

ORGANIZADORAS

ANA SOUZA

ANA LUIZA OLIVEIRA DE SOUZA

ROSA MARIA FANCA

VOLUME 05 PORTUGAL

O POLH
NA EUROPA

PORTUGUÊS
COMO LÍNGUA
DE HERANÇA



Todos os direitos desta edição reservados a Pontes Editores Ltda.
Proibida a reprodução total ou parcial em qualquer mídia
sem a autorização escrita da Editora.
Os infratores estão sujeitos às penas da lei.
A Editora não se responsabiliza pelas opiniões emitidas nesta publicação.

PARECER E REVISÃO POR PARES
Os capítulos que compõem esta obra foram submetidos
para avaliação e revisados por pares.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Tuxped Serviços Editoriais (São Paulo - SP)

S729p Souza, Ana Beatriz Barbosa de.; Souza Ana Luiza Oliveira de.; Faneca, Rosa Maria (org.).
O POLH na Europa: português como língua de herança – Volume V/
Organizadoras: Ana Beatriz Barbosa de Souza; Ana Luiza Oliveira de Souza e Rosa Maria Faneca
1. ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2025.

Inclui bibliografia.
ISBN 978-85-217-0857-5 – Ebook PDF

1. Ensino de Línguas. 2. Língua de herança. 3. Linguística.
I. Título. II. Assunto. III. Organizadoras

Bibliotecário Pedro Anizio Gomes CRB-8/8846

Índices para catálogo sistemático:

1. Linguagem / Línguas – Estudo e ensino. 418.007
2. Língua de herança. 418
4. Linguística. 410

Conselho Editorial

Alan Carneiro, Universidade Federal de São Paulo, Brasil
Alexandre Ferreira Martins, Hankuk University of Foreign Studies, Seoul
Alexandre Pilati, Universidade de Brasília, Brasil
Ana Isabel Andrade, Universidade de Aveiro, Portugal
Ana Luíza Oliveira de Souza, Universidade de Pisa, Itália
Ana Souza, Universidade Federal de Goiás, Brasil
Andreia Moroni, Universidade de Barcelona, Espanha
Camila de Lira Santos, Hilfe von Menchen zu Menchen e.V. & Linguarte e.V., Alemanha
Carla Silva Hardmeyer, Universidade de Genebra, Suíça
Carla Maciel, Universidade Pedagógica de Moçambique, Moçambique
Carla de Souza Faria, Universidade de Trieste, Itália
Cristina Manuela Sá, Universidade de Aveiro, Portugal
Daniela Mascarenhas Benedini, Universidade do Estado da Bahia, Brasil
Filomena Martins, Universidade de Aveiro, Portugal
Gláucia Silva, University of Massachusetts, Dartmouth, EUA
Idalena Oliveira Chaves, Universidade Federal de Viçosa, Brasil
Inês Cardoso, Escola Superior de Educação de Santarém, Portugal
Juliana Azevedo Gomes, Universidad Internacional de La Rioja, Espanha
Juliane Pereira da Costa Waetzold, Universität zu Köln, Alemanha
Luciana Graça, Universidade de Toronto/Instituto Camões, Canadá
Luís Gonçalves, Universidade Princeton, EUA
Madalena Teixeira, Universidade de Aveiro, Portugal
Margarita Correia, Universidade de Lisboa, Portugal
Marília Pereira, Universität Heidelberg, Alemanha
Matteo Migliorelli, Università di Pisa, Itália
Mónica Bastos, Instituto Camões, Luxemburgo, Luxemburgo
Mónica Lupetti, Università di Pisa, Itália
Pere Comelles, Universitat de Barcelona, Espanha
Rosa Maria Faneca, Universidade de Aveiro, Portugal
Sónia Mendes, Universidade de Lisboa, Portugal
Taís Samora, Universidad Complutense de Madrid, Espanha
Tânia Saliés, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Brasil

Copyright © 2025 - Das organizadoras representantes do colaboradores
Coordenação Editorial: Pontes Editores
Editoração: Eckel Wayne
Revisão: Mayara Carolina Oliveira Nascimento
Capa: Gatil Comunicação e Marketing

Conselho Editorial:

Angela B. Kleiman
(Unicamp – Campinas)
Clarissa Menezes Jordão
(UFPR – Curitiba)
Edleise Mendes
(UFBA – Salvador)
Eliana Merlin Deganutti de Barros
(UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná)
Eni Puccinelli Orlandi
(Unicamp – Campinas)
Glaís Sales Cordeiro
(Université de Genève - Suisse)
José Carlos Paes de Almeida Filho
(UnB – Brasília)
Rogério Tilio
(UFRJ – Rio de Janeiro)
Suzete Silva
(UEL – Londrina)
Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva
(UFMG – Belo Horizonte)

PONTES EDITORES
Rua Dr. Miguel Penteadó, 1038 - Jd. Chapadão
Campinas - SP - 13070-118
Fone 19 3252.6011
ponteseditores@ponteseditores.com.br
www.ponteseditores.com.br

ORGANIZADORAS

ANA SOUZA

ANA LUIZA OLIVEIRA DE SOUZA

ROSA MARIA FANECÁ

VOLUME 05 PORTUGUAL

**O POLH
NA EUROPA**

**PORTUGUÊS
COMO LÍNGUA
DE HERANÇA**

Para
Maria Luisa Ortíz Alvarez
(*In memorium*)

AGRADECIMENTOS

Expressamos nossa gratidão a todas as pessoas que colaboraram com a organização deste volume. Ele não teria se tornado realidade sem o compromisso do autor e das autoras dos capítulos aqui compilados, as valiosas sugestões dos/as revisores/as e a confiança da Pontes Editores.

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	12
Julyana Peres Carvalho Portugal	

APRESENTAÇÃO	
PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE HERANÇA: ELOS E LAÇOS	
QUE NOS CONDUZEM E NOS UNEM	18
Ana Luiza Oliveira de Souza	
Ana Souza	
Rosa Maria Faneca	

SEÇÃO I: PESQUISAS EM POLH

Capítulo 1	
REFLEXÕES ACERCA DAS AÇÕES GLOTOPOLÍTICAS PARA O ENSINO	
DO PORTUGUÊS NA ITÁLIA.....	35
Ana Luiza Oliveira de Souza	

Capítulo 2	
CONTRIBUIÇÕES DE ANÁLISES LINGUÍSTICAS PARA O ENSINO	
DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE HERANÇA	60
Maíra Candian	
Denise Barros Weiss	

Capítulo 3	
RELIGIÃO E O ENSINO DE POLH: PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS	
BRASILEIRAS NA INGLATERRA	83
Ana Souza	

Capítulo 4	
AS VISÕES DE PROFESSORES DE PLH SOBRE O BILINGUISTO DOS SEUS ALUNOS: PROPOSTAS PARA A PRÁTICA.....	102
Maria de Lurdes Gonçalves Camões	
Cristina Flores	

Capítulo 5	
TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS: PESQUISA-AÇÃO NA UNIVERSIDADE AIX-MARSEILLE.....	132
Brízzida Caldeira	

Capítulo 6	
PORTEFÓLIO EUROPEU DE LÍNGUAS NA PROMOÇÃO DAS LÍNGUAS DE HERANÇA: UMA ABORDAGEM INTERCULTURAL.....	156
Francisco Rocha	
Rosa Maria Faneca	

Capítulo 7	
(DES)CONSTRUINDO CIDADÃOS INTERCULTURAIS NAS AULAS DE POLH: INVESTIGAÇÃO-AÇÃO.....	173
Sónia Rita Melo	

SEÇÃO II - PRÁTICAS EM POLH

Capítulo 8	
LITERATURA DE CORDEL: PATRIMÔNIO CULTURAL EM PROL DA COMPETÊNCIA ESCRITA NO POLH	191
Camila Lira	

Capítulo 9	
GAMIFICAÇÃO: A AUTONOMIA DO ALUNO E O GAME DESIGNING NAS SALAS HETEROGÊNEAS DE POLH.....	208
Érika Karina de Oliveira	

Capítulo 10	
A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO NOS TRILHOS DA LUSOFONIA	222
Danielli Dartico S. Simões	
Elizabeth Neves Ferreira	
Mariana Vieira Martins	
Rita Maria de Albuquerque Dorneles	

Capítulo 11	
OLIMPIADAS DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE HERANÇA:	
EXPERIÊNCIA DE DESENVOLVIMENTO DAS PROVAS NA IRLANDA ..	235
Aline Gandra	

Capítulo 12	
A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO E SUA INFLUÊNCIA NO ENSINO	
DO POLH	252
Elaine Silva de Lima Fiorin	
Lilian Mara Melazi de Oliveira Nazareth	

Capítulo 13	
“TERCEIRA HORA”: UMA PROPOSTA DE ENRIQUECIMENTO	
CURRICULAR NO ENSINO DE POLH	264
Jessika Rabello	

Capítulo 14	
CLUBE DA LEITURA: UMA ESTRATÉGIA DIDÁTICA PARA FORALECER	
O POLH NA FAMÍLIA	276
Priscila Pimenta	

SEÇÃO III - PROJETOS EM POLH

Capítulo 15	
CELEBRANDO DIAS MUNDIAIS DE CIÊNCIA COM TROCAS DE	
CARTAS EM LÍNGUA PORTUGUESA	285
Sandra Mourinha Chaves	
Ana Rodrigues	
Beatriz Matos	
Jacinto Mathe	
Mariana R. P. Alves	
Rafael Galupa	

Capítulo 16	
PORTUGAL EM 7 CORES: PROMOÇÃO DE IDENTIDADE CULTURAL ...	297
Paula Rodrigues	
Rute Venâncio	

Capítulo 17	
PROJETO CONSTRUIR ARTEL: ENSINANDO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE HERANÇA NO JAPÃO.....	310
Luzia Tanaka	
SOBRE AS ORGANIZADORAS	322
SOBRE O/AS AUTOR/AS.....	327
ENDOSSO.....	336

PREFÁCIO

Dedicar-me às singelas linhas deste prefácio não foi uma tarefa fácil. Tal dificuldade não se refere ao significativo conteúdo desta obra, mas ao fato de este volume homenagear **Maria Luisa Ortíz Alvarez**, alguém que impactou profundamente a minha vida nos últimos 18 anos. Seriam minhas saudosas palavras capazes de evidenciar o quanto a sua presença significou? Esse pensamento contínuo perseguiu-me na escrita destas honradas linhas.

Até que, certo dia, ocorreu-me uma constatação consoladora: quem teve a alegria de conhecê-la, sabe exatamente o quanto Maria Luisa preenchia qualquer ambiente com seu riso fácil e largo, acompanhado de seu inconfundível sotaque *caribeño* - traços de alguém que cruzou tempestuosos oceanos em um navio construído de resiliência e *ganas de vivir*. Aos que não tiveram essa oportunidade, digo: é possível conhecê-la através de sua vasta produção intelectual, resultado de uma vida dedicada à pesquisa. Maria Luisa nos presenteou com uma rica contribuição às diversas áreas sobre as quais se debruçou, como o Português como Língua de Herança (POLH), eixo central desta obra, temática sobre a qual discorria com paixão.

Contudo, ousou afirmar que a melhor forma de conhecê-la é através daqueles que a amaram. Sou uma dessas pessoas. Ao pensar sobre ela, naturalmente percebo em mim um sorriso terno, olhos cerrados, emergidos em vívidas lembranças e ensinamentos preciosos. E, indissociáveis dessas doces memórias, as tímidas lágrimas que insistem em surgir no canto dos olhos. Eu as tento conter, confesso... Mas, com frequência, ainda falho nessa missão. Portanto, frente ao pensamento “perseguidor” que compartilhei no

início deste prefácio, concluí: minhas palavras aqui serão apenas um vislumbre.

Conheci Maria Luisa quando ingressei no curso de graduação em Letras (Língua Espanhola e Literatura Espanhola e Hispano-Americana) na Universidade de Brasília (UnB) em 2007. Eu, na época apenas uma menina, encantei-me com a professora cubana e seus ensinamentos referentes à competência comunicativa; ao uso do *enfoque por tarefas*, à formação de professores de línguas, às expressões idiomáticas da língua espanhola e às tantas outras temáticas sobre as quais ela apresentava extenso conhecimento.

Naquele tempo, o que mais me admirava era a forma como ela compartilhava o seu saber: embora fosse uma professora nativa da língua espanhola, dotada de grande experiência e expertise, carregava consigo uma profunda humildade perante aqueles novatos na docência. E não apenas isso: preocupava-se, verdadeiramente, não somente com a nossa formação acadêmica e com os profissionais que seríamos, mas com quem éramos e o que vivíamos.

Ao evocar essas recordações, ponderar sobre o fazer docente e refletir em como Maria Luisa inspirou minha trajetória profissional, trago à memória o livro *“Conversas com quem gosta de ensinar”*, de Rubem Alves (1980). Segundo o autor, “[...] educador, ao contrário, não é profissão; é vocação. E toda vocação nasce de um grande amor, de uma grande esperança” (p. 12). Tenho para mim que nossa homenagem foi vocacionada à docência e à pesquisa, tecendo sua jornada através de um grande amor e uma grande esperança: amor para compartilhar, esperança de contribuir e amenizar as dores dos que cruzavam o seu caminho.

Após a graduação, em 2013 ingressei no programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada na Universidade de Brasília (PGLA - UnB) para cursar o mestrado, e, como um arranjo divino, dentre tantos renomados docentes, quem seria minha orientadora? Maria Luisa. Foi nesse período que nossa relação se estreitou com maior profundidade. Durante o mestrado, iniciamos nossas investigações sobre o cenário político-linguístico do espanhol enquanto componente curricular

no sistema educacional brasileiro, dando início à nossa caminhada juntas nesta área de investigação. Em nossas pesquisas, buscávamos evidenciar o valor da língua espanhola, a realidade da política linguística que a tornou de ensino obrigatório em solo brasileiro (Lei nº 11.161/2005) e os descompassos e divergências por trás desses atos políticos (Peres Carvalho, 2014; Peres Carvalho; Ortíz Alvarez, 2019; Carvalho Portugal, 2022).

Desse precioso tempo, guardo memórias inesquecíveis. A maioria delas é doce e divertida, pois Maria Luisa nunca deixava um ambiente sem sua descontração característica. Muitas foram as reuniões, as risadas, os trabalhos planejados em conjunto e as viagens para apresentações acadêmicas. Uma delas, inclusive, aconteceu apenas duas semanas antes da defesa da minha dissertação! “Vamos a Florianópolis na próxima semana”, ela apenas me comunicou. Como uma boa mestranda “às portas” da defesa, eu estava em intensa preparação. Entretanto, acompanhá-la sempre foi um privilégio. Com sua sabedoria e enxergando o que eu não via, ela simplesmente me disse: “Você já está mais do que preparada para a sua defesa. Vamos passear e tornar a sua pesquisa conhecida”. Demos boas risadas e partimos rumo ao litoral.

Uma das mais lindas cenas que dela guardo é do ano de 2019. Na ocasião, celebrávamos as Bodas de Pérola de Maria Luisa e seu amado Manolo: trinta anos de uma união bendita. Ali, cercada por seus filhos e amigos queridos, cheia de vida e esbanjando alegria, dançou com seu companheiro de vida uma belíssima salsa, testemunhando a benção de um amor sólido e uma vida que valeu a pena viver. Além de uma profissional excepcional, Maria Luisa foi esposa, mãe e uma verdadeira amiga dedicada aos seus.

De igual modo, também estivemos juntas em momentos desafiadores de nossas jornadas. Compartilhamos lágrimas de decepções, perdas irreparáveis, lutos. Maria Luisa me acolheu em momentos de grande vulnerabilidade, ensinando-me novamente a lição de que a academia pode ser humanizada. De que, acima dos títulos, estão as pessoas. E de que, por mais que a dor seja dilacerante, “os

propósitos divinos sempre são os melhores”, dizia ela. Grande e absoluta verdade!

Em 2020, tive o privilégio de ser sua orientanda na pós-graduação novamente, ao ingressar no Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade de Brasília (PPGL - UnB) para cursar o doutorado. Tínhamos a intenção de dar continuidade às nossas pesquisas sobre políticas linguísticas para o ensino de espanhol no Brasil, agora sob uma nova perspectiva. Com o advento da Reforma do Ensino Médio em 2017, a língua espanhola havia deixado de ser uma disciplina obrigatória no sistema educacional brasileiro.

Assim, através de nossos estudos, seguimos resistindo pela língua espanhola, como “quixotinhos” lutando contra nossos moinhos de vento (Paraquett, 2009). Maria Luisa sempre foi uma voz a ser ouvida. Naquele momento, fez questão de erguer sua potente e denunciativa voz em favor de sua língua materna, fazendo parte de um coletivo que se levantou em todos os “cantos” do Brasil para demonstrar a necessidade e a força da pluralidade linguística na escola brasileira.

Foi também nesse período que nossa preciosa Maria Luisa adoeceu. Ainda assim, conversávamos muito sobre a evolução de seu tratamento e celebrávamos os avanços. Ela nunca perdeu a fé. Nunca a vi reclamar. Sempre esteve positiva com relação ao seu futuro, característica de quem construiu algo muito maior do que qualquer prêmio ou título. Em 2024, após combater o bom combate e guardar a fé, terminou a sua corrida (2 Timóteo, 4.7), deixando-nos como herança um verdadeiro legado de fé, resiliência, humanidade e amor.

Com sua partida, Maria Luisa deixou um vazio imenso, mas também uma obra imaterial inestimável, que se manifesta também por meio de seu legado acadêmico. Nossa história é a demonstração de que as línguas são verdadeiros elos, pois constroem pontes e fortalecem afetos. Eu, brasileira, escolhi a língua materna dela para chamar de minha. Ela, cubana, escolheu a minha para difundir e preservar. Entre as áreas que mais a apaixonaram, o POLH se destaca como um dos pilares de seu trabalho, e é a base sobre a qual este volume foi construído.

Para além das teorias, sua jornada de vida e experiência pessoal a fizeram compreender o real valor de se preservar as línguas de herança. Embora o espanhol fosse sua língua materna e ela tivesse o russo como possível segunda língua, foi na língua portuguesa que ela parece ter encontrado um “abrigo linguístico”. Dessa maneira, investiu esforços para difundi-la e preservá-la, demonstrando que o POLH, além de uma intrínseca relação entre língua, identidade e cultura, é também um direito de famílias imigrantes. Garantir que a língua portuguesa não se perdesse na diáspora, permanecendo um porto seguro para tantas famílias que vivem longe do Brasil, tornou-se para ela uma grande missão.

Com base nas reflexões aqui apresentadas, este volume sobre “O POLH na Europa” assume uma relevância ainda maior. Diante dos crescentes fluxos migratórios dos últimos anos, o número de famílias brasileiras em países europeus tem aumentado significativamente, impulsionando a demanda por iniciativas de POLH. Nesse contexto, a área enfrenta desafios cruciais que merecem atenção. Entre eles, destacam-se a necessidade de regulamentações específicas, a garantia de continuidade do aprendizado e a formação adequada de professores para o POLH.

Para finalizar, trago à tona uma pertinente reflexão: a paixão da professora Maria Luisa pelo POLH era evidente. Mas por que ela escolheu o português? Atrevo-me na tentativa de uma resposta: talvez porque esta tenha sido a sua forma mais profunda de agradecer ao Brasil por tê-la acolhido, tornando-a uma cubana de *corazón brasileño*.

Julyana Peres Carvalho Portugal
Doutoranda
Programa de Pós-graduação em Linguística – PPGL
Universidade de Brasília - UnB

REFERÊNCIAS

ALVES, R. *Conversas com quem gosta de ensinar*. 4. ed. São Paulo: Papyrus, 1980.

BRASIL. Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111161.htm. Acesso em: 10 jan. 2025.

CARVALHO PORTUGAL, J. P. *A revogação da lei 11.161/2005, o Movimento #FicaEspanhol e as políticas linguísticas bottom-up: pela permanência da língua espanhola nos currículos da educação básica brasileira*. In: NETO, M. J. S.

COUTO, A. (Org.). *Língua, Linguagem e vida: homenagem a Maria Luísa Ortiz Alvarez*. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 353-378, 2022.

PARAQUETT, M. *O papel que cumprimos os professores de espanhol como língua estrangeira (E/LE) no Brasil*. Caderno de Letras da UFF - Dossiê: Diálogos Interamericanos, Niterói, n. 38, p. 123-137, 2009.

PERES CARVALHO, J. *Contrastes e reflexões sobre o ensino de Espanhol em escolas públicas do DF: uma visão real acerca da implantação da lei 11.161/2005*. 2014. 249 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

PERES CARVALHO, J.; ORTÍZ ÁLVAREZ, M. L. *A lei 11.161/2005 e o ensino de Espanhol em escolas públicas do Distrito Federal: Realidades e desafios após uma década de implantação*. In: ORTÍZ ÁLVAREZ, M. L. (Org.). *Políticas e (des)valorização do ensino de espanhol no contexto brasileiro: desafios e ações*. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 73-107, 2019.

APRESENTAÇÃO

PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE HERANÇA: ELOS E LAÇOS QUE NOS CONDUZEM E NOS UNEM

Ana Luiza Oliveira de Souza
Ana Souza
Rosa Maria Faneca¹

1. INTRODUÇÃO

Abrimos o volume 5 da coleção *O POLH na Europa* celebrando os dez anos do evento que deu origem à publicação do seu primeiro volume. Coincidentemente ou não, o seu prefácio havia sido escrito pela Prof.^a Dr.^a Maria Luisa Ortíz Alvarez, que, infelizmente, nos deixou em 24 de maio de 2024, e a quem dedicamos este livro. Ortíz Alvarez (2017, 11) refere-se à língua de herança como “um modo de ser e de estar, um elo que nos conduz à nossa cultura, às nossas raízes. Aprendê-la significa revitalizar os nossos contatos com ela, conviver e manter os laços que nos unem a ela”.

Expandimos essa citação de Ortíz Alvarez para, além de “aprendê-la”, incluir “ensiná-la”. Afinal, foi o movimento migratório internacional que levou ao surgimento do fenômeno das línguas de herança, e foi a importância dada por famílias de migrantes à socialização de seus/suas filhos/as em suas línguas de origem que desencadeou o

¹ As organizadoras do livro escreveram juntas este capítulo de abertura do Volume 5 da série *O POLH na Europa*, sendo que a introdução foi escrita por Ana Luiza Oliveira de Souza, Ana Souza e Rosa Maria Faneca; a apresentação e a primeira seção foram escritas por Ana Luiza Oliveira de Souza; e a segunda e terceira seções foram escritas por Rosa Maria Faneca.

desenvolvimento dessa vertente de ensino. Focando no Português como Língua de Herança, a migração portuguesa teve início nos anos 60, quando foram criadas suas primeiras escolas e associações (Barradas, 2004; Faneca, 2013, 2014). A migração brasileira, por sua vez, tornou-se significativa mais tarde. Por isso, a primeira escola brasileira a ensinar Português como Língua de Herança na Europa iniciou suas atividades cerca de trinta anos depois (Vizentini, 2022). Em ambos os casos, podemos pensar nas escolas como “safe spaces”, isto é, espaços que fornecem sentimentos de pertencimento, promovem relações sociais positivas, criam redes sociais de apoio e encorajam ligações naturais com a língua e a cultura de herança (Guardado, 2018).

Ambientes que fortalecem a identidade cultural dos aprendizes são de suma importância para a manutenção das línguas de herança (Ortíz Alvarez, 2019; Oliveira de Souza, 2020). Vale ressaltar que o português “é uma língua de vários espaços, vários povos e várias culturas” (Ortíz Alvarez, 2020, 137). Assim, as práticas de pesquisa e de ensino que consideram suas variedades separadamente devem ser questionadas (Souza & Melo-Pfeifer, 2021). Por isso, este livro, além de ser organizado por acadêmicas que fazem uso de duas das variedades da Língua Portuguesa — a brasileira e a europeia —, inclui contribuições de colaboradores brasileiros e portugueses. Essa parceria ocorreu com o objetivo de reconhecer, sobretudo, a heterogeneidade não somente das pesquisas, mas também dos repertórios linguísticos, das realidades sociais e culturais nos espaços de comunicação e educação e dos processos de constituição das identidades culturais dos sujeitos falantes de herança.

Fortemente ligados à importância da língua estão os significados emocionais e identitários das famílias, educadores/as e pesquisadores/as, conforme ilustramos a seguir.

Pesquisadora, educadora

Mudei-me para Londres em meados de 1997 com a intenção de ficar por apenas um ano para fazer um Mestrado no Ensino de Língua

Inglesa. Estando aqui, tomei conhecimento de uma escola complementar brasileira que ensinava português a famílias onde as mães eram brasileiras e os pais eram de outras nacionalidades. Passei a fazer parte do quadro de voluntários/as da escola em 1999. O fascínio com o que acontecia na escola era tanto que desenvolvi um estudo de doutorado sobre as questões linguísticas e identitárias das mães e das crianças que frequentavam a escola. Foi o começo de uma longa e gratificante jornada com um tema que só veio a ter nome em 2009 (Brasil, 2009), quando o Itamaraty usou o termo “Português como Língua de Herança” pela primeira vez. Nesses 26 anos, acompanhei, participei e contribuí. Apesar de não ser mãe, fui atraída para a escola por outros pontos em comum com as mães, mulheres brasileiras imigrantes em um espaço social criado para termos um *break* da sociedade inglesa, que na época ainda tinha poucos/as brasileiros/as.

Nos breves encontros semanais, renovávamos nossas energias independentemente do clima londrino. Trocávamos histórias sobre nossas vidas no Brasil; deliciávamo-nos com guloseimas brasileiras feitas em casa, já que o acesso a produtos brasileiros ainda era limitado; apoiávamos umas às outras para superarmos as diferenças culturais; ríamos muito; desenvolvemos laços emocionais que existem até hoje. Algumas voltaram para o Brasil, outras foram para outras partes da Inglaterra, outras mudaram-se para outros países, umas já não estão entre nós. Filhos e filhas crescidos/as, alguns casados/as, uns com filhos(as), cada um seguindo seu caminho. Todos/as com elos que nos conduziram/conduzem a identidades multilíngues e multiculturais.

Pesquisadora, educadora, mãe

No Rio de Janeiro, atuei como professora do ensino fundamental e também do ensino médio em escolas públicas entre 2001 e 2006. Transferi-me à Itália no ano de 2006 por motivos de estudo, onde finalizei o mestrado e casei-me. A imigração, juntamente à maternidade, me ofereceu um universo de experiências felizes e outras nem tanto, muitas dúvidas, reflexões e inquietações, além de desafios que instiga-

ram em mim uma investida científica no campo de estudo da aquisição do português como língua de herança. De fato, minhas inquietações enquanto mãe de uma criança bilíngue e minhas experiências como mulher brasileira na sociedade italiana me motivaram na criação da Casa do Brasil em Florença em 2014 com outras mulheres e mães.

Eu pensava como seria a ligação do meu filho com o Brasil, se ele realmente conseguiria entender, à distância de espaço e de tempo, as diferentes histórias pessoais e coletivas não somente da minha família, mas da sociedade brasileira. Minhas inquietações me levavam ainda mais longe ao ver como os adolescentes filhos de brasileiros entendiam e falavam do Brasil através dos olhos de quem nasceu aqui. Compreendi que o projeto poderia alcançar outros grupos, crianças e jovens filhos e filhas de casais ítalo-brasileiros, ou filhos de brasileiros imigrantes ou jovens adotados. Através de encontros com outros grupos de educadores e pesquisadores da área de POLH, principalmente a partir da minha participação no II SEPOLH (ano de 2015), compreendi que, para ampliar o conhecimento das crianças e jovens, seriam necessários diferentes tipos de atividades. Assim, o projeto de ensino do POLH desenvolveu-se com o apoio da instituição italiana “*Associazione Piazza San Donato*” na cidade de Florença. A minha atuação depois do doutorado seguiu uma abordagem interdisciplinar, incluindo experiência pessoal, descrição linguística e didática da língua, em um contínuo de investigação e ação.

Investigadora, educadora, mãe, falante de herança

A minha trajetória linguística está profundamente marcada pelo contacto com o português enquanto língua de herança. Nascida em Portugal, o português foi, desde cedo, o elemento central da minha identidade, uma fonte de afeto e pertença até aos oito anos, altura em que a minha família se mudou para França. Nesse novo país, iniciei uma experiência de aprendizagem e adaptação linguística: o francês entrou na minha vida, inicialmente como língua estrangeira, mas, com o tempo, tornou-se minha e influenciou as minhas perceções do mundo, tendo o português sido relegado a um segundo plano. Por

vontade dos meus pais, frequentei aulas de português como língua de herança nos cursos paralelos do Instituto Camões, ao nível do ensino primário, o que se revelou decisivo na valorização da língua portuguesa enquanto elemento identitário e afetivo. Contudo, foi através das associações portuguesas que consegui aprofundar a ligação com a língua portuguesa, numa altura em que as ofertas de ensino da língua em França eram escassas.

Essa aprendizagem motivou-me a ingressar num curso universitário sobre língua e cultura portuguesas. Em 1990, na Universidade de La Sorbonne, iniciei a minha investigação sobre o ensino do português língua de herança, que continua até hoje, abrangendo o estudo das variedades da língua portuguesa e o seu ensino enquanto língua pluricêntrica. A valorização do português de herança é mais do que uma prioridade académica; é uma questão de preservação de identidades, de afirmação cultural e de reconhecimento da diversidade que enriquece as nossas sociedades. O português de herança não é apenas uma língua, é um símbolo vivo de resiliência, de história partilhada e de esperança num futuro em que todas as vozes, todas as trajetórias, possam ser reconhecidas e celebradas. Respeitar, proteger e promover essa língua é, assim, um compromisso que todos devemos assumir, porque, no fundo, trata-se de construir uma sociedade mais inclusiva, mais justa e mais enriquecida pelas nossas múltiplas identidades.

2. APRESENTAÇÃO DO VOLUME 5

Com o intuito de contribuir para o fortalecimento desses elos emocionais, sociais, culturais, educacionais e académicos, organizamos este quinto volume da coleção *O POLH na Europa: Português como Língua de Herança*. Mais especificamente, este volume é o resultado das investigações e experiências didáticas apresentadas no VI SEPO-LH (VI Simpósio Europeu sobre o Ensino do Português como Língua de Herança) em 2023, sob o tema principal “Da Gestão à Formação”, realizado pelo Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF) da Universidade de Aveiro, sob a organização local de Rosa Maria Faneca.

De maneira singular, o volume que aqui se apresenta é um balanço das investigações apresentadas no simpósio, ampliando o campo de estudos com argumentos abordados em torno de cinco eixos temáticos, entre eles: gestão e políticas linguísticas educativas e familiares; formação dos atores educativos; ensino e aprendizagem do POLH, com a perspectiva didática da inovação pedagógica e tecnológica; construção de saberes, com pesquisas-ação e desenvolvimento de conceitos e teorias, e avaliação em contexto POLH. Esses eixos temáticos estão relacionados nas 17 contribuições dos autores e autoras, seguindo, como no volume anterior, a divisão em três seções. A primeira seção, “Pesquisas em POLH”, traz à luz investigações que discutem diferentes panoramas do ensino no contexto do POLH, desde pesquisas relacionadas a políticas linguísticas a aspectos específicos ligados a fatores linguísticos, sociais, culturais e religiosos da aquisição e do planejamento linguístico familiar, e que, portanto, considera-se os fatores relacionados à formação docente e ao caráter pluricêntrico da língua portuguesa e da diversidade linguística e cultural nacionais.

Ao refletirem sobre os encontros e desencontros que podem ocorrer nas ações pedagógicas, o volume dá sequência à segunda seção, “Práticas em POLH”, com discussões pertinentes em torno dos processos de ensino e aprendizagem do POLH, que, ao longo das últimas duas décadas, têm sido compartilhados em simpósios e congressos. O compartilhamento de diferentes percursos didáticos e paradidáticos manifesta-se como uma das características do SEPOLH, evidenciando a sua particularidade em compartilhar e construir saberes coletivamente, uma vez que, de forma criativa, têm ajudado a superar os entrelaces que existem diante do conjunto heterogêneo dos perfis de aprendizes falantes de herança, com repertórios linguísticos constituídos por identidades culturais híbridas e em formação. Além disso, o caráter plural do evento, no que diz respeito às variedades da língua portuguesa, tem alcançado pesquisadores, docentes, educadores e famílias, em prol de uma didática de POLH consciente e humanizada, presente em um mundo cada vez mais multilíngue. Esse caráter plural também é refletido neste volume, ao apresentar os textos na variedade da língua portuguesa em que foram original-

mente escritos. Acresce ainda a preferência pelo uso da sigla POLH ou PLH de cada autor/a; para uma discussão mais aprofundada sobre as diferentes siglas, consulte Souza e Barbosa (2020).

Reconhece-se, nesse sentido, que os processos de aquisição e de ensino não sejam uma consequência natural das relações familiares na comunidade acolhedora. Dessa forma, a terceira e última seção, “Projetos em POLH”, descreve o trabalho de três iniciativas que desenvolvem ações conscientes e objetivas na direção de uma aprendizagem que tem como escopo ensinar e valorizar, além do POLH, as experiências culturais e o desenvolvimento identitário e seus falantes em suas comunidades. As duas primeiras iniciativas fazem parte da rede do Ensino de Português no Estrangeiro (EPE) organizado pelo Camões, Instituto da Cooperação e da Língua, I.P. A terceira iniciativa está ligada a ações da comunidade brasileira no Japão. Aproveitamos para ressaltar que, apesar do nosso foco ser as instituições que atuam na Europa, estimulamos a troca de experiências e conhecimentos sobre o Português como Língua de Herança em todo o mundo. Assim, achamos relevante compartilhar nesse volume informações de uma instituição que funciona em outro continente.

Seção I: Pesquisas em POLH

O **capítulo 1**, intitulado “*Reflexões acerca das ações glotopolíticas para o ensino do português na Itália*”, de Ana Luiza Oliveira de Souza, discute aspectos relevantes das políticas linguísticas de macro e microplanejamento (Liddicoat & Baudaulf, 2008) relacionadas com a introdução da língua portuguesa no ensino fundamental e médio na Itália. Além do quadro institucional e formal de ensino, o texto destaca a importância da intervenção de agentes não institucionalizados, como famílias e comunidades escolares locais, que promovem o acesso ao ensino da língua. Conclui-se que, para além das ações atuais, é necessário reforçar as políticas públicas específicas para o ensino de português enquanto língua estrangeira e de herança, especialmente em contextos de jovens migrantes, descendentes de falantes de países de língua portuguesa.

O **capítulo 2**, intitulado “*Contribuições de análises linguísticas para o ensino de Português como Língua de Herança*”, foi escrito por Denise Barros Weiss e Máira Candian. Nesse trabalho, realça-se a importância da relação entre a ciência linguística e a prática do professor que trabalha com falantes de língua de herança. O capítulo apresenta uma revisão de quatro estudos em diversos contextos linguísticos (Weiss & Candian, 2019), analisando habilidades linguísticas desses falantes, comparando-as com as de falantes de língua estrangeira. As investigações evidenciam conhecimentos metalinguísticos, competências sociopragmáticas e morfossintáticas, sobretudo na produção do subjuntivo, bem como habilidades de percepção, compreensão oral e características fonéticas e dialetais do português brasileiro. Segundo as autoras, esses estudos são essenciais para a superação de inseguranças dos aprendizes e a promoção de maior autoconfiança.

As escolas complementares no Reino Unido existem há mais de 60 anos com o objetivo de preservar o patrimônio linguístico e cultural de várias comunidades de imigrantes, dentre elas, a brasileira. O **capítulo 3**, “*Religião em escolas complementares: crenças de professoras brasileiras na Inglaterra*”, de Ana Souza, apresenta um estudo em andamento que acrescenta o aspecto religioso no ensino de português brasileiro como língua de herança. Uma análise é feita sobre o modo que documentos oficiais sobre essa vertente de ensino abordam as questões religiosas. Ademais, a partir das percepções de professoras de uma escola brasileira na Europa, discute-se as oportunidades e os desafios de integrar a religião nas políticas linguísticas. Os resultados contribuem para uma compreensão mais aprofundada da relação entre religião e língua nesse contexto de escolas complementares.

O **capítulo 4**, “*As visões de professores de PLH sobre o bilinguismo dos seus alunos: propostas para a prática*”, de Maria de Lurdes Gonçalves e Cristina Flores, apresenta propostas de intervenção dos docentes, dentro e fora da sala de aula, para promover a valorização do bi/plurilinguismo. A partir de uma oficina de formação junto de professores portugueses no contexto suíço, o estudo organiza-se em duas etapas: a primeira, com uma investigação por inquérito com 54

professores, analisa as suas opiniões sobre a convivência entre a língua de herança e as línguas maioritárias; a segunda, recolhe propostas de atividades didáticas e sensibilização desenvolvidas pelos formandos. O capítulo apresenta quatro propostas com o objetivo de promover a consciência do uso do “*code-switching*”, reforçar a mediação linguística e capacitar os docentes para valorizar as múltiplas identidades linguísticas, reconhecendo o impacto do bi/plurilinguismo na construção da identidade dos alunos e na afirmação das suas preferências linguísticas.

O **capítulo 5**, “*Teoria e prática na formação de professores de português: pesquisa-ação na Universidade Aix-Marseille*”, de Brízzida Caldeira, apresenta a aplicação da metodologia de pesquisa-ação no curso de formação de professores de português na Universidade Aix-Marseille, França, entre 2021 e 2024. O estudo foca na relação entre teoria e prática, identificando dificuldades dos formandos em integrar esses saberes. O *corpus* inclui o programa da disciplina, produções de doze participantes e percepções pessoais recolhidas através de formulários e relatórios finais. Com base na concepção de “professor reflexivo” (Schön, 1995; Pimenta, 2022), os resultados indicam uma forte ligação entre a formação e as mudanças na percepção dos docentes, promovendo uma reflexão crítica e melhorias contínuas no processo de formação.

Reconhecer e valorizar as Línguas de Herança no ambiente escolar tem sido fundamental para promover uma abordagem verdadeiramente inclusiva e intercultural nas escolas portuguesas, onde cerca de 140.000 alunos no ano letivo de 2023/2024 eram provenientes de 187 nacionalidades diferentes. Assim, o **capítulo 6**, “*Portfólio Europeu de Línguas na promoção das Línguas de Herança: uma abordagem intercultural*”, escrito por Francisco Rocha e Rosa Maria Faneca, apresenta dados recolhidos no âmbito do projeto VaBiola (Valorização das biografias linguísticas dos alunos: uma proposta digital), que analisa as representações de professores, pais e alunos relativamente ao tema em apreço. Neste capítulo, destaca-se a importância de reconhecer e reforçar a implementação de práticas educativas que promovam

uma abordagem inclusiva e intercultural com foco na valorização do repertório linguístico dos alunos, tal como é preconizado no Portfólio Europeu de Línguas (PEL), contribuindo para o desenvolvimento e reconhecimento da diversidade linguística como recurso pedagógico.

Sónia Rita Melo desenvolve, no **capítulo 7**, intitulado “*(Des) construindo cidadãos interculturais nas aulas de POLH: um projeto de investigação-ação*”, um projeto realizado em cursos de POLH na Suíça alemânica, com alunos de nível B1 (11-14 anos). A autora parte da questão de como o ensino do português como língua pluricêntrica contribui para a formação de cidadãos interculturais, tendo elaborado uma unidade didática aplicada em 2022/2023. Com uma abordagem qualitativa, baseada em questionários, observação e registros multimodais, os resultados revelam que os estudantes passaram a atuar como mediadores interculturais, fortalecendo a sua cidadania e competências de diálogo em contextos pluriculturais.

Seção II: Práticas em POLH

Neste **capítulo 8**, intitulado “*Literatura de cordel: de patrimônio cultural a estímulo da competência escrita no POLH*”, a autora Camila Lira apresenta um projeto pedagógico que visa valorizar a literatura de cordel como recurso para promover a competência escrita em turmas de Português como Língua de Herança. Através de atividades de escrita, oficinas de xilogravura e produção de folhetos, o projeto incentiva os alunos a explorarem a sua criatividade e a conhecerem melhor a cultura brasileira. A autora evidencia que esse património cultural contribui para um ambiente de aprendizagem motivador e enriquecedor, fortalecendo competências essenciais na língua de herança, mesmo em contextos de grande diversidade linguística.

No **capítulo 9**, intitulado “*Gamificação: a autonomia do aluno e o design de jogos nas salas de POLH*”, a autora Érika Karina de Oliveira apresenta uma análise do uso da gamificação como ferramenta pedagógica no ensino de POLH. Através do design de jogos, os alunos com idades entre os 8 e os 11 anos, numa escola

em Londres, tiveram a oportunidade de explorar a literatura brasileira, desenvolvendo autonomia, cooperação e criatividade. O estudo evidencia que a gamificação favorece a motivação, o envolvimento emocional e a retenção de conteúdos, promovendo uma aprendizagem interativa e significativa que reforça a identidade cultural dos estudantes.

No **capítulo 10**, *“A construção do sujeito nos trilhos da lusofonia”*, as autoras Danielli Dartico S. Simões, Elizabeth Neves Ferreira, Mariana Vieira Martins e Rita Maria de Albuquerque Dorneles exploram a importância de práticas pedagógicas inovadoras no ensino de POLH. Através de um workshop com profissionais, centrado na temática da lusofonia e na exploração estética do quadro «Estrada de Ferro», de Tarsila do Amaral, promoveram-se atividades de escrita colaborativa com alunos do 4.º ano. A experiência demonstra que abordagens mais dinâmicas e lúdicas favorecem o desenvolvimento de competências linguísticas e reforçam a identidade cultural dos estudantes.

O **capítulo 11**, intitulado *“Olimpíadas de Português como Língua de Herança: desenvolvimento das provas na Irlanda”*, de Aline de Almeida Gandra, descreve a organização, aplicação e avaliação da terceira edição das Olimpíadas de Português como Língua de Herança, realizadas em 2023 na Irlanda. Como iniciativa do governo brasileiro, a prova, elaborada pela autora e pela professora Gabriela Rampazo, incluiu etapas escritas e orais adaptadas às diferentes faixas etárias (4-6, 7-9 e 10-12 anos), inspiradas no livro *Palavras ao Mar*. O artigo detalha a metodologia de avaliação, abordando o perfil linguístico das crianças e o uso do Quadro Europeu Comum de Referência, além de discutir os desafios do bilinguismo de herança e a necessidade de critérios ajustados à realidade dos falantes de herança na Irlanda.

O **capítulo 12**, *“A importância do lúdico e a sua influência no ensino do POLH”*, de Elaine Silva de Lima Fiorin e Lilian Mara Melazi de Oliveira Nazareth, destaca a relevância do uso da ludicidade como ferramenta pedagógica no ensino do POLH. Através da partilha de

práticas educativas, as autoras defendem um método que enriquece o processo de aprendizagem, tornando-o mais dinâmico, atrativo e integral. Com base na experiência de sala de aula, o capítulo evidencia como a ludicidade promove um ambiente mais significativo e motivador para os alunos, inspirando professores a incorporar práticas lúdicas no ensino do POLH, a fim de potencializar o desenvolvimento dos estudantes e reforçar o interesse pela língua e cultura de herança.

Ao abordar a proposta de enriquecimento curricular no ensino de POLH, Jessika Rabello apresenta, no **capítulo 13**, o projeto “*Terceira Hora*”: *uma proposta de enriquecimento curricular no ensino de POLH*”, que reorganiza os agrupamentos por faixa etária em grupos temáticos interdisciplinares. O objetivo é promover o uso autêntico da língua em contextos significativos, através de atividades como capoeira, robótica, contação de histórias, dramatização, produção de documentários, entre outras. Inspirado em abordagens como o CLIL e práticas centradas no aluno, o projeto valoriza a identidade cultural, reforça a autoestima linguística e estimula o envolvimento dos aprendentes. O capítulo sugere que essas experiências possam ser adaptadas para outras realidades de ensino de línguas de herança, expandindo as possibilidades de pertencimento e aprendizagem.

Focando na promoção do POLH na infância, Priscila Pimenta, no **capítulo 14**, apresenta o “*Clube da leitura: uma estratégia didática para fortalecer o POLH na família*”, um projeto desenvolvido na instituição Linguarte, em Munique, Alemanha, dirigido a crianças de 3 a 6 anos com proficiência em português nível A1. O objetivo é incentivar a leitura em português no ambiente familiar, reforçando o vínculo familiar através da leitura partilhada, e estimular o desenvolvimento de competências orais e interpretativas. Ao longo de 16 semanas, as crianças levaram livros e fichas para casa, proporcionando uma experiência contínua com o idioma, apoiada pelos familiares. Em sala, o clube integrou rodas de conversa e concluiu com um piquenique e uma exposição, promovendo o envolvimento familiar, o uso do idioma e o reforço da comunidade de falantes de português na infância.

Seção III: Projetos em POLH

O **capítulo 15** “*Celebrando dias mundiais com ciência com trocas de cartas em língua portuguesa*”, de Sandra Mourinha Chaves, Ana Rodrigues, Beatriz Matos, Jacinto Mathe, Joana Moscoso, Mariana R. P. Alves e Rafael Galupa, apresenta a iniciativa “Cartas com Ciência”, uma associação sem fins lucrativos que visa combater desigualdades sociais através da divulgação da ciência e do conhecimento. Desde 2020, essa organização promove programas de troca de cartas em língua portuguesa entre cientistas e estudantes de contextos socio-econômicos desfavorecidos, incluindo alunos da rede de Ensino de Português no Estrangeiro (EPE) do Camões I.P. Os resultados indicam que a experiência é altamente positiva, contribuindo para a aquisição de novo vocabulário e conhecimentos científicos, além de reforçar a importância da língua portuguesa na divulgação da ciência junto de crianças e jovens.

Intitulado “*Portugal em 7 cores: promoção da identidade cultural*”, de Paula Rodrigues e Rute Venâncio, o **capítulo 16** apresenta um projeto que visa reforçar as competências culturais e linguísticas de aprendizes de língua de herança. Através de uma metáfora colorida, o projeto explora temas das culturas portuguesa e suíça, promovendo o reconhecimento das semelhanças e diferenças. Com cinco anos de implementação, os resultados indicam que a participação ativa, apoiada em tecnologias apelativas e nos sentidos, favorece uma aprendizagem diferenciada, eficaz e significativa, contribuindo para a construção de identidade e cidadania.

O **capítulo 17**, intitulado “*Construir ARTEL: Português como Língua de Herança no Japão*” e escrito por Luzia Tanaka, apresenta uma iniciativa brasileira situada em Sakai, Osaka. Há quase 17 anos, Construir ARTEL promove o ensino do Português como Língua de Herança para crianças e jovens brasileiros residentes no Japão. Originariamente concebido como creche, o projeto evoluiu para uma ação educativa intercultural que combina práticas bilíngues e comunitárias, valorizando os saberes familiares e a identidade

cultural dos participantes. Com base nos estudos de Paulo Freire e Vygotsky, a abordagem promove uma educação dialógica, afetiva e transformadora. O texto descreve o percurso da iniciativa, perfil dos educadores, famílias envolvidas e as atividades desenvolvidas, destacando conquistas e desafios, como as barreiras linguísticas e os casos de TEA e TDAH. Conclui salientando o impacto positivo na formação identitária, autoestima e integração social dos alunos, reforçando a importância da educação enquanto mediação cultural e social.

Em suma, esperamos que essa coletânea faça jus à menção feita por Ortíz Alvaréz (2018) ao afirmar que o SEPOLH é um dos atores no âmbito internacional a contribuir para a política de promoção e difusão da língua portuguesa. Esperamos continuar exercendo esse papel e aproveitamos para reconhecermos, mais uma vez, as contribuições de Maria Luisa para a área de Português como Língua de Herança. Sua memória estará sempre em nós.

Ana Luiza de Oliveira Souza
Florença, 30 de junho de 2025

Ana Souza
Londres, 30 de junho de 2025

Rosa Maria Faneca
Aveiro, 30 de junho de 2025

REFERÊNCIAS

BARRADAS, O. *Portuguese students in London schools: Patterns of participation in community language classes and patterns of educational achievement* (Tese de Doutorado em Educação – não publicada), Goldsmiths College, University of London, Londres, 2004.

BRASIL. *Ata final da reunião da mesa temática Educação e Cultura na II Conferência Brasileiros no Mundo*. Brasileiros no Mundo (Ministério de Relações Exteriores), 2009. Disponível em: <http://www.brasileirosnomundo.itamaray.gov.br/associativismo-e-politicas-para-as-comunidades/conferencias/2009-ii-conferencia-brasileiros-no-mundo/ata-educacao-e-cultura.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2011.

FANECA, R.M. Parcours du portugais langue d'origine en France et des langues d'origine au Portugal: regards croisés. *Revista Synergies Portugal*, n. 2, p. 41-52, 2014.

FANECA, R.M. Aprendizagem e representações do português língua de herança por lusodescendentes em França em contextos não formais. *Indagatio Didactica*, v.5, n.3, p. 29-49, 2013.

GUARDADO, M. *Discourse, Ideology and Heritage Language Socialization: Micro and Macro Perspectives*, De Gruyter, Inc., 2018.

LIDDICOAT, A. J.; BALDAUF, JR. R. B. Language Planning in Local Contexts: Agents, Contexts and Interactions. In LIDDICOAT, A. J., BALDAUF, JR. R. B (Orgs.). *Language Planning and Policy: Language Planning in Local Context*. Clevedon: Multilingual Matters, p. 3-17.

OLIVEIRA DE SOUZA, A.L. O Português como Língua de Herança em Florença: línguas e identidades em movimento. In SOUZA, A. & ORTIZ ALVAREZ, M. L. (Orgs.) *Português como Língua de Herança – uma disciplina que se estabelece*. Campinas: Pontes Editores. 2020. p.181-206.

ORTÍZ ALVAREZ, M.L. Identidade, representação e atitude linguística de jovens falantes de Português Língua de Herança. In: C. Lira; A. L. Oliveira de Souza; M. Lupetti. (Orgs.). *O POLH na Europa - Português como Língua de Herança* (pp. 61-78), Volume 3. Lisboa: Sagarana, 2021.

ORTÍZ ALVAREZ, M.L. A ascensão do Português Língua de Herança. In: A. A. Lôpo Ramos; R. Lima (Org.) *Mobilidades Linguístico-culturais: reflexões epistêmicas para o ensino* (p. 135-151). Rio de Janeiro: Edições Makunaíma, 2020.

ORTÍZ ALVAREZ, M. L. Português Língua de Herança na perspectiva académica brasileira. In: A. Souza; C. Lira (Orgs.) *O POLH na Europa* (pp. 61-77), Volume 1. Londres: JNPaquetBooks, 2019.

ORTÍZ ALVAREZ, M.L. Apresentação: Português como Língua Estrangeira, Português como Língua de Herança, Português como Língua Adicional. *Domínios de Linguagem*, vol. 12, no. 2, pp. 772-785, 2018.

ORTÍZ ALVAREZ, M.L. Prefácio. In: A. Souza; C. Lira (Orgs.) *O POLH na Europa* (pp. 9-12), Londres: JNPaquet Books, 2017.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: GHEDIN, E.; PIMENTA, S. G. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2022. p. 11-29.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 77-91.

SOUZA, A.; BARBOSA, L. Língua de Herança e Língua de Acolhimento: Pontos de encontro no Ensino-aprendizado de Português In: A. Souza & K. Silva (orgs) *O Ensino de Português do Brasil – uma herança, um acolhimento*. Londres: JNPBooks. 13-52, 2020.

SOUZA, A.; MELO-PFEIFER, S. (Orgs.) *Portuguese as a Heritage Language in Europe: a pluricentric perspective*. Campinas: Pontes, 2021.

VIZENTINI, M. M. O ensino de Português como Língua de Herança – Relatos de uma escola complementar na Suíça germanófono. In: ORTIZ ALVAREZ, ML; AQUINO FERRAZ, J; ALBUQUERQUE, R. MOISÉS, C. (Orgs.). *Bilinguismo e Línguas de herança: construindo Pontes e Diálogos entre línguas - culturas*. 1ed.Campinas: Pontes Editores, 2022, v. 1, p. 289-317.

WEISS, D. B.; CANDIAN, M. Ensino-Aprendizagem de Português como Língua de Herança: experiências linguísticas, memória fonológica e identidade cultural. *Trama*, v. 15, n. 34, p. 41–51, 2019. DOI: 10.48075/rt.v15i34.20963. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/trama/article/view/20963>. Acesso em: 18 dez. 2024.



SEÇÃO I: PESQUISAS EM POLH

CAPÍTULO 1

REFLEXÕES ACERCA DAS AÇÕES GLOTOPOLÍTICAS PARA O ENSINO DO PORTUGUÊS NA ITÁLIA

Ana Luiza Oliveira de Souza
Universidade de Pisa (Centro Linguístico), Itália

1. INTRODUÇÃO

O ensino do português em contexto italiano está presente em 25 universidades públicas¹ e inclui, além do ensino da língua, o ensino da linguística, da literatura e teorias tradutórias². Em 2014, houve o impulso do Ministério da Instrução e Pesquisa (MUR) ao introduzir algumas línguas estrangeiras no currículo escolar, sendo o chinês (mandarim), o árabe, o português, o hebraico, o japonês e o neogrego incluídas no elenco de línguas que podem ser escolhidas pelas escolas, em adição ao inglês, francês, espanhol e alemão. Contudo, não se fala decididamente da inclusão da língua portuguesa no ensino fundamental, ainda que os fluxos migratórios ofereçam uma nova configuração demográfica ao país, e possa ser também usada como língua de herança por jovens com *background* migratório³. Sendo assim, outros agentes e ambientes

1 São 97 o número de instituições de ensino superior na Itália, sendo 67 instituições públicas e 20 instituições legalmente reconhecidas. Dados disponíveis em: <https://www.miur.gov.it/istituzioni-universitarie-accreditate>. Acesso em 30 jun. 2026.

2 Sobre o ensino de língua portuguesa nas universidades será argumentado neste capítulo na subseção 3.2.

3 Acerca do ensino do português na Itália, e em específico, em âmbito universitário, muitos pesquisadores já trataram do argumento. Assim, veja: Castagna (2021); Cecilio (2015); Russo (2014 [2008], 2016, 2021).

não institucionalizados têm se juntado à promoção do acesso à aprendizagem do português.

Em contexto italiano, de modo geral, agentes comunitários e educadores interessados no ensino de uma determinada língua e cultura dirigem ações voltadas ao planejamento linguístico escolar e familiar, influenciando as políticas linguísticas locais (Oliveira de Souza, 2023). Para o ensino da língua portuguesa, tais ações de incentivo têm sido realizadas por professores e famílias com apoio (ou não) das instituições.

O presente capítulo tem como objetivo trazer reflexões acerca das ações glotopolíticas realizadas para a implementação do português em contexto italiano, tanto no ensino formal quanto no ensino não formal. Para isso, após essa introdução, serão apresentados os conceitos relacionados aos termos glotopolíticas na próxima seção, políticas e planejamento linguísticos com o objetivo de refletir sobre o impacto do percurso realizado para a consolidação do ensino dessa disciplina linguística em escolas italianas. Apresentam-se, nas subseções, os conceitos teóricos de dois níveis de planejamento linguístico e, em seguida, o panorama das comunidades de língua portuguesa residentes na Itália. Descreve-se, então, as intervenções glotopolíticas realizadas pelos agentes sociais da comunidade brasileira que trabalham com o Português como Língua de Herança (POLH) na cidade de Florença, na região da Toscana. Também se descreve o histórico de ações glotopolíticas realizadas pela instituição escolar da cidade de Arezzo que, desde 2014, com o auxílio de professores, tentam implementar a disciplina no ensino formal. Em síntese, esses dois tipos de intervenções realizadas na Toscana com o objetivo de inserir o ensino formal de português nas escolas e ensino não formal de POLH são vistos como duas ações glotopolíticas de microplanejamento. Minhas considerações finais sugerem a necessidade de ações oficiais futuras a fim de que se possa implementar, além do português como língua estrangeira, também o ensino formal do POLH em escolas italianas.

2. DEBATES GERAIS SOBRE GLOTOPOLÍTICA, POLÍTICAS E PLANEJAMENTOS LINGUÍSTICOS

Desde a construção dos estados-nações na Europa, tem-se visto um forte debate a respeito das questões linguísticas direcionadas ao desenvolvimento do multilinguismo e plurilinguismo⁴ da sociedade europeia. A própria constituição da Comunidade Econômica Europeia (CEE) de 1957⁵ havia reforçado como prioridade a atuação de intervenções relacionadas às políticas linguísticas, considerando os princípios fundamentais para o desenvolvimento socioeconômico dos seus estados membros, ou seja, os fatores ligados às línguas oficiais e minoritárias, reforçando a promoção e a tutela do patrimônio linguístico e cultural europeu.

Essas são questões ligadas aos estudos da área de Políticas Linguísticas dos estados-nações que, diante dos diferentes parâmetros e ações relacionadas à promoção e proteção de línguas oficiais e línguas minoritárias, têm como estratégias diferentes instrumentos de implementação e gestão das línguas. Teóricos americanos e europeus (Fishman, 2011; García, 2010) observam a relevância da diferenciação entre os termos “política linguística” e “planejamento linguístico”, conceitos que muitas vezes são usados como sinônimos e, no entanto, referem-se às ações de diferentes naturezas. De acordo com Liddicoat e Baudaulf (2008), entende-se por planejamento linguístico um recipiente dentro do qual as políticas linguísticas são atuadas e, dependendo das áreas de interesse e intervenção, reconhece-se três subdivisões: planejamento de *corpus*, planejamento de *status* e planejamento de aquisição. Para esse capítulo, o objeto de investigação limita-se, em particular, à esfera do planejamento de aquisição, uma vez que o texto aborda a análise do conjunto de intervenções públicas e privadas voltadas

4 Em relação ao multilinguismo na Itália, Tosi (2008) afirma que diferentes línguas não oficiais, os “dialetos”, são amplamente faladas em comunhão com a língua nacional em diferentes áreas da península. Estão enraizadas no contexto histórico desse país no qual a unificação tardia manteve a diversidade linguística de maneira singular na Europa.

5 Tratado de Roma de 25 de março de 1957, tratado que constitui a comunidade econômica europeia. Disponível em <https://www.europarl.europa.eu/about-parliament/pt/in-the-past/the-parliament-and-the-treaties/treaty-of-rome>. Acesso em 30 jun. 2025.

a aumentar o número de falantes potenciais de uma língua, neste caso, do português.

Já os estudos sob a perspectiva da Política Linguística em Spolsky (2004), por exemplo, descrevem vários domínios sociolinguísticos de planeamentos que vão desde ações de tipo macro (de agências nacionais, internacionais e políticas nacionais) àquelas de tipo micro (de famílias, escolas, organizações religiosas, local de trabalho, governo local e os municípios) onde as questões de planeamentos podem ocorrer de formas mais ou menos conscientes e (des)contínuas. Tais intervenções, chamadas por Spolsky (2004, 2012) de “gerenciamento linguístico” consideram estratégias e abordagens que estabelecem percursos e valores, pois reconhecem a necessidade contínua de adequações a situações que podem ser específicas e mutáveis em uma certa comunidade. Assim, o autor observa quatro dimensões que sofrem intervenções dentro do âmbito das políticas linguísticas: as dimensões supranacional, nacional, regional e local (familiar).

O termo “glotopolíticas” começou a ser usado por diferentes teóricos na Europa, desde os anos 1980. Ao ampliarem o escopo das políticas e planeamentos linguísticos, esses estudiosos buscavam reivindicar o caráter crítico dos estudos sociolinguísticos. Como esclarecem Galli e Lagares (2024), o termo passa a ser empregado dentro dos estudos da linguagem pelos sociolinguistas franceses marxistas Louis Guespin e Jean Baptiste Marcellesi, sem o propósito de substituir o termo “política linguística”, uma vez que “o objeto de estudo não é a língua-em-si, mas as relações, no indivíduo social, entre pensamento e linguagem” (Guespin e Marcellesi, 2022 [1986], p. 17, *apud*, Lagares e Galli, 2024, p.6). Contudo, o escopo em ampliar a visão dos estudos sociolinguísticos em termos de políticas e planeamento já era evidente desde os anos 1960, pois o foco dos estudos considerava:

[...] as formas como os falantes manipulam os seus recursos linguísticos de acordo com o contexto, sobretudo em situações multilíngues, quando devem decidir qual

língua vão utilizar em determinadas situações, ou de que maneira vão usá-las, numa dimensão micropolítica que está presente em todo intercâmbio comunicativo. Quando uma família de língua em situação minoritária ou de imigração, por exemplo, adota práticas de linguagem específicas em relação ao uso do seu idioma com os/as filhos/as, no sentido da transmissão intergeracional ou da substituição, condicionada pelas circunstâncias sociais, ela está aplicando, de fato, uma política linguística (Lagares e Galli, 2024, p.6).

Assim, o termo glotopolítica considera como foco de seus estudos as dimensões históricas, políticas, culturais e antropológicas dos usos da língua, a fim de compreender o papel de determinada escolha linguística na construção identitária dos sujeitos e suas relações. Tais estudos assumem uma visão crítica das políticas e gerenciamentos linguísticos, comprometendo-se em explicar as estratégias e percursos para a interação e escolha de uma determinada língua minoritária ou majoritária, ou ainda, a introdução de uma língua no ensino formal em comunidades fronteiriça, onde há uma situação de contato, ou seja, com outras situações sobre as quais as intervenções são compreendidas a partir de duas funções: evocar práticas sociais da linguagem e designar análises (Guespin; Marcellesi, 1986).

A seguir, as intervenções de políticas e planejamento linguísticos são delineadas para compreender posteriormente, a partir de uma visão glotopolítica, os aspectos críticos envolvidos no micro e no macroplanejamento linguístico realizado a nível familiar e de comunidade.

2.1 Macro e microplanejamento linguístico e suas influências nas escolhas comunitárias

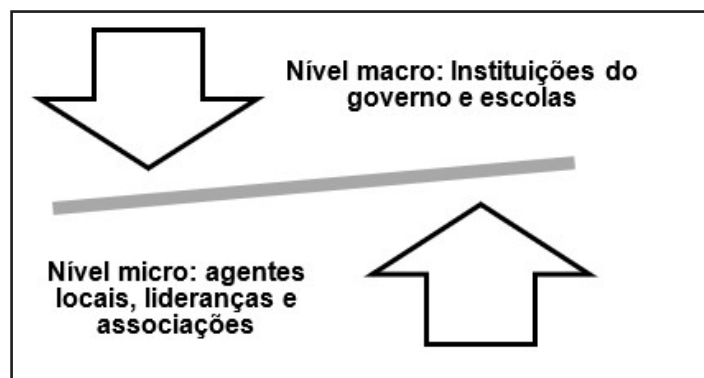
As ações do planejamento podem ser realizadas tanto por instituições quanto por grupos de cidadãos, influenciando todas as

instâncias envolvidas. Para compreender melhor, uma abordagem que assume a relação entre os aspectos da linguagem, da sociedade e suas políticas é uma abordagem que considera uma série de agentes sociais a nível macro e micro, que interagem com maior ou menor formalidade em suas comunidades locais (Cf. Liddicoat e Baudauf, 2008). Numa visão glotopolítica (Guespin; Marcellesi, 1986), as intervenções podem surgir associadas às questões sociais críticas relacionadas à não valorização das línguas dos imigrantes nos espaços de imigração, cujos dois níveis de planejamento entram em conflito em domínios diferentes.

As relações entre os níveis macro e microplanejamento podem ser ilustradas conforme a figura 1 a seguir. Observa-se que as relações de poder e equilíbrio podem ocorrer entre diferentes grupos de agentes.

A figura 1 tem como base os estudos de Haarmann (1990, *apud* Liddicoat e Baudauf, 2008) ao demonstrar a relevância da intervenção dos grupos de agentes relacionados ao planejamento de tipo macro (entidades governamentais) e micro (associações, famílias, indivíduos e grupos em geral). Diferentes pesquisas (Winter e Pauwels, 2008; Siew, 2008; Fishman, 2011) admitem que, muitas vezes, são os agentes locais que impactam o funcionamento do macroplanejamento, bem como o alcance de resultados específicos relacionados às políticas locais.

Figura 1. Influências recíprocas entre os níveis do Planejamento Linguístico



Fonte: Elaboração própria.

Torna-se evidente para nós, pesquisadores e professores de língua portuguesa em contexto internacional, que determinadas ações geradas por políticas linguísticas a nível macro necessitam de propostas e intervenções coletivas, ou até mesmo individuais e familiares, para que ocorram efeitos educacionais consideráveis com poder de impactar os planejamientos do tipo macro. Ao mesmo tempo, para que ações sejam eficazmente realizadas, são necessários espaços onde os agentes, educadores e instituições locais possam agir e influenciar o macroplanejamento, ou seja, as políticas nacionais (Spolsky, 2004).

Como se pode observar, nesse estudo, a diversidade dos grupos linguísticos minoritários presentes na Itália (entre minorias recentes e imigrantes) parece mostrar algumas prioridades na educação linguística, ou seja, pensando nas línguas estrangeiras que podem ser ensinadas na escola pública tendo em vista o grande número de falantes de origem migratória. No caso da língua portuguesa, observa-se diferentes ações glotopolíticas atuantes nesse país, seja através de grupos comunitários e familiares, seja a partir de instituições e professores universitários para implementação do ensino de português como língua estrangeira (PLE). Seguindo esse pensamento, antes de apresentar as intervenções a nível micro e macro, é necessário compreender se a comunidade de língua portuguesa se apresenta em número relevante na sociedade italiana. Para isso, na próxima subseção, tem-se o panorama das comunidades de língua portuguesa residentes na Itália.

2.2 Comunidades falantes de português na Itália

Em 1º de janeiro de 2024, os estrangeiros residentes no país contam com quase 5.308.000 cidadãos⁶, representando 8,5% da população nacional como mostra a Tabela 1:

⁶ Dados da população estrangeira em pesquisa na página do Instituto de Estatística Italiano. Dati Istat (2024). Disponível em: http://dati.istat.it/Index.aspx?DataSetCode=DCIS_POPSTRRES1#. Acesso em 2 jun 2025.

Tabela 1: Estrangeiros residentes na Itália em 1 de janeiro de 2024.

Outros	43.1%
Romênia	21%
Albânia	8.1%
Marrocos	8.1%
República Popular da China	6%
Ucrânia	4,9%
Filipinas	3.1%
Egito	2,9%
Paquistão	2,8%

Fonte: Adaptada de Dados Istat, 2024a.

Das primeiras 25 nacionalidades presentes na Itália, confirmam-se diferentes nacionalidades e suas línguas nativas (línguas de herança da 2ª geração), entre as quais podemos perceber as novas minorias linguísticas do país: os cidadãos da Romênia e da República Popular da China, além dos países de língua árabe, que incluem o Marrocos, o Egito, a Tunísia e outros países. As comunidades hispano-americanas encontram-se em número menor, onde o Brasil ocupa o 22º lugar.

Entre as nacionalidades que têm o português como língua oficial, encontra-se o Brasil. Com base nos dados de 2024 do Instituto Nacional de Estatística Italiano (ISTAT), observa-se a Tabela 2:

Tabela 2: Falantes de língua portuguesa na Itália

Brasil	51.125
Portugal	7.064
Cabo Verde	3.673
Guiné-Bissau	2.348
Angola	1.134
Moçambique	362
Timor-Leste	93
São Tomé e Príncipe	24

Fonte: Adaptada de Dados Istat, 2024a.

Na tabela 2, referente ao número de residentes pertencentes às comunidades de língua portuguesa, é possível observar a presença brasileira em 1ª posição, seguida de Portugal e Cabo-Verde, em 2ª e 3ª posições, respectivamente. Porém, o número de residentes inferior a 3 mil cidadãos corresponde às comunidades de Guiné-Bissau, Angola, Moçambique, Timor-Leste e São Tomé e Príncipe. Ressalta-se, entretanto, que esse conjunto de dados não é totalmente exaustivo, ou seja, compreende-se que a imigração de cidadãos pertencentes aos países cuja língua oficial é o português pode ser bem mais numerosa se contarmos as pessoas que já possuem a cidadania italiana, seja através do tempo de permanência no país europeu, seja por ascendência familiar⁷ ou por matrimônio, por exemplo.

Com relação à comunidade brasileira residente na Itália, documentos consulares revelam que o país acolhia um total de 159 mil cidadãos brasileiros em 2023, de todos aqueles residentes no exterior, cerca de 4,9 milhões⁸. Isso significa dizer que os dados relativos à comunidade brasileira vão além das informações da instituição italiana, concluindo que a permanência dos cidadãos brasileiros no país é expressiva, reforçando a ideia de que a imigração de brasileiros é constituída pelos próprios descendentes dos imigrantes italianos do passado.

A partir dessa breve observação sociodemográfica, adiciona-se a percepção de que os estudantes que descendem de uma nacionalidade de língua portuguesa podem possuir ou não a cidadania italiana, podem ter nascido de pais ou mães italianos em uma família binacional, podem ser adotados ou terem iniciado a escola no sistema italiano ao chegarem no país por diferentes motivos. Dito isto, para esses falantes, se por um lado a experiência escolar de quem estudou exclusivamente na Itália é, sem dúvida, diferente daquela de um recém-chegado, com experiências na educação escolar no país de nascimento, e depois, em

7 Durante as últimas três décadas, nota-se o forte retorno de cidadãos brasileiros à Itália em busca de reconhecimento da cidadania italiana e de residência no país.

8 Dados da população brasileira (BRASIL, 2024). BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. Comunidade brasileira no exterior – ano-base 2023. Brasília: Ministério das Relações Exteriores. Disponível em: <https://www.gov.br/mre/pt-br/assuntos/porta-portal-consular/BrasileirosnoExterior2023.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2025.

parte na Itália, por outro lado, a barreira linguística não é a única na escola, pois pode ser acompanhada de problemáticas interculturais e de integração. Acrescentam-se a essas situações as necessidades de socialização e de integração com os pares da mesma idade; e infere-se que nem sempre, dentro de casa, a língua de comunicação será a língua familiar, ou seja, o português. Pode ocorrer, desse modo, a rejeição em continuar a falar a língua dos genitores, mostrando-se como um comportamento (consciente ou não) pela busca de aceitação social entre os pares. Nesses casos, a língua italiana passa a ser a língua de comunicação que pode dominar as relações dentro e fora de casa, e o português pode ser esquecido, ou deixado em segundo plano.

A respeito desse assunto, os estudos de Vedovelli (2010) e Chini (2018), revelam que de fato o italiano tem sido a língua dominante em contexto familiar entre os jovens de origem estrangeira residentes na Itália. Juntamente com a língua e cultura de origem, nota-se que o italiano é uma língua identitária, não somente uma língua de aprendizagem formal exclusivamente, não representando nem uma língua materna (ou L1), nem uma L2, mas uma língua que “contribui na criação de um ambiente de contato, onde o indivíduo constrói e reconstrói a própria identidade, sobretudo, linguística” (Vedovelli, 2010, p. 232).

Diante de tal realidade social e relacional familiar, na próxima seção e subseções serão apresentadas algumas reflexões a respeito das ações relacionadas ao macroplanejamento linguístico, ou seja, aos decretos oficiais e regulamentos de instituições governamentais para a promoção e educação linguística em línguas de herança (*lingua d'origine*). Com base nesses regulamentos, será possível observar como a comunidade brasileira e outros atores profissionais da educação se apoiaram para a realização de ações realizadas para a promoção e o ensino do POLH, intervenções que são relacionadas ao microplanejamento linguístico.

3. QUESTÕES ESPECÍFICAS EM RELAÇÃO A GLOTOPOLÍTICAS E O ENSINO DE POLH E PLE

Em âmbito italiano, as articulações dos poderes públicos regionais, em termos de educação linguística, têm sido realizadas a partir de regulamentos voltados para a valorização identitária das línguas e culturas de origem dos educandos. Ainda que não sejam evidenciados, tais regulamentos são pensados para a população migrante, porém não se apresentam com estratégias específicas, dando ênfase a decisões práticas a nível micro, pois se trata apenas de prescrições. Tomamos como exemplo a lei italiana Lei n° 40 (6 de março de 1998) sob título *Disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero*, em seu artigo 36 *Istruzione degli stranieri. Educazione interculturale*, o parágrafo 3 prescreve:

A comunidade escolar aceita as diferenças linguísticas e culturais como um valor a ser posto como base do respeito mútuo, do intercâmbio entre culturas e da tolerância. Para tal fim, incentiva iniciativas destinadas a acolher, proteger a cultura e a língua de origem com a realização de atividades interculturais comuns (Lei n° 40, de 6 de março de 1998)⁹.

Como se vê, nessa lei, além do acesso ao ensino regular e facilitação da aprendizagem da língua italiana, são enfatizadas prescrições direcionadas às instituições públicas para a integração do imigrante no que se refere a saúde, educação e a valorização da língua de origem. No entanto, não prescreve recursos e estratégias de ensino para tal aplicação. Da mesma forma, outro regulamento de tipo macro de políticas públicas é o da região da Toscana com a “Lei Regional, de 08 giugno 2009, n. 29”, *Norme per l'accoglienza, l'integrazione partecipe e la tutela dei cittadini stranieri nella Regione Toscana*. No parágrafo 26

⁹ A Lei n° 40 (6 de março de 1998), *Disciplina da imigração e normas sobre a condição do estrangeiro*, em seu artigo 36 *Istrução dos estrangeiros. Educação intercultural*, no parágrafo 3. Disponível em <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:1998-03-06;40~art36>. Acesso em: 27 jun. 2025.

dessa lei, observa-se que tais normas não estabelecem ações específicas a serem realizadas, por isso mesmo, as intervenções são solicitadas pelas associações de imigrantes, que se mobilizam a custos próprios. Observa-se no parágrafo:

A Região promove o desenvolvimento da comunicação intercultural com os cidadãos estrangeiros que vivem no território com uma autorização de residência regular, em particular através das seguintes ações:

- a. o ensino da língua italiana e das noções básicas de educação cívica para a promoção da cidadania ativa;
 - b. a elaboração de modelos regionais de protocolos de recepção multilíngue para escolas e locais de trabalho;
 - c. a qualificação de professores de italiano como segunda língua e de mediadores linguísticos e culturais;
 - d. o desenvolvimento de competências interculturais nos serviços públicos e privados
 - e. a promoção de iniciativas artísticas, culturais, recreativas e esportivas para facilitar as oportunidades de encontro e de intercâmbio, com atenção especial às mulheres estrangeiras;
 - f. o apoio à manutenção da língua e da cultura de origem;
 - g. a promoção e a valorização da presença dos cidadãos estrangeiros nos meios de comunicação e a valorização dos mesmos meios como instrumentos de integração.
- (Raccolta normativa, 2009)¹⁰

Observa-se que, entre as sete prescrições, a letra f. acrescenta a importância do “apoio à manutenção da língua e cultura de origem” na sociedade, ou seja, das línguas de herança. Entretanto, a própria lei não oferece instrumentos como exemplos para que tal manutenção seja atuada. Nota-se que existem leis voltadas para as políticas de integração dos imigrantes que focam nos direitos linguísticos

10 *Norme per l'accoglienza, l'integrazione partecipe e la tutela dei cittadini stranieri nella Regione Toscana*, Art.5, parágrafo 27 “Normas para a recepção, a integração participada e a tutela dos cidadãos estrangeiros na região Toscana”. Disponível https://www2.immigrazione.regione.toscana.it/?q=norma&doc=/db/nir/DbPaesi/leggi/_LRT2009-29.xml&datafine=20190401. Acesso em 30 jun. 2025

da primeira e da segunda geração de imigrados presentes em tais regiões italianas¹¹, mas faltam instrumentos de consolidação desse regulamento, em outras palavras, a instituição de um espaço público, a coordenação com os agentes escolares e a introdução da disciplina como matéria curricular (ou extraordinária no boletim escolar), entre outras estratégias.

3.1 Ações glotopolíticas para o ensino do POLH na Itália

Após apresentar o panorama acima, busca-se aqui descrever intervenções glotopolíticas atuadas pela comunidade brasileira e suas lideranças dentro do contexto educacional italiano, em específico, na cidade de Florença, região da Toscana. Entende-se, ao usar o termo “glotopolíticas”, as ações sob uma visão crítica dos estudos, compreendendo assim: ações e diálogos com a comunidade e com instituições governamentais, situando o uso natural e o ensino da língua portuguesa compartilhado com uma visão de educação linguística que vê a relevância do ensino na construção de sujeitos plurilíngues.

Em meus estudos atinentes (2020 e 2023), tratei das Políticas Linguísticas Familiares (PLF) da comunidade brasileira voltadas para a manutenção e valorização da língua e cultura brasileiras na vida de ítalo-brasileiros nascidos na Itália. Sob o viés da Linguística Funcional Baseada no Uso (Furtado da Cunha, 2011), a pesquisa encontra-se na temática das Línguas em Contato, em específico entre o português língua minoritária e de herança e a língua italiana e sua cultura. Em meus estudos, tenho procurado demonstrar como as estratégias atuadas em família e na comunidade brasileira têm sido eficazes no desenvolvimento da consciência cultural e competências linguísticas desses grupos familiares, além de impactar as políticas linguísticas locais das cidades onde se encontram as comunidades de brasileiros.

11 Citam-se as Leis regional da Região Marcas, de 26 de maio de 2009, nº13, título em italiano: *Disposizioni a sostegno dei diritti e dell'integrazione dei cittadini stranieri immigrati*, “Disposições para sustentar os direitos e a integração dos cidadãos estrangeiros imigrados”. Disponível em: http://www.consiglio.marche.it/banche_dati_e_documentazione/leggirm/leggi/visualizza/vig/1613. Acesso em 30 jun. 2025.

A Casa do Brasil em Florença (doravante “CBFlor”), situada na região da Toscana, reúne famílias de brasileiros das cidades e províncias vizinhas. Sob o estatuto da *Associazione Piazza San Donato*, desde 2014, leva adiante um projeto de transmissão da língua e cultura de herança brasileira às crianças e adolescentes nascidos na Itália, ou que chegaram do Brasil por motivos migratórios, de adoção, ou simplesmente filhos e filhas de casais binacionais italo-brasileiros, albanês-brasileiro, entre outros pares culturais. O projeto nasceu pensando no forte crescimento da comunidade brasileira na cidade florentina, tendo em vista a falta de ambientes integrados e conectados culturalmente que pudessem estimular e promover a língua materna dos imigrantes, além de proteger, ao mesmo tempo, sua história linguística e cultural.

Em 2015, a CBFlor solicitou à Embaixada do Brasil em Roma livros infantis e juvenis paradidáticos, em previsão da abertura de uma minibiblioteca em língua portuguesa. Com o apoio institucional, a partir da doação de livros, a comunidade se animou a manter os encontros de modo mensal. A partir de uma exigência voltada para a manutenção da língua e das tradições culturais brasileiras, os encontros lúdicos e educativos ofereceram a possibilidade de aproximar as crianças da cultura brasileira; além disso, com seminários informativos, as famílias podiam tirar dúvidas a respeito de bilinguismo familiar e sobre a educação multilíngue. Desde a sua formação, a CBFlor, através das redes sociais e de seminários presenciais, oferecia respostas sobre a temática. A linha de ação durante os primeiros três anos era reunir as famílias, contribuir para um ponto de encontro e ajuda, um espaço para criar laços de amizades, onde seria possível dialogar e reconhecer o valor da diversidade brasileira dentro do contexto migratório. Uma vez por mês, por três horas seguidas, os encontros aconteciam na sede da *Ass. Piazza San Donato*, com atividades como leituras infantis, brincadeiras e cirandas e com empréstimos de livros.

O grupo foi crescendo e chegou a 60 famílias em 2017, quando a experiência da CBFlor se ampliou, consolidando o seu trabalho com foco no ensino do POLH dentro de um espaço escolar. A ação ocorreu

através de uma solicitação oficial da comunidade à Embaixada do Brasil em Roma, pedindo para que interviesse com carta de solicitação à Comuna de Florença, de acordo com o texto do decreto *Raccolta Normativa*, 2009. A carta institucional da Embaixada Brasileira solicitava o apoio institucional, o espaço de uma escola pública aos sábados no bairro onde atuava a associação. Dessa maneira, a partir do ano letivo 2017, “[...] a CBFlor começou a realizar suas atividades dentro de uma escola pública, com salas apropriadas para o ensino, em horários matutinos aos sábados” (Oliveira de Souza, 2023, p.132). Assim, a comunidade brasileira foi incentivada a se aproximar dos objetivos de outros grupos semelhantes na cidade, associações de língua e cultura árabe, de língua russa, chinesa e japonesa que iniciaram em períodos anteriores o mesmo percurso de transmissão da língua de herança às novas gerações.

Essas instituições, reconhecidas legalmente na Itália como associações culturais, solicitaram espaços das instituições escolares, além de realizar seus encontros em brinquedotecas e bibliotecas da cidade. Não há um vínculo específico com o sistema educacional italiano, tampouco alguma ligação à grade curricular nacional italiana, por isso mesmo, a tipologia de ensino pode ser considerada não formal (Faneca, 2016). Agindo como “escolas comunitárias” ou “escolas complementares” (Souza, 2010), essas associações trabalham com objetivo de alcançar metas bem precisas quanto à educação em língua de herança, com base em um planejamento pedagógico.

Atualmente, a biblioteca da associação conta com cerca de 400 livros infantis e infantojuvenis, doados não somente pela embaixada, mas também pelas famílias que participam do projeto, além de outros brasileiros que simpatizam com a ideia. Os diferentes perfis sociolinguísticos dos alunos levaram a coordenação da CBFlor a implementar mudanças no agrupamento de crianças e adolescentes, pensando num programa didático para o desenvolvimento de competências oral e escrita. Ademais, o empréstimo de livros ajuda as famílias no planejamento linguístico familiar, com leituras em casa com seus genitores como estratégias de aquisição linguística. Do mesmo modo, os

alunos podem ampliar o vocabulário em português e o conhecimento cultural. Nesses casos, a família e a comunidade são os atores mais relevantes no processo de aquisição e aprendizagem, manutenção e resgate do POLH (Souza, 2020).

Diferentes eventos foram realizados ao longo desses 10 anos, dando bons frutos de reconhecimento na cidade de Florença, como o Carnaval de Paz (*Carnevale di Pace*, que acontece desde 2015)¹² e a Festa Junina¹³ (realizada nos anos 2015, 2016, 2017 e 2018), com o patrocínio financeiro da ONG “Agata Smeralda” e do município de Florença, através da locação da praça pública¹⁴. Outras propostas são realizadas pela CBFlor, onde já passaram mais de 100 famílias. Em 2020, a Comuna de Florença aceitou a solicitação da *Casa do Brasil* intitulando o terraço da Biblioteca Municipal da cidade em homenagem à vereadora Marielle Franco¹⁵. Tais eventos contribuem, ainda hoje, para aumentar o reconhecimento social da comunidade na mídia, em jornais online e redes sociais da cidade.

Ainda no âmbito da educação linguística, como comunidade integrada na cidade, a associação também participa de diferentes projetos pluriculturais, além de apoiar outras associações e iniciativas da cidade florentina com intuito de promover a cultura brasileira. Uma delas é a colaboração com o *Laboratorio Permanente per la Pace* (Laboratório Permanente para a Paz)¹⁶, entidade que promove o diálogo com várias associações que compartilham interesses em comum, trabalhando na esfera intercultural para a promoção de línguas e culturas de herança.

12 Site [youtube] *Carnevale de Pace*. Veja entrevista sobre o Carnaval, ano 2016 e 2023. Disponível em italiano: <https://youtu.be/0ZM5E9PJvB0> e <https://youtu.be/XQreftUolHk?feature=shared>. Acesso em 30 jun. 2025.

13 Festa junina de 2015. Site Disponível em italiano: <http://www.firenzefree.it/freetime/festa-brasiliana-a-novoli/> e <https://wfirenze.wordpress.com/2015/06/25/festa-junina-la-cultura-brasiliana-a-firenze/>. Acesso em 30 jun. 2025.

14 Esta instituição recolhe fundos e promove a adoção à distância de crianças em vários países com escasso desenvolvimento humano, está presente também em Salvador de Bahia. Site [online]. Disponível em: <http://www.agatasmeralda.org/>. Acesso em 30 jul. 2025.

15 A respeito do evento em homenagem a Marielle Franco, veja <https://www.piazzasandonato.it/laltana-delle-oblade-dedicata-a-marielle-franco-la-richiesta-era-arrivata-anche-dalla-casa-do-brasil-em-florenza/>. Acesso em 30 jun. 2025

16 Ente multifuncional do Município de Florença que trabalha há duas décadas com atividades ligadas às relações interculturais e intergeracionais visando a educação para a paz. Disponível em <https://www.laboratoriopermanenteperlapace.info/rete-l1>. Acesso em 30 jun. 2025.

No ano de 2017, um caminho compartilhado entre as associações de línguas de herança teve início com o movimento de reivindicar um “lugar público” para encontros interculturais e multilíngues na cidade, chamado *Casa delle lingue* (Casa das línguas). A partir de então, as associações começaram a realizar encontros formais e reuniões com as secretarias de educação e de imigração a fim de ser reconhecida a educação linguística das línguas de herança. Embora esse diálogo seja receptivo entre as duas partes, ainda há um longo caminho pela frente. Por enquanto, as associações ganharam espaço em eventos culturais que acontecem todos os anos no Dia Internacional da Língua Materna (21 de fevereiro), quando as associações comunitárias que operam em Florença desenvolvem atividades nas escolas, com leituras bilíngues também em bibliotecas. Tais intervenções das famílias e comunidades que se inserem nessas associações, bem como das educadoras que trabalham nelas, podem ser consideradas ações glotopolíticas, uma vez que tais ações em conjunto buscam o mesmo propósito: reconhecimento e formalização do ensino da língua e cultura de herança dessas comunidades.

3.2 Ações glotopolíticas para o ensino de português nas escolas públicas italianas

Como foi dito, o ensino do português está presente quase que exclusivamente no ensino superior, em contexto universitário, sendo aplicado por docentes e pesquisadores das áreas de literatura e linguística em estudos luso-brasileiros com a aprendizagem das variedades europeia e brasileira¹⁷. A cadeira disciplinar tem o apoio dos principais centros de promoção e difusão da língua: para o português europeu, o Camões (Instituto da Cooperação e da Língua, I.P.), sob a tutela do Ministério do Negócios Estrangeiros português; para o português brasileiro, da Divisão de Temas Internacionais Culturais e

17 Observa-se, para essa afirmação o nome das disciplinas universitárias: Literatura Portuguesa e Brasileira, e Língua e Tradução Portuguesa e Brasileira, ambas sob a descrição do Grupo científico disciplinar 10/FLMR-01, sob o título *Filologie e letterature mediolatina e romanze*, cujas siglas respectivamente corresponde a FLMR-01/C para *Letterature portoghese, brasiliana e di espressione lusofona*, e FLMR-01/D para *Lingua, traduzione e linguistica portoghese/brasiliana*.

de Língua Portuguesa (DCLP), do Ministério das Relações Exteriores brasileiro, através do Instituto Guimarães Rosa, sediado nas embaixadas brasileiras no exterior.

Como observa Russo (2021), após a introdução da didática da língua portuguesa no segundo ciclo do TFA¹⁸ em 2014, com o objetivo de formar professores de Português como Língua Estrangeira, as ações do Instituto Camões na Itália não se limitaram ao ensino universitário, com os leitorados. Em 2018, a língua portuguesa começou a ser ensinada em Lecce, no *Istituto di Istruzione Secondaria Superiore “Francesco Calasso”*, graças à ação de um projeto, fruto de uma colaboração com a Cátedra Manoel de Oliveira da *Università del Salento*, experiência de ensino na escola que durou três anos.

A título de conhecimento, as línguas ensinadas na escola pública italiana, a partir do 2º ciclo do ensino fundamental, são duas: a primeira como escolha fixa da escola, dependendo da região italiana, é o inglês; a 2ª língua é uma escolha entre o francês, o espanhol ou o alemão (Russo, 2016). Essa característica na oferta linguística do ensino fundamental mostra o quanto a língua portuguesa não parece ser uma prioridade¹⁹. Consequentemente, o ensino médio segue a oferta linguística das línguas estrangeiras citadas. Salvo a experiência de 3 anos, sinalizada anteriormente, a disciplina como língua estrangeira ainda está em uma fase inicial, não sendo um referencial como as outras línguas.

Em outra região, a disciplina foi inserida como oferta linguística principal em uma escola de ensino médio localizada em Arezzo, na região da Toscana, a partir de 2014. Contudo, tal oferta não surgiu

18 TFA significa *Tirocinio Formativo Attivo* e identifica-se como um período de aprendizado teórico e prático, onde os graduados em Letras e em outras matérias científicas estudam a didática, neste caso, da Língua Portuguesa.

19 O sistema de instrução italiano é organizado da seguinte forma: o primeiro ciclo de ensino, obrigatório, tem a duração total de oito anos, dividido em escola primária, com duração de cinco anos, para alunos de 6 a 11 anos de idade e inclui o ensino de uma língua estrangeira, o inglês; e a escola secundária, com duração de três anos, para alunos de 11 a 14 anos, onde inclui-se o ensino de duas línguas estrangeiras; já o segundo ciclo de educação, também chamado “escola secundária de segundo grau”, é dividido em dois tipos de caminhos, um com duração de três ou quatro anos e outro de cinco anos. De maneira geral, as escolas organizam cursos de ensino médio, técnico e profissionalizante para estudantes de 14 a 19 anos.

aleatoriamente, pois o liceu da cidade, sendo uma escola de estudos científicos e internacionais, oferece também quatro tipologias de cursos na educação de nível médio, conforme pode ser observado no site da escola, todos têm a duração de quatro ou cinco anos²⁰:

1. Artístico (arquitetura e meio ambiente, artes figurativas, audiovisual e multimídia, gráficos, cinema);
2. Design (joias, moda e figurinos de teatro, impressão e serigrafia);
3. Dança (dança clássica e contemporânea);
4. Liceu Científico Internacional e Liceu Científico Bilíngue.

Este último curso, com o currículo direcionado ao Liceu Científico Internacional, foi fundado em 2013 com o objetivo de permitir a aprendizagem de idiomas dos países não pertencentes à UE, conhecidos como BRICS. A fim de valorizar e incentivar o conhecimento das realidades econômicas, políticas e culturais desses países, após a formação, os aprendizes profissionais são capazes de promover a economia, a cultura e, de modo mais geral, o *Made in Italy* nesses países. Como é possível observar no site da escola, o currículo do *Liceo Scientifico Internazionale* inclui o estudo da língua e da literatura italianas, uma primeira língua estrangeira (a ser escolhida entre chinês, russo ou português, com um total de 5 horas semanais durante os cinco anos), além do inglês. São oferecidas, ainda, disciplinas de direito e economia, história, geografia, filosofia, matemática, ciências, física, informática, arte e educação física.

Contudo, o percurso da oferta formativa da língua portuguesa foi organizado através de uma colaboração com professores de outras línguas, uma vez que, logo no início desse percurso, o chinês e o russo eram as línguas com uma demanda maior. Sendo assim, o ensino do português era realizado como experimentação, horas de laboratórios

²⁰ Site da escola, disponível em <https://www.artearezzo.it/indirizzi-di-studio/scientifico-internazionale/>. Acesso em 6 ago. 2025.

de língua e cultura através de projetos específicos. Os docentes que lecionavam não eram concursados para lecionar esta disciplina²¹. Nessa escola, os docentes de espanhol ou de inglês que tinham um conhecimento da língua portuguesa lecionavam sem a exigência de um certificado de docente, como horas de laboratório. Posteriormente, a partir do ano letivo 2019-2020, os docentes passaram a ser selecionados através de uma chamada classificatória, elaborada pela secretaria de educação regional (*Ufficio Scolastico Regionale*), cujo docente apresentava um currículo adequado para o ensino da língua estrangeira. Nos anos seguintes, o número de alunos inscritos no módulo de português aumentou e a disciplina passou a ser incluída definitivamente no quadro das matérias do liceu. Além do chinês e do russo, atualmente o português faz parte do programa curricular, à escolha dos discentes.

Como parte do programa, a escola também inclui um intercâmbio educacional, por meio de uma abordagem de treinamento integrado. Ao que parece, pelas informações do site²² e pelo relato da docente em função, esse é um requisito necessário para o estudo das línguas e culturas dos povos. O intercâmbio é, portanto, um dos aspectos característicos do liceu, uma vez que um dos objetivos do projeto é obter o reconhecimento do diploma no exterior, certificado e qualificação pelos governos dos países do BRICS. Isso facilitaria o acesso às universidades desses países por meio de certificados de competência, protocolos especiais com as instituições indicadas pelas autoridades dos países do BRICS.

Pensando nesse aspecto, o liceu tem como perspectiva futura os projetos de mobilidade, com viagens para a China, para o Brasil e outros destinos, com projetos específicos organizados em acordo com a direção escolar. De acordo com a situação do momento, não é possível especular se e quando esses projetos poderão ser realizados,

21 Gostaria de enfatizar que os concursos para docentes de línguas estrangeiras são mais frequentes para o inglês, francês, espanhol e alemão, uma vez que há uma grande demanda. Ultimamente, o chinês e o árabe também estão sendo requisitados, tendo em vista a população descendente nas regiões italianas onde essas línguas e suas variantes dialetais são usadas.

22 A autora se baseia em informações não somente do site da escola, mas no relato da professora de PLE que atualmente é a primeira docente concursada de língua portuguesa na Itália.

embora já tenham alguns acordos de colaboração, como o que aconteceu no ano letivo de 2023 com a China²³.

Conforme relata a docente de língua portuguesa, há ainda a possibilidade futura de um acordo com o Instituto Guimarães Rosa sediado em Roma, ou com instituições que possam apoiar projetos culturais ou envio de recursos e livros didáticos. Contudo, através de conhecimentos com associações e agentes brasileiros locais, como a Casa do Brasil Florença, pôde ser realizado, em 2024, um laboratório sobre a história do samba, incluindo oficina rítmica de samba e oficinas de capoeira. Um modo de aproximar os alunos à cultura brasileira, para além do ensino linguístico.

Diante dessa realidade singular, observa-se que a intervenção para o ensino do PLE em escolas italianas surge a partir de uma demanda, de um currículo específico da escola, em que é necessária a presença de agentes glotopolíticos envolvidos com o ensino do português. Para que o ensino da disciplina possa se concretizar, precisa surgir uma demanda com um número de alunos considerável, e, desse modo, a escola possa solicitar pessoal docente à secretaria regional. Somente após uma longa estrada de ações didáticas laboratoriais, com experimentação do ensino da língua, é que se relevou a necessidade da inserção da disciplina no programa curricular, com concurso público para docente. Isso porque, através de laboratórios e oficinas, com a publicidade entre os estudantes e a comunidade escolar, a língua e cultura brasileira foram promovidas e potencializadas, criando assim a necessidade de um concurso específico para professor de língua portuguesa.

Finalmente, em 2023 foi realizado o primeiro concurso público para docente de PLE na Itália, um concurso direcionado ao Liceu Científico Internacional em questão. Porém, este é o início de uma longa caminhada para materialização de um percurso didático eficiente. Uma vez que faltam recursos de livros didáticos, o docente vai em busca de uma adaptação do material existente, tanto digital

23 Em março de 2025, os alunos do 4º e 5º ano participaram de um intercâmbio no Brasil, junto com a professora titular e a equipe do liceu.

quanto físico, em sites ou em livrarias italianas e estrangeiras. Embora o foco do ensino seja no português brasileiro, é importante ampliar o conhecimento da língua em suas variedades para intensificar a relevância de sua aprendizagem.

CONCLUSÃO

O capítulo teve como objetivo oferecer reflexões acerca das ações glotopolíticas direcionadas à implementação do ensino do português na Itália, pensando também na sua implementação no contexto do POLH. O estudo constatou, a partir da descrição de algumas leis e ações glotopolíticas, que o equilíbrio entre as ações relacionadas ao micro e macroplanejamento, como ilustrado na figura 1 deste capítulo, ainda não é aplicável quando se fala em educação linguística relacionada ao ensino do POLH, pois nem sempre são tomadas decisões e estratégias institucionais necessárias para o desenvolvimento linguístico de jovens provenientes de minorias imigrantes. Tais estratégias são realizadas pela própria comunidade migrante.

A nível macro e institucional, os regulamentos servem de ponto de partida e incentivo para aplicação de diferentes leis e decretos segundo as demandas sociais e culturais das regiões italianas. No caso específico da inserção do português no currículo, seja para o ensino do PLE ou do POLH, o texto ofereceu reflexões a respeito das dificuldades de articulações entre ambas as instâncias (a nível micro e macro) para que o ensino dessas duas vertentes fosse consolidado. No caso do ensino do PLE foi possível observar que as ações glotopolíticas de agentes educadores e instituições locais causaram impactos importantes para a implementação do ensino do português através dos regulamentos. No caso do ensino do POLH em escolas públicas, o foco da descrição assumiu uma posição que privilegia os estudos das práticas linguísticas sociais, comunitária e familiar, compreendidas como ações glotopolíticas a nível micro, nesses casos, os planejamentos linguísticos de tipo macro não sofreram impactos a partir dessas ações.

Ambas as intervenções descritas, realizadas ao longo de uma década pelas duas instituições (Casa do Brasil em Florença e Liceu Científico Internacional de Arezzo) e seus agentes individuais (comunidade brasileira e genitores, professores e comunidade escolar, respectivamente), direcionadas à implementação do ensino, refletem a necessidade de intervenções de políticas linguísticas nacionais (brasileiras e italianas), com recursos e estratégias específicas pautadas não somente em princípios éticos de valorização, integração e direitos linguísticos dos jovens (no caso dos falantes de herança), mas também pautadas na relevância do fenômeno global do multilinguismo na vida escolar de gerações italianas futuras.

REFERÊNCIAS

- CASTAGNA, V. R. Ensinar e aprender português na Itália. *Revista da Anpoll*, [S. l.], v. 52, n. esp, p. 157–172, 2021. CECÍLIO, L. A. Um panorama do ensino da língua portuguesa na Itália. In MEYER, R. M. D. B.; ALBUQUERGUE, A. *Português: uma língua internacional*. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio. 2015, p. 95-110.
- CHINI, M. Plurilinguismo in famiglie e alunni immigrati nella provincia di Pavia, *Lingue antiche e moderne*, 7, pp. 9-42. 2018.
- FANCA, R. M. Aprendizagem e representações do Português Língua de Herança em França. In: MELO-PFEIFER, S. *Didática do Português Língua de Herança*. Lisboa: Lidel, 2016. p.132-154.
- FISHMAN, J. Examining Contrarianism: The Success-Failure continuum in Language and Ethnic-Identity Efforts. In: FISHMAN, J.; GARCÍA, O. (org.). *Handbook of Language and Ethnic Identity: The Success Failure Continuum in Language and Ethnic Identity*. Oxford: Oxford University Press, 2011. p. 470-481.
- FURTADO DA CUNHA, M. A. Funcionalismo. In: MARTELOTTA, M. E. (org.). *Mudança linguística: uma abordagem baseada no uso*. São Paulo: Cortez, 2011, p. 157-176. (Coleção Leituras Introdutórias em Linguagem, v. 1).
- GARCÍA, O. Exploring the Variables in Successes and Failures of Language and Identity Efforts. In: FISHMAN, J.; GARCÍA, O. (org.). *Handbook of Language and Ethnic Identity: The Success-Failure Continuum in Language and Ethnic Identity*. Oxford: Oxford University Press, 2011. p. 470-481.
- GARCÍA, O. Linguaging and ethnifying. In: FISHMAN, J. A.; GARCÍA, O. (ed.). *Handbook of Language and Ethnic Identity*. Disciplinary and Regional Perspectives (Volume I). Oxford: Oxford University Press, 2010. p. 519-534.

GUESPIN, MARCELLESI, J-B. Pour la glottopolitique. *Langages*, n. 83, p. 5-34, 1986.

GUESPIN, L.; MARCELLESI, J.-B. Defesa da Glotopolítica. In: Mônica Maria Guimarães Savedra, Telma Cristina de Almeida Silva Pereira, Xoán Carlos Lagares (Orgs). *Glotopolítica e práticas de linguagem*. Trad. Marcos Bagno. Niterói/RJ: Eduff, 2022 [1986] p. 11-49.

HAARMANN. Language planning in the light of a general theory of language: A methodological framework. In: *International Journal of the Sociology of Language*, n. 95, p. 109-29, 1990.

LAGARES, X. C., & GALLI, J. A. (2024). Glotopolitical Perspective and Language Literacy: a converging dialogue for research in Language Policy. *The ESPECIALIST*, v. 45, n. 4, p. 11-37.

LIDDICOAT, A. J., BALDAUF, JR. R. B. Language Planning in Local Contexts: Agents, Contexts and Interactions. In LIDDICOAT, A. J., BALDAUF, JR. R. B (Orgs.). *Language Planning and Policy: Language Planning in Local Context*. Clevedon: Multilingual Matters, p. 3-17, 2008.

OLIVEIRA DE SOUZA, A. L. Il portoghese, una lingua da acquisire, imparare e includere nelle scuole: il caso delle scuole comunitarie di Firenze. *QuaderniCIRD* 26, EUT Edizioni Università di Trieste, pp. 109-130, 2023.

RUSSO, M. Quale lingua e traduzione in una Facoltà di Lingue e letterature straniere? Il caso del portoghese. In: S. FERRERI (Org.), *Le lingue nelle Facoltà di Lingue: tra ricerca e didattica*, Viterbo, Sette Città, e-book 2014 [2008], pp. 150-161.

RUSSO, M. O presente e o futuro da língua portuguesa na escola italiana, In: M. LUPETTI, V. TOCCO (Orgs.), *Giochi di specchi. Modelli, tradizioni, contaminazioni e dinamiche interculturali nei e tra i paesi di lingua portoghese*, Pisa, Edizioni ETS, pp. 53-68, 2016.

RUSSO, M. Um panorama acadêmico do ensino da língua portuguesa na universidade italiana, *II Encontro Internacional do Projeto Rede/Itália* (10 e 11 novembro), PPGLL – FL – UFG, online, Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZoiwNXVLI0I>. Acesso em 2 jul. 2025.

SIEW K. C., C. Singaporean Educational Planning: Moving from the Macro to the Micro. In: LIDDICOAT, A. J., BALDAUF, JR. R. B (Orgs.). *Language Planning and Policy: Language Planning in Local Context*. Clevedon: Multilingual Matters, p. 183-198.

SOUZA, A. Language choice and identity negotiations in a Brazilian Portuguese community school. In: LYTRA, V.; MARTIN, P. (org.). *Sites of Multilingualism: Complementary Schools in Britain Today*. London: Trentham, 2010. p. 97-107.

SOUZA, A. L. O. *Aquisição do Português Brasileiro como Língua de Herança: aspectos cognitivos e socioculturais*. 1.^a Edição. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023.

SOUZA, A. L. O. (2020) O Português como Língua de Herança em Florença: Línguas e identidades em movimento In: Souza, A.: Ortiz, M.L.A. (a cura di.) *Português como língua de herança: uma disciplina que se estabelece*. Campinas: Pontes Editores, Vol. I, p. 181-206, 2020.

POLSKY, B. *Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

SPOLSKY, B. Family language policy – the critical domain. In *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, [S.l.], v. 33, n. 1, p. 3-11, 2012.

VEDOVELLI, M. *Guida all'italiano per stranieri*. Dal Quadro comune europeo per le lingue alla Sfida salutare, Roma: Carocci. 2010.

WINTER, JO; PAUWELS, A. “Trajectories of Agency” and Discursive Identities in Education: A Critical Site in Feminist Language Planning In: LIDDICOAT, A. J., BALDAUF, JR. R. B (Orgs.). *Language Planning and Policy: Language Planning in Local Context*. Clevedon: Multilingual Matters, p. 199-216, 2008.

CAPÍTULO 2

CONTRIBUIÇÕES DE ANÁLISES LINGUÍSTICAS PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE HERANÇA

Maíra Candian
Universidade Federal de Juiz de Fora

Denise Barros Weiss
Universidade Federal de Juiz de Fora

1. INTRODUÇÃO

O objetivo deste capítulo é apresentar algumas contribuições de estudos linguísticos sobre as habilidades de falantes de herança da língua portuguesa. A proposta é apresentar informações coligidas a partir de uma revisão bibliográfica de quatro estudos sobre aspectos linguísticos cujo escopo é o Português como Língua de Herança (POLH). A partir da observação desses dados, tecem-se considerações sobre a relevância da divulgação das informações advindas de pesquisas acadêmicas para a instrução de professores de falantes de língua de herança. Essas informações podem ajudar o professor a reconhecer e valorizar o conhecimento prévio desses alunos e a mobilizar habilidades já adquiridas que talvez se encontrem latentes pela falta de uso. Este capítulo se insere em um esforço de pesquisa feito pelas autoras que resultou em artigos anteriores e constitui tema de uma tese de doutoramento, cuja pesquisa será um dos objetos deste capítulo.

Intensos fluxos migratórios marcam a sociedade globalizada do mundo contemporâneo. Segundo Blommaert e Rampton (2011), nas últimas décadas, a diversidade social, cultural e linguística de sociedades em todo o mundo foi alterada pela globalização. O que antes era chamado de “multiculturalismo” tem sido substituído pelo termo “superdiversidade”, isto é,

um enorme aumento nas categorias de migrantes, não apenas em termos de nacionalidade, etnia, língua e religião, mas também em termos de motivações, padrões e itinerários de migração, processos de inserção nos mercados de trabalho e de moradia nas sociedades anfitriãs etc. (Cf. Vertovec 2007) (Blommaert & Rampton, 2011, p. 1, tradução nossa¹).

Nesse cenário superdiverso, as línguas de herança emergem cada vez mais, e como campo de estudo, interessa-se não só por aspectos linguísticos, mas também por questões identitárias, socioculturais e afetivas. Manter uma língua de herança é manter vivos os vínculos com o país e a cultura de origem; essa manutenção é marcada por desafios tanto para as famílias quanto para os sistemas educacionais. Para os professores, desenvolver abordagens pedagógicas que reconheçam a diversidade linguística dos alunos é fundamental. Isso se torna especialmente importante porque, na prática, é comum que falantes de herança e aprendizes de língua estrangeira (LE) compartilhem a mesma sala de aula. Enquanto aprendizes de LE têm o primeiro contato com a língua nesse ambiente, falantes de herança geralmente têm a exposição desde a infância, no contexto familiar. O ensino de línguas de herança deve oferecer oportunidades de valorização do repertório prévio dos falantes, para promover a inclusão e o reconhecimento de identidades plurais. Refletir sobre este tema se mostra essencial para montar cursos e currículos e, em momento

1 Do original: “Super-diversity is characterized by a tremendous increase in the categories of migrants, not only in terms of nationality, ethnicity, language, and religion, but also in terms of motives, patterns and itineraries of migration, processes of insertion into the labour and housing markets of the host societies, and so on”.

posterior, se pensar políticas linguísticas e educacionais que sejam mais alinhadas à pluralidade cultural do mundo atual.

O texto foi preparado a partir da apresentação feita no VI Simpósio Europeu sobre o Ensino de Português como Língua de Herança (SEPOLH), realizado nos dias 23 a 25 de outubro de 2023 na Universidade de Aveiro, Portugal. Contamos com a valiosa contribuição de pareceristas, que fizeram a leitura da versão preliminar, a quem agradecemos o trabalho minucioso. O capítulo se estrutura assim: na seção 2, apresenta-se o conceito principal deste trabalho — língua de herança; na seção 3, descrevem-se os estudos linguísticos que verificaram habilidades linguísticas de falantes de herança e mostram-se algumas repercussões de seus resultados; na seção 4, apresentamos as considerações finais.

2. DEBATES GERAIS SOBRE LÍNGUA DE HERANÇA

A elaboração do conceito de língua de herança (LH), tal como ocorre a outros processos complexos que passam por uma categorização, se baseia em aspectos linguísticos, culturais, sociais e políticos e varia de acordo com quem o cunha e os motivos pelos quais se pretende mobilizar essa noção. Assim, os aspectos privilegiados em cada conceito variam, conforme se observam as diferentes facetas da LH.

A categorização foi feita primeiramente por Cummins (1983), e nasceu já na perspectiva de políticas linguísticas no Canadá no final da década de 1970 e início da década de 1980. Assim explicou o autor à época: “língua de herança geralmente se refere à linguagem etnocultural da comunidade (Cummins, 1983, p. 7, tradução nossa²). Em texto de 2005, o autor nos apresenta um conceito de LH mais complexificado:

De uma perspectiva, o termo língua de herança refere-se ao mesmo conjunto de línguas que o termo língua estrangeira (ou seja, todas as línguas, exceto o inglês). No

2 Do original: “heritage language generally refers to the community ethnocultural language”.

entanto, quando falamos de ensino de línguas de herança, o grupo-alvo refere-se principalmente a alunos que aprenderam a língua como língua materna (L1) ou que têm alguma forma de conexão familiar ou de “herança” com a língua (por exemplo, imigrantes de segunda e terceira geração) (Cummins, 2005, p. 586, tradução nossa³).

Esse conceito mostra o quanto a noção de LH estava, nesse momento, desligada dos aspectos linguísticos que podem caracterizar esse falante. O que caracteriza a LH é, sob a perspectiva apresentada acima, a conexão entre o falante e o contexto familiar próximo ou remoto que o liga a essa língua. Assim, fica em destaque o componente emocional que interfere no modo como essa língua é compreendida, aceita ou rechaçada pelo falante, pelos familiares e pela sociedade na qual se está inserido, como ressalta Soares (2012):

Em suma, a questão da identidade, dos laços culturais, da identificação cultural e dos 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 (p. 24).

Estabelecido no âmbito das políticas linguísticas de apoio a populações minoritárias e deslocadas de seus países/comunidades/culturas de origem, o conceito de LH demorou a se tornar um parâmetro de análise em estudos linguísticos. Benmamoun, Montrul & Polinsky (2013), em artigo sobre as oportunidades de análises linguísticas a partir de dados de falante de LH, mostram o caminho que a área percorreu em termos das vertentes teóricas mobilizadas:

3 Do original: “From 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 (L1) or who have some form of family or “heritage” connection to the language (e.g., second and third generation immigrants)”.

O estudo dos falantes de herança começou como parte da linguística de contato e da sociolinguística, embora o trabalho nem sempre tenha sido rotulado dessa forma. Mais recentemente, os falantes de herança tornaram-se um grupo importante na linguística experimental, particularmente na aquisição e na psicolinguística (p. 131, tradução nossa⁴).

O que se percebe dessa citação é que se tem uma área que precisa da contribuição de estudiosos de diferentes âmbitos da linguística. Pode-se supor que, de 2013 a 2024, muito mais se fez e mais áreas da linguística foram se envolvendo e tomando como objeto de análise as habilidades desse grupo de aprendizes. No mesmo artigo, as autoras apresentam um conceito de falante de herança baseado nas habilidades linguísticas dos falantes:

O termo falante de herança normalmente se refere aos imigrantes de segunda geração, os filhos dos imigrantes originais, que vivem em um ambiente bilíngue/multilíngue desde tenra idade. Os falantes de herança têm como língua dominante a língua do país anfitrião, enquanto os imigrantes de primeira geração são dominantes na língua nativa do seu país de origem, embora possam ter sofrido atrito linguístico em aspectos específicos da sua gramática. Atrito linguístico é caracterizado pela perda gradual de aspectos de uma língua nativa por um falante nativo saudável (Schmid 2011); este atrito normalmente ocorre a nível individual em contextos em que a língua nativa começa a ser usada com menos frequência. Uma consequência eventual do atrito linguístico é que um falante nativo se tornará, no julgamento dos seus pares, um falante não-nativo da sua própria língua. Este julgamento é geralmente baseado em dificuldades observa-

4 Do original: “The study of heritage speakers started out as part of contact linguistics and sociolinguistics, although the work was not always labeled this way. More recently, heritage speakers have become an important group in experimental linguistics, particularly in acquisition and psycholinguistics”.

das com a recuperação lexical, a alternância de códigos para preencher lacunas lexicais, pronúncia divergente, erros morfológicos, evitação de certas estruturas e uso excessivo de outras estruturas devido ao procedimento de transferência da língua dominante (Benmamoun, Montrul & Polinsky, 2013, p. 132, tradução nossa⁵).

Observa-se que essa definição foca nas perdas do falante como LH em relação aos falantes nativos da língua e corrobora a criação de termos como “competência incompleta”, já refutados na área (Cf. Kupisch, 2013; Meisel, 2013, 2014; Pascual y Cabo e Rothman, 2012; Pires e Rothman, 2009; Pires, 2011 etc.). Comparar as habilidades de um nativo com um falante de herança é mostrar a inferioridade em termos das habilidades e reforçar o estereótipo de incompetência que já afeta esse aprendiz de várias maneiras.

A manutenção e a divulgação das línguas minoritárias são objetos de discussão que muitas vezes se afastam da linguagem em si para pôr em relevo questões políticas sobre a relação entre os nativos do território e os estrangeiros que ali chegam. Xenofobia, medo de perda de direitos e preconceitos diversos em relação a determinadas comunidades afetam o modo como se trata a questão do ensino dessas línguas minoritárias. Sem estruturação mais ampla por parte de órgãos governamentais, esse trabalho fica por conta do voluntariado, das organizações não governamentais e de iniciativas de famílias e comunidades. Esses esforços mantêm as línguas vivas, cumprindo um papel essencial nas comunidades, mas seriam aproveitados de

5 Do original: “The term heritage speaker typically refers to second generation immigrants, the children of the original immigrants, who live in a bilingual/multilingual environment from an early age. Heritage speakers have as their dominant language the language of the host country, whereas first generation immigrants are dominant in the native language of their home country, although they may have undergone L1 attrition in specific aspects of their grammar. Language attrition is characterized by the gradual loss of aspects of a native language by a healthy native speaker (Schmid 2011); this attrition typically takes place at the individual level in contexts where the native language begins to be used less often. An eventual consequence of linguistic attrition is that a native speaker will become, in the judgment of his or her peers, a non-native speaker of his/her own language. This judgment is generally based on observed difficulties with lexical retrieval, the use of codeswitching to fill lexical gaps, divergent pronunciation, morphological errors, avoidance of certain structures, and overuse of other structures due to transfer from the dominant language”.

maneira mais efetiva se houvesse políticas linguísticas públicas de inclusão das línguas minoritárias.

Essa falta de políticas linguísticas específicas para as línguas de herança de certa maneira se justifica por uma visão utilitarista da língua. Aprende-se uma língua para uma função comunicativa que traga vantagens competitivas para aquele falante. Assim, línguas valorizadas no mercado terão primazia sobre outras que não têm esse *status*. O aprendizado toma tempo e custa esforços. Sem um apoio da comunidade de entorno e sem uma boa imagem sobre a cultura a que a língua está ligada é mais difícil haver essa ligação.

Finalmente, a visão que cada família tem sobre a língua (ou as línguas) de herança é outro fator que pesa na sua preservação. O histórico da mudança para outro lugar, com suas dores e expectativas, determina se o passado é algo a ser celebrado e mantido ou apagado em nome de um futuro mais próspero e menos marcado pela diferença. Situações em que a língua foi proibida por razões políticas (guerras, anexação de territórios, movimentos separatistas etc.) também têm peso sobre essa manutenção, que pode significar resistência diante da violência ou rendição à situação adversa, com o encobrimento das origens para evitar mais dificuldades.

Spinassé e Mozzillo (2020), abaixo, elencam razões pelas quais as famílias nem sempre incentivam o bilinguismo dos filhos:

As atitudes negativas que prejudicam o desenvolvimento natural do bilinguismo derivam, muitas vezes, de dilemas ligados: 1) ao prestígio das línguas na sociedade; 2) à forma como cada língua é vista por pais, familiares e comunidade; 3) à atitude dos pais em relação ao processo de bilinguar; 4) à possibilidade de mais interlocução na língua familiar e 5) ao peso afetivo das línguas no lar e no grupo social. Assim, as atitudes gerais em relação ao bilinguismo são determinadas pela família, mas em conjunto com as ideologias que circulam na sociedade (p. 298).

Essas breves considerações servem para ilustrar a complexidade inerente ao trabalho com as LH. Neste capítulo, procura-se centrar o foco no POLH e nos aspectos linguísticos que podem tornar vantajoso o contato com a língua portuguesa quando se tem interesse futuro em reavivar essas habilidades. Sabe-se, porém, que o tema deve ser objeto de estudo em diferentes campos das ciências.

Este capítulo parte de um levantamento de pesquisas cujo foco foi o que o falante de LH mantém em termos de habilidades linguísticas, comparando-o com um aprendiz da mesma língua como LE e observando a curva de aprendizagem. Curiosamente, esse aspecto da questão demonstrou ser menos explorado no levantamento feito em revistas especializadas.

3. QUESTÕES ESPECÍFICAS EM RELAÇÃO AO POLH

Inicialmente convém explicitar que, neste capítulo, considera-se como falante de LH aquele que teve contato com a língua em ambiente familiar na primeira infância em um contexto em que outra língua é majoritária e que, por razões diversas, pode ter deixado de empregá-la de modo contínuo, retomando-a posteriormente.

O falante de uma LH pode ter habilidades específicas nessa língua sobre as quais não possui metacognição (Flavell & Wellman, 1977), como estudos específicos revelam. Trata-se, como dito antes, de uma área de estudos bastante recente e fragmentada, já que cada pesquisa versa sobre relações entre duas línguas que podem ser as mais diversas, focando em aspectos específicos e chegando a conclusões situadas a partir de diferentes metodologias. Além disso, essas pesquisas se espalham por periódicos do mundo todo, dificultando sua localização e acompanhamento. Por tudo isso, há uma grande necessidade de estudos que possam organizar esse conhecimento que vem sendo acumulado, de modo a chegarmos a conclusões mais robustas e aproveitarmos de fato o que se descobre para prover os profissionais do ensino de opções mais informadas.

Neste texto, destaca-se a necessidade de que as pesquisas linguísticas até agora desenvolvidas sobre essas habilidades cheguem aos professores que trabalham com alunos nessa situação. Acredita-se que esse conhecimento seja útil não apenas para subsidiar suas decisões de caráter didático, mas também para incentivar os alunos que não possuem metacognição sobre seu conhecimento da língua e que, por isso, nem sempre reconhecem as habilidades que têm que sobrepujam às dos colegas que aprendem a língua pela primeira vez. Esse conhecimento também será de muita valia para as famílias.

Um exemplo de como é necessário compreender melhor os aspectos linguísticos que caracterizam esses falantes é o mito da aquisição de língua escrita. Há relatos de que quem busca estudar a LH depois de adulto pode supor, de forma equivocada, ser proficiente apenas na compreensão e produção oral (C.f.: Carreira e Kagan, 2011), provavelmente devido à característica de a LH ser usada majoritariamente de forma oral em casa, na primeira infância. A rigor isso pode ou não ser verdade, mas o estigma do analfabetismo, por exemplo, pode levá-los à interrupção dos estudos naquela língua por conta do sentimento de baixa autoestima no que se refere aos seus conhecimentos linguísticos e à variante que adquiriram em casa (Silva, 2015).

Neste capítulo foram selecionadas pesquisas voltadas à descrição e análise de conhecimentos linguísticos de falantes de herança, que foram publicadas em periódicos especializados. São investigações que colocaram em foco diferentes domínios linguísticos apresentados por falantes de línguas de herança: habilidades de produção oral, de produção e compreensão escrita do modo subjuntivo, de compreensão oral, e habilidades sociopragmáticas na compreensão oral e escrita.

3.1 Habilidades de produção oral

O primeiro estudo enfatizou a habilidade dos falantes de LH de pronunciar os fonemas gerais do português brasileiro (PB) e específicos da variante da LH a que foram expostos na primeira infância. Partiu-se da observação de dados obtidos em um experimento feito

com adultos falantes de herança do PB que retomaram o contato com a língua após um período de afastamento (Weiss, Fonseca e Candian, 2018; Weiss e Candian, 2019).

O objetivo desse estudo foi observar a produção oral, de modo a perceber na pronúncia desses aprendizes semelhanças com os fonemas que caracterizam o português falado no Brasil, buscando compreender se traços dialetais da variedade de português brasileiro ouvida na infância seriam recuperados ao retomarem os estudos da língua na vida adulta. O estudo foi conduzido em duas fases: (i) um formulário online para coletar informações sobre o histórico linguístico das participantes, incluindo região de origem do familiar brasileiro e contato com o idioma, e (ii) um protocolo de leitura orientada contendo palavras e frases projetadas para refletir variações dialetais do português brasileiro. Os resultados mostraram que as participantes produziram tanto traços gerais do PB quanto traços mais específicos compatíveis com as variedades dialetais herdadas de suas famílias, mesmo após períodos de afastamento do uso ativo do português e apesar de terem sido instruídas na LH por uma professora cuja variedade de português não coincidia com as que ouviram na infância.

Os achados de Weiss, Fonseca e Candian (2018) e Weiss e Candian (2019) possuem um desdobramento importante: um falante de herança que teve contato com a língua na primeira infância, ainda que posteriormente deixe de usá-la cotidianamente, preserva habilidades linguísticas mesmo quando acredita ter esquecido completamente o idioma. Esse fato tem implicações relevantes não apenas para as famílias (muitas das quais ainda hesitam em ensinar a LH aos filhos), mas também para o processo de ensino e aprendizagem de LH.

No contexto do ensino formal de línguas, em sala de aula, o desenvolvimento da competência fonológica ocorre geralmente de forma integrada a outros componentes linguísticos, como os aspectos semânticos, morfológicos e sintáticos, e através de uma abordagem pouco explícita: em geral, espera-se que a pronúncia seja adquirida de forma mecânica, por meio da repetição de palavras e frases. Apesar de ser uma parte raramente explícita do ensino, a produção fonético-

-fonológica costuma ser bastante valorizada tanto por alunos quanto por professores, funcionando até mesmo como parâmetro, ainda que informal, para a avaliação do nível de proficiência do aprendiz. Diante disso, não é raro que estudantes de LE se frustrem quando enfrentam dificuldades na produção oral, mesmo apresentando avanços significativos em outras áreas da língua. Muitos chegam a buscar aulas específicas de conversação como forma de superar esse obstáculo, percebido como um “bloqueio” no aprendizado.

Já os falantes de LH, por outro lado, costumam iniciar sua trajetória escolar com um repertório oral prévio, desenvolvido no seio familiar durante a infância. Essa familiaridade com a língua, mesmo que não plenamente desenvolvida, representa um ponto de partida diferenciado, especialmente no que diz respeito à produção oral. Reconhecer e reforçar esse repertório pode ter grande valor pedagógico, funcionando como um incentivo para o aprendiz. Gontijo e Silva (2013) observaram que alunos de POLH demonstram níveis relativamente baixos de ansiedade diante de diferentes variedades linguísticas usadas por seus professores, possivelmente porque já tiveram contato prévio com essa diversidade linguística, o que contrasta com a experiência mais homogênea dos aprendizes de LE. Trata-se de uma característica sociolinguística que diferencia a população de herança e que, se bem trabalhada, pode favorecer a aprendizagem. Contudo, embora todos esses dados possam parecer evidentes para o professor, por seu conhecimento e experiência, o próprio falante de herança pode não reconhecer suas habilidades nem perceber que representam uma vantagem. A ausência de consciência metacognitiva sobre sua própria competência pode fazer com que ele não valorize o conhecimento linguístico que já possui — justamente aquele que, na perspectiva de outros aprendizes, é visto como o mais difícil de alcançar. Compartilhar essa informação com o aluno e com sua família pode fortalecer sua autoconfiança, funcionando como um fator de motivação e como instrumento de enfrentamento de estigmas associados à sua variedade linguística de origem.

3.2 Habilidades de compreensão e produção escrita do modo subjuntivo

A segunda pesquisa aqui apresentada teve como foco o conhecimento morfosintático de estudantes universitários falantes de POLH e de PLE. Silva (2008) observou, especificamente, as habilidades de percepção e produção do modo subjuntivo na escrita. Os participantes, divididos em níveis iniciante, intermediário e avançado, responderam a um questionário sobre histórico linguístico e crenças sobre suas habilidades, o que permitiu classificá-los como falantes de POLH ou PLE. Em seguida, realizaram quatro tarefas escritas: múltipla escolha; preenchimento de lacunas; redação de um parágrafo e julgamento de gramaticalidade. A autora mostrou como resultados que, em todos os níveis de proficiência, os falantes de POLH superaram os de PLE, embora as diferenças nem sempre tenham sido grandes. Um dado inesperado, segundo Silva (2008) foi que, entre os falantes de POLH, alunos intermediários tiveram desempenho ligeiramente superior ao dos avançados, sugerindo que, para essa população, performance e níveis de instrução não estão rigidamente conectados. Além disso, as diferenças entre os grupos de POLH e PLE diminuíram nos níveis mais avançados. A autora conclui que os melhores resultados dos falantes de POLH indicam a necessidade de abordagens pedagógicas diferenciadas para esse grupo, com materiais e métodos específicos que valorizem seus conhecimentos prévios, o que poderia acelerar ainda mais seu progresso. Por outro lado, a redução das diferenças entre POLH e PLE nos níveis avançados sugere que, embora os falantes de POLH tenham boa percepção e produção do subjuntivo, eles precisam de oportunidades mais direcionadas em sala de aula para acessar e desenvolver seus conhecimentos linguísticos de maneira mais eficiente. O ambiente escolar lhes fornece esse insumo de maneira eficaz.

Com base no estudo de Silva (2008), delineamos algumas implicações pedagógicas importantes para o ensino de POLH no que diz respeito ao planejamento e à prática docente e também em relação ao fator emocional. Primeiramente, o desempenho superior de falantes

de herança, ainda que pouco significativo, pode ser um argumento para o professor que precisa incentivar esse aluno, que assim valoriza seus conhecimentos latentes. Isso implica adotar abordagens que partam do uso real e pessoal da língua para, a partir dele, promover consciência gramatical e refinamento linguístico.

Além disso, a redução da diferença entre POLH e PLE nos níveis mais avançados também indica que, embora os falantes de herança partam de um lugar de vantagem, falantes de PLE claramente se beneficiam de instrução explícita e de oportunidades direcionadas para desenvolver aspectos mais complexos da gramática. Tais achados reforçam, como apontado pela autora, a urgência de materiais didáticos e práticas pedagógicas específicas para falantes de herança que aproveitem sua bagagem linguística como ponto de partida e promovam um ensino que valorize suas experiências com a língua. Consideramos, ainda, que esses resultados destacam também a importância do fator emocional no processo de aprendizagem. A valorização das experiências linguísticas e do conhecimento prévio dos falantes de herança pode promover sentimentos de pertencimento e reconhecimento, contribuindo para a construção de uma autoestima linguística mais sólida. Ao verem valorização de suas habilidades, alunos tendem a apresentar menor ansiedade e maior engajamento em sala de aula, o que torna o ambiente mais acolhedor e propício à aprendizagem. Considerar tais aspectos afetivos pode potencializar o desenvolvimento linguístico e favorecer a permanência desses alunos nos cursos, além de promover uma relação mais positiva com a própria herança linguística e, portanto, com sua identidade.

3.3 Habilidades de compreensão oral

O terceiro estudo aqui apresentado diz respeito à percepção e à performance em compreensão oral de falantes de POLH e de PLE (Santos e Silva, 2015). Os participantes, alunos universitários matriculados em aulas de português, foram classificados pelas autoras como falantes de POLH se tivessem reportado o uso do português em casa, enquanto os demais compuseram o grupo de PLE.

O experimento consistiu inicialmente na aplicação de um questionário em que os alunos classificaram atividades didáticas em categorias de dificuldade. Como resultados, as autoras descobriram que os falantes de POLH consideraram a compreensão oral como a habilidade mais fácil, enquanto os falantes de PLE a classificaram como uma das mais difíceis. Nas atividades específicas de compreensão oral, os falantes de POLH tenderam a avaliá-las como “fáceis” ou “neutras”, sem votos para “difíceis”, ao contrário dos falantes de PLE, que majoritariamente as classificaram como “difíceis” ou “desafiadoras, mas possíveis”. Segundo Santos e Silva (2015), essa diferença na percepção dos estudantes parece ser resultado da exposição oral ao português no ambiente familiar no caso dos falantes de POLH, uma vez que os falantes de PLE têm seu aprendizado restrito ao contexto formal de sala de aula.

A performance na compreensão oral foi avaliada em três tarefas. Na primeira, que testava a compreensão local, ambos os grupos tiveram bom desempenho. Contudo, suas estratégias diferiram: os falantes de POLH relataram focar na compreensão global do diálogo e verificar a resposta na segunda audição, enquanto os falantes de PLE buscaram informações pontuais desde a primeira audição, sem utilizar a segunda para verificar respostas. Na segunda tarefa, sobre integração de informações e comparação de dados, nenhum grupo obteve bons resultados, com dificuldades atribuídas à tradução mental de números e à atenção inadequada a palavras-chave. Já na terceira tarefa, que exigia inferência baseada no conteúdo geral da informação e também no conhecimento de mundo, ambos os grupos tiveram dificuldades, empregando estratégias inadequadas, pois tinham o foco em informações explícitas e pontuais, o que não se alinhava ao objetivo da tarefa. De acordo com as autoras, os resultados mostraram que, embora os falantes de POLH tenham tido um desempenho um pouco melhor e usado estratégias mais eficazes, as diferenças não foram tão significativas quanto os próprios alunos acreditavam. O estudo, apesar de não apresentar diferenças significativas quanto à performance, destaca achados importantes sobre a percepção dos alunos em relação às suas ha-

bilidades, revelando uma ligação direta com confiança, autoestima e níveis de ansiedade em sala de aula.

A partir dos dados apresentados por Santos e Silva (2015), inferimos que os resultados têm implicações valiosas para a pedagogia das línguas de herança, evidenciando a necessidade de os professores considerarem as semelhanças e diferenças entre falantes de LE e LH na elaboração de atividades de compreensão oral, já que frequentemente os grupos estão inseridos na mesma sala de aula. Além disso, outra repercussão que influencia a prática docente está relacionada ao fator emocional: a promoção da autoestima dos alunos e valorização de suas bagagens linguísticas podem ajudar na redução da ansiedade, tão presente na sala de aula de língua, e promover a evolução no processo de aprendizagem. Abordar esses fatores emocionais pode estimular o aprendizado, aumentar a motivação e, potencialmente, prevenir a evasão dos alunos. Mais uma vez, os resultados trazem dados que, além de habilidades linguísticas, refletem aspectos emocionais relacionados ao processo de ensino e aprendizagem, algo que a pedagogia do ensino de línguas mostra há décadas: mais confiança e menos ansiedade resultam em uma melhor assimilação do conteúdo e, portanto, uma evolução na aprendizagem.

3.4 Habilidades pragmáticas na compreensão oral e escrita

A quarta e última investigação aqui resumida teve como foco o conhecimento sociopragmático em relação a maneiras de enunciar sugestões (Santos & Silva, 2008). Nessa pesquisa, Santos e Silva (2008) revisaram o conhecimento sociopragmático de falantes de POLH e de PLE no contexto de fazer sugestões em ambientes de trabalho. O estudo foi dividido em duas partes. Na primeira parte, as autoras coletaram dados de falantes de língua materna em uma escola de idiomas no Brasil, a partir da gravação de reuniões cujo objetivo era planejar um evento. Nos dados obtidos nessa fase, foram identificadas formas recorrentes de fazer sugestões, que embasaram a fase seguinte do estudo. Na segunda parte, participaram alunos universitários de

dois grupos: falantes de POLH (assim classificados ao relatarem usar/ter usado português em casa) e falantes de PLE (demais alunos). Eles realizaram um teste escrito, composto por questões do tipo “preencha as lacunas de diálogos” (do inglês, *Discourse Completion Task* – DCT) e múltipla escolha, abordando sugestões em português no contexto de reuniões de negócios, simulando o contexto no qual os dados da primeira fase foram obtidos. O teste também orientou os participantes a considerarem relações de poder, inerentemente presentes no ambiente institucional.

Os resultados mostraram, segundo Santos e Silva (2008), que o grupo de POLH demonstrou maior semelhança com os falantes nativos (PLM) em suas escolhas de formas de sugerir, enquanto o grupo de PLE preferiu estruturas que não apareceram na fala dos falantes nativos. Além disso, a estrutura “vamos + verbo no infinitivo” foi usada de forma recorrente apenas pelos falantes de PLM, e nenhum grupo demonstrou preferência por formas como “que tal...” ou por estruturas com verbos performativos como *sugerir* e *propor*, embora considerassem tais formas adequadas para fazer sugestões. As autoras observaram que os falantes de POLH e PLM apresentaram maior flexibilidade em suas escolhas, revelando sensibilidade ao contexto e às relações hierárquicas presentes nas interações. Em contrapartida, os falantes de PLE não demonstraram considerar as relações de poder ao fazer sugestões, o que indica menor intuição sociopragmática nesse aspecto. Assim, Santos e Silva (2008) concluem que os falantes de POLH se aproximaram mais dos falantes nativos em termos de comportamento sociopragmático, evidenciando maior intuição linguística em contextos institucionais.

Consideramos que os resultados do estudo de Santos e Silva (2008) oferecem subsídios relevantes para o ensino de POLH, ao evidenciar que falantes de herança demonstram maior sensibilidade ao contexto sociopragmático e maior flexibilidade na realização de atos de fala como o de fazer sugestões em ambientes formais. Essa competência, muitas vezes desenvolvida de forma implícita no convívio familiar e comunitário, pode ser potencializada em sala de aula por

meio de práticas pedagógicas que trabalhem atos de fala inseridos em situações reais de comunicação, sobretudo aquelas que envolvem relações de poder, normas de polidez, referências culturais, sentidos implícitos e usos não literais da linguagem. Tais práticas contribuem para o refinamento do conhecimento semântico e pragmático dessa população.

3.5 Repercussões dos estudos

A observação dos resultados dessas quatro pesquisas revela alguns pontos considerados úteis para os profissionais do ensino. Considerando os estudos que têm como foco a pronúncia (Weiss, Fonseca e Candian, 2018; Weiss e Candian, 2019) e a compreensão oral (Santos e Silva, 2015), observa-se que o falante de POLH tem uma vantagem em relação ao aprendiz de PLE, já que o primeiro possui uma habilidade mais refinada na compreensão oral e consegue pronunciar fonemas que oferecem dificuldades àqueles que vão ter contato com a língua mais tarde na vida, além de terem a percepção de que as tarefas que envolvem a compreensão oral são mais fáceis. Considerando que a produção oral é uma habilidade muito valorizada no processo de aprendizagem da língua e que a compreensão oral caminha junto à habilidade de produção, em especial nos níveis mais iniciais, destacar essa vantagem é uma estratégia de incentivo a esses falantes na aprendizagem da LH.

Observando o estudo de Silva (2008) sobre o conhecimento de aspectos morfossintáticos (especificamente do modo subjuntivo) da língua portuguesa, percebe-se que os falantes de LH apresentam uma vantagem inicial em relação aos aprendizes da língua como LE. Como esses aspectos morfossintáticos são objeto de ensino nas salas de aula, e como os usos do subjuntivo são mais complexos, a vantagem tende a diminuir conforme o esforço dos estudantes de LE vão dando resultado. Corrobora-se o que os estudos vêm constatando ao longo do tempo: o ponto de partida do falante de herança é diferente daquele que se inicia na língua pela primeira vez. Ainda que esse conhecimento já seja consolidado no âmbito das LH, retomá-lo à luz

de estudos recentes é fundamental para orientar práticas pedagógicas mais eficazes, que reconheçam e valorizem as competências implícitas desses falantes.

Se os primeiros estudos acima elencados tratam de aspectos de domínio do sistema linguístico, o último trata de uma vantagem do contato do falante de herança com a comunidade e com a cultura de herança. Santos e Silva (2008) apresenta a maior facilidade com que o falante de herança lida com o conhecimento sociopragmático, um aspecto linguístico que exige uma sensibilidade para a vida social na comunidade que usa aquela língua, pois vai além de regras gramaticais e vocabulário, englobando a capacidade de interpretar significados implícitos, intenções do falante e normas culturais associadas ao uso da língua.

A ideia de que falantes de POLH assimilam regras linguísticas de maneira semelhante aos falantes nativos, sem consciência explícita do processo, embora já reconhecida na literatura, é confirmada pelos estudos aqui discutidos, que oferecem evidências empíricas concretas dessa competência implícita. Tal constatação é fundamental para o ensino de POLH, pois indica que habilidades, inclusive aquelas desconhecidas pelos próprios falantes, podem (e devem) ser reconhecidas, ativadas e valorizadas em sala de aula.

Para além das questões propriamente linguísticas, esse levantamento evidencia a importância de considerar os aspectos afetivos do processo de aprendizagem: o reconhecimento dessas competências pode contribuir significativamente para a construção da autoestima, da autoconfiança e da motivação dos falantes de herança, ao mesmo tempo em que reduz a ansiedade frequentemente associada ao uso da língua em contextos formais. As competências de falantes de herança constituem recursos educativos legítimos (Cummins, 2005) e capital econômico (He, 2010), um patrimônio altamente valorizado no atual cenário globalizado, por isso devem ser reconhecidas sobretudo pelo professor na sala de aula. Embora este capítulo tenha abordado um número limitado de estudos, acredita-se que eles (e o conjunto mais amplo do qual fazem parte) contribuem para a compreensão da

gramática dos falantes de herança e sugerem ainda a necessidade de mais investigações para elaborar generalizações sobre esse grupo, ainda que saibamos de sua diversidade, e para servirem de apoio à prática docente.

CONCLUSÃO

Neste capítulo, ao analisar quatro estudos, evidenciamos contribuições relevantes para o ensino de POLH, sobretudo ao destacar vantagens específicas desses falantes. As pesquisas indicam que falantes de herança apresentam habilidades linguísticas sólidas, principalmente em se tratando de produção oral, que se mostrou compatível com traços fonético-fonológicos gerais do PB e específicos da variante herdada. Quando comparados com pares aprendizes de PLE, os falantes de POLH tiveram desempenho superior em tarefas de compreensão oral e em tarefas de produção e compreensão escrita relacionadas a aspectos gramaticais formais, além de demonstrarem maior sensibilidade ao uso sociopragmático da língua. Entendemos que esses dados podem ser explorados como estratégia pedagógica de incentivo e valorização da competência comunicativa desses alunos. As práticas pedagógicas devem ser orientadas pelo entendimento de que falantes de herança possuem competências sobre as quais muitas vezes não possuem metacognição e que podem ser mobilizadas a partir dos estímulos corretos. O reconhecimento e a valorização dessa bagagem linguística já são o estímulo inicial, já que o aspecto emocional está intimamente relacionado ao avanço na aprendizagem. A promoção da autoestima e confiança em sala de aula pode reduzir a ansiedade e aumentar a motivação nos estudos. A revisão feita aqui não se aplica diretamente às práticas pedagógicas, mas pode apoiar a construção de currículos e o aconselhamento dos alunos em momento de maior dificuldade. Ao preparar currículos, as pesquisas linguísticas existentes precisam ser parte do processo de formatação de cursos mais específicos para falantes de herança. Em momento posterior, as implicações geradas de estudos como este podem auxiliar na criação de políticas linguísticas e educacionais para a população em questão.

Termina-se este capítulo citando novamente o artigo seminal de Cummins (1983), que, ao encerrar suas considerações sobre as questões então concernentes à política linguística em Ontário, aborda os desafios daquele período:

É evidente que são necessárias mais pesquisas para fornecer respostas a questões que preocupam os formuladores de políticas de Ontário, as comunidades etnoculturais e o público em geral que não foram suficientemente abordadas em investigações anteriores. Estas questões incluem a identificação das necessidades acadêmicas de diferentes grupos de estudantes pertencentes a minorias e a adequação educacional e a viabilidade das opções de programas concebidos para satisfazer essas necessidades. Devem também ser investigadas formas de melhor utilizar os recursos linguísticos e culturais representados pelos professores de línguas de herança (p. 57, tradução nossa⁶).

Quando escreveu esse texto, Cummins tinha como preocupação os esforços de integração dos falantes de línguas minoritárias ao sistema educacional regular, de modo a adaptá-los a um lugar de pertencimento. Hoje, para além dessa tarefa que continua extremamente relevante, caminha-se para desenvolver a consciência de que a LH é um direito e um bem dessas pessoas, que pode e precisa ser desenvolvido e que faz parte de um movimento de orgulho das populações que migram.

Observando os elementos que Cummins (1993) arrola como próximos passos das pesquisas, percebe-se que, se foi possível avançar nas análises linguísticas sobre as LH, muito há para se fazer, ainda que quatro décadas depois, para apoiar os profissionais que atuam

6 Do original: “Clearly, further research is required to provide answers to questions of concern to Ontario policy makers, ethnocultural communities, and the general public which have not been sufficiently addressed in previous investigations. These issues include identification of the academic needs of different groups of minority students and the educational appropriateness and feasibility of program options designed to meet these needs. Ways of better utilizing the linguistic and cultural resources represented by heritage language instructors should also be investigated.”

junto a esses falantes. Embora já consolidadas na literatura da área, reforçamos que as pesquisas linguísticas devem ultrapassar os limites acadêmicos, alcançar a formação de professores e ser incorporadas às práticas pedagógicas, para que as competências dos falantes de LH sejam reconhecidas tanto como recursos educativos legítimos (Cummins, 2005) quanto como capital econômico (He, 2010), algo extremamente relevante no mundo globalizado em que vivemos. Assim, esses achados chegarão aos falantes de LH interessados na manutenção desse legado, mostrando-lhes que aquele conhecimento que lhes parece perdido (ou até mesmo inexistente) pode ser recuperando com efeitos significativos quando se retoma o aprendizado da língua, mesmo depois de longos períodos de afastamento. A consciência dessas vantagens pode também estimular o contato precoce e trazer a uma nova geração o direito à língua.

Ainda que o número de estudos analisados neste capítulo seja limitado, eles ilustram o potencial da pesquisa linguística como apoio à prática docente, assim como a necessidade de mais investigações que contemplem as habilidades dos falantes de POLH que os distinguem dos aprendizes de PLE. Por fim, propomos, como uma possibilidade de aplicação dessas pesquisas à prática docente, um olhar do professor para seu aluno que seja informado por essas pesquisas, o que lhe permite identificar e evidenciar habilidades que possam estar latentes para promover, quando for o caso, a metacognição em falantes de herança.

REFERÊNCIAS

- BENMAMOUN, E., MONTRUL, S.; POLINSKY, M. Heritage languages and their speakers: opportunities and challenges for linguistics. *Theoretical Linguistics*, v. 39, p. 129-181, 2013.
- BLOMMAERT, J. & RAMPTON, B. Language and Superdiversity. *Diversities*, v. 13, n. 2, p. 1-21, 2011.
- CARREIRA, M., & KAGAN, O. The results of the National Heritage Language Survey: Implications for teaching, curriculum design, and professional development. *Foreign Language Annals*, n. 40, p. 41-64, 2011.

CUMMINS, J. *Heritage Language Education: a literature review*. Ontario Institute for Studies in Education. Toronto: Ontario Dept. of Education, 64p., 1983.

CUMMINS, J. A Proposal for Action: Strategies for Recognizing Heritage Language Competence as a Learning Resource within the Mainstream Classroom. *The Modern Language Journal*, v. 89, n. 4, p. 585–592, 2005.

HE, A. W. The Heart of Heritage: Sociocultural Dimensions of Heritage Language Learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 30, p. 66–82, 2010.

FLAVELL, J. H.; WELLMAN, H. M. Metamemory. In KAIL, R. V. & HAGEN J. W. (Orgs.), *Perspectives on the development of memory and cognition*, Hillsdale: Erlbaum, p. 3–33, 1977.

GONTIJO, V.; SILVA, G. V. A ansiedade no aprendizado de Português como Língua Estrangeira e Português como Língua de Herança. In: SILVA, K. A.; SANTOS, D. T. (Orgs.) *Português como Língua (Inter)Nacional: faces e interfaces*. Campinas: Pontes, p. 47–67, 2016.

SANTOS, D.; SILVA, G. Making Suggestions in the Workplace: Insights from Learner and Native Speaker Discourses. *Hispania*, v. 91, n. 3, p. 642–655, 2008.

SANTOS, D.; SILVA, G. Exploring Heritage and Non-Heritage Learners' Perceptions of and Performance in Listening. *The Canadian Journal of Applied Linguistics*, v. 18, n. 1, p. 63–86, 2015.

SILVA, G. Heritage Language Learning and the Portuguese Subjunctive. *Portuguese Language Journal*, v.3, p. 1–28, 2008.

SILVA, G. V. O fim é apenas o começo: O ensino do Português Língua de Herança para adolescentes e adultos. In: JENNINGS-WINTERLE, F. & M. C. LIMA-HERNANDES, M. C. (Orgs.). *Português como Língua de Herança: A Filosofia do Começo, Meio e Fim*. New York: BeM, 2015.

SOARES, S. M. C. C. D. *Português Língua de Herança: Da Teoria à Prática*. 2012. Dissertação (Mestrado em Português Segunda Língua/ Língua Estrangeira) – Universidade do Porto, Porto, 120p., 2012.

SPINASSÉ, K. P.; MOZZILLO, I. Famílias em situação plurilíngue: ideologias linguísticas. *Gragoatá*, v. 26, n. 54, p. 294–235, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/gragoata.v26i54.46372>. Acesso em 15 jun. 2025.

VERTOVEC, S. Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, v. 30, n. 6, p. 1024–1054, 2007.

WEISS, D. B.; CANDIAN, M. Ensino-Aprendizagem de Português como Língua de Herança: experiências linguísticas, memória fonológica e identidade cultural. *Trama*, v. 15, n. 34, p. 41–51, 2019. DOI: 10.48075/rt.v15i34.20963. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/trama/article/view/20963>. Acesso em: 18 dez. 2024.

WEISS, D. B.; FONSECA, A. A.; CANDIAN, M. Memória fonológica de falantes de Português brasileiro como língua de herança. *Domínios de Linguagem*. Uberlândia, v. 12, n. 2, p. 1267–1293, 2018. DOI: 10.14393/DL34-v12n2a2018-22. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/40099> Acesso em: 16 dez. 2024.

CAPÍTULO 3

RELIGIÃO E O ENSINO DE POLH: PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS BRASILEIRAS NA INGLATERRA¹

Ana Souza

Universidade Federal de Goiás, Brasil,
Universidade de Brasília, Brasil,
Oxford Brookes University, Inglaterra,
Goldsmiths, Universidade de Londres, Inglaterra.

1. INTRODUÇÃO

Língua e religião são um campo de pesquisa que vem florescendo (Darquennes; Vandenbussche, 2011). A importância da religião para o estudo da variação e manutenção linguística, assim como da política linguística, começou a ser destacada na década de 1950 (por exemplo, Ferguson, 1959). No entanto, foi somente na primeira década do século XXI que começou a surgir um avanço sistemático dos estudos sobre língua e religião. Os estudos nesse período destacaram o impacto mútuo que a religião e a língua têm uma sobre a outra (veja Dzialtuvaite, 2006; Kouega, 2008; Linyage *et al.*, 2010). O desenvolvimento de língua e religião como um importante campo de estudos continuou a crescer na segunda década do século XXI (veja Chew, 2014; Lytra *et al.*, 2016; Rosowsky, 2019).

¹ Traduzido para o português com autorização. Originalmente publicado em inglês: Souza, A. Religion in community language schools – the beliefs of Brazilian teachers in England. In: K. Cruickshank *et al.* (orgs.) Community and Heritage Languages Schools Transforming Education: Research, Challenges and Teaching Practices. Melbourne: Routledge, 2023, p. 277-292.

No Brasil, há três grupos religiosos principais: os católicos, os protestantes tradicionais e os (neo)pentecostais (Jacob *et al.*, 2013). Em 2020, a Datafolha (Balloussier, 2020) informou que 50% dos/as brasileiros/as declararam ser católicos/as, 31% evangélicos/as (incluindo tanto os/as protestantes tradicionais quanto os/as (neo)pentecostais) e 11% não têm uma afiliação religiosa ou não acreditam em Deus. Esses números representam uma grande mudança na composição religiosa brasileira, que já teve 99% de sua população declarando ser católica (Alves *et al.*, 2017). No entanto, é importante reconhecer a rica diversidade de afiliação religiosa no país, que inclui espíritas (3%), seguidores/as de religiões afro-brasileiras (2%), judeus/judias (0,3%), budistas, muçulmanos/as, entre outras (2%) (Balloussier, 2020).

Foi também na segunda década do século XXI que a diversidade religiosa brasileira impactou oficialmente o contexto educacional do país. Foi então que religião foi destacada como uma questão importante a ser integrada ao currículo de formação de professores/as no Brasil (Resolução CNE/CP 2, 1º de julho de 2015). Portanto, a pesquisa em andamento na qual este capítulo se baseia tem como objetivo investigar as percepções dos/as formadores/as de professores/as e dos/as alunos/as—professores/as — também chamadas de crenças de professores/as (Shah, 2021) — sobre a inclusão de religião no currículo brasileiro de ensino de línguas, com referência específica ao ensino de inglês como língua estrangeira (EFL), português como língua materna (PMT) e português como língua de herança (POLH). Ressalto que, embora pessoalmente prefira o termo língua comunitária, adoto língua de herança por ser o termo usado para se referir à língua portuguesa.

Mais especificamente, este capítulo se concentra no contexto do POLH, ou seja, o ensino de português para filhos de migrantes brasileiros/as que estão crescendo no exterior e frequentam escolas complementares. Essas escolas são criadas e administradas por grupos de migrantes com o objetivo de complementar a educação oferecida pela sociedade anfitriã e de preservar seu patrimônio linguístico e cultural (Keating *et al.*, 2013). De acordo com o Ministério das Relações Exteriores do Brasil, há mais de quatro milhões de brasileiros/as

vivendo em 149 países (MRE, 2020) — 46,06% desses migrantes estão na América do Norte e 30,85%, na Europa. Esses números se refletem na grande presença de escolas complementares brasileiras em muitos desses países. Na Europa, as escolas complementares brasileiras estão organizadas em redes como SEPOLH, ELO Europeu, Rede POLH-UK, Rede POLH-Itália, e POLH-Países de língua alemã.

Além de reconhecer o constante crescimento no número de emigrantes brasileiros/as, fenômeno que se tornou significativo na década de 1980 (Mota, 2004), o Ministério das Relações Exteriores (MRE) do Brasil reconheceu o valor das escolas complementares para a promoção e disseminação da língua portuguesa no exterior. Consequentemente, o MRE não apenas apoiou financeiramente várias das atividades organizadas por essas escolas, como também contribuiu para a padronização de seu ensino. Um exemplo dessa contribuição é o Guia Curricular para o Ensino do Português como língua de Herança (Brasil, 2020).

Este capítulo, em particular, começa com uma visão geral dos estudos sobre língua e religião. Essa apresentação é seguida de discussões teóricas sobre as crenças de professores/as. Depois disso, são compartilhados os detalhes do estudo mais amplo que é a base para este capítulo. Em seguida, são discutidas as percepções sobre a inclusão de religião no currículo de ensino de idiomas de um grupo de professoras de escolas complementares brasileiras e formadoras de professores/as em um país europeu. Com o objetivo de possibilitar a integração da religião no ensino de Português como língua de Herança, a conclusão convida a considerações adicionais sobre as crenças religiosas de professores/as, como isso afeta suas práticas de ensino, o aprendizado de seus/suas alunos/as, suas interações professor/a–aluno/a e aluno/a–aluno/a.

2. DEBATES GERAIS SOBRE LINGUAGEM E RELIGIÃO

Embora não se concentre diretamente nos vínculos entre religião e língua, Ferguson (1959) faz alusão ao impacto relevante que a primeira pode ter sobre a segunda. Ao definir diglossia como a existência

de “duas variedades de uma língua [...] lado a lado em toda a comunidade, com cada uma tendo um papel definido a desempenhar” (p. 232), o autor ilustra o uso diferente do árabe pelos cristãos em Bagdá. Ferguson (1959) explica que os iraquianos cristãos usam seu próprio dialeto quando interagem entre si em casa e a variedade padrão do árabe muçulmano quando interagem com outras pessoas em público. O alemão suíço também é mencionado como sendo “resultado de um longo isolamento religioso e político dos centros de padronização linguística alemã” (p. 233-234). Ferguson também menciona que as variedades altas (de maior prestígio) do grego, francês e árabe são as usadas em livros religiosos, ou seja, a Bíblia e o Alcorão.

O surgimento de estudos com um foco específico em linguagem e religião foi observado no início do século XXI. O estudo de Dzialtuvaite (2006), por exemplo, relata como a manutenção (e a perda) linguística pode ser influenciada por religião. A autora investigou lituanos na Escócia e notou uma diferença entre as práticas religiosas de membros mais velhos e mais jovens desse grupo de migrantes. Os migrantes lituanos mais velhos, que chegaram à Escócia no final do século XIX, usavam a língua lituana nos cultos católicos. Essa prática foi adotada como uma forma de cultivar sua identidade e cultura como lituanos/as. Diferentemente da geração mais velha, os/as lituanos/as mais jovens na Escócia se tornaram mais seculares e, portanto, menos conectados/as com sua língua de origem por meio de práticas religiosas. Embora não se concentre em comunidades de migrantes, Kouega (2008) realizou estudos em serviços religiosos católicos em Camarões, um país multilíngue. O autor observou o uso de uma variedade de idiomas em diferentes partes dos serviços religiosos. Foi relatado que a presença de uma variedade de idiomas estava ligada às diferentes línguas faladas pelos principais membros ativos da comunidade da igreja.

Os estudos sobre língua e religião também se desenvolveram em contextos educacionais no século XXI. Liyanage *et al.* (2010), por exemplo, examinaram a variedade de estratégias de aprendizagem usadas por alunos/as de inglês no Sri Lanka. Os autores descobriram

que as estratégias de aprendizagem adotadas em contextos religiosos eram aplicadas pelos/as alunos/as durante seu aprendizado em seus contextos educacionais seculares. Chew (2014) destacou que as estratégias de ensino também podem ser afetadas por língua e religião. A autora comparou as escolhas de língua e as identidades religiosas de três escolas de ensino islâmico em Cingapura, tendo concluído que a escola mais tradicional adota o árabe, a língua do Alcorão, como língua de instrução; a escola moderada usa o malaio, a língua materna dos/as alunos/as; e a liberal usa o inglês, a língua de um mundo globalizado. Os idiomas selecionados para o ensino, de acordo com Chew, foram seguidos por abordagens de ensino específicas: o árabe foi associado à metodologia de ensino conservadora, o malaio reproduziu o ensino convencional e o inglês foi usado com uma abordagem mais crítica do ensino.

Rosowsky (2019), cujo trabalho é com crianças muçulmanas de diversas origens migrantes, analisou a aquisição da alfabetização litúrgica de crianças em escolas complementares baseadas na fé no Reino Unido. Da mesma forma que Chew (2014), observou como as mudanças na escolha de língua afetam o ensino. Entretanto, em seu caso, as diferenças foram observadas em relação a como as escolas complementares muçulmanas baseadas em fé operam em épocas diferentes. De acordo com Rosowsky, no final dos anos 90 e início dos anos 2000, essas escolas favoreciam o recrutamento de professores de seus países de origem, que, conseqüentemente, não tinham conhecimento da língua inglesa e das normas culturais e sociais inglesas. Esse tipo de recrutamento refletia a etnia, a língua e a fé das famílias ligadas às escolas na época. Na mesma publicação, Rosowsky relata um estudo que realizou entre 2015 e 2018. Nesse estudo, o autor observou que as escolas agora são frequentadas por crianças da terceira geração de diversas origens étnicas/nacionais e linguísticas. Por sua vez, os professores agora são recrutados localmente. Conseqüentemente, conforme descrito pelo próprio Rosowsky, esses “professores [...] tendem a falar principalmente inglês, sendo que muitos deles foram educados no Reino Unido (muitas vezes em nível de graduação ou superior) e experimentaram os dois sistemas de ensino, o conven-

cional e o da mesquita” (p.7). Como resultado dessas mudanças, o inglês se tornou a língua preferida para a comunicação interpessoal e é comumente usado para ensinar a língua sagrada do Alcorão, ou seja, o árabe clássico. De fato, há relatos de que o uso de materiais didáticos bilíngues foi introduzido nessas escolas. Também há menção ao uso de plataformas de mídia social — mais especificamente Twitter, Facebook e jogos de vídeo — por professores e alunos/as.

As mudanças nas escolas complementares baseadas na fé muçulmana descritas acima são percebidas e refletidas pelos professores em conversas informais com o pesquisador, ou seja, Rosowsky, sobre os contextos multilíngues contemporâneos em que atuam. Por sua vez, Lytra *et al.* (2016) concentraram-se nas reflexões de um professor de religião sobre o ensino e a aprendizagem de letramento de fé em aulas de instrução religiosa Hindu/Saiva no Reino Unido. O estudo, que se baseou mais especificamente nas reflexões do professor sobre sua trajetória pessoal e profissional, foi justificado pelos pesquisadores com base em seu entendimento de que

Professores/as de religião são mediadores cruciais do letramento de fé [...]. Examinar suas reflexões juntamente com suas abordagens pedagógicas pode nos ajudar a melhor entender o papel da religião e dos letramentos de fé na vida dos/as alunos/as e como elas contribuem para sua aprendizagem em todos os contextos, desafiando a divisão entre letramentos dentro e fora da escola (Lytra, *et al.*, 2016, p. 555).

Em um estudo anterior, que discutiu o papel dos/das professores/as de línguas em políticas linguísticas, García e Menken (2010) destacaram que as crenças pessoais, a experiência e o conhecimento dos/as professores/as (sejam eles ideológicos, linguísticos, culturais, educacionais ou pedagógicos) afetam a forma como eles/as interpretam as políticas e agem em relação a elas, ou seja, aceitam, adaptam, rejeitam ou ignoram as políticas.

No entanto, as pesquisas sobre crenças de professores/as em Linguística Aplicada no Brasil têm se concentrado principalmente em questões pedagógicas, tais como as conexões entre as crenças de professores/as de inglês e suas práticas em sala de aula (Gimenez, 1994), as crenças dos/as professores/as sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas (Silva, 2007) e o ensino das variedades padrão do português como língua materna (Luz; Oliveira, 2022). Portanto, o exame das percepções dos/as professores/as em relação à religião como um tópico a ser incluído no currículo para o ensino de português como língua de herança em escolas complementares, conforme proposto pelo estudo em andamento aqui relatado, é uma lacuna nos estudos que este capítulo aborda.

2.1 Crença de professores/as

Fenstermacher, em 1979, previu que o estudo de crenças se tornaria foco da pesquisa sobre a eficácia de professores/as. De fato, no início da década de 1980, foi identificada a necessidade de examinar as intenções de professores/as e a ligação entre elas e o comportamento. Essa necessidade foi justificada pelo fato de que as variações no comportamento de professores/as eram entendidas como resultado de diferenças em suas metas, julgamentos e decisões (Shavelson; Stern, 1981). Portanto, havia a expectativa de que a vinculação das intenções de professores/as ao seu comportamento forneceria uma base sólida para a formação de professores/as e a implementação de inovações educacionais (Shavelson e Stern, 1981).

No Brasil, as primeiras dissertações de mestrado sobre crenças de professores/as foram publicadas em meados dos anos 90 e o primeiro livro, no final dos anos 90 (Silva, 2007). Desde então, vários estudos brasileiros têm sido realizados sobre o tema (Godoy; Barcelos, 2021). Uma das definições mais recentes fornecidas para o conceito de crenças no país foi elaborada por Barcelos (2016), que descreve as crenças como sendo “[i]nstruções da realidade, formas de ver e perceber o mundo e seus fenômenos que são co-construídos dentro de nossas experiências e resultam desse processo interativo de interpretação e

ressignificação de estar no mundo e fazer coisas com os outros” (*apud* Godoy; Barcelos, 2021, p. 10).

Focando mais de perto a noção de crenças de professores/as, Häusler *et al.* (2019) afirmam que o termo foi estabelecido para se referir a crenças relacionadas à atividade profissional de professores/as. Essas crenças “tendem a ser informadas pela experiência e parecem ser profundamente mantidas e, em grande parte, independentes do contexto” (Breen *et al.*, 2001, p. 472). De acordo com Fives e Buehl (2012, 478 *apud* Häusler *et al.*, 2019, 26), professores/as podem se basear em suas crenças para interpretar informações, enquadrar uma questão específica e orientar sua ação imediata. Em outras palavras, as crenças de professores/as afetam suas decisões e interações, bem como suas práticas em sala de aula e seu crescimento profissional (Ravindram; Hashim, 2012). Portanto, as crenças de professores/as desempenham um papel importante no processo de formação de professores/as (Luz, 2007).

Estudos sobre crenças de professores/as investigaram as perspectivas de professores/as sobre si mesmos/as, contexto, conteúdo, práticas de ensino, abordagem de ensino e alunos/as (Häusler *et al.*, 2019). Alguns desses estudos examinaram como as crenças religiosas de professores/as afetam seu ensino de disciplinas escolares regulares, como Ciências (por exemplo, Silva *et al.*, 2015) e Ensino Religioso (por exemplo, Arthur *et al.*, 2019), bem como o ensino em escolas baseadas em religião (veja Sikkink, 2010). Também houve estudos sobre como a religião pode ser integrada ao processo de ensino-aprendizagem do ensino de inglês como língua estrangeira (veja Wong *et al.*, 2013). No entanto, até o momento em que este capítulo foi enviado para publicação, não foi encontrado nenhum registro de estudos sobre as crenças de professores/as de escolas complementares de língua de herança secular sobre a integração da religião em seus currículos.

3. QUESTÕES ESPECÍFICAS EM RELAÇÃO AO ENSINO DE POLH

3.1 O estudo mais amplo

Com base na premissa de que religião é um aspecto importante da identidade de uma pessoa (Souza, 2016), o estudo em andamento relatado neste capítulo se propôs a examinar os recursos oferecidos às identidades religiosas nos currículos de ensino de idiomas, bem como nos programas de formação de professores/as de idiomas no Brasil. Mais especificamente, o estudo tinha três objetivos: (1) identificar como as questões religiosas têm sido abordadas pelas autoridades educacionais brasileiras nas diretrizes oficiais de educação no Brasil e no exterior; (2) entender a perspectiva de professores/as, formadores/as de professores/as e estudantes de Letras sobre a relação entre fé e ensino de línguas, incluindo POLH; e (3) explorar os desafios enfrentados para integrar religião nos currículos de ensino de idiomas e nos programas de formação de professores/as de línguas, incluindo POLH.

Consequentemente, os dados foram coletados em três fases. Na primeira fase, foram analisados os documentos de políticas que orientam o conteúdo de ensino dos cursos de inglês e português no Brasil e de português no exterior, bem como a formação de professores/as de inglês e português no Brasil e de português no exterior.

Na segunda fase, foi solicitado aos/às professores/as, aos/às formadores/as de professores/as e aos/às professores/as em formação que respondessem a um questionário on-line. Esse questionário on-line tinha o objetivo de traçar o perfil dos participantes em relação às suas experiências e formações religiosas, educacionais e profissionais; acessar sua experiência com questões religiosas no ensino de idiomas; bem como acessar as perspectivas dos/das participantes sobre a viabilidade, as oportunidades e os desafios da integração da religião no currículo do ensino de línguas e nos programas de formação de professores/as.

A terceira e última fase da coleta de dados envolveu entrevistas individuais semiestruturadas com formadores/as de professores/as e professores/as em formação de inglês como língua estrangeira, português como língua materna e português como língua de herança. Essas entrevistas tinham o intuito de permitir uma discussão mais profunda das questões inicialmente levantadas pelos participantes em seus questionários on-line.

Este capítulo foca na fase 2 do estudo, particularmente a perspectiva de professores/as brasileiros/as e de formadores/as de professores/as em escolas complementares brasileiras na Inglaterra.

3.2 Um grupo de professoras e educadoras brasileiras

Um questionário on-line foi desenvolvido usando o software Smartsurvey. Ele foi dividido em cinco seções que se concentraram nos seguintes aspectos do perfil dos/as participantes: formação educacional; experiência profissional; informações institucionais; experiência com questões religiosas no ensino de línguas e dados pessoais, incluindo afiliação religiosa.

O questionário foi respondido por 18 professores/as de diferentes países europeus, incluindo Inglaterra, França, Itália, Espanha e Suíça — cinco dos sete principais países em número de imigrantes brasileiros/as (MRE, 2020). Como um terço dos/as participantes (ou seja, 6) é da Inglaterra, o país europeu com o maior número de imigrantes brasileiros/as depois de Portugal (MRE, 2020), este capítulo relata apenas as informações compiladas dos questionários on-line respondidos por essas professoras. Note que não havia professores/as estudantes nesse grupo de participantes.

Conforme resumido na Tabela 1, as participantes tinham idades que variavam de 30 a mais de 50 anos. Em relação à formação educacional, embora uma delas não tenha especificado, três tinham cursos de pós-graduação e duas tinham mestrado. Essa feminização da migração brasileira e seu alto nível educacional são tendências que começaram a ser notadas na segunda década do século XXI (veja Evans

et al., 2013; Evans *et al.*, 2015). No momento em que responderam ao questionário on-line, todas trabalhavam em escolas complementares seculares na Inglaterra, com um tempo de experiência que variava de 1 a 15 anos. Quatro delas tinham experiência de ensino no Brasil e no exterior. Embora não tenham sido recrutadas no Brasil, todas são migrantes de primeira geração. Isso significa que podem não ter conhecimento da língua inglesa e das normas culturais e sociais inglesas, como as relatadas no trabalho de Rosowsky (2019), bem como falta de conhecimento sobre o *status* de religião no currículo da escola regular inglesa.

Em termos de religião, as participantes relataram ter as seguintes afiliações: católica (4), neopentecostal (1) e sem afiliação (1). Esse perfil das participantes na Inglaterra reflete o maior número de católicos/as, seguido por evangélicos/as e pessoas sem religião registrados em relação à população brasileira (Balloussier, 2020), conforme mencionado anteriormente.

Tabela 1: Perfil das participantes

Gênero	Idade	Nível educacional	Instituição de Ensino	Tempo de experiência	País de experiência	Religião
Feminino	30–39	Mestrado	Escola complementar secular	6–10 anos	No exterior	Evangélica
Feminino	40–49	Certificação inglesa para licenciatura	Escola complementar secular	6–10 anos	No exterior e Brasil	Católica
Feminino	30–39	Mestrado	Escola complementar secular	2–5 anos	No exterior e Brasil	Católica
Feminino	40–49	Certificação inglesa para licenciatura	Escola complementar secular	16–20 anos	No exterior e Brasil	Católica
Feminino	40–49	Certificação inglesa para licenciatura	Escola complementar secular	1–5 anos	No exterior e Brasil	Católica
Feminino	50+	Não especificado	Escola complementar secular	11–15 anos	No exterior	Nenhuma

Fora permitir um retrato do perfil das participantes, o questionário on-line investigou suas experiências e perspectivas em relação à criação de um espaço para a religião no ensino de idiomas. Com esse objetivo, elas foram solicitadas a expressar se concordavam ou discordavam de 21 afirmações. Em resumo, as afirmações exploraram se tiveram a oportunidade — como estudantes, professoras ou formadoras de professores/as — de refletir sobre o papel da religião no ensino de idiomas; se é importante integrar religião ao currículo do ensino de idiomas; se essa integração levaria a conflitos na sala de aula; como se sentiriam se suas escolas introduzissem religião no currículo; se estariam preparadas para trabalhar com religião no currículo; se religião deve ser abordada como parte de um currículo intercultural para a formação de professores/as; se veem religião como uma forma de abordar a diversidade na sala de aula; os riscos de serem tendenciosas em relação à própria religião e de se concentrarem na conversão e doutrinação ao introduzir religião no currículo; e se as escolas devem ser espaços seculares. As perspectivas das participantes sobre essas questões são discutidas na seção a seguir.

3.3 As crenças de um grupo de professoras e formadoras brasileiras

Uma lista de afirmações foi apresentada às participantes no questionário on-line, conforme mencionado acima. As participantes foram solicitadas a expressar suas opiniões usando uma escala Likert com as seguintes opções possíveis: concordo totalmente, concordo, não tenho certeza, discordo, discordo totalmente, não se aplica.

Ao aplicar as escalas, três das participantes (ou seja, metade delas) informaram que tiveram oportunidades de refletir sobre o papel da religião no ensino de idiomas no momento de sua formação como professoras e como formadoras de professores/as (itens a e b). Apesar dessa experiência, apenas uma participante concordou totalmente que acreditava ser importante integrar religião ao ensino de idiomas (item c). Esse posicionamento de manter religião fora da sala de aula por todas as outras cinco participantes foi reforçado por

suas respostas ao item s: “Religião é tão importante para os/as alunos/as que deveria ser discutida abertamente como parte do currículo de línguas”. Embora uma participante tenha concordado totalmente e uma tenha concordado, três discordaram totalmente e uma expressou não ter certeza. Isso significa que as participantes não sabem o quanto religião é importante (ou não) para seus/suas alunos/as? Ou a desaprovação delas é em relação à discussão sobre religião com os/as alunos/as? Quais são os motivos que levam a essa desaprovação?

Seguindo essa linha de pensamento, seria de se esperar que as participantes concordassem com a afirmação que defende que “as escolas são instituições seculares e devem permanecer assim”. Entretanto, metade das participantes, ou seja, três, discordaram da afirmação de que as escolas são e devem permanecer seculares (item d).

Com relação ao fato de a discussão sobre religião nas aulas de idiomas tornar o processo de ensino-aprendizagem mais relevante (item t), três das participantes indicaram não ter certeza. Essa dúvida, que parece estar em contradição com as opiniões das participantes sobre as afirmações anteriores, poderia ser uma indicação de que a inclusão de religião nos programas de formação de professores/as poderia equipar os/as professores/as com ferramentas importantes para tomar decisões sobre questões religiosas em suas aulas.

No entanto, quatro das participantes discordaram da sugestão de que religião deveria ser abordada nos programas de formação de professores/as como parte de um currículo intercultural (item h). Refletindo sobre esse item, não fica claro se a discordância é em relação à inclusão de religião nos programas de formação de professores/as ou apenas em relação a ela como um aspecto da interculturalidade. Esse é outro ponto a ser examinado mais de perto nas entrevistas individuais com os participantes deste estudo.

Os dados atuais mostraram que foi relatada uma mudança de perspectiva quando o contexto passou da formação de professores/as para a sala de aula, da interculturalidade para a diversidade. Três das participantes concordaram totalmente (as mesmas três que discordaram do item h) e uma concordou que levantar questões religiosas

seria uma boa oportunidade para discutir a diversidade em suas salas de aula (item p). É de se perguntar, então, como os/as professores/as desenvolverão o conhecimento e as habilidades para lidar com questões de diversidade religiosa se isso não for incluído nos programas de formação de professores/as.

As respostas aos itens c e s, descritos acima e que apresentam as crenças das participantes de que religião deve ser mantida fora das escolas, não correspondem às respostas dadas ao item g. Esse item diz que “questões religiosas pertencem à igreja e aos contextos familiares, não aos educacionais”. Quatro das participantes marcaram a opção “discordo” para essa afirmação.

Além disso, apenas duas das participantes concordaram que a introdução de questões religiosas no currículo poderia levar a conflitos na sala de aula (item e). Em outras palavras, as respostas aos itens e e g indicam que as escolas não são vistas pelos participantes como seculares, como foi expresso inicialmente ao considerar os itens c e s.

Da mesma forma, apenas uma das participantes expressou sentir-se despreparada para lidar com questões religiosas, caso suas escolas introduzissem o tema religião no ensino de idiomas (item f). Essa foi a resposta dada pela participante que declarou não ter religião. A mesma participante foi a única que expressou ter medo de que suas crenças religiosas fossem questionadas pelos/as alunos/as (item l). Por que isso acontece? No entanto, nenhuma das participantes concordou com a afirmação de que se demitiria em caso de aspectos religiosos serem integrados às atividades de suas escolas (item i).

Independentemente disso, a doutrinação, como uma questão delicada relacionada ao tema de religião nas escolas, foi um ponto polêmico (item j). Uma participante concordou totalmente com isso, uma concordou e três expressaram não ter certeza sobre isso. Esse posicionamento pode estar relacionado ao fato de que metade das participantes expressaram que sua própria fé interferiria no ensino de religião se o tópico fizesse parte do currículo (item k). No entanto, apenas uma participante — aquela que declarou não ter religião — concordou que os/as professores/as que discutem religião em suas

aulas o fazem com o objetivo de conversão (item m). Duas delas concordaram totalmente que professores/as que discutem religião em sala de aula agem incorretamente (item r).

Outro aspecto da integração de religião no ensino de idiomas que foi interpretado como um desafio pelas participantes foi o tratamento igualitário de diferentes religiões (item n). Duas das participantes expressaram que concordam totalmente que isso é impossível e uma concordou que é impossível. Na prática, há indícios de que religião é evitada como tópico nas escolas complementares. Tanto é assim que quatro das participantes informaram que nem sequer sabem qual a religião de seus/suas alunos/as (item o). De fato, apenas uma participante expressou estar convencida de que os/as alunos/as gostariam de discutir religião como parte do conteúdo curricular (item u). Ao mesmo tempo, não parece haver nenhuma preocupação em relação a ser um modelo a ser seguido sobre seus valores religiosos. Apenas uma participante concordou que essa é a melhor maneira de abordar questões religiosas (item q).

CONCLUSÃO

Neste capítulo, explorei as perspectivas de um grupo de professoras brasileiras em relação à inclusão de religião no currículo de ensino de idiomas e nos programas de formação de professores/as. Mais especificamente, examinei as crenças de professoras de português como língua de herança em escolas complementares seculares na Inglaterra por meio de um questionário on-line. Além de compartilhar informações pessoais, detalhar sua formação educacional e suas experiências profissionais, as professoras apresentaram suas opiniões sobre afirmações que visavam sondar seu posicionamento sobre a integração da religião e da língua em seu ensino, bem como em programas de formação de professores/as de línguas.

A força dos vínculos que um grupo de falantes tem com uma religião pode ter um impacto sobre o uso da língua. Por um lado, vínculos religiosos mais fortes podem levar à manutenção linguística, como foi

o caso dos migrantes lituanos mais velhos na Escócia (Dzialtuvaite, 2006). Por outro lado, vínculos religiosos mais fracos podem levar à variação linguística, como no caso dos iraquianos cristãos estudados por Ferguson (1959). Os vínculos fracos entre língua e religião também foram observados em estudos anteriores com escolas complementares brasileiras na Inglaterra. Como consequência, as famílias que levam seus filhos a essas escolas não mencionaram religião ao discutir questões de língua e identidade (Souza, 2015). De fato, todas as escolas complementares dirigidas por migrantes brasileiros/as na Inglaterra são seculares. Entretanto, isso não significa que nenhuma das famílias que frequentam essas escolas tenha filiação religiosa. Há muitos locais brasileiros/as na Inglaterra que atendem à diversidade religiosa desse grupo de migrantes. É verdade que, assim como as igrejas no estudo de Kouega (2008), mais de uma língua pode ser usada em contextos religiosos (veja Souza, 2012; Souza, 2015).

Adicionalmente, cinco das seis professoras do estudo relatado neste capítulo declararam ter uma afiliação religiosa. No entanto, apenas uma delas considerou importante integrar religião ao ensino de idiomas. Isso significa que a separação entre escola e religião também é uma crença mantida pelas professoras das escolas complementares. Apesar dessa percepção, as respostas das professoras sinalizam contradições e dúvidas. Por exemplo, apenas duas das professoras concordam que as escolas devem permanecer seculares — as mesmas que concordam que discutir religião em sala de aula pode gerar conflitos. Essa questão pode estar relacionada ao fato de que metade das professoras não acredita que todas as religiões possam ser tratadas igualmente em sala de aula. As intenções de doutrinação e conversão também foram destacadas como outros possíveis desafios na inclusão de religião no ensino de idiomas. Outrossim, há a crença de que sua própria fé interferiria no ensino da religião. Esse é um ponto interessante devido ao fato de que todas as crenças — religiosas, políticas, pedagógicas etc. — têm impacto sobre o que professores/as fazem em suas salas de aula (Ravindram; Hashim, 2012; Luz, 2007). Portanto, ficamos com a pergunta sobre por qual motivo, em contraste com outros aspectos das crenças de professores/as, lidar com as crenças

religiosas abertamente parece ser um problema. O que aconteceu em suas sessões de treinamento e formação, ou em qualquer outro lugar, que informou as crenças dessas professoras de que religião é um aspecto do currículo de ensino de idiomas e do currículo de formação de professores/as que deve ser ignorado?

Independentemente disso, as professoras relataram que não se preocupam em ser questionadas sobre suas crenças pelos/as alunos/as e que se sentem preparadas para discutir questões religiosas com seus/suas alunos/as. De onde vêm esses sentimentos? De terem desenvolvido seu conhecimento sobre religião por meio de suas experiências em seus locais de culto? Ou foi devido às oportunidades que declararam ter tido de refletir sobre religião e ensino como parte de sua formação profissional? Essas perguntas, bem como as anteriores, serão investigadas com mais detalhes na terceira fase do estudo em curso.

Além disso, as professoras demonstraram ter dúvidas sobre o fato de religião tornar o aprendizado de idiomas mais relevante para seus/suas alunos/as. Isso pode ser uma crença baseada no fato de os/as professores/as não saberem se os/as alunos/as e suas famílias têm alguma afiliação religiosa. Por esse motivo, eles podem não estar cientes das estratégias de ensino ou aprendizagem vivenciadas por seus/suas alunos/as em ambientes religiosos que poderiam ter impacto sobre as experiências que têm nas escolas complementares (veja Liyanage *et al.* 2010; Chew, 2014; Rosowsky, 2019).

Ademais, as professoras discordaram que os programas de formação de professores/as deveriam adotar religião por meio de um currículo intercultural. Ao mesmo tempo, favoreceram abordar religião como parte das discussões sobre diversidade. Para entender melhor as perspectivas de professores/as em relação à interculturalidade e à diversidade, essas questões serão abordadas na próxima fase do estudo — as entrevistas. Esse é um ponto específico a ser explorado, pois as políticas brasileiras de formação de professores/as (Resolução CNE/CP 2, 1º de julho de 2015), de ensino em geral (Brasil, 2018) e de ensino de português como língua de herança em particular (Brasil, 2020) esperam que religião seja abordada nas aulas de línguas. Por enquanto,

afirmo que as políticas brasileiras que sugerem a inclusão da religião no ensino de idiomas e nos programas de formação de professores/as parecem ser desafiadas pelas crenças de professores/as das escolas complementares. Afinal, professores/as são mediadores/as de aprendizagem (Lytra *et al.*, 2016) e, portanto, influenciam a forma como as políticas são interpretadas e implementadas (García; Menken, 2010).

Em suma, este capítulo é um primeiro passo para contribuir com as pesquisas sobre crenças de professores/as em Linguística Aplicada no Brasil, com foco em religião no ensino de português como língua de herança em escolas complementares. Espera-se que as discussões neste capítulo despertem mais interesse em considerar as crenças religiosas de professores/as, como elas impactam suas práticas de ensino, a aprendizagem de seus/suas alunos/as e as interações professor/a–aluno/a e aluno/a–aluno/a.

REFERÊNCIAS

- ALVES, J. E.; CAVENAGHI, S.; BARROS, L. F.; CARVALHO, A. A. Distribuição espacial da transição religiosa no Brasil. *Tempo Social*, v. 29, n. 2, p. 215–242, 2017.
- ARTHUR, J.; MOULIN-STOZEK, D.; METCALFE, J.; MOLLER, F. *Religious education teachers and character: Personal beliefs and professional approaches*. Jubilee Centre for Character and Virtues, University of Birmingham, 2019.
- KEATING, C.; SOLOVOVA, O.; BARRADAS, O. Políticas de língua, multilinguismos e migrações: Para uma reflexão policêntrica sobre os valores do português no espaço europeu. In: L. P. Moita Lopes (org.), *Ideologias linguísticas: português no século XXI*. Parábola, 2013, p. 219–248.
- BALLOUSSIER, A. M. Cara típica do evangélico brasileiro é feminina e negra, aponta Datafolha. *Folha de S. Paulo*, 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2020/01/cara-tipica-do-evangelico-brasileiro-e-feminina-e-negra-aponta-datafolha.shtml>. Acesso em: 16 jan. 2024.
- BREEN, M.; HIRD, B.; MILTON, M.; OLIVER, R.; Thwaite, A. Making sense of language teaching: Teachers' principles and classroom practices. *Applied Linguistics*, v. 22, n. 4, p. 470–501, 2001.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular – Educação é a Base*. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL, Ministério das Relações Exteriores. *Propostas Curriculares para o Ensino de Português no Exterior – Português como Língua de Herança*. Brasília: Funag, 2020.

- CHEW, P. Language choice and religious identities in three Singaporean madrasahs. *International Journal of the Sociology of Language*, v. 229, p. 49–65, 2014.
- DARQUENNES, J.; VANDENBUSSCHE, W. Language and religion as a sociolinguistic field of study: Some introductory notes. *Sociolinguistica*, v. 25, p. 1–11, 2011.
- DZIALTUVAITE, J. The role of religion in language choice and identity among Lithuanian immigrants in Scotland. In: T. Omoniyi; J. Fishman (Orgs.), *Explorations in the sociology of language and religion*. John Benjamins, 2006.
- EVANS, Y.; TONHATI, T.; SOUZA, A. *Imigrantes Brasileiras em Londres*. GEB/Goldsmiths/QueenMary/IOE, University of London, 2013, p. 79–85.
- EVANS, Y.; DIAS, G.; MARTINS JR., A.; SOUZA, A.; TONHATI, T. *Diversidade de Oportunidades: Brasileiro@s no Reino Unido*. GEB/Goldsmiths/QueenMary/IOE, UCL, 2015.
- FENSTERMACHER, G. D. A philosophical consideration of recent research on teacher effectiveness. *Review of Research in Education*, v. 6, p. 157–185, 1979.
- FERGUSON, C. Diglossia. *Word*, v. 15, p. 325–340, 1959.
- GARCÍA, O.; MENKEN, K. Stirring the onion educators and the dynamics of language education policies (looking ahead). In: K. Menken; O. Garcia (Orgs.), *Negotiating language policies in schools: Educators as policymakers*. London: Routledge, 2010, p. 249–261.
- GIMENEZ, T. Learners becoming teachers – An exploratory study of beliefs held by practicing and prospective English language teachers in Brasil [Unpublished PhD dissertation]. *Lancaster University Department of Linguistics and Modern English Language*, 1994.
- GODOY, P.; BARCELOS, A. M. Understanding the beliefs and emotions of a language teacher educator: A case study. *Pensares em Revista*, v. 23, p. 47–71, 2021.
- HÄUSLER, N.; PIRNER, M.; SCHEUNPFLUG, A.; KRÖNER, S. Religious and professional beliefs of schoolteachers – A literature review of empirical research. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, v. 18, n. 5, p. 24–41, 2019.
- JACOB, C. R.; RODRIGUES HEES, D.; WANIEZ, P. *Religião e território no Brasil: 1991–2010*. PUC-Rio, 2013.
- KOUEGA, J. P. Language, religion and cosmopolitanism: Language use in the Católica Church in Yaoundé, Cameroon. *International Journal of Multilingualism*, v. 5, n. 2, p. 140–153, 2008.
- LIYANAGE, I.; BARTLETT, B.; GRIMBEEK, P. M. Religious background and language learning: Practical suggestions for deriving best practice in ELT. *Asian EFL Journal*, v. 46, p. 1–20, 2010.

CAPÍTULO 4

AS VISÕES DE PROFESSORES DE PLH SOBRE O BILINGUISMO DOS SEUS ALUNOS: PROPOSTAS PARA A PRÁTICA

Maria de Lurdes Gonçalves Camões
Instituto da Cooperação e da Língua e CIDTFF,
Universidade de Aveiro

Cristina Flores
Centro de Estudos Humanísticos, Escola de Letras,
Artes e Ciências Humanas, Universidade do Minho

1. INTRODUÇÃO

A educação em línguas de herança (LH) ocorre em contextos multilíngues, nos quais as várias línguas convivem nas diversas interações linguísticas entre os falantes. Este é o ambiente natural das crianças e jovens que frequentam o ensino de LH. A diversidade linguística do quotidiano, com várias línguas em contacto, faz com que a passagem de uma língua a outra, ou a inclusão de palavras de várias línguas no discurso, seja uma prática comum dos falantes bi/plurilíngues.

Os estudos que têm vindo a ser efetuados desde os anos 80 do século XX sobre as características específicas dos indivíduos plurilíngues confirmam a existência de sistemas linguísticos dinâmicos que interagem na mente humana (Cook, 2016). Assim, embora o ensino da LH se centre no ensino da respetiva língua — no presente caso, no

ensino da língua portuguesa (LP) — excluir a presença da(s) língua(s) existentes no contexto circundante é não incluir e rentabilizar todo o repertório linguístico dos alunos para o desenvolvimento e aprofundamento das competências linguísticas na LH. De salientar também que as políticas linguísticas europeias têm vindo a promover e a valorizar o plurilinguismo — Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas e Volume Suplementar (Conselho da Europa, 2001, 2021) — e estabelecem o desenvolvimento da competência plurilingue e intercultural como um objetivo do ensino e da aprendizagem de línguas.

Por conseguinte, importa que todo o repertório linguístico das crianças bi/plurilíngues seja considerado tanto na aprendizagem quer da língua de escolarização no país de acolhimento, quer de línguas estrangeiras, bem como no processo de desenvolvimento de competências linguísticas na língua de herança. Valorizar todo o repertório linguístico do aluno plurilíngue significa, por sua vez, reconhecer as suas práticas linguísticas, dentro e fora da sala de aula. Estas práticas incluem o fenómeno da alternância de códigos, que podemos, de forma geral, definir como “*the ability on the part of bilinguals to alternate effortlessly between their two languages*”¹ (Bullock & Toribio, 2009, p.1). Apesar de ser reconhecida desde o trabalho pioneiro de Weinreich (1953) como uma manifestação inerente ao bi/plurilinguismo — expressão natural da coexistência de várias línguas na mente do falante bi/plurilíngue, o preconceito face “às misturas de línguas” é ainda muito prevalecente, sobretudo entre falantes monolíngues. Um discurso rico em alternâncias é muitas vezes percebido como impureza linguística e manifestação de baixa competência linguística dos falantes, apesar de ter sido amplamente demonstrado que são os falantes bilingues com elevada proficiência bilingue e uso frequente de todas as suas línguas os que mais recorrem à alternância de códigos (Poplack, 1980). Importa, por isso, perceber quais as visões dos professores de LH sobre o bilinguismo dos seus alunos em geral e sobre a prática da alternância de códigos em particular.

1 “A habilidade de pessoas bilingues paa alternar entre duas línguas sem esforço” – tradução nossa.
the ability on the part of bilinguals to alternate effortlessly between their two

Neste âmbito, o presente estudo tem como objetivos: (i) analisar as percepções dos professores de Português Língua de Herança (PLH) na Suíça sobre o bilinguismo dos seus alunos lusodescendentes, procurando compreender as suas atitudes relativamente à coexistência de línguas, à alternância de códigos e ao estatuto da LH no contexto educativo; (ii) investigar de que forma os professores valorizam e rentabilizam o bilinguismo dos seus alunos na sala de aula, nomeadamente enquanto instrumento para o desenvolvimento da consciência metalinguística e para a promoção da competência plurilíngue; e (iii) avaliar o potencial didático de propostas de atividades desenvolvidas pelos professores de PLH após a frequência de uma formação sobre aquisição bilíngue e alternância de códigos, refletindo sobre o seu impacto na prática pedagógica e na construção identitária dos alunos.

2. DEBATES GERAIS SOBRE VISÕES DOS PROFESSORES DE/ SOBRE LÍNGUAS DE HERANÇA

Com o crescente interesse no desenvolvimento da língua de origem de crianças oriundas de famílias imigrantes e o seu estudo de múltiplos ângulos (Montrul & Polinsky, 2021), também se multiplicaram as investigações centradas nas visões de professores sobre o bilinguismo dos seus alunos. Um número considerável destas pesquisas tem como objeto de estudo professores do ensino regular dos países de acolhimento (De Angelis, 2011; Gkaintartzi, Kiliari & Tsokalidou, 2015). São menos frequentes os estudos que incidem sobre as visões de professores de LH. Destacamos aqui o estudo de Chi, Donovan e Malone (2022), que recorrem à metodologia de inquérito para investigar as ideologias linguísticas de professores bilíngues sobre as (suas) LH. O estudo inclui 325 professores de diferentes níveis de ensino, que falam diferentes línguas e atuam em contextos educativos muito diversos. Pretende-se responder a uma questão central: Como é que os professores de línguas percecionam as suas LH na sala de aula? Os resultados informam sobre a opinião dos professores relativamente aos seus dialetos e à variação linguística em sala de aula, as suas expectativas em relação ao bilinguismo dos seus alunos e as necessidades práticas dos professores.

Numa escala menor, Lee e Oxelson (2006) realizaram um inquérito com 42 perguntas a 69 professores do ensino básico e secundário da Califórnia. Um aspeto central deste estudo relaciona-se com a formação dos professores participantes, uma vez que apenas metade dos professores tinha formação para trabalhar com turmas multilíngues. A outra metade não tinha qualquer formação sobre a aquisição bilingue da linguagem e o ensino em contextos multilíngues. Os resultados mostram uma clara diferença entre os professores com e sem formação em bilinguismo relativamente à importância que dão à presença de múltiplas línguas no percurso dos seus alunos. Os professores com formação em bilinguismo apresentaram maior probabilidade de concordar que a aprendizagem de outras línguas afeta positivamente o sucesso académico dos alunos e tem benefícios pessoais. Em contraste, os professores sem formação para trabalhar com falantes de herança tendiam a reproduzir ideologias monolíngues e desvalorizavam a manutenção das LH dos seus alunos. Os principais obstáculos à promoção da LH no ensino regular foram: (i) a crença de que se trata de uma atividade pessoal ou familiar excluída da escola regular; (ii) falta de tempo do professor, muitas vezes devido à pressão de cumprir normas curriculares obrigatórias e (iii) a falta de conhecimento técnico sobre a melhor forma de apoiar os alunos bilíngues.

O crescente interesse nas perceções e ideologias de professores relativamente a práticas bilíngues na sala de aula também se tem estendido às suas conceções sobre a prática de alternância de códigos e sobre o recurso às línguas maternas de alunos bilíngues na sala de aula. Neste âmbito, podemos distinguir dois tipos de investigação. Uma parte considerável de estudos tem incidido sobre o recurso a práticas de alternância de códigos em aulas de línguas estrangeiras (LE) e a forma como os professores de LE percecionam essa prática (Altun, 2019). Por outro lado, com o florescer de investigações sobre a prática da translinguagem (*translanguaging*, Garcia & Wei, 2014), crescem os estudos sobre as perceções de professores, sobretudo do ensino regular das sociedades de acolhimento de famílias imigrantes, relativamente ao uso das LH em alternância ou em paralelo com a língua oficial como estratégia

pedagógica (Kim & Choi, 2021). Muitos destes estudos mostram que existe uma discrepância entre as percepções e crenças dos professores e as suas práticas na sala de aula.

Menos frequentes são as pesquisas que efetivamente relacionam as práticas de alternância de códigos dos docentes em sala de aula com as práticas dos seus alunos bilíngues. Destacamos aqui a investigação de Sun e colegas (2020) sobre o recurso à alternância de códigos por parte de professores de LH em Singapura. O estudo examina a relação entre a produção linguística, o desenvolvimento do vocabulário e a flexibilidade cognitiva de alunos do pré-escolar e a frequência de recurso à alternância de códigos dos professores nas aulas. Os resultados mostraram que a frequência de diferentes tipos de alternância (inter- e intrafrásica) no discurso dos professores estava positiva e significativamente correlacionada com a frequência de alternâncias no discurso das crianças. Em geral, os dados revelaram que os professores recorriam mais à alternância nas interações sem fins instrucionais do que no discurso académico, com fins instrucionais. O estudo mostrou ainda que a frequência de recurso à alternância de códigos não estava correlacionada com o desenvolvimento do vocabulário na LH das crianças, mas a alternância intrafrásica revelou-se positiva e significativamente associada a um crescimento da flexibilidade cognitiva das crianças. Este estudo evidencia o impacto multifacetado da alternância de códigos na sala de aula, mostrando que a mistura de línguas não atrasa o desenvolvimento lexical das crianças e pode ter um efeito positivo sobre a sua flexibilidade cognitiva.

3. QUESTÕES ESPECÍFICAS EM RELAÇÃO AO PLH

Os alunos do Ensino de PLH na Suíça frequentam o ensino oficial suíço nos diversos cantões², sendo a língua de escolarização o alemão, francês ou italiano. Embora os currículos suíços mencionem a mais-valia das LH considerando-as uma riqueza, a sua aprendizagem

2 “Cantões” refere-se às subdivisões administrativas da Suíça, que funcionam de forma semelhante a estados no Brasil ou províncias em outros países.

não está inserida no currículo (Zingg & Gonçalves, 2022). Para tal, agrupam-se crianças e jovens que frequentam várias escolas para, uma vez por semana, durante duas horas, desenvolverem as suas competências na língua e cultura portuguesas. Assim, em contexto de sala de aula, os alunos estão unidos pela língua e cultura de origem, dedicando-lhe atenção específica neste espaço.

Podemos dizer que, para além do espaço familiar da maioria dos alunos, a aula de LP é o local no qual estão expostos à língua e cultura de origem da sua família. Isto significa que os professores devem pugnar por oferecer o máximo *input* possível da língua-alvo, neste caso o português, contudo sem ignorar as características e práticas do contexto bilíngue em que os seus alunos crescem. Portanto, tendo em conta a especificidade do contexto linguístico dos alunos de PLH na Suíça, colocamos as seguintes três questões de investigação:

1. Que perceções têm os professores de PLH do bilinguismo dos seus alunos?

2. E, valorizando o bilinguismo, como o rentabilizam na sala de aula em prol da construção de uma consciência metalinguística dos alunos e também enquanto promotor da aprendizagem das várias línguas em presença?

As respostas a estas questões de investigação nos permitirão inferir se verifica-se uma discrepância entre as perceções e crenças dos professores e as suas práticas na sala de aula, apontada por vários estudos, como mencionado acima.

Partindo da frequência de um curso de formação sobre a aquisição bilíngue e a alternância de códigos, realizado depois da aplicação do questionário, perguntamos ainda:

3. Qual o potencial das propostas de atividades didáticas desenvolvidas a partir da frequência de cursos de formação para professores de PLH centrados nestas temáticas?

3.1 O Estudo: As visões dos professores

3.1.1 Participantes

Participaram no inquérito 54 professores, que lecionam português em diferentes cantões suíços, integrados na rede de Ensino de Português no Estrangeiro (EPE) do Camões, Instituto da Cooperação e da Língua. Os professores têm entre 31 e 68 anos (mediana: 46; média 48,4; desvio-padrão/DP: 8,31). Todos os professores têm turmas de PLH, nas quais a maioria dos alunos (mas não todos) são crianças e adolescentes lusodescendentes que adquiriam o português como LH no seio das suas famílias. Os professores lecionam na Suíça há 1 e 30 anos (mediana: 17; média 14,8; DP: 8,12), indicando como língua materna apenas o português (72,7%), o português e o francês (25%) ou o português e o alemão (2,3%).

3.1.2 Questionário

Os professores preencheram um questionário, em formato *on-line*, no *Forms* da *Microsoft Onedrive*. O questionário é inspirado no inquérito desenvolvido por De Angelis (2011), aplicado a professores do ensino secundário na Itália, Áustria e Reino Unido para avaliar as suas visões relativamente ao multilinguismo dos seus alunos.

O questionário avalia a opinião dos 54 participantes relativamente a 27 afirmações, numa escala de *Likert* de 4 pontos, correspondendo 1 a “discordo totalmente” e 4 a “concordo totalmente”.³ As afirmações a avaliar incidem sobre o papel do professor da escola oficial na promoção do bilinguismo dos alunos imigrantes, o recurso a várias línguas na sala de aula de LH, a utilidade da aquisição de uma LH, os fatores que influenciam a aquisição da LH e as práticas de alternância de códigos dos alunos e dos próprios professores.

3 O questionário está disponível no Repositório de Dados da Universidade do Minho,

3.1.3 Resultados

Para a apresentação dos resultados, agrupamos as respostas às 27 afirmações em 9 grupos temáticos. As respostas dos professores serão apresentadas visualmente em caixas de bigodes.

3.1.3.1 O papel do professor da escola oficial suíça

No primeiro grupo de afirmações (veja a Tabela 1), os participantes expressaram a sua visão relativamente à atuação dos professores suíços, que lecionam na escola oficial.

Tabela 1: Afirmações relacionadas com o papel do professor da escola oficial suíça

Número	Afirmação
1.	É também da responsabilidade dos professores da escola suíça ajudar os alunos imigrantes a manterem a sua LH.
2.	Os professores da escola suíça gostariam de estar mais informados sobre a língua e cultura de origem dos seus alunos imigrantes.

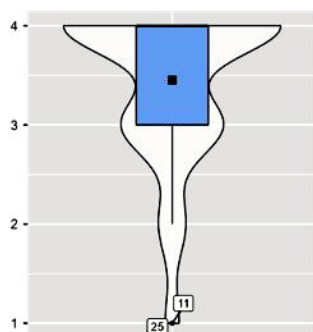


Figura 1: Avaliação da afirmação 1

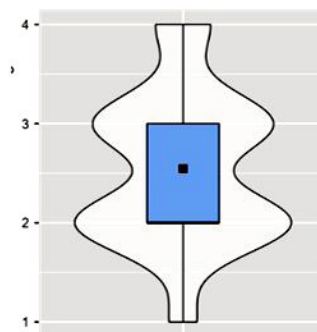


Figura 2: Avaliação da afirmação 2

Globalmente, os professores participantes consideram que os professores que trabalham na escola oficial suíça também são responsáveis pela manutenção das LH dos seus alunos (mediana: 4, média: 3,45, DP: 0,8/Figura 1). Contudo, consideram que os professores da

escola oficial tendem a não ter vontade em informar-se sobre a LH e a cultura de origem dos alunos imigrantes (mediana: 2, média: 2,55, DP: 0,77/Figura 2).

3.1.3.2 A mais-valia da coexistência das várias línguas do aluno bilíngue

A Tabela 2 agrupa as respostas a quatro afirmações que procuram mostrar a conceção dos professores participantes sobre as potenciais mais-valias da coexistência no contexto escolar das várias línguas do aluno bi/plurilíngue.

Tabela 2: Afirmações relacionadas com a mais-valia da coexistência das várias línguas do aluno bilíngue

Número	Afirmação
3	O conhecimento da LH ajuda os alunos imigrantes aprender outra língua.
4	Nas minhas aulas de Português LH (PLH), costumo fazer referência à língua do cantão suíço no qual trabalho.
5	Os alunos que adquiriam várias línguas terão mais oportunidades de sucesso na sua vida profissional na Suíça.
8	Os alunos que falam bem a sua língua de herança são também aqueles que obtêm melhores resultados nas outras disciplinas curriculares.

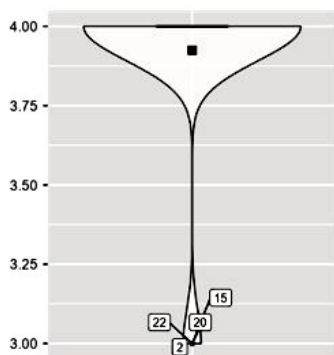


Figura 3: Avaliação da afirmação 3

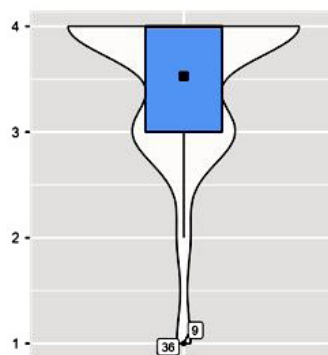


Figura 4: Avaliação da afirmação 4

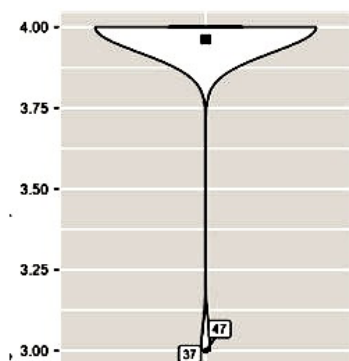


Figura 5. Avaliação da afirmação 5

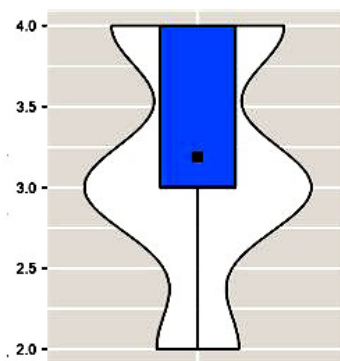


Figura 6. Avaliação da afirmação 8

A análise das afirmações 3, 4, 5 e 8 revela uma percepção informada e positiva sobre as vantagens do bilinguismo na aprendizagem de outras línguas e no sucesso académico. Os professores consultados reconhecem quase unanimemente que a proficiência na LH facilita a aprendizagem de outras línguas, (mediana: 4, média: 3,92, DP: 0,27/Figura 3), contrariando visões estereotipadas sobre possíveis interferências negativas. A maioria dos participantes afirma recorrer à língua maioritária nas aulas de PLH (mediana: 4, média: 3,53, DP: 0,75/Figura 4), evidenciando o benefício de explorar os conhecimentos linguísticos prévios dos alunos, especialmente na língua maioritária. As respostas à afirmação 5 mostram o reconhecimento da mais-valia do conhecimento bilingue para o sucesso profissional futuro dos seus alunos (mediana: 4, média: 3,96, DP: 0,19/Figura 5). Já a afirmação 8, que explora a relação entre a proficiência linguística e o sucesso académico nas outras disciplinas, apresenta resultados globalmente favoráveis, contudo menos unânimes, com uma mediana de 3 e uma média de 3,19 (DP: 0,71/Figura 6).

3.1.3.3 A percepção dos alunos face à sua LH

A Tabela 3 apresenta as duas afirmações que se referem à importância que os alunos lusodescendentes dão à sua LH e como se relacionam com ela.

Tabela 3: Afirmações relacionadas com a percepção dos alunos face ao estatuto da LH

Número	Afirmação
6	Para os alunos lusodescendentes é mais importante adquirir inglês do que a sua LH.
7	Os alunos lusodescendentes têm vergonha de falar a sua LH em frente dos colegas da escola suíça.

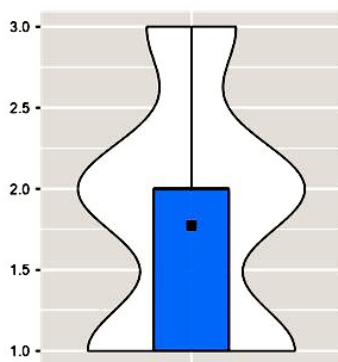


Figura 7: Avaliação da afirmação 6

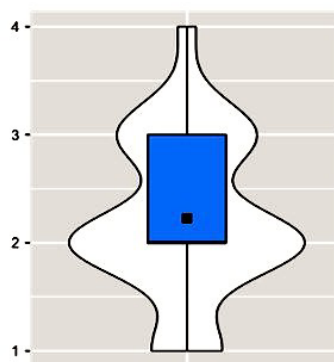


Figura 8: Avaliação da afirmação 7

Os resultados demonstram que, na opinião dos professores inquiridos, os alunos lusodescendentes possuem uma visão altamente favorável acerca do estatuto do português nas suas vidas. Os participantes consideram que os alunos não costumam atribuir maior importância ao inglês em detrimento do português (mediana: 2, média: 1,77, DP: 0,72/Figura 7) nem demonstram vergonha em utilizar a LP (mediana: 2, média: 2,23, DP: 0,75/Figura 8).

3.1.3.4 A transmissão e manutenção do português

O conjunto de afirmações agrupadas na Tabela 4 refere-se à atitude dos Encarregados de Educação portugueses, dos professores participantes e dos alunos no relativamente à transmissão e manutenção da LP.

Tabela 4: Afirmações relacionadas com a transmissão e manutenção do português

Número	Afirmção
9	Globalmente, os pais/responsáveis legais de alunos lusodescendentes a residir na Suíça preocupam-se com a manutenção da LH por parte dos seus educandos.
11	Os alunos de famílias imigrantes podem manter a sua cultura de origem mesmo sem manterem a língua de origem (de herança).
12	Para os alunos lusodescendentes que vivem na Suíça, manter a LH é particularmente útil.
14	Costumo sensibilizar os pais/responsáveis legais de alunos lusodescendentes para a importância de transmitirem e manterem o português como LH.

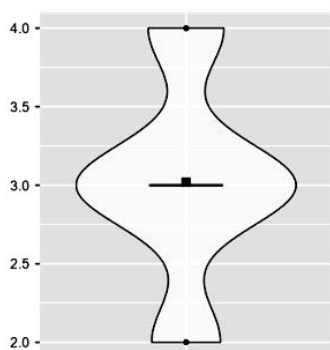


Figura 9: Avaliação da afirmação 9

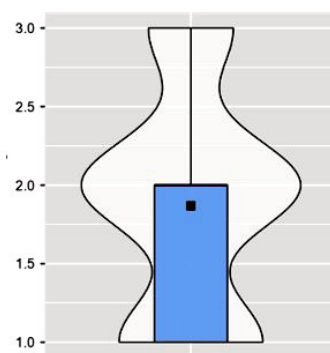


Figura 10. Avaliação da afirmação 11

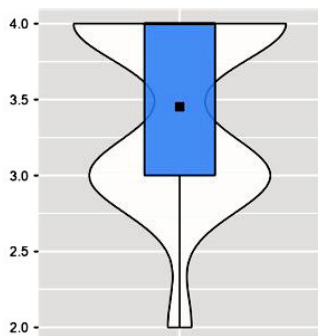


Figura 11: Avaliação da afirmação 12

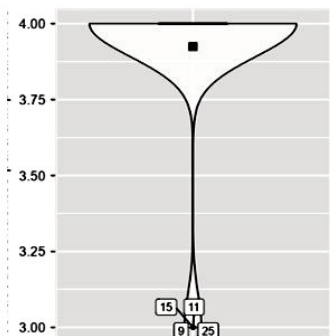


Figura 12. Avaliação da afirmação 14

Globalmente, os professores participantes reconhecem que os pais portugueses se preocupam com a manutenção do português (Afirmção 9, mediana: 3, média: 3,02, DP: 0,64/Figura 9). Os professores também são unânimes em reconhecer o seu próprio esforço na

sensibilização dos pais para a importância da transmissão e manutenção da LP na diáspora suíça (Afirmação 14, mediana: 4, média: 3,92, DP: 0,27/Figura 10). Avaliam com total concordância a utilidade da manutenção da LP por parte dos alunos lusodescendentes (Afirmação 12, mediana: 4, média: 3,45, DP: 0,61/Figura 11). Adicionalmente, tendem a discordar que seja possível manter a cultura portuguesa sem manter a LH (mediana: 2, média: 1,87, DP: 0,71/Figura 12), reconhecendo a estreita ligação entre língua e cultura na construção da identidade do falante bilingue.

3.1.3.5 Equívocos sobre o processo de aquisição bilingue

O conjunto de afirmações 10, 13 e 15, apresentadas na Tabela 5, relaciona-se com equívocos e lugares-comuns sobre a aquisição bilingue.

Tabela 5. Afirmações relacionadas com equívocos sobre o processo de aquisição bilingue

Número	Afirmação
10	Os alunos de famílias imigrantes devem aprender uma língua de cada vez e não em simultâneo.
13	A utilização frequente da LH atrasa a aprendizagem da língua da escola oficial.
15	As aulas de LH garantem a aquisição e manutenção da LP por parte das crianças lusodescendentes.

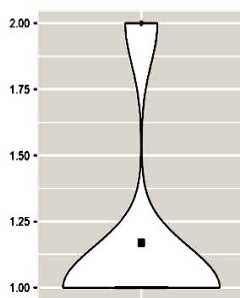


Fig.13: Avaliação da afirmação 10

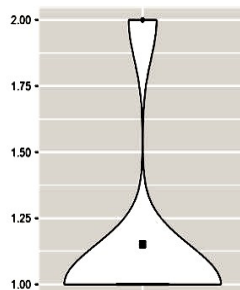


Fig.14: Avaliação da afirmação 13

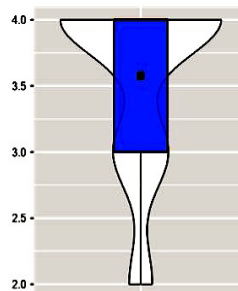


Fig.15: Avaliação da afirmação 15

As respostas dos professores a essas três afirmações revelam uma atitude informada sobre o desenvolvimento linguístico em contexto bilíngue. Os professores rejeitam unanimemente o mito segundo o qual as crianças não devem adquirir várias línguas em simultâneo, devendo a aquisição ocorrer sucessivamente (mediana: 1; média 1,17; DP: 0,38/Figura 13). Também reconhecem que a utilização frequente da LH não atrasa desenvolvimento da língua maioritária (mediana: 1; média 1,15; DP: 0,36). Por sua vez, reconhecem com elevada concordância (mediana: 4; média 3,58; DP: 0,67/Figura 15) o papel central das aulas de LH no processo de aquisição e manutenção da LP dos seus alunos lusodescendentes.

3.1.3.6 A presença da língua maioritária na aula de PLH

As afirmações 16, 17 e 20, agrupadas na Tabela 6, incidem sobre a presença da língua maioritária nas aulas de PLH, refletindo diferentes perspetivas sobre o seu uso como recurso pedagógico.

Tabela 6: Afirmações relacionadas com a presença da língua maioritária na aula de PLH

Número	Afirmação
16	Nas minhas aulas de PLH, permito que os alunos conversem entre si na língua oficial/maioritária.
17	A utilização frequente da língua oficial/ maioritária nas aulas de PLH é uma fonte de confusão para o aluno lusodescendente.
20	Uso a língua oficial/maioritária nas minhas aulas de PLH para ajudar os alunos a entenderem determinadas matérias.

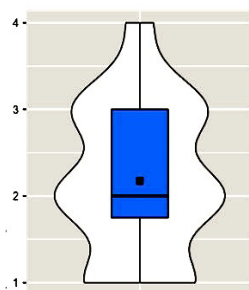


Fig. 16: Avaliação da afirmação 16

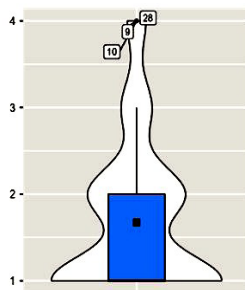


Fig. 17: Avaliação da afirmação 17

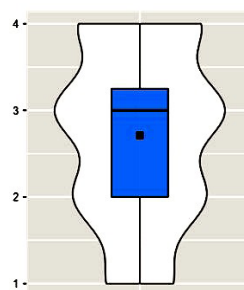


Fig. 18: Avaliação da afirmação 20

Referente à afirmação 16, que avalia a permissão para que os alunos conversem entre si na língua oficial/maioritária durante as aulas, os resultados indicam uma avaliação moderada (mediana: 2, média: 2,17, DP: 0,88/Figura 16). Isto sugere que esta prática não é amplamente encorajada, mas pode ocorrer em contextos específicos. Quanto à afirmação 17, que explora se o uso frequente da língua maioritária nas aulas de PLH é uma fonte de confusão para os alunos lusodescendentes, os resultados apontam para uma rejeição generalizada desta ideia (mediana: 1, média: 1,67, DP: 0,88/Figura 17), indicando que os professores não percebem esse uso como prejudicial ao processo de aprendizagem. Por outro lado, a afirmação 20, que trata do uso da língua maioritária como ferramenta para auxiliar os alunos na compreensão de determinadas matérias, obteve maior concordância. Com uma mediana de 3 (média: 2,71, DP: 0,99/Figura 18), os resultados sugerem que os professores reconhecem o valor desse recurso para apoiar a aprendizagem, ainda que sua aplicação seja ponderada. Em síntese, os dados revelam uma postura equilibrada dos professores em relação à presença da língua maioritária nas aulas de PLH, sendo esta usada de forma estratégica, mas sem comprometer o foco na LH.

3.1.3.7 Recurso à alternância de códigos por parte dos alunos

As afirmações 21, 25, 26 e 27, reunidas na Tabela 7, abordam o fenómeno da alternância de códigos (*code-switching*) entre os alunos, analisando a frequência, utilidade e as circunstâncias em que ocorre.

Tabela 7: Afirmações relacionadas com o recurso à alternância de códigos por parte dos alunos

Número	Afirmação
21	Os meus alunos misturam as línguas / alternam de uma língua para a outra (=fazem alternância de códigos/ <i>code-switching</i>).
25	A alternância de códigos é uma estratégia de comunicação útil.
26	São sobretudo os alunos com baixa proficiência em português (a sua LH) que recorrem à alternância de códigos.
27	São sobretudo os alunos com baixa proficiência na língua maioritária (alemão, francês ou italiano/romanche) que recorrem à alternância de códigos.

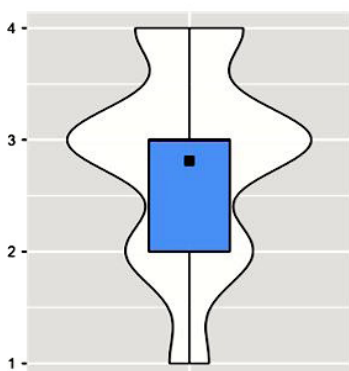


Figura 19: Avaliação da afirmação 21

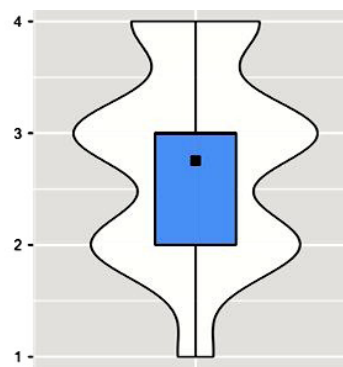


Figura 20: Avaliação da afirmação 25

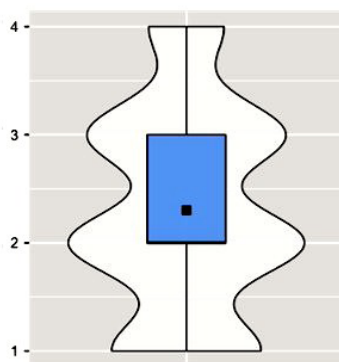


Figura 21: Avaliação da afirmação 26

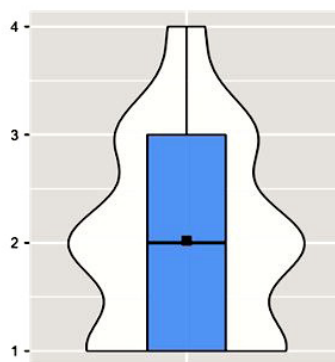


Figura 22: Avaliação da afirmação 27

Relativamente à frequência com que os alunos recorrem à alternância de códigos (Afirmação 21), as respostas dos professores revelam uma tendência moderada para este comportamento (mediana: 3; média 2,81; DP: 0,86/Figura 19). Os dados indicam que esse fenómeno é relativamente comum, mas não generalizado. Em relação à afirmação 25, que considera a alternância de códigos como uma estratégia de comunicação útil, os resultados são semelhantes (mediana: 3; média 2,75; DP: 0,85/Figura 20), sugerindo que os professores reconhecem o valor funcional desta prática, embora com algumas reservas. No que diz respeito às afirmações 26 e 27, que analisam a relação entre a alternância de códigos e a proficiência linguística, os resultados mostram diferenças notáveis. Para a afirmação 26, que associa a alternância de códigos a alunos com baixa proficiência em PLH, os resultados indicam que essa percepção não é amplamente partilhada (mediana: 2; média 2,30; DP: 0,95/Figura 21). Da mesma forma, a afirmação 27, que liga este fenómeno a alunos com baixa proficiência na língua maioritária, registou uma mediana de 2 (média: 2,02, DP: 0,90/Figura 22), sugerindo que essa relação também não é fortemente corroborada pelos docentes.

Em síntese, os professores consideram a alternância de códigos uma prática comum e potencialmente útil, não a associando exclusivamente à baixa proficiência em nenhuma das línguas envolvidas. Estes dados destacam a complexidade do fenómeno, que parece ser influenciado por diversos fatores contextuais e individuais.

3.1.3.8 O recurso à alternância de códigos por parte dos professores

As afirmações 22, 23 e 24, sintetizadas na Tabela 8, analisam o uso da alternância de códigos pelos próprios professores, tanto no contexto educativo quanto em situações pessoais.

Tabela 8: Afirmações relacionadas com o recurso à alternância de códigos por parte dos professores

Número	Afirmação
22	Incentivo os meus alunos a misturarem as línguas/ a alternarem de uma língua para a outra.
23	Eu pratico alternância de códigos durante as aulas.
24	Eu pratico alternância de códigos quando converso com familiares e amigos.

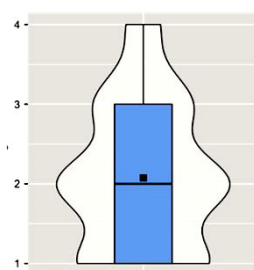


Fig. 23. Avaliação da afirmação 22

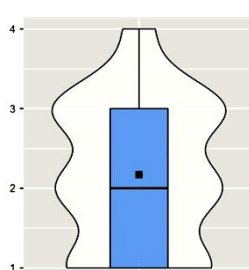


Fig. 24. Avaliação da afirmação 23

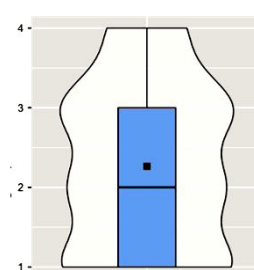


Fig. 25. Avaliação da afirmação 24

A afirmação 22, que avalia se os professores incentivam os alunos a alternarem entre línguas durante as aulas, obteve resultados baixos, com uma mediana de 2 e média de 2,08 (DP: 0,9/Figura 23). Esses dados sugerem que, de forma geral, os docentes não promovem ativamente essa prática entre os alunos. Em relação à afirmação 23, que investiga se os professores recorrem à alternância de códigos durante as aulas, os resultados são semelhantes (mediana: 2; média 2,17; DP: 0,91/Figura 24). Observa-se que a maioria dos professores adota esta prática com moderação, possivelmente de forma estratégica e limitada. Por outro lado, a afirmação 24, que aborda a alternância de códigos em contextos pessoais, como conversas com familiares e amigos, apresentou valores ligeiramente mais elevados (mediana: 2; média 2,26; DP: 1,04/Figura 25), indicando que, fora do ambiente escolar, os professores utilizam a alternância de códigos com um pouco mais de frequência.

Em resumo, os resultados mostram que os professores tendem a limitar o uso da alternância de códigos em contextos pedagógicos, possivelmente para manter um foco maior na LH, dando aos seus

alunos o maior *input* possível em português. No entanto, em contextos informais, a prática é ligeiramente mais prevalente, refletindo a natureza dinâmica das interações linguísticas no dia a dia.

3.1.3.9 A presença de diferentes variedades do português na aula de PLH

As afirmações 18 e 19 exploram a diversidade de variedades do português presente nas aulas de PLH e seu impacto no processo de aprendizagem (Tabela 9).

Tabela 9: Afirmações relacionadas com a presença de diferentes variedades do português na aula de PLH

Número	Afirmação
18	Tenho alunos que falam diferentes variedades do português (europeu, brasileiro, angolano...).
19	A coexistência de diferentes variedades do português na aula de PLH é fonte de confusão para os alunos lusodescendentes.

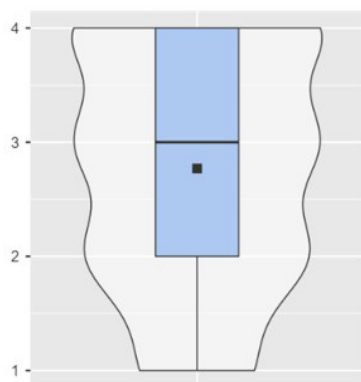


Figura 26. Avaliação da afirmação 18

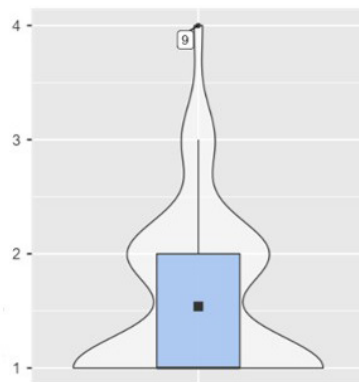


Figura 27. Avaliação da afirmação 19

A afirmação 18 avalia se os professores identificam a presença de alunos que falam diferentes variedades do português, como o europeu, brasileiro ou angolano. Os resultados refletem uma percepção moderada desta diversidade, com uma mediana de 3 (média: 2,77, DP: 1,04/Figura 26). Esses dados indicam que, globalmente, existe

diversidade linguística nas salas de PLH na Suíça, mas esta não é predominante. A afirmação 19 analisa se a coexistência dessas variedades seria fonte de confusão para os alunos lusodescendentes. Os resultados demonstram uma rejeição clara dessa ideia (mediana: 1; média 1,54; DP: 0,73/Figura 27). O que sugere que os professores, de forma geral, não percebem a diversidade linguística como um obstáculo significativo à aprendizagem do português europeu, vendo-a como um elemento enriquecedor em vez de problemático.

3.1.4. Discussão dos resultados

Os resultados evidenciam que o grupo de professores participantes possui uma visão informada sobre o bilinguismo e a aquisição de várias línguas em simultâneo, bem como sobre o desenvolvimento linguístico em contexto bi/plurilíngue, ao que certamente não são alheias as temáticas de formação nem a estratégia que tem sido promovida neste contexto. Esta inclui a leitura prévia de textos de referência e o acompanhamento da formação, através de apoio supervivo aos docentes e também através de um processo investigativo. Os professores recolhem dados, participam na sua análise e a equipa de formadores/investigadores partilha posteriormente as conclusões com os professores (Flores *et al.*, 2022).

Globalmente, os professores reconhecem a importância do papel dos docentes das escolas oficiais na promoção e manutenção das línguas de herança, ainda que identifiquem uma lacuna no interesse destes profissionais em compreender as línguas e culturas de origem dos alunos. Esta perceção pode apontar para a necessidade de maior sensibilização e formação intercultural nas escolas suíças, promovendo uma abordagem mais inclusiva e colaborativa entre professores de PLH e das escolas oficiais. Não obstante, é de realçar o trabalho colaborativo que tem vindo a ser realizado entre os professores de PLH e os professores do ensino regular suíço, cujos resultados alcançados são muito positivos e encorajadores (Pereira, 2021). O projeto inicial evoluiu para um dispositivo disponibilizado no âmbito da oferta dos agrupamentos escolares parceiros. No ano letivo 2024-2025, o traba-

lho pioneiro no âmbito do ELH para alunos portugueses estendeu-se também à língua albanesa.

Respondendo à primeira questão de investigação, “Que percepções têm os professores de PLH do bilinguismo dos seus alunos?”, os resultados relativos ao impacto do bilinguismo demonstram que os professores têm uma percepção e uma atitude positiva e fundamentada em relação às suas vantagens. Há um consenso generalizado de que o conhecimento da LH facilita a aprendizagem de outras línguas e contribui para o sucesso académico e profissional dos alunos. Esta visão contraria estereótipos negativos e reforça a relevância de formação docente contínua sobre bilinguismo e educação intercultural.

Este estudo mostra ainda que, na percepção dos professores, os alunos lusodescendentes valorizam o português e não apresentam atitudes negativas significativas, como vergonha de utilizar a língua ou preferência pelo inglês em detrimento do português. Este dado é relevante, pois reflete um sentimento de ligação à LH que pode ser reforçado no ambiente escolar. Outro ponto de destaque é o papel atribuído pelos professores aos pais na transmissão e manutenção do português. Os docentes reconhecem os esforços parentais e salientam a importância de fortalecer esta colaboração.

Verificando-se que os professores valorizam o bilinguismo, estamos em condições para responder à segunda questão de investigação: “como o rentabilizam na sala de aula em prol da construção de uma consciência metalinguística dos alunos e também enquanto promotor da aprendizagem das várias línguas em presença?”. Em relação à presença da língua maioritária nas aulas de PLH, os dados mostram que, embora seja usada estrategicamente para apoiar a aprendizagem, o foco permanece na LH. Este equilíbrio demonstra um uso ponderado das competências bilíngues dos alunos, sem comprometer o objetivo principal das aulas.

Relativamente à alternância de códigos, tanto por parte dos alunos como dos professores, os resultados refletem uma visão equilibrada. A alternância de códigos é reconhecida como uma prática moderadamente comum e potencialmente útil, não sendo associada

exclusivamente à baixa proficiência linguística dos alunos. Entre os professores, esta prática é menos frequente no contexto pedagógico, sugerindo um cuidado em maximizar o *input* em português, mas surge de forma mais natural em interações informais. Os resultados apontam, portanto, para uma rentabilização do bi/plurilinguismo na sala de aula de uma forma equilibrada, com o potencial de desenvolvimento da consciência metalinguística dos alunos.

Por fim, os resultados sobre a diversidade de variedades do português nas salas de aula indicam que, embora moderada, a diversidade linguística é percebida como enriquecedora e não como fonte de confusão para os alunos. Esta percepção sublinha a capacidade dos professores e alunos em lidar com a heterogeneidade linguística de forma positiva, compreendendo que educar em línguas de herança inclui reconhecer o papel das línguas de escolarização, bem como de todo o repertório linguístico dos alunos no palco educativo como um recurso e uma riqueza didática.

Em suma, os dados revelam uma comunidade docente bem informada e empenhada em promover a aprendizagem e manutenção do português enquanto LH, reconhecendo os desafios e potencialidades inerentes ao contexto bilíngue e multicultural dos alunos lusodescendentes no contexto suíço. Estes resultados reforçam a importância de continuar a investir na formação e sensibilização dos professores para responderem eficazmente às necessidades dos seus alunos.

3.2 Das visões à prática

As percepções dos professores sobre o ensino e sobre o conteúdo que lecionam têm uma forte influência na prática docente e no modo como o bilinguismo dos seus alunos surge no processo de ensino. No entanto, como referido acima, vários estudos apontam para uma discrepância entre as concepções e as práticas. Por conseguinte, foi efetuada uma proposta de formação centrada no contacto linguístico. A utilização de todo o repertório linguístico é uma estratégia comunicativa utilizada pelos alunos de LH. A passagem fluída entre

línguas é natural para falantes plurilíngues. Porém, nem sempre esta “naturalidade” é compreendida por outros falantes, sobretudo monolíngues, ou adequada a determinados contextos, podendo ser interpretada como uma incapacidade linguística, uma proficiência linguística com falhas. Por conseguinte, a utilização das línguas de escolarização a par da LH, o português, é orientada por princípios e regras inconscientes.

A oficina de formação teve como objetivo chamar a atenção de professores e alunos para essa estratégia comunicativa comum, integrando-a nas estratégias pedagógicas de ensino e aprendizagem de línguas, enquanto ferramenta didática promotora da consciência metalinguística de cada falante.

Na sequência da formação realizada⁴, selecionamos quatro propostas de intervenção junto dos alunos de várias faixas etárias e junto de um grupo de responsáveis legais, que apresentamos de seguida:

Proposta 1: *Como vou a pé da escola até a estação dos comboios?*

Objetivo: promover a consciência da prática de alternância de códigos no discurso dos alunos

Situação de comunicação: indicar direções

Público-alvo: alunos PLH nível B1

Línguas em contacto: português e francês

Estratégia seguida:

1. Questão num ambiente descontraído e informal (qual o trajeto a pé da escola para a estação);
2. Gravação das respostas orais dos alunos (situações de *code-switching* e de transferências linguísticas surgiram espontaneamente no discurso dos alunos);
- Questão semelhante (qual o trajeto a pé da estação para a escola), com introdução de outras variáveis, quem questiona é um professor de história, que vem dar aulas para a escola, mas só sabe português;
4. Registo da resposta por escrito;

4 Flores, C. & Gonçalves, M. L. Oficina de formação (24 horas), *PIAF: a alternância de códigos e o contacto de línguas*, registo de acreditação: CCPFC/ACC-130301/24, válida até 23 set. 2027.

5. Avaliação e reflexão: os alunos recorreram mais à prática de *code-switching*, *code-mixing* e de transferências linguísticas numa situação informal em que estes, inconscientemente, tinham a noção de que ambas as partes dominavam os dois códigos linguísticos.

Reflexão do docente:

Num ambiente mais formal, no qual um dos falantes apenas domina um dos códigos, os alunos mostraram capacidade de adaptação e foram mais cuidadosos com esta prática, tendo o professor verificado que, nesta segunda situação, dois elementos recorreram, de forma espontânea, aos meios digitais para procurar o vocabulário mais adequado.

Proposta 2: Convite para uma festa

Situação de comunicação: os alunos fazem convites para diferentes tipos de festas: festa de aniversário, festa de final de ano letivo, festa de Natal etc.

Público-alvo: alunos PLH nível B1

Línguas em contacto: português e francês

Estratégia seguida:

1. Chuva de ideias (alternando códigos linguísticos) sobre as características de convites;
2. Visualização de exemplos de diferentes convites;
3. Elaboração de um cartaz com as expressões comuns utilizadas nos diferentes convites visualizados;
4. Redação de convites (usando as línguas em presença);
5. Reflexão sobre o convite elaborado com alternância de códigos (entre português e francês);
6. *Roleplay* em diversas situações de conhecimento linguístico (monolinguismo ou conhecimento elementar de mais uma língua);
7. Avaliação da atividade (formulário a ser preenchido e comentário de aluno observador);
8. Reflexão final sobre a atividade.

Reflexão do docente:

Durante a fase inicial de recolha de dados [...] questioneei-me sobre a importância desta formação na construção do meu conhecimento profissional. [...] Durante a fase presencial da formação, tomei consciência da sua importância para a construção do meu conhecimento profissional no âmbito do ensino de PLH, especialmente em relação à flexibilidade linguística e à adaptação do ensino ao contexto sociocultural dos alunos. [...] Focalizei-me em criar cenários que envolvessem tanto o uso de português como a outra língua presente no ambiente dos alunos (o francês), simulando uma conversa informal [...].

Durante atividade do roleplay, [...] verifiquei que os alunos conseguiram identificar momentos adequados para a alternância de códigos. Finalmente o feedback coletivo e individual durante a atividade foi crucial para que os alunos entendessem que a sua aplicação deve ser feita com consciência, considerando o público, o propósito comunicativo e o ambiente social em contextos in/formais e multilingues.

Proposta 3: As flores e a sua simbologia

Situação de comunicação: comprar flores

Público-alvo: alunos PLH nível B1 / B2 e C1

Línguas em contacto: português e alemão / português, alemão, inglês, francês, espanhol e/ou italiano

Estratégia seguida:

1. Chuva de ideias: situações em que se comprem flores e finalidade;
2. Leitura de texto em alemão sobre o tema;
3. Apresentação das ideias do texto em português;
4. *Roleplay* (três situações de comunicação para comprar flores nas quais os alunos recorrem aos seus conhecimentos em diferentes línguas, para resolver situação de incompreensão linguística);
5. Registo em vídeo e áudio da interação;
6. Visionamento dos registos;
7. Análise e reflexão sobre a experiência linguística.

Reflexão do docente:

Consegui que os alunos tomassem consciência das próprias capacidades linguísticas em diferentes línguas [...] e que explorassem esses mesmos conhecimentos sem quase se aperceberem, que resolvessem conflitos ou mal-entendidos de um modo natural e até divertido. A proibição do uso de outras línguas numa sala de línguas, seja ela qual for, não ajuda o desenvolvimento linguístico do aluno, apenas o inibe de exprimir o seu verdadeiro eu.

A influência de uma língua já dominada deve ser considerada como um processo natural e é importante conhecer e mobilizar essa capacidade de “code switching”. É preciso construir um novo caminho e desconstruir outros já enraizados, o ensino de línguas tem girado em torno da aprendizagem dos seus sistemas, mas num mundo de transformações rápidas e global, será que isso basta? Não, é preciso saber mediar, é preciso atuar “[...] como um agente social que cria pontes e ajuda a construir ou comunicar significados, às vezes na mesma língua, outras vezes entre modalidades e às vezes de uma língua para a outra, [...] colaborando para construir novos significados, encorajando outros a construir ou entender novos significados e passando novas informações de forma apropriada” (Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas, 2021, p. 90).

Proposta 4: Bilinguismo, multilinguismo: vantagens e desafios. Falo várias línguas! E agora?

Situação de comunicação: workshop

Público-alvo: Encarregados de Educação de alunos de LH

Estratégia seguida:

1. Introdução: o que é ser bilingue /multilingue/plurilingue?
2. A neurociência da linguagem ou como funciona o cérebro bi/plurilingue;
 - a. Vantagens de um cérebro bilingue
3. A escola e a competência plurilingue;
4. Consequências e desafios do cérebro plurilingue;
5. Atividade prática: conversar, em grupo, sobre uma tradição ou prato típico suíços de que gostam particularmente;
6. Reflexões finais.

Reflexão do docente:

A formação sobre a alternância de códigos comprova a imprescindível articulação “diálogo” — entre a investigação, de âmbito teórico, e a didática, a concretização da prática docente, a técnica de ensinar. As convicções didático-pedagógicas dos professores trazidas pela experiência in loco refletem a teoria e, do mesmo modo, num movimento de reciprocidade ativa, são influenciadas pela teoria. Este movimento de continuidade e influência retroativa permite a reflexividade necessária ao docente para adequar as suas práticas e criticamente as avaliar, tendo em conta as suas matérias-primas: os alunos e o contexto de aprendizagem.

Optei por preparar um Workshop para Encarregados de Educação sobre bi/plurilinguismo e o code-switching de forma a esclarecer dúvidas e sobretudo empoderar os Encarregados de Educação com conhecimento efetivo sobre a aprendizagem simultânea de várias línguas, permitindo que tenham acesso ao conhecimento científico mais recente e reforçando ainda que a língua, qualquer língua, não é apenas um repositório de regras gramaticais oriundas de um falante nativo ideal imaginado; a língua é uma rede tecida de emoções, sensações, sentimentos, sabores e visões que estrutura e é estruturada por cada falante. É de realçar que uma das grandes razões para a prática de code-switching é precisamente afirmar a identidade individual: nas línguas que falo, eu escolho quem sou e cada uma faz parte da minha identidade, plural e diversa, mas também individual e específica.

As propostas didáticas desenvolvidas pelos professores ajudam-nos a responder à questão de investigação 3: “Qual o potencial das propostas de atividades didáticas a realizar em sala de aula, desenvolvidas a partir da frequência de cursos de formação para professores de PLH?”. As atividades desenvolvidas têm o potencial de contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, promovendo uma maior integração entre as línguas e culturas em presença e fortalecendo a sua identidade bi/plurilíngue. Contribuem ainda para a consciencialização dos docentes a necessidade de implementarem atividades destinadas aos responsáveis legais, com a finalidade de os ajudar a melhor compreender as suas práticas linguísticas plurilíngues.

CONCLUSÕES

Os resultados deste capítulo destacam a relevância da alternância de códigos como uma prática natural no contexto bilíngue dos alunos lusodescendentes e o seu potencial enquanto ferramenta pedagógica. Aliada à competência de mediação, essa prática reflete a formação seguida pelos professores, que demonstram uma abordagem equilibrada e estratégica no uso da alternância de códigos nas suas aulas.

O trabalho didático explícito sobre situações de contato linguístico emerge como um fator essencial para promover a consciencialização dos alunos acerca do seu potencial linguístico. Esse tipo de abordagem permite que os alunos identifiquem e compreendam os contextos — sejam sociais, formais ou informais — nos quais a alternância de códigos pode ser considerada uma prática enriquecedora ou, pelo contrário, deva ser inibida. Essa consciência ajuda os alunos a desenvolverem competências metalinguísticas mais apuradas e a gerirem de forma eficaz os seus recursos linguísticos em diferentes situações comunicativas.

O presente trabalho sublinha a necessidade de estratégias pedagógicas que aproveitem, de forma consciente e planeada, a alternância de códigos e o contato linguístico, promovendo o bilinguismo como uma mais-valia e um recurso para o sucesso académico e social dos alunos lusodescendentes. O papel dos professores, enquanto mediadores linguísticos e culturais, é determinante para alcançar estes objetivos, e a formação contínua surge como uma ferramenta indispensável para potenciar essa missão. Apesar de fornecer uma visão abrangente sobre as perceções dos professores de PLH relativamente ao bilinguismo dos seus alunos, este capítulo apresenta algumas limitações que abrem caminho para investigações futuras. Estamos cientes de que seria importante aprofundar a análise da relação entre as visões expressas pelos docentes e as suas práticas efetivas em contexto de sala de aula, por exemplo, através de observações diretas ou estudos de caso. Além disso, a relação entre a alternância de códigos e os níveis de proficiência linguística dos alunos poderá, num estudo

futuro, ser problematizada de forma mais aprofundada, considerando a complexidade dos fatores envolvidos e os contextos multilíngues específicos em que estes alunos se inserem. Dada a escassez de estudos centrados nas visões de professores de PLH, seria igualmente relevante replicar essa investigação noutros países onde o português é ensinado como LH. Finalmente, a realização de um estudo semelhante no contexto português, onde o português assume o papel de língua de acolhimento de alunos imigrantes, permitirá compreender em que medida as visões dos professores sobre o bilinguismo se mantêm ou se transformam em cenários educativos distintos.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao corpo docente da CEPE Suíça a disponibilidade para responder ao questionário e, em especial, aos autores das propostas didáticas: Judite Correia, Onélia Jorge, Sónia Melo e Sílvia Coutinho.

REFERÊNCIAS

- ALTUN, S. The interaction of code-switching and EFL teachers' perceptions on their teacher identity development. *Advances in Language and Literary Studies*, v. 10, n. 1, p. 163-176, 2019.
- BULLOCK, B. E.; TORIBIO, A. J. (Eds.). *The Cambridge handbook of linguistic code-switching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.
- CHI, J.; DONOVAN, A. E.; MALONE, M. E. Teachers' perceptions of heritage language learners: A large-scale survey study on dialect variation, expectations, and assessment needs. *Heritage Language Journal*, v. 19, n. 1, p. 1-39, 2022.
- CONSELHO DA EUROPA. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino e avaliação*. Lisboa. Edições Asa. 2001.
- CONSEIL DE L'EUROPE. *Cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire*. Conseil de l'Europe. 2021.
- COOK, V. Premises of multi-competence. In: WEI, L.; COOK, V. (Eds.). *The Cambridge handbook of linguistic multi-competence*. Cambridge: Cambridge University Press, 2016. p. 1-25.

DE ANGELIS, G. Teachers' beliefs about the role of prior language knowledge in learning and how these influence teaching practices. *International Journal of Multilingualism*, v. 8, n. 3, p. 216-234, 2011.

FLORES, C.; GONÇALVES, M. L.; RINKE, E.; TORREGROSSA, J. Perspectivas múltiplas sobre a competência bilingue de crianças lusodescendentes residentes na Suíça: A investigação linguística em diálogo com a didática. *Revista Portuguesa De Educação*, v. 35, n. 1, p. 102-131, 2022.

GARCIA, O.; WEI, L. *Translanguaging*. New York: Palgrave MacMillan, 2014.

GKAIANTARTZI, A.; KILIARI, A.; TSOKALIDOU, R. "Invisible" bilingualism – "invisible" language ideologies: Greek teachers' attitudes towards immigrant pupils' heritage languages. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, v. 18, n. 1, p. 60-72, 2015.

KIM, S.; CHOI, S. Teachers' perceptions and practices of translanguaging for emergent bilinguals in U.S. multilingual classrooms. *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*, v. 7, n. 3, p. 279-307, 2021.

LEE, J. S.; OXELSON, E. "It's Not My Job": K-12 teacher attitudes toward students' heritage language maintenance. *Bilingual Research Journal*, v. 30, n. 2, p. 453-477, 2006.

MONTRUL, S.; POLINSKY, M. (Eds.). *The Cambridge handbook of heritage languages and linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 2021.

PEREIRA, C. Projeto DIP-Portugal: apoio à entrada bem-sucedida no percurso escolar. In: Araújo e Sá, M. H, Ambrósio, S. (coords.) *Dinâmicas de (investigação em contextos de promoção da língua portuguesa: a presença do CIDTFF na rede Camões, I.P. Coleção Educação e Formação – cadernos Didáticos*. N.º 9. Aveiro: Universidade de Aveiro. pp. 307-323.

POPLACK, S. Sometimes I'll start a sentence in Spanish Y TERMINO EN ESPAÑOL: toward a typology of code-switching. *Linguistics*, v. 18, n. 7-8, p. 581-618, 1980.

SUN, H. et al. Teacher's code-switching and bilingual children's heritage language learning and cognitive switching flexibility. *Journal of Child Language*, v. 47, n. 2, p. 309-336, 2020.

WEINREICH, U. *Languages in Contact*. The Hague: Mouton, 1953.

ZINGG, I.; GONÇALVES. (I)Legitimate languages or "what talking means": What space(s) for didactic collaboration between heritage language teaching and compulsory education in Switzerland? *Sisyphus — Journal of Education*, v. 10, n. 3, p. 265-293, 2022.

CAPÍTULO 5

TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS: PESQUISA-AÇÃO NA UNIVERSIDADE AIX-MARSEILLE

Brízzida Caldeira
Aix-Marseille Univ, CNRS, LPL (UMR 7309),
Aix-en-Provence, France

1. INTRODUÇÃO

A formação de professores de português língua estrangeira (PLE) e língua de herança (PLH) constitui um dos três eixos profissionalizantes do curso de Licenciatura em Línguas, Literaturas e Civilizações Estrangeiras e Regionais (LLCER)¹ oferecido pelo Departamento de Português da Universidade Aix-Marseille (AMU), na França. Inserida nesse contexto, a disciplina “Didática do PLE” é ofertada, a cada ano letivo, e tem como objetivo articular fundamentos teóricos com a prática pedagógica, através de um estágio prático, realizado nas turmas iniciais de licenciatura.

Este capítulo relata uma pesquisa-ação realizada entre 2021 e 2024, com três turmas diferentes de professores em formação (doravante PF), inscritos na disciplina supracitada. Com esse intuito, o capítulo organiza-se em três partes. Inicialmente, apresenta-se a formação docente reflexiva e sua fundamentação teórica (Schön, 1995; Alarcão, 2007; Zeichner, 1993; Giroux, 1997; Pimenta; Ghedin, 2006;

¹ Langues, littératures et civilisations étrangères et régionales.

Contreras, 2002; Fontana; Fávero, 2013; Pimenta, 2022, Nóvoa, 2022). Em seguida, detalha-se a metodologia de pesquisa-ação (Thiollent, 2022), bem como a sistematização das etapas do estudo. Por fim, são apresentadas a análise e a discussão dos dados que mostram uma evolução nas atividades produzidas ao longo dos anos, evidenciando a relevância do trabalho reflexivo realizado pelas responsáveis da disciplina aliado às contribuições dos PF.

Esse modelo de atuação ofereceu aos PF a chance de refletir criticamente sobre o próprio processo de aprendizagem, indicando possíveis melhorias e promovendo a retroalimentação da reflexão das professoras responsáveis

2. DEBATES GERAIS SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE REFLEXIVA

O fazer pedagógico é um processo em constante construção (Pimenta, 2022). Para Schön (1995), a formação docente deve ir além da aplicação de teorias científicas, voltando-se para a valorização da prática profissional enquanto alicerce do conhecimento. A reflexão docente ocorre, assim, em três níveis: **conhecimento na ação** (saber utilizado na prática pedagógica); **reflexão na ação** e **reflexão sobre a ação** (Schön, 1995; Pimenta, 2022). A **reflexão na ação** ocorre durante o exercício docente, quando o professor observa sua atuação e elabora estratégias para solucionar os problemas identificados (Fontana; Fávero, 2013). Posteriormente, ocorre a **reflexão sobre a ação**, uma análise profunda na qual as ações e soluções são revisadas conscientemente (Schön, 1995).

Essa atuação docente individualizada é criticada por Alarcão (2007), Zeichner (1993) e Nóvoa (2022), que defendem a colaboração entre o professor e a instituição a fim de consolidar uma reflexão escolar coletiva. Tal perspectiva vai além das práticas e treinamentos (Alarcão, 2007) e propõe o desenvolvimento da criticidade e da autonomia do professor (Zeichner, 1993) para que seja reconhecido como produtor de conhecimentos próprios e não apenas um aplicador de conteúdos (Nóvoa, 2022).

Para tanto, a formação docente precisa valorizar o posicionamento do professor enquanto **intelectual transformador** (Giroux, 1997). Ou seja, um profissional capaz de aliar a própria autocrítica com o engajamento na construção de saberes com finalidade social (Giroux, 1997). Ultrapassando, assim, os muros institucionais e a mera solução de problemas, o foco recai sobre a relação entre a prática escolar e o contexto social, cultural e político (Pimenta; Ghedin, 2006).

Nessa perspectiva, o professor reflexivo compreende que o conhecimento emerge da ação e que a reflexão sobre a própria prática potencializa o caráter transformador do ensino (Contreras, 2002). Além disso, conforme defendem Pimenta e Ghedin (2006), é fundamental reconhecer o estudante como sujeito ativo no processo de aprendizagem, valorizando sua participação na construção do conhecimento e promovendo sua formação como cidadão crítico, engajado na transformação social (Contreras, 2002; Fontana; Fávero, 2013).

Nesse contexto, a reflexão docente atua conjuntamente com o movimento espiralar da pesquisa-ação (Thiollent, 2022). Sabendo que a pesquisa-ação é estruturada em ciclos de diagnóstico, intervenção e reflexão, promove-se um processo contínuo de desenvolvimento profissional no qual as decisões pedagógicas são constantemente revisadas e aprimoradas com base em dados reais da prática. No caso desta investigação, o objetivo é desenvolver soluções para ajudar os PF a articularem a teoria com a prática na disciplina de formação docente da AMU.

A dificuldade de integração entre a etapa teórica e a prática — representações formais e figurativas — pode representar um desafio no processo de ensino-aprendizagem (Schön, 1995). O autor explica que tal integração não deve ser vista como um progresso, mas como uma associação mediada pelo docente, considerando conhecimentos prévios, emoções e opiniões dos alunos.

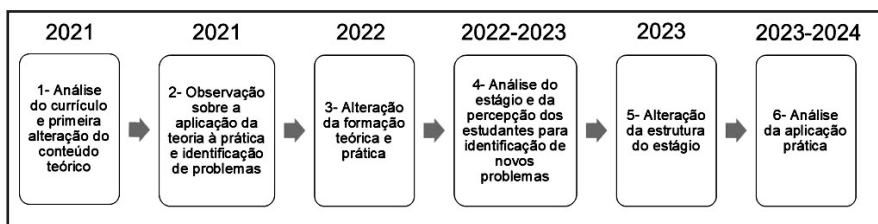
Por isso, os PF integram a pesquisa-ação como sujeitos, e não apenas como observadores, expressando-se através de formulários e relatórios, analisando seu desempenho e fornecendo pistas sobre os pontos a serem desenvolvidos. Ao rememorar suas experiências como estudantes, os PF são convidados a refletir sobre práticas discentes e

docentes que podem influenciar suas futuras escolhas pedagógicas e o impacto social em relação aos futuros aprendizes. Espera-se, portanto, favorecer o desenvolvimento da autonomia profissional e do autoconhecimento — tanto dos PF quanto da professora responsável.

3. QUESTÕES ESPECÍFICAS EM RELAÇÃO À FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS E O PLURICENTRISMO DA LÍNGUA PORTUGUESA

A pesquisa foi realizada durante três anos letivos (de 2021 a 2024²), com três grupos de PF, totalizando doze participantes, oriundos dos seguintes países: Brasil, Portugal, França e Senegal. Ela é estruturada em seis etapas, sistematizadas na imagem 1.

Imagem 1: Etapas da pesquisa-ação (2021-2024)



Fonte: A autora

A geração dos dados foi realizada de modo participativo, através dos seguintes passos:

1. Análise do currículo da formação;
2. Implementação de intervenções em cada semestre;
3. Observação do desempenho dos participantes face às modificações nas etapas teórica e prática em cada semestre (reflexão na ação);
4. Análise do desempenho dos PF na avaliação de cada etapa (reflexão sobre a ação);
5. Verificação da perspectiva dos participantes através das respostas a um questionário (*Google Forms*) e de um relatório produzido por eles ao final da disciplina (reflexão sobre a ação).

² Na França, o ano letivo vai de setembro a abril do ano seguinte.

Os resultados da reflexão sobre a ação retroalimentam o ciclo da pesquisa-ação (Thiollent, 2022), que recomeça com a análise dos novos problemas emergentes e a busca pelas soluções mais adaptadas. Cabe destacar que o processo de pesquisa-ação também enfrentou algumas limitações. Como o estudo foi realizado ao longo de três anos, não foi possível acompanhar os mesmos PF nas seis etapas de investigação, impossibilitando a observação da evolução individual após cada intervenção implementada.

Isso se deve ao fato de que os participantes cursam a disciplina durante apenas um ano letivo. Dessa forma, os resultados foram atravessados pelas particularidades de cada grupo de PF que participou pontualmente em um dos três ciclos anuais da pesquisa. No entanto, considerando que a análise adotada possui natureza qualitativa e interpretativista (Denzin; Lincoln, 2006), integra-se os aspectos individuais dos participantes. Logo, essa limitação não comprometeu de maneira significativa os desdobramentos da pesquisa.

Os PF participantes atuaram em turmas mistas da licenciatura na universidade. Por essa razão, busca-se capacitá-los a ensinar o português sob uma perspectiva pluricêntrica (Mendes *et al.*, 2022). Tais aspectos serão abordados a seguir.

3.1 O pluricentrismo do português

Além da atuação reflexiva, é fundamental que o PF considere as variedades do português presentes na aula, tratando-as sob uma perspectiva pluricêntrica. O ensino do português na universidade em países não falantes de português normalmente caracteriza-se pelo perfil misto dos estudantes (Caldeira, 2021; Silva; Boruchowski, 2017; Silva, 2015). Turmas mistas compõem-se por (1) aprendizes de língua estrangeira (LE) de diversas nacionalidades e níveis de proficiência e (2) falantes de língua de herança (LH) com graus variados de produção e compreensão (Carreira, 2014) em diferentes variedades do português (brasileira, europeia, angolana, entre outras). Ademais, estudantes de língua materna (LM) em contextos migratórios, oriundos de diferen-

tes países, também podem optar pelo português na universidade, e integram as turmas mistas (Caldeira, 2021).

Em muitas universidades, como a AMU, não é possível organizar as turmas com base no nível de proficiência ou no perfil dos estudantes. Assim, turmas mistas tornam-se uma realidade — por vezes, desafiadora — para os docentes. Diante desse contexto, torna-se fundamental refletir acerca das diferentes necessidades de aprendizes de LE e de falantes adultos de LH, especialmente na formação docente. Por isso, o principal objetivo da disciplina analisada neste capítulo é propiciar oportunidades para o desenvolvimento inicial de competências pedagógicas voltadas para a atuação em turmas mistas. A variedade de perfis que as compõem é apresentada adiante.

3.2 Perfis dos estudantes

Falantes de LH universitários, geralmente, possuem uma bagagem linguístico-cultural ampla, devido ao desenvolvimento prévio das competências de fala e compreensão (Polinsky; Kagan, 2007). Eles podem apresentar diferentes graus de letramento, eventuais lacunas no registro formal escrito e na sistematização gramatical (Reid, 1998; Zaslow, 2009; Chevalier, 2004). Por outro lado, aprendizes de LE partem de conhecimentos pontuais do idioma, desenvolvidos sistematicamente sob a mediação do professor, até alcançarem proficiência em termos de prosódia, estruturas gramaticais e aspectos culturais (Zaslow, 2009).

Tais perfis demandam abordagens pedagógicas e atividades ajustadas às suas necessidades. Dessa forma, cabe ao professor identificá-las e selecionar a(s) abordagem(ns) mais adequada(s) (Carreira, 2016). Por exemplo, a **abordagem macro** (*top-down*) parte dos conhecimentos prévios do aluno, favorecendo atividades de sistematização formal (Goodman, 1988). Já a **abordagem micro** (*bottom-up*) prioriza o desenvolvimento de estruturas gramaticais, vocabulário e fonética, visando a construção de um sentido global e ao uso proficiente da língua (Pinto, 2008).

No caso de turmas mistas, atividades mobilizando ambas as abordagens valorizam o conhecimento dos estudantes, propiciando oportunidades para o desenvolvimento dos pontos fracos identificados. Por isso, a formação docente da AMU prioriza uma base teórica condizente com a realidade universitária, com foco nos perfis mistos e em metodologias ativas voltadas para a interculturalidade.

Portanto, na formação, visa-se fomentar uma reflexão crítica sobre o uso de diferentes metodologias na criação da sequência didática. Além disso, os PF são convidados a refletir sobre suas próprias necessidades enquanto estudantes iniciantes, também inseridos em turmas mistas. Espera-se, assim, favorecer o desenvolvimento da empatia como competência docente.

Uma das premissas do curso de português ministrado na AMU é a valorização das variedades usadas na Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP). Portanto, entende-se que o português é uma língua pluricêntrica que possui “mais de um centro de referência, representando variadas normas linguísticas” (Mendes *et al.*, 2022, p. 332). Isto posto, na formação da AMU, os PF são orientados a reconhecer a heterogeneidade linguística de seus futuros alunos. O objetivo é ultrapassar a hegemonia das normas brasileira e europeia — comumente ensinadas na universidade — a fim de descolonizar o currículo (Mendes *et al.*, 2022). Além disso, considerando “as relações entre linguagem e identidade e linguagem e poder” (p. 332), importa desconstruir crenças sobre a superioridade entre as normas existentes.

Para tanto, as crenças dos PF sobre o ensino do português são diagnosticadas no início da formação. Destaca-se o diagnóstico de 2022-2023, no qual 50% (quatro estudantes) da turma concordou com a afirmativa: “O português correto é o de Portugal. As outras variedades foram corrompidas”. Através de um debate colaborativo, os PF explicaram ser essa a premissa preconizada pelas suas instituições de origem.

Percebe-se, portanto, que tais dados corroboram a urgência levantada por Mendes *et al.* (2022) em fomentar a perspectiva pluricêntrica e descolonizadora na formação docente. Essa discussão

afeta os aspectos identitários de todos os envolvidos na formação, uma vez que promove a valorização da diversidade linguística e pode enriquecer as trocas em aula, conforme apresentado na análise a seguir (cf. item 3.3.2.1).

3.3 Análise e discussão dos dados

Os dados que compõem a pesquisa foram coletados em ciclos anuais de diagnóstico do problema, intervenção e reflexão sobre a ação, que são apresentados a seguir.

3.3.1 Ano 1 (2021-2022)

A primeira etapa ocorreu no início do ano letivo 2021-2022, quando foi realizado o diagnóstico preliminar do currículo pré-existente da disciplina “Didática do PLE”. O curso era composto por um módulo teórico de 24 horas, seguido por 30 horas de estágio de observação. O conteúdo teórico versava sobre a evolução do ensino do português na França, os concursos docentes de ingresso no ensino público, uma exploração do Quadro Europeu Comum de Referência para o ensino de línguas (QECR, 2020) e diretrizes sobre aulas *on-line* (o currículo foi implementado no ano letivo 2020-2021). A avaliação consistia em um relatório semanal dos PF sobre as aulas teóricas e a concepção de uma sequência didática de análise literária a ser realizada com uma turma do primeiro ano, ao final do estágio.

Os primeiros problemas identificados foram em relação à produção da sequência didática. Isso porque a etapa teórica da disciplina não previa aulas sobre a criação de sequências didáticas, técnicas de leitura e análise textual. Ademais, as aulas de literatura do primeiro ano são ministradas em francês, logo, a tarefa de avaliação não poderia ser aplicada no estágio, pois o discurso oral em português dos PF também é avaliado.

Após a análise do currículo, as intervenções foram implementadas. O módulo teórico foi dividido em dois blocos de 12 horas,

ministrados por professoras diferentes. No conteúdo teórico do bloco A, as orientações para aulas *on-line* — presentes na versão anterior do programa — foram substituídas pela apresentação de manuais de PLE, seguida por sessões de construção de sequências didáticas. O objetivo foi propiciar as bases teóricas para a realização das tarefas de avaliação da disciplina.

O bloco B foi incluído visando a reflexão sobre a organização de uma aula (diagnóstico, planejamento, diferentes tipos de avaliação somativa e formativa). Adicionamos teorias sobre a abordagem intercultural centrada no uso (Mendes, 2008) e metodologias ativas (Lovato *et al.*, 2018). A fim de propiciar a reflexão coletiva, o curso estruturou-se em torno de atividades em grupo a partir da análise de perfis reais de estudantes³ (LE/LH), criação de exercícios de diagnóstico dos conhecimentos linguísticos prévios e criação de planos de aula.

Após alteração, a avaliação da etapa teórica passou a compreender três tarefas:

1. Análise crítica de livro didático de PLE (escolha livre), para verificar a compreensão sobre a sua organização, a sequência lógica das unidades, a identificação da abordagem defendida, a seleção das imagens, a representação da cultura e a coerência dos exercícios em relação ao público-alvo (verificar a compreensão do QECR).
2. Construção de uma sequência didática integrada de três aulas em torno de uma temática de livre escolha (nível QECR livre), visando avaliar a lógica empregada pelos PF na sua elaboração (ordem e variação das atividades, seleção de materiais didáticos autênticos).
3. Construção de um plano de aula detalhado, voltado para iniciantes do primeiro ano da universidade, para examinar a duração e a ordem das atividades (aquecimento, material de partida, exercícios etc.), de acordo com o perfil da turma.

3 Integrantes das turmas da universidade, cujos dados pessoais foram anonimizados.

A segunda etapa da pesquisa consiste na análise do desempenho prático do único PF desse ano letivo, Guilherme⁴. Ele é francês, aprendeu português como LE na universidade e planejava atuar como professor em Portugal. Sem experiência docente prévia, ele realizou o estágio na disciplina “Português 1”, destinada ao primeiro ano da licenciatura, cujos estudantes eram divididos em três turmas/grupos. Guilherme escolheu aplicar a sequência didática no grupo 3, iniciantes em PLE e falantes de PLH com baixa ou nenhuma proficiência escrita. Guilherme abordou a temática de viagens e os verbos no pretérito perfeito e imperfeito. A proposta destacou-se pelo encadeamento lógico e estruturação das atividades, contextualização prática da língua, exercícios em grupo, produção de texto colaborativo e inclusão das variedades brasileira e europeia. No entanto, apresentou limitações, como a ausência de materiais autênticos, falta de adaptação à heterogeneidade da turma, condução em francês com poucas traduções e correção unilateral.

Esses resultados indicam pouca relação com a atuação docente, observada pelo PF ao longo do estágio, que priorizava materiais autênticos, diferenciação pedagógica e técnicas interativas de uso situado da língua-alvo. A partir do balanço avaliativo, percebeu-se que ainda havia lacunas importantes a serem trabalhadas na formação para que os PF conseguissem evoluir, o que levou à próxima etapa da pesquisa.

3.3.2 Ano 2 (2022-2023)

A terceira fase da pesquisa, realizada no ano letivo 2022-2023, enfatizou a atuação em turmas mistas na etapa teórica, considerando a reflexão sobre diferentes necessidades pedagógicas. Além disso, a prática de Guilherme sinalizou a necessidade de investimento em tarefas práticas, no primeiro semestre, associadas ao aprofundamento teórico, para facilitar a correlação entre as duas partes do curso.

Na etapa teórica, bloco A, incluiu-se a análise em grupo dos manuais de PLE (parte integrante da avaliação individual em 2021-

4 Nome fictício, como todos os nomes apresentados nesta pesquisa.

2022), a fim de propiciar uma reflexão crítica coletiva e a resolução de dúvidas mediadas pelo professor. O bloco B passou a aprofundar teorias sobre LH (Polinsky; Kagan, 2007) e as particularidades (Reid, 1998; Zaslow, 2009; Chevalier, 2004)⁵ que deveriam ser contempladas desde o diagnóstico até o planejamento e a produção das aulas.

Foram incorporadas as abordagens macro e micro, considerando a mobilização de diferentes competências segundo o perfil dos aprendizes. Por exemplo, a abordagem macro valoriza as competências prévias de compreensão e produção oral dos falantes de PLH, direcionando o foco para o desenvolvimento da escrita. Já as tarefas baseadas na abordagem micro priorizam aspectos fonéticos e estruturais gramaticais ainda não dominados pelos aprendizes de PLE. Ademais, as metodologias ativas passaram a ter enfoque na diferenciação em turmas mistas, através da análise de aulas realizadas com turmas do primeiro ano da licenciatura.

As tarefas 1 e 3 da avaliação da etapa teórica foram modificadas. A análise do livro didático foi substituída pela apresentação da análise crítica de um dos artigos teóricos da bibliografia da formação. O objetivo foi fortalecer a reflexão individual sobre as pesquisas acadêmicas da área, através da reconstrução sintética do discurso. Por fim, a criação do plano de aula deveria conter cinco atividades para turma mista, contemplando obrigatoriamente uma metodologia ativa. Mesmo que os PF não aplicassem essa atividade ao final do estágio, essa avaliação permite verificar a compreensão sobre o uso dessas metodologias. Esperava-se que essa tarefa pudesse auxiliar na percepção dos PF sobre as metodologias utilizadas pelas professoras, durante a etapa subsequente de observação.

Na etapa prática, as horas de observação do estágio passaram de 30 para 40, incluindo o acompanhamento das aulas de língua do segundo ano da licenciatura. Como são turmas muito diferentes, as abordagens e metodologias das professoras variam proporcionalmente, o que permite enriquecer as perspectivas pedagógicas.

5 Conferir item 3.2.

3.3.2.1 Observação do desempenho prático

Em 2022-2023, a turma de didática recebeu oito PF, sendo cinco estudantes do terceiro ano de licenciatura e três oriundos do mestrado. O grupo, heterogêneo, abarcou seis aprendizes de PLE, uma brasileira (LM) e uma falante de PLH (luso-brasileira). Eles realizaram 40 horas de estágio em duas turmas diferentes do primeiro ano. Todos criaram as atividades finais a partir das unidades do semestre (alimentação, comércio, saúde e lazer), contudo, devido a constrangimentos que nos foram alheios, apenas Lucas, de nacionalidade senegalesa, realizou a prática na turma de PLE-A2. Por isso, destacamos suas produções mais relevantes.

Lucas foi o único a abordar a saúde. Sua proposta destacou-se por trabalhar com a variedade guineense, valorizando o pluricentrismo da língua portuguesa para além das variedades brasileira e europeia. A aula, realizada após a unidade sobre saúde no Brasil, abordou a conscientização sobre a vacinação contra o coronavírus, utilizando reportagens autênticas. Inicialmente, Lucas diagnosticou o desconhecimento dos alunos sobre a Guiné-Bissau e apresentou informações sobre geografia, infraestrutura e percepções sobre a vacinação. Durante a aplicação da atividade, observou-se que isso despertou interesse nos alunos, fomentando interações em português e francês (dúvidas e curiosidades).

O planejamento destacou-se pela proposta de debates, enriquecendo a aula com momentos de uso situado do português. As atividades incluíram: a leitura de trechos de uma reportagem sobre a propagação do vírus na Guiné-Bissau; perguntas de compreensão; a audição de reportagem de rádio (1 minuto) sobre ações governamentais para a vacinação e um debate, no qual os alunos compartilharam experiências sobre a doença, medidas governamentais de seus países e consequências da falta de vacinação.

A condução da aula foi um ponto forte, refletindo a atenção de Lucas às observações realizadas ao longo do estágio sobre a postura docente. Ele organizou a leitura colaborativa, auxiliando os alunos

sempre que necessário; corrigiu respostas de forma coletiva no quadro, fomentando a participação, e mediou o debate com equilíbrio, introduzindo vocabulário novo e anotando termos desconhecidos no quadro.

Ao final, os alunos, divididos em duplas, criaram cartazes de conscientização sobre a vacinação, usando estruturas gramaticais estudadas previamente (imperativo, vocabulário de saúde, pretérito perfeito). A produção foi realizada em aula, com o *Canva* (escolhido pelos alunos), e apresentada oralmente em português. A tarefa proporcionou o uso significativo das estruturas linguísticas em contexto, explorando a falta de adesão da população local à vacinação e o papel dos hospitais na conscientização. Embora Lucas não tivesse interesse inicial em se especializar em didática, mas sim em turismo, sua primeira experiência pedagógica revelou um desempenho positivo e comprometido. Foram identificados aspectos a melhorar, como o ritmo de fala, por vezes excessivamente lento, e a ausência da aplicação obrigatória de metodologias ativas apresentadas na etapa teórica. Ainda assim, seu progresso foi notável, sugerindo que ajustes realizados na disciplina, como o aumento de horas de observação, podem ter contribuído para esses resultados.

Analisando o desempenho dos PF entre os dois anos letivos, percebeu-se uma evolução entre as atividades propostas no segundo (22-23) e no primeiro (21-22). Dentre as quais, ressalta-se o uso de materiais autênticos, criação de jogos, abordagem do pluricentrismo e consideração dos conhecimentos prévios interculturais dos alunos. Apesar da dificuldade na inclusão de metodologias ativas, a integração entre as etapas teórica e prática, em termos de planejamento e diagnóstico, também mostrou sinais de avanço.

Além do balanço comparativo, verificou-se o impacto das intervenções realizadas na disciplina a partir da perspectiva dos PF, através de um questionário via *Google Forms*.

3.3.2.2 Dados do questionário

O questionário divide-se em três sessões: parte teórica; estágio e sentimentos pessoais. As respostas colaboram para a identificação de pontos positivos e potenciais melhorias para o ano seguinte. Além disso, as emoções dos PF, emergentes na formação, nos auxiliam na criação de um ambiente seguro. Embora apenas dois PF tenham respondido ao questionário desse ano, os dados contribuíram para a reflexão sobre a ação, indicando pistas para o aperfeiçoamento da disciplina.

Sobre a etapa teórica, os PF salientaram a sua utilidade para o estágio, com destaque para as diferentes metodologias apresentadas. O ponto negativo da formação encontra-se no módulo sobre o ingresso no mercado de trabalho francês, cuja escassez de concursos públicos diminui a motivação dos PF. As metodologias ativas foram apontadas como conteúdo preferido, embora não tenham sido aplicadas na atividade final.

Em relação ao estágio, ambos afirmaram que a observação das aulas afetou positivamente a criação da atividade final e indicaram surpresa diante da evolução dos alunos iniciantes ao longo das semanas. Como pontos negativos, indicam a necessidade de maior colaboração ativa, ao invés da observação passiva das aulas. Lucas foi o único a aplicar a atividade do estágio, e ele justifica o sentimento positivo durante a prática devido ao “domínio do que estava explicando”. Tal sentimento possivelmente deve-se à escolha de uma temática cultural familiar.

Os aspectos sentimentais contemplam as emoções dos PF sentidas durante a formação, a saber: interesse, motivação, cansaço e felicidade. As respostas indicam que a formação ajudou parcialmente no entendimento sobre a carreira docente e sugerem o aumento da carga horária de aulas teóricas e da observação, com o acréscimo de tarefas mais dinâmicas durante o estágio.

Assim, os dados do ano de 2022-2023 conduziram a uma nova reflexão sobre as necessidades emergentes, que culminaram nas alterações realizadas no terceiro ano da pesquisa, apresentadas a seguir.

3.3.3 Ano 3 (2023-2024)

As modificações desse ano foram baseadas na reflexão sobre os dados emergentes das respostas dos estagiários e da análise do desempenho prático da turma em 2022-2023. O foco principal foi promover oportunidades de imersão prática paralelamente ao desenvolvimento da etapa teórica.

Foram acrescentadas 20 horas de estágio, a serem realizadas no primeiro semestre, juntamente com os módulos teóricos. Assim, a correlação entre as teorias e a observação da prática nas aulas das professoras responsáveis poderia ser favorecida. A reflexão durante os encontros da disciplina também poderia ser beneficiada, devido ao movimento espiralar oriundo da combinação semanal entre teoria e prática.

3.3.3.1 Observação do desempenho prático

A turma desse ano compunha-se de seis PF: cinco oriundos da licenciatura e um do mestrado. Igualmente heterogêneo, o grupo contou com três aprendizes de PLE, duas falantes de herança (variedades europeia e angolana) e um mestrando brasileiro (língua materna, com formação universitária no Brasil). Em relação à avaliação da etapa teórica, os PF se destacam porque quatro deles construíram sequências didáticas considerando metodologias ativas: Júlia escolheu a aprendizagem baseada em projetos (sequência de três aulas sobre culinária com objetivo final de criar um festival gastronômico da CPLP); Ana optou pela rotação de estações sobre transportes no Brasil e em Portugal (estações com vídeo, reportagem e mapa) e dois deles, Thiago e Mônica, escolheram a sala de aula invertida (Thiago com materiais e tarefas prévias para adultos sobre esportes, seguidos

de aplicação em aula e Mônica com materiais e tarefas prévias para crianças sobre números e partes do corpo, seguidos de aplicação em aula). Os quatro aplicaram as metodologias de forma coerente com o público-alvo e com os objetivos propostos em seus planos de aula. Entretanto, como essa avaliação concerne apenas à etapa teórica, as atividades não foram aplicadas em turmas reais.

No semestre seguinte, a avaliação final do estágio foi realizada em uma turma da universidade. As quatro turmas nas quais os PF realizaram as 60 horas totais de estágio apresentavam as seguintes configurações em termos de perfil e nível:

1. Grupo iniciante⁶ (A1): aprendizes de PLE de outras licenciaturas (LM: francês, inglês, espanhol, árabe e italiano);
2. Grupo misto⁷ de licenciatura (1º ano) (A1 e A2);
3. Grupo misto de licenciatura (1º ano) (B1 e C2);
4. Grupo misto de licenciatura (2º ano) (A2 e B2).

As atividades produzidas seguiram as temáticas do semestre (alimentação, comércio, saúde e lazer) e todos conseguiram realizar a aplicação prática. O quadro 1 resume as duas produções dos PF de maior destaque.

6 Também denominado como LANSAD = Langue pour Spécialistes d'Autres Disciplines (língua para especialistas de outras disciplinas).

7 Aprendizes de português LH, LE e LM.

Quadro1: Exemplos de atividades do estágio em 2023-2024

PF ⁸	Nacionalidade	Temática	Perfil da turma escolhida
José (L)	Senegalesa	Compras em Moçambique	PLE – A1
Pontos fortes	Variedade de Moçambique em comparação com a brasileira (PB) e a europeia (PE). Competências: compreensão leitora e auditiva, produção oral e escrita e interculturalidade. Introdução com base nos conhecimentos prévios sobre Moçambique, adicionando novas informações (bandeira, contexto histórico e social). Seleção de vídeos autênticos sobre a cultura e a história. Atividade de vocabulário: associar palavras de Moçambique do diálogo com as do PB e PE já conhecidas, a partir de imagens. Gramática situada no contexto de uso ao fazer compras (texto: diálogo) Postura excelente em sala e condução segura da aula. Reação positiva e animada da turma.		
Pontos fracos	Não usou nenhuma metodologia ativa. Precisou criar o diálogo sobre compras no mercado, devido à dificuldade de encontrar materiais didáticos para o ensino da variedade moçambicana.		
Ana (L)	Francesa	Meteorologia na CPLP	Mista (PLE/PLH) – A1-A2
Pontos fortes	Kahoot no aquecimento: aproveitou os conhecimentos prévios sobre vocabulário do tema de forma lúdica. Competências: compreensão leitora e auditiva, produção oral e escrita, interculturalidade. Texto contemplando quatro países da CPLP e seus diferentes climas. Gramática situada no contexto de uso dentro do texto. Atividade final em duplas: pesquisa sobre os países da CPLP que não aparecem no texto para criação de frases sobre o clima usando o ponto gramatical (presente e futuro do indicativo). Condução da aula tranquila e segura. Reação positiva da turma, muita interação durante o jogo.		
Pontos fracos	Não usou nenhuma metodologia ativa nessa atividade.		

8 L = estudante do 3º ano de licenciatura

M = estudante do 1º ano de mestrado

Os dois PF se destacam por contemplarem o pluricentrismo do português, tanto com variedades linguísticas (moçambicana, europeia e brasileira) quanto através de variações internas do português brasileiro (sotaque nortista — região de origem do Thiago) e com temas culturais desconhecidos pelas turmas (comércio em Moçambique). Após a aplicação prática, os alunos das turmas foram convidados a opinar oralmente sobre a experiência. As respostas foram registradas por escrito pela professora responsável durante a interação com os alunos. Majoritariamente, as opiniões indicam uma reação positiva, as atividades apresentadas pelos PF foram consideradas interessantes por apresentarem assuntos desconhecidos e eles solicitaram materiais complementares sobre Moçambique após a aula do José (eleita como a favorita).

Os PF não aplicaram nenhuma metodologia ativa na etapa prática. Apesar disso, percebeu-se um avanço significativo no planejamento das atividades entregues como avaliação teórica, nas quais notou-se o esforço para incluir diferentes metodologias em conformidade com o conteúdo da formação. Nesse sentido, para verificar a perspectiva dos PF sobre a integração entre as duas etapas, após o estágio, eles escreveram um relatório com suas percepções críticas sobre a formação (reflexão sobre a ação).

Um dos pontos de destaque foi a reflexão sobre o caráter pluricêntrico do português, sinalizado no relatório de José. Em seu texto, afirma que:

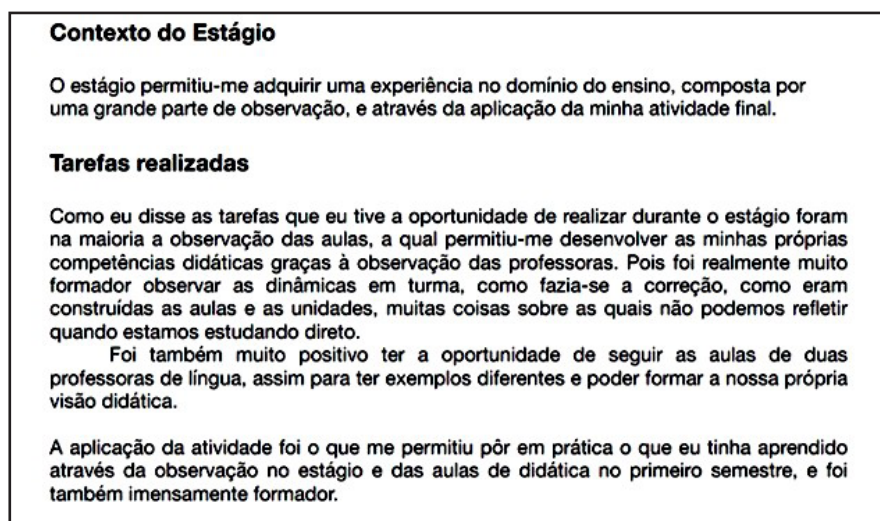
C’était notre objectif de montrer la diversité de la langue portugaise, qui ne se limite pas seulement sur les normes portugaises et brésiliennes mais sur l’ensemble des pays lusophones, car chacun d’eux a une histoire particulière et sa manière de parler et qui rend plus belle la langue portugaise (p.11).⁹

9 “O nosso objetivo era mostrar a diversidade da língua portuguesa, que não se limita às normas portuguesas e brasileiras, mas a todos os países de língua portuguesa, porque cada um deles tem a sua própria história e a sua própria maneira de falar, o que torna a língua portuguesa ainda mais bonita.” (Tradução própria)

Suas palavras validam positivamente o objetivo de desconstruir algumas crenças sobre a língua portuguesa, especialmente após os resultados do diagnóstico de 2022-2023. O relatório revela também aspectos emocionais relacionados com a aplicação da atividade. José conta que *“nous avons été applaudit par les étudiants, ce qui nous pousse à aimer davantage ce métier noble à l'échelle nationale et Internationale”*¹⁰ (p. 11). Ao receber uma reação positiva da turma, ele se sentiu confiante e motivado, o que contrasta com o desânimo causado pelos aspectos burocráticos ligados ao ingresso no mercado de trabalho, destacado pelos PF de 2022-2023.

Os dados no relatório de Ana (imagem 2) também sinalizam aspectos relevantes, pois o objetivo profissional dela é a carreira como docente de português.

Imagem 2: Relatório final Ana (página 11)



Fonte: Acervo pessoal da autora

Sua perspectiva crítica em relação ao estágio, como a oportunidade de construir a própria visão didática com base na observação de diferentes atuações entre duas professoras, alinha-se com o desempe-

10 “fomos aplaudidos pelos alunos, o que nos incentiva a amar ainda mais esta nobre profissão, tanto a nível nacional como internacional.” (Tradução própria)

nho da PF durante a atividade final. Isso porque foi possível perceber que ela tentou replicar algumas atitudes docentes observadas (como a forma colaborativa de corrigir os exercícios no quadro). Além disso, outro ponto a ser destacado é o diagnóstico que Ana faz de sua turma durante as observações, o que permitiu que ela considerasse o perfil heterogêneo e a personalidade dos alunos durante a criação e a aplicação da atividade final, conforme ela explica no trecho ilustrado pela imagem 3.

Imagem 3: Relatório final Ana (página 12)

Aplicação da atividade

A turma na qual apliquei a minha atividade de validação do estágio foi a turma L1, débutants e non-débutants (as duas turmas foram reunidas no segundo semestre). Eu vou também começar por uma apresentação da turma porque as suas características participaram por muito na criação da minha atividade.

Era uma turma de mais ou menos 20 pessoas, nem todas vinham a todas as aulas, composta por alunos e alunas de níveis muito diferentes. Assistiam as aulas tanto os alunos non-débutants do primeiro semestre, que ainda falavam português mesmo que tivessem algumas dificuldades na parte escrita e/ou na parte gramatical, quanto os alunos débutants e os alunos LANSAD, que tinham escolhido o português como segunda língua no seu curso. Essa heterogeneidade deve ter representado um desafio para as professoras, para conseguirem criar uma dinâmica de aprendizagem adequada para todos e todas na turma.

Então uma das características dessa turma era a sua heterogeneidade e a sua variação de níveis, e era também uma turma que não gostava especialmente da parte oral, as atividades escritas os deixavam mais confortável do que por exemplo discussões espontâneas sobre um assunto como outras turmas podiam gostar.

Para a concepção da minha atividade eu tomei em consideração as características da turma, tentando criar uma atividade adequada em termos de nível de língua, e da qual poderiam gostar.

A sua sensibilidade em considerar as necessidades da turma, especialmente em relação à produção oral, a levou a criar um jogo para propiciar o desenvolvimento dessa competência de modo prazeroso. Sua atitude reflete traços de uma reflexão na e sobre a ação, mesmo que ela ainda estivesse em formação, o que indica que as alterações no estágio e a sua integração simultânea com a parte teórica parecem ter surtido efeito em certa medida.

CONCLUSÃO

A análise apresentada neste capítulo destaca o papel da reflexão na e sobre a ação (Pimenta, 2022) nos três anos da formação de professores de português promovida pela Universidade Aix-Marseille. A articulação entre as etapas teórica e prática, assinalada como principal desafio para os PF, mostrou sinais de avanço ao longo da pesquisa-ação, quando sustentada pelo ciclo de diagnóstico, intervenção e análise crítica, realizado pela professora responsável.

Como argumenta Schön (1995), o professor confronta a complexidade do ensino através da prática e da reflexão sobre suas ações. Nesse momento, ele reconstrói seus próprios saberes, ampliando sua autonomia profissional. No contexto desta pesquisa-ação, tal movimento foi operacionalizado a partir da escuta ativa dos PF e pela reflexão sobre a ação — centrada na revisão do percurso formativo.

Durante a investigação, os dados revelaram que o acréscimo de 20 horas no estágio e a sua realização paralela à etapa teórica (2023-2024) favoreceram uma reflexão orientada sobre o contexto real da sala de aula. As produções dos PF (tarefas de avaliação teórica e produção da sequência didática) mostram que houve o amadurecimento das decisões pedagógicas dos participantes, mesmo diante da dificuldade para a inclusão das metodologias ativas nas sequências didáticas realizadas ao final do estágio.

Destaca-se, especialmente, os avanços em termos de planejamento, seleção de materiais autênticos variados, criatividade na produção das atividades (como o uso de plataformas digitais), sensibilidade aos perfis heterogêneos dos estudantes (valorização do conhecimento prévio) e respeito ao pluricentrismo do português. Além disso, os relatórios finais dos participantes evidenciam que o processo de reflexão na e sobre a ação, durante e após o estágio, fortaleceu o vínculo entre as discussões realizadas na etapa teórica e as decisões pedagógicas dos PF em sala de aula.

Especificamente no que concerne à postura colaborativa em relação à correção dos exercícios com os estudantes, à estruturação das etapas da sequência didática criada pelos PF (semelhante às sequências produzidas pelas professoras responsáveis para as aulas de licenciatura observadas durante o estágio) e à realização de um diagnóstico no início da atividade aplicada durante o estágio, a fim de verificar os conhecimentos da turma sobre o assunto e aproveitá-los durante a aula.

Portanto, conclui-se que a reflexão na e sobre a ação atuou como eixo estruturante da formação e propiciou aos PF maior compreensão sobre o fazer docente enquanto prática situada que exige constantes adaptações aos diferentes contextos. Essa perspectiva aplica-se igualmente à professora responsável, cujas intervenções a cada etapa da pesquisa foram retroalimentadas pelos dados emergentes e pela perspectiva dos PF. O que confirma o potencial da pesquisa-ação como estratégia de desenvolvimento profissional compartilhado. Nesse sentido, entende-se que manter e aprofundar essa dinâmica reflexiva vai além de uma escolha metodológica, mas sim atua como um compromisso fundamental com a formação crítica de futuros docentes na universidade.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2007.
- CALDEIRA, B. *Histórias em quadrinhos no ensino-aprendizagem do português como língua de herança*. 2021. 305 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.
- CARREIRA, M. Supporting heritage language learners through macrobased teaching: foundations, principles and implementation strategies for heritage language and mixed classes. In: FAIRCLOUGH, M.; BEAUDRIE, S. M. (Eds.). *Innovative strategies for heritage language teaching: a practical guide for the classroom*. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 2016. p. 125-142.
- CARREIRA, M. Teaching heritage language learners: a study of program profiles, practices, and needs. In: TRIFONAS, P.; ARAVOSSITAS, T. (Eds.). *Rethinking heritage language education*. Cambridge: Cambridge University Press, 2014. p. 20-44.

CHEVALIER, J. Heritage Language Literacy: Theory and Practice. *Heritage Language Journal*, v. 2, n. 1, p. 26-44, 2004.

CONTRERAS, J. *Autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

COUNCIL OF EUROPE. *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment – Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe, 2020. Disponível em: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>. Acesso em: 15 maio 2025.

DENZIN, N. LINCOLN, Y. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FONTANA, M. J.; FÁVERO, A. A. Professor reflexivo: uma integração entre teoria e prática. *Revista de Educação do IDEAU*, v. 8, n. 17, 2013. Disponível em: https://www.caxias.ideau.com.br/wpcontent/files_mf/de946928fc01518999bb019ba65f89a830_1.pdf. Acesso em: 15 maio 2025.

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOODMAN, K. The reading process. In: CARRELL, P. L.; DEVINE, J.; ESKEY, D. E. (Eds.). *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

LOVATO, F. L.; MICHELOTTI, A.; DA SILVA LORETO, E. L. Metodologias ativas de aprendizagem: uma breve revisão. *Acta Scientiae*, v. 20, n. 2, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.17648/acta.scientiae.v20iss2id3690>. Acessado em 15 maio 2025.

MENDES, E. Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural. In: MENDES, E. CASTRO, M.L.S. *Saberes em português: ensino e formação docente*. Campinas/SP: Pontes, 2008. p. 57-77.

MENDES, E.; PIRIS, E.; RIBEIRO, J.; MELO-PFEIFER, S. Apresentação do dossiê. Pluricentrismo linguístico do português: perspectivas para o ensino e a formação de professor(a)s. *Estudos Linguísticos e Literários*, v. 73, p. 328-337, 2022.

NÓVOA, A. Conhecimento profissional docente e formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, v. 27, e270129, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782022270129>. Acesso em: 7 jul. 2025.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: GHEDIN, E.; PIMENTA, S. G. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2022. p. 11-29.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2006.

PINTO, C. M. *Analysis of bottom-up strategies in Portuguese for foreigners textbooks according to activity theory*. 132 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

POLINSKY, M.; KAGAN, O. Heritage languages: In the ‘wild’ and in the classroom. *Language and Linguistics Compass* 1, n. 5, p. 368–395, 2007.

REID, J. “Eye” learners and “ear” learners: identifying the language needs of international students and U.S. resident writers. In: BYRD, P.; REID, J. (Ed.). *Grammar in the composition classroom*. New York, NY: Heinle & Heinle, 1998. p. 3-17.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 77-91.

SILVA, G. O fim é apenas o começo: o ensino de português língua de herança para adultos e adolescentes. In: JENNINGS-WINTERLE, F.; LIMA-HERNANDES, M. C. (Org.). *Português como Língua de Herança: a filosofia do começo, meio e fim*. New York: Brasil em Mente, 2015. p.232-247.

SILVA, G.; BORUCHOWSKI, I. D. *Handbook for Portuguese instructors*. University of Massachusetts Dartmouth; Florida International University, 2017.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2022.

ZASLOW, B. Curricular development for heritage language classes. Teaching Heritage Languages: An Online Workshop. UCLA, 2009. Disponível em: http://startalk.nhlrc.ucla.edu/default_startalk.aspx. Acesso em: 20 mar. 2020.

ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

CAPÍTULO 6

PORTEFÓLIO EUROPEU DE LÍNGUAS NA PROMOÇÃO DAS LÍNGUAS DE HERANÇA: UMA ABORDAGEM INTERCULTURAL

Francisco Rocha
Universidade de Aveiro, Portugal

Rosa Maria Faneca
CIDTFF, Universidade de Aveiro, Portugal

1. INTRODUÇÃO

O fluxo migratório para Portugal tem, necessariamente, reflexos no seu tecido social, com implicações sociais e políticas inerentes: no sentido da promoção da diversidade e da diferença. Verifica-se que a sociedade portuguesa se expandiu, ganhando uma expressão mais ampla e diversificada da sua riqueza cultural e linguística. Simultaneamente, as políticas em torno das questões da nacionalidade tornaram-se mais flexíveis, ao englobarem conceções mais ou menos inclusivas, o que facilitou, em parte, o aumento do número de pessoas que passaram a integrar a nossa comunidade nacional. Trata-se, portanto, de um país em franca expansão populacional e cultural, repleto de dinâmicas sociais, o que significa, coletivamente, um enorme desafio na forma de acolher e acomodar a diferença em Portugal.

Assim, a partir de 2023, assistimos a um aumento significativo e sem precedentes no número de emigrantes que escolheram Portugal como país de acolhimento. A população estrangeira residente no país

registou um aumento de 33,6% em 2023, pelo sétimo ano consecutivo, totalizando agora os 1.044.606 cidadãos, mantendo-se a comunidade brasileira como a mais representativa e a que mais cresceu até á data (Agência para a Integração, Migrações e Asilo, 2024). Em particular, relativamente às línguas de herança (LH), destacam-se os cidadãos de países de língua oficial portuguesa (PALOP), o que contribuiu para um aumento exponencial das situações em que a língua passou a ocupar um lugar privilegiado de interação, dentro e fora do ambiente familiar. Essa movimentação pôde contribuir, desde 2023¹, para dar, inequivocamente, uma maior projeção à questão do acolhimento e inclusão de imigrantes, e, conseqüentemente, à necessidade de abordar e compreender esse fenómeno sob uma perspetiva psicossocial, linguística e didática das LH (Faneca *et al.*, 2016).

Como consequência do forte fluxo migratório, observa-se, em Portugal, uma significativa diversidade linguística e cultural no ensino básico e secundário, com a presença de alunos provenientes de 187 nacionalidades diferentes (Ministério da Educação [ME], 2024). Este quadro não só evidencia a pluralidade presente nas escolas portuguesas, como acentua também a necessidade urgente de reavaliar as estratégias de acolhimento dos alunos recém-chegados ao sistema educativo.

Portugal espelha, assim, uma grande variedade de línguas e culturas, o que, conseqüentemente, levanta a questão sobre a sua integração, a preservação da sua identidade cultural e, por força da razão, as dificuldades de comunicação existentes entre esses imigrantes e a comunidade de acolhimento. Face a essa realidade, surgem questões cruciais para a investigação, como: quais são os desafios enfrentados pelos alunos migrantes na sua integração? De que forma as escolas portuguesas se adaptam para atender às necessidades específicas desses alunos? E, finalmente, como é que a perceção dos colegas e a avaliação dos professores influenciam a trajetória educacional desses alunos? Essas interrogações são fundamentais para delinear o panorama atual da inclusão social e do equilíbrio emocional e cog-

1 Planos Nacionais para a Integração de Imigrantes.

nitivo dos alunos migrantes (Cummins, 2005), o que vem salientar a importância da integração da diversidade como fator de união entre toda a comunidade educativa.

Este capítulo tem como fundamento os dados recolhidos no âmbito do projeto VaBiola (Valorização das biografias linguísticas dos alunos - percurso digital), com o objetivo de reunir evidências que defendam a importância de promover uma educação intercultural e de implementar atividades diversificadas que privilegiem a língua de escolarização, nomeadamente para alunos que apresentam lacunas no domínio da língua portuguesa. Através deste estudo, procuramos contribuir para uma melhor compreensão do percurso educacional dos alunos migrantes em Portugal, matriculados, atualmente, nas escolas do país. Para aprofundar este tema, propomos uma análise de como as escolas acolhem esses alunos e de como são vistos pelos seus colegas, além de explorar as práticas de avaliação utilizadas pelos professores, tanto relativamente à competência linguística em português, como à sua integração e às competências interculturais do grupo. Os dados que sustentam as conclusões deste trabalho decorrem da aplicação de um questionário aplicado a professores, famílias e alunos no âmbito do projeto VaBiola.

Através deste estudo, esperamos oferecer uma visão mais clara da realidade dos alunos migrantes nas escolas portuguesas e propor caminhos para uma integração mais efetiva e inclusiva. Este capítulo começa por tecer o quadro teórico que subjaz a este estudo, evidenciando a questão das LH. Na segunda parte do texto, é exposto o *constructo* metodológico desta investigação. De seguida, procede-se à análise dos dados recolhidos e tecidas algumas considerações finais sobre o tema.

2. DEBATES GERAIS SOBRE INTERCULTURALIDADE

As sociedades europeias, e por consequência a portuguesa, em resultado da globalização e do volume e dispersão das migrações, tornaram-se cada vez mais diversificadas, isto é, multiculturais. Esse

novo contexto constitui um verdadeiro desafio para aqueles que se debruçam sobre as questões da educação, do multiculturalismo e da interculturalidade. O facto é que, independentemente do desenvolvimento de políticas casuísticas sobre a questão, o tema da diversidade cultural na Europa, e dos esforços para a construção de uma sociedade verdadeiramente intercultural, é o fruto direto da miscigenação de povos que têm vindo a constituir o seu tecido humano ao longo dos tempos.

A esse propósito, podemos referir a diretiva “*Aprender a viver juntos*” da UNESCO, um dos quatro² pilares das aprendizagens para o século XXI, propostas em 1996 pela Comissão Internacional para a Educação no Século XXI, sob a égide de Jacques Delors. Desde então, temos assistido ao desenvolvimento, por parte da União Europeia (UE), de uma reflexão e debate sobre as questões interculturais, decorrente, entre outros fatores, da Convenção da UNESCO de 2005 sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais (UNESCO, 2005). Além disso, a União Europeia (Comissão Europeia, Conselho de Ministros e Conselho da Europa) manifesta, a nível europeu, a dinamização da educação intercultural na Europa, dando ênfase às recentes políticas e diretivas sobre educação inclusiva.

Para abordar as necessidades comunicativas e educacionais de realidades sociais complexas e multilingues, como aquelas que atualmente vivemos em Portugal, decorrentes de fluxos migratórios sem precedentes, importa analisar essas correntes e as suas principais características, tanto no contexto europeu como no português (Kymlicka, 1995). Por outro lado, segundo Giménez (2005; 2010), é necessário promover o diálogo intercultural e construir uma convivência democrática, no sentido de evitar alguma animosidade latente ou incompreensão entre atores sociais culturalmente diferentes, em comunidades significativamente diversas do ponto de vista cultural, religioso e linguístico.

Assim, propõe-se a adoção de todo um conjunto de medidas. Em primeiro lugar, sob o ponto de vista sociolinguístico, recomenda-se

2 1: Aprender a conhecer; 2: Aprender a fazer; 3: Aprender a conviver; 4: Aprender a ser.

a utilização de uma abordagem das línguas pautada pela abertura, que nos permita retratar a forma como indivíduos reais transmitem significados na sua vida quotidiana, interagindo uns com os outros e explorando todos os recursos linguísticos e semióticos disponíveis (Hall, 1959, 1976; Hofstede, 2005). Nesse sentido, o âmbito de interculturalidade vai muito além do conceito de contabilidade das línguas, centrando-se no repertório plurilingue e multimodal de falantes de múltiplas línguas (Byram, 1997)³.

Em segundo lugar, sob o ponto de vista educacional, ao questionar o pressuposto tradicional das línguas como entidades separadas, e rejeitando o rótulo nativo/não nativo, típico dos sistemas educativos monolíngues, preocupados principalmente com o desempenho linguístico puramente concebido em termos de níveis de proficiência. Mais importante ainda, uma abordagem intercultural na educação linguística requer um gesto crítico que visa desenvolver um elevado grau de consciência cultural e linguística. Importa, pois, que se promova a transformação de todo o sistema educativo, criando um espaço mais inclusivo onde, através da interação, os alunos possam interagir de forma crítica e criativa, quebrando a dicotomia tradicional entre línguas maioritárias e minoritárias, razão pela qual a utilização do Portefólio Europeu de Línguas, em Portugal, poderia trazer uma contribuição significativa.

3. QUESTÕES ESPECÍFICAS EM RELAÇÃO AO ENSINO DE LÍNGUAS DE HERANÇA

O governo do Canadá define LH como “uma língua materna que não é nem uma língua oficial, nem uma língua indígena (Cummins, 2005). A designação “línguas de herança” é utilizada no contexto canadense para identificar outras línguas que não a dominante e, em um determinado contexto social, a língua utilizada pelo governo, na educação e na comunicação pública. Assim, qualquer outra língua que não o inglês pode ser considerado como uma “língua de herança” naquele contexto.

3 Savoir s’engager (Saber envolver-se)

De uma forma geral, as LH são línguas minoritárias aprendidas num ambiente familiar bilingue ou multilingue. Elas incluem línguas em diáspora faladas por imigrantes e seus filhos, línguas aborígenes ou indígenas cujo papel foi diminuindo pela colonização de línguas históricas minoritárias que coexistem com outras línguas padrão em diversos territórios.

Assim, desde 1991, que, no âmbito do trabalho desenvolvido pelo Conselho da Europa, se refletia sobre a necessidade de conceber instrumentos que pudessem criar uma base comum de referência (e de coerência) a nível europeu para o ensino, a aprendizagem e a avaliação de uma língua não materna. O Simpósio de Rüschlikon de 1991 (Transparência e Coerência na Aprendizagem de Línguas na Europa), organizado pelas autoridades educativas federais suíças em colaboração com a Conferência Suíça de Diretores Cantonais de Educação (veja Little *et al.*, 2011), foi decisivo para o desenvolvimento do Portefólio Europeu de Línguas.

3.1 O Portefólio Europeu de Línguas

O conceito do Portfólio Europeu de Línguas (PEL) foi sendo desenvolvido, ao longo da década de 1990, em paralelo ao Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR). Ambos pretendiam, tal como os seus autores o apresentam, “fornecer uma base comum para a elaboração de programas de línguas, orientação para currículos, exames, manuais etc. em toda a Europa” (Conselho da Europa [CE], 2001, p.19).

A Conferência Suíça de Diretores Cantonais de Educação recomendou ao Conselho de Cooperação Cultural que promovesse o desenvolvimento de um quadro normativo europeu de referência para a aprendizagem de línguas, e que criasse um grupo de trabalho encarregado de estudar as possíveis formas e funções de um PEL - aquilo que viria a ser o “Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas”. Entre os seus objetivos destacam-se:

Promover e facilitar a cooperação entre instituições de ensino em diferentes países; proporcionar uma base sólida para o reconhecimento mútuo das qualificações linguísticas; [e] ajudar alunos, professores, designers de cursos, entidades examinadoras e diretores escolares a situar e coordenar os seus esforços (Council for Cultural Cooperation, 1992, p.37).

O conceito do PEL, juntamente com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR), e o Indicador Europeu de Competências Linguísticas constituem-se, assim, como instrumentos curriculares de apoio ao ensino, aprendizagem e avaliação das competências linguísticas. Enquanto o Quadro propõe alguns instrumentos para o desenvolvimento de currículos, manuais escolares e instrumentos de avaliação, o PEL, por sua vez, visava familiarizar os alunos, os professores e os auxiliares educativos, assim como todas as outras partes relevantes no processo educativo, para os princípios subjacentes ao QECR, nomeadamente o respeito pela diversidade linguística e cultural; a compreensão mútua entre países, instituições e diferentes grupos sociais e a promoção e valorização de diferentes línguas e culturas no ambiente educativo, o que permitiria o reforço da autonomia individual, do qual o PEL e o QECR fazem referência.

Essa situação apresenta-se, pois, como uma manifestação complexa em diferentes domínios de intervenção, pontuada por aspetos multiculturais e plurilingues - por diferentes premissas e processos sociais - ligados à forma de acomodar todas as questões levantadas pelo processo migratório. Neste sentido, de acordo com o Relatório do projeto “Diversidade Linguística na Escola Portuguesa (2003/2007)⁴”, que teve como objetivo central conhecer o contexto escolar de diversidade linguística, podemos verificar que:

O não acolhimento da diversidade cultural e linguística pela escola parece contribuir significativamente, um pouco por todo o mundo, para a manutenção e reprodução

4 Diversidade Linguística na Escola Portuguesa (2003/2007)

de índices elevados de exclusão ou desnivelamento social das populações minoritárias (ME, 2005, p.2).

É, assim, no âmbito da diversidade linguística e cultural, onde se destaca a importância da aprendizagem de línguas, que surge o QECR, o qual “[c]onstitui, juntamente com o Portefólio Europeu de Línguas, um instrumento linguístico essencial para a harmonização do ensino e da aprendizagem das línguas vivas na grande Europa” (Conselho da Europa, 2001, p.7).

3.2 O estudo

Para atingir os objetivos do nosso estudo, baseamo-nos nos dados recolhidos no âmbito do projeto VaBiola naquilo que ele representa para garantir uma maior valorização e promoção, a nível escolar, dos perfis dos alunos plurilingues, de forma que estes sejam entendidos e considerados como uma riqueza e um recurso (Faneca *et al.*, 2016). Dessa forma, foram analisados os questionários efetuados em 2023, a 567 participantes assim distribuídos: 134 docentes; 46 alunos do 1.º ciclo do ensino básico (CEB) e 230 alunos do 3.º CEB e Secundário e 157 respetivas famílias de diversas escolas portuguesas. O objetivo era recolher as representações de professores, pais e alunos sobre a valorização e reconhecimento dos percursos linguísticos e interculturais de alunos entre os 6 e os 18 anos de idade.

O questionário foi realizado *online* na plataforma da FormsUA da Universidade de Aveiro. Para garantir a confidencialidade dos dados, nos termos do Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados (RGPD), os participantes responderam mediante consentimento livre, específico, informado e explícito⁵. O preenchimento do questionário foi realizado mediante a sua conveniência. Desse modo, foi feito o convite para o preenchimento de um questionário que foi enviado para diversas escolas nacionais, entre particulares e públicas, tendo

5 Lei n.º 58/2019, da Assembleia da República, Diário da República n.º 151/2019, Série I de 2019-08-08, 3–40; Regulamento Europeu de Proteção de Dados (EU) 2016/679. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/diario-republica/151-2019-123815980>.

aderido 134 professores que se dispuseram a preenchê-lo, assim como 276 alunos. Por outras palavras, o questionário teve quatro versões.

A primeira versão do questionário foi elaborada para os docentes. O seu objetivo principal foi conhecer as perceções dos professores (134/23% da amostra) sobre o PEL, assim como as suas opiniões sobre a criação de um aplicativo que permitisse aos alunos aprender e trocar impressões sobre as suas línguas (incluindo as LH), ou sobre as línguas que conheciam ou que falavam, como também possibilitar, se eles assim o entendessem, a partilha das suas experiências em todas as línguas e culturas e compreendia um total de 28 perguntas.

A segunda versão teve como alvo as famílias dos alunos do 1.º e 2.º ano do Ensino Básico (EB) e recolheu as representações das famílias (157/28%) sobre a valorização e o reconhecimento dos percursos linguísticos e interculturais dos seus filhos.

A terceira, aplicada aos alunos do 1.º e 2.º EB (46/8%), teve como objetivo principal recolher as perceções dos alunos sobre si mesmos e sobre as línguas que conhecem, falam e utilizam em casa ou na escola, num total de 15 perguntas.

Por fim, a quarta versão, dirigida a alunos do 3.º ano do CEB e Ensino Secundário (230/41%), tendo abordado os mesmos objetivos do questionário aplicado aos alunos do 1.º e 2.º ano do EB, compreendia um total de 25 perguntas.

3.2.1 Resultados

Nesta secção, iremos apresentar, em detalhe, os resultados decorrentes da análise dos quatro questionários, procurando, assim, evidências que suportem o nosso objeto de investigação, designadamente sobre a abordagem intercultural do PEL na promoção das línguas.

No total, foram validados 567 inquéritos. Da análise aos dados recolhidos, podemos inferir que 63 docentes dizem ter conhecimento reduzido de outras línguas que os seus alunos sabem falar, sendo que, destes, 37 sabem bastante; 25 garantem saber completamente; 44

docentes alegam não saber sobre outras línguas faladas por seus alunos; 8 não sabem de todo e os demais dizem não saber propriamente.

Sobre se integram as línguas e/ou as culturas dos seus alunos nas suas atividades, 71 docentes (a maioria) afirmam que sim, enquanto 35 dizem que não. Já sobre a questão se integram as línguas e culturas dos alunos em contextos de sala de aula, 70 professores referem que aceitam, em contextos de sala de aula, as línguas de família, enquanto 35 não aceitam que seus alunos as usem.

Sobre o PEL, 105 professores afirmam que não o conhecem (76), e apenas 29 o conhecem. Destes, apenas 12 utilizam o PEL, 26 não o utilizam e 68 não responderam. Sobre a frequência com que utilizam o PEL, 91 professores não responderam e a maioria diz utilizar apenas uma vez por mês e a minoria, uma vez por semestre.

Para aqueles que conhecem o PEL, mas não o usam, foi pedido que explicassem o motivo; a resposta mais comum foi a de que o seu uso não é partilhado pela equipa pedagógica; outros 15 professores alegam outros motivos que não constam das alternativas, enquanto 28 não completaram a questão.

No entanto, sendo-lhes perguntado se estariam interessados em utilizar uma aplicação desse tipo, a maioria dos participantes (72) dizem estar interessados. Em sentido contrário, 17 alegam não estar interessados.

3.2.1.1 Famílias dos Alunos do 1.º, 2.º, 3.º Ano do CEB e Ensino Secundário

No questionário aplicado às famílias, num total de 157, temos 107 respostas completas e 50 respostas incompletas. Os participantes neste questionário têm, na totalidade (152), a nacionalidade portuguesa.

Foi-lhes perguntado se utilizavam a(s) língua(s) familiar(es) com os filhos (por exemplo as LH, dialetos, *patois* etc.) 37 pais afirmam que sim, que utilizam a(s) língua(s) familiar(es) com os filhos; 96 não e um pai não responde. Para além da língua que utilizam, 15 crian-

ças/jovens/jovens adultos, referem utilizar outra(s) língua(s) com os irmãos/as irmãs e/ou os avós. No entanto, 16 declaram que não e 3 não respondem.

De seguida, foram questionados sobre a utilização de línguas diferentes das faladas na escola. Assim, 86 pais consideram que é uma vantagem utilizar outras línguas que não as faladas na escola; 2 acham que são um obstáculo; 5 pais consideram que não tem consequência; 16 pais afirmam que representa tanto uma vantagem como um obstáculo; 19 pais não sabem; 4 pais referem outros motivos e 2 não respondem. Sobre a importância de o professor saber quais as outras línguas que os filhos falam, 99 pais consideram que seria importante, enquanto 27 acham que não é relevante que o professor conheça as línguas faladas/conhecidas pelos seus filhos na escola.

Sobre o conhecimento do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, 26 pais conhecem o QECR, enquanto 100, não.

Sobre se gostariam de partilhar informações e conteúdos sobre a(s) língua(s) que usam em família e/ou que aprenderam durante a vida, no quadro do espaço colaborativo desta aplicação, 36 famílias dizem que gostariam de partilhar informações e conteúdos sobre as línguas que usam em família; 35 não gostariam de partilhar e 38 não sabem.

De todos os que responderam positivamente, 25 dos pais referem que é para ajudar à integração do seu filho/da sua filha; 18 para ajudar à valorização da(s) língua(s) usada(s) em família; 20 para valorizar o plurilinguismo do seu filho/da sua filha; 13 para partilhar com outras famílias; 21 para obter mais informações sobre a forma como pode ajudar o seu filho/da sua filha na aprendizagem de línguas; 12 para favorecer o diálogo entre a família e a escola e 53 pais não concluíram a resposta ou não respondem.

Dos que responderam “Não”, 25 pais justificaram a sua opção com a falta de tempo; 8 não se sentem confortáveis; 9 preferiram não partilhar; 15 não têm certezas; 5 indicaram outros obstáculos não especificados; 2 preferiram não intervir; 16 não forneceram res-

posta ou não tiveram certeza; 5 referiram outros motivos e 53 não concluíram ou não responderam.

3.2.1.2 Alunos do 1.º e 2.º Ano do CEB

Com este questionário, obtivemos 23 respostas completas e 23 incompletas, totalizando 46 respostas. Dessas, 20 alunos indicaram que utilizam a mesma língua na escola e em casa; 3 utilizam línguas diferentes nestes contextos e 19 não responderam.

Vinte e quatro participantes afirmaram que os professores sabem as línguas que os alunos falam, enquanto 2 respondem que não e 1 não sabe. Além das línguas que aprendem na escola, os alunos também falam ou compreendem, adicionalmente, as línguas apresentadas na Tabela 1.

Tabela 1: Outras línguas

RESPOSTAS	Nº	RESPOSTAS	Nº
Nenhuma	27	Chinês (mandarim)	4
Coreano	7	Japonês	13
Espanhol	41	Hindi	1
Castelhano	1	Tailandês	1
Francês	29	Bengalês	1
Inglês	64	Gujarati	1
Italiano	13	Urdu	1
Alemão	15	Umbundo	1
Holandês	1	Kimbundo	1
Grego	1	Fula	1
Ucraniano	5	Crioulo (cabo verdiano)	8
Russo	4	Crioulo (guineense)	1
Turco	2	Crioulo (santomense)	1

Questionados sobre se gostariam de poder falar sobre essas línguas com os seus camaradas e/ou com o seu professor(a), 21 alunos responderam que sim; 3 responderam não e 2 não responderam. Desses, os que responderam “Sim”, explicaram que gostam de falar sobre as línguas que conhecem com outras pessoas (11 alunos); 6 gostam

de participar em atividades que envolvem várias línguas; 5 gostam de comparar línguas; 8 manifestam curiosidade; 6 interessam-se pelas línguas e culturas dos colegas de escola e 19 não responderam às questões.

Relativamente aos que responderam “Não”, 3 não se sentem confortáveis afalar sobre a própria escola, enquanto 19 não concluem ou não respondem às perguntas.

3.2.1.3 Alunos do 3.º ano do CEB e Ensino Secundário

O questionário foi respondido por 230 alunos do 3º CEB e Secundário. Para este universo há um total de 143 respostas completas (62%) e 87 respostas incompletas do questionário (38%).

Os resultados não diferem das respostas do grupo anterior. No entanto, podemos salientar que 137 usam a(s) mesma(s) língua(s) na escola e em casa; 24 usam a mesma língua na escola e em casa, mas também usam outra língua em casa com a família; 12 não usam a mesma língua na escola e em casa; 1 não usa a mesma língua na escola e com os avós e 2 não usam a mesma língua com os amigos.

Foi-lhes ainda perguntado se os seus professores sabem quais as línguas que são utilizadas na escola. Assim, 129 alunos responderam que sim, enquanto 13 afirmaram que não.

Relativamente à oportunidade de ouvirem ou falarem todas ou algumas dessas línguas na escola, 122 alunos referiram que têm essa oportunidade, enquanto 54 não.

Relativamente ao desejo de partilhar mais o seu conhecimento sobre as suas línguas com os colegas e/ou seus professores, 98 alunos afirmaram que gostariam de fazê-lo, enquanto 77 responderam que não. Um aluno não respondeu. Entre aqueles que responderam “Sim”, 51 alunos gostam de conversar sobre as línguas que conhecem com outras pessoas; 34 apreciam atividades que envolvem várias línguas; 14 gostam de comparar línguas; 47 manifestam curiosidade; 49 interessam-se pelas línguas e culturas dos seus colegas; 11 referem

outros motivos e 57 não concluíram a resposta. Por sua vez, entre os que responderam “Não”, 1 não gosta de falar sobre as línguas que conhece com outras pessoas; 21 não gostam de falar sobre as atividades que realizam na escola; 15 não se sentem confortáveis ao falar de si próprios na escola; 34 consideram que isso não seria interessante; 28 referem outros motivos e 54 não concluíram a resposta.

A análise dos dados recolhidos ao longo deste estudo sobre o ensino-aprendizagem do português como língua não materna, como segunda língua, ou ainda como LH, permite-nos salientar a relevância de uma abordagem educacional que valorize a diversidade linguística e cultural presente nas nossas escolas. Com cerca de 140.000 alunos de diversas nacionalidades inscritos no ensino básico e secundário em Portugal (2024), é imperativo que as instituições educativas adaptem as suas estratégias para melhor acolher e integrar esses alunos, reconhecendo o seu potencial enquanto portadores de saberes linguísticos e culturais que enriquecem a comunidade escolar (ME/DGEEC, 2024)⁶.

Como consequência, verificamos que uma parte substancial da amostra, designadamente os professores, revela um grande desconhecimento sobre aquilo que é o QECR ou o PEL - os seus usos e aplicações (59%). Essa percentagem assume uma expressão mais significativa quando existe um número considerável de participantes que não concluíram ou não responderam às questões solicitadas, representando 38%.

É revelador que 43% dos respondentes não estejam interessados na utilização de uma aplicação móvel e, consequentemente, na partilha de conhecimentos que adviriam da sua implementação nas escolas. Muitos (48%) afirmam que não irão utilizar a aplicação, outros não estão à vontade com o digital e acreditam ainda que a responsabilidade pela aprendizagem deve, prioritariamente, recair sobre a escola.

6 Educação em números - Portugal 2024. Disponível em: <https://www.dgeec.medu.pt/api/ficheiros/66a3a4676d6fdaac73b574dd>.

CONCLUSÃO

A análise dos dados recolhidos ao longo deste trabalho, especificamente o questionário aplicado aos professores, revela que estes não consideram importante o uso do PEL, o que nos permite salientar a importância de uma abordagem educativa que valorize a diversidade linguística e cultural presente nas escolas em Portugal. Por sua vez, os alunos, objeto deste estudo sobre o PEL e as LH são pessoas criadas em famílias onde se fala uma determinada língua e que, posteriormente, mudam para uma outra língua dominante, muitas vezes dependendo de diversas circunstâncias.

Os resultados do inquérito realizado a docentes, famílias e alunos revelam uma lacuna significativa no conhecimento e na utilização do QECR e do PEL, o que evidencia que muitos educadores e famílias não estão suficientemente informados sobre as suas aplicações e benefícios. Essa falta de familiaridade (desconhecimento/ pouco uso) com tais ferramentas educativas sugere a necessidade de um esforço conjunto para promover a formação e sensibilização de toda a comunidade educativa relativamente ao ensino de línguas em contextos multiculturais.

Adicionalmente, os dados indicam que uma parte considerável dos participantes expressou o desejo de ter um espaço onde possam partilhar experiências linguísticas e culturais. Isso mostra que, apesar das barreiras encontradas, existe uma abertura para a inclusão e para a valorização dos saberes plurais, o que evidencia a importância de criar plataformas que facilitem essa troca de conhecimentos. Neste sentido, o desenvolvimento de uma aplicação que possibilite a partilha de experiências linguísticas pode funcionar como um motor para a valorização da pluralidade presente nas salas de aula.

Assim, para que a valorização da diversidade linguística seja plena, é fundamental que as LH sejam integradas de forma ativa nas práticas educativas, promovendo o reconhecimento das identidades culturais de cada aluno e fortalecendo a inclusão. Investir em formação específica para docentes e desenvolver recursos pedagógicos direcionados às LH são passos essenciais para alcançar esse objetivo, garantindo

uma educação mais equitativa, rica em experiências interculturais e capazes de preparar os alunos para um mundo cada vez mais diverso.

Em suma, a investigação indica que uma abordagem de ensino centrada em pressupostos interculturais e que promova, simultaneamente, a inclusão e a integração social, contribui para a formação de alunos mais críticos e preparados para um mundo multidimensional. A valorização das LH, tal como é preconizado no PEL, enquanto documento de autoavaliação, permite ao aprendente fazer a autorregulação das suas aprendizagens, quer estas sejam adquiridas em contexto formal ou não formal, ao mesmo tempo que regista todas as experiências linguísticas e interculturais. Este objetivo deve ser encarado como uma responsabilidade coletiva, que deve estender-se a todos os intervenientes no processo educativo, visando uma sociedade mais equitativa, solidária e tecnicamente adequada às realidades contemporâneas.

O reconhecimento, a valorização e a implementação de estratégias específicas para as LH podem complementar e fortalecer a abordagem discutida. Para tal, podemos inferir que a valorização das LH no contexto do PEL contribui para a promoção da identidade cultural e linguística dos alunos, além de reforçar a inclusão efetiva nas escolas. Por outro lado, poderíamos considerar a elaboração de programas específicos para as LH ou uma maior formação de docentes nessas áreas.

O caminho para a inclusão e a valorização da diversidade linguística nas escolas é um desafio que requer a colaboração de todos, mas que, quando percorrido, traz benefícios inestimáveis para os alunos e para a comunidade.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA PARA A INTEGRAÇÃO, MIGRAÇÕES E ASILO, 2024. Disponível em: Relatório de Migrações e Asilo 2024. Acesso em: 13 out. 2025.

BYRAM, M. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*: Abingdon: Multilingual Matters. 1977.

CONSELHO NACIONAL EDUCAÇÃO. *Educação Intercultural e cidadania*. CNE – Ministério da Educação, 2000.

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro europeu comum de referência para as línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. Asa, 2001.

COUNCIL OF EUROPE. *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Executive Version, 2010.

COUNCIL OF EUROPE. *Competences for democratic culture. Living together as equals in culturally diverse democratic societies*, 2016.

CUMMINS, J. *Teaching for Cross-Language Transfer in Dual Language Education: Possibilities and Pitfalls*. TESOL Symposium on Dual Language Education: Teaching and Learning Two Languages in the EFL Setting, 2005.

FANECAL, R.; ARAÚJO E SÁ, M. H.; MELO-PFEIFER, S. Is there a place for heritage languages in the promotion of an intercultural and multilingual education in Portuguese schools?, *Language and Intercultural Communication*, v.16, p.44-68, 2016.

HALL, E. T. *The Silent Language*. New York: Doubleday, 1959.

HALL, E. T. *Beyond culture*. New York: Anchor Books, 1976.

HOFSTEDE, G. *Culture and Organizations—Software of the Mind: Intercultural Cooperation and its Importance for Survival*. 2nd Edition, Londres: McGraw Hill. 2005.

KYMLICKA, K. *Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights*. Oxford, Oxford University Press. 1995.

MINISTÉRIO EDUCAÇÃO QECR. Direção-Geral da Educação. Lisboa 2001.

MINISTÉRIO EDUCAÇÃO. *Educação em Números - Portugal 2024*. DGEEC. Lisboa 2024.

MINISTÉRIO EDUCAÇÃO Diversidade Linguística na Escola Portuguesa. Direção Geral da Educação (DGE). Lisboa. 2005.

MINISTÉRIO EDUCAÇÃO Despacho Normativo 7/2006. Diário da República nº 26/2006, Série I-B de 2006-02-06, 903-905. Lisboa 2006. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/diario-republica/26-2006-125454>. Acesso em: 14 abr. 2025.

LITTLE, D., GOULLIER, F. & HUGHES, G. *The European Language Portfolio: the story so far (1991-2011)*. Strasbourg: Council of Europe, 2011. <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016804595a7>. Acesso em: 10 jul. 2025.

CAPÍTULO 7

(DES)CONSTRUINDO CIDADÃOS INTERCULTURAIS NAS AULAS DE POLH: INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

Sónia Rita Melo
IP, Camões

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a assunção de uma didática das línguas que encara a língua como um *continuum* dinâmico e flexível tem evidenciado uma pluralidade de modalidades de ensino da língua que parece não ter fim. A classificação das línguas como segunda, adicional, materna, estrangeira, de acolhimento, de herança, entre outras, reflete um fenómeno de “babelização” que desafia as tradicionais fronteiras e categorias linguísticas que classificam e organizam, didática e metodologicamente, o ensino das línguas.

Neste contexto, as políticas linguísticas delineadas pelo Conselho da Europa têm enfatizado a importância do diálogo intercultural, do reconhecimento ativo de uma diversidade cultural inequívoca e ainda da educação na promoção dos valores fundamentais da União Europeia, a saber o respeito pela dignidade humana, a liberdade, a democracia e o reconhecimento positivo da alteridade. Assim, cremos pertinente questionar de que forma o facto da língua que ensinamos ser uma língua pluricêntrica se alinha com os pressupostos de uma educação intercultural em línguas. Com efeito, o debate em torno do próprio conceito de interculturalidade, enquanto eixo de uma educa-

ção linguística inclusiva, levanta a questão crucial de como os professores devem abordar essa temática nas suas práticas pedagógicas.

Neste sentido, o objetivo deste capítulo é explorar de que forma(s) o pluricentrismo assumido da Língua Portuguesa (LP) e a promoção de uma competência intercultural podem ser integrados na prática letiva, em especial no contexto de ensino do Português como Língua de Herança (PLH), no âmbito dos cursos ministrados pelo Camões, IP Instituto da Cooperação e da Língua.

Partindo de um projeto de investigação-ação desenvolvido no ano letivo de 2022-2023, este estudo põe em relevo práticas de ensino que, ao destacarem o pluricentrismo da LP, contribuem, simultaneamente, para a formação de cidadãos interculturais. Estruturámos o capítulo em três partes. Iniciaremos a primeira com uma reflexão teórica acerca dos conceitos de interculturalidade e de pluricentrismo. Em seguida, delinearemos o projeto implementado, cujas conclusões oferecem contribuições significativas para a reflexão crítica e a melhoria das práticas pedagógicas interculturais no ensino de línguas em geral e do PLH em particular.

2. DEBATES GERAIS SOBRE INTERCULTURALIDADE

A interculturalidade consolida-se atualmente como um conceito central em diversas áreas do saber, em particular nas políticas linguísticas europeias e nas práticas educacionais que visam uma abordagem mais inclusiva e sensível à diversidade cultural. Num mundo globalizado, em que as trocas culturais são cada vez mais intensas e complexas, a educação intercultural ganha destaque como um espaço de promoção do diálogo e do respeito pelas diferenças, procurando construir pontes entre culturas, saberes e experiências distintas.

O Conselho da Europa e as políticas linguísticas europeias, globais e nacionais têm manifestado uma forte vontade de promover o plurilinguismo ativo, pondo a tónica nas competências-chave que a ele associam. Tal é claramente evidenciado em várias publicações, destacando-se a versão de 2001 do *Quadro Europeu Comum de Re-*

ferência para as Línguas (Conselho da Europa, 2001) e o seu Volume Suplementar (Conselho da Europa, 2021), que estabelecem o desenvolvimento da competência plurilingue e intercultural como um objetivo central do ensino e da aprendizagem de línguas. Somam-se ainda diversos estudos relacionados com os documentos mencionados (por exemplo: Coste *et al.*, 2009; Doyé, 2005; Lenz & Berthele, 2010), os guias publicados (e reeditados) pelo Conselho da Europa para a implementação da educação para o plurilinguismo (Beacco *et al.*, 2016; Beacco & Byram, 2007) e os numerosos projetos financiados pela União Europeia.

Apesar dessa efervescência textual, persiste um fosso considerável entre as intenções e as recomendações políticas, as posições e os estudos científicos e a realidade. A publicação de documentos de referência e de várias recomendações do Conselho da Europa atestam a dificuldade de pôr em prática uma verdadeira educação para o plurilinguismo, em conformidade com o desejável, política e cientificamente. O prefácio da primeira edição do *Guide pour le développement et la mise en oeuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* de 2016 sublinha “o manifesto de desequilíbrio na implementação das disposições propostas pelo QECR¹” (Beacco *et al.*, 2016, p.5) e refere, em primeiro lugar, a educação plurilingue e intercultural, que “só raramente é tida em conta de forma explícita e consistente nos currículos de línguas²” (Beacco *et al.*, 2016, p. 5).

Do mesmo modo, os conceitos centrais das abordagens pluriculturais, como a língua e a cultura, têm sido objeto de acesas discussões epistemológicas sobre a sua natureza. A este propósito, Raúl Fornet-Betancourt, filósofo e linguista espanhol, propõe — em especial num livro cujo título é desde logo revelador: “*La interculturalidad a prueba*” — uma reflexão crítica sobre a interculturalidade, pondo-a “à prova” “num contexto real específico, ao confrontar o seu pensamento e as

1 “Ce déséquilibre manifeste dans la mise en œuvre des dispositions proposées par le CECR concerne en premier lieu l’éducation plurilingue et interculturelle, qui constitue pourtant l’une des finalités essentielles poursuivies par le CECR” (Beacco *et al.*, 2016, p. 5). Tradução nossa, como serão todas as traduções apresentadas.

2 “Celle-ci [l’éducation interculturelle] n’est en effet que rarement prise en compte explicitement et de façon conséquente dans les curriculums de langue”. (Beacco *et al.*, 2016, p.5)

suas propostas de ação com as dificuldades impostas pela direção dominante do mundo³” (Fornet-Betancourt, 2006, p. 4). Segundo o autor espanhol, o conceito de cultura não pode ser reduzido a uma visão estática e homogênea. Pelo contrário, o autor entende a interculturalidade como um processo contínuo de negociação e transformação, descrevendo-a como o “espaço intermediário” onde as culturas interagem e se reinventam. Esse conceito desafia a visão tradicional de culturas fixas e imutáveis e enfatiza a fluidez das identidades culturais que, ao se encontrarem, se redefinem constantemente.

Numa perspectiva semelhante, François Jullien, na sua lição inaugural sobre a alteridade em 2001, revê o conceito de diferença mostrando que este se reduz à simples classificação, não promovendo a diversidade e riqueza culturais. Em consequência e após apresentar uma crítica argumentada a este conceito, Jullien sugere substituí-lo por um outro termo — o de “*écart*” (afastamento, desvio) — e explicitar a razão pela qual, filosófica, ética e culturalmente, é preferível falar de “*écarts*” e não de “*différences*” culturais (Jullien, 2012, p. 24).

Assim, o filósofo francês começa por atestar que a diferença é um conceito identitário que supõe, em primeiro lugar, uma identidade geral, um gênero comum no qual a diferença marca uma especificação, havendo desse modo uma identidade hiperónimia da qual seriam oriundas todas as culturas que, tal como um leque, desdobrariam as suas diferenças. Ora — e este é o primeiro preconceito segundo Jullien — não existe uma cultura primeira, a montante, singular, que serviria de identidade comum e da qual as várias culturas seriam apenas variações. Por outro lado, o conceito de diferença associa-se também à identificação específica, estável, passível de definição. Contudo, reitera Jullien, o próprio da identidade cultural é não ser definível, pois encontra-se em transformação e mutação contínuas. Continuando o seu juízo da diferença, o pensador ilumina ainda dois aspetos importantes: o pressuposto metodológico do termo e o uso que dele fazemos. Estabelecer diferenças pressupõe situar-se numa posição privilegiada de superioridade ou, pelo menos, de exterioridade

3 “en un ámbito real determinado al contrastar su pensar y sus propuestas de acción con las dificultades que le presenta el curso dominante del mundo”.

a partir da qual “arrumamos” conceitos e ideias (*range*) (Jullien, 2012, p. 28). O conceito de diferença, conceito de arrumação (*rangement*), classificativo e especificador, coloca-nos numa lógica de integração, mas não de descoberta. Tendo em conta a diversidade das culturas e a necessidade de partir à descoberta desse desconhecido, Jullien conceptualiza o termo de “*écart*”, o desvio, o afastamento, na sua tradução portuguesa. Neste sentido, resume Jullien, a diferença entre os conceitos “*d’écart et de différence*” encontra-se nos seguintes três pontos:

Primeiramente, o distanciamento não implica estabelecer uma identidade de princípio nem responde a uma necessidade identitária; ao contrário, ele cria, ao separar as culturas e os pensamentos, um espaço de reflexividade entre eles, onde o pensamento pode se desenvolver. Dessa forma, trata-se de uma figura não de organização, mas de desorganização, com uma vocação exploratória: o distanciamento revela as culturas e os pensamentos como fontes de fertilidade. Por fim, ao nos liberar da necessidade de estabelecer — ou supor — algum *a priori* sobre a natureza do Homem, sempre de cunho ideológico, o distanciamento nos convida, em contrapartida, ao que chamarei de uma autorreflexão do humano⁴ (Jullien, 2012, p. 32).

Propondo uma distância, abrindo um espaço, o “*écart*” permite olhar com atenção, ver (*dévisager*) (Jullien, 2012, p. 33) de forma recíproca um e outro, um no outro. Pondo em tensão, o desvio torna-se produtivo e destaca não uma identidade, mas uma fecundidade que abre um espaço reflexivo, pois o “*écart*” não só separa como também cria tensões, faz trabalhar o que separou⁵.

4 “D’abord, l’écart ne donne pas à poser une identité de principe ni ne répond à un besoin identitaire; mais il ouvre, en séparant les cultures et les pensées, un espace de réflexivité entre elles où se déploie la pensée. C’est, de ce fait, une figure, non de rangement, mais de dérangement, à vocation exploratoire: l’écart fait paraître les cultures et les pensées comme autant de fécondités. En quoi, enfin, nous dispensant d’avoir à poser—supposer—quelque *a priori* sur la nature de l’Homme, toujours idéologique, l’écart nous invite, en revanche, à ce que j’appellerai un auto-réfléchissement de l’humain”.

5 Poderá ser útil para uma aproximação da palavra “*écart*” e do seu valor e conotações que as palavras portuguesas “desvio” ou “afastamento” não contêm, lembrar que, em francês, “le grand écart” é a

Neste interstício aparece a fecundidade, “*fécondité*”, visto que as culturas e os pensamentos já não se encontram catalogados sob a classificação da diferença, segundo uma perspectiva identitária amendrontada e na defensiva. A exploração do “*écart*” deve torná-lo produtivo, de modo a abrir um espaço reflexivo (“*ouvrir un espace réflexif*”) (Jullien, 2012, p.42), propício à reflexão, ao pensamento e, ao mesmo tempo, um espaço onde a alteridade se reflita, espectralmente.

Fornet-Betancourt sublinha igualmente que a interculturalidade é mais do que um simples processo de convivência pacífica entre culturas diferentes. Ela é um mecanismo transformador, que permite a construção de novos espaços de compreensão e de coexistência. Ela deve, portanto, ser fecunda, facilitando a negociação constante de identidades, em que cada sujeito se pode tornar interlocutor de outro, sem perder a sua própria identidade e, ao mesmo tempo, enriquecendo-se com as interações.

Em sintonia com as perspectivas de Fornet-Betancourt e Jullien, Boaventura de Sousa Santos, um dos principais teóricos das epistemologias do Sul Global, traz outra dimensão à discussão sobre interculturalidade. Santos defende uma visão crítica da globalização e do neoliberalismo, que muitas vezes impõem uma homogeneização cultural, marginalizando saberes locais e tradicionais. No livro *Epistemologies of the South: Justice against Epistemicide* (2014), o sociólogo propõe uma revisão da epistemologia basilar do pensamento dominante nas sociedades capitalistas ocidentais, em prol da aceitação e inclusão de outros saberes desconsiderados pela ciência moderna, matriz do conhecimento no Norte. Segundo Santos, a interculturalidade deve ser entendida como um movimento de resistência à hegemonia cultural e um espaço para dar voz às culturas subalternas. Este ponto de vista oferece uma crítica importante à ideia de que a convivência intercultural deve basear-se apenas na tolerância e na aceitação da diferença. Para Santos, a verdadeira interculturalidade exige uma negociação

espargata, isto é, o momento de abertura, de tensão, dos membros inferiores que se separam e trabalham para manter esta distância e este equilíbrio. Por conseguinte, empregamos preferencialmente o lexema francês em detrimento da sua tradução portuguesa.

efetiva entre diferentes sistemas de conhecimento e formas de vida, com o objetivo de criar novas formas de convivência mais equitativas.

Neste âmbito, o conceito de interculturalidade torna-se não apenas um valor pedagógico, mas também uma estratégia de transformação social. No campo educacional, a prática intercultural deve então ser entendida como uma forma de criar um currículo que permita aos alunos ter acesso a múltiplos saberes e perspectivas, favorecendo o diálogo entre diferentes culturas, e aprender a enfrentar as desigualdades e os preconceitos que surgem inevitavelmente nas relações.

3. QUESTÕES ESPECÍFICAS EM RELAÇÃO À LÍNGUA PORTUGUESA

O pluricentrismo da Língua Portuguesa (LP) surge como uma resposta à necessidade de reconhecer e valorizar a diversidade linguística e cultural dentro da comunidade de países que a adotam. Essa comunidade, que se estende por diferentes continentes e contextos socio-culturais, não pode ser entendida de maneira homogênea, dado que cada país ou região possui as suas próprias variações linguísticas e culturais. O pluricentrismo da língua implica que a LP não seja uma língua centralizada num único padrão normativo, mas sim uma língua que possui múltiplos centros de norma, refletindo a diversidade dos seus falantes.

Como propõem Clyne (1992) e Kloss (1978), o conceito de língua pluricêntrica refere-se à coexistência de diferentes normas linguísticas, que, ao interagir, criam uma dinâmica de variação e adaptação. Essas variações, longe de serem vistas como desvios ou erros, são expressões legítimas da pluralidade cultural dos falantes. O pluricentrismo reconhece que diferentes formas de uma língua podem coexistir de maneira harmoniosa, respeitando as particularidades locais e regionais.

No contexto do ensino de Português Língua de Herança (POLH), o pluricentrismo assume uma especial relevância. Como observam Gonçalves e Melo-Pfeifer (2020), a língua de herança é frequentemente

associada a uma norma prestigiada, muitas vezes a língua-padrão do país de origem, o que pode gerar um estigma em relação às variantes locais ou regionais. Em contextos de imigração e de ensino de POLH, especialmente em países como a Suíça, os falantes de POLH podem sentir-se pressionados a adotar um padrão normativo que não reflete a sua realidade linguística. No entanto, ao adotar uma abordagem pluricêntrica, o ensino de POLH promove a aceitação das variações da língua, contribuindo para a construção da identidade linguística dos alunos e para o fortalecimento da sua autoestima.

Isabel Margarida Duarte (2022), na sua análise sobre a língua como um processo dinâmico, destaca que esta é moldada pelas suas relações sociais e culturais e não deve ser entendida como algo fixo ou imutável. Argumenta que o ensino de POLH deve assentar no reconhecimento das variações linguísticas e na promoção de uma atitude positiva em relação às diferentes formas da língua, desde as variantes regionais até as formas locais ou do próprio país de acolhimento.

No caso específico dos falantes de português na Suíça, a abordagem pluricêntrica pode ser vista como uma forma de integração mais inclusiva, que respeita a diversidade linguística e cultural. Nesse contexto, o ensino de POLH não se limita a um português “padrão”, mas procura valorizar as diversas variantes que existem dentro da comunidade lusófona, permitindo que os alunos se reconheçam nas diferentes formas da língua, sem perder a conexão com as suas origens culturais. Tal “requer do professor uma abertura e flexibilidade ancoradas num espaço intercultural e na figura de um professor mediador” (Duarte et al, 2023, p. 7), que seja sensível e atento à multiplicidade do seu objeto de ensino.

Estamos convictos de que as práticas pedagógicas voltadas para o ensino de POLH devem ser orientadas para o desenvolvimento de uma competência intercultural pluricêntrica, que permita aos alunos não apenas entender a diversidade da língua e culturas em geral, como também da sua própria língua, entendendo-a como um organismo vivo, adaptável e adaptado a cada falante. Ao assumir o pluricentrismo no ensino de POLH, os educadores ensinam uma língua plural que

contribui para a construção de cidadãos interculturais, que reconhecem e respeitam a diversidade dentro das suas próprias comunidades.

Esta abordagem parece-nos essencial para garantir que os falantes de POLH adquiram as habilidades linguísticas necessárias e ainda desenvolvam um entendimento mais amplo da língua como uma ferramenta de construção de identidades e de diálogos verdadeiramente interculturais. Importa assumir o ensino de POLH como um espaço privilegiado para a promoção da cidadania intercultural, em que as diferentes formas da LP são respeitadas e valorizadas e os alunos podem aprender a negociar as suas identidades num contexto globalizado.

3.1 O papel da Língua de Herança na formação do cidadão intercultural

De definição ampla ou mais restrita, na perspetiva de Olga Kagan, a língua de herança remete, segundo Melo-Pfeifer, para a

língua adquirida junto da família e da comunidade de origem deslocalizada, num ambiente linguístico maioritário [...]. Neste sentido, o português língua de herança (PLH) é uma língua com um grau muito variável de “estranheza”, situando-se de forma muito variável e dinâmica no *continuum* “conhecido/desconhecido” (Dabène, 1994) dependendo das práticas de comunicação e de transmissão familiares (Bastos; Melo-Pfeifer, 2017, p. 181) (Melo-Pfeifer, 2018, p. 1163).

Como língua marcada por uma relação emocional e afetiva particular, a língua de herança é um elemento central na formação de cidadãos interculturais, pois está intimamente ligada à construção da identidade e à negociação de diferentes referências culturais. Para os falantes de línguas de herança, a língua não é apenas um meio de comunicação, representa também um vínculo com as suas origens culturais e uma ferramenta de negociação das suas identidades em contextos de diversidade.

De acordo com Kalaja e Melo-Pfeifer (2024), a língua de herança desempenha um papel fundamental na formação da identidade dos alunos, permitindo-lhes explorar as suas raízes culturais e, ao mesmo tempo, confrontá-las com outras culturas. A abordagem pluricêntrica no ensino de POLH permite que os alunos reconheçam a diversidade dentro da própria língua, ao mesmo tempo que desenvolvem uma maior compreensão e respeito pelas culturas de outros falantes de LP. Este processo de aprendizagem contribui para a formação de cidadãos que se reconhecem como parte de uma comunidade linguística global e ainda como agentes de transformação no diálogo intercultural.

3.2 Exemplo de práticas relacionadas com o POLH: um projeto de investigação-ação

O projeto de investigação-ação conduzido em escolas da Suíça alemânica (Rorschach, St. Gallen e Gossau), entre 2022 e 2023, teve como principal objetivo averiguar de que forma o conhecimento sobre diferentes culturas de LP poderia contribuir para a formação de cidadãos interculturais, conscientes da pluralidade da língua e sensíveis à sua diversidade.

A proposta central do projeto envolveu a organização de uma “Feira do Turismo dos Países de Língua Portuguesa”, a pesquisa e a promoção de um país de LP escolhido pelos alunos. O trabalho incluiu ainda a exploração de aspetos culturais, linguísticos e históricos de cada país selecionado. O projeto também contou com a participação dos Responsáveis legais, que foram convidados a avaliar os *stands* desta feira turística com uma pontuação de uma a cinco estrelas.

Participaram alunos de níveis linguísticos equivalentes ao B1 do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR), com idades compreendidas entre os 11 e os 14 anos, integrados em turmas do 5º ao 9º ano. A atividade principal consistiu na elaboração individual de um folheto turístico para promover um país de LP, com

a criação de *stands* virtuais na plataforma Padlet e sua posterior apresentação oral em sala de aula. Cada *stand* representava um país de LP, destacando a sua variante linguística, a cultura e os principais pontos turísticos.

O projeto foi estruturado ao longo de três sessões letivas de 90 minutos e envolveu as seguintes etapas metodológicas:

1. Aplicação de um questionário diagnóstico com perguntas abertas e fechadas para aferir o conhecimento prévio e a sensibilidade dos alunos em relação à diversidade linguística e cultural da lusofonia.
2. Fase de pesquisa guiada, em que os alunos recolheram informações sobre aspetos históricos, culturais e linguísticos dos países selecionados, com apoio pontual do professor.
3. Produção individual de folhetos turísticos, apresentados em *stands* virtuais criados na plataforma Padlet, com posterior apresentação oral em sala de aula.
4. Avaliação dos *stands* pelos Encarregados de Educação, com base numa grelha de classificação de uma a cinco estrelas.
5. Aplicação de um segundo questionário, semelhante ao inicial, para aferir eventuais mudanças na perceção e no conhecimento dos alunos após a realização do projeto.
6. Observação direta do professor, que registou reações, comentários e atitudes dos alunos ao longo das sessões.

Durante todo o processo, foram introduzidos explicações e debates sobre os conceitos de interculturalidade, pluricentrismo e variação linguística, integrando teoria e prática de forma contextualizada.

3.2.1 Análise dos resultados

A análise dos dados combinou elementos quantitativos e qualitativos, com base:

- nas respostas aos questionários inicial e final;
- na avaliação dos produtos criados pelos alunos (folhetos e apresentações) e
- na observação do professor.

Os resultados do questionário inicial indicaram uma predisposição positiva dos alunos para temas interculturais. A maioria demonstrou concordância com afirmações como “A língua portuguesa representa várias culturas” e “A diversidade cultural enriquece o ambiente escolar”, o que reflete um ambiente escolar favorável à aceitação da diversidade.

No entanto, foi observada uma visão hierarquizada das variedades linguísticas, com muitos alunos considerando o português europeu (PE) como “mais correto” do que o português do Brasil (PB). Essa percepção foi um dos principais desafios enfrentados durante o projeto.

Ao longo das sessões do projeto, em particular após as apresentações no âmbito da atividade “Feira do Turismo dos Países de Língua Portuguesa”, foi possível observar uma mudança progressiva na atitude dos alunos em relação à diversidade linguística e cultural desses países. Através de momentos de pesquisa em aula, escuta ativa de diferentes formas de falar português, da comparação de expressões e elementos culturais, os alunos demonstraram uma crescente valorização e aceitação das diferentes variedades do português.

A aula de POLH foi o palco ideal para que os aprendentes reconhecessem a riqueza e a pluralidade da LP como património comum, mas manifestado de formas diversas consoante os contextos

geográficos e culturais. O contacto com a diversidade linguística e cultural foi essencial para reforçar o sentimento de pertença a uma comunidade de falantes de português e, simultaneamente, promover a consciência intercultural.

Os dados recolhidos no questionário final refletem, a nosso ver, esse impacto positivo. À pergunta “Com a atividade ‘Feira do Turismo’, conheci melhor países de LP e tive curiosidade para saber ainda mais”, 60% dos alunos responderam de forma favorável ou muito favorável, evidenciando a abertura desejada para outras realidades culturais e um maior interesse em aprofundar os seus conhecimentos sobre o mundo da LP.

Este resultado demonstra que a abordagem pluricêntrica da LP, integrada em atividades pedagógicas significativas, é eficaz na promoção da interculturalidade e na valorização da herança linguística dos alunos.

3.3 Discussão

O projeto evidenciou que o ensino do POLH pode significativamente beneficiar-se de atividades integradoras, que aliem aprendizagem linguística ao desenvolvimento de competências interculturais. A “Feira do Turismo dos Países de Língua Portuguesa” proporcionou um espaço autêntico de contacto com a diversidade, promovendo uma compreensão mais profunda da realidade plural e dinâmica destes países. Mais ainda, puderam reconhecer que a variação linguística não deve ser vista como um obstáculo, mas sim como uma manifestação da riqueza cultural e histórica da LP.

Porém, a implementação do projeto também revelou alguns desafios. Inicialmente, foi observada uma resistência em relação à aceitação de diferentes variedades da LP, sobretudo no que se dizia respeito às variantes europeia (PE) e brasileira (PB). Com efeito, os alunos colocavam sistematicamente o PE como a língua base, da qual o PB era uma versão inferior e “não tão correta” quanto a língua falada em Portugal. Essa resistência inicial foi superada, em grande parte,

graças à abordagem reflexiva sobre a relação língua-cultura, tal como defendida por Edleise Mendes numa entrevista concedida em 2021:

Se eu penso a língua como prática social como atividade, situada social e historicamente, se eu penso a língua de modo flexível, a partir do uso, a partir do modo como as pessoas existem, e essa existência tem diferentes modos de viver e de se dizer no mundo, eu vou mudar o meu comportamento, a começar por não ter uma atitude negativa de querer conhecer tudo para tomar uma decisão (Feytor-Pinto, 2021, p. 21).

Tal abordagem foi essencial para que os alunos entendessem que o pluricentrismo da língua portuguesa exige uma postura de abertura e negociação, promovendo a valorização das múltiplas identidades linguísticas e culturais associadas à língua. Como afirma Ana Costa:

A diversidade linguística existe em sala de aula e na escola. Sempre lá esteve. Vem nas cabeças das crianças e jovens, faz parte da sua identidade, circula entre bocas e ouvidos e olhos e salta para os seus textos escritos. Mesmo que se não lhe preste atenção e se tente corrigir, está presente no que tradicionalmente define a aula de Português, os textos de autores da lusofonia na educação pela literatura. Ponto final? Não. A discussão sobre como “pôr em prática” está em aberto (Costa, 2021, p. 30).

O “pôr em prática” foi o grande propósito deste projeto, que demonstrou que o ensino do POLH pode tirar benefício de atividades que integram cultura e língua, despertando nos alunos uma visão mais abrangente e inclusiva da LP. Desse modo, a “Feira de Turismo dos Países de Língua Portuguesa” consolidou-se como uma experiência educativa transformadora, ao promover o desenvolvimento de competências interculturais e contribuir para a formação de cidadãos mais conscientes e empenhados em valorizar a pluralidade do mundo da LP. Os resultados sugerem ainda que, mesmo num contexto em que

predominam atitudes inicialmente normativas e hierarquizantes, é possível promover mudanças de perspectiva por meio de estratégias pedagógicas participativas e baseadas na descoberta. A introdução de materiais autênticos, a pesquisa colaborativa e o envolvimento da comunidade escolar (encarregados de educação) foram, na nossa opinião, elementos fundamentais para o sucesso do projeto.

CONCLUSÃO

O projeto desenvolvido no âmbito do ensino de POLH demonstrou que a integração de uma abordagem intercultural, aliada ao reconhecimento do pluricentrismo da LP, constitui um instrumento valioso para a formação de cidadãos conscientes e respeitosos da diversidade linguística e cultural na sua própria língua. Ao incentivar a reflexão sobre as diferentes variedades do português e ao promover o diálogo intercultural, os alunos foram levados a compreender a língua como uma prática social dinâmica e multifacetada, um espaço de constante negociação onde identidades são (re)construídas e transformadas.

Essa atividade sublinhou do mesmo modo que o ensino focado na diversidade inter e intralinguística da LP não apenas reforça a valorização da língua de herança, mas também capacita os alunos para atuarem como cidadãos empenhados, cientes do seu valor intrínseco e interculturalmente conscientes do seu papel de mediadores ativos. Para os professores, o principal desafio reside em transformar estes princípios em parte integrante da prática pedagógica diária, possibilitando o desenvolvimento de competências interculturais essenciais para uma convivência harmoniosa e para o respeito mútuo diante da pluralidade. Associando interculturalidade e pluricentrismo no ensino do PLH, contribuímos para a formação de indivíduos capazes de integrar e equilibrar as suas múltiplas identidades linguísticas e culturais, compreendendo que esse equilíbrio tem início no âmago de sua(s) *língua-cultura(s)* (Mendes, 2021) cerne do seu ser e molde do seu pensamento.

REFERÊNCIAS

- BASTOS, M. *A educação intercultural na formação contínua de professores de línguas*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Aveiro, Aveiro. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10773/12664>. Acesso em: 20 jun. 2024.
- BEACCO, J. C.; BYRAM, M. *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue: guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Strasbourg: Conseil de l'Europe – Division des politiques linguistiques, 2007. Disponível em: <https://rm.coe.int/16802fc3ab>. Acesso em: 10 jul. 2025.
- BEACCO, J.C. et al. *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Strasbourg: Council of Europe, 2016. Disponível em: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806ae621>. Acesso em: 14 jul. 2025.
- CLYNE, M. (ed.). *Pluricentric languages: differing norms in different nations*. Berlin: Mouton de Gruyter, 1992.
- CONSELHO DA EUROPA. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Strasbourg: Council of Europe, 2001. Disponível em: <https://www.coe.int/lang-cefr>. Acesso em: 10 abr. 2025.
- CONSELHO DA EUROPA. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: volume complementar e suplementar*. Strasbourg: Council of Europe, 2021. Disponível em: <https://www.coe.int/lang-cefr>. Acesso em: 10 abr. 2025.
- CORTESÃO, L.; STOER, S. *Investigação-ação e a produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação inter/multicultural*. Educação, Sociedade & Culturas, n. 7, p. 7–28, 1997. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/14410/2/83243.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2025.
- COSTA, A. L. *Ensinar português como língua pluricêntrica: da consciência linguística à consciência da variação linguística*. Palavras – Revista em Linha, n. 4, 2021. Disponível em: <https://palavras.appform.pt/ojs/index.php/revista/issue/view/8>. Acesso em: 10 jun. 2024.
- COSTE, D.; MOORE, D.; ZARATE, G. *Compétence plurilingue et pluriculturelle: vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes: études préparatoires*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/272747782_Competence_plurilingue_et_pluriculturelle. Acesso em: 14 jul. 2024.
- DOYÉ, P. *L'intercompréhension*. In: *Conseil de l'Europe. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2005. Disponível em: <https://rm.coe.int/1-intercomprehension/1680874595>. Acesso em: 10 jul. 2024.

DUARTE, I. M. *Formação contínua de professores: ensinar português como língua pluricêntrica*. Pensares em Revista, São Gonçalo-RJ, n. 26, p. 35–54, 2022.

DUARTE, I. M. et al. *Ensinar Português Língua de Herança como Língua Pluricêntrica: propostas didáticas*. Porto: Centro de Linguística da Universidade do Porto, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.21747/978-989-9082-81-6/ens>. Acesso em: 24 out. 2024.

FEYTOR-PINTO, P. *Que norma é essa? Que português ensinar na escola?* Entrevista a Edleise Mendes. APP – Palavras em Linha, n. 4, p. 9–21, 2021.

FORNET-BETANCOURT, R. *La interculturalidad a prueba*. Michigan: Universidade de Michigan, 2006.

GONÇALVES, M. L.; MELO-PFEIFER, S. (Coords.). *Português Língua de Herança e Formação de Professores*. Lisboa: Lidel Editores, 2020.

JULIEN, F. *L'écart et l'entre: leçon inaugurale de la chaire sur l'altérité, 8 décembre 2011*. Paris: Galilée, 2012.

KALAJA, P.; MELO-PFEIFER, S. (Eds.). *Visualising Language Students and Teachers as Multilinguals: advancing social justice in education*. Bristol: Multilingual Matters, 2024.

KLOSS, H. Sprachkontakte in Europa. In: URELAND, P. S. (Ed.). *Standardsprache und Dialekte in mehrsprachigen Gebieten Europas: Akten des 2. Symposiums über Sprachkontakt in Europa*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1978. p. 1–17.

LENZ, P.; BERTHELE, R. *Assessment in plurilingual and intercultural education*. Strasbourg: Council of Europe, 2010. Disponível em: <https://rm.coe.int/16805a1e55>. Acesso em: 10 out. 2024.

MELO-PFEIFER, S. (Org.). *Didática do Português Língua de Herança*. Lisboa: Lidel Editores, 2016.

MELO-PFEIFER, S. *Português como língua de herança: que português? Que língua? Que herança?* Domínios de Lingu@gem, Uberlândia, v. 12, n. 2, p. 1161–1179, abr. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/DL34-v12n2a2018-18>. Acesso em: 14 jul. 2025.

MENDES, E. *A promoção do português como língua global no século XXI: um cenário a partir do Brasil*. Linha D'Água, v. 32, n. 2, p. 37–64, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v32i2p37-64>. Acesso em: 14 jul. 2025.

OLMO, F. C.; MELO-PFEIFER, S.; SOUZA, S. (Orgs.). *Português Língua Não Materna: contextos, estatutos e práticas de ensino numa visão crítica*. Porto: Universidade do Porto Press, 2022.



SEÇÃO II

PRÁTICAS EM POLH

CAPÍTULO 8

LITERATURA DE CORDEL: PATRIMÔNIO CULTURAL EM PROL DA COMPETÊNCIA ESCRITA NO POLH

Camila Lira
Linguarte e.V., Alemanha

1. INTRODUÇÃO

A literatura de cordel, expressão poética e narrativa típica do Nordeste brasileiro, é um gênero literário que combina oralidade, musicalidade e uma rica tradição escrita. Histórias de heróis, aventuras, críticas sociais e valores culturais são transmitidos por meio de versos rimados e ilustrados, tornando-se um poderoso instrumento de preservação da identidade cultural e linguística. O cordel resgata valores, histórias e tradições que frequentemente não são abordados em materiais didáticos convencionais, proporcionando aos alunos uma compreensão mais profunda e afetiva da cultura brasileira. No contexto das comunidades brasileiras ao redor do mundo, a literatura de cordel surge como uma ferramenta eficaz para o ensino e a prática do Português como Língua de Herança (POLH), estimulando o desenvolvimento da competência escrita e da expressão criativa entre as novas gerações, reforçando também o sentimento de identidade e pertencimento à tradição cultural brasileira.

Um dos desafios enfrentados no ensino do POLH pelo mundo é o uso e a fomentação da competência escrita formal. Nesse cenário, a literatura de cordel se destaca por seu caráter lúdico e

acessível, promovendo uma interação dinâmica com a língua portuguesa, valorizando a experiência pluricultural dos aprendizes. Considerando-se que a “aprendizagem acontece na interação com o outro e em vivências significativas com o conhecimento” (Schlat-ter; Garcez, 2012, p.14), o trabalho com projetos torna-se relevante por proporcionar uma aprendizagem construída conjuntamente em busca de conhecimentos, os quais levem o aprendiz a ser capaz de comunicar-se e desenvolver suas habilidades linguísticas e cognitivas na língua de herança (Lira, 2017a). Assim sendo, a Literatura de Cordel destaca-se enquanto projeto por proporcionar às turmas de POLH o (re)conhecimento de uma cultura literária brasileira e o uso e a fomentação da competência escrita em suas LH (Schader, 2018).

Este capítulo apresenta o projeto de literatura de cordel da Linguarte e.V., uma associação cultural localizada em Munique, Alemanha. O projeto foi realizado durante o ano letivo de 2018-2019, propondo diferentes atividades para turmas das mais variadas faixas etárias, além de diversas parcerias em oficinas criativas, com o objetivo de criar seu próprio folheto e apresentá-lo à comunidade como produto final. O potencial pedagógico da literatura de cordel na formação da competência escrita no âmbito do POLH é apresentado através da revisão de estudos e experiências práticas. Busca-se compreender de que forma a inserção do cordel em atividades educacionais contribui para a alfabetização, o desenvolvimento da competência escrita, a expressão criativa e o fortalecimento do vínculo afetivo com a língua portuguesa. Embasamos este conteúdo nas metodologias ativas, em especial a pedagogia de projetos sob a perspectiva do ensino de POLH, a linguística textual e o ensino da competência escrita. Em seguida apresentamos o ensino da Literatura de Cordel através de diferentes atividades pedagógicas realizadas com as turmas e suas diferentes faixas etárias. Concluimos apresentando os aspectos positivos da aplicação do projeto, oferecendo estratégias de uso da didática de projetos em aulas de POLH.

2. EMBASAMENTO TEÓRICO

Definir o POLH não é tarefa fácil, considerando os fatores socioculturais e linguísticos que permeiam o falante de herança (FH) e seu sentimento de pertencimento identitário, bem como seu nível de proficiência para a construção de uma competência comunicativa plurilíngue (He, 2010). Desse modo, o POLH pode ser entendido como a língua minoritária, familiar, cujos falantes são plurilíngues e a ela expostos desde a primeira infância de formas variadas. Além disso, a relação entre a língua dominante local e o POLH influencia tanto a transmissão linguística quanto as experiências socioculturais vividas pelos falantes.

O POLH na Alemanha refere-se ao ensino e à manutenção do português entre descendentes de imigrantes portugueses e brasileiros residentes neste país (Flores; Lira, 2021). Esse conceito abrange a transmissão da língua e da cultura de origem através de atividades formais e informais, como cursos complementares, escolas bilíngues e iniciativas comunitárias, com o objetivo de preservar a identidade cultural e linguística dessas crianças e jovens. No caso da transmissão do POLH na Alemanha, Flores e Lira (2021) citam vários fatores sociolinguísticos que moldam o desenvolvimento de diversas estratégias de transmissão da LH. A interação desses fatores favorece a manutenção dessa língua em diferentes níveis, de acordo com a sua comunidade de falantes. As autoras afirmam que as primeiras tentativas de implementar uma educação formal em POLH partiram da necessidade dos filhos de imigrantes portugueses na Alemanha — denominados *Gastarbeiter*¹ — de um ensino formal educacional português caso seus planos fossem retornar a Portugal no futuro. Dessa necessidade surgiram as escolas portuguesas, oferecendo cursos complementares de língua e cultura portuguesas no período posterior às aulas regulares, sendo posteriormente passada a responsabilidade destes cursos ao Instituto Camões e regularizando

1 Trabalhadores recrutados em outros países para a reconstrução da Alemanha eram denominados desta forma. Pode-se traduzir como *guest worker* e imaginava-se que retornariam ao seu país de origem depois de seu período laboral na Alemanha.

assim o ensino de português no estrangeiro (DGE, 2012). Do lado brasileiro, onde a imigração era restrita a pequenas comunidades, encontramos esforços feitos por grupos mais isolados, geralmente idealizados por mães, para oferecer atividades mais informais, como jardins de infância bilíngues alemão-português e algumas iniciativas que promovem cursos de POLH, como a Linguarte e.V. e a Bilingua (Lira, 2017b). Enquanto os cursos oferecidos pelo Instituto Camões seguem as diretrizes do QUAREPE (Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro – DGE, 2012), os cursos de POLH ofertados pelas iniciativas brasileiras orientavam-se nos conteúdos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) e na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018). Mais recentemente, foi lançada a Proposta Curricular para o Ensino de Português como Língua de Herança (Brasil, 2020). Enquanto proposta curricular, este documento apresenta-se como um “esforço educacional [...] para a sistematização de atividades relacionadas ao português como língua de herança, configurando-se como estrutura de apoio nas diversas fases e concretudes do processo de ensino” (Brasil, 2020, p. 10). Além disso, a Proposta Curricular valoriza a concepção de língua como prática social e cultural. Porém, como afirma Azevedo-Gomes,

quando se pensa em didática para a língua de herança deve-se considerar todos os fatores que conformam a realidade do falante de herança. Por esta razão, as diretrizes pedagógicas para o ensino da língua de herança são difíceis de padronizar, em função das especificidades existentes nos contextos sociais e familiares de cada falante (2021, local. 710).

Como baluarte para a organização dos conteúdos trabalhados nas aulas de POLH, a Proposta Curricular (Brasil, 2020) norteia o trabalho em sala de aula, possibilitando o uso de diferentes metodologias e recursos educativos no ensino de POLH, tais como as diferentes metodologias ativas. A adoção de metodologias ativas no ensino de POLH dá espaço para um olhar além da língua portuguesa, considerando

os alunos e suas necessidades, linguísticas ou culturais, participando ativamente do seu aprendizado.

2.1 Aprendizagem baseada em projetos

A metodologia ativa baseada em projetos é uma prática amplamente adotada tanto no ensino de língua materna quanto no de línguas estrangeiras. A prática de trabalhar com projetos no contexto educacional formal e não formal da LH cresceu ativamente na última década. Esse planejamento de conteúdos propicia o desenvolvimento da capacidade de aplicar e organizar saberes de acordo com os desafios apresentados (Barbosa; Horn, 2008) na realidade de cada iniciativa e seus alunos. A aprendizagem baseada em projetos (ABP) possibilita movimentar os conhecimentos de mundo trazidos pelos alunos, transformando as aulas em experiências significativas aos mesmos e promovendo a integração dos sujeitos de herança — professor, aluno e comunidade (Lira, 2020).

O professor assume o papel de ativador, facilitador e mediador do processo de ensino na ABP. Para isso, considera os conhecimentos linguísticos e culturais prévios dos falantes de herança participantes da iniciativa ou de sua aula. Estes estão no centro de todo o processo, podendo refletir sobre a realidade que os cerca e construir ou ampliar o seu conhecimento de mundo (Dorneles, 2023). Durante o trabalho com o projeto, o aluno aprende produzindo, pesquisando e criando relações interdisciplinares e pluriculturais, possibilitando novas descobertas, compreensão de mundos e (re)construções de conhecimento.

Para que tenha significado, a ABP aplicada ao ensino de POLH deve ser planejada de modo que os alunos lidem com situações relacionadas aos seus repertórios linguísticos, seja o português ou qualquer outra língua. Assim, podem “comunicar aos outros pensamentos e sentimentos bem como trocar com os colegas ideias e informações” (Lira, 2020, p. 96), vivenciando a língua e a cultura de forma ativa.

À comunidade, cabe ativar e participar do projeto, seja oferecendo estímulos em casa, ampliando o conhecimento de mundo

do FH acerca do tema, seja participando de atividades que possam ser encaixadas ao longo do projeto ou contemplando e participando da apresentação do resultado.

O planejamento do projeto aqui apresentado toca, portanto, no tripé da Língua de Herança — que envolve os professores (escola), os alunos e a comunidade (suas famílias) (Müller Vizentini, 2017). Ademais, baseia-se no conhecimento prévio dos alunos sobre o tema bem como na sua evolução linguístico-cultural ao longo do ano letivo. O tema, Literatura de Cordel, foi apresentado aos professores durante a primeira reunião pedagógica. A proposta foi prontamente aceita sob a perspectiva de que o Cordel faz parte da nossa cultura e foi reconhecido como Patrimônio Cultural Imaterial Brasileiro algumas semanas antes da proposta de projeto. Assim, a associação homenageia essa cultura popular bem como promove com os alunos a construção de competências comunicativas interculturais baseadas em raízes culturais de formato oral e escrito, com suas especificidades de construção de poema, proporcionando, assim, o desenvolvimento da escrita e da oralidade em POLH.

2.2 A literatura de cordel

A literatura de cordel faz parte da literatura brasileira e é considerada Patrimônio Cultural Imaterial do Brasil desde 2018 (IPHAN, 2018). Esse gênero literário é cantado ou recitado pelos poetas e declamadores e ganhou forma no Nordeste brasileiro, especialmente entre 1930 e 1960. Seus textos falam de acontecimentos vividos em épocas anteriores ou contemporâneas aos poetas. Suas apresentações ocorrem através da peleja entre dois ou mais poetas, que se revezam entre os versos.

Trazida da Europa pelos portugueses no final do século XVIII, a literatura de cordel foi difundida pelo Brasil especialmente por cantadores de viola, repentistas e emboladores em estados da Região Nordeste, como Paraíba, Pernambuco, Ceará e Rio Grande do Norte. Em seguida, com os fluxos migratórios, se espalhou pelo país e ganhou

abrangência nacional, tornando-se uma forma de expressão da cultura brasileira nordestina. Hoje, sua influência é reconhecida no cinema, na televisão, na música e nas artes, tendo como representantes famosos os escritores Joao Cabral de Melo Neto, Ariano Suassuna e Guimarães Rosa, entre outros.

A princípio, o cordel era produzido no Nordeste brasileiro por pessoas semianalfabetas, cujo intuito era de informar, aconselhar, narrar acontecimentos de fatos locais e distantes. Ou seja, o cordel servia como um meio de comunicação, ao pôr as pessoas a par do que se passava: façanhas de cangaceiros, casos de rapto de moças, crimes, os estragos da seca, os efeitos das cheias etc. Assim como os cordelistas eram semianalfabetos, seus consumidores muitas vezes adquiriam os folhetos para que outras pessoas os lessem para eles (Silva, 2008). Por isso, desde a sua origem, as edições de cordéis são de baixo custo, sendo inicialmente publicados como pequenos folhetos nas tipografias de jornal e depois sendo impressos em tipografias cujos donos em sua maioria eram os próprios poetas (Marinho; Pinheiro, 2012).

O cordel, segundo Santos (2016), apresenta uma forma fixa em sua estrutura poética, o que permite uma prática de leitura lúdica e prazerosa, sendo cantada ou recitada em pequenas comunidades de leitores. Em sua estrutura, a composição métrica do cordel possui três elementos básicos: métrica, rima e oração. Os versos podem ser compostos através dos seguintes números de sílabas: sextilhas, setilhas, oitavas e meia quadra. Os folhetos caracterizam-se ainda como pequenos livros que ficam pendurados em barbantes ou cordas e suas capas e possíveis ilustrações são elaboradas com xilogravuras, técnica de impressão que utiliza uma madeira como matriz e permite a reprodução das gravuras em série.

Por sua carga literária refletir uma realidade cultural que ultrapassa gerações e por seguir regras rítmicas rígidas e precisas, o cordel apresenta-se como uma ferramenta didática significativa para a educação (Carmo, 2010). Para esta autora, a sala de aula é um espaço apropriado para a produção e aquisição de saberes e, ao

levar os folhetos de cordel para a sala, o professor pode oferecer várias temáticas que podem ser abordadas em conteúdos interdisciplinares, oferecendo a oportunidade de o aluno dialogar com outras culturas.

Nascimento Júnior *et al.* (2018) descrevem que o espaço da escola atual oferece uma diversidade de ferramentas didáticas audiovisuais aos educadores, como o cinema, a fotografia, a música etc. Esses recursos, aliados com o jornal impresso, revistas, livros folhetos de cordel e outras formas de acesso à literatura, oferecem possibilidades de aprendizagem por suas diversas características que despertam o interesse da leitura, tornando o professor mediador e incentivador da leitura. Ao apresentar o cordel aos alunos, o professor deve buscar causar esse efeito de interação entre as formas: a linguagem, a temática, o autor, o ritmo, a rima e a criatividade que permeiam todo o poema e, com isso, promover ações de letramento literário na escola, tratando o cordel com afetividade, como arte que causa encantamento e que propicia, além da valorização da cultura popular nordestina, o conhecimento e acolhimento da história de maneira criativa e transformadora (Santos, 2016).

Cabe ressaltar que a precisão métrica do cordel pode colaborar interdisciplinarmente para o processo de ensino-aprendizagem do aluno, pois caracteriza-se como um meio criativo e reflexivo regional e cultural, dentro de um cotidiano social e histórico. Como literatura, o folheto é para ser lido em voz alta, experimentando diferentes modos de realização e interpretação oral. Através da leitura e declamação dos poemas e livretos de cordel, o professor cumpre seu papel mediador entre o aluno e a própria leitura, levando o discente a conhecer outras realidades e relações gramaticais, ressaltando o caráter dinâmico da literatura popular e sua capacidade de dialogar com suas próprias manifestações e outras culturas. É por isso que a Literatura de Cordel contribui para o processo de ensino e aprendizagem da disciplina de Língua Portuguesa (Santos, 2013).

3. EXEMPLO DE USO DO CORDEL EM PRÁTICAS DO ENSINO DE POLH

Consideremos então as especificidades do ensino de POLH e a aplicabilidade da Literatura de Cordel como projeto neste contexto. A Linguarte e.V. é uma associação situada em Munique, Alemanha, cujo objetivo é promover e fomentar o ensino de Língua Portuguesa e da Cultura brasileira aos FH. Para tanto, a associação busca oferecer aos seus alunos, de níveis linguísticos heterogêneos, um projeto anual que possa

incentivar a aquisição da escrita e a melhora da performance oral e auditiva, [...] para que o contato com a língua ocorra através de diferentes formas, incentivando os diferentes tipos de aprendizado dentro de diversos contextos culturais (Lira, 2017a, p.277).

No ano letivo 2018-2019, a Linguarte escolheu como projeto anual a literatura de cordel. Ao organizar o projeto, pensou-se em diferentes atividades para as turmas e suas faixas etárias, incluindo parcerias com a Academia Brasileira de Literatura de Cordel² (ABLC), a BRmais - Foco no lado positivo do Brasil³ e a ilustradora Kelly Abreu, participante ativa da comunidade brasileira em Munique. Destas parcerias, surgiram diversas atividades paralelas, tornando o projeto mais completo e uníssono com os conhecimentos prévios e as competências linguísticas dos nossos alunos.

Com a ajuda da ABLC, conseguimos mapear uma grande quantidade de cordéis cujas histórias baseiam-se no folclore, nos contos de fada, nas fábulas, histórias do Brasil e até mesmo alguns cordéis com temáticas relacionadas à cultura alemã. Através dessa curadoria, recebemos um acervo de cordéis para que os alunos pudessem ler, manusear e perceber as características desse gênero textual. Após descobrirem as características físicas do cordel, os alunos passaram a

2 <https://www.ablc.com.br/>

3 <https://www.brmais.net/>

trabalhar o tema rima e poesia, de acordo com a faixa etária, criando e recriando versos através de atividades lúdicas e de escrita com as professoras. Detalhamos a seguir algumas atividades elaboradas para as diferentes turmas da Linguarte.

3.1 Apropriação do cordel

Elaborada para todas as turmas, as professoras escolheram, para a atividade, alguns cordéis de acordo com a faixa etária de seu grupo e pendurou-os no varal do cordel, como eles na realidade eram comercializados. As crianças puderam manusear o material. Nas turmas Recrearte e Alfa, cujos alunos ainda não são alfabetizados ou estão em fase de alfabetização, as professoras escolheram um cordel para leitura. Nessa atividade, as professoras direcionaram os alunos a perceber que tipo de material físico eles tinham em mãos, o que eles visualizavam na capa e, finalmente, como percebiam o texto e a leitura dele.

3.2 Rima e poesia

De acordo com a faixa etária, passamos a trabalhar a rima, a poesia e a métrica do cordel. A turma Recrearte (3-6 anos) iniciou os contatos com a rima através de parlendas como “Bambalalão, senhor capitão, espada na cinta, ginete na mão”. Os alunos desta turma e da turma Alfa (6-8 anos) também puderam rimar brinquedos através da caixa mágica. A professora colocou alguns brinquedos dentro da caixa como bola, pião e boneca. As crianças retiravam um brinquedo, falavam o nome e junto com a turma buscavam uma palavra que rimasse com o brinquedo, por exemplo: bola – cola.

Como reforço visual e oral, apresentou-se também um vídeo⁴ da página do Youtube “Cordel para Crianças”, cujo tema eram brinquedos. Cada turma escolheu um vídeo adequado ao seu público. O objetivo era que as crianças conhecessem mais uma história contada deste gênero literário e pudessem compreender a importância da rima na cadência

4 <https://www.youtube.com/watch?v=ggvjDEpL0eQ>

oral do texto. Os alunos da turma Alfa ainda trabalharam a rima dos seus nomes através de uma poesia elaborada pela professora da turma.

3.3 Entrevista com Mestre Gonçalo

Com a parceria com a ABLC, os alunos das turmas Alfa, Beta (9-12 anos) e Avante (12-16 anos) elaboraram uma entrevista para o Mestre Gonçalo, mestre cordeleiro presidente da ABLC. Para tanto, os alunos fizeram um vídeo com perguntas sobre sua vida, obra e sobre o gênero literário. Este vídeo foi respondido pelo Mestre Gonçalo e as turmas ficaram não só muito felizes com suas respostas como também, a partir deste vídeo e das dicas do Mestre para criar um cordel, puseram-se a trabalhar nas suas próprias produções.

3.4 Tutorial de elaboração de cordel

Baseando-se na entrevista, os alunos da turma Avante criaram um tutorial para escrever o seu cordel. O objetivo era criar um esquema que pudesse facilitar o processo de criação literária dos alunos. Com esse tutorial em mãos, os alunos trabalhavam em casa seus próprios textos e realizavam ajustes com a professora, discutindo a métrica e criando estrofes. Cabe ressaltar que, dada a complexidade métrica do cordel, decidimos que as turmas de alunos mais velhos seguiriam a métrica do cordel, enquanto os alunos mais novos podiam elaborar textos rimados sem necessariamente focar na métrica, onde os versos 2, 4 e 6 rimam necessariamente entre si. No caso das turmas de alunos não alfabetizadas, as professoras se encarregavam de escrever um cordel da turma toda, incorporando um tema trabalhado em sala de aula.

3.5 Programa Papagaio Fala

Enquanto estávamos trabalhando o cordel na Linguarte, fomos convidados pela BRmais - Foco no lado positivo do Brasil⁵ para participarmos do programa de rádio *Papagaio Fala*. A BRmais é “uma

5 <https://www.brmais.net/>

iniciativa com o propósito de resgate, atualização e expansão da identidade cultural brasileira por meio da divulgação de informações, notícias de impacto positivo e um programa de apoio ao ensino do POLH/PLH” (BRMAIS, 2014). Uma de suas vertentes é o programa *Papagaios pelo Mundo*, cujo objetivo é auxiliar o ensino de português no exterior bem como à formação da identidade cultural no contexto de POLH. Dentre suas atividades pedagógicas para promover a leitura e a prática oral e escrita da língua portuguesa, há o programa de rádio *Papagaio Fala*. Para gravarmos este programa de rádio, a Linguarte reservou uma gravadora em Munique e juntamente com a idealizadora do BRmais, os alunos da turma Avante criaram um roteiro onde explicam a literatura de cordel e apresentam o nosso projeto. Os alunos escreveram todo o texto informativo e o programa foi gravado, tendo em vista conhecimentos específicos de compreensão escrita e oral da língua portuguesa, sendo colocado no ar na plataforma Youtube⁶.

3.6 Oficina de xilogravura

Terminada a fase de escolha dos temas e escrita do texto de cordel, convidamos a ilustradora Kelly Abreu para fazer dois workshops de xilogravura com nossos alunos. Para esse workshop, a ilustradora utilizou material de fácil acesso como EVA, tinta preta, lápis, tesoura e papel. Na primeira etapa, ela explicou aos alunos como é o processo de criação da xilogravura e apresentou um exemplo. Na segunda etapa, cada aluno criou o seu desenho, de acordo com seu texto e o transferiu para o EVA. Ao final, os alunos carimbaram sua ilustração no papel e deixaram secar. Assim, estava pronta a capa dos cordéis e só faltava uni-la aos textos, os quais foram revisados pelas professoras e levados para a impressão.

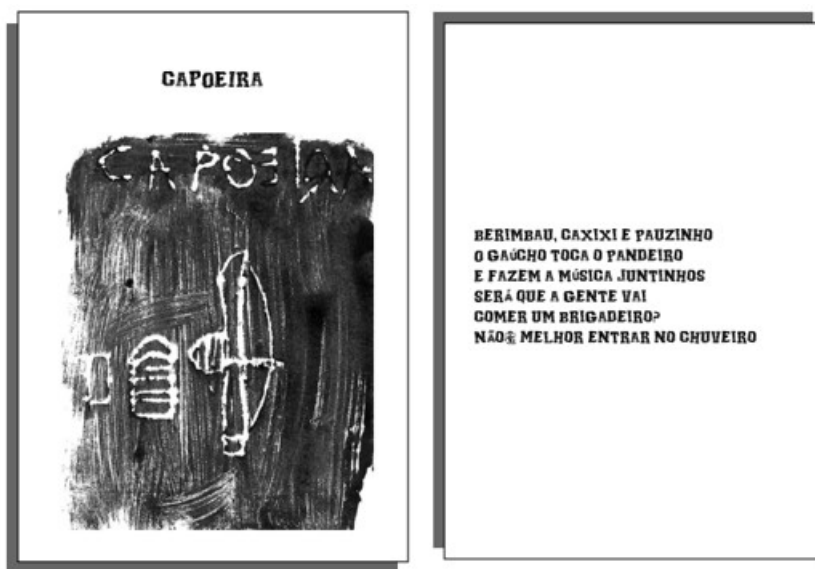
O material em EVA foi guardado para decorar a festa de encerramento e mostrar todo o processo de nosso trabalho para os pais.

6 <https://www.youtube.com/watch?v=tQc4rAQuX18>

3.7 Feira do Cordel

Como produto final do projeto, organizamos uma festa de encerramento onde os cordéis elaborados pelos alunos (Figura 1 como exemplo) foram expostos em varais para apreciação e venda por um valor simbólico. Assim, os alunos puderam vivenciar não só o processo de elaboração literária como também vivenciar a cultura de cordel, em que recitam os seus textos e os vendem aos leitores. Neste momento, alguns pais se ofereceram para recitar o cordel juntamente com o seu filho ou sozinhos, contribuindo assim para um trabalho mais valorizado não só linguística como afetivamente.

Figura 1: Cordel de uma aluna da turma Avante



CONCLUSÃO

A aplicação do projeto de literatura de cordel no contexto do ensino de POLH demonstrou ser extremamente frutífera, tanto do ponto de vista linguístico quanto cultural e afetivo. Integrado à abordagem pedagógica baseada em projetos, o cordel permitiu o desenvolvimento da competência escrita de maneira significativa, lúdica e

colaborativa, engajando alunos de diferentes idades em um processo criativo profundamente conectado à identidade cultural brasileira. A culminância do projeto na Feira do Cordel foi um momento de grande celebração e pertencimento. Os alunos vivenciaram com entusiasmo e orgulho o momento de ver seus próprios folhetos finalizados, ilustrados, impressos e pendurados nos varais, como na tradição original. A possibilidade de vender seus cordéis a um público real — formado por colegas, familiares e membros da comunidade — proporcionou uma vivência autêntica de comunicação escrita e oral. Muitos relataram alegria e surpresa ao perceber que suas criações foram valorizadas, lidas e até compradas. Esse reconhecimento afetivo e social reforça o papel da escrita como prática viva e significativa.

Sob o ponto de vista linguístico, destacam-se ao menos três motivos pelos quais a Literatura de Cordel deve ser incorporada ao ensino do POLH:

1. Exploração da oralidade e da escrita de forma integrada: o cordel transita entre o falado e o escrito, promovendo uma aprendizagem intermodal que favorece tanto a produção textual quanto a prática da leitura em voz alta, elemento fundamental para alunos bilíngues.
2. Desenvolvimento da consciência fonológica e métrica: o trabalho com rimas, ritmo e estrofes contribui para o desenvolvimento da sensibilidade linguística, apoiando a alfabetização e o reconhecimento de padrões da língua portuguesa.
3. Ampliação do vocabulário e contato com estruturas sintáticas variadas: leitura e produção de cordéis expõe os alunos a novos termos, expressões idiomáticas e construções gramaticais, enriquecendo seu repertório linguístico e favorecendo a competência comunicativa escrita.

O projeto, portanto, mostra-se como uma estratégia pedagógica rica, que alia prazer, identidade cultural e desenvolvimento linguístico. Sua aplicação em outras iniciativas de POLH ao redor do mundo

é altamente recomendável, especialmente por seu potencial de envolver afetivamente os aprendizes e transformar a aprendizagem da escrita em uma experiência memorável, coletiva e profundamente significativa.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO GOMES, Juliana. Português como língua de herança em um contexto de línguas românicas: estratégias comunicativas e diretrizes didáticas. *Domínios de Linguagem*, Uberlândia, v. 15, n. 3, p. 707–732, ago.–set. 2021. DOI: 10.14393/DL47v15n3a20214. Acesso em: 22 maio 2024.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. *Projetos pedagógicos na educação infantil*. Porto Alegre: Penso, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: Ministério da educação, 1997–1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da educação, 2018.
- BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. *Proposta curricular para o ensino de português como língua de herança*. Brasília: FUNAG, 2020.
- CARMO, Liduína Maria do. *Literatura de cordel e o empoderamento feminino: uma proposta para o letramento literário em sala de aula*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/34252>. Acesso em: 09 jun. 2024.
- DIREÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO (DGE). *Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro*. Lisboa: DGE, 2012.
- DORNELES, Rita. Material didático para o ensino de POLH. In: SOUZA, Ana; LIRA, Camila (org.). *O POLH na Europa: português como Língua de Herança*. v. 1. Londres: JN Paquet, 2017. p. 182–201.
- FLORES, Cristina; LIRA, Camila. Portuguese in Germany: Considering issues of heritage language development and biliteracy. In: SOUZA, Ana; MELO PFEIFER, Sílvia (org.). *Portuguese as a Heritage Language in Europe: A Pluricentric Perspective*. Campinas: Edições Pontes, 2021. p. 85–118.
- HE, Agnes Weiyun. The Heart of Heritage: Sociocultural Dimensions of Heritage Language Learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, Cambridge, v. 30, p. 66–82, mar. 2010. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/annual-review-of-applied-linguistics/article/abs/heart-of-heritage-sociocultural-dimensions-of-heritage-language-learning/D581D28414FD782997C1EE369131AC19#>. Acesso em: 02 abr. 2023.

IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. *Literatura de Cordel agora é patrimônio cultural do Brasil*, 2018. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/noticias/detalhes/4819>. Acesso em: 02 abr. 2023.

LIRA, Camila. Alfabetização e Letramento em POLH: o caso de alunos teuto-brasileiros. In: Souza, Ana; Lira, Camila. (Org.). *O POLH na Europa: português como Língua de Herança*, vol. 1. Londres: JNPaquet, 2017a. p. 149–181.

LIRA, Camila. Linguarte e.V.: Contribuindo para o desenvolvimento do POLH na Alemanha. In: LIRA, Camila; SOUZA, Ana. (org.). *O POLH na Europa: português como Língua de Herança*, vol. 1. Londres: JN Paquet, 2017b. p. 275–297.

LIRA, Camila. A troca de cartas como estímulo à produção escrita no ensino de POLH. In: LIRA, Camila; AZEVEDO-GOMES, Juliana (org.). *O POLH na Europa: português como Língua de Herança*, vol. 2. Lisboa: Sagarana, 2020. p. 94–111. *E-book*.

LIRA, Camila. *Schriftspracherwerb des Portugiesischen als Herkunftssprache*. Lisboa: Sagarana, 2022. *E-book*.

MARINHO, Ana Cristina; PINHEIRO, Hélder. *O cordel no cotidiano escolar*. São Paulo: Cortez, 2012.

MÜLLER VIZENTINI, Miriam. O ensino de POLH na ABEC: desenvolvendo um currículo. In: SOUZA, na.; LIRA, Camila (org.). *O POLH na Europa: português como Língua de Herança*, Vol.1. Londres: JNPaquet, 2017, p. 212–225.

NASCIMENTO JÚNIOR, Antonio Fernandes; VILAS BÔAS, Rogério Custódio; MOREIRA, Fátima Maria de Souza. Utilização de recursos audiovisuais como estratégia de ensino de Microbiologia do Solo nos ensinos fundamental II e Médio. *Revista Práxis*, Três Poços, v. 10, n. 19, jun. 2018. Disponível em: <https://revistas.unifoa.edu.br/praxis/article/view/691>. Acesso em: 18 set. 2023.

RIEHL, Claudia.Maria. *Mehrsprachigkeit:eine Einführung*. Darmstadt:WBG, 2014.

SANTOS, Claudia Jacinto de Medeiros. *A literatura popular na sala de aula: uma proposta para o ensino de leitura literária*. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Currais Novos, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/22483/1/ClaudiaJacintoDeMedeirosSantos_DISSERT.pdf. Acesso em: 15 jan. 2024.

SANTOS, Veridiano Maia dos. Literatura de cordel: uma possibilidade pedagógica na prática do cotidiano curricular e cultural da educação de jovens e adultos. *Revista Confluências Culturais*, Joinville, v. 2, n. 2, p. 17–26, set. 2013. Disponível em: <http://periodicos.univille.br/index.php/RCCult/article/view/26>. Acesso em: 10 maio 2024.

SCHADER, Basil (Org.). Desenvolver a escrita na língua primeira. In: *Materiais para o ensino de Língua de Herança: propostas didáticas 1*. Zurique: PHZH, 2018.

SCHLATTER, Margarete.; GARCEZ, Pedro de Moraes. *Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês*. Erechim: Edelbra, 2012.

SILVA, Mara Cláudia de Oliveira. *A leitura do cordel nas aulas de língua Portuguesa no ensino médio*. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Taubaté, Taubaté, 2008. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp073726.pdf>. Acesso em: 18 out. 2023.

CAPÍTULO 9

GAMIFICAÇÃO: A AUTONOMIA DO ALUNO E O GAME DESIGNING NAS SALAS HETEROGÊNEAS DE POLH

Érika Karina de Oliveira
Clube dos Brasileirinhos, Inglaterra

1. INTRODUÇÃO

No cenário global atual, muitas famílias brasileiras, portuguesas, angolanas, entre outras — que são falantes da língua portuguesa — deixam seus lugares de origem e disseminam-se ao redor do mundo. Estão em novos países, em contato com novas línguas e, portanto, manter viva a conexão com a língua portuguesa e as raízes de seus países torna-se um desafio crescente. Dessa demanda dos pais para manterem seu idioma de origem, surgem as escolas suplementares de Português¹ como Língua de Herança (POLH/PLH) — iniciativas criadas com o intuito de diminuir a lacuna causada pelo distanciamento da língua e da cultura. Nessas escolas, há um ambiente heterogêneo, ou seja, salas de aulas com alunos de variadas habilidades linguísticas — sendo alguns totalmente fluentes no português, enquanto outros se encontram em um nível básico, apesar de terem uma idade maior, por exemplo. Isso requer aulas dinâmicas e interativas para que os alunos possam se sentir motivados e queiram engajar com as

1 As escolas suplementares são iniciativas que apresentam atividades extracurriculares, como a língua portuguesa, árabe ou alemão, por exemplo. Algumas dessas escolas são financiadas pelo governo do respectivo idioma ou são particulares e funcionam com pagamento de mensalidades. A iniciativa deste estudo é privada, localizada no noroeste de Londres, Inglaterra, e seus alunos são, na maioria, de origem brasileira.

atividades para então desenvolver seus aprendizados. Desse modo, a busca por ferramentas e modelos inovadores de aulas comunicativas é sempre almejado.

A gamificação, segundo Werbach e Hunter (2012), consiste na aplicação de elementos de jogos em contextos não lúdicos e tem demonstrado resultados promissores em diversos campos, tais como empresariais, tecnológicos e, inclusive, educacionais. Neste capítulo, observamos como o uso da gamificação e dos princípios do *game designing* podem ser aplicados estrategicamente em contexto de sala de aula para criar um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e motivador para os estudantes de POLH. Werbach e Hunter (2012) também explicam que o *game designing* refere-se ao processo de criação e desenvolvimento de jogos, incorporando princípios de psicologia, *design* e tecnologia para criar experiências de jogos envolventes e motivadores. Desse modo, analisaremos técnicas específicas, exemplos práticos e os potenciais benefícios dessa abordagem que pode transformar o ambiente de aprendizagem oferecendo *insights* valiosos para educadores, pais e todos os envolvidos na preservação e promoção do POLH.

2. EMBASAMENTO TEÓRICO

A Língua de Herança, conhecida por LH, é a língua adquirida junto à família e/ou à comunidade, em um ambiente linguístico majoritariamente diferente (Nunes & Camacho, 2019). Com a crescente diáspora brasileira e a expansão da língua portuguesa no mundo, mais e mais países deparam-se com uma ascendente demanda pelo POLH, pois recebem famílias de brasileiros, com filhos em fase estudantil e/ou que possuem grupos familiares formados de brasileiros, com filhos de cônjuges estrangeiros, criando um contexto bilíngue ou até plurilíngue (Nunes & Camacho, 2019). Esses aprendizes formarão salas heterogêneas nas escolas suplementares, já que, na maioria, essas são organizadas por idades e não habilidades linguísticas. Essa heterogeneidade exige que professores elaborem aulas comunicativas e criativas para serem mais eficazes.

Nesse caso, a gamificação possibilita um ambiente de aprendizagem ativo, atraente e engajante (G-Cube Webwide Software Pvt Ltd, 2016). Há o envolvimento de jogos e brincadeiras, fatores de proximidade com a realidade dos aprendizes, o que é crucial para as aulas heterogêneas de POLH, já que abrange as necessidades e peculiaridades positivamente. Para Piaget (1993), ao transformar atividades de leitura ou escrita em jogos, as crianças se apaixonam por essas ocupações geralmente consideradas cansativas e entediantes. Os jogos tornam as tarefas escolares mais atraentes e facilitam a assimilação do conhecimento, preservando o esforço e o envolvimento integral do aluno na atividade. Dessa forma, os jogos na sala de aula auxiliam e enriquecem a incorporação de novos conhecimentos sem que as crianças percam a satisfação ou o prazer de realizar e buscar, conforme demonstra a citação:

[...] a criança que joga desenvolve suas percepções, sua inteligência, suas tendências à experimentação, seus instintos sociais etc. É pelo fato de o jogo ser um meio tão poderoso para a aprendizagem das crianças, que em todo lugar onde se consegue transformar em jogo a iniciação à leitura, ao cálculo, ou à ortografia, observa-se que as crianças se apaixonam por essas ocupações comumente tidas como maçantes (PIAGET, 1993, p. 99).

Em um ambiente comunicativo, os aprendizes se tornam agentes no processo de ensino-aprendizagem, pois protagonizam e se responsabilizam mais amplamente mediante seus aprendizados. Em sala de aula, os alunos interagem ativamente utilizando a língua-alvo, colaboram na construção de sentido e buscam compreender e responder às atividades propostas. Dessa forma, deixam de ocupar uma postura passiva, apenas recebendo o conteúdo transmitido pelo professor, para assumirem um papel protagonista no próprio processo de aprendizagem, a partir de suas próprias experiências. Uma vez que os jogadores são agentes interativos, pensantes e com sentimentos. Essa mudança de perspectiva faz com que o professor se transforme

em um facilitador, com o papel fundamental de incentivar e direcionar atitudes autônomas. Melo-Pfeifer (2020) evidencia que o papel do professor é o de mediador, e que o protagonismo do aprendiz é fundamental para o sucesso das práticas pedagógicas em POLH, pois “a professora de PLH se delineia como uma promotora de práticas culturais [...] na qual deseja que os alunos se insiram”, priorizando “a construção de vínculos entre os usuários da língua portuguesa” por meio da translanguagem e da interação comunicativa. Segundo Piaget (1993),

os métodos ativos de educação das crianças exigem que se forneça às crianças todo um material conveniente, a fim de que, jogando, elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais que, sem isso, permanecem exteriores à inteligência infantil (p. 99).

Dessa forma, o professor deixa de ser o transmissor exclusivo de informações e passa a organizar o ambiente, propor desafios e orientar os estudantes em suas descobertas, promovendo a autonomia dos alunos, reflexão e interação significativa.

Além disso, as técnicas de *game designing* corroboram para atingir uma aula mais comunicativa. Jogos e brincadeiras já compõem a realidade desses aprendizes, portanto, atrelar esse “mundo” tão habitual e atraente à sala de aula permite que os aprendizes se reconheçam e se interessem mais em sala, uma vez que a aprendizagem é muito mais significativa à medida que o novo conteúdo é incorporado às estruturas de conhecimento de um aluno e adquire significado para ele (Pelizzari, 2001).

O aprendiz autônomo, aquele que assume um papel ativo no próprio processo de aprendizagem, demonstrando capacidade de autogerenciamento, iniciativa e responsabilidade sobre suas escolhas e estratégias de estudo, precisa de percepção, com atitudes positivas, como iniciar uma conversa em sala ou não desistir diante das dificuldades, capacidade para reflexão e disposição para interação com os

outros (Little, 2003). E analisando nossos aprendizes heterogêneos de uma sala de POLH e suas necessidades diversas, porém como agentes ativos e autônomos de suas aprendizagens, podemos reconhecer que o *game designing* proporciona muitas oportunidades significativas de interação, conversação e solução de problemas durante o uso da língua-alvo. Almeida Filho (1993) propõe um ensino que

Organiza as experiências de aprender em termos de atividades/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua. (p. 47).

Para os aprendizes desenvolverem um produto que seja passível de ser jogado, necessita-se criar um processo de geração de ideias e, para isso, envolve-se a conversação, a solução de problemas, testes, erros e, principalmente, o uso real da língua para atingir todas essas etapas durante o processo. Os jogos e as brincadeiras são baseados em um objetivo e um tema, os aprendizes precisam definir elementos, desafios, a dificuldade, regras, pontuação e premiação, e com isso, eles podem compartilhar informações, pesquisar conteúdos e fazer uso de um *input* em seu nível linguístico, que não os desestimule. Piaget (1993) enfatiza a importância da cooperação no desenvolvimento moral e intelectual das crianças. Ele argumenta que a cooperação leva ao respeito mútuo e à autonomia. Além disso, Piaget (1993) considera a cooperação como fundamental para a formação da capacidade de pensar e para o desenvolvimento de regras racionais. Para o autor, os jogos de regras atingem um caráter educativo e social, quando diz “o jogo de regras é a atividade lúdica do ser socializado”, uma vez que “[...] abandona o jogo egocêntrico das crianças menores, em proveito de uma aplicação efetiva de regras e do espírito de cooperação entre os jogadores” (Piaget, 1993, p. 180).

Werbach e Hunter (2012) reiteram que as técnicas de *game designing* envolvem um jeito de pensar em relação à abordagem de desafios e entretenimento, não apenas a elaboração de um grupo de

práticas, elementos e regras. Para os autores, ter um pensamento voltado para os jogos

significa usar todos os recursos que você puder reunir para criar uma experiência envolvente que motive comportamentos desejados. Algumas das coisas que os jogos fazem bem incluem incentivar a resolução de problemas, manter o interesse do novato ao especialista e ao mestre, dividir grandes desafios em etapas gerenciáveis, promover o trabalho em equipe, dar uma sensação de controle, personalizar a experiência para cada participante, recompensar o pensamento fora da caixa, reduzir o medo do fracasso que inibe a experimentação inovadora, apoiar interesses e conjuntos de habilidades diversos e cultivar uma atitude confiante e otimista². (p.30)

Nesse parâmetro, o *game designing* possibilita muitas oportunidades significativas no aperfeiçoamento da interação e da busca pela independência linguística durante o uso da língua-alvo, já que a produção do jogo não exige só o trabalho em equipe e variedade de *inputs*, mas também experiências pessoais e singularidade de cada um. A partir de um objetivo traçado, ao encontrar elementos, desafios, uma dificuldade apropriada, com um sistema de regras claramente elaboradas, sistemas de pontuação e/ou premiação que funcionem, de acordo com um tema e uma estética apropriada, elaborar jogos realça a experiência, as habilidades linguísticas e a autonomia do aprendiz em sala de aula. Em uma aula mais comunicativa e atraente, pode-se dizer que a construção de jogos motiva esses mesmos aprendizes a manter viva a língua herdada de seus familiares, uma vez que essa realidade de jogos está mais próxima de seus cotidianos, portanto trata-se de uma motivação mais palpável. Nesse contexto, Melo-Pfeifer (2012)

2 Tradução livre de “using all the resources you can muster to create an engaging experience that motivates desired behaviours. Some of the things that games do well include encouraging problem solving, sustaining interest from novice to expert to master, breaking down big challenges into manageable steps, promoting teamwork, [...] giving a sense of control, personalizing the experience to each participant, rewarding out-of-the-box thinking, reducing fear of failure that inhibits innovative experimentation, supporting diverse interests and skillsets, and cultivating a confident, optimistic attitude”.

destaca que o ensino comunicativo de POLH vai além da transmissão de regras gramaticais, pois pode promover experiências de pertencimento, afetividade e uso autêntico da língua em situações reais de comunicação, o que é central para o protagonismo do aprendiz.

[...] a herança que se consubstancia na transmissão intergeracional não se limita à língua como um sistema de regras e às habilidades comunicativas, incluindo também (e talvez sobretudo), um sentimento de pertença (ou bipertença) e de identificação com uma comunidade de falantes “deslocalizados” ou “transplantados” [...] De fato, o vínculo afetivo é um dos traços constituintes da designada LH (MELO-PFEIFER; SCHMIDT, 2012, p. 20).

Para avaliar a eficácia do *game designing* como ferramenta pedagógica no ensino de POLH, especialmente no contexto da literatura brasileira, a metodologia adotada nas duas aulas analisadas neste estudo fundamentou-se em práticas contemporâneas de design educacional. Foram integrados três princípios: a criação de jogos (*game designing*), o Design Centrado no Usuário (*User Centred Design*) e a Aprendizagem Baseada em Resolução de Problemas (*Problem Based Learning*). Conforme Norman (2013), o Design Centrado no Usuário valoriza a participação ativa dos estudantes em todas as etapas do processo, desde a concepção até a avaliação final, garantindo que as soluções desenvolvidas sejam acessíveis, funcionais e relevantes para o público-alvo. Já a Aprendizagem Baseada em Resolução de Problemas coloca o estudante no centro do processo, desafiando-o a investigar, levantar hipóteses, pesquisar, propor soluções e refletir em grupo diante de situações reais ou simuladas, destacando assim a autonomia dos aprendizes. Dessa forma, as atividades foram planejadas considerando as características, interesses e desafios dos próprios alunos, promovendo um ambiente de aprendizagem dinâmico, colaborativo e alinhado às necessidades do grupo. A integração do *design* de jogos no currículo visou colocar os alunos em contato com a literatura brasileira e desenvolver habilidades criativas e analíticas.

Devemos ressaltar aqui que o objetivo central da aula-estudo foi a comunicação e o uso do português em situações reais. A literatura, assim como o *design* de jogos, foram ferramentas de aprendizagem utilizadas para atingir uma aula dinâmica e comunicativa.

3. EXEMPLO DE *GAME DESIGNING* EM AULAS DE POLH

Neste capítulo, examinamos a implementação de *design* de jogos — *game designing* — em aulas de POLH, em uma escola suplementar de Londres, chamada “Clube dos Brasileirinhos”. A escola segue o calendário escolar britânico para estabelecer a quantidade de aulas e férias, portanto em cada trimestre há 11 aulas, e o ano acadêmico possui três trimestres. O tema central desenvolvido durante o estudo foi “Personalidades Brasileiras”, focado em determinados esportistas, artistas e escritores, que foram escolhidos pelos professores do grupo.

As aulas desse estudo foram conduzidas sobre a literatura brasileira e algumas de suas personalidades importantes e foram desenvolvidas com alunos na faixa etária de 8 a 11 anos, com habilidades linguísticas em português variadas. Nos entanto, alunos estão em contato com a literatura e seus termos técnicos na língua majoritária, no caso o inglês britânico, no ensino regular. Portanto, não são alheios aos conceitos literários, mas ao seu uso na língua portuguesa. As aulas foram estruturadas para abordar, progressivamente, os seguintes tópicos:

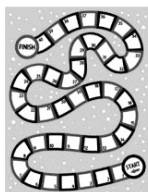
- Conceituação de literatura;
- Distinção entre ficção e não ficção;
- Diferenciação entre autor e escritor;
- Exploração de diversos gêneros literários;
- Introdução aos movimentos literários brasileiros;
- Alguns dos principais autores brasileiros.

Os aprendizes foram distribuídos em equipes compostas por três a quatro integrantes, sendo a formação dos grupos realizada pelos próprios alunos. Eles puderam escolher o assunto a trabalhar em

seus projetos, com base nos elementos citados acima, por exemplo a diferença entre autor e escritor, tipos de escritores, escola literárias etc. Para embasar o projeto criativo, foram disponibilizados materiais informativos sobre os movimentos literários, que podiam ser consultados livremente durante todo o processo de criação e implementação dos jogos. Além disso, os alunos tiveram acesso à pesquisa *on-line*, informações sobre os períodos históricos dos movimentos e seus principais autores. Pesquisas e conteúdo também foram trabalhados nas tarefas anteriores às aulas-estudo. Quanto ao formato do jogo, foram apresentadas quatro opções de design: tabuleiro (modelo 1), dominó (modelo 2), jogo da memória (modelo 3) e criação livre (permitindo que os alunos desenvolvessem seu próprio conceito). Sendo o primeiro modelo retirado da internet.

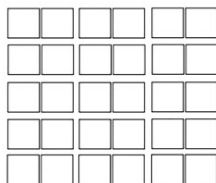
Os modelos foram:

Modelo 1



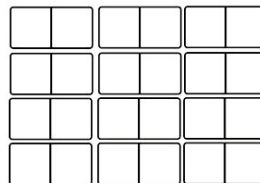
Jogo de tabuleiro

Modelo 2



Dominó

Modelo 3



Jogo da memória

O projeto foi estruturado em duas sessões de 1 hora e 45 minutos cada, dedicadas às seguintes etapas:

1. Discussão;
2. Escolha do modelo;
3. Desenvolvimento do protótipo;
4. Testes;
5. Refinamento e ajustes;
6. Aplicação final.

Na primeira etapa, os alunos discutiram sobre o subtema e o conteúdo a serem usados no jogo. Os alunos tiveram a liberdade de escolher trabalhar com qualquer viés temático dos quais eles se sentiam confortáveis, por exemplo, principais autores brasileiros, escolas literárias, características principais, entre outros. Nesse momento, dúvidas eram sanadas e a aula, mediada para atingir comunicação na língua-alvo: português. Os alunos foram lembrados de usar a língua-alvo, porém o uso da língua inglesa, em certos momentos, foi bem-vinda para tirar dúvidas, trazer exemplos e participar efetivamente.

Na segunda etapa, o modelo do jogo foi estabelecido, os alunos escolheram como seus jogos seriam apresentados com o conteúdo temático escolhido. A partir daí, trabalharam na elaboração de um protótipo, durante a terceira etapa. Com o protótipo pronto, na quarta etapa, o grupo fez a primeira tentativa de jogo para ver o funcionamento. Nessa etapa, a solução de problemas que surgiram despertou um novo debate. Na quinta etapa, os alunos fizeram os ajustes e retoques finais, como colorir e decorar para podermos disponibilizar para os outros grupos jogarem também. Por fim, na sexta etapa, os alunos puderam jogar os seus e os jogos de seus colegas de sala.

As aulas-estudo visaram, como prioridade, estimular o uso da língua portuguesa em uma situação real, a criatividade, o trabalho em equipe e, por fim, o contato com conteúdo literário brasileiro, proporcionando uma experiência de aprendizagem dinâmica e envolvente para a assimilação ativa do português por esses aprendizes de herança.

A seguir, são apresentadas as descrições dos jogos criados pelos alunos. O primeiro jogo foi um tabuleiro artesanal, criado manualmente. O tabuleiro é composto por um caminho sinuoso dividido em casas numeradas, que vão da casa inicial (*START*) até a casa final (*FINISH*). Ao longo do percurso, cada casa contém perguntas, como: “quais as características do classicismo?”, ou desafios, escritos à mão, que os jogadores devem cumprir ao cair nelas. O tabuleiro é decorado com pontos coloridos e carinhas sorridentes, tornando-o visualmente

atraente e lúdico. O objetivo do jogo é avançar pelas casas de acordo com o resultado de um dado, para então, cumprindo as tarefas propostas, chegar ao final do percurso.

O segundo jogo também é um tabuleiro, mas com criação livre, com os períodos literários mais estruturados. O percurso começa com o “Romantismo”, destacado em vermelho e decorado com corações, seguido por instruções como “características básicas” e os desafios do jogo, por exemplo: “pule três casas”. O caminho segue para o “Classicismo”, representado por jarros, e depois para o “Humanismo”, ilustrado por figuras humanas estilizadas. Cada figura está associada a um termo como “verso”, “prosa”, “poesia” e “teatro”. O percurso termina no “Realismo”, representado por lâmpadas. O trajeto é marcado por setas verdes que guiam o avanço do jogador pelo conteúdo.

O terceiro jogo envolveu estudantes reunidos ao redor de uma mesa participando de um jogo da memória, utilizando cartas dispostas viradas para baixo. Essa atividade está relacionada ao conceito de Jogo da Memória das Escolas Literárias, no qual os alunos buscam formar pares entre cartas que apresentam nomes de escolas literárias, autores representativos e anos marcantes de cada movimento. O jogo consiste em um conjunto de cartas que formam pares relacionados: uma carta apresenta o nome de uma escola literária (como: Romantismo, Realismo e Modernismo), e a carta correspondente traz informações sobre um autor representante dessa escola e o ano em que ela se destacou, por exemplo: *Romantismo - Gonçalves Dias, 1840*.

CONCLUSÃO

Os resultados deste estudo comprovam que a gamificação, especialmente por meio do *game designing*, representa uma estratégia pedagógica inovadora e eficaz no ensino de POLH em ambientes heterogêneos. A aplicação prática dessa abordagem foi evidenciada nas atividades desenvolvidas com os alunos do Clube dos Brasileirinhos, em Londres, onde a criação de jogos de tabuleiro (como descrito acima) proporcionou um ambiente de aprendizagem dinâmico,

colaborativo e motivador. Os jogos refletem o Design Centrado no Usuário, conforme proposto por Norman (2013), pois os estudantes participaram ativamente desde a concepção até a avaliação do jogo, escolhendo temas, elaborando regras e personalizando o material de acordo com seus interesses e necessidades.

Ao serem desafiados a elaborar jogos sobre literatura brasileira, os alunos não apenas utilizaram a língua-alvo em situações reais, mas também desenvolveram habilidades de trabalho em equipe, criatividade e resolução de problemas, conforme defendido por Piaget (1993) e Werbach & Hunter (2012). A experiência relatada no artigo mostra que, ao assumir o protagonismo do próprio processo de aprendizagem, os estudantes deixaram de ser receptores passivos e passaram a agentes ativos, engajados na construção do conhecimento (Pelizzari, 2001; Little, 2003).

O uso de jogos como o tabuleiro artesanal dos movimentos literários permitiu que alunos de diferentes níveis de proficiência interagissem, compartilhassem informações e superassem desafios juntos, promovendo a cooperação e a autonomia. Além disso, o caráter lúdico e visual dessas atividades facilitou a assimilação dos conteúdos literários.

Além dos benefícios acadêmicos, o *game designing* oferece algo ainda mais valioso: uma ponte emocional entre os alunos e sua herança cultural. Ao construir e utilizar seus próprios jogos em português, os aprendizes descobrem uma nova e poderosa motivação para manter viva a língua de seus familiares. Este processo cria uma conexão emocional com a língua e a cultura, incentivando os alunos a explorarem suas raízes de forma lúdica, criativa e profundamente significativa. É uma abordagem que não apenas ensina, mas inspira, nutre a identidade cultural e fortalece os laços familiares através das gerações, validando a proposta de Almeida Filho (1993) sobre a importância de experiências comunicativas autênticas.

A gamificação, ao integrar elementos de design, criatividade e interação, não apenas transforma a dinâmica da sala de aula, mas também contribui para a formação de aprendizes autônomos, críticos

e colaborativos. Um caminho particularmente empolgante para futuras investigações é a integração do *game designing* com tecnologias emergentes. A incorporação de realidade virtual e aumentada, por exemplo, poderia elevar essa metodologia a novos patamares, criando experiências de aprendizado ainda mais imersivas e impactantes. Novas pesquisas poderão explorar a aplicabilidade desse método em outros aspectos do ensino de línguas de herança, e em diferentes faixas etárias. Portanto, o *game designing* se mostra como uma ferramenta promissora e multifacetada, que aprimora a experiência em sala, incita a independência dos aprendizes e contribui para a retenção de conhecimento e o aumento da autoconfiança.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.

G-CUBE WEBWIDE SOFTWARE PVT LTD. *5 game elements that create effective learning games*. ELearning Industry, 2016. Disponível em: <https://elearningindustry.com/5-game-elements-create-effective-learning-games>. Acesso em: 01 jul. 2025.

LITTLE, D. Learner autonomy and second/foreign language learning. In: CIEL LANGUAGE SUPPORT NETWORK (Org.). *The guide to good practice for learning and teaching in languages, linguistics and area studies* [electronic]. 2003.

MELO-PFEIFER, S. *Mediação interlinguística em aula de português língua de herança: um estudo sobre as percepções dos aprendentes*, 2020. Disponível em: https://www.academia.edu/47781744/_MELO_PFEIFER_S_2020_Media%C3%A7%C3%A3o_interlingu%C3%ADstica_em_aula_de_portugu%C3%AAs_l%C3%ADngua_de_heran%C3%A7a_um_estudo_sobre_as_perce%C3%A7%C3%B5es_dos_aprendentes_. Acesso em: 01 jul. 2025.

MELO-PFEIFER, Sílvia. Português como língua de herança: que português? que língua? que herança? *Domínios de Lingu@gem*, Uberlândia, v. 12, n. 2, p. 1161-1179, abr.-jun. 2018. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/download/40451/22383/180111>. Acesso em: 1 jul. 2025.

NORMAN, D. A. *The design of everyday things*. New York: Basic Books, 2013.

NUNES, N.; CAMACHO, I. *Português língua de herança e português língua não materna: (re)construção de identidades através da experiência de ensino-aprendizagem no curso intensivo de verão para lusodescendentes da Universidade da Madeira*. p. 179–210, 2019.

PELIZZARI, A. Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. *Revista PEC*, p. 37–42, 2001.

PIAGET, J. A. *Formação do símbolo na criança: imitação, jogo, sonho, imagem e representação de jogo*. São Paulo: Zahar, 1993.

WERBACH, K.; HUNTER, D. *For the win: how game thinking can revolutionize your business*. Philadelphia: Wharton Digital Press, 2012. p. 30-34.

CAPÍTULO 10

A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO NOS TRILHOS DA LUSOFONIA¹

Danielli Dartico S. Simões
Universidade de Aveiro, Portugal

Elizabeth Neves Ferreira
Universidade de Aveiro, Portugal

Mariana Vieira Martins
Universidade de Aveiro, Portugal

Rita Maria de Albuquerque Dorneles
Universidade de Aveiro, Portugal

1. INTRODUÇÃO

Numa realidade marcada pelo aumento dos fluxos migratórios, o conceito de Língua de Herança (LH) tem adquirido maior proeminência na sociedade. Concretamente, esse termo designa “uma língua minoritária associada à presença de comunidades estrangeiras na

1 NOTA DAS ORGANIZADORAS: As autoras desse capítulo consideram o conceito de “lusofonia” central na concepção das atividades aqui compartilhadas. Assim, as organizadoras do livro respeitam seu posicionamento e aceitam o uso do termo. Entretanto, faz-se necessário ressaltar que discussões recentes questionam o seu uso e sugerem sua substituição por termos tais como, “língua internacional”, “língua global”, “língua transnacional” e “língua pluricêntrica”, como discutido em: MELO-PFEIFER, S.; SOUZA, A. Portuguese as a Heritage Language – teaching and learning from a pluricentric perspective. In: SOUZA, A.; MELO-PFEIFER, S. (Orgs.) Portuguese as a Heritage Language: a pluricentric perspective (p. 23-48). Campinas: Pontes, 2021.
MELO-PFEIFER, S.; SOUZA, A. Português como Língua de Herança: Uma Perspectiva Pluricêntrica do Processo de Ensino e Aprendizagem. Estudos Linguísticos e Literários, n.73, p.380-406, 2022.

sociedade dita de acolhimento [...] cuja aquisição começa geralmente em ambiente familiar” (Faneca, 2018, p.17), revestindo-se, por isso, de afeto e significância para os seus falantes.

Dado que existem cerca de 260 milhões de falantes da língua portuguesa (LP) em todo o mundo (UNRIC, [s.d.]), é pertinente refletir sobre como se ensina Português como Língua de Herança (POLH). Afinal, enquanto língua pluricêntrica, esta desdobra-se em múltiplas identidades linguísticas e culturais que enriquecem o seu patrimônio comum (Mendes *et al.*, 2022). Embora as diferentes variedades não obstaculizem o entendimento entre os falantes, há muito caminho a percorrer no que respeita à promoção de uma visão pluricêntrica (Faneca; Jennings-Winterle, 2021) da própria língua. É, por isso, importante refletir e promover práticas que possibilitem ensinar a LP de uma forma íntegra e autêntica nas diversas salas de POLH (Faneca *et al.*, 2017).

Com esse intuito, partimos de atividades incluídas numa Unidade de Ensino (UE), cujo elemento central e integrador (Pais, 2012) foi o conceito de lusofonia plural (Martins, 2004), para discutir (novas) possibilidades didáticas para a sala de aula de POLH, que respeitem a dimensão identitária e subjetiva de cada sujeito na sua interação com a própria língua e o meio envolvente. Iniciamos, assim, com a exposição do enquadramento conceitual, que esclarece alguns pressupostos do desenho inicial da UE e justifica a sua escolha para contextos de ensino de POLH. A seguir, apresentamos exemplos de práticas relacionadas ao POLH, com atividades que estimulassem o diálogo entre a subjetividade individual dos participantes e a sua relação com o meio envolvente. Finalizamos com uma discussão sobre os diferentes resultados textuais analisados e uma reflexão sobre os constrangimentos e as possibilidades da sua aplicação em salas de POLH.

2. EMBASAMENTO TEÓRICO

No que diz respeito ao uso do conceito de lusofonia, salienta-se a concepção de Martins (2004) pelo fato de não remeter para um imaginário único, mas, sim, para uma realidade plural. Uma vez que

aquilo que os portugueses entendem por lusofonia só em parte poderá coincidir com aquilo que o Brasil, Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, Cabo-Verde, São Tomé e Príncipe, Timor-Leste e Galiza imaginam e concebem como tal (Martins, 2004, p. 5),

preconiza-se uma lusofonia plural, onde o espaço cultural é fragmentado por essa pluralidade premente. O pensamento é partilhado pela autora Brito (2013), que defende que lusofonia se legitima “somente quando a entendemos múltipla e quando nela distintas vozes são reconhecidas e respeitadas” (p. 9).

Por outro lado, considerando que a LP é um veículo de comunicação e expressão privilegiado no mundo lusófono, amparamo-nos, também, no conceito de pluricentrismo da língua, de acordo com o Dossiê pluricentrismo (Mendes *et al.*, 2022) e com o capítulo de Baxter, “*Portuguese as a pluricentric language*”, no volume editado por Clyne (1992) sobre línguas pluricêntricas.

Para efeitos didáticos, as questões sobre o que ensinar, quando ensinar, como ensinar e como avaliar foram particularmente relevantes para a concepção da UE. Assim, o seu planeamento norteou-se pela noção de unidade didática de pais (2012), enquanto instrumento regulador do professor, organizado em um

conjunto sequencial de tarefas de ensino e aprendizagem que se desenvolvem a partir de uma unidade temática central de conteúdo e um elemento integrador num determinado espaço de tempo, com o propósito de alcançar os objetivos didáticos definidos (p. 39).

Neste caso, a temática central e elemento integrador da UE foi o universo da lusofonia, na sua diversidade e pluralidade linguística e cultural, salientando-se o objetivo geral de promover a individualidade de cada aprendiz, assim como das suas respetivas culturas de origem e consciencializar para o respeito pelo meio social em que se inserem. Assim, a lusofonia enquanto espaço de diálogo intercultural

exige a desconstrução de estereótipos e a valorização das diferenças, reconhecendo que a unidade só é possível, abraçando a diversidade. No contexto educativo atual, esse é um desafio permanente, mas também uma oportunidade para construir pontes e fortalecer laços entre (diferentes) povos que partilham uma língua, mas sobretudo uma história e um futuro em construção contínua.

Importa, também, reconhecer que o sujeito não é uma entidade impermeável ou isolada, mas sim um ser em constante formação e grandemente influenciado pelas suas experiências sociais, culturais e linguísticas. A linguagem, neste processo, assume um papel central — é através dela que o indivíduo se constrói, se expressa e se posiciona no meio em que se move.

A escola, enquanto espaço privilegiado de socialização, também tem um papel importante neste processo. O professor pode atuar como um mediador entre o conhecimento previamente adquirido, o que ensina e as experiências individuais de cada aluno, podendo promover momentos de aprendizagem que valorizam as diferentes vozes presentes na sala de aula. Ao trabalhar com variados gêneros textuais e discursivos, o ensino de POLH pode estimular o aluno a assumir-se como sujeito-autor, capaz de produzir sentidos e de intervir no mundo a partir da sua própria perspectiva, integrando-se mais facilmente em outros contextos.

Essa abordagem implica reconhecer que cada sujeito é o resultado de múltiplas influências: familiares, sociais, históricas e culturais. A interação com colegas de diferentes origens, a partilha de experiências e a valorização das identidades plurais presentes na lusofonia contribuem para uma construção identitária do sujeito positiva. Assim, o ensino de POLH pode criar oportunidades para que os alunos reflitam sobre os seus percursos, expressem as suas identidades e se sintam pertencentes, tanto à comunidade de origem como ao novo contexto de acolhimento.

Entendemos, portanto, que a construção do sujeito em contexto de POLH é um processo contínuo, marcado pelo diálogo entre o individual e o coletivo, entre o passado e o presente, entre o familiar e o

escolar. Ao reconhecer e valorizar essa complexidade, o ensino da LP pode tornar-se um espaço de construção e afirmação da subjetividade dos alunos, mas também do seu desenvolvimento pleno.

Desse modo, atendendo à amplitude do objetivo acima enunciado, sustentamo-nos na abordagem interdisciplinar de ensino, que se caracteriza por possuir uma natureza “epistemológica que nos permite ultrapassar fronteiras disciplinares e nos possibilita tratar, de maneira integrada, os tópicos comuns às diversas áreas” (Moraes, 2005, p.39). Esta perspectiva visa ultrapassar a compartimentação dos saberes, promovendo uma aprendizagem mais contextualizada e alinhada com a necessidade de uma educação capaz de responder aos desafios interligados da atualidade.

Foi, então, estruturado um projeto interdisciplinar, dirigido aos alunos do 4º ano do Ensino Básico, centrado nas componentes curriculares-chave de Português, Educação Artística e Matemática, para aplicação sequencial de nove sessões (aulas), distribuídas em três blocos distintos e progressivos, a serem realizados sequencialmente, de acordo com documentos normativos em vigor em Portugal – Aprendizagens Essenciais para o Ensino Básico (ME, 2017), o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (DGE, 2017) e a Estratégia Nacional para a Educação para a Cidadania (ME, 2017).

Essas sessões articulam-se, ainda, segundo o conceito de “Sequência Didática” (SD) (Maroquio, 2021; Zabala, 2014), na medida em que os conteúdos a serem trabalhados se organizam por etapas, de acordo com os objetivos a serem alcançados, incluindo, para isso, atividades de aprendizagem e avaliação, que podem ser alteradas a qualquer momento se visarem o aperfeiçoamento do processo de aprendizagem.

Em geral, a UE caracteriza-se: (1) pelo contato com diferentes instrumentos de aprendizagem, como a criatividade individual e coletiva; (2) pelo propósito de refletir sobre a identidade do sujeito, tanto a partir de uma ótica individual como coletiva; (3) pela promoção do trabalho de equipa e pelo respeito pelas diferenças e (4) por um uso responsável e pedagógico das tecnologias.

Na seção seguinte, apresentam-se sumariamente os blocos, de forma a esclarecer a adaptação das atividades para o contexto do trabalho realizado.

3. EXEMPLO DE PRÁTICAS RELACIONADAS AO POLH

3.1 Blocos da unidade de ensino original

A unidade de ensino geral teve três blocos: (I) Apresentação e sensibilização do tema; (II) O sujeito e a sua história e (III) Mudando o cenário, os quais são descritos a seguir.

3.1.1 Bloco I: Apresentação e sensibilização do tema

Como se antevê do próprio título, projetam-se diferentes telas, de diversos autores de língua portuguesa, com o intuito de aferir as sensações que as suas cores e formas provocam nos alunos. Pretende-se, com essa atividade, inspirar os alunos a produzirem um quadro da sua autoria, onde expressem as sensações vivenciadas. Ainda, de forma a desenvolver o seu espírito crítico e criativo, é pedido a eles que avaliem, numa postura de auto e heteroavaliação, a obra que produziram.

Após esse momento inicial, prevê-se a introdução do conceito de biografia. Os alunos terão de pesquisar informações sobre a vida e obra de Tarsila do Amaral, que terão de partilhar oralmente com a turma.

3.1.2 Bloco II: O sujeito e a sua história

No Bloco II, dá-se continuidade à atividade, culminando na produção colaborativa da biografia da autora, ao mesmo tempo que se ensinam registros de língua, correção sintática e a especificidade do texto em análise.

Neste momento, espera-se que os alunos estejam preparados para redigir a sua própria biografia, partindo de uma autoimagem,

criativamente imaginada por eles. Pretende-se que sejam capazes de construir possíveis histórias sobre si, contribuindo para o seu autoconhecimento.

Reitera-se a importância da interdisciplinaridade, pensada *ab initio*, articulando diferentes campos do saber na planificação da presente proposta. Assim, se até aqui se tem abordado as disciplinas de Português e de Educação Artística, e tendo em conta que o quadro protagonista é composto por formas geométricas e cores, direciona-se a atenção para a disciplina da matemática. Pede-se, então, aos alunos que analisem e identifiquem as diferentes formas geométricas presentes na tela. Feito o levantamento, lhes é proposto que construam, com materiais diversos, uma maquete inspirada na obra que os alunos realizaram nas primeiras sessões.

3.1.3 Bloco III: Mudando o cenário

No bloco III, recuperam-se as obras produzidas pelos alunos nas primeiras sessões e pede-se que nomeiem os quadros, conforme a sua inspiração. Todos os trabalhos produzidos por eles devem ser expostos, visando motivá-los para a criação artística. Incentiva-se, ainda, uma espécie de leilão das mesmas, atribuindo-lhes um valor simbólico. Fecha-se a planificação das sessões, novamente com português, pedindo aos alunos que produzam um texto colaborativo, desta vez, de tipologia narrativa.

3.2 Reconceitualização: workshop Construção do Sujeito no Mundo da Lusofonia

Como preconizado na primeira sessão do Bloco I, foi selecionada a obra “Estrada de Ferro”, de Tarsila do Amaral, como ponto de partida para a atividade, tendo em vista a exploração das impressões associadas às cores e às formas, através de *post-its* e do *mentimeter*. Nessa fase, objetivou-se, sobretudo, acessar a dimensão individual, inerentemente subjetiva, de cada um dos participantes do workshop.

Em seguida, de acordo com a segunda sessão do Bloco III, propôs-se aos participantes a construção de um texto colaborativo narrativo a partir das impressões recolhidas — essa escolha se deveu ao fato de se promover o envolvimento do sujeito com o meio social. No final, estabeleceu-se como propósito aferir uma possível relação entre as sensações evocadas no início e o texto produzido.

Com a tela projetada, foi pedido aos ouvintes que lançassem sugestões sobre um possível título para a obra “A Estrada de Ferro”. Pretendeu-se, desse modo, possibilitar uma primeira abordagem estética à obra, estimulando possíveis sentidos visuais nos participantes. Aqui, surgiram ideias como a “Cidade em Formas”; “Tropicalidade”; “Caos na Cidade”, “Chegada à Cidade da Alegria”, entre outros, o que ilustra as relações com as formas, as cores e o local. Os *post-it* foram fixados no quadro da sala. Versando, ainda, a individualidade do sujeito, procurou-se, em seguida, aprofundar a relação dos participantes com a obra. Foi-lhes pedido que, através do *mentimer*, respondessem à questão “Que sensações vos desperta esta imagem?”. Obtiveram-se respostas como “alegria”, “organização”, “infantilidade”, “estranheza”, “tranquilidade”, sendo que “alegria” foi a sensação predominante entre os participantes do workshop. Salienta-se, no entanto, que um dos presentes registrou a sensação de “agonia”, corroborando a noção de que uma obra desperta uma multiplicidade de sentimentos conforme o sujeito que a aprecia (Sobral, 2010). Partiu-se, então, para o terceiro momento da sessão, em que se visou partir da individualidade para a relação com o outro. Como referido na seção anterior, escolheu-se propor um texto colaborativo a partir das impressões recolhidas no momento anterior. Abaixo, copiamos o produto textual obtido.

1	O trem chegou na estação, trazendo (personificação do trem) <i>muita alegria</i> ,
2	mas também <i>muita agitação</i> para os moradores da pequena vila. Assim
3	trazendo esperança de ser uma <i>cidade viva</i> , Pedro observava <i>o colorido das</i>
4	<i>casas</i> enquanto o vento balançava as folhas das árvores. Estava um <i>sol</i>

5	<i>abrasador</i> . Fazia um <i>barulho constante</i> vindo das <i>conversas</i> e dos <i>risos</i> , mas ,
6	apesar disso, nem todos desceram do trem. Pedro perguntou (ou pensou):
7	“Estranho, <u>a praça parece vazia</u> ! Onde está a alegria?” (sinestesia,
8	sensações táteis, visuais e auditivas).
9	De repente (locução adverbial de tempo: mudança inesperada e o motivo),
10	começou a ouvir um som diferente . Uma pessoa (aleatória) caminhava pela
11	praça, carregando mudanças e cantando, enquanto tocava uma <i>guitarra</i>
12	<i>portuguesa</i> (elemento cultural). As notas** enchiam o ar (personificação de
13	notas) com <i>uma melodia alegre e contagiante</i> (dupla adjetivação). Pedro não
14	conseguiu conter o sorriso. Outras pessoas começavam a juntar-se à música,
15	aplaudindo e dançando. A praça, <i>antes silenciosa</i> , TRANSFORMOU-SE num
16	<i>espaço de pura alegria</i> . Pedro encontrou a sua inspiração naquele momento,
17	<i>sentindo</i> que a vida naquela vida reservava muito mais do que ele imaginava
18	(a música como elemento transformador).

() = (comentários das professoras)

Itálico = elementos caracterizadores e sinestesia

Negrito = mudança de sentido

Sublinhado = estranheza

** = elemento modificador do ambiente

MAIÚSCULAS = alteração do estado emocional da personagem

Assim, como ponto de partida para a escrita, os participantes descreveram o cenário apresentado, destacando o “trem” (linha 1) a explosão de cores, formas e movimentos da natureza (“o vento balançava as folhas das árvores.” – linha 4) e das pessoas (“Fazia um barulho constante vindo das conversas e dos risos...” – linha 5). Neste primeiro parágrafo, destaca-se o recurso à sinestesia para reforçar as sensações visuais, táteis e auditivas sugeridas pelo quadro.

Essa explosão de sensações foi interrompida pela conjunção adversativa, “mas” (linha 5), que veio introduzir uma mudança de sentido

no texto, induzindo alguma estranheza, como referido no *mentimeter*. De fato, a personagem inventada, o “Pedro” (linha 3), surpreende-se com o vazio e silêncio da praça (linha 7), questionando-se onde se encontrava a “alegria” (linha 7), que aquelas cores e formas sugeriam inicialmente.

Outra mudança de sentido no texto foi introduzida pelos participantes, através do recurso à locução adverbial “De repente” (linha 9), que infere uma mudança inesperada. Nesse momento da escrita, a audiência introduziu um indivíduo (a quem não deram nome) e que surgiu “carregando mudanças” (linha 11), pois caminhava “cantando e tocando uma guitarra portuguesa” (linhas 11 e 12). Infere-se que essa mudança tenha ocorrido a nível físico — já não se ouvia mais silêncio na praça —, como a nível emotivo. Com efeito, e recorrendo à personificação “As notas enchiam o ar” (linha 12), seguida de dupla adjetivação “melodia alegre e contagiante” (linha 13), reforça-se essa ideia da música enquanto elemento modificador de ambientes e estados de espírito.

Conclui-se o texto com a transformação do estado emocional da personagem (linha 15) que, também ele, abraça a alegria emanada pela música, inspirando-se a acreditar que a vila muito ainda lhe poderia oferecer.

Destaca-se, com esse texto, a presença de um certo paradoxo entre as sensações expressas pelos participantes num primeiro momento da análise do quadro de Tarsila, de explosão de cores, formas, movimentos e sons (das conversas e dos risos) e o vazio da praça, ou seja, a ausência de sons e de alegria.

Atentando às respostas obtidas através dos títulos sugeridos e das sensações partilhadas em relação ao quadro, constata-se uma relação entre a subjetividade percebida pelos participantes e o produto coletivo, em que todas estas subjetividades coexistem.

Contudo, não se ignoram os desafios na construção do texto, especialmente num contexto profissional e linguisticamente (do ponto de vista da variedade linguística) heterogêneo, em que o número

de participantes não era conhecido *a priori*. Além disso, ou apesar disso, nem todos participaram ativamente na construção do texto. No entanto, do ponto de vista do dinamismo do workshop, essa possibilidade estava já prevista e sabia-se da necessidade de estimular continuamente a participação.

CONCLUSÃO

O workshop que aqui se descreve teve como principal mote testar, num grupo de participantes, a eficácia da produção coletiva de um texto, num ambiente pluricêntrico. Salienta-se que o VI SEPOLH ocorreu em contexto universitário português, com um público predominantemente constituído por professores portugueses e brasileiros.

Embora a proposta inicial se pretenda ver aplicada num contexto de 4º ano de escolaridade do EB, em Portugal, os participantes adultos, cada um com a sua variedade linguística da LP, puderam comprovar ser possível a construção de um texto colaborativo, sem quaisquer constrangimentos ou discriminação linguística. De fato, a ideia original de recorrer a diferentes artistas, cada qual proveniente de um país em que o português é a língua maioritária, teve, na sua essência, o objetivo de facilitar o conhecimento de outras formas de vivenciar a língua e sua cultura, impelindo cada um dos falantes a sair da sua esfera individual.

Num contexto de LH, as crianças e os jovens revelam diferentes níveis de proficiência linguística em português e provêm de contextos sociais distintos. Por isso, a construção de um texto colaborativo emerge como uma estratégia que pode potencializar a oportunidade de dar voz a todos os presentes. De fato, e neste sentido, o ensino da LH revela-se importante para a construção da identidade de um indivíduo, tanto na sua vertente cultural como linguística, já que permite o contato com outras variedades da LP e, simultaneamente, com as características culturais e etnográficas de cada um dos países de língua portuguesa. Essa partilha de idiossincrasias e vivências heterogêneas da língua e da cultura enriquecem indubitavelmente o falante de português.

Partindo, portanto, de atividades coletivas de criação textual, como a que aqui se desenvolveu, o educador de POLH tem a oportunidade de entrar no mundo criativo em que os seus alunos estão imersos. Consecutivamente, permitindo, também, acompanhar a construção de narrativas naturalmente imbuídas da “bagagem” cultural e pessoal que cada aluno traz consigo e, a partir daí, elaborar outras atividades pedagógicas, que dialoguem com esse imaginário e desejavelmente mais ajustadas ao grupo de que se dispõe. Dessa forma, lhe será mais fácil ajudar os seus alunos a progredirem nas suas competências linguísticas, sensibilizando-os para as diferentes identidades da língua, mas, também, para dimensões humanas e sociais que as atravessam.

REFERÊNCIAS

BAXTER, A. N. Portuguese as a pluricentric language. In: CLYNE, M. (org.). *Pluricentric languages: differing norms in different nations*. Berlin: Mouton de Gruyter, 1992. p. 11–44. Disponível em: <https://books.google.pt/books?id=wawGFWNuHiwC>. Acesso em: 10 jul. 2025.

BRITO, R. P. Sobre lusofonia. *Verbum – Cadernos de Pós-Graduação*, n. 5, p. 4–15, 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/verbum/article/view/17340/12882>. Acesso em: 09 jul. 2025.

FANCA, R. M. *O papel das línguas de herança na competência plurilíngue dos jovens com história(s) migratória(s): um estudo de caso nas escolas do centro de Portugal*. Caderno do LALE, série Reflexões, v. 8. Aveiro: UA Editora, 2018.

FANCA, R. M.; ARAÚJO E SÁ, M. H.; MELO-PFEIFFER, S. Hoje eu sou a fusão de dois português e eu danço entre o ritmo da música: O português língua de herança em Portugal. In: SIMELP, VI, 2017. *Anais do VI SIMELP*. p. 83–108. Disponível em: <https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/3891/2/Anais%20VI%20SIMELP%20-%20Tomo%20%20%281%29.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2025.

FANCA, R. M.; JENNINGS-WINTERLE, F. (H)À Educação: O Português como língua pluricêntrica. Universidade de Aveiro, 23 jun. 2021. Disponível em: <https://www.ua.pt/pt/noticias/13/69335>. Acesso em: 14 jan. 2025.

MARTINS, G. O. et al. *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2017. Disponível em: <https://cutt.ly/MjOQboq>. Acesso em: 14 jan. 2025.

MARTINS, M. L. Lusofonia e luso-tropicalismo: equívocos e possibilidades de dois conceitos hiper-identitários. Conferência inaugural no X Congresso Brasileiro de Língua Portuguesa, São Paulo, 28 abr.–1 maio 2004. *Centro de Estudos de Comunicação*

e Sociedade – Universidade do Minho, 2004. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1822/1075>. Acesso em: 20 jan. 2025.

MENDES, E. Vidas em Português: Perspectivas Culturais e Identitárias em Contexto de Português Língua de Herança. *Revista do Instituto Internacional da Língua Portuguesa - IILP*, Disponível em: <https://issuu.com/pl/fazer/pra-dez-2013-115páginas>

MENDES, E.; PIRIS, E. L.; RIBEIRO, J.; MELO-PFEIFER, S. Apresentação Dossiê Pluricentrismo Linguístico do Português: perspectivas para o ensino e a formação de professore(a)s. *Estudos Linguísticos e Literários*, n. 73, p. 328–337, 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (ME). *Aprendizagens essenciais – ensino básico*. Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>. Acesso em: 14 jan. 2025.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). *Estratégia Nacional para a Educação para a Cidadania*. Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/estrategia-nacional-de-educacao-para-cidadania>. Acesso em: 14 jan. 2025.

MORAES, S. E. Interdisciplinaridade e transversalidade mediante projetos temáticos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 86, n. 213/214, p. 38-54, 2005.

PAIS, A. P. Fundamentos didatológicos para a construção de unidades curriculares integradas. *Da Investigação às Práticas II*, v. II, p. 37-52, 2012.

SOBRAL, L. C. S. (2010). *Emoções Positivas e Negativas na Atividade de Gestão* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Bahia]. Repositório da Universidade Federal da Bahia. Disponível em: https://pospsi.ufba.br/sites/pospsi.ufba.br/files/louise_sobral.pdf. Acesso em 23 jan. 2025

UNRIC. (s.d). *Um bem comum: a língua portuguesa*. Nações Unidas. Disponível em: <https://unric.org/pt/um-bem-comum-a-lingua-portuguesa/>. Acesso em 23 jan. 2025.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Tradução de E. E. F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2014. (Obra original publicada em 1998).

CAPÍTULO 11

OLIMPIADAS DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE HERANÇA: EXPERIÊNCIA DE DESENVOLVIMENTO DAS PROVAS NA IRLANDA

Aline Gandra
Universidade do Porto, Portugal

1. INTRODUÇÃO

Os dados do censo de 2022 da República da Irlanda (Central Statistics Office, 2022) revelam o expressivo crescimento da comunidade brasileira, que já representa 4% da população da ilha, consolidando-se como o segundo grupo estrangeiro de maior crescimento desde 2016. Em 2021, dos 89.512 novos residentes na Irlanda, 8% eram brasileiros, refletindo o papel significativo dessa comunidade na demografia local. Esse aumento também se traduz no número de falantes de português em casa, que dobrou para aproximadamente 44.000 pessoas em 2021.

O fortalecimento da presença brasileira nos últimos 10 anos na Irlanda impulsionou e promoveu o crescimento de iniciativas de Português como Língua de Herança (POLH), como o Educa - Language Club, a Ciranda Ireland e as aulas de português oferecidas pela AMBI (Associação das Comunidades Brasileiras na Irlanda). Além disso, projetos acadêmicos têm ganhado destaque, como o primeiro programa de leitorado brasileiro na Universidade de Cork¹ e a inclusão da língua

1 University College Cork: <https://www.ucc.ie/en/splasblog/blog/celebrating-irish-brazilian-relations.html>

portuguesa como disciplina curricular no *Leaving Certificate*, principal exame nacional, cujas primeiras provas foram realizadas em 2022².

A comunidade brasileira tem exercido um papel significativo na promoção do português brasileiro na Irlanda. Dessa maneira, o crescimento das demandas da comunidade brasileira no estrangeiro levou o governo brasileiro a desenvolver novas políticas linguísticas, em resposta à crescente necessidade de apoio cultural e linguístico no exterior, tal como a publicação da “Proposta curricular para o ensino de português como língua de herança” (Brasil, 2020), com propostas e reflexões que auxiliam os professores de POLH pelo mundo. Como parte dessa iniciativa, o Ministério das Relações Exteriores (MRE) lançou uma ação em formato de concurso cultural, estruturada a partir dos projetos de POLH já existentes, intitulada Olimpíadas de Português como Língua de Herança no ano de 2021. Essas Olimpíadas foram realizadas em diversas regiões do mundo por meio das representações diplomáticas, como Consulados e Embaixadas (Ministério das Relações Exteriores, 2023), e buscam fortalecer o ensino e a valorização do POLH para as novas gerações³.

No que concerne à terceira edição das Olimpíadas, de 2023, a autora participou do processo de elaboração, aplicação e correção das provas na República da Irlanda em conjunto com a coordenadora pedagógica da AMBI naquele ano. O edital geral da Embaixada Brasileira adotou a obra literária *Palavras ao Mar*, de Claudia Nina, para ser utilizada como tema da prova em um formato flexível, adaptável ao contexto linguístico de cada comunidade. Foi sugerido que os países organizassem as provas considerando o uso do português em casa, promovendo também espaços de formação e discussão para adaptar o conteúdo conforme as necessidades locais. Na República da Irlanda, foram promovidos dois encontros na modalidade online para discussão do livro; entretanto, os participantes poderiam realizar a prova sem terem participado dos encontros. Assim, optamos por uma divisão em três categorias: A (5-6 anos), B (7-9 anos) e C (10-12 anos). Em

2 Language Connect: <https://languagesconnect.ie/leaving-cert-portuguese-faqs/>

3 Moroni, Vizentini, Tanaka, e McCarthy (2023) detalham suas experiências e resultados durante as Olimpíadas I e II, em 2021 e 2022, na Espanha, Suíça, Japão e EUA.

todas as categorias, os participantes realizaram provas orais. Além disso, as categorias A e B incluíram uma atividade artística, com a qual os alunos criaram poemas ou histórias em quadrinhos, enquanto a categoria C exigiu uma redação.

Assim, o presente capítulo visa discutir e compartilhar parte do processo de elaboração, aplicação e desenvolvimento dos critérios de avaliação das provas das Olimpíadas de 2023 na República da Irlanda, abordando teorias linguísticas acerca da aquisição de POLH, como essas teorias contribuem para facilitar a manutenção ou aquisição da língua, considerando o engajamento dos falantes de herança em atividades que impulsionam o uso do português.

2. EMBASAMENTO TEÓRICO: BILINGUISMO DE HERANÇA

Os falantes de herança são bilíngues que, desde a infância, têm contato com a língua de origem da família (a Língua de Herança, doravante LH) e com a língua do país de acolhimento. Em geral, a LH é a primeira língua à qual a criança é exposta, seja em casos de filhos de imigrantes nascidos no novo país, seja em casos de crianças que migraram em idade precoce. Assim, a LH pode ser considerada a língua materna (L1) desses indivíduos (cf. Flores & Melo-Pfeifer, 2014).

Na República da Irlanda, por exemplo, falantes de herança da comunidade brasileira podem estabelecer contato com o português desde o nascimento, mas também se expõem à língua inglesa e, em certos casos, ao irlandês, o que torna o contexto linguístico ainda mais complexo. O bilinguismo de herança pode ser simultâneo ou sequencial, a depender da idade de exposição à língua do país de acolhimento: se o contato com ambas as línguas ocorre desde o nascimento ou até por volta dos três/quatro anos, o bilinguismo é simultâneo; se a exposição à língua majoritária ocorre após os primeiros anos de vida, trata-se de bilinguismo sequencial (Meisel, 2007; cf. Almeida & Flores, 2017).

Esses falantes são frequentemente filhos de imigrantes ou jovens que migraram antes da puberdade. Inicialmente, vivem em contextos

monolíngues no seio familiar, com intensa exposição à LH. Contudo, a partir da entrada no sistema escolar, onde predomina a língua maioritária, há uma redução no uso da LH e um aumento progressivo na proficiência da nova língua (cf. Montrul & Polinsky, 2021). Mesmo que os pais mantenham o uso da LH em casa, é comum que as crianças passem a utilizar a língua maioritária com irmãos e até com os próprios pais. Com o tempo, essa língua tende a tornar-se dominante em termos de uso e proficiência (Montrul, 2010).

O bilinguismo de herança pode resultar em alterações na estrutura da LH, afetando domínios linguísticos como fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática (cf. Montrul & Polinsky, 2021). Esse processo está diretamente ligado à quantidade e à qualidade do *input* recebido, ou seja, da exposição à LH em casa, na escola e em atividades comunitárias e culturais (cf. Correia & Flores, 2021). A literatura mostra que propriedades linguísticas adquiridas tardiamente na L1 e presentes em registros formais são particularmente sensíveis à falta de *input* adequado, sendo frequentemente omitidas ou modificadas no uso da LH por falantes de herança (cf. Flores et al., 2017; Tsimpli, 2014).

Assim, a exposição desde o nascimento à LH é condição necessária, mas não suficiente, para uma aquisição plena. O desenvolvimento linguístico também depende do tempo, da frequência e da natureza do *input* recebido (Gathercole, 2007; Gathercole & Thomas, 2009). Estruturas adquiridas precocemente tendem a permanecer mais estáveis, enquanto aquelas adquiridas tardiamente sofrem maior influência da língua dominante.

Devido à variabilidade no *input*, o nível de proficiência na LH entre falantes de herança pode variar significativamente, de níveis muito básicos de compreensão e produção limitada até proficiência quase nativa. Essa variação implica desafios importantes na avaliação de competências linguísticas desses falantes, por exemplo, em concursos e provas como as Olimpíadas de Português.

É importante destacar que os falantes de herança não devem ser confundidos com estudantes de L2. Enquanto os primeiros geralmente

adquirem a LH desde o nascimento em contextos familiares, os discentes de L2 têm contato com a nova língua por instrução formal ou imersão após já terem adquirido a L1 (Rinke, Flores & Santos, 2019). Além disso, há diferenças importantes no tipo de *input*: os falantes de LH recebem *input* predominantemente oral e coloquial, enquanto aprendentes de L2 geralmente são expostos a registros formais e escritos da língua-alvo em sala de aula. Isso reflete no tipo de conhecimento linguístico adquirido, ou seja, implícito nos falantes de herança e mais explícito nos falantes de L2.

A exposição limitada à LH, tanto em quantidade quanto em qualidade, pode impactar o desenvolvimento de habilidades produtivas. Em alguns casos, propõe-se que a aquisição da LH pelos falantes de herança é “incompleta”, embora essa noção seja controversa (Montrul, 2008; Polinsky, 2008). Muitos estudos sobre esse tema analisam falantes de herança adultos com contato reduzido à LH, o que dificulta distinguir entre aquisição incompleta e erosão linguística ao longo do tempo (cf. Almeida & Flores, 2017).

Finalmente, o reconhecimento da diversidade de perfis linguísticos entre os falantes de herança é essencial para a formulação de políticas linguísticas, estratégias pedagógicas e instrumentos de avaliação mais equitativos. O caso da comunidade brasileira na Irlanda, em constante crescimento conforme apontam os dados do censo de 2022, ilustra bem a necessidade de considerar fatores como tempo de exposição, tipo de *input*, idade de migração e contextos de uso da LH na análise do bilinguismo e no desenvolvimento de ações educativas que valorizem a língua de herança e promovam seu fortalecimento.

3. DESCRIÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DA PROVA

As provas das Olimpíadas foram aplicadas na AMBI, em formato misto (digital e presencial). A AMBI, juntamente com a Embaixada do Brasil na Irlanda, promoveu a divulgação da prova, e as famílias inscreveram seus filhos na competição. No formulário de inscrição para a participação, perguntamos aos responsáveis sobre a idade da criança

no momento de chegada na Irlanda, a data e o local de nascimento, a fim de saber se a criança nasceu na Irlanda ou no Brasil, e quantos anos viveu no Brasil, para assim identificar se a criança foi exposta a algum tipo de educação formal no Brasil, já que esses são alguns dos aspectos que fundamentam as bases estruturais da primeira língua (L1) da criança, conforme mencionado na seção anterior. Além disso, também fizemos perguntas para identificar a nacionalidade dos responsáveis pela criança, e perceber se no ambiente familiar era utilizada ainda uma outra língua além do português e do inglês.

A idade da criança também foi um fator determinante para nos fornecer informações sobre o ano escolar e assim sabermos se havia algum contato explícito com o inglês e com o irlandês. Irlandês é uma língua presente em todo o país, devido aos esforços do governo da República da Irlanda em preservá-la e tornar a população fluente nela.

A partir da coleta desses dados, traçamos o perfil dos participantes, e pudemos formular uma prova com o maior nível de equidade possível. Entretanto, apenas com esses dados não é possível estabelecer qual seria o nível de proficiência das crianças em português e, para nos apoiar nesse sentido, utilizamos o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (CECR) como base durante o desenvolvimento dos critérios das competências linguísticas (Council of Europe, 2020). Esse é um parâmetro criado para avaliar a proficiência dos falantes de línguas estrangeiras, o que difere dos falantes nativos e dos falantes de herança. Entretanto, foi nosso ponto de partida.

De acordo com Rinke, Flores & Santos (2019), os falantes de herança geralmente desenvolvem o conhecimento implícito da língua, ou seja, é um processo de aquisição por meio de *input* linguístico vindo da família, tipicamente desde o nascimento, com registros que tendem a ser coloquiais. Já os aprendizes de segunda língua (L2), de acordo com as autoras, têm exposição a registros mais formais da língua e o contato ocorre após a aquisição da L1. Portanto, o CECR foi uma ferramenta utilizada com cautela e com adaptações, devido às especificações mencionadas acima e na seção anterior.

O estudo de Ringhofer e Bolacio Filho (2020) aborda os exames de proficiência no contexto de escolas alemãs no exterior, especialmente na Áustria. Também descrevem o processo de avaliação de proficiência em POLH com o foco em crianças mais velhas e adolescentes. O estudo destaca a criação e aplicação de exames adaptados para adolescentes, com o objetivo de avaliar de forma concreta e reconhecida o conhecimento real da língua portuguesa adquirida ao longo da vida, especialmente por alunos que a utilizam em casa. Apesar de o nosso público-alvo ser mais novo, o estudo aqui citado nos ajudou no processo de confecção da avaliação para as Olimpíadas.

Os exames foram elaborados para medir as quatro competências linguísticas fundamentais: leitura, escrita, compreensão auditiva e fala. Foram aplicados dois níveis de exame: o Exame I, indicado para alunos a partir dos 12 anos com nível básico (A2/B1), e o Exame II, para alunos mais maduros, com pelo menos 15 anos, visando o nível B2.

O critério de avaliação considerou, na parte oral, categorias como fidelidade às tarefas e temas, expressão e vocabulário, fluidez e pronúncia e correção gramatical, todas com peso equivalente. Na escrita, as provas incluíram interpretação de textos, produção textual sobre temas cotidianos e exercícios de gramática contextualizados. Além disso, foram usadas diferentes formas de perguntas, como múltipla escolha e respostas opinativas, para aumentar a validade dos resultados.

Ringhofer e Bolacio Filho (2020) ressaltam a importância de exames que valorizem o uso real da língua, estimulando a autoestima dos alunos e reconhecendo a proficiência em situações legítimas de comunicação, mais do que a simples memorização de regras gramaticais. Essas questões foram inspiradoras para a elaboração das provas da Olimpíada na República da Irlanda.

3.1. Etapas da avaliação

A avaliação teve início com uma prova escrita, aplicada a todas as categorias. Cada grupo etário recebeu propostas específicas, alinhadas

às suas habilidades e níveis de desenvolvimento. As Categorias A (4 a 6 anos) e B (7 a 9 anos) tiveram a opção de escolher entre a confecção de uma história em quadrinhos ou uma poesia. A Categoria C (10 a 12 anos) realizou uma redação.

A escolha desses gêneros textuais fundamentou-se na experiência da coordenação pedagógica da AMBI, uma das responsáveis pela elaboração das avaliações, que observou a recorrência desses gêneros no plano de ensino das aulas de português oferecidas pela escola da instituição. Para os participantes que optaram pela história em quadrinhos, a tarefa propunha criar um material inédito que abordasse o tema do livro. Os critérios de avaliação desse gênero textual incluíram: adequação temática e projeto artístico, garantindo a ligação com a narrativa de *Palavras ao Mar*; comunicação, com foco na clareza e expressividade das ideias; narrativa, avaliando a capacidade de sintetizar a história em até 12 quadrinhos; e originalidade, destacando inovação e criatividade na produção visual e textual.

Na opção pela poesia, os critérios seguiram a mesma linha de adequação temática, mas com um olhar ao estilo e à criatividade literária. Os participantes foram avaliados pela capacidade de transmitir ideias relacionadas à obra com profundidade, clareza e sensibilidade, além de trazer uma abordagem original e autoral ao tema.

A redação, cuja proposta foi apresentada no momento da prova, exigiu dos participantes da Categoria C o domínio da escrita em português, além da reflexão sobre o tema. A proposta apresentada convidou os participantes a conectarem o tema do texto às suas experiências e heranças culturais. Com esse intuito, os alunos foram orientados a escrever um texto em que visitavam o Museu da Língua Portuguesa em São Paulo e tinham que descrever a imagem do mapa que é parte da obra literária utilizada na prova (Nina, 2021). Os critérios de avaliação consideraram a adequação ao tema, a comunicação clara e organizada, a construção da narrativa (seguindo as instruções fornecidas) e a originalidade, destacando a criatividade na abordagem. A Figura 1 resume as três opções e os critérios de avaliação adotados para cada uma delas.

Figura 1: Critérios de avaliação das atividades escritas.

Atividade	Descrição	Critérios de avaliação
História em Quadrinhos	Produção inédita com base no tema do livro <i>Palavras ao Mar</i> , de Cláudia Nina.	- Adequação: temática e projeto artístico alinhados ao livro. - Comunicação: clareza e expressão das ideias. - Narrativa: síntese do tema em até 12 quadrinhos. - Originalidade: inovação e criatividade na produção artística.
Poesia	Produção poética relacionada ao livro.	- Adequação: temática vinculada à obra. - Comunicação: expressividade das ideias. - Originalidade: criatividade, estilo e abordagem autoral.
Redação	Proposta apresentada no momento da prova, também relacionada ao livro.	- Adequação: alinhamento com o tema proposto. - Comunicação: organização e clareza das ideias. - Narrativa: conexão com herança cultural e identidade. - Originalidade: criatividade na abordagem.
Critério de desempate	Preferência em caso de empate entre os participantes.	O participante nascido na Irlanda terá preferência, considerando que a língua de herança difere da língua nativa, e a experiência de vida no Brasil pode influenciar a proficiência em português.

Fonte própria

Essa etapa inicial foi essencial para explorar as diferentes formas de expressão dos participantes, promovendo não apenas o domínio da língua, mas também o desenvolvimento da criatividade e da capacidade de articulação das ideias, em sintonia com o universo temático de *Palavras ao Mar*.

A segunda etapa da avaliação foi constituída por uma prova oral criada de acordo com a faixa-etária. A prova oral destinada à Categoria A (crianças de 4 a 6 anos), teve como objetivo principal avaliar a expressão verbal, a compreensão de texto e a capacidade interpretativa dos participantes. A prova foi dividida em três etapas: a primeira etapa, chamada “Apresentação”, buscava criar um ambiente confortável e acolhedor para a criança. Nesse momento, o examinador iniciava o diálogo com perguntas pessoais e buscava coletar infor-

mações pessoais sobre a experiência da criança ao longo do processo de leitura. Em seguida, buscou-se explorar a familiaridade da criança com o material, perguntando se ela leu o livro e se gostou da história. Levando em conta a faixa-etária da criança, o objetivo aqui era garantir que a criança tivesse a oportunidade de fornecer respostas claras e espontâneas. Essa fase, que durou cerca de dois minutos, foi crucial para estabelecer confiança e engajamento no restante da prova.

Na segunda etapa, intitulada “Conteúdo do Livro”, o foco foi testar a compreensão da narrativa e o vocabulário supostamente adquirido ao longo da leitura. Com base em trechos do livro, o examinador fazia perguntas específicas, como: “Qual é o nome deste transporte?”; “Qual é o destino dele?” e “O que está acontecendo nesse trecho?”. Além disso, a criança era incentivada a nomear figuras associadas ao contexto, como “jabuti”, “sushi” e “espaguete”. As respostas esperadas demonstram o nível de atenção aos detalhes e a capacidade da criança de associar elementos visuais e textuais. Essa fase, com duração de cinco minutos, foi essencial para avaliar a retenção de informações e a capacidade de articular pensamentos sobre o conteúdo.

Por fim, a terceira etapa, “Interpretação e Opinião sobre o Livro”, propunha uma reflexão mais profunda sobre a obra e sua relação com a língua portuguesa. O examinador fez perguntas como: “Por que você acha que o nome do livro é esse?”; “Você acha que a língua portuguesa é importante? Por quê?” e “Qual é a palavra da língua portuguesa que você mais gosta?”. Aqui, o objetivo era verificar se a criança compreendeu o significado mais amplo do livro e como ela conecta a história ao valor cultural e linguístico da língua portuguesa. Esperava-se que o participante conseguisse expressar suas opiniões e preferências de maneira clara, demonstrando um entendimento geral do tema.

Com uma duração total de aproximadamente 15 minutos, a prova oral foi estruturada para oferecer um espaço lúdico e de aprendizagem, no qual as crianças pudessem mostrar suas habilidades linguísticas e interpretativas. A prova oral das Olimpíadas de Português nas Categorias B (7 a 9 anos) e C (10 a 12 anos) complementou a avalia-

ção da Categoria A, com um enfoque mais aprofundado na análise cultural e histórica da língua. Na Categoria B, os participantes foram estimulados a refletir sobre como o tempo e a interação com outras línguas enriqueceram o vocabulário do português. A prova destacou a transformação contínua da língua, sua flexibilidade e sua capacidade de incorporar palavras e expressões de diferentes culturas.

Na Categoria C, a abordagem tornou-se ainda mais analítica, explorando as conexões históricas e culturais. Os participantes analisaram o papel do português em países africanos de língua oficial portuguesa, discutindo as semelhanças linguísticas e a herança comum. Além disso, refletiram sobre a relevância da língua no contexto global e digital, considerando a internet como um espaço de circulação e transformação linguística. A figura 2 resume todas as provas.

Figura 2: Conteúdo das provas orais detalhado e por categoria

PROVA ORAL	CATEGORIA A (4 a 6 anos)	CATEGORIA B (7 a 9 anos)	CATEGORIA C (10 a 12 anos)
Parte 1 Apresentação Relevância: Antes de entrar no tema, dar espaço para que o participante comece a se sentir confortável.	Olá, meu nome é (examinador), e vamos iniciar o teste. a. Qual é o seu nome? b. Quantos anos você tem? c. Leu o livro “Palavras ao mar”? d. Gostou da história?	Olá, meu nome é (examinador), e vamos iniciar o teste. a. Qual é o seu nome? b. Quantos anos você tem? c. Leu o livro “Palavras ao mar”? d. Gostou da história?	Olá, meu nome é (examinador), e vamos iniciar o teste. a. Qual é o seu nome? b. Quantos anos você tem? c. Leu o livro “Palavras ao mar”? d. Gostou da história?
Resposta esperada:	Que o participante demonstre clareza ao fornecer os dados pessoais e opinião. Tempo: 2 minutos	Que o participante demonstre clareza ao fornecer os dados pessoais e opinião. Tempo: 2 minutos	Que o participante demonstre clareza ao fornecer os dados pessoais e opinião. Tempo: 2 minutos

Parte 2 Conteúdo do livro	Qual é o nome deste transporte? Qual é o destino dele? O que está acontecendo nesse trecho do livro? Consegue nomear algumas dessas figuras?	O que está acontecendo nesse trecho do livro? O que aconteceu e acontece com as palavras através dos tempos? Consegue nomear algumas dessas figuras?	a. A língua ganha novos vocabulários e até novos sotaques. A que o autor atribui isso? b. Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe. O que esses países africanos têm em comum? Por quê?
Resposta esperada:	Caravelas; Lugares inexplorados do mundo; Pessoas de línguas diferentes tentando se comunicar; Jabuti, sushi, espaguete. Tempo: 5 minutos	Pessoas de línguas diferentes tentando se comunicar. As palavras se modificam, se misturam, se encontram com palavras de outras línguas. Jabuti, sushi, espaguete. Tempo: 5 minutos	As palavras da língua portuguesa se misturaram a palavras de outras línguas, fazendo com que a língua ganhasse novas palavras e novas formas de falar. Tempo: 5 minutos
Parte 3 Interpretação e opinião sobre o livro	a. Por que você acha que o nome do livro é “Palavras ao mar”? b. Você acha que a língua portuguesa é importante? Por quê? c. Qual é a palavra da língua portuguesa que você mais gosta?	a. Como o nome do livro “Palavras ao mar” se relaciona com o trecho e imagem ao lado? b. Para você, qual é a importância da língua portuguesa?	a. O que a autora quis dizer com “As palavras são criaturas cheias de personalidade”? b. Já pensou na Internet como as águas de um oceano virtual?
Resposta esperada:	Compreensão geral da história do livro e relacioná-la com a língua portuguesa no contexto irlandês. Identificar algum vocabulário apresentado pela obra e expressar opinião sobre a língua.		

Fonte própria

As provas foram gravadas e analisadas com base nos critérios desenvolvidos com o apoio do CECR e apresentados na Figura 3:

Figura 3: Critérios de avaliação das provas orais

	EXCELENTE	SUFICIENTE	INSUFICIENTE
CONTEÚDO	Produz um discurso com informação relevante, respondendo às questões e fornecendo informações adicionais.	Produz um discurso com informação adequada, respondendo às questões e fornecendo, por vezes, explicações adicionais.	Produz um discurso com informação confusa e não responde às questões.
CLAREZA	Expressa-se de forma fluente, sem dificuldades, com ritmo, pronúncia clara e audível.	Expressa-se globalmente de forma fluente e com pouco ritmo.	Expressa-se de forma insatisfatória ao nível da fluência e com hesitações.
USO DA LÍNGUA	Utiliza estrutura lógica, reconhece e faz uso de vocabulário complexo e elaborado.	Utiliza estrutura simples, mas coesa. Reconhece e faz uso de vocabulário adequado.	Utiliza estrutura confusa, inadequada ao contexto e não faz uso de vocabulário adequado.

Fonte própria

Embora a análise dos resultados das provas não constitua o foco central deste estudo, considera-se relevante apresentar alguns dados quantitativos que contextualizam a aplicação da avaliação. Ao todo, dezesseis crianças foram inscritas. Destas, treze efetivamente participaram das provas, uma vez que três candidatos desistiram antes da realização da etapa oral. A distribuição dos participantes por faixa etária foi: cinco na Categoria A (4 a 6 anos), cinco na Categoria B (7 a 9 anos) e três na Categoria C (10 a 12 anos). Esses dados contribuem para a compreensão do alcance e da organização da iniciativa, bem como para situar a aplicação dos critérios avaliativos, que foram construídos com base nos descritores do CECR e adaptados às especificidades da comunidade de língua de herança, conforme descritos acima.

Ainda que a prova das Olimpíadas seja uma competição, todas as etapas da avaliação foram idealizadas a partir do pensamento de

Paulo Freire (1996), ou seja, da “avaliação enquanto instrumento de apreciação do que fazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação” (p. 44). Portanto, o objetivo principal da avaliação aplicada na Irlanda foi proporcionar um ambiente de valorização e descoberta da língua de herança, tornando meninos e meninas críticos em relação à língua da família e ao seu papel como falante de português brasileiro.

CONCLUSÃO

A realização da terceira edição das Olimpíadas na República da Irlanda, em 2023, representa uma iniciativa de profundo significado cultural e linguístico, evidenciando o compromisso do governo brasileiro em apoiar a manutenção e a valorização da língua portuguesa no exterior. Com uma abordagem que integrou práticas pedagógicas adaptadas e respeitou as especificidades dos falantes de herança, o evento se destacou como uma via eficaz para fortalecer os laços culturais das novas gerações com suas origens.

Embora haja um longo caminho de pesquisas científicas sobre a aquisição da LH e de como podemos fazer uso desses conhecimentos nas práticas pedagógicas e de avaliação para promover o aprendizado e manutenção da língua, procuramos elaborar a presente prova com rigor metodológico, considerando a heterogeneidade dos perfis linguísticos das crianças participantes. Como referência principal, foi utilizado o CECR, que forneceu diretrizes estruturadas para a avaliação e o desenvolvimento das competências linguísticas, adaptadas ao contexto específico dos falantes de herança. Essa estratégia não apenas procurou garantir equidade no processo avaliativo, mas também abordou os desafios inerentes ao bilinguismo de herança, que envolvem níveis variados de exposição ao português e influência das línguas majoritárias, como o inglês e o irlandês.

Ao propor atividades que fazem parte do universo e do cotidiano dos participantes, como histórias em quadrinhos e redações temáticas, as Olimpíadas incentivaram a reflexão cultural e a expressão pessoal,

promovendo uma conexão significativa entre os participantes e a língua portuguesa. Além disso, a etapa oral, estruturada com diferentes níveis de complexidade, reforçou a capacidade dos participantes de dialogar sobre questões culturais e linguísticas, estimulando a construção de identidades bilíngues e multiculturais.

O evento ressaltou, ainda, a importância do português como um patrimônio cultural que transcende fronteiras, adaptando-se a novos contextos sociais e tecnológicos. Essa adaptação foi crucial para envolver as crianças de forma inclusiva e para evidenciar que a língua portuguesa, ao ser cultivada como língua de herança, é também uma ponte para o diálogo intercultural e uma ferramenta para a preservação da diversidade linguística global.

E, por fim, partindo do pensamento de Galindo (2022, p. 135) ao refletir sobre a formação da língua portuguesa no Brasil, afirmando que “a transmissão, a aquisição e a aprendizagem de um idioma são sempre ‘imperfeitas’, na medida em que cada geração, e mesmo cada indivíduo, desenvolve uma versão sempre ligeiramente alterada da língua que era falada antes”, buscamos promover uma avaliação que levasse em conta a língua portuguesa de herança falada na Irlanda, que, de alguma forma, refletisse e contribuísse com o engajamento de todos os falantes, independentemente do nível de proficiência. Por isso, não houve destaque a critérios relacionados às regras gramaticais, privilegiando apenas a variedade padrão da língua.

Ao promover a língua portuguesa de forma lúdica e reflexiva, as Olimpíadas na República da Irlanda consolidaram um espaço vital para que as novas gerações de falantes de herança mantenham vivas suas raízes, enquanto dialogam com o mundo globalizado em que vivem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L.; FLORES, C. Bilinguismo. In: FREITAS, M. J.; SANTOS, A. L. (Org.). *Aquisição de língua materna e não materna: questões gerais e dados do português*. Berlin: Language Science Press, 2017. p. 275–304.

AMBI IRELAND. Olimpíadas de Português como Língua de Herança. Disponível em: <https://ambiireland.ie/olimpiadas-de-portugues-como-lingua-de-heranca/>. Acesso em: 17 dez. 2024.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. *Proposta curricular para o ensino de Português como Língua de Herança*. Brasília: FUNAG, 2020.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. *Consulado-Geral do Brasil em Nagoia. III Olimpíadas de Português como Língua de Herança*, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mre/pt-br/consulado-nagoia/eventos-1/concursos-culturais/iii-olimpiadas-do-portugues-como-lingua-de-heranca>. Acesso em: 17 dez. 2024.

CENTRAL STATISTICS OFFICE. *Census of Population 2022 Profile 5: Diversity, Migration, Ethnicity, Irish Travellers & Religion*. Disponível em: <https://www.cso.ie/en/statistics/population/censusofpopulation2022/censusofpopulation2022profile5-diversitymigrationethnicityirishtravellersreligion/>. Acesso em: 17 dez. 2024.

CIRANDA IRELAND. *Ciranda Ireland: Português e Cultura Brasileira*. Disponível em: <https://www.ciranda.ie/>. Acesso em: 17 dez. 2024.

CORREIA, L.; FLORES, C. Questionário sociolinguístico parental para famílias. *Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*, Porto, v. 16, p. 75-102, 2021.

COUNCIL OF EUROPE. Self-assessment grid - Table 2 (CEFR 3.3): Common Reference levels. Disponível em: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/table-2-cefr-3.3-common-reference-levels-self-assessment-grid>. Acesso em: 17 dez. 2024.

EDUCA - Language Club. Instagram: @educa.languageclub. Disponível em: <https://www.instagram.com/educa.languageclub/>. Acesso em: 17 dez. 2024.

FLORES, C.; MELO-PFEIFER, S. 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*, v. 8, 2014.

FLORES, C.; SANTOS, A.; MARQUES, R.; JESUS, A. Age and input effects in the acquisition of mood in Heritage Portuguese. *Journal of Child Language*, 2017.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALINDO, Caetano. *Latim em pó: um passeio pela formação do nosso português*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

GATHERCOLE, V. C. M. Miami and North Wales, so far and yet so near: a constructivist account of morpho-syntactic development in bilingual children. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, v. 10, p. 224-247, 2007.

GATHERCOLE, V. C. M.; THOMAS, E. M. Bilingual first-language development: dominant language takeover, threatened minority language take-up. *Bilingualism: Language and Cognition*, v. 12, p. 213-237, 2009.

MEISEL, J. M. The weaker language in early child bilingualism: Acquiring a first language as a second language? *Applied Psycholinguistics*, v. 28, n. 3, p. 495-514, 2007.

MONTRUL, S.; POLINSKY, M. (ed.). *The Cambridge Handbook of Heritage Languages and Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 2021. (Cambridge Handbooks in Language and Linguistics).

MORONI, A.; VIZENTINI, D.; TANAKA, C.; MCCARTHY, M. (org.). *Experiências e resultados durante as OPLH I e II, em 2021 e 2022, na Espanha, Suíça, Japão e EUA*. 2023.

RINGHOFER, D. F. D.; BOLACIO FILHO, E. S. Língua de herança, adolescência e avaliação. *Revista da ABRALIN*, [s. l.], v. 19, n. 3, p. 936-949, 2020.

RINKE, E.; FLORES, C.; SANTOS, A. L. Heritage languages at school: Implications of linguistic research on bilingualism for heritage language teaching. In: GABRIEL, C.; GRÜNKE, J.; THIELE, S. (org.). *Romanische Sprachen in ihrer Vielfalt: Brückenschläge zwischen linguistischer Theoriebildung und Fremdsprachenunterricht (Romanische Sprachen und ihre Didaktik)*. Stuttgart: ibidem, 2019. p. 211-232.

TSIMPLI, I. Early, late or very late? Timing acquisition and bilingualism. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, v. 4, n. 3, p. 283-313, 2014.

CAPÍTULO 12

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO E SUA INFLUÊNCIA NO ENSINO DO POLH

Elaine Silva de Lima Fiorin
BrEACC, Inglaterra

Lilian Mara Melazi de Oliveira Nazareth
BrEACC, Inglaterra

1. INTRODUÇÃO

A importância do lúdico no processo de ensino e aprendizagem é um tema que ganha cada vez mais relevância na educação contemporânea. As transformações nas metodologias de ensino-aprendizagem reconhecem que o aluno deve estar no centro desse processo, considerando, assim, seus interesses e necessidades. A metodologia lúdica trabalha a expressão e a comunicação dos alunos, proporcionando assim uma experiência de aprendizagem mais prazerosa. Através dessa metodologia, o aluno desenvolve sua capacidade de explorar, refletir e interagir com os conteúdos. Dessa maneira, é favorecido o desenvolvimento de diversas habilidades cognitivas, sociais e emocionais, facilitando a aquisição de conhecimento necessário para uma aprendizagem significativa.

O lúdico estruturado, planejado, organizado e com a mediação consciente de um professor pode trazer resultados significativos por despertar o interesse e o prazer em adquirir conhecimento. Por isso, a ludicidade não deve ser interpretada ou limitada à ideia de um simples entretenimento. Segundo Santos (1997),

A ludicidade é uma necessidade do ser humano [...] e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento (p. 12).

Através da nossa experiência em sala de aula, acreditamos que, no contexto do português como língua de herança (POLH), as estratégias lúdicas apresentam um papel de grande influência, visto que o uso de atividades que envolvem jogos, músicas, histórias, dramatização e outros diversos recursos proporciona uma abordagem mais dinâmica e atraente, possibilitando maior interesse e permitindo que os alunos se conectem totalmente com a língua, a cultura e sua própria identidade. Assim, não apenas facilita a aprendizagem, mas também promove a interação social e a motivação dos alunos, criando um ambiente de aprendizado mais inclusivo e envolvente, favorecendo o desenvolvimento integral dos alunos.

No decorrer deste capítulo, compartilhamos diversas teorias que evidenciam a metodologia lúdica como sendo amplamente eficaz para a aprendizagem. Também relatamos nossa experiência e prática do nosso trabalho como professoras de POLH em uma instituição na Inglaterra que atende alunos com idade de 2 a 16 anos. As aulas acontecem uma vez por semana com duração de 2 horas cada.

2. EMBASAMENTO TEÓRICO

A ludicidade não é apenas uma facilitadora do aprendizado, mas também transforma o ambiente de ensino em um espaço acolhedor e motivador, no qual os alunos se sentem mais conectados, potencializando o desenvolvimento de habilidades cognitivas e emocionais de maneira prazerosa. De acordo com Kishimoto (1994, p.36) “por meio da brincadeira, o aluno desperta o desejo do saber, a vontade de participar e a alegria da conquista”. Na visão de Vygotsky (1984),

a brincadeira contém em si todas as tendências de desenvolvimento em uma forma condensada, mostrando que o lúdico é uma fonte inesgotável de possibilidades. O lúdico permite que os conteúdos propostos sejam compreendidos de forma mais leve e natural. Dessa maneira, favorece a aprendizagem ativa e o engajamento por parte dos alunos. Além disso, o brincar favorece a mediação entre alunos, promovendo a troca de saberes e a construção coletiva do conhecimento. Essa dinâmica é especialmente relevante no contexto dos falantes de língua de herança, cuja realidade é marcada por uma heterogeneidade evidente — aspecto facilmente observado em sala de aula, onde as diferenças linguísticas, culturais e de vivência com a língua se manifestam.

Os conceitos de lúdico e ludicidade são associados com frequência ao universo infantil. Porém, esse pensamento torna o conceito incompleto, visto que a influência do lúdico na aprendizagem não se limita à infância. Portanto, não é um recurso para ser trabalhado exclusivamente com crianças, mas também é importante que os professores com turmas de adolescentes considerem os amplos e relevantes benefícios que a utilização dessas estratégias é capaz de proporcionar aos seus alunos. Afinal, “[...] o ser que brinca, joga e se expressa é também um ser que age, sente, pensa, aprende e se desenvolve intelectual e socialmente” (Bruner, 1976, p. 75).

Na atualidade, o debate em torno do lúdico como recurso voltado para a aprendizagem tem ganhado cada vez mais relevância. No entanto, sua valorização como parte essencial da experiência humana e do processo educativo não é uma concepção moderna; ao contrário, possui raízes profundas na história do pensamento pedagógico. Já na Idade Média, Santo Tomás de Aquino reconheceu a importância e necessidade do brincar para a vida humana — “o ensino não pode ser aborrecido e enfadonho: o *fastidium* é um grave obstáculo para a aprendizagem” (Lucci, 1999, p. 3 *apud* Cabrera e Salvi, 2005, p. 3).

Um ponto importante a ser destacado é que o brincar e o jogar são práticas que ativam o cérebro de forma singular, promovendo uma aprendizagem que vai além do cognitivo. Durante essas atividades, as

crianças não apenas exercitam habilidades intelectuais, mas também desenvolvem competências emocionais e sociais, como empatia, cooperação e autorregulação. Tais experiências são fundamentais para o desenvolvimento integral. Como ressalta o psicanalista Donald Winnicott (1975), a liberdade criativa se desenvolve por meio do brincar. Essa perspectiva reforça a importância do lúdico como uma poderosa ferramenta de expressão emocional considerando que o fator racional não é o único que influencia o desenvolvimento do processo de aprendizagem. A educação lúdica, além de proporcionar a integração de fatores emocionais e racionais, contribui para o desenvolvimento ético, criativo e físico do estudante (Andrade e Silva, 2015).

O lúdico também pode ser compreendido como uma ferramenta poderosa para contextualizar a língua em situações reais de comunicação. Por meio de dramatizações, jogos de simulação e atividades que reproduzem cenas do cotidiano, os alunos não apenas assimilam vocabulário e estruturas gramaticais, mas vivenciam a língua em contextos práticos. Esse tipo de abordagem transforma o aprendizado em uma experiência concreta, fazendo com que a língua seja percebida como algo vivo, funcional e conectado à realidade. No ensino do POLH, essa contextualização é essencial para que o aluno reconheça o valor do idioma em sua trajetória pessoal e cultural, fortalecendo seu vínculo com as origens e tradições familiares.

Ao incorporar elementos culturais, como culinária, festas tradicionais, músicas populares e contos folclóricos, as atividades lúdicas fortalecem esse vínculo. Essas práticas ajudam a integrar a língua ao patrimônio cultural dos alunos, criando um ambiente de aprendizagem que transcende a sala de aula, permitindo que o aluno se aproprie da língua e da cultura de forma emocional e afetiva. Nesse contexto, o português deixa de ser uma língua “da escola” e se torna parte integrante do universo cultural e familiar do aluno. Em outras palavras, abordagens pedagógicas que considerem as vivências culturais dos alunos são importantes na promoção de uma aprendizagem afetiva.

Também podemos destacar o importante papel das atividades lúdicas na promoção da aprendizagem colaborativa. Essas atividades

frequentemente envolvem o trabalho em equipe, estimulando a interação social entre os alunos. Sendo o ambiente de aprendizagem lúdica favorável à socialização, a identidade do indivíduo é fortalecida ao participar desse ambiente. No ensino do POLH, a aprendizagem colaborativa é especialmente significativa, pois permite que os alunos compartilhem experiências, expressões e formas de falar, aprendendo uns com os outros. Dessa forma o professor pode olhar para a heterogeneidade dos alunos, e não enxergar apenas como um desafio, mas como uma oportunidade para troca de conhecimentos. Como destaca Aquino (1998):

a heterogeneidade característica presente em qualquer grupo humano passa a ser vista como fator imprescindível para as interações na sala de aula. Os diferentes ritmos, comportamentos, experiências, trajetórias pessoais, contextos familiares, valores e níveis de conhecimento de cada criança (e do professor) imprimem ao cotidiano escolar a possibilidade de troca de repertórios, de visões de mundo, confrontos, ajuda mútua e consequente ampliação das capacidades individuais (p. 64).

Por fim, a promoção de uma aprendizagem prazerosa pode contribuir para a retenção do conhecimento ao transformar o processo de aprendizagem em uma experiência divertida, não apenas favorecendo a fixação do conteúdo, mas também fortalecendo o vínculo do aluno com o ato de aprender. Quando a aprendizagem é associada ao prazer e ao afeto, o estudante tende a utilizar a língua de forma mais espontânea, sentindo-se motivado a continuar aprendendo. Araújo (2013) ressalta que

[o] lúdico é uma estratégia insubstituível para ser usada como estímulo na construção do conhecimento humano e na progressão das diferentes habilidades operatórias, além disso, é uma importante ferramenta de progresso pessoal e de alcance de objetivos educacionais (p.1).

Dessa forma, podemos afirmar que refletir sobre o potencial transformador do lúdico no ensino do POLH é também reconhecer sua relevância em criar um caminho de aproximação com a língua, favorecer a construção da identidade e, assim, promover a continuidade do patrimônio cultural entre as gerações. Acreditando nesse potencial, incorporamos a metodologia lúdica em nossas salas de aula por meio de um projeto que descrevemos a seguir.

3. EXEMPLO DE PRÁTICAS RELACIONADAS AO POLH

Chapeuzinho Amarelo, obra literária de Chico Buarque, inspirou o desenvolvimento do projeto “Chapeuzinho Amarelo e as Emoções”. De forma poética e lúdica, o livro conta a história de uma menina que vivia dominada pelo medo — de tudo e, principalmente, do Lobo. Ao brincar com as palavras e com a ideia do medo, Chapeuzinho se liberta e encontra sua coragem. Desenvolvemos um projeto com essa história para trabalhar a ampliação do vocabulário e a compreensão dos conceitos relacionados não apenas ao medo, mas também a outras emoções, como coragem, alegria, tristeza e ansiedade.

O projeto foi desenvolvido em duas turmas, nas quais a faixa etária dos alunos variava de 4 a 6 anos. As professoras LÍlian e Elaine, autoras deste capítulo, realizaram esse projeto em parceria desde o planejamento até a fase de conclusão e avaliação. A sequência de aulas foi inicialmente planejada com o foco na exploração dos conceitos de emoções utilizando a obra literária mencionada como ponto de partida. Contudo, a participação ativa e os interesses demonstrados pelos alunos nas primeiras aulas trouxeram uma nova perspectiva ao projeto, revelando o seu potencial para explorar outros conteúdos e habilidades. Em particular, a curiosidade das crianças ao observarem as ilustrações do livro despertou a oportunidade de explorar conceitos como a sequência numérica e o reconhecimento das cores, ampliando os objetivos inicialmente propostos.

3.1 Atividade

1: leitura da história com exploração do tema

Iniciamos o projeto com uma dinâmica onde nós, professoras, usamos um chapéu amarelo semelhante ao da personagem principal do livro e perguntamos às crianças se conseguiam imaginar que história seria contada. Em seguida, mostramos a capa do livro, explorando suas características e perguntando se, ao observar a imagem, as crianças poderiam dizer sobre o que a história tratava. Após essa primeira exploração e troca de ideias, iniciamos a leitura de *Chapeuzinho Amarelo*.

A leitura da história foi feita de forma interativa, incentivando os alunos a participarem, compartilhando suas ideias e imaginando soluções para os medos da personagem. Pausas estratégicas foram feitas para que as crianças comentassem e conectassem os medos da Chapeuzinho com experiências próprias, reforçando a escuta ativa e a construção de vocabulário.

Após a leitura, organizamos uma roda de conversa sobre o tema “medo”. Demos oportunidade para os alunos compartilharem suas percepções e relatarem situações que os assustavam. Para tornar a atividade ainda mais interativa, utilizamos o chapéu amarelo, ilustrado na capa do livro. Ele foi passado de aluno para aluno na roda, e quem estivesse com o chapéu deveria compartilhar algo que o assustasse ou o fizesse sentir medo. Em seguida, o chapéu era passado ao colega ao lado, garantindo que todas as crianças tivessem a oportunidade de participar.

Depois que todos compartilharam seus medos, nós, professoras, aproveitamos o momento para destacar que o medo é uma emoção universal e apresentamos exemplos práticos de como ele pode ser superado. Com esse fim, utilizamos situações do cotidiano das crianças. Inspirados por essa troca, desafiamos os alunos a sugerirem exemplos de como enfrentar os medos, tanto os próprios quanto os dos colegas. As crianças se empolgaram e começaram a propor soluções criativas, demonstrando empatia e cooperação. Essa dinâmica reforçou a im-

portância da partilha, da escuta ativa e da construção conjunta de estratégias para lidar com as emoções.

3.2 Atividade

2: Amarelinha do Medo e a substituição de sentimentos

Uma das atividades centrais foi a “Amarelinha do Medo”, desenhada no chão com lacunas em branco. As lacunas seriam preenchidas com imagens representando os medos da história e outros medos mencionados pelos alunos durante a roda de conversa, realizada após a leitura do livro. Antes de completarem a amarelinha, entregamos quadrados de papel para que as crianças desenhassem aquilo que lhes causava medo ou as assustava. Esses desenhos foram posteriormente integrados às imagens dos medos da personagem Chapeuzinho Amarelo e utilizados para preencher as lacunas da amarelinha, tornando a atividade ainda mais personalizada.

Na primeira etapa, os alunos escolheram um medo que deveriam evitar ao pular pela amarelinha, evitando pisar no quadrado correspondente. Em seguida, na segunda etapa, as crianças foram incentivadas a substituir os medos por imagens de sentimentos positivos ou coisas que lhes traziam alegria, coragem ou tranquilidade. Para apoiar esse processo, oferecemos alguns desenhos prontos com representações de coisas boas ou que geralmente agradam a todas as crianças, como sol, corações, estrelas, brinquedos, comidas e animais, dando a elas mais opções para recriar a amarelinha de maneira positiva.

Essa atividade promoveu a compreensão emocional de maneira prática e reforçou o vocabulário ao nomear os sentimentos representados pelas imagens. Além disso, o movimento físico integrado à narrativa da história permitiu um aprendizado ativo, associando emoção, linguagem e ação. A substituição dos medos por elementos positivos também estimulou a criatividade, a empatia e a colaboração entre os alunos, criando um ambiente de confiança e acolhimento.

3.3 Atividade 3

: associação das cores a emoções

Com a intenção de ampliar o conhecimento sobre o tema “emoções”, organizamos uma roda de conversa em que fizemos algumas perguntas para as crianças, tais como: “Como você está se sentindo hoje? Por que você está se sentindo assim?”. Utilizamos o auxílio do quadro das emoções, onde os alunos escolhiam um emoji impresso em papel colorido, cada um com uma cor diferente, representando o que estavam sentindo no momento. A partir dessas escolhas, abrimos espaço para uma breve conversa, incentivando as crianças a expressarem suas emoções e refletirem sobre elas.

Partindo da história *Chapeuzinho Amarelo*, com foco inicial na questão do medo, ampliamos o repertório emocional das crianças. Isso foi feito com a contação da história utilizando fantoches para representar os personagens do livro. As crianças ajudaram a lembrar e reconstruir os eventos narrados na história. Durante esse processo, introduzimos outras emoções vivenciadas pela personagem e pelas próprias crianças.

Finalizamos o momento com uma dinâmica utilizando o Disco de Newton, associando cada cor do disco a uma emoção trabalhada na história. Enquanto observavam a montagem do círculo, as crianças ouviram explicações sobre as emoções representadas pelas cores e compartilharam situações em que sentiram essas emoções. Ao girar o disco, as cores se misturavam, simbolizando a coexistência de sentimentos e destacando que todas as emoções têm sua importância.

A mistura das cores no disco, que ao girar rapidamente, resulta na cor branca, foi utilizada para ilustrar que, quando as emoções estão em equilíbrio, nos sentimos bem, tranquilos e felizes. Essa atividade promoveu a criatividade, consolidou o aprendizado emocional e permitiu que as crianças compreendessem visual e tangivelmente a ideia de que emoções diferentes compõem a experiência humana, sendo todas fundamentais para o nosso bem-estar.

3.4 Atividade

4: sequência numérica e solução criativa na amarelinha

Outro aspecto trabalhado foi a relação da história com números. Essa atividade, que inicialmente não fazia parte do projeto original, acabou gerando recursos e inspiração para o desenvolvimento de mais uma aula. A ideia surgiu a partir da observação de uma criança que, ao ouvir a história pela primeira vez, notou que a amarelinha ilustrada no livro estava sem números, mencionando que a chapeuzinho poderia estar com medo por não saber onde começar o jogo. Esse comentário despertou a oportunidade de incluir o conceito de sequência numérica no projeto, ampliando seus objetivos.

As crianças tiveram a oportunidade de fazer uma releitura do texto e ilustrar o trecho do livro em que a Chapeuzinho tem medo de pular amarelinha. Após refletirem sobre o que estava faltando para tornar a brincadeira menos assustadora, elas sugeriram possíveis soluções. Baseando-se nessas sugestões, foi introduzido o conceito de sequência numérica como uma forma de resolver a insegurança causada pela amarelinha em branco, sem números ou desenhos.

Na sequência, os alunos enumeraram uma amarelinha desenhada no chão, identificando e ordenando números de 1 a 20. A numeração foi feita dos dois lados da amarelinha: de um lado, os números iam de 1 a 10, e, no sentido oposto, de 11 a 20. Durante a atividade, as crianças precisavam pular pela amarelinha enquanto diziam os números em voz alta. Caso esquecessem ou se confundissem, voltavam ao início da fila para tentar novamente. Essa dinâmica incentivou a cooperação, já que os alunos começaram a prestar atenção à contagem dos colegas para aprender uns com os outros.

CONCLUSÃO

O trabalho buscou abordar uma reflexão acerca das contribuições do brincar e da ludicidade no ensino do POLH. O objetivo principal foi aplicar e comprovar que as contribuições do lúdico para a prática pe-

dagógica enquanto professores dessa modalidade pode ser um recurso facilitador no processo de ensino-aprendizagem, colaborando para o desenvolvimento cognitivo, emocional, criativo e social do aluno.

Compreendendo que preservar a língua de herança é um elo vital para manter vivas as tradições, os valores e a identidade cultural de uma comunidade. Dessa forma, a valorização e inclusão da ludicidade no ensino de línguas de herança não apenas promove o desenvolvimento linguístico, mas também contribui para o fortalecimento da autoestima cultural, possibilitando que a criança se veja como parte de uma comunidade linguística maior, mesmo estando fisicamente afastada dela. Sendo assim, o brincar se torna uma ponte entre a língua de herança e as novas relações sociais e culturais que a criança constrói ao longo de sua formação.

Portanto, ao utilizar dessa metodologia ao longo de nossas práticas pedagógicas enquanto docentes, e principalmente no desenvolver do projeto que aqui relatamos, evidenciamos que a valorização do lúdico nas aulas foi essencial para engajar os nossos alunos, tornando o aprendizado mais atraente e significativo. Atividades como a leitura interativa, a “Amarelinha do Medo” e o “Disco das Emoções” integraram linguagem, emoção e ação, proporcionando às crianças um ambiente estimulante para desenvolver competências linguísticas e socioemocionais. O uso de estratégias lúdicas, além de ampliar o vocabulário e a compreensão gramatical, também conectou o aprendizado às experiências pessoais e culturais dos alunos, fortalecendo o vínculo emocional com a língua e favorecendo maior interesse e participação no processo educativo. O que nos leva a reconhecer o lúdico não apenas como uma valiosa ferramenta pedagógica, mas um caminho para fortalecer laços e construir uma ponte entre gerações.

Propomos com esse trabalho que os professores dentro do ensino do POLH analisem a possibilidade de transformar o lúdico dentro das práticas pedagógicas, mediando esse processo de ensino e aprendizagem, tornando essa ação em objeto de prazer e criatividade dentro das salas de aula.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE E SILVA, D. A. de. Educação e ludicidade: um diálogo com a Pedagogia Waldorf. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 56, p. 101-113, abr./jun. 2015.
- AQUINO, J. G. *Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas*. 2. Ed. São Paulo: Summus, 1998.
- ARAÚJO, A. M. de S.C. Lúdico: aprender de forma prazerosa. *Cadernos de Pesquisa*, v.19, n.3, p.1, 2013.
- CABRERA, W.B; SALVI, R. *A Ludicidade no Ensino Médio: Aspirações De Pesquisa Numa Perspectiva Construtivista*, V Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, n.5. 2005, Bauru. Atas... Bauru: ABRAPEC, 2005. p.3. Disponível em: https://abrapec.com/atas_enpec/venpec/conteudo/artigos/1/pdf/p65.pdf. Acesso em: 5 jun. 2025.
- KISHIMOTO, T. M. *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- SANTOS, S. M. P. dos. *Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos*. 6 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- WINNICOTT, D. W. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

CAPÍTULO 13

“TERCEIRA HORA”: UMA PROPOSTA DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR NO ENSINO DE POLH

Jessika Rabello
Clube dos Brasileirinhos, Inglaterra

1. INTRODUÇÃO

O ensino de línguas de herança tem ganhado destaque nas últimas décadas, especialmente em contextos de migração e mobilidade internacional, em que famílias buscam preservar o idioma e a cultura de origem (Fishman, 2001; Souza, 2006). No Reino Unido, as chamadas *community languages schools* (Anderson *et al.*, 2008) atuam como espaços essenciais para o fortalecimento das identidades multilíngues e multiculturais de crianças e jovens que crescem entre dois ou mais mundos linguísticos.

A língua portuguesa no contexto de herança apresenta diversas particularidades, entre elas a diversidade de variedades linguísticas trazidas pela comunidade brasileira, o prestígio variável do idioma no cenário britânico e os desafios de continuidade das práticas de letramento em português fora do ambiente familiar (Silva & Melo-Pfeifer, 2020). O Clube dos Brasileirinhos atua nesse cenário, mais particularmente em Londres, há mais de quinze anos. Ao longo de sua trajetória, a escola buscou responder de forma criativa à heterogeneidade de sua comunidade escolar. Em 2018, foi implementado o projeto “Terceira Hora”, uma faixa horária experimental dedicada a

ampliar os usos sociais da língua portuguesa para além dos agrupamentos etários tradicionais, promovendo práticas interdisciplinares e priorizando os interesses e perfis linguísticos dos alunos. Este capítulo tem como objetivo descrever e analisar os princípios que nortearam essa experiência pedagógica, examinando como ela contribui para o fortalecimento da identidade linguística dos alunos e para a valorização do português como língua viva e afetiva em suas trajetórias.

2. EMBASAMENTO TEÓRICO

A estrutura pedagógica da escola segue a divisão por faixas etárias, prática comum em contextos escolares formais. Tal escolha se baseia em teorias do desenvolvimento infantil, como as de Piaget (1971) e Vygotsky (1978), que ressaltam a importância das interações entre pares para a aprendizagem e o papel do ambiente social na mediação do conhecimento. Contudo, as particularidades do contexto de Português como Língua de Herança (POLH) — com alunos de mesma idade, mas com graus variados de proficiência — proporcionaram uma apreciação de diferentes abordagens.

Inspirados pelas práticas pedagógicas da Escola da Ponte (Pacheco, 2001; Pereira *et al.*, 2022), implementamos na Terceira Hora um modelo de organização interetária, no qual crianças de diferentes idades aprendem juntas em torno de projetos colaborativos e temas de interesse genuíno. Essa abordagem rompe com a estrutura tradicional de séries e conteúdos pré-determinados, favorecendo a autonomia, a escuta ativa e o protagonismo dos alunos. O planejamento das atividades parte das perguntas dos próprios participantes, criando um ambiente mais democrático e afetivo, em que o conhecimento é construído de forma coletiva e significativa. Essa perspectiva dialógica e centrada no aprendiz mostrou-se especialmente potente no contexto do ensino de línguas de herança, ao permitir que as crianças se engajem com a língua portuguesa de forma espontânea, afetiva e situada em práticas sociais relevantes para suas vivências.

Paralelamente, a proposta também se aproxima dos princípios do CLIL – *Content and Language Integrated Learning* (Coyle *et al.* 2010), uma abordagem que integra o ensino de conteúdos curriculares com o ensino de línguas adicionais, promovendo a aprendizagem em múltiplas dimensões cognitivas, linguísticas e culturais. No contexto das línguas de herança, o CLIL tem se revelado eficaz por criar situações autênticas e significativas de uso da língua, nas quais o foco se desloca da forma para o significado e a ação (Hidalgo *et al.*, 2023; Charalampidi, 2017). Como demonstrado nos estudos de Anderson (2009), com escolas de Árabe e Urdu em Londres, e de Melo-Pfeifer (2015), no contexto europeu do ensino de português, o CLIL favorece o envolvimento dos aprendizes em tarefas cognitivamente desafiadoras que simultaneamente promovem a língua e o conteúdo. Ao articular projetos temáticos com o uso funcional da língua portuguesa, a Terceira Hora não apenas ampliou o repertório linguístico dos alunos, mas também reforçou a sua identidade cultural e o vínculo afetivo com a língua de herança.

3. EXEMPLOS DE PRÁTICAS RELACIONADAS AO POLH

O dia letivo do Clube dos Brasileirinhos é organizado em três horas de duração. As duas primeiras horas concentram-se em atividades linguísticas estruturadas, como leitura, escrita e oralidade em português. Já a Terceira Hora é um espaço de experimentação, em que os grupos são reorganizados por temas e interesses, não por idade. Essa decisão pedagógica está fundamentada na constatação de que a heterogeneidade de níveis linguísticos e maturidade entre os alunos pode ser um ponto enriquecedor, e não um obstáculo, quando se promove a aprendizagem intergeracional e cooperativa (Pacheco & Pacheco, 2008; Anderson, 2009).

No momento de seu lançamento, as propostas de atividades haviam sido apresentadas às famílias, que puderam dialogar com seus filhos e registrar suas preferências. Todos os estudantes foram alocados em alguma atividade, uma vez que a participação fazia parte da nova organização curricular. A escolha das atividades não foi

compulsória em termos de conteúdo, mas orientada pelos interesses manifestados e pela disponibilidade de vagas. Quando os alunos não obtiveram vaga em sua primeira opção, foram incentivados a explorar outras propostas, promovendo um ambiente de descoberta e abertura. As atividades foram organizadas por trimestres, o que permitiu aos estudantes mudarem de grupo periodicamente, ampliando suas experiências ao longo do ano letivo. O conjunto de atividades oferecidas também variou de acordo com a disponibilidade de materiais, recursos humanos e parcerias institucionais. Algumas propostas se consolidaram como permanentes, como Capoeira, Contação de Histórias, Ciências e Preparação para o exame GCSE (exame nacional que certifica o domínio de língua estrangeira). No início de cada ciclo, os grupos construíam coletivamente com os educadores a forma como iriam desenvolver o projeto, conferindo caráter único a cada edição. Dessa forma, mesmo quando dois grupos participaram de uma mesma temática, como Ciências, em trimestres diferentes, as atividades desenvolvidas não foram necessariamente as mesmas, por se tratar de uma proposta participativa e adaptável.

Estratégias e temas adotados pelo projeto Terceira Hora são aqui compartilhados com o objetivo de inspirar práticas em outras escolas de língua de herança. Trata-se de uma proposta de enriquecimento curricular, que reconfigura o espaço pedagógico da aula de português ao integrá-lo com temas interdisciplinares e socialmente significativos, promovendo o uso real da língua por meio da ação, da colaboração e da criatividade. Nove atividades foram desenvolvidas na Terceira Hora: artes; capoeira; dramatização literária; produção de um documentário; robótica; saúde mental; teatro e musicalização; ciências e contação de histórias. As sete primeiras são resumidas enquanto as duas últimas são detalhadas a seguir.

A atividade de Artes tem como objetivo estimular diferentes formas de expressão criativa, permitindo que os alunos explorassem técnicas como desenho, pintura, escultura, colagem e costura. Os materiais incluem papéis, tintas, pincéis, materiais recicláveis e recursos digitais para criações multimodais. Essa atividade não só desenvolve

habilidades motoras e criatividade, como também incentiva a conexão com temas culturais e pessoais. O resultado mais significativo tem sido a expressão de identidades culturais únicas e a ampliação do vocabulário artístico em português, promovendo a língua como meio de criação e reflexão.

A Capoeira, combinando música, dança e luta, desempenha um papel crucial na disseminação da cultura e língua portuguesa globalmente (Brasil, 2020). O objetivo é promover a conexão dos alunos com suas raízes culturais por meio dos movimentos e cânticos que compõem a prática. Utilizam-se instrumentos como pandeiros, berimbaus e atabaques, além de músicas tradicionais em português. A maior conquista dessa atividade tem sido a vivência do português em um contexto dinâmico e intercultural, reforçando a identidade dos alunos como falantes de uma língua viva e rica em tradições.

A Dramatização Literária oferece aos alunos a oportunidade de vivenciar textos literários de maneira ativa, transformando leituras em performances teatrais. A atividade utiliza obras literárias adaptadas, figurinos e adereços simples para dar vida às histórias. Essa prática não apenas incentiva a oralidade e a expressão corporal, assim como permite que os alunos compreendam o contexto cultural e linguístico das obras, incluindo textos clássicos como Machado de Assis. O resultado mais significativo é o fortalecimento da confiança dos alunos em usar o português de forma criativa e expressiva e aumento do repertório literário brasileiro.

A Produção de Documentário visa proporcionar um contexto significativo para o uso do português ao explorar temas de interesse da comunidade estudantil. A atividade envolve a pesquisa, o planejamento, a filmagem e a edição de documentários, utilizando câmeras, *softwares* de edição e roteiros em português. Parcerias com universidades e centros de pesquisa são fundamentais para o sucesso desse programa. Os alunos desenvolvem autonomia e habilidades colaborativas enquanto investigam e apresentam temas relevantes. O principal resultado é o fortalecimento da linguagem técnica e dis-

cursiva, além de uma maior conexão com a cultura local e global e o fortalecimento de suas identidades individuais.

A atividade de Robótica desperta o interesse dos alunos ao integrar a tecnologia e a língua portuguesa em projetos práticos. Os alunos trabalham com kits de montagem, sensores e linguagens de programação básica, utilizando o português como meio de comunicação e aprendizado técnico. Essa abordagem interdisciplinar estimula o raciocínio lógico e a criatividade. O principal resultado é o desenvolvimento da linguagem técnica e da capacidade de trabalhar em equipe em um ambiente multilíngue que só foi possível diante da diversidade de habilidades do corpo docente.

A atividade de Saúde Mental tem como objetivo criar um espaço seguro para a discussão de temas relacionados ao bem-estar emocional e à autorregulação liderados por uma psicóloga. Recursos como jogos interativos e atividades artísticas são utilizados para promover a reflexão e o autocuidado. Ao discutir emoções e estratégias de enfrentamento em português, os alunos desenvolvem um vocabulário emocional mais rico e uma maior consciência de si mesmos. O principal resultado é o fortalecimento da saúde emocional dos alunos e a construção de um ambiente acolhedor.

O Teatro e a Musicalização estimulam diferentes formas de expressão e desenvolvem a oralidade por meio de atividades lúdicas e colaborativas. Com o uso de instrumentos musicais, roteiros simples e exercícios de improvisação, os alunos exploram o português de maneira criativa e envolvente. O resultado mais relevante é a confiança crescente dos alunos ao se comunicarem em português, além de um maior interesse pela língua e pela cultura por meio da música e da atuação.

As duas próximas atividades — Ciências e Contação de Histórias — demonstraram impacto significativo no engajamento dos alunos com a língua portuguesa e no desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e culturais. Em ambas as atividades, detalhadas a seguir, os professores desempenharam papel ativo na escuta das crianças e na coleta contínua de evidências do seu desenvolvimento.

Essa prática permitiu ajustes na condução dos projetos e favoreceu a construção de percursos de aprendizagem mais responsivos, centrados no interesse e na experiência do grupo.

3.1 Ciências e Educação Ambiental: Projeto Biodiversidade com certificação UN

A atividade de Ciências e Educação Ambiental busca contextualizar o aprendizado linguístico por meio de temas relevantes, como sustentabilidade, biodiversidade e mudanças climáticas. Parcerias com instituições locais, como a prefeitura e ONGs ambientais, enriquecem as experiências educacionais. Os materiais incluem modelos científicos, recursos audiovisuais e visitas a espaços naturais. O principal resultado é o engajamento dos alunos em discussões científicas em português, conectando o aprendizado da língua à compreensão de problemas globais e promovendo a conscientização ambiental.

A atividade de Educação Ambiental foi desenvolvida ao longo de dois trimestres, com base nas diretrizes das Nações Unidas (disponível em <https://www.fao.org/4/i1885e/i1885e.pdf>), culminando na obtenção do Certificado Internacional de Biodiversidade por parte dos alunos do Clube dos Brasileirinhos. O projeto teve como foco ampliar o letramento científico em português, promover a consciência ecológica e desenvolver atitudes cidadãs por meio da integração entre conhecimento científico, práticas sustentáveis e repertório cultural.

No primeiro trimestre, os encontros abordaram os conceitos fundamentais de biodiversidade. Em uma das primeiras aulas, os alunos foram convidados a refletir sobre a diversidade de espécies presentes no Brasil e no Reino Unido, utilizando imagens, vídeos e jogos colaborativos em português. O vocabulário foi construído progressivamente com base em palavras como “espécie”, “habitat”, “ecossistema” e “extinção”, incorporadas às atividades orais e aos registros escritos das crianças. As observações dos educadores, alia-

das ao retorno espontâneo dos alunos durante as rodas de conversa, permitiram identificar quais temas despertavam maior envolvimento. Como resultado, o grupo solicitou mais atividades relacionadas às aves, levando à construção de comedouros com materiais recicláveis e à criação de um diário de campo sobre as aves avistadas em casa e nos arredores.

Outros temas explorados incluíram o ciclo da vida (com destaque para aves, borboletas e plantas), os tipos de poluição e a biodiversidade aquática e marinha. As crianças participaram de uma saída de campo a um parque natural urbano, onde fizeram registros fotográficos bem como atividades de observação e pequenos estudos ecológicos. Ao retornar à sala, produziram coletivamente um relatório ilustrado sobre a biodiversidade local. Essa produção foi uma das peças centrais da exposição temática do projeto, organizada no final do trimestre, com a presença de familiares e representantes de instituições locais. O reconhecimento oficial da UN conferiu especial prestígio à atividade, estimulando o engajamento das famílias e o orgulho dos alunos. Muitos participantes expressaram surpresa e entusiasmo ao verem o nome da UN associado ao seu trabalho, o que reforçou o valor simbólico da aprendizagem realizada em língua portuguesa.

Nos segundo e terceiro trimestres, os temas abordados foram aprofundados com foco na ação humana. A turma participou de entrevistas com familiares sobre hábitos alimentares e biodiversidade na alimentação. Em outra atividade marcante, os alunos criaram um jogo educativo sobre biodiversidade, voltado para o público geral, com perguntas, desenhos e desafios relacionados aos animais em risco e aos ecossistemas ameaçados. Ao longo do percurso, os professores acompanharam o vocabulário novo adquirido e coletaram falas espontâneas das crianças, que frequentemente relacionavam o conteúdo aprendido com situações do cotidiano — como quando uma criança comentou que “o mar precisa respirar, igual a gente”, em uma discussão sobre poluição.

Esse tipo de escuta ativa orientou adaptações importantes, como a inclusão de uma atividade sobre compostagem caseira após

o interesse demonstrado por vários alunos sobre “para onde vai o lixo”. Os professores, assim, exerceram autonomia e flexibilidade na construção das sequências, valorizando a participação ativa das crianças e respondendo aos interesses do grupo.

3.2 Contação de Histórias: temas da literatura infantil brasileira

A Contação de Histórias é uma das atividades mais consistentes do Projeto de Terceira Hora. Seu objetivo era desenvolver a oralidade em português e ampliar o repertório cultural das crianças por meio da escuta, da narração e da recontagem de histórias da tradição oral e literária brasileira. A prática regular da contação apoia o desenvolvimento da linguagem, sobretudo entre as crianças pequenas, cuja competência oral em português foi visivelmente ampliada ao longo do ano. Professores e famílias relataram aumento no uso espontâneo da língua em casa e nas interações em grupo, e os educadores registraram uma progressiva sofisticação no uso do vocabulário, na estruturação de frases e na capacidade de reconstrução de narrativas.

Os encontros seguem diferentes eixos temáticos, como “Lendas do Folclore Brasileiro”, “Contos de Fadas” e “Histórias de Bichos e Natureza”. Em uma das sequências mais marcantes, a turma explorou a figura da Iara. Após escutarem a narrativa tradicional, as crianças discutiram vocabulário e ilustrações da história, sobre ajudar o próximo, e refletiram sobre as semelhanças entre a Iara e personagens de outras culturas. Criaram fantoches, exercitando vocabulário específico, e sobretudo se divertiram muito.

Outro aspecto enriquecedor foi a participação de autores convidados, tanto locais quanto visitantes internacionais. Escritores locais, ao conhecerem as turmas, contribuem para a construção de vínculos afetivos e reconhecimento da produção literária em língua portuguesa no próprio território de vivência das crianças. Já os autores visitantes trazem experiências e histórias de outras regiões e países, ampliando os horizontes culturais dos alunos. Esses encontros

sempre resultam em momentos de grande entusiasmo, incentivando perguntas e leituras.

Os resultados são visíveis. Crianças anteriormente silenciosas passaram a participar ativamente das rodas de leitura. Há também um aumento significativo no vocabulário registrado em observações das professoras. Além disso, os relatos das famílias confirmaram que muitas crianças passaram a pedir para ouvir histórias em português em casa, ampliando o uso da língua de herança no cotidiano familiar.

Ambas as experiências demonstram que práticas pedagógicas bem estruturadas, sensíveis à escuta das crianças e à autonomia dos professores, podem fortalecer a língua portuguesa como ferramenta de expressão, aprendizagem e pertencimento entre crianças brasileiras no exterior.

CONCLUSÃO

As atividades propostas durante a Terceira Hora incluíram oficinas de arte, teatro, ciências, histórias de vida e exploração da cultura brasileira, todas mediadas em português. As observações dos participantes, registros reflexivos das educadoras, produções dos alunos e fotografias das sessões buscaram identificar padrões de participação, desenvolvimento linguístico e apropriação cultural ao longo do projeto.

As experiências relatadas neste capítulo apontam para a importância de modelos pedagógicos que se adaptem à realidade dos falantes de línguas de herança, respeitando sua diversidade e valorizando o uso significativo da língua em contextos afetivos, colaborativos e criativos. Além disso, contribuem para o debate sobre o papel das escolas comunitárias como espaços de inovação, pertencimento e resistência cultural no exterior.

O projeto da Terceira Hora oferece uma perspectiva ampliada do ensino de POLH ao integrar conteúdo temático com práticas sociais significativas. Nessa abordagem, a língua não é apenas objeto de ensino, mas instrumento de criação, expressão, investigação e afeto.

Ao reorganizar os agrupamentos de forma flexível e basear as atividades nos interesses dos alunos, promovemos o uso do português em situações autênticas e relevantes. Foi observado maior engajamento, ampliação do repertório temático, fortalecimento das identidades multilíngues e um senso renovado de pertencimento linguístico e cultural.

Essa proposta reforça a importância de modelos pedagógicos responsivos no ensino de línguas de herança, que respondam à complexidade das experiências familiares e valorizem o contexto de aprendizagem como um recurso. Compartilhamos, assim, com educadores, pesquisadores e comunidades a potência de experimentar abordagens interdisciplinares, colaborativas e afetivas, reconhecendo que o ensino da língua de herança pode, e deve, ir além da sala de aula tradicional.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, J. Relevance of CLIL in developing pedagogies for minority language teaching. In: MARSH, D.; MEEHISTO, P.; WOLFF, D.; ALIAGA, R.; ASIKAINEN, T.; FRIGOLS-MARTIN, M. J.; HUGHES, S.; LANGE, G. (Eds.). *CLIL Practice: Perspectives from the Field*. Jyväskylä: University of Jyväskylä / CCN, 2009. p. 124–132.
- ANDERSON, J. *et al.* *Pre- and In-service Professional Development of Teachers of Community/Heritage Languages in the UK: Insider Perspectives*. London: Goldsmiths, University of London, 2008.
- CHARALAMPIDI, M.; HAMMOND, M.; HADJIPAVLOU, N.; LOPHITIS, N. A content and language integrated learning (CLIL) project: Opportunities and challenges in the context of heritage language education. In: THE EUROPEAN CONFERENCE ON LANGUAGE LEARNING, 2017, Brighton. *Proceedings*. [S.l.]: IAFOR, 2017.
- COYLE, D.; HOOD, P.; MARSH, D. *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
- FISHMAN, J. A. Can threatened languages be saved? Reversing language shift, revisited: A 21st century perspective. *Clevedon: Multilingual Matters*, 2001.
- HIDALGO, D.; ORTEGA-SÁNCHEZ, D. CLIL (Content and Language Integrated Learning) methodological approach in the bilingual classroom: a systematic review. *International Journal of Instruction*, v. 16, n. 3, p. 359–376, jul. 2023.

MELO-PFEIFER, S. Pluralistic approaches to Portuguese heritage language education in Europe. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, v. 18, n. 1, p. 109–123, 2015.

PACHECO, J. *Escola da Ponte: uma escola para o século XXI*. Porto: Asa, 2001.

PEREIRA, B. R. C. R.; BRAZÃO, J. P. G. Emerging learning environment: Escola da Ponte. *Journal of Research and Knowledge Spreading*, v. 3, n. 1, e13592, 2022.

PIAGET, J. *Psychology and Epistemology: Towards a Theory of Knowledge*. New York: Grossman, 1971.

SILVA, A. G. da; MELO-PFEIFER, S. Língua de herança em movimento: afetos, identidades e pedagogias. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 20, n. 3, p. 447–475, 2020.

SOUZA, A. B. B. de. “Should I speak Portuguese or English?” *Ethnic and social identity construction in the language choices of Brazilian mothers and their mixed-heritage children at home and in a community language school in the UK*. 2006. Tese (Doutorado em Linguística) – University of Southampton, Southampton, 2006.

VYGOTSKY, L. S. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

CAPÍTULO 14

CLUBE DA LEITURA: UMA ESTRATÉGIA DIDÁTICA PARA FORALECER O POLH NA FAMÍLIA

Priscila Pimenta
Linguarte e.V., Alemanha

1. INTRODUÇÃO

O ensino do Português como Língua de Herança (POLH) na Europa apresenta diversas ofertas, práticas e, sobretudo, desafios — como evidenciam os estudos de Moroni e Azevedo (2015), Souza (2016), Lira (2018) e Oliveira de Souza (2021). Em todos esses trabalhos, é observada a importância do papel da família e a busca constante por estratégias, tanto por parte dos familiares quanto dos professores e da comunidade falante de português, para fornecer aos falantes de herança (FH) ferramentas que lhes permitam comunicar-se em português.

Um dos principais desafios que enfrentamos como professores no ensino de língua de herança (LH) é a busca contínua por estratégias eficazes que apoiem as famílias em seu papel fundamental no processo de aprendizagem. Muitas vezes, os pais desejam manter viva a língua de origem, mas não sabem como integrá-la de forma natural ao cotidiano, especialmente em contextos em que o idioma dominante é outro. Por isso, é essencial oferecer orientações acessíveis, materiais adequados e formas de envolvimento que valorizem a participação familiar e favoreçam a continuidade do uso da língua em casa.

Sugerir novos hábitos na rotina de uma família pode ser um desafio, especialmente quando se trata de incorporar práticas educativas em um cotidiano já marcado por compromissos e limitações de tempo. Por isso, é essencial propor atividades que sejam significativas, acessíveis e que possam ser integradas de forma natural à vida familiar. A leitura compartilhada se apresenta como uma dessas estratégias válidas, pois cria momentos de vínculo afetivo, favorece o contato contínuo com a LH e amplia o repertório cultural e linguístico das crianças. Alicerçado nessas vantagens, nasceu o projeto “Clube da Leitura”, sobre o qual discorreremos neste capítulo.

A partir dessa reflexão, buscamos explorar e exemplificar práticas de leitura que se configuram como ferramentas eficazes para o ensino do POLH. O objetivo é evidenciar como a leitura pode promover um ambiente de aprendizado integrado entre família e escola, fortalecendo o uso do idioma em ambos os contextos e contribuindo para o desenvolvimento linguístico e cultural das crianças.

2. EMBASAMENTO TEÓRICO

Vygotsky (2020), em seus estudos sobre o desenvolvimento da linguagem, destaca que a criança necessita de oportunidades para adquirir novos conceitos e palavras a partir de contextos linguísticos amplos e significativos. Segundo o autor, quando a criança escuta ou lê uma palavra desconhecida inserida em um enunciado cujo conteúdo geral é compreensível, começa a formar uma ideia vaga do conceito associado a essa palavra. Com o tempo e com a repetição da palavra em outros contextos, a criança gradualmente internaliza seu significado, passando a utilizá-la de maneira autônoma e apropriada.

Nesse sentido, a leitura em voz alta para crianças desempenha um papel essencial, uma vez que oferece um ambiente rico em linguagem contextualizada, possibilitando a exploração de novos vocábulos e conceitos de forma natural e significativa. Essa prática não apenas promove o desenvolvimento linguístico, mas também contribui para

a formação cultural da criança, ampliando seus repertórios interpretativos e simbólicos.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RC-NEI (Ministério da Educação e do Desporto, 1998) também enfatiza a importância da leitura na primeira infância como ferramenta de construção identitária e cultural. Conforme o documento:

a leitura de histórias é um momento em que a criança pode conhecer a forma de viver, pensar, agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não o seu. A partir daí, ela pode estabelecer relações com a sua forma de pensar e o modo de ser do grupo social ao qual pertence (p. 143).

No ensino de POLH, a leitura de histórias torna-se uma ferramenta linguística valiosa, ao permitir que as crianças entrem em contato com modos de vida, valores e vivências culturais brasileiras, promovendo reflexões sobre sua identidade e fortalecendo os vínculos com sua herança linguística e social.

Além disso, estudos internacionais reforçam os benefícios da leitura compartilhada na infância. A *American Academy of Pediatrics* (2014) afirma que a leitura regular com crianças pequenas estimula padrões ótimos de desenvolvimento cerebral e fortalece as relações afetivas entre pais e filhos, especialmente em um período crítico do desenvolvimento. Esses momentos de leitura contribuem, ainda, para o fortalecimento de habilidades linguísticas, de alfabetização e socioemocionais, cujos efeitos perduram por toda a vida.

Autores como Roque e Canedo (2020) também ressaltam a contribuição significativa do hábito da leitura para o desenvolvimento infantil, abrangendo aspectos como o estímulo ao pensamento crítico, o fortalecimento da criatividade e imaginação, além da ampliação do conhecimento geral. Complementando essa perspectiva, Wajskop (2017) defende que a leitura em voz alta constitui um importante

recurso pedagógico, ao manter a identidade narrativa e a estabilidade do texto escrito. Para a autora, essa prática oferece um ambiente de letramento no qual as crianças são introduzidas ao texto, ao som, à escrita e ao significado das palavras. Entre os diversos benefícios destacados em sua obra, encontram-se o enriquecimento do vocabulário e o aumento do repertório de experiências relatadas.

Permitir que a criança leve um livro para casa representa uma oportunidade valiosa de estreitamento de vínculos entre a escola e sua família. Essa experiência favorece momentos de afeto e convivência, o que contribui para que a leitura seja percebida como uma atividade prazerosa e significativa.

Embora os benefícios da leitura para o público infantil estejam amplamente documentados, dois desafios importantes se impõem no contexto de famílias brasileiras residentes no exterior. Em primeiro lugar, muitas famílias enfrentam dificuldades de acesso a livros em língua portuguesa, seja pela oferta limitada ou pelo custo elevado. Em segundo lugar, há obstáculos relacionados à organização da rotina familiar, que dificultam a incorporação da leitura como prática cotidiana.

Diante desse cenário, o projeto Clube da Leitura surge como uma estratégia pedagógica lúdica e eficaz, ao extrapolar os limites da sala de aula e criar condições para que o contato com livros em português seja estendido ao ambiente familiar. Ao promover a integração entre escola e família, a iniciativa fortalece o vínculo afetivo e linguístico com a língua de herança, incentivando práticas leitoras consistentes e culturalmente significativas.

3. EXEMPLO DE PRÁTICAS RELACIONADAS AO POLH

O Clube da Leitura foi uma estratégia didática voltada às famílias dos alunos da turma Recrearte, crianças entre 3 e 6 anos, da associação Linguarte, localizada em Munique, Alemanha. Inicialmente foi montada uma biblioteca temporária de empréstimo com livros criteriosamente selecionados pela professora responsável pela turma,

de seu acervo pessoal. O intuito era promover o contato das crianças com a leitura e incentivar a participação familiar no projeto.

O acervo era composto por 16 obras infantis ilustradas, com histórias que estimulam a imaginação e o desenvolvimento da linguagem. Os critérios seguidos pela professora na seleção dos livros foram baseados em temáticas sugeridas tanto pelo conteúdo programático da Linguarte quanto pela Proposta Curricular para o Ensino de Português como Língua de Herança (Brasil, 2020), garantindo uma seleção adequada às necessidades das crianças da turma.

O funcionamento da biblioteca foi simples: cada criança levava um livro para casa por um período determinado (no caso, sempre até a aula seguinte), para ser lido num momento de convívio familiar. Juntamente com o livro, cada criança levava também uma ficha elaborada pela professora, que deveria ser preenchida por ela juntamente com a família. Essa atividade era direcionada para reforçar o vínculo com o idioma e incentivar a reflexão sobre a história lida. Esse convívio familiar se tornou um elemento central, pois a criança levava o livro para casa, lia com a família e, em seguida, realizava uma atividade que lhe permitia refletir e aplicar o conteúdo lido.

Desta forma, a leitura era transformada em um momento compartilhado e significativo. Assim, tanto o desenvolvimento da língua portuguesa como herança cultural quanto o envolvimento dos familiares na educação da criança eram incentivados. Na primeira aula do ano letivo, o projeto foi apresentado aos pais incluindo uma explicação das atividades. As famílias foram orientadas pela professora a lerem para os seus filhos o livro da forma que se sentissem mais à vontade em um momento confortável para a família. Algumas dicas, mencionadas por Menescal Heath (2017), de como fazer a contação de histórias foram explicadas aos pais: procure um cantinho de leitura, realize um ritual, as histórias podem ser interrompidas com perguntas, vozes, expressões e gestos acompanham na contação, permita interação, separe um momento para observar e comentar as ilustrações.

Logo após a leitura, a criança deveria preencher uma ficha com o apoio dos pais. Essa ficha continha perguntas que ajudavam a criança

a descrever, em palavras e com desenhos, sua opinião e percepção sobre a história lida pelos pais anteriormente.

Como o projeto foi planejado para ser desenvolvido num período de um ano letivo, o que significa, no calendário da Linguarte, no máximo 22 aulas, então os 16 livros com temáticas diferentes foram emprestados em forma de um rodízio entre os alunos, que levaram para casa todos os livros propostos.

Durante o período acima narrado, na atividade de roda de conversa que acontece sempre ao início das aulas, foi realizado um diálogo com as crianças sobre o livro levado para casa, levantando questionamentos que levassem as crianças a falarem sobre o momento de leitura na família, o que acharam do livro e explicassem seus desenhos. Por exemplo, qual o personagem preferido, o que mais gostou e/ou o que não gostou na história, entre outros. Ao longo do projeto observou-se um aumento nas interações em sala de aula, maior expressividade criativa por parte das crianças nas atividades desenvolvidas e um fortalecimento dos vínculos entre os alunos e a professora.

Nesse momento, aconteciam também as trocas de livros orientadas pela professora de forma que rotacionasse e não houvesse repetições. Ao final de cada aula, era enfatizado para os pais que novos livros estavam nas bolsas para mais uma rodada. Por muitas vezes, surgiam conversas espontâneas com os pais ao final da aula, onde a professora partilhava dicas de como ler em voz alta, ou apenas escutava as observações deles sobre a leitura dos livros em casa, narrando lembranças que lhes remetiam à infância deles, surgimento de questionamentos inusitados dos filhos e dificuldades de colocar a atividade na rotina da família.

Após essa etapa de rodízio dos livros, como forma de encerramento do projeto, foi realizado um piquenique com a participação das famílias da turma juntamente com as demais famílias da associação. Nesse dia, foi promovida a primeira feira de livros da Linguarte.

Nessa feira do livro, convidamos uma autora de livros infantis em português da região, para que ela fizesse a leitura de uma de suas

obras para as crianças durante o piquenique. Além da leitura do livro, a autora promoveu uma atividade de pintura livre sobre a temática do livro com as crianças e disponibilizou outras obras suas para a compra. A presença de uma autora de livros infantis trouxe uma dinâmica interativa e cultural ao evento, fortalecendo a identidade cultural e o vínculo com o POLH.

Como parte da Feira do Livro, também aconteceu uma exposição com os trabalhos das crianças sobre as obras dos autores que foram lidos ao longo do projeto pela turma, isto é, as fichas de leituras. Assim, foram criados momentos de trocas e conversas entre as crianças e famílias sobre os livros e personagens. Além disso, abriu-se a oportunidade para as famílias dos alunos venderem livros usados em português, promovendo uma rotatividade entre a comunidade de leitores neste idioma. Esse tipo de evento é uma atividade comum na Alemanha. Expandir a atividade para a troca de livros somente em português criou a oportunidade para que as famílias adquirissem mais obras literárias para a manutenção do hábito de leitura em casa. O evento também criou um espaço de convivência e aprendizado comunitário devido à interação e a troca de experiências relacionadas à leitura entre as famílias.

CONCLUSÃO

Na implementação do projeto, observou-se, por meio de acompanhamento direto não sistematizado, evidências do fortalecimento das habilidades linguísticas e sociais das crianças, refletindo-se positivamente tanto no ambiente escolar quanto na participação das famílias. Essas observações informais apontam para a relevância de práticas pedagógicas que integrem o desenvolvimento da linguagem ao estímulo das competências sociais, favorecendo um contexto de aprendizagem mais significativo e colaborativo.

Ao final do projeto, concluiu-se que a leitura de livros para crianças em ambiente familiar como forma de apoio ao trabalho em sala de aula é uma estratégia valiosa, uma vez que não apenas estimula a

ampliação do vocabulário da criança, o desenvolvimento cognitivo, a imaginação e a criatividade, mas também fortalece o vínculo com a LH e a compreensão cultural.

REFERÊNCIAS

AMERICAN ACADEMY OF PEDIATRICS. Literacy promotion: an essential component of primary care pediatric practice. *Pediatrics*, Elk Grove Village, IL, v. 134, n. 2, p. 404–409, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. *Proposta curricular para o ensino de português como língua de herança*. Brasília: FUNAG, 2020.

LIRA, C. O português como língua de herança em Munique: ofertas, práticas e desafios. *Fólio – Revista de Letras*, Vitória da Conquista, v.10, n. 1, p. 343–363, 2018.

MENESCAL-HEATH, A.; ALMEIDA, S. *Palavras herdadas: sobre o português como língua de herança*. São Luís: EDUFMA, 2017.

MORONI, A.; GOMES, J. O português como língua de herança hoje e o trabalho da Associação de Pais de Brasileirinhos na Catalunha. *Rev. Revista de Estudos Brasileños*, v.2, n. 2, p.21-35, 2015.

OLIVEIRA DE SOUZA, A. L. O Português como Língua de Herança em Florença: línguas e identidades em movimento. In: SOUZA, A. & ORTIZ ALVAREZ, M. L. (Orgs.) *Português como Língua de Herança – uma disciplina que se estabelece*. Campinas: Pontes Editores. p.181-206, 2020.

ROQUE, C.; CANEDO, M.L. A importância do incentivo à leitura nos primeiros anos da infância: relato de experiência. In: *I Seminário PIBID/Sudeste e III Encontro Estadual do PIBID/ES*, Aracruz, ES, p. 22–24 2015.

SOUZA, A. Is Brazilian Portuguese being taught as a community or heritage language?, *Language Issues*, v. 27, n.1, p. 21-29, 2016.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WAJSKOP, G. *Leitura e formação do leitor na infância*. São Paulo: Moderna, 2017.



SEÇÃO III

PROJETOS EM POLH

CAPÍTULO 15

CELEBRANDO DIAS MUNDIAIS DE CIÊNCIA COM TROCAS DE CARTAS EM LÍNGUA PORTUGUESA

Sandra Mourinha Chaves
Cartas com Ciência

Ana Rodrigues
Cartas com Ciência

Beatriz Matos
Cartas com Ciência

Jacinto Mathe
Cartas com Ciência

Mariana R. P. Alves
Cartas com Ciência e CIDTFF - Centro de Investigação em
Didática e Tecnologia na Formação de Formadores,
Departamento de Psicologia e Educação, Universidade de Aveiro

Rafael Galupa
Cartas com Ciência

1. INTRODUÇÃO

A “Cartas com Ciência” é uma associação sem fins lucrativos que tem como objetivo combater desigualdades sociais através da ciência e disseminação do conhecimento (Alves; Galupa, 2023). Nesse contexto, desenvolve e implementa programas de troca de cartas em língua portuguesa entre cientistas e estudantes, visando contextos de

baixos rendimentos socioeconômicos. Desde 2020, quando foi criada, a Cartas com Ciência já organizou mais de 50 programas de formatos diferentes, alcançando mais de 1.000 estudantes e formando mais de 800 cientistas para participarem nos seus programas.

Uma das atividades da Cartas com Ciência é a organização e implementação de programas de troca de cartas destinados a estudantes da rede de Ensino de Português no Estrangeiro (EPE) do Camões I.P. No contexto dessas crianças e jovens, a língua portuguesa pode representar a língua materna ou a língua de herança, sendo que esta última não é a língua oficial ou predominante no país onde vivem, mas falam-na ou aprendem-na por ser a língua materna dos seus pais ou avós.

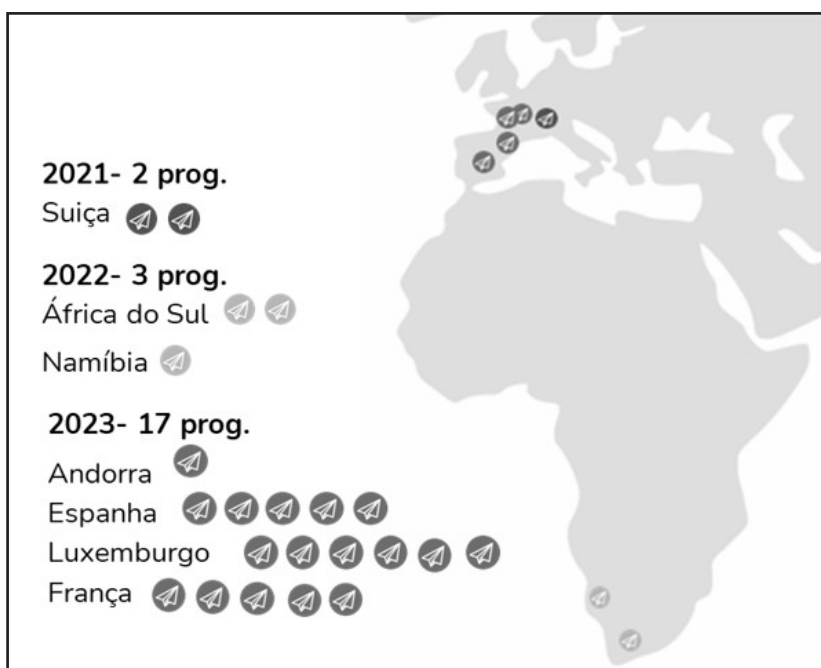
Os programas, utilizando como mote a comemoração de dias mundiais ligados à ciência e por isso apelidados de “Dia Mundial com Ciência” (DMC), pretendem incentivar o contacto entre estudantes e pessoas a fazer investigação científica, conversar sobre temas da atualidade, como a sustentabilidade ambiental, as alterações climáticas ou a conservação da biodiversidade, e promover a língua portuguesa como língua do conhecimento, da tecnologia, da inovação e da ciência.

O objetivo do presente trabalho é dar a conhecer uma iniciativa que tem sido bem-sucedida em promover o contacto entre cientistas e estudantes em contextos de vulnerabilidade social, que, na maior parte das vezes, não têm perceção do que é trabalhar em ciência e têm menor probabilidade de equacionar uma carreira científica (Cooper; Berry, 2020; Crosnoe; Muller, 2014; Esteves *et al.*, 2021; Gorard; See, 2009; Seabra *et al.*, 2016; Thomson, 2018). Em particular, apresentamos dados quantitativos relativos aos programas desenvolvidos, incluindo os resultados de questionários realizados a estudantes participantes. Os programas desenvolvidos contribuem para alargar os horizontes das crianças e jovens que neles participam, e despertam a curiosidade e a vontade de aprender. Por outro lado, promovem o português como língua de ciência, propiciando laços com suas origens. A partilha deste trabalho poderá ser motor de iniciativas semelhantes, ajudando a levar a ciência a mais pessoas.

2. HISTÓRICO

Os programas DMC surgiram no âmbito de uma parceria entre a Cartas com Ciência, o Camões, I.P. e a *Native Scientists*, para promover o acesso à ciência junto de mais comunidades de língua portuguesa, através das CEPEs (Coordenação de Ensino do Português no Estrangeiro). A parceria teve início em 2020 com dois programas-piloto na Suíça e, até junho de 2024, realizaram-se 22 programas, distribuídos por 7 países (Figura 1). Esses programas envolveram um total de 322 estudantes e 71 cientistas.

Figura 1: Países e anos de realização do “Dia Mundial com Ciência”.



Estes programas de troca única de cartas, aliados à comemoração de um Dia Mundial com Ciência, foram estruturados com uma dinâmica própria, diferente de outros programas promovidos pela Cartas com Ciência, normalmente de mais longa duração (Alves; Galupa, 2023). Cada um destes programas é coordenado e implementado por

um dos membros da equipa da Cartas com Ciência, que acompanha a turma e a pessoa professora responsável, estabelece e gere o contacto com as pessoas cientistas e gere o desenrolar do programa de modo que as cartas sejam escritas e entregues.

O formato “carta” permite uma maior inclusividade para contextos sem acesso a tecnologias digitais e promove capacidades cognitivas associadas à escrita manuscrita (Mueller; Oppenheimer, 2014). Além disso, este formato torna a experiência memorável e pessoal: cria-se a dinâmica de escrever uma mensagem personalizada, que vai “viajar” até uma morada distante, e depois a expectativa de aguardar a resposta. Para a maioria das pessoas jovens, é a primeira vez que recebem ou escrevem uma carta (Alves; Galupa, 2023). Para além da Cartas com Ciência, outros projetos de envolvimento do público com a ciência utilizam cartas (Cartas da Natureza, 2021; *Letters to a Pre-Scientist*, 2020; *Projekt Gruss Kuss*, 2021).

De uma forma geral, os programas DMC seguem as seguintes etapas:

1. Lançamento do desafio: após a recolha de pré-inscrições (demonstração de interesse) um número definido de pessoas professoras é convidado a participar com as suas turmas.
2. Reunião de apresentação: é realizada uma reunião para explicar o funcionamento do programa, definir datas importantes e esclarecer dúvidas. Esta etapa é crucial para garantir que todas as pessoas participantes compreendam o processo e estejam alinhadas com os objetivos do programa.
3. Escolha do Dia Mundial e formação de grupos: cada turma, liderada pela pessoa docente, escolhe um Dia Mundial relacionado com Ciência para celebrar e organiza-se em grupos de 3-5 estudantes. Esta organização promove o trabalho em equipe e a colaboração e facilita a superação de dificuldades individuais que possam existir com a expressão escrita da língua portuguesa.

4. Escolha do tópico e emparelhamento com cientistas: cada grupo escolhe um tópico científico e é emparelhado com uma pessoa cientista a trabalhar numa área relacionada. Isso proporciona a cada grupo uma conexão direta com profissionais da ciência, enriquecendo a sua experiência de aprendizagem.

5. Troca de cartas: os grupos trocam cartas com as suas pessoas cientistas correspondentes; estas trocas são mediadas pela Cartas com Ciência. A troca de cartas pode iniciar-se de duas formas: ou são os grupos de estudantes que enviam a primeira carta ou são as pessoas cientistas que o fazem (Tabela 1). A escolha cabe a cada turma. Esse processo de comunicação escrita permite uma interação mais pessoal e reflexiva entre estudantes e cientistas.

6. Festa de Abertura de Cartas: a receção das cartas é celebrada com uma “festa de abertura de cartas”, onde a turma lê as cartas recebidas em conjunto. Este evento cria um momento de celebração e partilha coletiva.

7. Videoconferência final: o programa culmina com uma videoconferência que reúne estudantes e cientistas, permitindo uma interação em tempo real. Esta etapa finaliza o programa com uma experiência direta e dinâmica.

8. Questionários avaliativos: no final do programa, cada estudante preenche um questionário simples (5 perguntas) para avaliar a sua experiência no programa. Estes questionários permitem à equipa da Cartas com Ciência avaliar, ainda que grosseiramente, o impacto que a participação nos programas teve em cada estudante.

Tabela 1: Funcionamento geral dos programas.

	Alunos começam	Cientistas começam
1	Estudantes (em grupos) escolhem tópicos. Emparelhamento com cientistas.	Estudantes (em grupos) escolhem tópicos. Emparelhamento com cientistas.
2	Estudantes escrevem cartas, docentes enviam cartas para cientistas.	Cientistas escrevem cartas para estudantes.
3	Cientistas respondem às cartas.	Festa de abertura de cartas em um Dia Mundial de Ciência.
4	Festa de abertura de cartas em um Dia Mundial de Ciência.	Estudantes respondem, docentes enviam cartas para Cientistas
5	Vídeochamada e conclusão do programa.	Vídeochamada e conclusão do programa.

3. DADOS CONTEXTUAIS

3.1 Caracterização dos programas

O número de estudantes (e consequentemente de cientistas) e a participação nos programas têm vindo a crescer ao longo dos anos, reflexo do interesse que tem despertado, quer junto de professores, quer de estudantes. Também tem vindo a aumentar o número de países da rede EPE que se juntam a estes programas (Tabela 2). Este aumento pode dever-se não só aos esforços de divulgação, mas também ao incentivo que professores participantes transmitem a outros colegas.

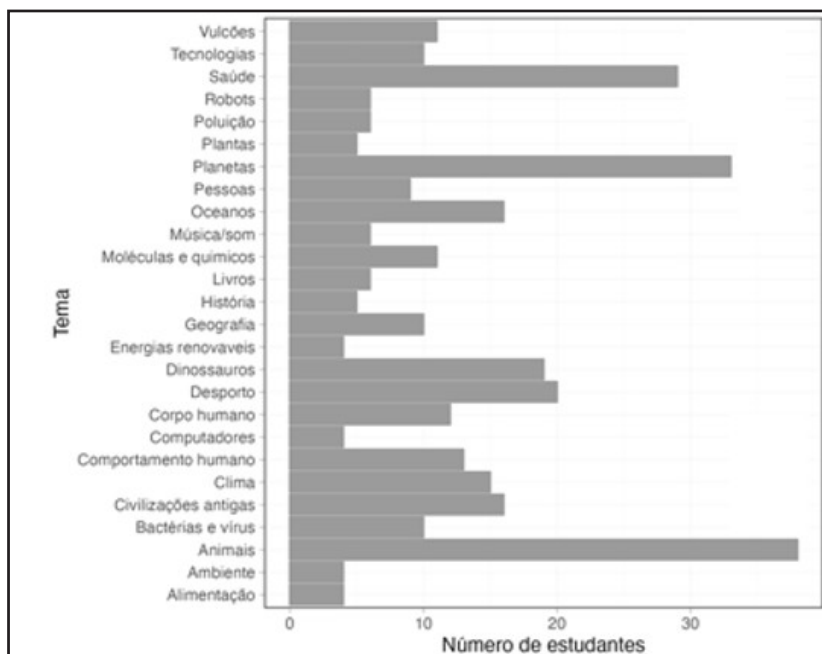
Tabela 2: Evolução das participações de 2021 a 2023. (Dados internos da Cartas com Ciência, sistematizados pelas pessoas autoras).

Ano	Países	Estudantes	Cientistas
2021	1	18	5
2022	2	43	8
2023	4	261	58
Total	7	322	71

Dos programas iniciados entre 2021 e 2023 (n=25), 80% foram concluídos com sucesso e 4% (1 programa) acabou por ser concluído em 2024. Apenas 16% (4 programas) não foram finalizados; estes programas foram cancelados por motivos externos à Cartas com Ciência, principalmente por desistência das pessoas professoras devido a situações pessoais.

Para além do formato do programa, cada grupo de estudantes escolhe um tópico de ciência; com esta informação, a equipa da Cartas com Ciência procura, na sua rede de pessoas cientistas que completaram a formação Cartas com Ciência, aquelas que trabalham em temas relacionados com os tópicos escolhidos pelos estudantes. Com base numa sistematização destes dados, recolhidos durante o decorrer dos programas, verificamos que a variedade de temas é grande, mas alguns sobressaem como os mais escolhidos: Saúde, Planetas e Animais (Figura 2).

Figura 2: Escolhas dos temas científicos (Dados internos da Cartas com Ciência, sistematizados pelas pessoas autoras).



Cada turma escolhe também, juntamente com cada docente, o Dia Mundial com Ciência a celebrar. Esta escolha influencia a calendarização do programa, para que na semana dessa efeméride se realize uma das etapas principais do programa, a festa de abertura de cartas ou a videochamada. A escolha é feita a partir de um conjunto de opções dadas pela equipa da Cartas com Ciência: Dia Mundial da Ciência para a Paz e o Desenvolvimento (10 de novembro), escolhido por 14% dos 25 programas; Dia Internacional da Terra (22 de abril), escolhido por 31% dos programas, e Dia Mundial do Ambiente (5 de junho), escolhido por 55% dos programas.

3.2 Impacto dos programas

Como referido, no final dos programas, cada estudante preenche um curto questionário de cinco perguntas relativas à sua experiência. Esta etapa nem sempre é possível de realizar devido a dificuldades logísticas entre o fim dos programas e o fim do ano letivo (especialmente quando o dia mundial a celebrar é o do Ambiente, escolhido por mais de metade das turmas). Apresentamos aqui os dados recolhidos a partir de questionários feitos a 61 estudantes que participaram em programas DMC na Europa, e que representam 19% do total de 322 estudantes que já participaram (2021-2023). A amostra inclui estudantes de um programa em Andorra (2023), um programa em Espanha (2023), três programas no Luxemburgo (2023) e um programa na Suíça (2021). As faixas etárias estão compreendidas entre os 10 e os 16 anos.

A primeira pergunta do questionário é: “Gostaste de trocar cartas com uma pessoa cientista?” e admite como respostas “Muito/ Mais ou menos/ Não”. A maioria dos estudantes (79%) respondeu “Muito” e os restantes 21% “Mais ou menos”. No futuro, será interessante realizar avaliações qualitativas, nomeadamente através de entrevistas, para compreender o que leva os estudantes a escolherem estas respostas.

A segunda pergunta é “Aprendeste coisas novas sobre ciência com a troca de cartas?” e admite como respostas “Muitas/ Algumas/ Nenhumas”. Neste caso, as respostas dividiram-se maioritariamente

te pelos estudantes que responderam (40%) “Muitas” e por aqueles que responderam “Algumas” (56%); os restantes 4% responderam “Nenhumas”.

A terceira pergunta é “Aprendeste palavras novas com a troca de cartas?” e admite como respostas “Muitas/Algumas/Nenhumas”. Neste caso, 26% responderam “Muitas”, 70% “Algumas” e 4% “Nenhumas”.

A quarta pergunta é “Foi a primeira vez que conhecestes uma pessoa cientista?” e admite como respostas “Sim/ Não sei/ Não”. A grande maioria respondeu “Sim” (87%), 8% respondeu “Não sei” e apenas 5% respondeu “Não”.

A quinta e última pergunta é “Como descreves esta experiência?” e permite a cada estudante escolher uma opção em cada um dos três pares de adjetivos apresentados: “Divertida ou Aborrecida”, “Inspiradora ou Estressante”, “Fácil ou Difícil”. Para cada uma destas opções, 93% escolheram “Divertida” e 7% “Aborrecida”; 92% escolheram “Inspiradora” e 8% “Estressante”; 74% escolheram “Fácil” e 26% “Difícil”, o que mostra a forma favorável como os estudantes avaliam a sua participação nos programas.

Em resumo, conforme as respostas ao questionário avaliativo sobre os programas DMC, 97% aprenderam palavras novas e coisas novas sobre ciência, 87% dos estudantes conheceram pela primeira vez alguém que trabalha com ciência, 79% gostaram muito de trocar cartas com uma pessoa cientista. Estes dados mostram que a experiência é bastante positiva para a grande maioria dos estudantes, que os programas ajudam a adquirir novo vocabulário em língua portuguesa, bem como novos conhecimentos sobre ciência. Como testemunhou Fátima Saraiva no Facebook, avó de um estudante participante: “O meu neto de 8 anos, que vive no Luxemburgo, adorou participar no vosso Projecto. Obrigado!”. Esses resultados atestam a importância destes programas como uma via de acesso ao mundo da ciência, e também para humanizar as pessoas cientistas, como ilustrado num texto coletivo escrito por uma turma participante, “Os cientistas são pessoas como nós: gostam de ter férias, de dormir [...]” (ler na íntegra em <https://www.epesuica.ch/blog/cartas-com-ciencias>).

CONCLUSÕES, REFLEXÕES E PERSPETIVAS

A experiência adquirida ao longo do tempo permitiu-nos aprender e trabalhar no sentido de melhorar o funcionamento e a organização dos programas, levando a um maior sucesso no número de programas concluídos e na captação do interesse de outras pessoas docentes e outras CEPEs. Em particular, foram trabalhados os seguintes aspetos:

1) Recrutamento de professores: em 2020/2021 e 2021/2022, foram as coordenações das CEPEs a selecionar as pessoas docentes participantes. Em 2022/2023, depois de uma reunião com a equipa do Camões, I.P., experimentámos um novo sistema, distribuindo um formulário *on-line* pelas CEPEs, em que professores com interesse podiam pré-inscrever-se diretamente. Esse sistema traduziu-se num maior engajamento por parte dos professores participantes ao longo dos programas, pelo que em futuras edições adotaremos este sistema de recrutamento.

2) Preparação de professores: em 2020/2021 e 2021/2022, no início do ano letivo, realizámos reuniões individuais com cada docente participante para explicar o funcionamento do programa e calendarizar as atividades. Em 2022/2023, realizámos reuniões coletivas no início do ano, que permitiram a interação entre docentes e o esclarecimento de mais dúvidas do que nas reuniões individuais. Este formato será preferido em futuras edições. Gostaríamos também de preparar um Guia para Professores, para ajudar a que tenham uma perspectiva global da organização e implementação do programa, e no qual poderemos reforçar a importância de determinadas práticas, como a abertura de cartas de forma síncrona por toda a turma.

3) Conclusão dos programas: por vezes houve dificuldades em cumprir as últimas etapas previstas nos programas, nomeadamente o preenchimento dos questionários de impacto, que ocorreu apenas em 6 dos 22 programas realizados, e a realização da videochamada,

que ocorreu em 15 dos 22 programas. Para contornar este aspeto em edições futuras, será importante prever a realização dos programas mais cedo durante o ano letivo, evitando, por exemplo, a celebração do Dia Mundial do Ambiente (embora tenha sido a data mais popular, escolhida em metade dos programas, celebrada a 5 de junho e, portanto, demasiado próximo do final do ano letivo). Outros fatores influenciaram a dificuldade do cumprimento de calendário de alguns programas, como os calendários escolares distintos em escolas em diferentes continentes, ou ainda desafios impostos pela covid-19, visto que os correios de alguns países não estavam em funcionamento e as migrações eram mínimas, especialmente nos anos letivos 2021/2022 e 2022/2023.

4) Reunião final com professores: consideramos que será importante em edições futuras realizar reuniões individuais ou coletivas em que cada pessoa professora nos possa transmitir as suas impressões, críticas e sugestões relativamente aos programas e o seu funcionamento. Implementaremos também um formulário de avaliação da atividade e experiência para as pessoas professoras.

Comprovando a sua importância e apelatividade, atestamos que os programas continuarão a decorrer nos próximos anos letivos no âmbito da parceria da Cartas com Ciência com o Camões, I.P., e que a procura excede sempre a nossa capacidade. A título de exemplo, para o ano letivo 2024/2025, recebemos pré-inscrições para 47 programas, mas dispomos de financiamento para realizar apenas 20 (43%). Na verdade, o potencial e alcance destes programas são limitados apenas pelos recursos humanos e financeiros disponíveis. De realçar que toda a equipa da Cartas com Ciência responsável pela implementação e coordenação destes programas fá-lo de forma voluntária, *pro bono*.

No futuro, será relevante fazer uma avaliação de impacto mais extensiva. Não obstante, estes programas têm sido muito bem aceites quer por estudantes quer por professores, e os comentários sobre o impacto gerado têm sido muito positivos, reforçando o papel que a

língua portuguesa, quer como língua materna ou língua de herança, pode ter na divulgação da ciência e do conhecimento junto de crianças e jovens.

REFERÊNCIAS

ALVES, M.R.P.; GALUPA, R. Democratizar a (educação em) ciência, em contexto de cooperação internacional: o caso da Cartas com Ciência. *Medi@ções*, v. 11, n. 2, p. 5–2. 2023.

COOPER, G.; BERRY, A. Demographic predictors of senior secondary participation in biology, physics, chemistry and earth/space sciences: students' access to cultural, social and science capital. *International Journal of Science Education*, v. 42, n. 1, p. 151–166, 2020.

CROSNOE, R.; MULLER, C. Family socioeconomic status, peers, and the path to college. *Social Problems*, v. 61 n. 4, p. 602–624, 2014.

ESTEVES, M.; FREITAS, P.; HERDADE, M.; CARVALHO, B. P.; PERALTA, S. Crianças em Portugal e ensino a distância: um retrato. *Zenodo*. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5281/zenodo.4507917>. Acesso em: 15 jan. 2025.

GORARD, S.; SEE, B. H. The impact of socioeconomic status on participation and attainment in science. *Studies in Science Education*, v. 45 n. 1, p. 93–129, 2009.

SEABRA, T.; ROLDÃO, C.; MATEUS, S.; & ALBUQUERQUE, A. Caminhos escolares de jovens africanos (PALOP) que acedem ao ensino superior. *Alto-Comissariado para as Migrações, I.P.* 2016. Disponível em:

https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/177157/ESTUDO+57_web.pdf/704c1ae4-adc6-4858-9851-d4a45f602095. Acesso em: 15 jan. 2025.

THOMPSON, S. Achievement at school and socioeconomic background-an educational perspective. *NPJ Science of Learning*, v. 3, n. 5., 2018. .

CAPÍTULO 16

PORTUGAL EM 7 CORES: PROMOÇÃO DE IDENTIDADE CULTURAL

Paula Rodrigues
EPE Suíça, Camões IP

Rute Venâncio
EPE Suíça, Camões IP

1. INTRODUÇÃO

O ensino de Língua e Cultura Portuguesas como Língua de Herança (LH) apresenta desafios únicos, especialmente em contextos tão diversos como o das nossas turmas, onde convivem alunos de diferentes idades e níveis de proficiência, desde o A1 a C1 do QuaREPE¹ (Grosso *et al.*, 2011²). Para responder a esta heterogeneidade, desenvolvemos uma prática pedagógica que utiliza as cores como ponto de partida para organizar e explorar o vasto património cultural português. Através do projeto “Patrimônio: Portugal em 7 cores”, estruturámos os conteúdos de forma temática, criando uma mnemónica que acompanha os alunos ao longo dos anos letivos. Cada cor serve como fio condutor para abordar aspetos emblemáticos do património português, promovendo

1 Direção Geral de educação. (2009). Quadro de Referência para o ensino de Português no Estrangeiro. Ministério da Educação. Disponível em <https://www.dge.mec.pt/ensino-portugues-no-estrangeiro>.

2 GROSSO, M. J. et al. QuaREPE – Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro. Documento Orientador. Lisboa: Ministério da Educação, 2011.

aprendizagens que transcendem a sala de aula e fortalecem a ligação com as raízes culturais.

Nesta abordagem, todos os alunos exploram os mesmos temas de forma conjunta, independentemente do seu nível linguístico ou idade. As atividades e fichas de trabalho são diferenciadas, garantindo que cada um seja desafiado no seu ritmo, ao mesmo tempo em que se sente parte de um ambiente coeso e seguro. Além de aprofundar a aprendizagem da língua portuguesa, o método privilegia a riqueza cultural como ferramenta central do ensino, estabelecendo pontes entre Portugal, a Suíça e outras culturas. Com atividades que envolvem os sentidos e a criatividade, procuramos proporcionar uma experiência educativa que promove não apenas o domínio linguístico, mas também a valorização das identidades culturais e o desenvolvimento de competências interculturais.

2. HISTÓRICO E DESCRIÇÃO DO EPE SUÍÇA

Há cinco anos, começámos aquele que viria a ser o nosso projeto Portugal em 7 cores, no âmbito dos cursos de Língua e Cultura Portuguesas (LCP). Estes cursos constituem a rede do Ensino de Português no Estrangeiro (EPE) presente por todo o mundo e onde a diáspora se verifica em maior número. Estes cursos de LCP ajudam imensamente as famílias de emigrantes portugueses a preservarem a cultura portuguesa por meio do desenvolvimento linguístico e cultural de seus filhos.

A organização deste regime de ensino é assegurada pelo Camões, Instituto da Cooperação e da Língua, I.P. desde 2010. O EPE é uma modalidade de educação escolar inscrita na Lei de Bases do Sistema Educativo Português e tem como objetivos afirmar e difundir a língua e a cultura portuguesas no mundo, permitindo a sua aprendizagem junto das comunidades lusodescendentes, estando presente nos países com grande número de emigrantes portugueses, em todos os continentes (Grosso, 2011). No nosso caso, os cursos localizam-se na Suíça, onde o multilinguismo faz parte da identi-

dade nacional ao reunir quatro línguas oficiais: alemão, francês, italiano e romanche.

Nos cantões de Lucerna e Ticino, onde lecionamos e cujas línguas são respetivamente o alemão e o italiano, estes cursos funcionam na modalidade de ensino paralelo em relação à escola regular Suíça. Tal como as atividades extracurriculares, o seu horário é ao fim da tarde ou ao sábado de manhã. As nossas turmas são caracterizadas por uma marcada diferenciação etária, com alunos de idades compreendidas entre os 5 e os 18 anos. Além dessa heterogeneidade, acrescenta-se também o facto de o nível de português ser igualmente variável de aluno para aluno. A maior parte dos nossos alunos são de Português Língua de Herança (PLH). Segundo Polinsky e Kagan (2007), “a língua de herança é a primeira língua na ordem de aquisição, mas não completamente adquirida por causa do contato da criança com o idioma dominante” (p.369), isto é, do contato através da escola e do convívio social.

No caso do cantão alemão — Lucerna, os alunos são maioritariamente falantes de herança (FH), isto é, o português foi a primeira língua a ser aprendida junto da família, contudo, perde o seu domínio fora desse contexto. Ao invés no cantão Ticino de língua italiana, verifica-se que grande parte dos alunos dominam com mais destreza e desenvoltura a língua portuguesa, aproximando-se da língua materna. Esse fato, muito provavelmente, é resultado de o facto da língua italiana ser também de origem latina e daí existirem muitas semelhanças, fazendo com que a aprendizagem e desenvolvimento em geral sejam mais acessíveis e naturais.

Como já referido anteriormente, diversidade e heterogeneidade são características relevantes e transversais às nossas turmas. Foram, portanto, o motor para a criação do nosso projeto Portugal em 7 cores. Era necessário criar coesão dentro da sala de aula, proporcionando condições para trabalhar com todos os alunos simultaneamente, respeitando os níveis e as idades de cada um. Por isso, não diferenciámos marcadamente a abordagem e interação de e com cada aluno, principalmente na expressão e compreensão oral. Por outro lado, existia

também o fator motivação. Tendo em conta os horários tardios dos cursos de LCP, após um dia extenso de escola suíça, era fundamental que a aula fosse apelativa, não apenas uma lição expositiva, reduzida a conteúdos linguísticos e gramaticais. Para nós, era prioritário criar um espírito colaborativo num ambiente de trabalho onde os alunos se sentissem seguros e que pudessem desenvolver e explorar as suas competências e habilidades. Os alunos eram os protagonistas e construtores da sua aprendizagem, despertando também os seus sentidos através de atividades específicas.

Pelas razões acima referidas, e salientando que os cursos são de língua e cultura, começámos por pesquisar e selecionar temas relativos à cultura portuguesa que pudessem ser atrativos para os alunos. De acordo com o nosso método e estratégias, essas aulas proporcionam uma ponte entre o país de acolhimento e o país de origem, fortalecem laços, revelam semelhanças e a riqueza das diferenças. Além disso, permite a tomada de consciência do poder da mediação comunicativa em contexto intercultural e ou de desacordo.

No início do ano letivo, durante a preparação do plano anual de atividades, selecionamos temas da cultura e do património portugueses, tendo sempre em conta que o nosso “trabalho pedagógico-didático do EPE é orientado por um quadro de referência específico” (Grosso, 2011), um documento que descreve o desenvolvimento de competências na língua portuguesa, nomeadamente: competências gerais; competências relacionadas com outras áreas curriculares; consciência intercultural; competências comunicativas na língua e uso da língua.

As competências são descritas de acordo com cinco níveis de proficiência linguística: A1, A2, B1, B2 e C1, que refletem a progressão em diferentes domínios sociais da comunicação (Grosso, 2011)

Ao planear as nossas aulas, tínhamos os seguintes objetivos:

- Propiciar a construção de uma personalidade pluricultural e tolerante com base na valorização e reconhecimento das próprias raízes;

- Desenvolver competências globais a nível comunicativo, cultural e social;
- Promover a construção do conhecimento através dos sentidos e da investigação;
- Incentivar a aprendizagem da língua portuguesa através de elementos da cultura portuguesa;
- Compreender o conceito e reconhecer diferentes tipos de património;
- Valorizar a cultura portuguesa em harmonia com outras culturas conhecidas e a conhecer;
- Motivar a realização de atividades práticas ligadas à cultura portuguesa (a exemplo: experimentação de receitas, trabalhos de modelagem ou de pintura, provas de chá, de chocolate ou de castanhas etc.);
- Mobilizar conhecimentos no tratamento de novos temas e partilhar o saber.

Para conseguir atingir, ou pelo menos aproximar-nos destas metas, são previamente apresentados aos alunos os parâmetros a serem avaliados. Em geral, uma unidade didática é implementada em duas aulas, no máximo quatro. Os temas por nós escolhidos foram organizados de acordo com cores, criando-se assim uma mnemônica, isto é, uma associação de ideias que facilita a memorização. Em outras palavras, uma cor associada a um tema serve de farol na sistematização dos conteúdos lecionados nas aulas. A nossa metáfora colorida foi baseada na argumentação de Pelizzari *et al.* (2001/2002) que defendem a necessidade de armazenamento e lembrança a longo prazo para uma aprendizagem significativa. Os temas são introduzidos nas aulas partindo sempre de uma cor. Os alunos são convidados a trazer um objeto daquela cor e em conjunto refletir sobre o seu significado, explorando a etimologia da cor bem como o valor simbólico a que está

associada. Posteriormente, através da visualização de imagens, ou de um vídeo, ou da leitura de um texto ou da escuta de uma canção, seguimos para a exploração do tema central. O desenvolvimento do tema é realizado em conjunto com toda a turma, independentemente da idade ou nível de proficiência, cada um participa de acordo com as suas competências e perfil linguístico.

Nos exercícios de compreensão e expressão escritas, são entregues fichas de trabalho com atividades diferenciadas, respeitando idade e nível de proficiência. Como atividades complementares e como modo de concluir o tema, recorremos também a plataformas digitais como Kahoot ou wordwall. Todas as unidades didáticas são concluídas com um trabalho individual ou em grupo que serve de verificação e consolidação dos conteúdos lecionados e de avaliação. É a peça que conclui o *puzzle* e pode iniciar outro.

3. EXEMPLO DE PRÁTICAS RELACIONADAS AO POLH

Os alunos que frequentam as nossas aulas, falantes mais ou menos proficientes da língua, transportam consigo mais línguas e mais culturas do que as que se poderia supor quando se fala de Português LCH. Pelos pais, pelos avós, parentes e amigos, nos espaços que frequentam e onde se movem, estes alunos trazem para as aulas variedades e semivariiedades da língua entendida como pluricêntrica (Duarte, 2019), rica de cambiantes e tonalidades e outras tantas culturas. Com a preocupação de respeitar essa riqueza linguística e promover o diálogo intercultural em sala de aula, escolhemos uma paleta colorida de temas a abordar, trabalhando o português através da cultura, e escolhemos alguns dos temas e cores que consideramos bem-sucedidos. Foram elas: azul (o azulejo e o oceano), verde (os Açores e o chá), marrom (o cavalo lusitano e o chocolate), preto (loiça de Bisalhães e o presépio), vermelho (o Advento e os comboios), amarelo (o elétrico 28, a doçaria e conventual), branco (o açúcar e o sal).

Sendo propósito nosso dar uma visão o mais clara possível do trabalho prático que desenvolvemos, apresentamos alguns dos temas

trabalhados ao longo dos cinco anos de aplicação do projeto. Nessa seção, mais especificamente, detalhamos exemplos de duas unidades didáticas já criadas e implementadas.

3.1 Portugal Azul

No tema “O Azulejo: Portugal aos quadradinhos”, convidámos os nossos alunos a descobrir o azulejo português. Foi talvez o tema mais complexo de todos os trabalhados. Prolongou-se, em três fases, de março de 2017 a junho de 2019 e envolveu alunos e professoras de várias escolas da área consular de Zurique, a comunidade portuguesa dessa área e a comunidade escolar ligada às nossas escolas. A segunda e a terceira fases, não planeadas inicialmente, responderam ao desejo dos agentes envolvidos de continuar a explorar o tema e de divulgar o trabalho realizado. Por considerarmos de grande riqueza a nível patrimonial, cultural, histórico e passível de abordagens criativas diferentes, decidimos alargar o âmbito do projeto.

A ideia de trabalhar o tema surgiu quando elaborávamos o plano de ensino e aprendizagem para o ano letivo de 2018-19 inspirado no Ano Europeu do Patrimônio, e tomou forma com o desafio de parceria proposto por uma colega da Escola EB da Barranha, Sra. da Hora, em Portugal, a participar no projeto organizado pelo Museu Nacional do Azulejo e pela Polícia Judiciária, denominado SOS Azulejo. Estabelecemos, então, um plano de ação com objetivos claros:

- Dar a conhecer a arte azulejar como um elemento incontornável da cultura portuguesa;
- Sensibilizar para a preservação desse patrimônio tipicamente português;
- Informar sobre o projeto SOS Azulejo;
- Reforçar e incentivar o orgulho da comunidade portuguesa desta região para com a arte azulejar;

- Mostrar, aos alunos, responsáveis legais e restante comunidade, portuguesa e suíça, a história e evolução do azulejo em Portugal;
- Oferecer à comunidade suíça a possibilidade de conhecer e identificar o nosso azulejo como um elemento cultural de excelência;
- Levar a exposição de azulejos a outras regiões e permitir a colegas interessadas de desfrutar do material que produzimos e trabalhar o tema com os seus alunos (nomeadamente, as colegas que abraçaram o projeto Manhãs Transformadoras);
- Promover o trabalho colaborativo entre colegas, alunos e professoras.

Ao material inicialmente pensado para esta atividade, apelativo e diversificado, de que fazia parte o conjunto de azulejos enviados pela escola EB da Barranha, Sra. da Hora, juntou-se a coleção itinerante do Museu Nacional do Azulejo, uma sequência de 21 cartazes de 1 m x 70 cm de uma extraordinária riqueza em termos visuais e, principalmente, de informação. Contámos ainda com um painel de quatro peças intitulado “sulcos da memória” oferecido por Eugénio Henriques, professor da escola EB Escultor António Fernandes de Sá, de Gaia.

Na primeira fase do projeto Azulejo, dinamizámos o tema em estratégias diversificadas:

1. Apresentar o projeto SOS Azulejo com base numa ficha de motivação sobre o tema;
2. Tratar alguns momentos históricos registados em painéis de azulejo (exemplo: ficha sobre a Batalha de Aljubarrota);
3. Observar e compreender as imagens e informações relativas à elaboração dos azulejos em cerâmica, idealizados e manufaturados pelo grupo de alunos do ateliê de cerâmica da Escola EB da Barranha, Sra. da Hora, agrupados em 2 temas: “o Mar” e “Ícones da cultura portuguesa”;

4. Investigar o significado dos ícones representados nos azulejos;
5. Escolher elementos do patrimônio cultural português e pintá-los em azulejo seguindo passos semelhantes aos dos colegas;
6. Organizar a exposição “Portugal aos quadradinhos: um olhar sobre o azulejo português” para apresentação dos azulejos criados pelos alunos, dos azulejos manufaturados pelos colegas da escola EB da Barranha e da coleção itinerante do MNA;
7. Legendar os azulejos em português e traduzir as legendas para alemão/ italiano;
8. Elaborar o convite e o texto que os acompanhou;
9. Ler, interpretar e compreender o conteúdo dos cartazes da exposição itinerante do MNA;
10. Fazer o resumo desse conteúdo para poder apresentar a exposição aos pais e familiares e à comunidade da escola onde os cursos funcionam;
11. Elaborar e traduzir o roteiro em alemão/ italiano para guiar os colegas e professores do ensino regular suíço;
12. Escolher a música e decorar a sala (os alunos trabalharam até tarde, na noite anterior à exposição);
13. Apresentar a exposição “Portugal aos quadradinhos: um olhar sobre o azulejo português” em quatro sessões, em português e alemão/ italiano;
14. Participação no “serão literário” para o grupo da Unitre como especialistas do tema Azulejo;
15. Refletir em conjunto sobre o trabalho desenvolvido, as atividades mais e menos interessantes e as dificuldades encontradas.

Posteriormente, numa segunda fase do projeto, com o intuito de dar projeção ao trabalho realizado, integramos a exposição no evento Expo Cultura Lusa, em Luzern, organizado pela Unitre. Em seguida, promovemos ateliês de pintura de azulejos para crianças e jovens. Terminámos esta fase com a redação de um texto publicado nos jornais locais *Gazeta Lusófona* e *Valais em Português*.

Como esse plano didático do ano letivo 2018-2019, as comemorações do 10 de Junho, em Zurique, em 2019 marcaram a terceira e última fase do projeto, que contou com a participação de professoras e alunos da área consular de Zurique. A exposição assumiu um carácter bastante abrangente, resultado do trabalho cooperativo e colaborativo entre todos os participantes. Terminou com um concurso de trabalhos fotográficos, sobre fachadas de edifícios com azulejos em Portugal, com o mesmo tema da exposição e a entrega de prémios aos vencedores.

De salientar que um projeto dessa amplitude só foi possível graças ao empenho e à colaboração de todos os intervenientes, criando laços que se estreitaram dentro e fora da sala de aula e da escola, promovendo o encontro de línguas e culturas e o respeito mútuo que são bases do que a Direção Geral da Educação chama de educação para a cidadania.

3.2 Portugal Verde

Aqui, abordámos dois temas interligados: “Viagem aos Açores” e “Chá das cinco”. Essa unidade didática foi destinada a alunos de nível B1. Foi adotada uma abordagem multidimensional para explorar a simbologia da cor verde e sua relação com os Açores e a tradição do chá. A unidade iniciou-se com uma reflexão sobre o significado da cor verde. A simbologia foi analisada no contexto cultural português, destacando associações com natureza, fertilidade, esperança e sustentabilidade, conceitos que também se ligam à identidade açoriana e à produção de chá. Seguindo a introdução, os alunos exploraram algumas lendas relacionadas com o arquipélago dos Açores e a origem

do chá. Estas narrativas não apenas enriqueceram o vocabulário e a compreensão cultural, mas também despertaram o interesse pelos elementos históricos e lendários que permeiam as ilhas e as suas tradições.

A exploração continuou com um mergulho na história da Fábrica de Chá Gorreana, uma das mais antigas da Europa, localizada na ilha de São Miguel, nos Açores. Os alunos assistiram a vídeos sobre esta plantação de chá, reconhecida por sua produção sustentável e importância cultural. A análise de textos descritivos e informativos permitiu o desenvolvimento de competências de leitura e interpretação, além de promover uma conexão com os valores ambientais representados por esta atividade. Para aproximar o tema da realidade local, estabeleceu-se uma ligação com uma pequena plantação de chá existente no Cantão Ticino, onde reside uma parte dos alunos. A unidade destacou as semelhanças e diferenças entre as duas regiões, promovendo a valorização das raízes culturais portuguesas e o reconhecimento de práticas similares na Suíça. As aulas incluíram fichas de trabalho de interpretação e exercícios de gramática baseados nos textos trabalhados. Estas atividades permitiram o aprofundamento dos conhecimentos linguísticos e culturais, além de consolidarem as aprendizagens por meio de exercícios práticos e contextualizados.

Para concluir a unidade, organizou-se uma degustação de chá e infusões na sala de aula. Cada aluno trouxe de casa uma chávena ou caneca e participou na preparação da bebida. Foi disponibilizado mel como opção de adoçante, incentivando a partilha de experiências e o fortalecimento do vínculo com a cultura do chá. Para o ano letivo e integrar os conteúdos estudados, realizou-se uma visita ao Monte Verità, onde os alunos puderam observar de perto a plantação de chá no Cantão Ticino. Essa experiência prática consolidou os conhecimentos adquiridos na sala de aula, permitindo um contato direto com o tema e promovendo o intercâmbio cultural.

Esta unidade destacou-se por oferecer uma abordagem interdisciplinar e interativa, que uniu história, cultura, gramática e práticas locais. Os alunos puderam reforçar a sua identidade cultural, reco-

nhecer paralelismos entre Portugal e Suíça e desenvolver uma relação mais próxima com a língua portuguesa. A combinação de atividades práticas e teóricas garantiu o envolvimento dos estudantes e promoveu aprendizagens significativas.

CONCLUSÃO

O projeto **“Patrimônio: Portugal em 7 cores”** permitiu-nos explorar a riqueza cultural de Portugal de forma inovadora e inclusiva nos cursos de Língua e Cultura Portuguesas. Apesar da heterogeneidade das turmas, com alunos que variam em idade e níveis de proficiência do A1 ao C1, a organização temática a partir das cores revelou-se uma estratégia eficaz para criar um fio condutor e uma mnemônica duradoura.

A abordagem integrada promoveu um ambiente coeso e de segurança, onde todos os alunos puderam aprender e contribuir, respeitando as suas individualidades. A diferenciação de atividades e fichas de trabalho assegurou que cada estudante fosse desafiado no seu nível, ao mesmo tempo em que partilhava a experiência coletiva de explorar a língua e o patrimônio português.

Esse método de ensino, centrado na riqueza cultural de Portugal, proporcionou também uma ponte com a cultura suíça e outras culturas, favorecendo a construção de identidades plurais e a valorização das suas raízes. Ao integrar sentidos e experiências nas atividades, conseguimos não apenas ensinar a língua, mas também promover o desenvolvimento integral dos alunos, criando memórias significativas que perduram além da sala de aula. Em suma, este capítulo demonstrou que a diversidade pode ser uma força transformadora na educação, quando estruturada com criatividade e foco no diálogo intercultural.

REFERÊNCIAS

- DUARTE, I. Ensino do português coloquial: desafios do policentrismo. In: CABEDO NEBOT, A.; HIDALGO NAVARRO, A. (Orgs.). *Pragmática del español hablado: Hacia nuevos horizontes*. València: Publicacions Universitat de València, 2019. p. 489-505.
- GROSSO, M. J. et al. *QuaREPE – Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro*. Documento Orientador. Lisboa: Ministério da Educação, 2011.
- PELIZZARI, A.; BAZZO, V. M.; PELIZZARI, A. O. Aprendizagem significativa: fundamentos e impactos no processo de ensino-aprendizagem. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.18, n.2, p.133-154, 2001/2002.
- POLINSKY, M.; KAGAN, O. Heritage languages: In the ‘wild’ and in the classroom. *Language and Linguistics Compass*, v.1, n.5, p.368-395, 2007.

CAPÍTULO 17

PROJETO CONSTRUIR ARTEL: ENSINANDO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE HERANÇA NO JAPÃO

Luzia Tanaka
Projeto Construir ARTEL

1. INTRODUÇÃO

A emigração de brasileiros e brasileiras descendentes de imigrantes japoneses para o Japão teve início no final dos anos 80, vindo a tornar-se o terceiro maior grupo no país no início do século XXI (Beltrão & Sugahara, 2006). Hoje em dia, o Japão é considerado o país com o quinto maior número de imigrantes brasileiros/as: 210.471 (Brasil, 2024). Esse fato se reflete no número de crianças brasileiras matriculadas em escolas japonesas. Das 42.469 crianças de origem estrangeira, 11.165 são brasileiras (dados do Ministério da Educação, Cultura, Esportes e Ciências, Japão, 2022). Nesse contexto, nasce o Projeto Construir ARTEL (Arte Educação e Letramento), o foco deste capítulo.

Início com um breve resumo sobre a história do projeto. Em seguida, dados contextuais e das famílias ligadas ao projeto, perfil dos professores, estrutura e organização das atividades são apresentados. Então, compartilho algumas conquistas dos 16 anos do projeto. Também reflito sobre os desafios a serem considerados para o futuro do mesmo. Concluo ressaltando que o impacto do Projeto

Construir ARTEL resulta da capacidade de oferecer uma educação que não desiste de seus sujeitos, mas os reconhece em sua complexidade, respeita seus tempos e ritmos de aprendizagem e constrói laços capazes de ampliar horizontes pessoais e coletivos. A língua, resgatada e cultivada como língua de herança, proporciona aos aprendizes a tranquilidade necessária para afirmar sua identidade e abrir caminhos para o aprendizado da língua do país onde vivem, fortalecendo o pertencimento e a autoestima.

2. HISTÓRICO

O projeto foi idealizado e criado pela senhora Maria do Carmo Endo, com o nome de “Projeto Construir”, em 08 de setembro de 2008. Foi a primeira e única creche brasileira no estado de Osaka, cidade de Sakai, no Japão. Inicialmente, também oferecíamos trabalhos de tradução japonês-português/japonês falado e escrito.

A partir de 2011, passamos a atuar no ensino da língua portuguesa e a participar de cursos de formação para o ensino de Português como Língua de Herança (PLH/POLH). O nosso objetivo era buscar e estudar formas de apresentar a língua portuguesa para além de ensinar a ler e escrever. Acreditamos que o ensino de PLH/POLH deve enriquecer o conhecimento dos alunos e ampliar sua visão de mundo, em diálogo com a escola japonesa, caracterizada por normas bastante específicas e rígidas.

O projeto passou a se chamar “Projeto Construir ARTEL” em 2012 (Yohana, 2017), quando a Oficina de Arte Educação e Letramento (Artel) uniu-se ao projeto sob a minha coordenação. A perspectiva de ensino-aprendizagem adotada parte da compreensão de que cada indivíduo constrói seu próprio conhecimento no seu ritmo e tempo, respeitando sua singularidade na forma de ser e estar no mundo. Essa concepção está alinhada com Paulo Freire (1996), que defende uma educação dialógica e libertadora, em que “ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Nessa mesma direção, Vygotsky (2007) enfatiza

o papel das interações sociais e culturais na formação do sujeito, valorizando a Zona de Desenvolvimento Proximal como espaço para mediação do saber e progresso do pensamento.

Atualmente, o Projeto conta com 2 turmas e atende cerca de 30 crianças e adolescentes com idades que variam entre 6 e 18. Temos o *Kodomoshokudou* — refeitório para crianças e a Biblioteca Infantil Brasileira Susana Ventura — com mais de dois mil livros, revistas e vídeos em português, assim como mais de 500 livros infantis japoneses.

Contamos com voluntários japoneses e jovens universitários do Grupo Beijo me Liga da Universidade Tokai Camous Shounan e do Grupo Yasuda Zemi da Universidade Kansai de Sakai. Desde 2015, eles colaboram com a nossa Festa Junina e o *Undoukai*, que é um evento esportivo. Além disso, os voluntários japoneses nos ajudam com o reforço da língua japonesa e nas matérias escolares. Os jovens universitários, por sua vez, ajudam as crianças menores com suas tarefas da escola japonesa.

O projeto também tem realizado diversas atividades culturais fora do ambiente formal da sala de aula, tais como visita a museus, piqueniques, janelas de contação de histórias, acampamentos com a participação dos pais, apresentações de dança, festivais, dentre outros (Yohana, 2017).

3. DADOS CONTEXTUAIS: PASSADO E PRESENTE

3.1 Brasileiros na região

Como descrito por Beltrão & Sugahara (2006), o fluxo de imigrantes brasileiros para o Japão ocorreu principalmente devido à recessão econômica no Brasil e à demanda por mão de obra nas indústrias japonesas. Esse grupo de imigrantes ficou conhecido como *dekasseguis*, isto é, “brasileiros de origem nipônica e suas famílias que migraram para o Japão em busca de trabalho” (Beltrão & Sugahara, 2006, p. 61-62) e melhores oportunidades de vida. A maioria deles são descendentes de japoneses que emigraram do Brasil no início do século XX.

No estado de Osaka, especialmente na cidade de Sakai, consolidou-se uma presença significativa da comunidade brasileira, fruto de fluxos migratórios iniciados nas últimas décadas. Atualmente, essa comunidade continua a se fortalecer, com muitas famílias de segunda e terceira gerações estabelecendo raízes na região. A comunidade brasileira em Osaka demonstra dinamismo e engajamento por meio de eventos culturais e sociais que valorizam a herança brasileira. Além disso, iniciativas como o Projeto Construir ARTEL desempenham um papel relevante na promoção da convivência intercultural, ao fomentar espaços de troca e aprendizado entre brasileiros e japoneses, fortalecendo vínculos educativos e socioculturais.

3.2 Famílias ligadas ao projeto

Um total de 50 famílias estão ligadas ao Projeto Construir ARTEL. Dessas, a maioria dos casamentos são entre brasileiros, descendentes de japoneses ou não. A idade dos pais e das mães varia entre 30 e 50 anos. Em relação às crianças, temos um total de 30, com uma média de 2 crianças por família, que são de diferentes regiões do Brasil. O projeto atende tanto às famílias recém-chegadas ao Japão quanto àquelas que já vivem no país há mais de 15 anos — estas constituem a maioria. Muitas dessas famílias enfrentam desafios relacionados às diferenças culturais, especialmente a barreira da língua japonesa. Também tentam equilibrar a preservação da cultura brasileira e da língua portuguesa com a integração na sociedade japonesa — sobretudo no que diz respeito à educação escolar.

3.3 Perfil dos professores

A equipe é formada por cinco profissionais: duas docentes brasileiras, duas docentes japonesas e um educador em formação. As duas docentes brasileiras residem no Japão há cerca de três décadas, com domínio avançado da língua japonesa. A primeira possui formação em Pedagogia e Educação Artística, além de especialização em Informática na Educação e Ensino Bilíngue. A segunda é graduada

em Pedagogia e especializada em Psicopedagogia, contribuindo com abordagens sensíveis às necessidades emocionais e cognitivas dos educandos.

As duas docentes japonesas atuam na mediação intercultural. Uma atua como professora de Língua Japonesa para estrangeiros, com formação em Português, viabilizando práticas de ensino inclusivas e contextualizadas. A outra é formada em Música e residiu no Brasil por 26 anos, trazendo ao grupo uma vivência intercultural significativa que enriquece os processos formativos.

O educador em formação é de nacionalidade brasileira e nasceu no Japão, tem 22 anos de idade. Ele participa do projeto desde os oito anos, o que lhe confere uma compreensão aprofundada da dinâmica educativa e cultural. Atualmente, atua como educador auxiliar, com ênfase nas disciplinas previstas no currículo da escola japonesa, oferecendo apoio pedagógico fundamentado em sua trajetória pessoal e acadêmica.

3.4 Estrutura e organização das atividades

As atividades do projeto são realizadas semanalmente, com encontros fixos em dois dias da semana: (1) às sextas-feiras: das 19h30 às 21h00 e aos (2) sábados: das 10h00 às 15h00. Ambos os encontros adotam um intervalo de 1 hora e 30 minutos para o *Kodomoshokudō* — um refeitório comunitário onde as crianças almoçam com os adultos, brincam e relaxam antes das atividades da tarde. No ensino de PLH/POLH que oferecemos, não há divisão formal em turmas. As atividades são organizadas de maneira flexível, mesclando momentos coletivos e individualizados, de modo a atender às necessidades e interesses específicos de cada participante. Durante o reforço de língua japonesa, as educadoras se dividem para oferecer um acompanhamento mais focado e adaptado às demandas dos alunos.

4. CONQUISTAS

Ao longo de sua trajetória, o Projeto Construir ARTEL conquistou avanços significativos, entre os quais se destaca o reconhecimento, por parte de escolas japonesas, das capacidades cognitivas e criativas de diversas crianças brasileiras. Esse reconhecimento ocorreu à medida que se constatou o vasto conhecimento que essas crianças demonstravam em língua portuguesa, revelando competências que, até então, passavam despercebidas no contexto escolar japonês. A partir desse entendimento, foi possível, em conjunto com as famílias, buscar melhorias no atendimento pedagógico a essas crianças, com ênfase no fortalecimento da qualidade do ensino da língua japonesa como segunda língua. Entre as ações que contribuíram para esse processo, destacam-se os passeios educativos, os acampamentos anuais e, sobretudo, os eventos culturais promovidos pelo projeto. Dentre esses eventos, ressaltam-se a realização da tradicional Festa Junina e do *Undoukai*, gincana esportiva de origem japonesa que foi incorporada à cultura brasileira e, simbolicamente, reintroduzida no Japão por meio das comunidades de descendência nipo-brasileira. Essas iniciativas culturais têm desempenhado papel central no fortalecimento dos vínculos identitários e na promoção da integração entre brasileiros e japoneses, evidenciando a natureza dinâmica, transnacional e em constante reconstrução das identidades migrantes.

Outras conquistas incluem a expansão da Biblioteca Infantil Brasileira Susana Ventura, que possui mais de 2.000 livros, revistas e vídeos em português e mais de 500 livros infantis japoneses. Desenvolvemos também os programas de apoio educacional como o *Kodomoshokudou* (refeitório para crianças), que oferece refeições saudáveis e um ambiente de aprendizado. Também temos participação em eventos comunitários como o desfile de aniversário da cidade de Sakai, que promove a diversidade cultural e a cidadania.

O trabalho do projeto tem sido valorizado no Japão, como ilustrado por Yonaha (2017), por meio do reconhecimento pela Revista Alternativa do Festival de Outono, organizado pela comunidade de

Sakai, e pelo jornal japonês *Asahi Shinbun*, sob o título de “Um local de apoio à realização de sonhos: o alívio de não estar sozinho”.

Nossas conquistas também se refletem na trajetória de sucesso das famílias e das crianças que passaram pelo projeto ao longo de seus quase 17 anos de atuação. O projeto tem proporcionado oportunidades educativas marcantes a crianças e jovens brasileiros e japoneses, atuando como espaço de acolhimento, aprendizagem significativa e formação identitária.

Dentre os diversos casos de sucesso, destacam-se experiências que evidenciam o papel transformador da educação comunitária e intercultural, como pode ser visto nos três casos ilustrativos a seguir.

Caso 1: Jovem filha de mãe brasileira e pai japonês, chegou ao projeto sem domínio da língua portuguesa. Participou das atividades desde o equivalente ao 4º ano do ensino fundamental até a conclusão do ensino médio. Escolheu cursar Português na Universidade Kyoto Gaidai, sendo aprovada mediante apresentação oral sobre as diferenças entre os sistemas educacionais do Japão e do Brasil. Recebeu bolsa de intercâmbio para estudar na Universidade de São Paulo (USP), formou-se com êxito e atualmente atua profissionalmente em uma empresa japonesa. Essa trajetória evidencia os processos de construção do pertencimento e afirmação identitária por meio da língua de herança, conforme discutido por Souza e Cardoso (2021).

Caso 2: Jovem que ingressou no projeto no equivalente ao 2º ano do ensino fundamental, atualmente cursa o 4º ano em uma instituição de ensino superior na área de Educação Física. Atua como educador auxiliar nas atividades do projeto e escolheu abordar, em seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), a importância da língua como elemento de formação e identidade. Sua experiência reforça a ideia de Freire (1996), para quem “a linguagem é mais do que instrumento para comunicar ideias: é condição para pensar, transformar e intervir na realidade”.

Caso 3: Crianças rotuladas como “incapazes” ou sem diagnóstico formal, frequentemente marginalizadas nos espaços escolares, encon-

tram no projeto uma rede de apoio que contribui para a reconstrução da autoestima e a superação de barreiras educacionais. Embora muitas enfrentem prejuízos na escolarização formal, o percurso vivenciado nas atividades comunitárias contribui para o desenvolvimento pessoal e a construção de perspectivas futuras. Vygotsky (2007) sustenta que a aprendizagem precede o desenvolvimento e que, com mediação adequada, é possível ampliar as competências cognitivas mesmo diante de adversidades iniciais.

Esses relatos demonstram que, quando os processos educativos respeitam as histórias de vida e os ritmos individuais e promovem o diálogo entre culturas, tornam-se ferramentas de emancipação e transformação social. Entretanto, apesar das inúmeras conquistas, o Projeto Construir ARTEL enfrentou e continua a enfrentar diversos desafios estruturais e socioculturais que impactam diretamente sua atuação, como discutido a seguir.

5. DESAFIOS

Um dos principais obstáculos enfrentados pelo Projeto reside na ampliação do suporte educacional oferecido às crianças brasileiras inseridas em diversas escolas do estado de Osaka. Tais estudantes, juntamente com suas famílias, enfrentam barreiras linguísticas persistentes que dificultam a comunicação com as instituições de ensino e comprometem o processo de integração à sociedade japonesa.

Como destaca Paulo Freire, “a inclusão acontece quando se aprende com as diferenças e não com as igualdades” (Baliana, 2025, s.p.). Nesse sentido, a atuação do projeto busca justamente criar pontes entre culturas, promovendo uma educação que valorize a diversidade e respeite as especificidades de cada grupo. Nesse contexto, destaca-se a necessidade de serviços contínuos de tradução de recados escolares e outros documentos oficiais, especialmente voltados para mães brasileiras que desempenham papel central no acompanhamento da vida escolar dos filhos. Simultaneamente, observa-se uma demanda crescente por atendimentos virtuais, que

permitam a ampliação do alcance do projeto a regiões mais distantes ou a famílias com restrições de mobilidade. O acompanhamento sistemático da trajetória escolar dos alunos também se configura como uma prioridade. Isso inclui a oferta de consultas pedagógicas, orientações personalizadas e intervenções voltadas para crianças inseridas em salas de ensino especial. Tais medidas buscam não apenas mitigar dificuldades acadêmicas, mas também fortalecer aspectos psicossociais, como a autoestima e o sentimento de pertencimento desses estudantes.

Outro ponto crítico refere-se ao número expressivo de crianças brasileiras que se encontram fora da escola ou que abandonam os estudos precocemente. O enfrentamento desse fenômeno exige ações articuladas de prevenção, reintegração e sensibilização junto às famílias e às instituições educacionais. Desde 2008, o projeto tem promovido oficinas de POLH, acompanhando de forma sistemática os resultados acadêmicos e sociais obtidos ao longo dos últimos 16 anos — dados que têm contribuído para o aprimoramento das práticas pedagógicas.

Adicionalmente, observa-se uma incidência significativamente elevada de diagnósticos de Transtorno do Espectro Autista (TEA) e de Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) entre crianças brasileiras no Japão. Dados do governo japonês, compilados por ativistas e divulgados pela ONG Serviço de Assistência aos Brasileiros no Japão (Sabja), apontam que 6,15% dos alunos brasileiros teriam autismo, em contraste com 1,49% entre estudantes japoneses (TOBACE, 2016). Essa disparidade reflete-se no contexto do Projeto Construir ARTEL, onde mais da metade das crianças atendidas apresentam esse tipo de diagnóstico. Diante desse cenário, torna-se urgente a realização de pesquisas que investiguem não apenas a veracidade desses índices, mas também a hipótese de que dificuldades no domínio da língua japonesa possam contribuir para diagnósticos imprecisos.

Tal constatação ressalta a urgência de investigações interdisciplinares que permitam compreender os fatores associados a essa tendên-

cia e subsidiar políticas educacionais e de saúde pública adequadas. Esses desafios são agravados por limitações de ordem financeira e de recursos humanos, que comprometem a continuidade e a expansão das atividades do projeto. Por fim, destaca-se o desafio contínuo de promover a manutenção da identidade cultural brasileira entre as famílias migrantes, ao mesmo tempo em que se fomenta uma integração respeitosa e significativa à sociedade japonesa. Conforme Banks (2019), a grande contribuição da educação multicultural relaciona-se com a preparação para uma participação positiva em uma sociedade cheia de diversidades. Esse é um princípio que orienta, de forma clara, a missão do Projeto Construir ARTEL.

CONCLUSÃO

O Projeto Construir ARTEL configura-se como uma iniciativa de significativa relevância social e educacional, atuando há quase 17 anos no fortalecimento de crianças, jovens e famílias brasileiras residentes no Japão. Por meio de práticas pedagógicas interculturais e bilíngues, promove-se o ensino do PLH/POLH, a preservação da cultura brasileira e a convivência comunitária entre brasileiros e japoneses. Dessa maneira, contribui não apenas para o desenvolvimento acadêmico, mas também para a constituição identitária e afetiva dos participantes.

A eficácia do projeto é evidenciada pelas trajetórias de sucesso de diversos jovens que, após longos períodos de participação, ingressaram no ensino superior, assumiram funções educativas no próprio projeto ou tornaram-se agentes ativos em suas comunidades. Tal vínculo continuado, mesmo após a conclusão da etapa escolar, revela uma prática educativa pautada pela escuta, pelo acolhimento e pela valorização da singularidade, nos moldes do que propõe Freire (1996), ao afirmar que a educação tem o poder de mudar pessoas, as quais, então, desenvolvem a capacidade de transformar o mundo.

Apesar de não contar com apoio institucional oficial, seja do governo japonês ou brasileiro, o projeto mantém sua atuação graças ao comprometimento coletivo de voluntários, famílias e ex-alunos.

Essa constância reafirma a concepção vygotskiana segundo a qual o desenvolvimento humano ocorre por meio da mediação social e cultural, sendo essencial a presença de um ambiente de suporte e trocas significativas (Vygotsky, 2007).

Conclui-se que a longevidade e o impacto do Projeto Construir ARTEL resultam da capacidade de oferecer uma educação que não desiste de seus sujeitos, mas os reconhece em sua complexidade, respeita seus tempos e ritmos de aprendizagem e constrói laços capazes de ampliar horizontes pessoais e coletivos. Como destaca Candau (2012), a educação intercultural é aquela que reconhece a diversidade como potência, promovendo o diálogo entre saberes e o respeito às múltiplas identidades.

Nesse contexto, o ensino do PLH/POLH desempenha papel central ao fomentar a empatia, valorizar os saberes familiares e respeitar o tempo de cada um. A língua de herança é, conforme expressa Souza e Cardoso (2021), uma “língua afetiva”, pois carrega histórias, afetos, memórias sensoriais e saberes culturais. Ao ser resgatada e cultivada, ela proporciona aos aprendizes a tranquilidade necessária para afirmar sua identidade e abrir caminhos para o aprendizado da língua do país onde vivem, fortalecendo o pertencimento e a autoestima.

REFERÊNCIAS

BELTRÃO, K.; SUGAHARA, S. Permanentemente temporário: dekassegus brasileiros no Japão. *Revista Brasileira de Estudos de População*, v. 23, n. 1, p. 61–85, 2006. BANKS, J. A. Multicultural education: characteristics and goals. In: BANKS, J. A.; BANKS, C. A. McGee (Orgs.). *Multicultural education: issues and perspectives*. 9. ed. Hoboken: Wiley, 2019. p. 3–23.

BRASIL. *Comunidades brasileiras no exterior – Ano-base 2023*. Brasília: Ministério das Relações Exteriores, 2024. CANDAU, V. *Educação Intercultural e cotidiano escolar: entre tensões e possibilidades*. Petrópolis: Vozes, 2012.

FREIRE, P. A inclusão acontece quando se aprende com as diferenças e não com as igualdades. In: QUERO BOLSA. *15 melhores citações de Paulo*. BALIANA, I. Freire para usar na redação, *Revista Quero Bolsa*, 2025. Disponível em: <https://querobolsa.com.br/revista/citacoes-de-paulo-freire>. Acesso em: 25 jun. 2025.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JAPÃO. Ministry of Education, Culture, Sports, Science. *Investigation on the status of acceptance of students who need Japanese language instruction*. Disponível em: <https://www.mofa.go.jp/files/100823834.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2025.

SOUZA, L; CARDOSO, D. *Português como Língua de Herança: Contextos e Práticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2021.

TOBACE, E. *O que pode estar por trás do alto índice de autismo entre crianças brasileiras no Japão?* 2016. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-36580919>. Acesso em: 31 jul. 2024.

VYGOTSKY, L. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

YONAH, T. Um estudo de caso sobre o Português como Língua de Herança nas cidades de Suzuka e Sakai, Japão. *Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 16, n. 2, p. 75–100, 2017.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

ANA SOUZA (ana.souza@ufg.br) é PhD pela Universidade de Southampton, Inglaterra, e pós-graduada em Ensino e Gestão para Educação de Nível Superior pela Goldsmiths, Universidade de Londres, Inglaterra — mesma instituição onde realizou seu estágio pós-doutoral. Associada à Academia Britânica de Educação Superior (*Higher Education Academy*). Professora da Faculdade de Letras (FL) e membro do Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística (PPGLL) da Universidade Federal de Goiás (UFG). Colaboradora Sênior no Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGL) da Universidade de Brasília (UnB). Acadêmica Visitante (Honorária) na Universidade Oxford Brookes, Inglaterra.

Graduada em Letras Português-Inglês (CEUB, Brasília) e Tradução Português-Inglês (UnB). Lecionou Inglês como Língua Estrangeira (EFL) por dez anos em Brasília, antes de fazer Mestrado no Ensino de Língua Inglesa na Universidade Thames Valley (atualmente *West London University*), Inglaterra. Em Londres, lecionou Inglês para Falantes de Outras Línguas (ESOL), Português como Língua Estrangeira (PLE) e Português como Língua de Herança (POLH).

Transformou conhecimento acadêmico em ação social através da Abrir (Associação Brasileira de Iniciativas Educacionais no Reino Unido — <http://abrir10anos.wordpress.com>, a qual coordenou entre os anos de 2006 e 2016. Com o apoio desta associação, criou, em 2013, o SEPOLH (Simpósio Europeu sobre o Ensino de Português como Língua de Herança — www.sepolh.eu), o qual visa estimular a colaboração de países europeus para benefício dos profissionais na área de POLH e dos/as aprendizes de POLH, assim como promover e disseminar pesquisas na área.

Coordenou os trabalhos do GEB (Grupo de Estudos sobre Brasileiros no Reino Unido — <https://geb2008.wordpress.com>) entre 2008, ano de sua

fundação, até 2015, quando suas atividades foram encerradas. Durante este período, organizou uma série de seminários relacionados à imigração brasileira, assim como participou de importantes publicações que contribuem para um melhor entendimento sobre as experiências dos brasileiros nesse país. A mais recente dessas publicações intitula-se *Desafios no dia a dia: experiências de brasileir@s no Reino Unido*. Publicada em 2015 em parceria com a Dra. Yara Evans (Imperial College London, Inglaterra) e está disponível no link: <https://geb2008.files.wordpress.com/2015/07/souza-evans-2015-desafios-no-dia-a-dia.pdf>.

Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Sociolinguística através de pesquisas com metodologia qualitativa, inclusive etnografia e análise multimodal. Explora, mais especificamente, línguas e identidades em contexto de imigração com foco em planejamento linguístico por famílias, escolas complementares e igrejas, assim como as escolhas linguísticas que adultos e crianças fazem em interação social, inclusive através de mídia social. Também pesquisa e atua na formação de professores de línguas, inclusive para o ensino de POLH. Mais recentemente, tem explorado as conexões entre linguagem e identidade religiosa no ensino de línguas assim como o uso de Inglês como Meio de Instrução (EMI) em universidades brasileiras. Coordena o grupo de pesquisa MultiFaRE - Multilinguismo em Contextos Familiares, Educacionais e Religiosos (<http://tinyurl.com/multifare2019>).

Suas publicações incluem os seguintes livros: *Portuguese as a Heritage Language – a pluricentric perspective* (Pontes, 2021); *Português como Língua de Herança, uma disciplina que se estabelece* (2020); *Línguas, Identidades e Migração – Brasileiros na Europa* (2019); *O POLH na Europa, Português como Língua de Herança* (2017), *Português como Língua de Herança em Londres: recortes em casa, na igreja e na escola* (2016).

Maiores informações sobre suas publicações, cursos, seminários e palestras podem ser encontradas no site: <http://souzaana.wordpress.com>.

ANA LUIZA OLIVEIRA DE SOUZA (analuiza.desouza@unipi.it) é Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Goiás e em Disciplinas Linguísticas e Literaturas Estrangeiras pela Universidade de Pisa. Tem Licenciatura em Letras, Português-Italiano e Especialização para o Ensino pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2004). Atualmente é pesquisadora Pós-Doutoranda na Universidade de Évora (2024-2026). Desde

2016, é Professora de Português como Língua Estrangeira no Centro Linguístico da Universidade de Pisa e nos programas de graduação e pós-graduação.

Mudou-se para a Itália em 2006, onde fundou a Casa do Brasil em Florença em 2014 (<https://casabrasilflorenca.wixsite.com/meusite>), associação que oferece atividades de leitura e escrita para crianças e jovens ítalo-brasileiros. O projeto reúne a comunidade brasileira da Toscana e tem como foco essencial, desde a sua fundação, o projeto de ensino do Português como Língua de Herança. O objetivo principal é manter e ensinar a língua e cultura brasileira às crianças que chegaram do Brasil por motivos adotivos, migratórios ou simplesmente filhos e filhas de brasileiros nascidos na Itália.

Com essa e outras experiências na educação linguística em âmbito internacional, desde 2018, sua atuação investigativa segue uma abordagem interdisciplinar, incluindo experiência pessoal e pesquisa. É autora de artigos voltados para questões glotopolíticas, planejamento linguístico institucional e familiar da comunidade imigrante na Itália, além de pesquisas na área de aquisição, ensino e aprendizagem de Português como Língua Não Materna (Língua Adicional, PLE, POLH), a partir dos modelos teóricos funcionais baseados no uso, assim como da linguística aplicada crítica, da multimodalidade e éticas em tradução.

Em 2023, publicou seu primeiro livro *Aquisição do Português Brasileiro como Língua de Herança: aspectos cognitivos e socioculturais*, pela Pontes Editores. Fruto de sua investigação doutoral, a obra oferece explicações sobre os aspectos cognitivos e sociais da aquisição do português, língua de herança e língua minoritária de crianças ítalo-brasileiras. Em 2024, lançou o jogo didático “Verbos em ação multilíngue” em coautoria com Maria Fernanda Pontes, pela Editora Alcance (São Paulo).

De 2018 a 2023, participou do grupo de pesquisa “Português como Língua de Herança: aspectos teórico-descritivos e práticos”. Coordenado pela Profa. Maria Luisa Alvarez Ortiz, Universidade de Brasília. De 2022 a 2023, participou do grupo de pesquisa “Ideologia linguística e *letterature periferiche*” da Universidade de Pisa, Coordenação dos Professores Francesco Rovai e Monica Lupetti (Università di Pisa).

Desde 2021, participa do Observatório PLE-PL2 - Observatório de Português, Língua Estrangeira/ Segunda Língua. Coordenadora: Profa. Edleise Mendes, Universidade Federal da Bahia. Desde 2024, participa do GRUPPELEHE (Grupo de pesquisas em Português, línguas estrangeiras e de

Herança), sob a coordenação de Idalena Oliveira Chaves (Universidade Federal de Viçosa). A partir de 2025, participa do Grupo de Pesquisa Grupo de Estudos sobre Língua de Herança no Brasil, com a Coordenadora: Fernanda Landucci Ortale (Universidade de São Paulo).

Faz parte da comissão científica do SEPOLH (Simpósio Europeu sobre o Ensino de Português como Língua de Herança — www.sepolh.eu) desde 2019.

ROSA MARIA FANCA (rfaneca@ua.pt) é professora auxiliar no Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro, onde desenvolve investigação, leciona e orienta futuros professores de português e francês. O seu percurso académico inclui um doutoramento em Didática, com especialização em Didática das Línguas, também pela Universidade de Aveiro, concluído em 2011. Desde 2006, integra o Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Professores (CIDTFF), localizado no Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro. O seu trabalho de investigação concentra-se nas áreas da Didática das Línguas e das Ciências da Educação, com especial atenção à formação inicial e contínua de professores, às práticas pedagógicas inovadoras, à implementação de metodologias de ensino e à valorização da diversidade linguística e cultural. Em particular, tem dedicado atenção às línguas de herança, reconhecendo nelas uma componente fundamental na paisagem linguística de muitas comunidades, sobretudo em contextos de imigração e de minorias linguísticas.

No que concerne ao seu desempenho científico, coordena e integra equipas de investigação em projetos com financiamento competitivo a nível nacional e internacional, tendo liderado ou participado em onze projetos internacionais e três nacionais. Muitos destes projetos têm contribuído de modo relevante para a reflexão e prática nessa área. Em novembro de 2024, assumiu a função de coordenadora institucional do projeto Erasmus+ VABIO-LA 2 — *Valorisation des biographies langagières*, que até 2027 visa promover o reconhecimento e a valorização das trajetórias linguísticas dos alunos, através de uma plataforma digital, formação e ações de comunicação que fomentam uma abordagem mais inclusiva, plural e intercultural na educação.

Anteriormente, de 2021 a 2024, liderou o projeto Erasmus+ VABIOLA 1, cujo objetivo foi modernizar o *Portfólio Europeu das Línguas*, dotando-o de uma dimensão digital com o intuito de promover a consciência coletiva

acerca do valor do plurilinguismo entre os alunos dos 6 aos 18 anos. Este projeto foi distinguido pela Agência Erasmus+ com o Selo das Boas Práticas. Entre 2019 e 2022, coordenou ainda o projeto Erasmus+ KAMILALA (kamilala.org), dedicado à promoção da valorização dos recursos plurilíngues enquanto instrumento de inclusão social e sucesso escolar, tendo recebido o Selo Europeu das Línguas em 2024.

A produção científica de Rosa Maria Faneca é vasta, com dezenas de publicações incluindo artigos científicos, capítulos de livros, livros e textos em atas de conferências. Pode-se destacar o livro *O papel das línguas de herança na competência plurilíngue dos jovens com história(s) migratória(s): um estudo de caso nas escolas do centro de Portugal*, publicado na UA Editora em 2018. Conta também com mais de uma centena de comunicações em encontros científicos nacionais e internacionais, tendo participado da comissão científica de múltiplos eventos e avaliado diversos projetos e artigos para revistas e editoras internacionais, consolidando a sua reputação na comunidade académica.

Detém também uma forte ligação com redes internacionais, sendo cofundadora e membro de várias associações. Desde 2015, é cofundadora e tesoureira da Secção Transfronteiriça Portugal-Galiza da Associação Internacional *Education et Diversité Linguistique et Culturelle* (EDiLiC). Desde 2019, integra o Bureau desta associação. É ainda cofundadora do projeto KAMILALA (Kamilala.org), criado em 2019.

Para mais informações, consultar: <https://www.cienciavita.pt/pt/D01D-99FB-3966>

SOBRE O/AS AUTOR/AS

Aline Gandra (alineagandra@gmail.com) é Doutoranda em Ciências da Linguagem pela Universidade do Porto (Portugal), Mestre em Linguística pela mesma instituição, com dissertação sobre a aquisição da inversão sujeito-verbo por falantes de herança do português brasileiro na República da Irlanda. É especialista em Língua Inglesa e Literaturas e graduada em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (Brasil). Atua como professora de Português como Língua de Herança (POLH) para crianças e adolescentes residentes na Irlanda, Estados Unidos e África do Sul, bem como de Português como Língua Estrangeira (PLE) e Língua Inglesa para adultos.

Ana Luiza Oliveira de Souza (analuiza.desouza@unipi.it) é PhD em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Goiás e em Disciplinas Linguísticas e Literaturas Estrangeiras pela Universidade de Pisa. Tem Licenciatura em Letras, Português-Italiano e Especialização para o Ensino pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2004). Atualmente é pesquisadora Pós-Doutoranda na Universidade de Évora (2024-2026). Desde 2016 é Professora de Português como Língua Estrangeira no Centro Linguístico da Universidade de Pisa e nos programas de graduação e pós-graduação. Fundou a Casa do Brasil em Florença em 2014, projeto que oferece atividades de leitura e escrita para crianças e jovens ítalo-brasileiros na Toscana. Suas áreas de investigação são: aquisição e didática do Português como Língua Não Materna (Língua Adicional, PLE, PLH), a partir dos modelos teóricos funcionais baseados no uso; além de pesquisas nas áreas de Políticas Linguísticas, Linguística Crítica e Éticas em tradução.

Ana Rodrigues (ana.rodrigues@cartascomciencia.org) é PhD em Biociências moleculares (2021), com mestrado em Biologia Evolutiva e do Desenvolvimento pela Universidade de Lisboa (2009), licenciada em Ensino de Biologia pela Universidade de Cabo Verde e em Ciências de Educação, variante Direção

Pedagógica e Administração Escolar pela Universidade Piaget de Cabo Verde. É professora de Biologia e Geologia. É colaboradora voluntária na iniciativa Cartas com Ciência (Portugal), onde coordena programas personalizados de troca de cartas entre cientistas lusófonos e estudantes do Sul Global.

Ana Souza (ana.souza@ufg.br) é PhD pela Universidade de Southampton, Inglaterra, e pós-graduada em Ensino e Gestão para Educação de Nível Superior pela Goldsmiths, Universidade de Londres, Inglaterra — mesma instituição onde realizou seu estágio pós-doutoral. Associada à Academia Britânica de Educação Superior (*Higher Education Academy*). Professora da Faculdade de Letras (FL) e membro do Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística (PPGLL) da Universidade Federal de Goiás (UFG). Colaboradora Sênior no Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGL) da Universidade de Brasília (UnB). Acadêmica Visitante (Honorária) na Universidade Oxford Brookes, Inglaterra. Possui várias publicações na área de políticas linguísticas, língua e religião, língua e identidade, escolas complementares e o ensino de POLH. Com destaque para o livro *Português como Língua de Herança em Londres: recortes em casa, na igreja e na escola* (2016) e a coorganização dos livros *Portuguese as a Heritage Language – a pluricentric perspective* (2021); *Português como Língua de Herança, uma disciplina que se estabelece* (2020); *Línguas, Identidades e Migração – Brasileiros na Europa* (2019) e *O POLH na Europa, Português como Língua de Herança*- v. 1 (2017).

Beatriz Matos (beatriz.matos@cartascomciencia.org) é investigadora doutoranda em Ambiente e Sustentabilidade na Universidade NOVA de Lisboa, com foco em toxicologia marinha. Concluiu o mestrado em Bioquímica na mesma universidade em 2019. Atualmente, é professora de Ciências Naturais no 3º ciclo do ensino básico. É também colaboradora voluntária na iniciativa Cartas com Ciência (Portugal), onde coordena programas personalizados de troca de cartas entre cientistas lusófonos e estudantes de regiões com menor acesso à ciência.

Brízzida Caldeira (brizzida.caldeira@univ-amu.fr) é doutoranda em Ciências da Linguagem pelo Laboratoire Parole et Langage da Université Aix-Marseille (LPL/AMU) e doutora em Linguística Cognitiva pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ, 2021), onde também obteve o título de mestre em Português Língua Estrangeira (2018). Suas pesquisas concentram-se no uso das histórias em quadrinhos na manutenção do português como

língua de herança na França e no desenvolvimento do vocabulário em francês como língua estrangeira. Atualmente, é coordenadora pedagógica da unidade de Marselha da associação Herança Brasileira e coordenadora geral do projeto Conexão Herança. Atua como professora na Université Aix-Marseille (SUL) e lecionou português como língua de herança e língua estrangeira em contextos universitários no Brasil e na França entre 2016 e 2024. Possui diversas publicações na área e é coautora do livro *Retratos do PLH no mundo: por uma teoria de ensino-aprendizagem de línguas de herança* (Eduerj, 2022).

Camila Lira (milalira@gmail.com) é PhD em Línguas e Cultura pela Universidade Europa Viadrina (Frankfurt Oder, Alemanha) em cotutela com a Universidade Federal Fluminense. É mestre em Alemão como Língua Estrangeira, com ênfase em bilinguismo pela Universidade Ludwig Maximilian (Munique, Alemanha). É graduada em Letras Português-Alemão pela Universidade de São Paulo (USP) e formou-se no antigo Magistério em 1999 no CEFAM – Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério – Osasco, Brasil. Trabalhou como coordenadora pedagógica de escolas de educação infantil com ênfase no ensino e aquisição do alemão para crianças multilíngues. Atua como formadora de professores de POLH e consultora linguística para famílias e escolas, focando no plurilinguismo. É professora de alemão e português como LE. A partir de 2009, Camila Lira passou a coordenar os grupos de ensino de POLH da Linguarte. Através desta organização, oferece também apoio aos pais e à comunidade sobre o bilinguismo, em trabalho conjunto com o Instituto para o Multilinguismo da Universidade Ludwig Maximilian (LMU). Cofundou o Centro de Informação. Organizou o II-SEPOLH – Simpósio Europeu sobre o Ensino de Português como Língua de Herança (2015) e o IV Seminário Europeu sobre a Imigração Brasileira na Europa (2016), em Munique. É uma das organizadoras dos livros *O POLH na Europa – Português como Língua de Herança* e atua no comitê executivo do SEPOLH.

Cristina Flores (cflores@elach.uminho.pt) é Professora Catedrática da Escola de Letras, Artes e Ciências Humanas da Universidade do Minho em Braga, Portugal. Doutorou-se em Ciências da Linguagem, Ramo Linguística Alemã, pela UMinho em 2008. Foi Diretora do Centro de Estudos Humanísticos da UMinho (2019-2022). Atualmente, é Diretora do Mestrado de Grau Duplo em Estudos Luso-Alemães e Diretora do Departamento de Estudos Germanísticos e Eslavos. É membro da Comissão Diretiva do Doutoramen-

to em Ciências da Linguagem. Tem coordenado e participado em vários projetos de investigação (nacionais e internacionais), centrados no estudo da competência linguística de falantes monolíngues e bilíngues. É editora associada das revistas *Linguistic Approaches of Bilingualism* (Benjamins) e *Heritage Language Journal* (Brill), co-editora da série *Language Development* (Narr). É membro da Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas da UMinho desde 2019 (vice-presidente desde 2023). Foi Presidente da Associação Portuguesa de Linguística (2022-24).

Danielli Dartico S. Simões (daniellisimoes@ua.pt) é doutoranda em Educação, Ramo Didática e Desenvolvimento Curricular, na Universidade de Aveiro; mestre em Educação e Formação, Ramo Didática e Tecnologia Educativa em Línguas, pela Universidade de Aveiro; licenciada em Letras – Português e Espanhol (PUC-PR) e Pedagogia (UNIJALES). Atualmente, é Mentora de Atividades de Enriquecimento Curricular (AECs) nas escolas do Agrupamento de Escolas de Aveiro.

Denise Barros Weiss (DeniseBarros150@gmail.com) é Professora Associada da Universidade Federal de Juiz de Fora. Graduada em Letras pela Universidade Federal de Juiz de Fora (1988), mestra em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1994) e doutora em Letras pela Universidade Federal Fluminense (2007). Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Português como Língua Estrangeira, com interesse especial nos seguintes temas: Português como Língua Estrangeira e Português como Língua de Herança. Atua na sala de aula de Português para alunos estrangeiros e na formação de professores na área de Português para estrangeiros. Possui um projeto de pesquisa na área de Português como Língua de Herança desde 2017.

Elaine Silva De Lima Fiorin (fiorinelaine06@gmail.com) é formada em Pedagogia, com especialização em Gestão Escolar e mais de 16 anos de experiência na área da educação. Durante 8 anos, atuou como funcionária pública efetiva na Educação Infantil, período em que consolidou sua paixão pelo desenvolvimento infantil e pela formação de futuros cidadãos. Em 2016, Elaine migrou para a Inglaterra e encontrou um novo propósito ao se envolver com o universo da língua de herança. Desde então, atua como professora na instituição *Brazilian Educational and Cultural Centre* (BrEACC), onde dedica seu trabalho a preservar e promover a cultura brasileira e a língua portuguesa entre as crianças no exterior. Com uma trajetória marcada pela dedicação

e pelo compromisso com a educação, Elaine acredita na importância da ludicidade e do pertencimento cultural como ferramentas essenciais para o aprendizado e o desenvolvimento integral das crianças.

Erika Karina de Oliveira (baggio.eka@gmail.com) é professora de português de herança e para estrangeiros. Graduada em Letras pela Universidade Federal de São Carlos e Pós-graduada em Design Instrucional pela Universidade do Livro. Há 14 anos, resolveu se aventurar em Londres, onde também trabalha testando a parte linguística de videogames — diversão e trabalho juntos! Autora do livro infantil *A Festa das Letras*, uma história cheia de aventuras e trapalhadas para quem quer aprender português de um jeito leve e divertido.

Elizabeth Neves Ferreira (elizabeth.fereira@ua.pt) é doutoranda em Educação, Ramo Didática e Desenvolvimento Curricular, na Universidade de Aveiro; mestre em Educação e Formação, Ramo Didática e Tecnologia Educativa em Línguas), pela Universidade de Aveiro; licenciada em Línguas e Literaturas Modernas, pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Atualmente, é Docente de Português, no Ministério da Educação de Portugal.

Francisco Luís Pereira da Rocha (rochafrancisco@ua.pt) é Oficial Superior do Exército na situação de aposentado. É PhD em Relações Interculturais pela Universidade Aberta, Lisboa; Mestre em Estudos sobre a Europa pela UAb, e licenciado em Comunicação Social pelo IPT/ESTA, Abrantes, com pós-graduações em Estudos Europeus e Ciências Militares; Diploma de Estudos Avançados em Relações Interculturais; Diploma de Estudos Especializados em Teologia para Leigos (ISCRA-Aveiro); e realizou um Estágio Pós-Doutoramento no Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro.

Jacinto Mathe (jmathe@cartascomciencia.org) é doutorando em Antropologia Biológica na Universidade de Oxford (2020–2025), pesquisador bolsista da *National Geographic* e investigador da biodiversidade do Parque Nacional da Gorongosa, Moçambique. Tem mestrado em Antropologia Forense pela Universidade de Coimbra (2018–2020) e licenciatura em Medicina Veterinária pela Universidade Eduardo Mondlane (2012–2017). Atua também como colaborador voluntário na iniciativa Cartas com Ciência (Portugal), onde coordena programas personalizados de troca de cartas entre cientistas

lusófonos e estudantes do Sul Global. Suas publicações são nas áreas de tafonomia, paleontologia, primatologia e evolução humana.

Jessika Rabello (jess.rabello@gmail.com) é formada em Geociências e Educação Ambiental pela Universidade de São Paulo (USP), concluiu seu mestrado em Educação Científica no *Institute of Education* da *University College London* (UCL). Também é qualificada como professora de ensino primário pela *Kingston University*, em Londres, e atuou no ensino público primário londrino por sete anos, adquirindo vasta experiência em contextos multiculturais e multilíngues. De 2014 a 2024, foi coordenadora pedagógica no Clube dos Brasileirinhos, uma escola complementar no norte de Londres voltada ao ensino de POLH. Nesse papel, liderou projetos inovadores e acumulou uma rica experiência sobre os processos de ensino e aprendizagem dessa língua em contextos multilíngues. Além de sua atuação como educadora, é autora de um livro infantil que celebra o amor pelos livros e a tradição da contação de histórias. Fundou a biblioteca brasileira “Casa do Livro” em Londres, que proporciona acesso gratuito à literatura de língua portuguesa. Mãe de dois brasileirinhos bilíngues, ela vivencia diariamente os desafios e alegrias do bilinguismo na Inglaterra. É uma entusiasta em compartilhar experiências, aprender continuamente e colaborar para enriquecer práticas educacionais.

Joana A. Moscoso (joana.moscoso@nativescientist.com) é PhD é Diretora Executiva da *Native Scientists* e da *Chaperone*. Tem experiência nos setores público, privado e social. Doutora pelo *Imperial College London*, foi distinguida como *MIT Innovator Under 35* e *Top 100 Women in Social Enterprise*.

Lilian Mara Melazi de Oliveira Nazareth (liliannazareth@yahoo.com.br) é formada em Música Clássica e Psicologia Clínica - Licenciatura. Trabalha na área de educação musical há mais de 25 anos. Sua trajetória no universo do POLH se iniciou em 2018 no *Brazilian Educational and Cultural Centre* (BrEACC), um ano após mudar-se para o Reino Unido. Trabalha ensinando a cultura brasileira e língua portuguesa para crianças entre 4 e 6 anos, dando importância ao uso da ludicidade e musicalização no processo de ensino-aprendizagem

Luzia Miya Tanaka (tanaka_774@hotmail.com) é coordenadora do Projeto Construir ARTEL, uma iniciativa de Português como Língua de Herança (PLH/ POLH) em Osaka, no Japão. Pedagoga com pós-graduação (especialização)

em Educação Bilíngue, pós-graduação (especialização) em Informática na Educação e certificada como professora de PLH/POLH pela Brasil em Mente. Suas publicações e área de pesquisa são: didáticas para o ensino e a importância do PLH/POLH no desenvolvimento e formação das crianças brasileiras no Japão e o uso da informática no ensino do PLH/POLH.

Maíra Candian (maira.candian@gmail.com) é doutoranda em Linguística no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Juiz de Fora. Mestra em Linguística (2021) e graduada em Letras — Inglês e Literaturas (2018) e em Letras — Português e Literaturas (2018) pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase no ensino de Português como língua não nativa e no ensino de práticas de gêneros acadêmicos para brasileiros e estrangeiros, atuando principalmente nos seguintes temas: Escrita Acadêmica, Português como Língua de Herança e Memória Fonológica. Iniciou pesquisa na área de Português como Língua de Herança ainda na graduação, durante o programa de Iniciação Científica (2017).

Maria de Lurdes Gonçalves (Maria.Goncalves@camoes.mne.pt) é licenciada em Línguas e Literaturas Modernas, variante Estudos Ingleses e Alemães, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (1987), Mestre em Gestão Curricular (2002) e doutorada (2011) em Didática de Línguas, Universidade de Aveiro. É colaboradora do Centro de Investigação CIDTFF/UA. Possui larga experiência no âmbito do ensino de línguas estrangeiras e da formação de professores. Foi orientadora de estágio, planejou e conduziu formação na área de desenvolvimento e gestão curricular e elaboração de projetos educacionais para professores em formação contínua. Coordena o Ensino Português no Estrangeiro na Suíça desde 2013, no qual o foco do seu trabalho é o ensino de Português Língua de Herança. Tem desenvolvido vários projetos de investigação neste âmbito e publicado o seu trabalho. Além disso, os seus interesses de investigação incluem gestão curricular, formação e desenvolvimento profissional docente, educação plurilíngue e intercultural e educação em língua de herança.

Mariana Vieira Martins (mvmartins@ua.pt) é doutoranda em Educação, Ramo Didática e Desenvolvimento Curricular, na Universidade de Aveiro; mestre em Educação e Formação, Ramo Didática e Tecnologia Educativa em Línguas, e em Línguas e Relações Empresariais, pela Universidade de

Aveiro; licenciada em Ciências da Comunicação, pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Atualmente, é pesquisadora bolsista no Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF).

Mariana R.P. Alves (mariana.alves@cartascomciencia.org) é PhD, investigadora pós-doutorada no Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores da Universidade de Aveiro. É codiretora (*pro bono*) e cofundadora da Cartas com Ciência. Tem experiência em investigação-ação nas áreas de democratização e comunicação de ciências, com formação para a equidade no ensino-aprendizagem.

Priscila Pimenta (pris.ppd@gmail.com) é Bacharel em Fonoaudiologia, especializada em motricidade oral infantil (USP) e na clínica interdisciplinar com o bebê (PUC). Com atuação e foco na área de desenvolvimento infantil, especialmente no cuidado e ensino na primeira infância. Formação adicional no ensino de língua de herança (Papo de Profes) e formação docente em contexto de língua de herança, pelo programa de extensão Laboratório De Línguas Da Universidade Geral do Ceará e pró-reitora de pesquisa e pós-graduação da Universidade do Sudoeste da Bahia. Atua como professora de português como língua de herança (POLH) na Linguarte (Munique, Alemanha) com crianças de 3 a 6 anos, promovendo a conexão com a língua e cultura.

Rafael Galupa (rafael.galupa@cartascomciencia.org) é PhD, investigador principal e líder no Centro de Biologia Integrativa, Toulouse. Faz parte do grupo de trabalho (*pro bono*) dos Programas Personalizados da Cartas com Ciência. Com doutorado em Ciências da Vida pela Universidade Paris-Saclay, lidera um grupo de investigação no Centro de Biologia Integrativa, em Toulouse (França). O estudo tem o objetivo de compreender a regulação do cromossomo X durante o desenvolvimento embrionário de mamíferos. Em regime de voluntariado, é codiretor da Cartas com Ciência e faz parte do Conselho de Gestão da Native Scientists, duas organizações de caráter social que atuam junto de crianças e jovens de comunidades minorizadas e sub-representadas no meio científico.

Rita Maria de Albuquerque Dorneles (rita.dorneles@ua.pt) é doutoranda em Educação, Ramo Didática e Desenvolvimento Curricular, na Universidade de Aveiro; mestre em Educação e Formação, Ramo Didática e Tecnologia

Educativa em Línguas, pela Universidade de Aveiro; licenciada em Pedagogia com especialização em Orientação Educacional pela UNISUAM. Atualmente, é coordenadora pedagógica no *Brazilian Educational and Cultural Centre* (BrEACC).

Rosa Maria Faneca (rfaneca@ua.pt) é professora auxiliar do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro e Investigadora integrada no Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF). Tem um doutoramento em Didática, com especialização em Didática das línguas (2011). Em estreita articulação com a sua atividade de investigação, coordenou e integrou a equipe de projetos de investigação nacionais e internacionais com financiamento competitivo em torno dos temas da educação plurilíngue e intercultural, línguas de herança e diversidade linguística e cultural. As suas principais áreas de investigação centram-se nos domínios científicos da Didática das Línguas e das Ciências da Educação, interessada em investigar a formação inicial e contínua de professores de línguas, as práticas e a inovação pedagógicas, o ensino de línguas de herança, a valorização da diversidade linguística e cultural, através da concepção colaborativa de recursos educativos.

Sandra Mourinha Chaves (sandra.mourinha@cartascomciencia.org) é PhD em Biologia, com Especialidade em Microbiologia pela Universidade de Lisboa. Fundadora da empresa WeNou, tem desempenhado os cargos de CEO e Diretora de I&D e Inovação, coordenando a definição e desenvolvimento de novos serviços para os setores alimentar e ambiental. É colaboradora voluntária na Cartas com Ciência (Portugal), organização que promove a igualdade social através da ciência, atuando junto de comunidades desfavorecidas e com menos possibilidade de acesso ao conhecimento científico.

Sónia Rita Melo (sonia.melo@camoes.mne.pt) é professora de Português Língua Não Materna (PLNM) e Francês como Língua Estrangeira desde 2001, com experiência docente em diversos países e contextos de ensino-aprendizagem. Atualmente, leciona Português a serviço do Camões — Instituto da Cooperação e da Língua — e Francês numa escola secundária na Suíça. É coautora dos projetos *Português ConVida* B1 (volumes 1 e 2) e *Liga-te a Nós* A2, ambos publicados pela Porto Editora.

ENDOSSO

Estamos diante de mais uma valiosa publicação resultante do SEPOLH - Simpósio Europeu sobre o Ensino de Português como Língua de Herança. Este volume, composto por três seções, oferece ao leitor reflexões aprofundadas sobre pesquisas, práticas e projetos relacionados ao ensino do Português como Língua de Herança (POLH).

A seção de pesquisas reúne estudos significativos que abordam temáticas como glotopolíticas para o ensino do português, análises linguísticas, crenças docentes, bilinguismo, formação de professores e a abordagem intercultural no ensino.

Na parte dedicada às práticas, são apresentadas experiências relevantes que envolvem Literatura de Cordel, gamificação, Olimpíadas de Português como Língua de Herança, ludicidade, currículo, clubes de leitura e novas possibilidades didáticas para a sala de aula de POLH — sempre respeitando a dimensão identitária dos aprendizes.

A seção de projetos nos convida a conhecer iniciativas inspiradoras, como Portugal em 7 Cores, trocas de cartas em língua portuguesa e o projeto Construir ARTEL. Todas essas ações tornam a leitura enriquecedora não apenas para educadores e pesquisadores, mas também para famílias que vivenciam o português como língua de herança.

A obra é marcada pela emoção, desde o prefácio, que presta uma merecida homenagem à saudosa professora Maria Luisa Ortíz Alvarez — figura inspiradora para muitas mães (e) educadoras que, ao longo de suas trajetórias, muitas também se tornaram pesquisadoras do POLH.

Este volume dá continuidade à série de publicações POLH na Europa, iniciada em 2017 com base no II-SEPOLH, que, desde então, tem brindado os leitores com a divulgação dos trabalhos apresentados por seus palestrantes.

Idalena Oliveira Chaves
Universidade Federal de Viçosa (UFV), Brasil

