

**CAMÕES – INSTITUTO DA COOPERAÇÃO E DA LÍNGUA [CAMÕES, IP]  
PORTUGUÊS LÍNGUA DE HERANÇA [PLH] – LÍNGUA E IDENTIDADE**

**Fátima Silva<sup>1</sup>**

Instituto Camões

fatimasilva19@gmail.com

**Resumo**

Neste artigo, abordamos, num primeiro momento, a relação entre língua e identidade, tendo em mente que um dos objetivos principais do EPE [Ensino Português no Estrangeiro] é reforçar o vínculo afetivo dos alunos com as suas raízes. O trabalho que aqui apresentamos visa, precisamente, contribuir para a valorização desse elo afetivo dos alunos do EPE na Alemanha, com a LP [Língua Portuguesa] e com uma parte integrante da sua identidade. Num segundo momento, tendo em conta a heterogeneidade dos nossos alunos, dos seus perfis linguísticos e culturais, identificamos que estatuto assume a LP para estes alunos, elucidando sobre as dimensões pedagógicas adotadas ou a adotar no processo de E/A [Ensino e aprendizagem] do EPE. Destacamos, assim, o conceito de Português Língua de Herança [PLH], estatuto que o português assume para os alunos do EPE na Alemanha, percecionado como a língua minoritária, usada pelos filhos dos emigrantes das segundas e terceiras gerações, em contexto restrito, no seio familiar, com a família e, de uma forma menos frequente, com os amigos portugueses.

**Abstract**

In this article, we intend to speak, at first, about the relationship between language and identity, having in mind that one of the main objectives of the EPE [Teaching Portuguese Abroad] is to strengthen the bonding of students with its roots. The work presented here intends precisely to contribute to the development of this emotional link of EPE students in Germany, with the LP [Portuguese Language] and their identity. Secondly, having in mind the diversity of our students, their linguistic and cultural

---

<sup>1</sup> Professora do Ensino Português no Estrangeiro, doutorada em Ciências da Educação – [fatimasilva19@gmail.com](mailto:fatimasilva19@gmail.com).

profiles, we identify the status that the LP takes on for these students, addressing to the pedagogical dimensions in the process of E / A [Teaching and learning] of the EPE. We emphasize, as well, the concept of Portuguese as a Heritage Language [PLH], the status that the Portuguese takes for EPE students in Germany, regarded as the minority language used by the children of immigrants of the second and third generations in a narrow context, in a family environment, with the family and with the Portuguese friends.

### **A relação entre língua e identidade**

Iniciamos este tópico recorrendo a uma obra de Rousseau intitulada *Ensaio sobre as origens das línguas*, traduzida por Machado<sup>2</sup> (s/d: 8), onde podemos ler que

‘[a] palavra distingue os homens entre os animais; a linguagem, as nações entre si — não se sabe de onde é um homem antes de ter ele falado. O uso e a necessidade levam cada um a aprender a língua de seu país, mas o que faz ser essa língua a de seu país e não a de um outro? A fim de explicar tal fato, precisamos reportar-nos a algum motivo que se prenda ao lugar e seja anterior aos próprios costumes, pois, sendo a palavra a primeira instituição social, só a causas naturais deve a sua forma. Desde que um homem foi reconhecido por outro como um ser sensível, pensante e semelhante a ele próprio, o desejo ou a necessidade de comunicar-lhe seus sentimentos e pensamentos fizeram-no buscar meios para isso. Tais meios só podem provir dos sentidos, pois estes constituem os únicos instrumentos pelos quais um homem pode agir sobre outro. Aí está, pois, a instituição dos sinais sensíveis para exprimir o pensamento. Os inventores da linguagem não desenvolveram esse raciocínio, mas o instinto sugeriu-lhes a consequência.’

Servindo-nos ainda do *Dicionário de Metalinguagens da Didáctica* (Lamas, 2000: 274), verificamos que língua vem definida como “um sistema de signos articulados e relacionados de uma forma específica segundo a comunidade à qual pertence; assim sendo, é um instrumento de comunicação de uma dada comunidade”.

Nesta perspectiva, analisando os dois excertos, entendemos que a língua, considerada como um sistema de signos, foi a forma encontrada pelo ser humano para poder interagir, comunicar com o outro, expressando os seus pensamentos e sentimentos, e, deste modo, é através dela que o indivíduo se identifica com uma comunidade e com uma cultura,

---

<sup>2</sup> <http://charlezine.com.br/wp-content/uploads/Ensaio-sobre-a-origem-das-linguas-Rousseau.pdf>

construindo a sua identidade. Com efeito, consideramos que língua, identidade e cultura são conceitos intrinsecamente ligados e complementares. Luque (s/d), refere que a identidade pode ser caracterizada a partir da origem (herança), da língua, da religião, da personalidade e do território. Daí encontrarmos alguma dificuldade em considerar língua, identidade e cultura como conceitos completamente distintos. É consensual que a identidade e a língua são conceitos que se confundem, quando tentamos descrever quem somos, e são conceitos que se cruzam com um outro – a cultura – constituindo o trio que nos define enquanto seres humanos (Oliveira, 2011).

Efetivamente, é através da língua que o ser humano se afirma como indivíduo e como povo com uma identidade assente na cultura, seja através da designada LM [Língua Materna], através da LE [Língua Estrangeira] ou através da LH [Língua de Herança] (Gomes, 2012). Partilhamos desta ideia, ainda mais porque, nas palavras de Lamas (1992: 165),

‘[o] homem extrai informação da realidade que o cerca, através dos estímulos dela emanados e é, então, que a modelização do mundo se dá, estabelecendo-se uma determinada relação entre o indivíduo e o mundo – uma relação específica, conferida por cada língua. A modelização varia, pois, de acordo com a língua utilizada. Aqui, está em causa a modelização por excelência, aquela que confere identidade a cada um de nós – a modelização operada pela língua materna que conduz a uma determinada concepção do mundo, a representações simbólicas específicas de um grupo ou de uma cultura. É como se cada grupo étnico, no seu ajustamento ao mundo, dele fabricasse uma versão; e, porque o grupo transfere os seus valores e vivências para essa versão, ela é-lhe própria e exclusiva, podendo, no entanto, coincidir em alguns aspectos com as visões configuradas por outros grupos.’

Neste sentido, enfatizamos que a língua permite que o indivíduo se identifique com uma comunidade, faça e se sinta parte dela, se associe à sua cultura, aos seus valores, às suas crenças, co-construindo, através de uma rede intrincada de interações com o contexto e com outros membros, a sua identidade. Acrescentamos, ainda, que a identidade não é um construto estático mas antes dinâmico, uma vez que se vai formando e transformando no indivíduo.

Uma ideia curiosa que não podemos deixar de salientar é a associação da língua à identidade, pensando que ela depende do conhecimento e do reconhecimento que o indivíduo tem da língua. A língua é uma das dimensões da pertença identitária, dependendo

do conhecimento e reconhecimento que temos da mesma. Por um lado, esta pertença identitária pode ser um traço de natureza social, quando a língua é o produto da pertença a um grupo, mas, por outro lado, a pertença identitária pode ser o resultado de uma vontade individual, pessoal, quando sou eu que escolho a língua que falo para fazer parte de um determinado grupo (Brito & Martins, 2004).

Importa fazer aqui um parêntese e esclarecer que quando falamos em identidade, referimo-nos a identidade como relação com uma ou mais línguas, com uma ou mais culturas e com uma ou mais comunidades (Rovira, 2008). De facto, a identidade (ou aspetos da identidade) que caracteriza os nossos alunos resulta da realidade que os pais recriam para eles, também através da língua que utilizam, das suas vivências e das vivências dos seus filhos e da relação de afetividade que todos estabelecem com a LP [Língua Portuguesa] e com Portugal. A este propósito, Lamas (2013: 204-205) afirma que ‘[a] compreensão da realidade passa pelo uso da(s) palavra(s) adequada(s), pela escolha da(s) palavra(s) que permite(m) a percepção dos objectos, atribuindo-lhe este(s) ou aquele(s) sentido. Pela(s) palavra(s), o sujeito nomeia a realidade, pela(s) palavra(s), o sujeito comunica ao(s) outro(s) o seu pensamento, o sujeito exprime o seu sentir e a sua compreensão da realidade.’

Ao mesmo tempo, entendemos que os nossos alunos têm uma identidade específica mas plural, que resulta da relação entre as suas raízes e a comunidade onde estão inseridos e, provavelmente, onde nasceram, até porque identidade não pode ser associada só a um nome, ou a um número, mas é um processo ideológico permeado pela língua e pela cultura (Oliveira, 2011).

Assim, cremos que o que os nossos alunos fazem é integrar numa só identidade – a sua identidade própria, única e multideterminada –, as especificidades das culturas com que se identificam, o que poderá incluir dois fenómenos: (i) a exclusão, quando os alunos querem de alguma forma afastar-se de uma das culturas, ou (ii) a inclusão, quando é importante para eles pertencer a um grupo e defendendo os seus valores (Brito & Martins, 2004).

Nesta perspetiva, entendemos que, no caso do público com o qual trabalhamos no âmbito desta investigação, a identidade integra três dimensões importantes: uma individual, uma grupal e uma nacional. Nesta mesma linha, consideramos como Santana (2012) que a identidade não é, nos dias de hoje, algo fixo ou permanente, mas sim móvel. É algo que se vai formando, transformando e é definida ao longo do tempo. Observamos, assim, que a

identidade flui e está em processo constante de construção e que a língua e a cultura, não são herméticas, prontas e acabadas (Coelho & Mesquita, 2013).

Esta ideia assume particular importância, na medida em que, como salienta Lamas (2000: 274) “sendo um fenómeno social, a língua pertence a uma dada comunidade que admite as suas convenções e modifica-as – daí o seu carácter evolutivo”. Consequentemente, importa sublinhar que, tal como a língua, também a identidade de um indivíduo não é um produto acabado, fixo, mas está sempre em construção e reconstrução, ao longo da vida. O que acontece é que o indivíduo vai-se identificando com identidades diferentes, de acordo com o tempo, o espaço e o momento vivido (Santos, 2014).

É precisamente neste contexto que se destaca o papel da escola, como local que contribui para a criação de laços e da valorização da identidade com a língua herdada pelos alunos. Assim, destacamos também do pensamento de Santos (2014: 9) a expectativa de que a escola caminhe para uma prática educativa intercultural

‘na qual se incentiva pontos de encontros e de diferenças entre as culturas para afirmar, valorizar e acomodar a ideia de um múltiplo pertencimento. Dessa forma, a construção de um discurso de pertencimento na língua-cultura não exclui a participação e a construção de identidades em outras. Para tanto, solidifica-se a necessidade de realização de planeamento de aulas culturalmente sensíveis que valorizem e aproveitem a diversidade, sem impor os limites de sua própria identidade, considerando que os alunos participam simultaneamente de duas ou mais culturas.’

Entendemos que da participação em duas ou mais línguas e culturas resulta a necessidade de uma negociação de valores e crenças o que, por conseguinte, pode provocar a destabilização e a recalibração de concepções do mundo e de si próprio, em contextos marcados pela diversidade linguística e cultural. Como refere Megale (2009: 2):

‘a relação entre bilinguismo, escolha da língua e identidade cultural em indivíduos bilingues é muito complexa e depende de diversos fatores, havendo indícios de que experiências bilingues na primeira infância influenciam o desenvolvimento da identidade cultural. Este estudo busca, portanto, contribuir para que instituições bilingues, nas quais diferentes culturas coexistem, promovam processos de socialização e um ambiente favorável a que seus alunos integrem harmoniosamente as culturas que se encontram em contato no ambiente. Uma criança em contato com outra cultura, enquanto sua própria cultura não é valorizada, pode perder sua própria identidade cultural, para então adquirir a identidade cultural do grupo dominante.

Indivíduos bilingues podem pelos mais diversos motivos se recusarem a pertencer a ambos os grupos culturais, ou mesmo ao rejeitarem sua própria cultura, não serem aceitos como membros da cultura dominante e, nesses casos, podem desenvolver variados problemas emocionais e psicológicos.’

Esta preocupação, especificamente no caso dos nossos alunos, encontra-se também patente no EPE. Com efeito, enquanto agentes sociais, os nossos alunos estabelecem relações com outros grupos sociais, o que contribui para a definição da sua identidade. Desta forma, o objetivo de uma educação em língua passa pela adoção de uma abordagem intercultural, que fomente o desenvolvimento da personalidade e da identidade do aluno num todo (Conselho da Europa, 2001).

Reforçamos que o fomento do desenvolvimento da personalidade dos alunos do EPE tem como objetivo a já anteriormente referida tomada de consciência da identidade cultural europeia, a qual promove o respeito e a compreensão pelas diferentes culturas e contribui para uma cidadania ativa, para a qual é importante cimentar o sentimento de pertença a uma comunidade que é, simultaneamente, heterogénea e plural, mas também una e com capacidades gregárias. No caso particular do EPE, torna-se imprescindível, segundo o Camões, IP (2012: 4), que

‘sejam criados contextos de vivência da língua propícios a valorizar e estabelecer um forte vínculo afetivo com a sua identidade como cidadãos portugueses ou de origem portuguesa, de modo a garantir que o domínio da língua do país de acolhimento se faça por integração harmoniosa com o domínio da língua portuguesa e não por mutilação desta última. Conseguir “a apropriação afetiva” da língua ensinada é um grande desafio que se coloca ao professor de PLH. Para adquirir uma verdadeira competência comunicativa e intercultural, a língua que se aprende no contexto familiar, comunitário ou em contexto formal, na escola, deve ser tornada próxima e não estrangeira.’

Assim, a par de uma valorização da LP, herdada pelo aluno, e elemento inalienável de co-construção da sua identidade social e cultural, valoriza-se ainda o estabelecimento de relações não-diglóssicas (ou concurrenciais) com a(s) língua(s) dos país de acolhimento. Assim, reconhecemos que a língua, qualquer língua, é uma parte imprescindível da vida do aluno, principalmente no e pelo uso que ele faz da mesma e pelo facto de estar inserido

num contexto de uma determinada comunidade e não só pelo facto de pertencer a uma comunidade onde é utilizada uma mesma língua (Mateus, 2001).

A identificação com a língua (designadamente se esta é objeto de E/A) é muito importante para cada um de nós e para os nossos alunos, pois é através dessa identificação que eles dão sentido à língua que aprendem. A este propósito, Bouzada Fernández (2007: 6) sublinha que

'la identidad es una herramienta peculiar que nos permite tanto expresarnos como ser expresados por otros, al tiempo que se ejerce como un conjunto de repertorios de acción, de lengua y de cultura que permiten a un individuo reconocer su pertenencia a un grupo social determinado, identificarse con él y controlar sus propias instituciones culturales.'

Enquanto professora, sentimos, como fundamental, levar os alunos, sujeitos ativos de uma comunidade, a apropriarem-se da LP e, através dela, a se expressarem, comunicarem, isto é, a se assumirem e a se relacionarem com o outro, situando-se no mundo em função das inter-relações que estabelecem entre as suas várias pertenças linguísticas e culturais. Como professora de LP em contexto de migração, em que a LP é, para a maioria dos nossos alunos, a sua língua de herança, reconhecemos que mais nos é exigido pois “quando uma língua viva passa a ser menos conhecida e menos utilizada pelas pessoas para quem não é língua materna, perdem-se referências históricas e torna-se mais obscura a caracterização da comunidade que a fala” (Mateus, 2002: 5).

Do nosso ponto de vista, por um lado, quando os nossos alunos usam, com mais frequência, a língua da comunidade dominante, a do país onde vivem e onde nasceram, é sua decisão usar ou não a sua LH, e arriscamos mesmo dizer que o facto de passarem a usar mais a língua dominante, não significa que não saibam ou que esqueceram a LM ou LH mas que a adaptaram à nova cultura, à nova língua e que recorrerão a ela quando tiverem necessidade; fá-lo-ão, portanto, de uma forma específica, muito própria, alterando, sem se aperceberem, propriedades linguísticas e referentes culturais e construindo, em simultâneo, uma nova cultura que incorporará valores e crenças das culturas com as quais estabelecem um diálogo permanente. Por outro lado, e decorrente desta realidade, consideramos ser essencial que se valorizem as várias línguas que o aluno domina, para que não haja um prejuízo para a LM ou LH e, acima, de tudo, que não se deteriore a relação de afetividade e de pertença com essa língua.

Neste sentido, o professor tem um papel essencial, pois, assumindo ele a orientação do processo de E/A, cabe-lhe a importante função de proporcionar, propiciar e provocar momentos favoráveis para aprendizagens significativas, pois só neste contexto a aprendizagem da língua de herança se consubstancia. Ao sentir que a aprendizagem da LH supre necessidades comunicativas e permite a consolidação e adaptação da cultura, o aluno tenderá a manter também a referida relação de afetividade e de pertença.

### **As dimensões da LP no EPE, no nosso contexto alemão**

Para fazer face ao desafio proposto aos professores do EPE, torna-se importante, em primeiro lugar, identificar os perfis linguísticos e culturais dos seus alunos, e o estatuto que a LP assume para os mesmos, que resultam de diferentes diásporas e contextos (Camões, IP, 2012). Este resultado de contextos diferentes pode, por nós, ser descrito da seguinte forma: o contexto do EPE é tão diferenciado que, para alguns dos nossos alunos, a motivação para a aprendizagem da LP vem de casa; para outros, é apenas uma curiosidade ou uma ideia que surgiu, porque o amigo fala português ou porque os pais têm amigos que falam português. E há, ainda, os alunos para quem a LP é uma herança deixada pelos avós.

Como professora, confrontamo-nos com os conceitos de LM, LS [Língua Segunda], LE, mais recentemente, também com o de LH e verificamos que as suas definições e delimitações são difíceis/ténues e, conseqüentemente, não delimitadas no tempo, em evolução – transformações aportadas por novos enfoques que vão emergindo das investigações em curso. Para tal, propomo-nos diferenciar os estatutos assumidos pela LP no EPE, designados como português língua materna (PLM), português língua estrangeira (PLE) e português língua de herança (PLH), por serem aqueles que mais diretamente têm a ver com a nossa investigação. Analisaremos estes conceitos segundo os seguintes critérios: a identidade/o perfil do aprendente e o contexto em que a LP é adquirida e apre(e)ndida, tendo em conta ainda o uso da língua em comunidade.

Antes de nos debruçarmos sobre os diferentes estatutos que a LP assume no EPE, importa referir um dado de grande importância para nós – o facto de que todos os alunos do EPE são bilingues ou mesmo plurilingues. Bilinguismo/plurilinguismo, conceitos aqui, conceptualizados, como referindo a habilidade que os nossos alunos têm de comunicar em duas ou mais línguas, sendo que as competências de comunicação numa delas podem ser predominantes face à(s) outra(s). Assim, consideramos que as competências bilingues e plurilingues são instáveis, dinâmicas e desequilibradas, de acordo com as trajetórias de vida dos sujeitos e de acordo com as suas biografias linguísticas.



Salientamos que o estatuto da LP, para os nossos alunos, varia ao longo da vida e que o estatuto que se lhe atribui pode divergir de acordo com o uso (exclusivamente escolar e quotidiano) que dela é feito. Destacamos, também, que os estatutos da língua, conforme as situações vivenciadas (PLM, PLE, PLH), se vão alterando de geração em geração, de acordo com os percursos de integração no país de acolhimento. Não podemos esquecer que o país de acolhimento (no nosso caso, a Alemanha), é para os nossos alunos o país das suas *raízes imediatas* e que, ao mesmo tempo, podem considerar o país de origem dos avós ou mesmo dos pais apenas como o país de origem dos familiares.

### **A LP com o estatuto de PLM para os alunos do EPE**

Falar sobre PLM não é fácil nem linear, principalmente no contexto do EPE. A história de Portugal, da colonização à emigração/imigração faz com que a LP estabeleça contactos com outras línguas e que o seu contexto de aprendizagem dê origem a diferentes produtos linguísticos (Leiria, 1999). Ora, nestes contextos de mobilidades, é natural que a LM assuma diferentes estatutos e seja referida através de conceitos como LM, LE e LH. Passaremos, de seguida, à discussão destes conceitos.

Para a UNESCO (1953: 48), a LM ou ‘mother or native tongue’ é “the language which a person acquires in early years and which normally becomes its natural instrument of thought and communication”, ou seja, é a língua adquirida nos primeiros anos e usada pelos falantes de uma forma natural/espontânea. Mais importante para nós é referir, recorrendo, ao mesmo documento, que ensinar uma criança na sua língua materna é um meio de identificação entre os membros da mesma comunidade, o que nos permite corroborar a ideia de que os conceitos de língua e de identidade se encontram ligados e que a aquisição da primeira língua leva o aprendente a adquirir não só uma língua, mas também valores pessoais, sociais e culturais.

Em nosso entender, se, por um lado, a LM é, frequentemente, a língua à qual o falante tem acesso desde que nasce, por outro, esta não tem de ser a língua da mãe ou a língua da comunidade e pode mesmo declinar-se no plural. Na verdade, como refere Mendes (2009: 47):

[u]ma LM pode não resumir-se à língua da mãe do falante, nem simplesmente à língua do território que acolhe a sua comunidade. Nas situações em que os pais falam línguas diferentes, o educando desenvolve-se, convivendo com as duas línguas e pode apreender os significados de ambas e adquiri-las em paralelo (Klein, 1986:11). A par da língua da mãe, um indivíduo pode adquirir a língua do pai ou de um ambiente linguístico em que se encontra imerso, sem que um ensino formal seja organizado.

Admitimos que o critério tenra idade (<3 anos) circunscreve a faixa etária em que uma língua pode ser aprendida espontaneamente. Nesta fase, uma criança que esteja exposta a mais do que uma língua pode dominá-las igualmente, ou uma mais do que a outra, podendo ser bilingue, independentemente de ter mãe ou pai com essas línguas. Portanto a denominação “materna” pode redundar-se no critério da afetividade, e por coincidência da faixa etária em que se adquire, ela pode ser a primeira língua, mas já vimos que uma segunda, pode ao mesmo nível e tempo ser tão bem dominada pela mesma criança.'

Não só a LM é associada à questão da afetividade como, também, sendo a língua da primeira socialização, é definida pela questão da pertença a uma comunidade (Sequeira, 2007). Destacamos, então, a relação intrínseca da criança com a LM, a língua que lhe permite descobrir o seu 'eu' e expressá-lo; fazemo-lo, apesar de os alunos, público-alvo deste estudo doutoral, já terem adquirido ou estarem a aprender uma outra língua, o alemão, que se assume como a língua dominante e estarem ainda em contacto com outras línguas, quer através do currículo escolar, quer através das interações com membros de outras comunidades linguísticas.

Para identificar a LM de um indivíduo, alguns autores consideram essenciais determinados critérios de várias índoles. Mackey (citado por Ançã, 1999: 2) refere que a LM de um indivíduo se reconhece de acordo com os seguintes critérios: (i) *primazia*, a primeira língua aprendida e a primeira língua compreendida, (ii) *domínio*, a língua que se domina melhor, (iii) *associação*, pertença a um determinado grupo cultural ou étnico. Além destes critérios, Ançã (1999: 2), citando Dabène (1994: 9-27), refere que existem diferentes noções que estão subjacentes ao termo LM e que são, nas palavras da autora:

'(i) falar, que corresponde ao conjunto das potencialidades individuais dum sujeito e às práticas daí decorrentes; ii) língua reivindicada, que corresponde ao conjunto de atitudes e de representações dum sujeito ou grupo, face à língua como elemento de identidade; iii) língua descrita, que corresponde ao conjunto de instrumentos heurísticos de que dispõe o aprendiz.'

A mesma autora (*idem*) afirma que é impossível haver uma definição homogénea de LM, porque este conceito é ambíguo, mesmo em contextos monolíngues, e varia de acordo com o tempo e o local, e, refere ainda, citando Kochmann, que a definição de LM, num contexto plurilingue, abrange três aspetos: (i) *o afetivo* (língua falada por um dos pais), (ii) *o ideológico* (língua do país de nascimento e onde pode ainda residir) e (iii) *a auto-designação* (língua com a qual existe um sentimento de posse).

Concluímos, então, que a LM, por um lado, está associada a uma identificação simbólica e afetiva dos sujeitos com uma comunidade (Antunes, 2012; Tavares, 2007). Por outro lado, a LM é adquirida de uma forma espontânea e natural e identifica o indivíduo com uma determinada comunidade linguística, sendo que essa comunidade linguística nem sempre é a dominante (Sim-Sim, 1988). Conforme já demos conta, verificamos que é difícil definir o conceito LM. A este respeito, afirma Spinassé (2006: 5) que

'a caracterização de uma Língua Materna como tal só se dá se combinarmos vários fatores e todos eles forem levados em consideração: a língua da mãe, a língua do pai, a língua dos outros familiares, a língua da comunidade, a língua adquirida por primeiro, a língua com a qual se estabelece uma relação afetiva, a língua do dia-a-dia, a língua predominante na sociedade, a de melhor status para o indivíduo, a que ele melhor domina, língua com a qual ele se sente mais a vontade.'

Deste modo, numa tentativa de ilustrar o perfil de aluno do EPE, para quem o português assume o estatuto de LM, tendo em conta a nossa experiência de trabalho, elaboramos a Tabela 1, tendo o contexto de trabalho como fonte de informação, onde identificamos algumas particularidades dos nossos alunos, partindo dos seguintes critérios: (i) o perfil pessoal do aluno; (ii) o uso da língua/exposição à língua e (iii) o contexto de aprendizagem.

**Tabela 1. Particularidades dos alunos do EPE – PLM**

<b>Perfil pessoal do aluno</b>	<b>Uso da língua/Exposição à língua</b>	<b>Contexto de aprendizagem</b>
Os pais têm o português como LM, tendo nascido em Portugal.	A LP é a língua utilizada no seio familiar diariamente.	A LP não é a língua de escolarização.
Os alunos nasceram em Portugal ou vieram muito novos para a Alemanha.	A LP é, também, usada fora do contexto familiar, nos domínios público (com familiares e amigos, nas associações portuguesas) e educativo, nos cursos de LCP.	A LP e a língua alemã estão sempre em contacto, não competem entre si, mas assumem papéis e funções diferentes, não havendo a predominância de uma sobre a outra.

A aquisição da linguagem foi feita em LP.	O contacto com Portugal e a deslocação ao país é feito de forma regular.	A LP e a língua alemã estão sempre em contacto, não competem entre si, mas assumem papéis e funções diferentes, notando-se a predominância de uma sobre a outra.
	O papel e o domínio da língua estão bem definidos para os alunos e para a família.	

Estamos, pois, a falar de um grupo de alunos, para quem a LP assume o estatuto de LM e onde, na linha de pensamento de Grosso (2005: 32), esta “transmite e interioriza na criança a mundividência de uma determinada sociedade, cujo principal transmissor é geralmente a família”. Importa, quanto a nós, salientar o quão arriscado é assumir a afirmação feita, uma vez que estamos a colocar estes falantes de LM (os nossos alunos) ao nível dos falantes nativos da língua (monolingues muitas vezes) e a excluir o facto de eles poderem ser, ao mesmo tempo, falantes de uma LH.

Um outro aspeto que consideramos ser de mencionar é que, devido à recente vaga de emigração para a Alemanha, nos cursos de LCP do EPE temos alunos com as seguintes características:

- a) filhos de pais que têm o português como LM;
- b) alunos nascidos em Portugal, para quem a LP é a LM;
- c) jovens, em cujo meio familiar, a LP é usada;
- d) alunos que não dominam a LP e a vão aprender como LS ou LE.

Rematando, os cursos do EPE abrangem alunos cujos pais se encontram em mobilidade profissional (Grosso, Soares, Sousa & Pascoal 2011), para quem o português é, sem dúvida, LM. Importa salientarmos que da nossa investigação não fazem parte este tipo de alunos, mas somos professora de duas alunas, com catorze e dezasseis anos, que estão na Alemanha apenas há dois anos; a sua estada resulta da mobilidade profissional dos pais, que frequentam o curso de LCP no nível C1 porque não querem perder a ligação à LP.

## **A LP com o estatuto de PLE para os alunos do EPE**

Na heterogeneidade de perfis que caracterizam os alunos do EPE, um outro conceito que importa esclarecer é o conceito de LE. Para tal, iniciamos com Leiria (1999) que considera que a LE é uma língua aprendida em espaços fisicamente muito distantes daqueles em que é falada e, conseqüentemente, com recurso, sobretudo, ao ensino formal. Do mesmo modo, considera que o termo LE deve ser usado para classificar a aprendizagem e o uso em espaços onde essa língua não tem qualquer estatuto sociopolítico e que se aprende para ler textos literários ou científicos, para visitar o país e poder contactar com os seus habitantes.

Já Spinassé (2006) considera que uma LE é aquela que não é a falada pela população de um determinado local e que não serve, por isso, à comunicação e, assim, não é fundamental para a integração. Nós reconhecemos que a LE é, geralmente, aprendida em contexto escolar e formal, depois da LM, e que pode não existir entre o aluno e a LE uma relação imediata de identidade. No entanto, esta ausência de relação de identidade, não verificada quando o aluno inicia a aprendizagem da língua, poderá ser, para ele, mais tarde, uma mais-valia e fazer com que venha a estabelecer uma relação de identidade com a língua, com o país (ou países, no caso de línguas policêntricas) e com a(s) cultura(s). Concordamos, de igual modo, com a ideia de que a LE pode não ter uma função social imediata, nem um estatuto oficial na comunidade em que o aluno a aprende (como se verifica no caso do português ensinado como LE na Alemanha).

Da mesma forma, concordamos com Spinassé (2006) quando este afirma que a LE não é fundamental para a integração, mas reconhecemos que, para alguns dos nossos alunos que aprendem português, como LE, esta é importante para comunicarem com os colegas que são portugueses e com os quais querem interagir, (o que se pode entender como uma motivação integrativa da aprendizagem das línguas). Ao mesmo tempo, verificamos que os nossos alunos desenvolvem uma relação afetiva e utilitária com o PLE. A este propósito convocamos Carvalho & Delgado (2010: 6), para quem o PLE “é um elo de ligação entre as diferentes culturas, isto é, não é um obstáculo para a comunicação mas uma mais-valia no desenvolvimento harmonioso do aluno”.

No que diz respeito, aos fatores a ter em consideração na tentativa de caracterização do conceito PLE e da particularidade desta, face aos conceitos PLM e PLH, delas se diferenciando, concordamos com os fatores enumerados por Ançã (1999: 3) “imersão, contexto, motivações, finalidades da aprendizagem da língua”.

Assim, elaboramos a Tabela 2, tendo, também, o contexto de trabalho como fonte de informação, onde identificamos algumas particularidades dos nossos alunos, segundo os mesmos critérios na Tabela 1 (anterior).

**Tabela 2. Particularidades dos alunos do EPE – PLE**

<b>Perfil pessoal do aluno</b>	<b>Uso da língua/Exposição à língua</b>	<b>Contexto de aprendizagem</b>
Os pais dos nossos alunos não nasceram em Portugal, mas na Alemanha ou outros países. Não falam português nem têm o português como LNM.	A língua alemã é a língua utilizada em contexto privado, educativo e social, diariamente.	A língua alemã é a língua de escolarização.
Os alunos nasceram na Alemanha.	Não tiveram contacto com Portugal e a deslocação ao país nunca foi feita.	A língua alemã é a LM dos alunos.
A aquisição da linguagem foi feita em Alemão.	O uso do português é inexistente ou pouco frequente.	Aprendem a LP por curiosidade, para saberem mais uma língua ou para aprenderem a língua dos amigos.
	A exposição à língua surge quando os alunos se deslocam à casa dos amigos portugueses e ouvem a LP a ser utilizada ou na sala de aula, quando têm aulas de português.	
	Não há uma relação afetiva imediata com a língua, nem uma ligação prévia, familiar ou outra, ao país ou à cultura	

	portuguesa.	
--	-------------	--

Tendo em conta os dados identificados na Tabela 2, e de acordo com Leiria (1999: 4), a aprendizagem da LE “pode ser muitas vezes uma matéria mais no curriculum escolar, ou uma ocupação de tempos livres”. No nosso contexto de trabalho, as aulas de PLE, surgem integradas no currículo alemão, enquanto ‘AG (Arbeitsgemeinschaft)’, por outras palavras, enquanto atividades extracurriculares, oferecidas pela escola alemã.

Das características identificadas por nós, na tentativa de ilustrar os conceitos PLM e PLE, concluímos que, para alguns dos nossos alunos, a LP não é a LM. Apesar de ter sido a primeira língua a que eles foram expostos em contexto familiar, a LP foi substituída pela língua alemã, a partir do momento em que foram integrados no infantário ou na escola, passando ela a dominar no contexto social dos alunos. Também não podemos afirmar que a LP seja LE, pois é uma língua que faz parte da sua identidade e que necessita da escola para ser ‘*aprimorada*’, trabalhada para evitar ser totalmente esquecida.

Para terminar, arriscamos dizer que para muitos dos filhos dos emigrantes portugueses a LP começou por ser a primeira língua a ser adquirida, mas, neste momento, está mais perto de ser uma LE ou uma LS (Leiria, 1999), e, acrescentamos nós, uma LH. É sobre este conceito que nos debruçaremos no subponto seguinte.

### **A LP com o estatuto de PLH para os alunos do EPE**

Analisando o Programa do EPE de nível A2 (Camões, IP, 2012), a título de exemplo, somos confrontada, na página 4, com a afirmação de que os alunos do EPE têm perfis linguísticos diversos e que a LP assume para os mesmos um estatuto diferente, ideia esta já referida por nós anteriormente. Assim, deparamo-nos com a referência a LH como sendo um dos estatutos que a LP pode assumir, para muitos dos alunos do EPE. *Língua de herança* é um termo relativamente recente e um conceito que não é fácil de definir, como deduzimos das palavras de Melo-Pfeifer (2014: 8):

[o] conceito de Língua de Herança (LH) representa ainda um campo recente de investigação (Kagan & Dillon, 2008), afigurando-se de definição difícil, sobretudo se tivermos em conta a diversidade de conceitos utilizados para designar a relação dos sujeitos com uma língua, que pode, em contextos de mobilidade como é o da Diáspora, ter um estatuto bastante volátil e ambíguo, aproximando-se por vezes ao que

convencionalmente se nomeia de Língua Materna (LM) ou de Língua Estrangeira (LE).'

Desta passagem, inferimos que, por um lado, este conceito é apelidado de muitas formas, ao longo da história, como veremos mais adiante, e, por outro lado, é adequado ao nosso contexto, ao contexto da diáspora, e é um conceito próximo dos conceitos LM e LE, já por nós abordados e problematizados.

O conceito de LH, como já adiantámos, revela-se complexo de definir, tais como, os conceitos de LM, primeira língua, segunda língua, língua dominante ou língua de origem (Valdés, 2005). A história do termo LH é-nos dada a conhecer em Kagan & Dillon (s/d) quando referem que ele tem origem no Canadá, em 1977, com o lançamento dos *'Ontario Heritage Languages Programs'* e chegou aos Estados Unidos da América no final dos anos 90. Este termo começou por ser usado para designar as línguas faladas por pequenos grupos (as línguas minoritárias) (Valdés, 2005) e nos dias de hoje tornou-se mais abrangente, já que inclui, como refere Valdés (2005: 4),

'children of native American background, foreign born immigrants who came to the United States at a young age, the native-born children of foreign-born immigrants, and occasionally the native-born children of native-born individuals of immigrant background. The experiences of these heritage speakers are similar. They speak or hear the heritage language spoken at home and in their immediate communities, but, with few exceptions (e.g., Foreign Language Elementary School programs, Bilingual Education), they receive their formal education entirely in English. They receive no instruction in the heritage language during the elementary or secondary grades and, as a result, become literate only in English.'

Esta tentativa de definição da LH e dos seus falantes está bastante presente na literatura quando, ao referi-la, se aborda a aquisição bi- e plurilingue e leva a que diversos autores a tentem caracterizar da forma mais adequada, como é o caso de Cummins (2005: 2) quando afirma:

'[f]rom one perspective, the term heritage language refers to the same set of languages as the term foreign language (i.e., all languages other than English). However, when we speak of teaching heritage languages, the target group refers primarily to students who have either learned the language as their home language (LI)



or who have some form of family or "heritage" connection to the language (e.g., second and third generation immigrants).’

Esta variedade de acessões encontramos-na, também, no pensamento das autoras Kagan & Dillon (s/d: 1):

‘[s]everal definitions of heritage languages and speakers have been proposed by researchers in the USA. The best known definition belongs to Valdes (2000) who describes heritage learners as "individuals raised in homes where a language other than English is spoken and who are to some degree bilingual in English and the heritage language." Polinsky [Brinton, Kagan, and Bauckus (in press)] defines heritage language as the "language which was first for an individual with respect to the order of acquisition but has not been completely acquired because of the switch to another dominant language." Fishman (2001, p. 81) identifies a heritage language by its "particular family relevance to the learners," and Van Deusen-Scholl (2003) refers to learners who "have been raised with a strong cultural connection to a particular language through family interaction" as learners "with a heritage motivation (p. 222)”.’

Analisando as diferentes definições do conceito LH observamos que este conceito oscila entre a língua falada em casa a par de outra; a primeira língua a ser adquirida de forma incompleta, porque a língua do país onde se reside ou se nasceu se torna dominante; a língua que é importante para a família e a língua que tem uma forte ligação cultural para o aluno e para a família. Efetivamente, qualquer uma destas definições encaixa no perfil dos nossos alunos, o que nos leva a afirmar que, para eles, a LP é LH.

Concordamos com Soares (2012) quando diz que LH é mais associada a um contexto sociocultural do que linguístico e que este facto pode ser explicado, pelo facto da LH ser definida pelo grupo de pessoas que a falam e cumprir uma função sociocultural, como forma de comunicação e de identificação com um grupo social.

As pesquisas realizadas ajudam-nos a melhor compreender o nosso contexto de trabalho, na medida em que os alunos com quem trabalhamos são bi- ou plurilingues; estando integrados na comunidade alemã, não deixam de aprender com a família a LP, considerada de herança; é essa aprendizagem que os leva a sentirem-se fortemente identificados com as suas raízes, lidando com à vontade com a cultura portuguesa e recorrendo à LP para exprimirem a sua identidade.

A forte influência do contexto sociocultural na LH associa-se, quanto a nós, à transmissão intergeracional, como inferimos do pensamento de Soares (2012), quando

refere que algumas definições do conceito LH se fundamentam na pertença cultural e, por isso, os falantes de herança são todos aqueles, fluentes na língua ou não, que, apesar de distantes a nível geracional, se sentem ligados à língua através da cultura. Esta relação entre língua, cultura e identidade é de tal forma importante que, como sugerem García, Zakharia, & Otcu (2013: 34, citando Rampton, 2006), língua e identidade são “that social action and networks in which individuals are involved in the here-and-now juxtapose multiple linguistic and cultural identities from which we select features at different times to perform our identities”. Ao mesmo tempo, ao longo da literatura, os falantes da LH foram apelidados de diversas formas como encontramos bem ilustrado por Flores (2013: 3):

‘[h]á menos de três décadas, estes falantes eram apelidados de ‘semi-falantes’ (*semispeakers*, Dorian 1981), ‘falantes com uma aquisição incompleta da L1’ (*incomplete acquirers*, Montrul 2002), pseudo-bilingues (*pseudo-bilinguals*, Baker & Jones 1998) ou mesmo ‘falantes de uma língua de cozinha’ (*speakers of kitchen language*, cf. discussão em Polinsky & Kagan 2007).’

Optaremos por usar o termo *falantes de herança*, proposto por Barbosa & Flores (2011) porque, na nossa opinião, esta designação não está assente numa perspetiva de défice de conhecimentos linguísticos (como os evocados por Flores) e acentua perspetivas sociolinguísticas e afetivas particulares. Tentaremos, de seguida, perceber que hipóteses de ligação existem entre os conceitos PLM, PLE e PLH, tendo em conta o público-alvo do presente estudo e a volatilidade desses mesmos conceitos. Estruturaremos a discussão em torno de elementos sociolinguísticos e aquisitivos. Esta volubilidade, bem ilustrada na seguinte imagem criada por Araújo e Sá *et al* (2012: 5), apontam para uma certa ambiguidade.

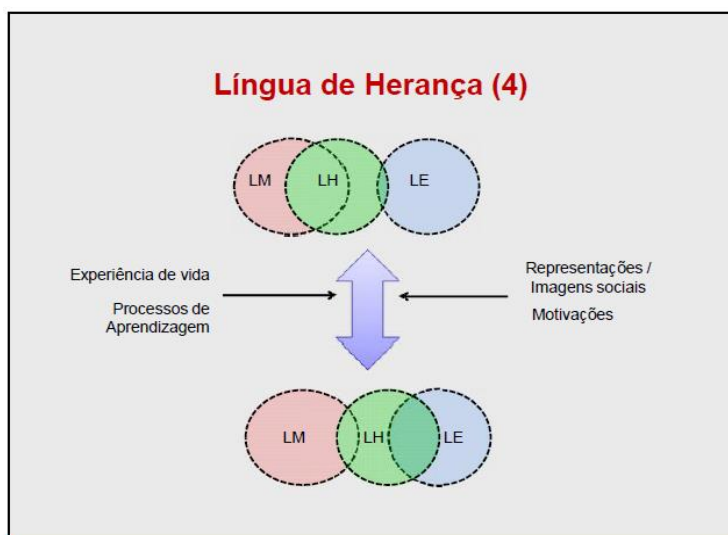


Figura 1. Língua de herança (4)

Fonte: Araújo e Sá, M. H., Melo-Pfeifer, S., Pinho, A. S. & Schmidt, A. (2012).

À luz desta representação, constatamos que os conhecimentos da LH, por vezes, se aproximam mais dos da LM e, noutras ocasiões, dos de uma LE, dependendo esta oscilação de fatores como a experiência de vida dos alunos, as representações/imagens sociais que estes têm da LP, os seus processos de aprendizagem e as suas motivações.

No que diz respeito ao contexto em que os falantes da LH aprendem a LCP, Flores (2013) designa-a como língua minoritária (o português), usada pelos filhos dos emigrantes das segundas e terceiras gerações, adquirida numa fase precoce. É a língua usada em contexto restrito, no seio familiar, com a família e, de uma forma menos frequente, com os amigos portugueses. Ao mesmo tempo, estes alunos têm o alemão, a língua do país de acolhimento e nascimento, em alguns casos, como língua maioritária, que é a língua da socialização, da interação fora de casa, da escola e dos amigos.

Curiosa, ainda, é a compreensão de identidade cruzada dos falantes de herança, segundo a mesma autora (Flores, 2004: 2): “São precisamente os filhos destes emigrantes - as segundas e terceiras gerações - que melhor representam o conceito de “hibridismo”, de identidade “cruzada” (“crossing”), de negociação entre duas línguas e culturas”. Na mesma linha, também Araújo e Sá *et al* (2012) referem que a LH tem um estatuto “*in-between*” entre a LM e a LE, dependendo do papel que a LP desempenha na vida dos nossos alunos. Assim, e em complemento à LH, reconhece-se ainda o valor da preservação da identidade, e, como refere García (2005) o conceito LH permite expressar as múltiplas identidades que caracterizam um indivíduo e se recusam a desaparecer.

Em termos de domínio linguístico, consideramos importante mencionar que, no entendimento de Flores (2013: 37), esse domínio “pode variar muito (...) dependendo de fatores como o grau de exposição à língua portuguesa, as formas de contacto, a frequência de ensino formal e a motivação para conservar a língua”. Do mesmo modo, também, Melo-Pfeifer (2014), citando Flores (2004), afirma que não há dúvida que a língua falada pelos falantes das comunidades portuguesas a residir no estrangeiro é diferente da falada em Portugal, pelo facto de serem diferentes os contextos de aquisição/transmissão, a exposição à língua, o contacto com artefactos culturais, de entre outros fatores que contribuem para essas diferenças. Uma outra questão que se coloca face à LH é pensar como a mesma é mantida ou se esta corre o risco de se perder, isto é, a sua transmissão e manutenção intergeracional. Esta situação depende de muitos fatores, individuais e de grupo. Tendo como suporte o pensamento de Nesteruk (2010), a nível individual depende da idade, do género, do local de nascimento, da educação, do modelo de casamento, dos conhecimentos da língua, do motivo que levou à imigração, o tempo de residência no país para onde emigrou e a variação linguística. A nível de grupo encontramos fatores relacionados com o tamanho e a distribuição do grupo étnico, a política linguística do país acolhedor, e a proximidade ou distância da língua minoritária em relação à língua majoritária.

Nesteruk (*idem*) ilustra a perda da LH do seguinte modo: os emigrantes da primeira geração preferem falar a LH em casa, os da segunda geração tornam-se bilinguistas limitados, porque falam a língua do país onde residem na escola, com os amigos e em casa respondem aos pais nessa língua. Os da terceira geração perdem as raízes com a LH devido à falta de apoio em falá-la em casa e fora de casa.

Se compararmos esta situação ao nosso contexto de trabalho, verificamos também que os nossos alunos da terceira geração de imigrantes utilizam a língua alemã em casa, com a família e fora de casa, em todos os seus domínios, independentemente de, para alguns dos pais, a LP ser a sua LM. Daí, concordarmos com Flores (2013) quando refere que, normalmente, a língua falada na comunidade torna-se na língua dominante para estes alunos. O falante de LH usualmente não é escolarizado nessa língua (Barbosa & Flores, 2011) e o alemão é a língua que é usada de uma forma imediata e espontânea, sendo que o falante de LH está, assim, menos exposto à LP (Melo-Pfeifer, 2014).

De acordo com o exposto, tentamos ilustrar algumas particularidades dos nossos alunos, para quem a LP assume o estatuto da PLH.

**Tabela 3. Particularidades dos alunos do EPE – PLH**

<b>Perfil pessoal do aluno</b>	<b>Uso da língua/Exposição à língua</b>	<b>Contexto de aprendizagem</b>
Os pais dos alunos são de nacionalidades mistas: um português e outro alemão, ou de outra nacionalidade.	Português e outra língua (o alemão), como língua de família.	O português é aprendido ou reforçado nos cursos de LCP.
O pai / a mãe com raízes portuguesas, pode ter nascido em Portugal, ou na Alemanha ou em outro país.	Deslocam-se a Portugal, para visitar a família, com alguma frequência.	Querem aprender português para comunicar com os familiares em Portugal, onde utilizam a língua, com maior ou menor dificuldade.
O aluno nasceu, geralmente, na Alemanha.	Há uma ligação afetiva com a língua.	
	O uso da língua dentro da família varia e pode ser variável, ou seja, o uso da LP não está definido.	

Face às particularidades aqui identificadas, facilmente compreendemos como a identidade, as raízes, a relação de pertença a uma comunidade têm um papel importante na aquisição da LP. A este propósito Hornberger & Wang (2008) chamam a atenção para a importância da questão da identidade para os falantes de herança, considerando que esta é crucial para o desenvolvimento, para a aprendizagem e para a relação de pertença.

Assim, concluímos que as questões da identidade e pertença a uma cultura são muito importantes quando falamos de LH e, conseqüentemente têm de ser tidas em grande linha de conta quando ensinamos aos nossos alunos – falantes de herança – a LP. Importa, no entanto, ter presente que, para eles, quer o português quer o alemão assumem um grande significado e representam as suas identidades individuais e sociais, o que contribui para que se tornem sujeitos (pelo menos) bilingues.

Desta forma, compreendemos quando Hornberger & Wang (2008: 5) referem que os falantes de herança “must constantly choose, construct, and perform their social identities

vis-à-vis the different groups of people with whom they interact”. Sentimos ser esta a realidade de alguns dos nossos alunos.

### **As dimensões pedagógicas em função da identidade e do contexto EPE**

Debruçando-nos, mais uma vez, sobre o Programa de Nível A2 (Camões, IP.,2012: 4), verificamos que no contexto EPE,

‘[a]s especificidades do PLH exigem que, para os alunos, sejam criados contextos de vivência da língua propícios a valorizar e estabelecer um forte vínculo afetivo com a sua identidade como cidadãos portugueses ou de origem portuguesa, de modo a garantir que o domínio da língua do país de acolhimento se faça por integração harmoniosa com o domínio da língua portuguesa e não por mutilação desta última. Conseguir “a apropriação afetiva” da língua ensinada é um grande desafio que se coloca ao professor de PLH. Para adquirir uma verdadeira competência comunicativa e intercultural, a língua que se aprende no contexto familiar, comunitário ou em contexto formal, na escola, deve ser tornada próxima e não estrangeira.’

Da leitura deste excerto, depreendemos que a prática pedagógica de um professor de LH passa pelo estímulo ao vínculo afetivo do aluno com a LP, induzindo à aprendizagem da LCP, pela promoção da competência comunicativa e plurilingue do aluno, assim como à tomada de uma consciência pluricultural.

Partindo desta abordagem intercultural, reconhecemos que cada língua é um construto cultural, ao mesmo tempo que contribui para a construção de dinâmicas (inter)culturais. Línguas e culturas são, pois, dinâmicas e não produtos estáveis; são co-construções permanentemente elaboradas e reelaboradas na interação social e não objetos envolvidos na sua unicidade e premência. Desta forma, torna-se importante no processo de E/A identificar as imagens que os alunos têm das línguas que aprendem, de como é que são construídas e evoluem, e de que forma têm influência no seu processo de E/A; isto porque essas imagens são também dinâmicas e instáveis, variáveis e dependentes das dinâmicas subjacentes às biografias linguísticas e interculturais dos sujeitos.

Quando falamos em imagens, referimo-nos às representações dos sujeitos de uma língua, de um povo, representações essas que influenciam os comportamentos, as relações sociais, a forma de pensar, de agir e de interagir com a comunidade em que estão integrados e a noção da sua própria identidade. Araújo e Sá & Pinto (2006: 2-3), referindo-se ao

conceito de imagem, afirmam que esse conceito, citando Coste (2001) e Castellotti, Coste & Moore Coste (2001):

- ‘remete para uma realidade socialmente construída (relacionando assim a DL com as ciências sociais e contribuindo, por esta via, para a definição epistemológica da disciplina);
- nesta construção, é enfatizada a capacidade dos sujeitos generalizarem os fenómenos sociais e os transformarem em esquemas cognitivos, tornando assim o mundo mais facilmente cognoscível e explicável, ou seja, é evidenciado o seu papel interpretativo e acional;
- no desenvolvimento desta ideia, releva-se as funções complexas das imagens: explicação dos comportamentos individuais e das relações sociais, orientação destes comportamentos e esclarecimento das suas características socio-afetivas;
- realça-se aqui a influência das imagens nos comportamentos dos sujeitos, ou seja, assume-se que as imagens de um sujeito, grupo ou sociedade, acerca dos outros e suas línguas têm uma funcionalidade pragmática e influenciam a percepção, a acção e a relação intercultural (Coste, 2001);
- constructo social colectivo, as imagens são, por conseguinte, tomadas como processos dinâmicos, evolutivos, criados por indivíduos e grupos, de acordo com as suas histórias próprias e experiências de vida; nesta dinâmica, tornam-se mutáveis e moldáveis por e através das actividades discursivas, ou, por outras palavras, as imagens “sont des objets de discours qui se construisent dans l’interaction, grâce au langage et à la médiation d’autres, observables au moyen des traces discursives” (Castellotti, Coste & Moore, 2001: 103).

Esta abordagem fomenta um processo de E/A alicerçado na cooperação, no respeito mútuo pelas diferenças, fornecendo aos alunos, segundo Araújo e Sá & Pinto (2006), linhas de orientação para a educação linguística que promovam o desenvolvimento de imagens positivas relativamente às línguas e à comunicação intercultural; nesta, as imagens que os alunos têm das línguas favorecerem (motivando os alunos a arriscar a comunicar numa língua que não dominam) ou prejudicam (colocando os alunos na defensiva) a aprendizagem da língua e a estrutura linguística.

É também referido que, por vezes, as imagens positivas ou negativas da língua causam alguma tensão/conflito, principalmente quando o valor, prestígio ou a utilidade da

língua se sobrepõe à identidade e à ligação afetiva com a mesma. Essas imagens, nas trocas interpessoais, para além da identidade dos alunos, revelam as opiniões e a forma como eles veem o mundo e os outros povos. Concluimos que se continuarmos a falar a nossa LM/LH, se continuarmos a estabelecer relações culturais e se fomentarmos o respeito pelo outro e pela diversidade linguística, conseguimos promover efetivamente o desenvolvimento de uma competência plurilingue e pluricultural.

Recorrendo de novo ao pensamento de Melo-Pfeifer & Pinto (2009), devemos sublinhar a ideia da importância que o professor tem numa sala de aula ao ensinar uma língua. Por um lado, as imagens que os professores têm da língua influenciam a sua prática letiva, os materiais utilizados em sala de aula e a gestão da interação dentro da sala. Por outro lado, as imagens que os alunos têm de uma língua influenciam a escolha da língua a aprender, as estratégias de aprendizagem e a motivação com que se empenha nas atividades de sala de aula e em interagir nessa língua.

Para nós, conhecer as imagens dos nossos alunos faz com que tenhamos de reequacionar as estratégias de ensino que utilizamos e faz também com que reavaliemos os nossos discursos em sala de aula, tentando perceber se estamos a transmitir algum estereótipo (e com que intenção) e/ou que imagens estamos a ajudar a (re/des)construir. Ao mesmo tempo, esse conhecimento propicia a possibilidade de equacionarmos e refletirmos sobre novos caminhos e novos currículos para a LP e contribui para que percebamos o que os nossos alunos pensam da LP, do seu valor, do seu estatuto e dos diferentes papéis que esta assume e como a mesma é adquirida por eles, ou seja, conhecer o contexto onde os alunos aprendem a língua. Por outro lado, oferece-nos, também, a oportunidade de valorizarmos mais o capital linguístico do aluno, considerando-o como uma mais-valia, sem compartimentar os conhecimentos e as vivências plurilingues interculturais dos mesmos (Melo-Pfeifer & Schmidt, 2014); permite-finalmente, que deixemos de considerar um obstáculo à comunicação o facto de um aluno recorrer a uma palavra alemã numa frase em português, considerando-o antes como recurso individual do aluno (Melo-Pfeifer, 2012).

Debruçamo-nos, agora, sobre a questão da competência plurilingue (CP), de forma a explicitar a relação entre os diversos recursos linguísticos, comunicativos e afetivos dos nossos alunos, valorizando a sua natureza compósita e integrada. Entendemos, por competência plurilingue e pluricultural, segundo Coste *et al* (2009: 11), “the ability to use languages for the purposes of communication and to take part in intercultural interaction, where a person, viewed as a social actor as proficiency, of varying degrees, in several



languages and experience of several cultures”. Ou, recorrendo às palavras de Flores & Melo-Pfeifer (2014: 6), “um conjunto articulado de atitudes e motivações, conhecimentos linguísticos, estratégias comunicativas e cognitivas desenvolvidos ao longo da biografia linguística do sujeito-ator social”. A CP é entendida, pois, na nossa opinião, como uma competência comunicativa que permite aprender, comunicar e interagir em diversas línguas e respeitar as diferenças culturais e a diversidade linguística dos alunos/dos aprendentes ou, por outras palavras, como o acto de comunicar através da língua (Coste *et al*, 2009). A importância da CP e intercultural encontra-se bem descrita nas palavras de González Piñeiro, Guillén Díaz & Vez Jeremias (2010: 43):

‘como un conjunto transferible y multicomponencial de conocimientos, aptitudes y actitudes necesarias en todo o individuo para su desarrollo personal, su integración social e inserción en el mundo del trabajo englobando, assim, o saber, saber compreender, saber hacer, saber ser.’

Destacamos, ainda, a ideia de que, à luz desta perspectiva plurilingue, o desenvolvimento da competência comunicativa em diversas línguas não obriga a que o falante seja competente em todos os domínios da língua, mas o mais importante é que ele consiga estabelecer uma comunicação eficaz no seu dia-a-dia. Daí, por exemplo, o QECR (Conselho da Europa, 2001) referir que não se pretende que seja alcançada uma mestria da língua. Depreendemos, assim, que um falante de herança é um ator social, cuja competência comunicativa permite que o mesmo aprenda, comunique e interaja em diversas línguas, desenvolvendo competências parciais e dissociadas em várias línguas, que se convertem, em situações concretas, em recursos *em e para* a ação.

Se considerarmos que a CP de um aluno inclui o seu repertório linguístico (Conselho da Europa, 2001), então, aceitamos que é multideterminada e depende das circunstâncias de contacto com outras línguas e povos (Melo-Pfeifer & Schmidt, 2014) e que contribui, de igual forma, para que o aluno desenvolva uma personalidade mais rica e complexa, enriqueça a sua capacidade de aprendizagem linguística e se encontre disponível para novas experiências culturais (Conselho da Europa, 2001).

A competência plurilingue e pluricultural compreende a capacidade de utilizar as línguas para comunicar e interagir culturalmente, assumindo-se o indivíduo, na sua qualidade de ator social, proficiente em varias línguas, diferentes níveis, bem como identitário de várias culturas (Conselho da Europa, 2001). No processo de aprendizagem e no desenvolvimento de competências afins é essencial compreender que um indivíduo que

aprende uma língua não deixa de ser competente na sua LM, não esquece a sua cultura, nem passa a ter duas culturas e dois modos de atuação e de comunicação diferentes e autónomos. O indivíduo torna-se plurilingue e adquire uma consciencialização, uma capacidade e uma competência de realização interculturais (Conselho da Europa, 2001).

Recorrendo às palavras de Melo-Pfeifer & Schmidt (2014: 6), a competência plurilingue ‘dos sujeitos é atualizada e partilhada durante as situações comunicativas e só fará sentido dentro delas e em relação aos parâmetros que a caracterizam. Isto porque o sentido da interação plurilingue e intercultural depende do Outro como co-construtor dos sentidos.’

Esta explicitação e a leitura do QuaREPE [Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro] acabam por nos orientar em relação a como fomentar a CP dentro da sala de aula e a aprendizagem da LH, no contexto do EPE. Destas orientações, começamos por destacar a importância do currículo para a aprendizagem da língua que, nas palavras de González Piñeiro, Guillén Díaz & Vez Jeremias (2010: 253),

‘[n]o deberían limitarse a un currículo por cada lengua tomada de forma aislada, ni siquiera a un currículo integrado para varias lenguas. Debe tener-se en cuenta el papel que cumplen estas consideraciones y medidas en la educación lingüística en general, ya que los conocimientos lingüísticos (*savoir*), las destrezas lingüísticas (*savoir-faire*) (capacidades lingüístico-discursivas) y la capacidad de aprender (*savoir apprendre*) no sólo desempeñan un papel específico en una lengua dada, sino también un papel transversal o transferible entre las lenguas.’

É, importante que, no EPE, se fomente um currículo construído por etapas (Grosso, Soares, Sousa & Pascoal 2011), considerando “la tarea como unidad de actividad en el aula para el ámbito de la enseñanza de lenguas” (González Piñeiro, Guillén Díaz & Vez Jeremias, 2010: 277). Para estes autores (2010: 278), num ensino de línguas que incorpora a dimensão intercultural

‘[l]a tarea está ante todo marcada por una dinámica de interacción y cooperación con los otros, que primero se trata de sus compañeros en el aula, sean o no de otros contextos y que además-porque lo requiera la tarea-van a ser individuos de otros contextos.’

Assim, as tarefas são definidas como unidades de aprendizagem/unidades de trabalho (González Piñeiro, Guillén Díaz & Vez Jeremias, 2010) que podem ser integradas num módulo e que não têm de ser iguais para todos os alunos, fomentando, assim, o ensino diferenciado e individual. No sentido de explicitar, mais em pormenor, como trabalhar as tarefas, no contexto de E/A, recorreremos, novamente, ao Programa de Nível A2 (Camões, IP., 2012: 6), que sugere que é importante fomentar o trabalho de projeto, planeando as atividades na sala de aula com um objetivo específico e claro, mobilizando competências e conteúdos, organizados com sequência e coerência. As tarefas necessitam de ser organizadas do mais simples para o mais complexo, de forma faseada e bem delimitadas, de modo a que se possa acompanhar, mais facilmente, o processo de E/A e para que haja, mais autonomia e percursos alternativos.

Sintetizando esta perspetiva, recorrendo a González Piñeiro, Guillén Díaz & Vez Jeremias (2010: 286), afirmamos que o ensino por tarefas fomenta o desenvolvimento da competência plurilingue e intercultural, uma vez que define um conjunto de tarefas, tendo em conta as motivações, as expectativas, os interesses dos alunos e as suas relações com o outro e com outros saberes. O aluno aprende fazendo e, por isso, são propostas aos alunos atividades interativas de compreensão e produção, com material autêntico. De forma a elaborar as tarefas de um modo adequado, González Piñeiro, Guillén Díaz & Vez Jeremias (2010: 287) identifica três parâmetros importantes: o diagnóstico, o dispositivo (espácio-temporal e humano) e o sistema (as atividades comunicativas, linguísticas, os materiais auxiliares de trabalho e a avaliação).

Para a elaboração de um currículo adequado é necessário que o professor crie atividades comunicativas, formulando os objetivos específicos da aprendizagem e determinando as competências gerais e comunicativas da língua a adquirir (González Piñeiro, Guillén Díaz & Vez Jeremias, 2010) tendo em conta as necessidades dos alunos.

Como já vimos anteriormente, no QuaREPE é sugerido que sejam desenvolvidas gerais (que englobam atitudes, saberes, o saber-fazer e o saber aprender e o conhecimento declarativo); competências relacionadas com outras áreas curriculares; consciência intercultural; competências comunicativas em língua e o uso da língua. Relativamente às competências em língua, encontramos referidas as competências linguísticas (competência lexical, gramatical, semântica, fonológica, ortográfica e ortoépica); competências sociolinguísticas; competências pragmáticas (competência discursiva e competência funcional) e a competência estratégica. Cabe ao professor a decisão de fomentar a atividade comunicativa desejada, que resulta da junção das diferentes competências acima referidas

(González Piñeiro, Guillén Díaz & Vez Jeremias, 2010). Além da importância das competências, no Programa de Nível A2 (Camões, IP., 2012: 7) considera-se que

‘perante a expectável heterogeneidade de gramáticas implícitas, dever-se-á fazer a respetiva explicitação à medida que ela for feita na língua da escola. Também deverá ser utilizada a terminologia usada nessas aulas. Por fim, o conhecimento reflexivo que a ser operacionalizado deverá partir de produções ou textos orais e escritos e deverá estar ao serviço desses mesmos textos e produções.’

No que concerne ao professor, entendemos que este é o responsável pelo uso da língua e por criar condições propícias à aprendizagem dos seus alunos, dentro da sala de aula, encontrando as melhores estratégias e recursos que lhe permitam adequar o programa de ensino, e o cumprimento do mesmo, tendo em conta os seguintes fatores: a situação real de comunicação dos alunos, o seu saber sociocultural e a sua consciência intercultural, a sua motivação, a participação ativa nas atividades e o uso de materiais autênticos como suporte do E/A (González Piñeiro, Guillén Díaz & Vez Jeremias, 2010).

Subentende-se, portanto, que uma situação real de comunicação, o uso de materiais autênticos e uma identificação do contexto de trabalho são aspetos essenciais a ter em conta no fomento da CP. Os materiais elaborados terão de ser diversificados (diferentes tipos de textos), flexíveis, criativos e veiculados através de vários suportes, e, em relação aos temas a abordar, estes devem ser flexíveis e abertos, direcionados às necessidades dos alunos, e serem abordados numa perspetiva de ação, em que aprendentes sejam atores sociais e utilizadores da língua.

Um outro aspeto, que destacamos, é a questão dos manuais usados nas aulas, vistos como um recurso pedagógico para o professor. É importante que este faça uma análise exaustiva do manual a utilizar na sala de aula, tendo sempre em mente os alunos a quem se destina e o contexto de aprendizagem. Uma vez que, na nossa opinião, não existe o manual ideal, é imprescindível que o professor adapte as atividades propostas nos manuais às situações de aprendizagem comunicativas desejadas e ao público aprendente. Para tal, recorreremos a González Piñeiro, Guillén Díaz & Vez Jeremias (2010: 347) que consideram importante:

‘[d]esarrollar actividades de aprendizaje centradas en una o varias *actividades comunicativas de la lengua* (combinadas), necesarias para la realización de una tarea...relativa a un *contexto*, y para las que el alumno necesita disponer de un material lingüístico (en términos de *competencias comunicativas lingüísticas*) y de aquellos

elementos competenciales individuales no relacionados con la lengua (*competencias generales individuales*).’

Retomamos os mesmos autores para demonstrar a nossa concordância com a ideia de que, numa situação de aprendizagem comunicativa, as tarefas que os alunos realizam representam as suas capacidades. E, as estratégias e as competências a que recorrem correspondem aos conhecimentos que necessitam para executar as tarefas solicitadas.

No que diz respeito às tarefas, de acordo com Programa de Nível A2 (Camões, IP., 2012: 6), estas devem ser enquadradas por estratégias de aprendizagem e “deverão ser construídas a partir do pressuposto de que a sua finalidade é compreendida pelos alunos: a mobilização parcelar de saberes que é pedida estará ao serviço da utilização da língua em situações de comunicação significativas para os alunos”. O mesmo documento de referência acrescenta ainda que

‘[a] apresentação de atividades sob a forma de resolução de problemas, sempre que oportuno, incentiva atividades heurísticas de descoberta de soluções, permitindo que os alunos elaborem hipóteses várias de resoluções que, por sua vez, vão desencadear atividades de reflexão linguística com um determinado propósito, mobilizando as várias competências.’

Além da importância das tarefas, no contexto do EPE, consideramos pertinente ter consciência de que, na nossa sala de aula, nos deparamos com alunos de origem portuguesa cujos conhecimentos passam pelos domínios da família e da comunidade onde estão inseridos, e se reconstruem na e pela interação gerada entre os ambientes formais e informais (Grosso, Soares, Sousa & Pascoal 2011). Assim, atribuímos à língua uma dupla importância, por um lado, enquanto imagem representativa do mundo e, por outro lado, como instrumento de transmissão de cultura. Deste modo, consideramos essencial que os alunos usem a língua de forma adequada. E, para isso, Grosso, Soares, Sousa & Pascoal (2011) defendem que os alunos terão de aprender a história e as normas sociais de um país e os princípios históricos da sociedade. Torna-se imprescindível que o E/A do português se debruce sobre saberes que, segundo o QECR (Conselho da Europa, 2001), estão relacionados com a vida quotidiana (os ritmos de trabalho e hábitos), as condições de vida (condições de alojamento), as relações interpessoais, os valores, as crenças, as atitudes, as tradições e as convenções sociais.

Sendo de opinião que não existe uma forte cultura de pertença entre os alunos do EPE, Grosso, Soares, Sousa & Pascoal (2011) consideram útil para os alunos a existência de referências espaciais, históricas e de pertença social de modo a eliminar os estereótipos. Nesta perspetiva, entendemos que seja considerada, no ensino do português, uma abordagem intercultural, uma vez que a aprendizagem de uma língua e de uma cultura irá proporcionar ao aluno a convivência com outras realidades, culturas, outros modos de ser e de viver, o que servirá para suprimir preconceitos e atos discriminatórios.

Acrescentamos ainda que, na perspetiva de González Piñeiro *et al* (2010: 327-328), as atividades de competência intercultural, fomentadas em contexto de sala de aula, “tienen como único objetivo sensibilizar al alumnado, desarrollar su capacidad de discriminar y experimentar las diferencias culturales (...) están pensadas para desarrollar su consciencia cultural crítica y aprender a aplicarla a la competencia comunicativa de un escenario de comunicación concreto”.

Desta forma, como encontramos referido no Programa de Nível A2 (Camões, IP., 2012), os alunos aprendem de uma forma crítica, num processo contínuo e gradual, de reflexão e ação, tornando-se autónomos e desenvolvendo um crescimento pessoal assente nos desejados valores de cidadania, o que vai ao encontro dos objetivos das Políticas Linguísticas Educativas a nível europeu, o QECR, o QuaREPE e o contexto do EPE.

### **Referências bibliográficas**

ANÇÃ, M. H. (1999). Da língua materna à língua segunda. *Revista Noésis*, 51. Disponível em <http://area.dgicd.minedu.pt/inovbasic/edicoes/noe/noe51/dossier1.htm>, consultado em 25.03.2015

ANTUNES, S. S. P. V. (2012). *Contributos para um Estudo de Linguística Aplicada: O Verbo nos Manuais de Português Língua Materna e de Inglês Língua Estrangeira*. Tese de Mestrado. Covilhã: Universidade da Beira Interior. Disponível em <https://ubithesis.ubi.pt/bitstream/10400.6/3384/1/TESE%20FINAL.pdf>, consultado em 10.06.2015

ARAÚJO E SÁ, M. H.; MELO-PFEIFER, S.; PINHO, A. S.; SCHMIDT, A. (2012). “Língua Materna, Língua de Herança ou Língua Estrangeira? Um olhar sobre as representações da Língua Portuguesa em alunos luso-descendentes na Alemanha”. Comunicação oral nas *Jornadas Pedagógicas de Português de Estocolmo*. 5-7 de setembro de 2012, Estocolmo: Universidade de Estocolmo (Suécia). Disponível em

<https://cepealemanha.files.wordpress.com/2012/03/slides-estocolmo1.pdf>, consultado em 10.05.2015

ARAÚJO E SÁ, M. H.; PINTO, S. (2006). Imagens dos outros e suas línguas em comunidades escolares: produtividade de uma temática de investigação em educação linguística. In R. Bizarro (Org.), *A escola e a diversidade linguística cultural. Multiculturalismo, interculturalismo e educação* (pp. 227-240). Porto: Areal Editores.

BARBOSA, P.; FLORES, C. (2011). Clíticos no português de herança de emigrantes bilingues de segunda geração. Textos Seleccionados, XXVI Encontro da Associação Portuguesa de Linguística, Lisboa, APL (pp. 81-98). Disponível em [http://www.apl.org.pt/docs/26-textos-seleccionados/Barbosa\\_Flores.pdf](http://www.apl.org.pt/docs/26-textos-seleccionados/Barbosa_Flores.pdf), consultado em 12.05.2015

BOUZADA FERNÁNDEZ, X. M. (2007). De las identidades constatadas a las complicidades productivas: acerca da relación entre identidad, cultura y comunidad, *RIPS: Revista de investigaciones políticas y sociológicas*, 6(2), 29-42. Disponível em <http://www.redalyc.org/pdf/380/38060202.pdf>, consultado em 24.05.2015

BRITO, R. H.; MARTINS, M. de L. (2004). Considerações em torno da relação entre língua e pertença identitária em contexto lusófono. Anuário Internacional de Comunicação Lusófona, n. 2, 69-77. São Paulo: Federação Lusófona de Ciências da Comunicação. Disponível em [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/1679/3/mmartins\\_rbrito\\_lingualusofonia\\_2004.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/1679/3/mmartins_rbrito_lingualusofonia_2004.pdf), consultado em 8.05.2015

CAMÕES, IP. (2012). *Ensino Português no Estrangeiro – Programa Nível A2*. Lisboa: Direção de Serviços de Língua e Cultura.

CARVALHO, J.; DELGADO, S. C. (2010). Ensino-aprendizagem do Português – Língua Estrangeira em modalidade híbrida. *Revista Animação e Educação*. Disponível em [http://anae.biz/rae/wp-content/uploads/2010/02/Ensino\\_aprendizagem.pdf](http://anae.biz/rae/wp-content/uploads/2010/02/Ensino_aprendizagem.pdf), consultado em 11.05.2015

COELHO, L. P.; MESQUITA, D. P. C. (Janeiro-julho 2013). Língua, cultura e identidade; conceitos intrínsecos e interdependentes. *Entreletras, Araguaína/TO*, v. 4, n. 1, 24-34. Disponível em [http://www.uft.edu.br/pgletras/revista/capitulos/02\\_lingua\\_cultura\\_e\\_identidade.pdf](http://www.uft.edu.br/pgletras/revista/capitulos/02_lingua_cultura_e_identidade.pdf), consultado em 24.04.2015

Conselho da Europa. (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa.

- COSTE, D.; MOORE, D.; ZARATE, G. (2009). *Plurilingual and Pluricultural Competence*. Strasbourg Council of Europe. Language Policy Division.
- 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* 89, 585–92. Disponível em [http://www.gwinnett.k12.ga.us/HopkinsES/Alfonso\\_Web/ESOL%20Modification%20Research/cummings\\_heritage\\_language.pdf](http://www.gwinnett.k12.ga.us/HopkinsES/Alfonso_Web/ESOL%20Modification%20Research/cummings_heritage_language.pdf), consultado em 13.06.2015
- FLORES, C. (2004). «Lá está ele a schmatzen!», Particularidades do Discurso de Bilingues Lusó-Alemães. *Diacrítica*, 19/1, 89-108 (Universidade do Minho).
- FLORES, C. M. M. (2013). Português língua não materna: Discutindo conceitos de uma perspectiva linguística. In R. Bizarro, M<sup>a</sup>. A. Moreira & C. Flores (Orgs.), *Português Língua Não Materna: Investigação e Ensino* (pp. 35-46). Lisboa: Lidel.
- FLORES, C.; MELO-PFEIFER, S. (2014). O conceito “Língua de Herança” na perspectiva da Linguística e da Didática de Línguas: considerações pluridisciplinares em torno do perfil linguístico das crianças lusodescendentes na Alemanha. *Domínios de Linguagem*. Disponível em <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem>, obtido em 13.06.2015
- GARCÍA, O. (2005). Positioning Heritage Languages in the United States. *Hispania*, Vol. 89, N<sup>o</sup> 4, 601-605. Disponível em <https://ofeliagarciadotorg.files.wordpress.com/2011/02/positioning-heritage-languages-in-the-united-states.pdf>, consultado em 15.06.2015
- GARCÍA, O.; ZAKHARIA, Z.; OTCU, B. (2013). *Bilingual community education and multilingualism. Beyond heritage languages in a Global City*. Clevedon, U.K.: Multilingual Matters.
- GOMES, M. M. S. (2012). *A Aprendizagem ao Longo da Vida. A Língua e a Literatura maternas como base da Formação Integral: O Ser no Mundo*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- GONZÁLEZ PIÑEIRO, M.; GUILLÉN DÍAZ, C.; VEZ, J. M. (2010). *Didáctica de las lenguas modernas – competencia plurilingüe e intercultural*. Madrid: Editorial Síntesis.
- GROSSO, M. J. R. (2005). O Ensino-aprendizagem de uma língua a falantes de outras Línguas. *Palavras*, n. 27, 31-36.
- GROSSO, M. J. (coord.); SOARES, A.; SOUSA F.; PASCOAL, J. (2011). *QuaREPE - Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro – documento orientador*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.



- HORNBERGER, N. H.; WANG, S. (2008). Who are our heritage language learners? Identity and biliteracy in heritage language education in the United States. In D.M. Brinton, O. Kagan & S. Bauckus (Eds.). *Heritage Language Education: A New Field Emerging* (pp. 3- 35). New York: Routledge.
- KAGAN, O.; DILLON, K. (s/d). Issues in heritage language learning in the United States. Disponível em <http://www.international.ucla.edu/media/files/encyclopedia-OK.pdf>, consultado em 12.05.2015
- LAMAS, E. P. R. (1992). *O Texto Poético como Objecto Pedagógico – Contributos para a Didáctica das Língua e Literaturas Maternas*. Vila Real: UTAD.
- LAMAS, E. P. R. (coord.). (2000). *Dicionário de Metalinguagens da Didáctica*. Porto: Porto Editora.
- LAMAS, E. (2013). *Língua e cultura, a afirmação de cada um(a) - a identidade de um povo*. Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, pp. 4777-4793. Braga: Universidade do Minho. Disponível em <http://webs.ie.uminho.pt/xiigp/at10.pdf>, consultado em 24.05.2015
- LEIRIA, I. (1999). *Português língua segunda e língua estrangeira: investigação e ensino*. Lisboa: Departamento de Linguística Geral e Românica da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Disponível em <http://cvc.institutocamoes.pt/idiomatico/03/portuguesLSeLE.pdf>, consultado em 10.06.2015
- LUQUE, F. M. (s/d). Educación, Multiculturalismo e Identidad. Disponível em <http://www.oei.es/valores2/molina.htm>, consultado em 24.05.2015
- MACHADO, L. S. (s/d). Ensaio sobre a origem das línguas. Disponível em <http://charlezine.com.br/wp-content/uploads/Ensaio-sobre-a-origem-das-linguas-Rousseau.pdf>, consultado em 24.05.2015
- MATEUS, M. H. M. (2001). Se a língua é um factor de identificação cultural, como se compreenda que uma língua viva em diferentes culturas? Conferência no Rio de Janeiro. Disponível em [http://www.iltec.pt/pdf/wpapers/2001-mhmateus-quando\\_uma\\_lingua\\_vive.pdf](http://www.iltec.pt/pdf/wpapers/2001-mhmateus-quando_uma_lingua_vive.pdf), consultado em 01.05.2015
- MATEUS, M. H. M. (2002). Uma política de língua para o português. Conferência apresentada no colóquio sobre A Língua Portuguesa na Universidade de Santiago de Compostela, em abril de 2002. Disponível em <http://www.iltec.pt/pdf/wpapers/2002-mhmateus-politicapt.pdf>, consultado em 01.05.2015

MEGALE, A. H. (2009). Duas línguas, duas culturas? A construção da identidade cultural de indivíduos bilíngues. *Veredas on-line – Atemática -2*, 90-102. Disponível em <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo062.pdf>, consultado em 01.05.2015

MELO-PFEIFER, S. (2012). Imagens do (Ensino) Português no Estrangeiro. Webinar para a Comunidade de Prática de Professores de Português PLE/2, do Centro Virtual Camões. Disponível no Canal YouTube do Camões, ICD, em <https://www.youtube.com/watch?v=yN9IfvxqE6A&list=UUnriRzr9n9up9Ay0SQUELWQ&index=1&feature=plcp>.

MELO-PFEIFER, S. (2014). O que significa ter raízes portuguesas, hoje?: perspectivas de adolescentes e jovens lusodescendentes na Alemanha. Intervenção plenária no congresso PT-ID: Identidades e imagens – posições e visões, realizado em Colónia de 12 a 14 de março.

MELO-PFEIFER, S. & Pinto, S. (2009). Évolution des images du FLE à l'université : une étude de cas au Portugal, *Les Cahiers de l'Acedle*, volume 6, número 1. Disponível em [http://acedle.org/IMG/pdf/Melo\\_Pinto\\_Cahiers-Acedle\\_6-1.pdf](http://acedle.org/IMG/pdf/Melo_Pinto_Cahiers-Acedle_6-1.pdf), consultado em 23.04.2015

MELO-PFEIFER, S.; SCHMIDT, A. (2014). Desenha-te a falar as línguas que conheces?: imagens de crianças luso(fono)descendentes na Alemanha acerca da sua Competência Plurilingue. In A. I. Andrade, M<sup>a</sup> H. Araújo e Sá, R. Faneca, F. Martins, A. S. Pinho & A. R. Simões (org.), *A diversidade linguística nos discursos e nas práticas de educação e formação* (pp. 159-182). Aveiro: Universidade de Aveiro.

MENDES, A. F. (2009). Referencial para o ensino em Português Língua Segunda em Cabo Verde, no contexto da oficialização da língua Cabo-Verdiana. Universidade de Lisboa. Disponível em [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/486/13/ulfi070572\\_tm.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/486/13/ulfi070572_tm.pdf), consultado em 10.06.2015

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 (3), 271-286. Disponível em [http://www.researchgate.net/publication/249024440\\_Heritage\\_language\\_maintenance\\_and\\_loss\\_among\\_the\\_children\\_of\\_Eastern\\_European\\_immigrants\\_in\\_the\\_USA](http://www.researchgate.net/publication/249024440_Heritage_language_maintenance_and_loss_among_the_children_of_Eastern_European_immigrants_in_the_USA), consultado em 15.06.2015

OLIVEIRA, A.P. (2011). Língua e identidade e o falante de inglês canadense: que relação é essa? XI Congresso Internacional da ABECAN: 20 anos de interfaces Brasil-Canadá. Universidade do Estado da Bahia/Universidade Federal da Bahia. Disponível em

<http://www.anaisabecan2011.ufba.br/Arquivos/Oliveira-Adelaide.pdf>, consultado em 08.05.2015

ROVIRA, L. C. (2008). La relación entre el dioma y la identidad. El uso del idioma materno como derecho humano del inmigrante. Disponível em [http://www.csem.org.br/2008/la\\_relacion\\_entre\\_el\\_idioma\\_y\\_la\\_identidad\\_lourdes\\_rovira\\_mayo2008.pdf](http://www.csem.org.br/2008/la_relacion_entre_el_idioma_y_la_identidad_lourdes_rovira_mayo2008.pdf), 24.05.2015

SANTANA, J. D. (2012). Língua, cultura e identidade: A Língua Portuguesa como espaço simbólico de identificação no documentário: Língua – Vidas em Português. *Linha d'Água*, 25 (1), 47-66. Disponível em <http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37367/40088>, consultado em 01.05.2015

SANTOS, J. N. (2014). Língua e identidade: o desafio dos alunos indígenas/ turma médio solimões do curso de formação de professores indígenas da faculdade de educação/universidade federal das amazonas. CIELLI. Brasil: Universidade Estadual de Maringá. Disponível em <http://cielli2014.com.br/media/doc/50cd2d0d6137c78a7e534b532a4ced88.pdf>, consultado em 24.04.2015

SEQUEIRA, R. M. (2007). Português língua segunda. Universidade Aberta. Disponível em <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2180/1/EBookPL2.pdf>, consultado em 10.06.2015

SILVA, F. I. G. da (2015). *O ensino do Português no estrangeiro – O resgate de uma língua. Contributo para a identificação da identidade linguística e cultural dos alunos lusodescendentes*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.

SIM-SIM, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

SOARES, S. M. C. C. D. (2012). Português Língua de Herança: Da teoria à prática. Tese de Mestrado. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Disponível em [http://sigarra.up.pt/flup/pt/publs\\_pesquisa.show\\_publ\\_file?pct\\_gdoc\\_id=33742](http://sigarra.up.pt/flup/pt/publs_pesquisa.show_publ_file?pct_gdoc_id=33742), consultado em 15.06.2015

SPINASSÉ, K. P. (2006). Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. *Revista Contingentia*, vol.1. Disponível em [www.seer.ufrgs.br/contingentia/article/download/3837/2144](http://www.seer.ufrgs.br/contingentia/article/download/3837/2144), consultado em 25.05.2015

TAVARES, C. F. (2007). *Didáctica do Português Língua Materna e Língua Não Materna no Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

UNESCO. (1953). *The use of vernacular languages in education*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000028/002897eb.pdf>, consultado em 30.05.2015

VALDÉS, G. (2005). Bilingualism, Heritage Language Learner and SLA Research: Opportunities Lost or Seized?, *The Modern Language Journal*, 89/II, 410-426. Disponível em

[http://www.gwinnett.k12.ga.us/HopkinsES/Alfonso\\_Web/ESOL%20Modification%20Research/Valdes\\_bilingualism\\_Heritage\\_language\\_learners\\_SLA\\_opp.pdf](http://www.gwinnett.k12.ga.us/HopkinsES/Alfonso_Web/ESOL%20Modification%20Research/Valdes_bilingualism_Heritage_language_learners_SLA_opp.pdf), consultado em 13.06.2015