigo me disse que _____
12. Quando eu era criança _____

IV. Answer the following questions in Portuguese. Use complete sentences (including verb) and at least three words that do not appear in the question.

1. Qual é o seu nome e quantos anos você tem?
2. Quais são as coisas de que você gosta mais em Boston?
3. Quais são as coisas que irritam você facilmente?
4. O que você faria para resolver alguns dos problemas mundiais?
5. O que você fazia há 10 anos atrás?

6. A que horas você acorda?
7. Qual é a data do seu aniversário?
8. Você poderia dizer onde está o Correio?
9. O que fez você feliz no ano passado?
10. Quais são os seus planos para o próximo verão?

Anexo 4

Questionário biográfico e diagnóstico desenhado para os candidatos aos cursos de PLH, tendo em conta as posições defendidas nos capítulos anteriores e os estudos apresentados nos anexos 5 e 6.

UNIVERSITY OF MASSACHUSETTS BOSTON

HISPANIC STUDIES DEPARTMENT

Biographical & Placement Questionnaire for Heritage Speakers of Portuguese

Please answer these questions sincerely, telling us more about yourself and your experiences with the Portuguese language. This questionnaire has 5 pages.

A. Background Information

1. Name:
2. Age:
3. Sex:
4. Year of studies at UMass Boston:
5. Major:
6. If you transferred to UMass Boston, where did you attend college before?
7. Where were you born?
8. If not born in the US, how old were you when you came to the US?
9. Nationality:
10. In addition to English and Portuguese, what other languages do you speak or have studied?
11. How many Portuguese language courses have you taken?

B. Language Contact with Portuguese

Please provide us with some more background information. (Mark as many as apply)

1. What is your attitude when confronted with a conversation that requires your use of Portuguese?

- | | | | | | | | |
|------------|--------------------------|----------------|--------------------------|------------|--------------------------|--------------|--------------------------|
| welcoming | ☐ | anxious | ☐ | interested | ☐ | uninterested | ☐ |
| frustrated | ☐ | intimidated | ☐ | shy | ☐ | confident | ☐ |
| challenged | ☐ | other, explain | ☐ | _____ | | | |

2. What is your emotional response when listening to a conversation in Portuguese?

- | | | | | | | | |
|-------------|--------------------------|--------------|--------------------------|----------------|--------------------------|-------------|--------------------------|
| anxiety | ☐ | fear | ☐ | interest | ☐ | disinterest | ☐ |
| overwhelmed | ☐ | intimidation | ☐ | pride | ☐ | challenged | ☐ |
| frustration | ☐ | attentive | ☐ | other, explain | ☐ | _____ | |

3. Mention any kind of contact that you have with Portuguese and has not been present in any of the questions mentioned so far. _____

C. Portuguese Language Attitudes

Please say whether you agree/consider true or don't agree with the following statements.

1 (not sure) 2 (strongly disagree) 3 (disagree) 4 (not agree nor disagree) 5 (agree) 6 (totally agree)						
1	2	3	4	5	6	
						I associate Portuguese to low economic status.
						I like being identified as a member of a Portuguese speaking community.
						I would like to know more about different countries and cultures within the Lusophone world (Portuguese speaking countries).
						I am aware of the different varieties of Portuguese.
						I have contact with Portuguese speakers from a variety different than mine.
						I am proud of my heritage culture.
						I associate Portuguese with prestige.
						I think it is important to learn about my historical and cultural background.
						Learning Portuguese will bring me closer to my relatives and friends.
						Learning Portuguese will bring me better job opportunities.
						My parents encourage me to learn Portuguese.

D. Self-Assessment Questionnaire

Please complete these tables rating your language abilities by checking the appropriate answer.

1. Frequency of using Portuguese. Answer the following questions using the 1-5 scale below.

During the last month, how often did you....

1 (not at all) 2 (once or twice) 3 (several times) 4 (almost every day) 5 (every day)						
1	2	3	4	5		
						speak Portuguese in communicating with Portuguese -speaking people?
						exchange email messages in Portuguese?
						watch Portuguese films/TV programs in Portuguese?
						listen to music in Portuguese?
						read newspapers or magazines in Portuguese?
						make small talk in Portuguese?

2. Portuguese-English dominance. Report your language use in the following situations using the 1-5 scale below. If the situation does not apply to you, choose "N/A."

1 (not at all) 2 (once or twice) 3 (several times) 4 (almost every day) 5 (every day)						
1. use only English (or other non-Portuguese language ("n-P l.")).						
2. use mainly English (or other "n-P l.") with occasional mixing of Portuguese words and/or phrases.						
3. use equal amount of Portuguese and English (or other "n-P l.") mixing two languages frequently.						
4. use mainly Portuguese with occasional mixing of English (or other "n-P l.") words and/or phrases.						
5. use only Portuguese.						
1	2	3	4	5	N/A	
						When I communicate with my mother, I...
						When I communicate with my father, I...
						When I communicate with my relatives, I...
						When I socialize with my friends, I...
						When I exchange e-mail messages with my friends, I...
						At work, I...
						At church, I...
						At school, I...
						At social event, I....
						At other occasions, I... (please specify):

3. Self-ratings of oral tasks. Please indicate how well you can carry out the following tasks in Portuguese using the 1-3 scale below.

1 quite easily	2 with some difficulty	3 with great difficulty or not at all	
			Count to 10 in the language
			Say the days of the week.
			Give the current date (month, day, year).
			Introduce myself in social situations, and use appropriate greetings and leave-taking expressions.
			Order a simple meal in a restaurant.
			Give directions on the street
			Give simple biographical information about myself (place of birth, composition of family, early schooling, etc.).

			Describe my present job, studies, or other major life activities accurately and in detail.
			Sustain everyday conversation in casual style Portuguese with my Portuguese-speaking friends.
			Sustain everyday conversation in very polite style Portuguese with a person much older than I am.
			Describe the U.S. educational system in some detail.
			State and support with examples and reasons of my position on a controversial topic (e.g., cigarette smoking, birth control, environmental pollution).

4. Reading and Writing Information. Please answer briefly

- a) . What type of Portuguese language print do you have in your home? (be specific)
- b). Did your parents or other family member read to you in Portuguese when you were a child?
- c). If you read in Portuguese, how many hours a week do you spend reading in Portuguese?
- d.) What do you read in Portuguese?
- e). When reading in Portuguese, what is easy for you?
- f). When reading in Portuguese, what is difficult/challenging for you?
- g). What do you usually write in Portuguese?
- h). When writing in Portuguese, what is easy for you?
- j). When writing in Portuguese, what is difficult/challenging for you?

5. Learning preferences and goals. Please answer briefly

- a). Are you interested in attaining college level academic reading/writing skills in Portuguese? _____ Why? _____
- b). What type of reading activities would you like to see in your classes of Portuguese for heritage speakers?
- c). What type of writing activities would you like to see in your classes of Portuguese for heritage speakers?
- d). Would you like to be involved in projects with the Portuguese speaking communities of greater Boston during the semester? Why?
- e). Would you like to interact with native speakers of Portuguese during the semester? Why?
- f). How would you like your Portuguese skills to be upon completion of the language course for heritage speakers of Portuguese? What are your personal goals?
- g). Please feel free to leave any other comment or information.

Anexo 5

Estudo feito na Universidade do Arizona (Beaudrie & Ducar 2005), em 2003, a 20 estudantes do nível inicial de Espanhol Língua de Herança, que veio a comprovar que este público específico de LH com reduzida proficiência linguística necessita de um espaço próprio nos programas oferecidos. Este estudo pretendia analisar atitudes perante a língua, uso de língua, línguas de contacto e foi seguido de entrevistas.

We would like you to help us by answering some questions concerning your experiences with the Spanish language. There are no right or wrong answers. Right answers are the ones that are true for you. Please respond to answers sincerely as only this will guarantee the success of the investigation. Thank you.

Language Contact with Spanish

A - In this section, please write a checkmark "X" in the box that is appropriate for you.

1-Do you *speak* in Spanish in any of the following contexts? If yes, indicate the frequency by checking the appropriate box.

	Always	Often	Sometimes	Seldom	Never	N/A
with your mother, father or both						
with your grandparents						
with your siblings						
with at least one of your relatives						
with at least one of your friends						
At work						
At church						
At school						
At social events						
others, please specify:						

2-Do the following people *address* you in Spanish? If yes, indicate the frequency by checking the appropriate box:

	Always	Often	Sometimes	Seldom	Never	N/A
your mother, father or both						
your grandparents						
your siblings						
at least one of your relatives						
at least one of your friends						
others, please specify:						

3-Do you listen to conversations in Spanish between the following people? If yes, indicate the frequency by checking the appropriate box:

	Always	Often	Sometimes	Seldom	Never	N/A
your parents or guardians						
your grandparents						
your siblings						
some of your relatives						
some of your friends						
At work						
At school						
At social events						
others, please specify:						

4-What is your attitude when confronted with a conversation that requires your *use* of Spanish? (Mark as many as apply):

welcoming	☐	anxious	☐	interested	☐	uninterested	☐
frustrated	☐	intimidated	☐	shy	☐	confident	☐
challenged	☐	other,	☐				
		explain					

5-What is your emotional response when listening to a Spanish conversation? (Mark all that apply):

anxiety	☐	fear	☐	interest	☐	disinterest	☐
overwhelmed	☐	intimidation	☐	pride	☐	challenged	☐
frustration	☐	attentive	☐	other,	☐		
				explain			

B-In this section, please circle the appropriate answer.

1-Do you attend functions in which the dominant language is Spanish?

NO/YES.

If yes, which?

2-Do you view any TV in Spanish?

Never 1-2 hours a week 3-4 hours a week 5-6 hours a week

3-Do you listen to any Spanish radio?

Never 1-2 hours a week 3-4 hours a week 5-6 hours a week

4-Do you read any of the following in Spanish? If yes, indicate how often you opt to read the *Spanish version* by checking the correct box:

	ALWAYS	OFTEN	SOMETIMES	SELDOM	NEVER	NOT APPLICABLE
Signs						
Billboards						
Packaging instructions						
Labels						
Internet pages						
Magazines						
Newspapers						

C-Please provide complete answers for the following questions.

1-Mention any kind of contact that you have with Spanish and has not been present in any of the questions mentioned so far.

2-Are you satisfied with the contact you have with Spanish? What would you like to change or keep the same? Explain

SPANISH LANGUAGE ATTITUDES

A- Following is a number of statements with which some people agree and others don't. Please indicate your opinion by putting a checkmark "X" next to the ones with which you agree. Some statements may need some thinking before making a decision.

	Strongly agree	Agree	Not agree nor disagree	Disagree	Strongly disagree	Not sure
1-I enjoy listening to the Spanish language						
2-I see no connection between knowledge of the Spanish language and being Hispanic						
3-I associate Spanish with low economic status						
4-I like being identified as a member of the Hispanic community						
5-I would like to learn more about different countries and cultures within the Hispanic world						
6-I am proud of my Hispanic culture						
7-I associate Spanish with prestige						
9- I think it is important to learn about my historical and cultural background						
10-Learning Spanish will bring me closer to my relatives and friends						

B-Write a circle in the appropriate answer:

1-Do your parents encourage you to speak Spanish?

always often sometimes rarely never not applicable

C-Please provide complete answers for the following questions.

1-What are your reasons for being in a Spanish class?

2-What advantages or disadvantages do you find in speaking Spanish?

3-In the future, if given the choice, what language would you use to speak to your children?

LANGUAGE VARIETY ATTITUDES

A-Please provide complete answers for the following questions:

1-Are you aware of different dialects of Spanish? Which?

2-If you could choose one variety to be taught in your class, which one would it be?

3-Do you think there is a Spanish accent that sounds more educated than others?

4-Do you think there is a Spanish accent that sounds less educated than others?

SELF-ASSESSMENT OF SPANISH PROFICIENCY

A-Please circle the answer that is true for you:

1-I can understand when somebody speaks to me in Spanish.

not a word a little the main idea almost everything 100 %

2-I can make small talk in Spanish

always often sometimes rarely never

3-My reading skills in Spanish are:

Fluent average rudimentary none

4-My writing skills in Spanish are:

Fluent average rudimentary none

5-How would you rate your overall ability in Spanish?

Fluent average basic poor

B-Please provide a complete answer for the following question:

6-How would you like your Spanish skills to be upon completion of the Spanish program at the U of A? What are your personal goals?

BACKGROUND

A-In this last section, please complete the table with your background information. It's OK to write answers such as "not applicable" or "I don't remember".

	Yourself
Age	
Sex	
First language	
Nationality	
Major	
Year of studies	

	Mother	Father
First language		
Second language		
Nationality		
Occupation		
Education		
Age of arrival in US		
Length of residence in US		

Grandmother

	Mom's side	Dad's side
First language		
Second language		
Nationality		
Occupation		
Education		
Age of arrival in US		
Length of residence in US		

Grandfather

	Mom's side	Dad's side
First language		
Second language		
Nationality		
Occupation		
Education		
Age of arrival in US		
Length of residence in US		

(Beaudrie & Ducar 2005: 19-26)

Anexo 6

Estudo feito no sentido de recolher informações sobre o passado dos aprendentes e o seu uso da LH, e especificamente recolher informações sobre os seus hábitos de leitura na LH, estratégias e preferências. Este estudo (Jensen & Llosa 2007) foi realizado na Universidade da Califórnia Los Angeles, a 128 alunos já inscritos em cursos de Coreano LH, Russo LH, Tailandês LH e Vietnamita LH.

Heritage Language Learner Survey

Please help us to improve heritage language (HL) instruction by telling us about yourself. (A heritage language learner has been raised in a home where a non-English language is spoken and who is able to communicate in that language and in English.)

A. Background Information:

1. Name: _____
2. Age: _____ 3. Class level at UCLA: _____
4. If you transferred to UCLA, where did you attend college before? _____
5. Major: _____
6. Where were you born? _____
7. If not born in the US, how old were you when you came to the US? _____
8. What language do you speak most of the time? _____
9. What language do you do speak at home with your parents/family? _____
10. In addition to English and your heritage language, what other languages do you speak or have you studied?

11. A. How many quarters of heritage language courses have you taken at UCLA?

- B. Why have you enrolled in heritage language courses? _____

12. Please rate your heritage language abilities by checking the appropriate level:

	none	low	intermediate	advanced	native-like
listening					
speaking					
reading					
writing					

13. Is it important to you to maintain your heritage language identity? _____
Why or why not? _____

B. Reading Information (please answer briefly)

1. What types of heritage language print do you have in your home (please be specific) ?

2. Did your parents or other family member read to you in the heritage language when you were a young child? _____

If yes, what did they read to you?

3. If you read your heritage language, how many minutes a week do you spend reading in that language? _____

4. What do you read in your heritage language outside of class assignments?

5. When reading your heritage language, what is easy for you?

6. When reading your heritage language, what is difficult or challenging for you?

7. What reading strategies in English are useful for reading your heritage language?

How would you describe your reading rate in your heritage language?
Slow Average Above Average Fast

Do you know your reading rate in words per minute (wpm) in your heritage language? _____ In English? _____

9. Is learning to write your heritage language necessary in order to read? _____

Why or why not? _____

10. Would you find it useful to practice reading with a self-paced computer program? _____

Why or why not? _____

11. What would you like to read in your heritage language classes?

12. Are you interested in attaining college level academic reading skills in your heritage language? _____

Why? _____

(Jensen & Llosa 2007: 114-116)

Bibliografia

Abdi, K. (2011). “‘She Really Only Speaks English’: Positioning, Language Ideology, and Heritage Language Learners”. *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 67, 2 (Maio), 161–189

Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays by M. M. Bakhtin* (M. Holquist, Ed., C. Emerson & M. Holquist, Trans.). Austin, TX: University of Texas Press

Beaudrie, S. & Ducar, C. (2005). “Beginning Level University Heritage Programs: Creating a Space for All Heritage Language Learners”. *Heritage Language Journal* 3.1 Fall, 1-26

Beaudrie, S., Ducar, C. & Relaño-Pastor, A. (2009). “Curricular perspectives in the heritage language context: assessing culture and identity”. *Language, Culture and Curriculum*. 22:2, 157-174

Bhabha, H. (1994). *The Location of Culture*. New York: Routledge

Block, D. (2007). *Second language identities*. London: Continuum

Carreira, M. (2004). “Seeking explanatory adequacy: A dual approach to understanding the term ‘heritage language learner’”. *Heritage Language Journal*, 2, 1–25

Carreira, M. & Potowski, K. (2011). “Commentary: Pedagogical Implications of Experimental SNS Research”. *Heritage Language Journal*, 8(1) Spring, 134-151

Cohen, Y. & Norst, M.J. (1989). Fear, dependence and loss of self-esteem: Affective barriers in second language learning among adults. *RELC Journal*, 20, 61-77

Correa, M. (2011). “Advocating for Critical Pedagogical Approaches to Teaching Spanish as a Heritage Language: Some Considerations”. *Foreign Language Annals*. Vol. 44, Nº 2, 308-320

Coryell, L., Clark, M. & Pomerantz, A. (2010). "Cultural Fantasy Narratives and Heritage Language Learning: A Case Study of Adult Heritage Learners of Spanish". *The Modern Language Journal*, 94, 453-469

Cummins, J. (2005). "A Proposal for Action: Strategies for Recognizing Heritage Language Competence as a Learning Resource within the Mainstream Classroom". *The Modern Language Journal*, Vol. 89, Nº 4 (Winter), 585-592

Davis, K. (2009). "Language identities, ideologies, and policy relevance: Reflections on Luxembourg studies". *Language Problems & Language Planning*, 33:2, 174-183

Dressler, R. (2010). "There is no space for being German": Portraits of Willing and Reluctant Heritage Language Learners of German. *Heritage Language Journal*, 7(2) Fall, 1-21

Ellis, Rod. (1994) *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press

Ferreira, F. (2007). "On Starting a Course Sequence for Heritage Learners of Portuguese". *Portuguese Language Journal*. Vol. 2, Fall, 1-15

Feuerverger, G. (1991). "University students' perceptions of heritage learning and ethnic maintenance". *The Canadian Modern Language Review/La revue Canadienne des langues vivantes*, 47 (4), 660-677

Feuerverger, G. (1997). "On The Edges of the Map: A Study of Heritage Language Teachers in Toronto". *Teaching and Teacher Education*, Vol. 13, Nº 1, 39-53

Fishman, Joshua A. (2001). "300-Plus Years of Heritage Language Education in the United States." *Heritage Languages in America. Preserving a National Resource*. Ed. Joy Kreeft Peyton, Donald A. Ranard, and Scott McGinnis. McHenry, IL: CAL. EUA, 81-99

García, Ofelia. (2005). "Positioning Heritage Languages in the United States". *Hispania*, Vol. 89, Nº 4, 601-605

Graves, K. (2000). *Designing Language Courses: A Guide for Teachers*. A TeacherSource Book, Heinle, Boston, MA, EUA

He, A. W. (2006). "Toward an identity theory of the development of Chinese as a heritage language". *Heritage Language Journal*, 4(1), 1–28

He, A. W. (2010). "The Heart of Heritage: Sociocultural Dimensions of Heritage Language Learning". *Annual Review of Applied Linguistics*, 30, 66–82

Jensen, L., & Llosa, L. (2007). "Heritage Language Reading in the University: A Survey of Students' Experiences, Strategies, and Preferences". *Heritage Language Journal*, 5(1), Summer, 98-116

Jouët-Pastré, C., & Braga, Leticia. (2005) "Community-Based Learning: A Window into the Portuguese-Speaking Communities of New England". *Hispania*, Vol. 88, Nº 4, 863-872

Jouët-Pastré, C. (2010). "Growing and Maintaining a Portuguese Language Program in the 21st Century: Notes from an Old New England School". *Portuguese Language Journal*. Vol. 4, Fall, 1-9

Kondo-Brown, K. (2005). "Differences in Language Skills: Heritage Language Learner Subgroups and Foreign Language Learners". *The Modern Language Journal*, Vol. 89, Nº. 4, Winter, 563-581

Kondo-Brown, K. (2010). "Curriculum Development for Advancing Heritage Language Competence: Recent Research, Current Practices, and a Future Agenda". *Annual Review of Applied Linguistics*. Vol. 30, pág. 24, 18 págs.

Lo-Philip, S. (2010). "Towards a theoretical framework of heritage language literacy and identity processes". *Linguistics and Education* 21, 282–297

Lynch, A. (2002). "The Relationship between Second and Heritage Language Acquisition: Notes on Research and Theory Building". Comunicação apresentada no Paineel "Professional Development of Heritage Language Teachers" na Second National Conference on Heritage Languages in America, 19 de outubro de 2002, Tyson's Corner, VA, EUA

Macedo, D; Dendrinós, B; Gounari, P. (2006). *A Hegemonia da Língua Inglesa*. Edições Pedago, Mangualde

McLeod, John. (2000). *Beginning Postcolonialism*. Manchester University Press, Manchester

Melo, S. & Araújo e Sá, M. H. (2008). "[lau]... duas palavras...hoje. elle est compliquée ta langue": imagens do PLE na comunicação intercultural plurilingue. In R. M. Brito Meyer & P. Osório (coords.), *Ensino do Português para estrangeiros: da teoria à prática*. Lisboa: LIDEL, 133-173

Montrul, S. (2011). "Introduction: Spanish Heritage Speakers: Bridging Formal Linguistics, Psycholinguistics and Pedagogy". *Heritage Language Journal*, 8(1) Spring, i-vi

Montrul, S. (2010). "Current Issues in Heritage Language Acquisition". *Annual Review of Applied Linguistics*. Cambridge: Março, Vol. 30, 3-21

Nesteruk, O. (2010). "Heritage language maintenance and loss among the children of Eastern European immigrants in the USA". *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. Vol. 31, Nº 3, 271-286

Oh, J., & Au, T. (2005). „Learning Spanish as a heritage language: The role of sociocultural background variables”. *Language, Culture, and Curriculum*, 18 (3), 229-241

Ortega, L. (1999) “Rethinking Foreign Language Education: Political Dimensions of the Profession” *Foreign Language Teaching and Language Minority Education* (technical report 19 :21-39). Ed. Kathryn A. Davis. Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center

Parodi, Claudia. (2007) “Stigmatized Spanish Inside the Classroom and Out.” *Heritage Language Education: A New Field Emerging*. Eds. D. Brinton, O. Kagan, & S. Bauckus. London and NY: Routledge, 199-214

Pavlenko, A., & Lantolf, J. (2000) “Second language learning as participation and the (re)construction of identity”. In J. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 155-157

Políticas de Língua definidas pelo Conselho da Europa
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/default_EN.asp

Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas
http://sitio.dgicd.min-edu.pt/linguas_estrangeiras/Paginas/QEQR.aspx

Schwarzer, D. (2001) “A Whole Language Foreign Language Hebrew Class - From Theory to Practice”. *Foreign Language Annals*, 34(1), 52-59

Schwarzer, D., Larrotta, C. & Zub, V. (2002). „Creating an Innovative English as a Second Language in the Workplace Program”. *Texas Papers for Foreign Language Education*. 7(1), 151-163

Schwarzer, D. & Petrón, M. (2005). “Heritage Language Instruction at College Level: Reality and Possibilities”. *Foreign Language Annals*. Vol. 38, Nº 4, 568-578

Shin, S. (2010). ““What About Me? I’m Not Like Chinese But I’m Not Like American”: Heritage-Language Learning and Identity of Mixed-Heritage Adults”. *Journal of Language, Identity, and Education*, 9, 203–219

Silva, G. (2008). “Heritage Language Learning and the Portuguese Subjunctive”. *Portuguese Language Journal*. Vol. 3, Fall, 1-28

Silva, G. (2010). “On Starting a Course Sequence for Heritage Learners of Portuguese”. *Portuguese Language Journal*. Vol. 4, Fall, 1-7

Soares, Sofia. (2010). “Proposta de atividades de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento de competências orais e estratégicas em estudantes de PLE, do nível inicial ao avançado”. *II Jornadas de Língua Portuguesa e Culturas Lusófonas da Europa Central e do Leste*, Bulgária, Sófia, no prelo

Valdés, G. (2001). “Heritage languages students: Profiles and possibilities”. in J. K. Peyton, D. A. Ranard, & S. McGinnis (Eds.), *Heritage languages in America: Preserving a national resource*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics/Delta Systems, 37-77

Valdés, G. (2005). “Bilingualism, Heritage Language Learners, and SLA Research: Opportunities Lost or Seized?”. *The Modern Language Journal*, Vol. 89, Nº 3, Special Issue: Methodology, Epistemology, and Ethics in Instructed SLA Research, Autumn, 410-426

Van Deusen-Scholl, N. (2003). “Towards a Definition of Heritage Language: Sociopolitical and Pedagogical Considerations”. *Journal of Language, Identity, and Education*, 2(3), 211-230

Wang, S. C. (2004). Biliteracy resource eco-system of intergenerational language and culture transmission: An ethnographic study of a Chinese-American community. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Pennsylvania, Philadelphia.

Webb, J. B. & Miller, B.L. (Co-Eds) (2000). *Teaching Heritage Language Learners: Voices from the Classroom*, ACTFL Series, New York

Wiley, Terrence. (2001). "On Defining Heritage Language and Their Speakers." *Heritage Languages in America*. Ed. Joy Kreeft Peyton, Donald A. Ranard, and Scott McGinnis. Delta Systems/CAL: McHenry, 29-36

Woodward, Kath. (2002). *Understanding Identity*. Arnold, London