REVISTA X
Universidade Federal do Paraná
Departamento de Letras Estrangeiras Modernas
ISSN: 1980-0614

O PROFESSOR DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE HERANÇA E O ACOLHIMENTO DE TRANSLINGUAGENS EM SALA DE AULA

El profesor de portugués lengua de herencia y la acogida de translenguajes en el aula

Andreia Sanchez MORONI
Universitat de Barcelona
andreiamoroni@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-0422-5931

RESUMO: Este artigo explora o papel da professora de português como língua de herança (PLH) a partir das representações de três entrevistadas sobre sua prática pedagógica. São apresentados resultados parciais de uma pesquisa qualitativa realizada na Catalunha, Espanha, entre 2013 e 2017, com adultos vinculados a uma associação de famílias que promove o PLH. Relata-se o processo de aproximação e estranhamento das educadoras dessa nova vertente de ensino, a escuta das demandas de alunos e familiares e como se conduz o acolhimento de necessidades emocionais e práticas translinguísticas da comunidade de usuários da língua. Nesse contexto, a professora de PLH se delineia como uma promotora de práticas culturais identificadas como brasileiras que privilegiam a língua-alvo, o português, e na qual deseja que os alunos se insiram. Para isso, é necessário priorizar a construção de vínculos entre os usuários da língua portuguesa, processo que não se dá unicamente nessa língua, mas por meio da translinguagem.
PALAVRAS-CHAVE: Translinguagem; Plurilinguismo; Português como língua de herança; Catalunha.

RESÚMEN: Este artículo explora el papel de la profesora de portugués como lengua de herencia (PLH) a partir de representaciones de tres entrevistadas sobre su práctica pedagógica. Se presentan resultados parciales de una investigación cualitativa realizada en Cataluña, España, entre 2013 y 2017, con adultos vinculados a una asociación de familias que promueve el PLH. Se relata el proceso de aproximación y extrañamiento de las educadoras de esa nueva modalidad de enseñanza, la escucha de las demandas de alumnos y familiares y cómo se conduce la acogida de las necesidades emocionales y prácticas translinguísticas de la comunidad de usuarios de la lengua. En ese contexto, la profesora de PLH se configura como una promotora de prácticas culturales identificadas como brasileñas que privilegian el portugués, en la que fomenta que los alumnos se integren. Para ello, es necesario priorizar la construcción de vínculos entre los usuarios de la lengua portuguesa, un

proceso que no ocurre únicamente en esa lengua, sino a través del translenguaje.
PALAVRAS CLAVE: Translenguaje; Plurilingüismo; Portugués como lengua de herencia; Cataluña.

Neste artigo pretendo discutir, a partir das representações de três professoras de português como língua de herança que atuam na Catalunha, Espanha, alguns pontos de sua prática pedagógica num contexto em que o português é língua minoritária e coexiste com ao menos outras duas línguas: o catalão, língua da escolarização regular da maioria dos alunos, e o espanhol, amplamente usado na sociedade. Tal atuação, como se verá, se estrutura a partir das necessidades e demandas comunicativas e afetivas dos alunos e suas famílias, por meio de práticas discursivas múltiplas que transitam entre os *continuums* de conhecimentos das línguas em jogo, sendo esta a forma pela qual esses sujeitos plurilíngues dotam de significados seus universos plurilíngues (GARCÍA, 2009).

Os dados que apresento são resultados parciais de uma pesquisa de doutorado desenvolvida entre 2013 e 2017, realizada numa associação de famílias registrada como pessoa jurídica, que se propunha conhecer as representações (HALL, 1997) de um grupo de 14 famílias de brasileiros sócias da instituição, além de três professoras de português da entidade, sobre políticas e planejamentos linguísticos para PLH. Nessa pesquisa, a principal fonte de dados foram as 15 entrevistas individuais semiestruturadas, complementadas por um grupo focal, questionários, observações sobre o contexto investigado e pesquisa documental. Esse conjunto de dados permite refletir, entre outros aspectos, sobre a prática pedagógica e o papel das professoras nesse projeto coletivo de transmissão e ensino do PLH. Na análise que apresento a seguir, as representações das professoras ganham destaque.

Embora boa parte da discussão sobre translinguagens e práticas translinguísticas utilize o termo "bilíngue" ou "bilinguismo", vejo a necessidade de, mais especificamente no contexto que apresento, empregar "plurilíngue" ou "plurilinguismo". Por um lado, porque a realidade linguística da Catalunha já pressupõe a coexistência de dois idiomas, o espanhol e o catalão[1], aos quais, neste caso, se acrescenta o português, sendo "bi" ou

[1] O catalão é um dos idiomas cooficiais da Espanha. Na Catalunha, a escolarização nas escolas públicas é feita em catalão. Ainda assim, os usos e conhecimentos de catalão ou castelhano nos territórios de língua catalã, entre os quais se inclui a Catalunha, são bastante complexos e heterogêneos. Devido às ondas

"dois" insuficiente. Por outro, porque as próprias políticas linguísticas da União Europeia promovem o desenvolvimento do plurilinguismo (COUNCIL OF EUROPE, 2001), o qual compreende uma competência comunicativa complexa ou múltipla baseada em graus variáveis de proficiência de diversas línguas, incluindo vivências de diferentes culturas. Nesse sentido, e retomando as definições propostas por García (2009) e Canagarajah (2013), o plurilinguismo pode ser entendido como translinguagem, mantendo o foco nos sujeitos usuários dessas línguas, mais que no *output* linguístico.

O português língua de herança (PLH) na Catalunha é, assim, como toda língua de herança – seja como língua de um grupo imigrado ou como língua originária ou indígena – , uma língua minoritária que está em contato e sofre pressões da(s) língua(s) majoritária(s) da sociedade em que se insere (KING, 2000; MORONI, 2017; VALDÉS, 2001, 2000; VAN DEUSEN-SCHOLL, 2003). Diferente do que ocorre habitualmente no Brasil, onde o português é a língua mais amplamente usada, em contexto de PLH os usos linguísticos *não* ocorrem em contexto majoritário ou permeado por ideologias do monolinguismo. Ademais, em termos linguísticos, a proficiência dos usuários da LH é bastante heterogênea, distribuindo-se num *continuum* que compreende desde um alto grau de proficiência (como o de um falante "nativo" com alta escolaridade) aos não falantes (mas que se sentem vinculados à língua) (LYNCH, 2008). Em outras palavras, e de acordo com a perspectiva *complèxica* (MASSIP; BASTARDAS, 2015), ser usuário de língua de herança é pertencer a um conjunto cujos limites não são nítidos; é estar em algum ponto entre 0 (não ser falante da língua) e 1 (ser um falante) e, portanto, buscar alternativas a uma visão composta por conjuntos cujos limites são bem definidos.

Como campo de estudo, ressalva-se que o PLH é interdisciplinar e transita por campos como a Sociolinguística, a Linguística Aplicada, a Psicolinguística e outras áreas das ciências sociais aplicadas relacionadas a questões migratórias. No entanto, embora o repertório de pesquisas e reflexões sobre o contexto de PLH em sala de aula esteja se ampliando (ver, por exemplo, GOMES, 2017; JENNINGS-WINTERLE; SÁ; NOGUEIRA, 2018; SOUZA, 2016), refletir sobre questões relacionadas ao ensino-

migratórias (Domingo, 2014), estima-se que os falantes de catalão como língua inicial nessa Comunidade Autônoma sejam apenas 4,4 milhões, ou 34% de seus habitantes. Por outro lado, 5,7 milhões não são falantes iniciais, mas aprenderam o idioma, o que o caracteriza como uma língua com alto poder de atração (Vila i Moreno & Sorolla Vidal, 2013). Somente 12,9% dos catalães maiores de 15 anos são monolíngues (CATALUNHA, 2015).

aprendizagem nesse contexto continua sendo um estimulante desafio. Em parte, por ser um campo ainda novo, mas também porque cada comunidade de PLH está marcada por suas particularidades de acordo com o país (e suas línguas e práticas culturais locais), a proficiência de seus falantes e, no caso do contexto de sala de aula, a periodicidade e características dos encontros.

O LUGAR DA PESQUISA: UMA ASSOCIAÇÃO É DIFERENTE DE UMA ESCOLA

Com a imigração brasileira a partir da década de 2000, foram criados, em vários pontos do mundo, projetos que se dedicam a promover o PLH. Tais iniciativas se caracterizam pelo associativismo, ou seja, em geral são promovidas por associações da sociedade civil (MORONI, 2015)[2]. Podem se estruturar no formato de aulas e com periodicidade regular, mas também como encontros culturais regulares ou esporádicos (JENNINGS-WINTERLE; LIMA-HERNANDES, 2015; SOUZA, 2016).

Entender que, no caso das aulas, o espaço de atuação da professora de PLH não é necessariamente uma "escola", mas mais provavelmente um projeto comunitário, constitui uma diferenciação importante, já que o seu papel deve estar em consonância com os princípios da instituição em que atua. No caso, como se verá, os objetivos pedagógicos e de aprendizagem que se desejam promover em torno da língua portuguesa na aula de PLH podem ser consideravelmente diferentes daqueles de um curso de português como língua estrangeira (PLE), dos do currículo de português nas escolas regulares no Brasil ou em Portugal, pensados para alunos que têm o português como língua materna, ou dos de escolas bilíngues.

Sendo assim, as reflexões a seguir pretendem explorar como os objetivos pedagógicos e de aprendizagem se desenham nas representações dessas três professoras atuantes no contexto de português língua de herança e compreender como as práticas translinguísticas são recebidas e abordadas na sala de aula por essas educadoras.

[2] O mapeamento da organização não governamental (ONG) Brasil em Mente (BEM) (2015) mencionava ao menos 25 iniciativas em diferentes pontos do mundo em 2016, que se somavam a outras 20 listadas pela Associação Brasileira de Iniciativas Educacionais do Reino Unido – ABRIR (2017) nesse país e uma citada por Moreano e Leal (2012) na África do Sul. O recém-iniciado mapeamento do Elo Europeu de Educadores de Português Língua de Herança lista 17 iniciativas na Europa, Oriente Médio e Ásia (Elo Europeu de Educadores de Português como Língua de Herança, 2019).

No momento da geração de dados, a Associação de Pais de Brasileirinhos na Catalunha (APBC) contava com cerca de 35 famílias associadas e organizava aulas de Língua e Cultura do Brasil para cinco grupos de crianças de 2 a 12 anos[3], além de diversos encontros culturais, relacionados principalmente ao calendário brasileiro, mas, em alguns casos, também ao local. A gestão estava a cargo da Diretoria (composta ao menos pelos cargos de presidente, tesoureiro e secretário), eleita a cada dois, a qual era responsável por organizar, às vezes com outros membros da associação, os eventos e as aulas. Não havia a figura de um coordenador pedagógico. A equipe pedagógica estava composta por quatro educadoras, no comando das turmas, respectivamente, desde 2011, 2012, 2014 e 2015, além de uma substituta regular e, apesar de ter havido algumas transições de professor ao longo dos anos, a rotatividade pode ser considerada baixa.[4]

Em linhas gerais, as educadoras demonstravam comprometimento e interesse em continuar com seu trabalho na APBC, realizando reuniões ocasionais, normalmente sem a participação da Diretoria, para definir pontos comuns ao curso, como o tema transversal anual, alunos que deveriam mudar de turma ou atividades a serem realizadas conjuntamente durante as aulas, vinculadas a datas comemorativas (dia das crianças; dia do PLH; Carnaval; Páscoa etc.). Embora as aulas não fossem, para nenhuma delas, sua ocupação principal, tratava-se de um trabalho remunerado, e não voluntário,o que era viabilizado graças ao pagamento de mensalidades pelas famílias.

Conforme este membro da Diretoria revela no excerto 1, a Associação não se vê como uma escola de idiomas:

> **EXCERTO 1 – Membro da diretoria**
> PESQUISADORA: Essa associação foi criada pra dar aulas de português pras crianças?
> MEMBRO DA DIRETORIA: Olha, na realidade ela não foi criada pra dar aula de português pra crianças... aí eu me remeto um pouco a um dos fundadores [...] que começou com a ideia de reunir pais e filhos com a intenção de criar um vínculo entre as famílias brasileiras com filhos. Se não fosse especificamente dar aulas [...] também incluía encontros.

[3] Quatro dos grupos funcionavam aos sábados pela manhã na cidade de Barcelona, estando divididos por idades: 2 a 3 anos; 3 a 5 anos; 5 a 7 anos; 7 a 12 anos. Um quinto grupo, de 4 a 8 anos, funcionava na cidade de Canet de Mar às sextas-feiras à tarde. A duração das aulas era de 1h30 ou 2h, dependendo do grupo.
[4] Entre as quatro professoras da APBC e substituta regular em maio de 2015, uma era formada em Pedagogia, com atuação em educação infantil e doutorado em andamento em Didática do PLH; outra, formada em Letras, com experiência no ensino de espanhol para alunos do Ensino Fundamental; outra, jornalista, com experiência em projetos de Educomunicação em ONGs; outra era falante de japonês como língua de herança, tendo morado no Japão quando jovem; outra, psicóloga e tradutora.

> Encontros churrascos, feijoadas, passeios. [...] E acabou que as aulinhas acabaram vingando. Porque as festas e os eventos são coisas como... esporádicos. Você não vai fazer festa e encontro todo fim de semana. Então a necessidade desse contato regular acabou acontecendo com as aulinhas.

Pode-se observar que sua fala está em consonância com os objetivos registrados no estatuto da Associação – sendo o "ensino da língua portuguesa" apenas um deles:

> - Fomentar a integração entre as famílias com crianças de origem brasileira.
> - Promover atividades socioculturais entre as famílias associadas.
> - Promover o ensino da língua portuguesa entre as crianças e o conhecimento da identidade e da cultura brasileira, através do Projeto Educativo-Cultural [...].
> - Promover a extensão, integração e intercâmbio cultural entre Brasil e Catalunha. (Asociación de Padres de Brasileirinhos en Cataluña, 2009, p.5, Parágrafo 1, Artigo 2).

Embora esses propósitos estejam claros tanto para os membros da diretoria como no estatuto da instituição, eles não impedem que tenha havido certo estranhamento por parte das professoras em seu contato inicial com a APBC, já que, para todas, foi a primeira experiência atuando com o ensino de PLH. Esse estranhamento parece ter ajudado a conduzi-las a um processo de escuta das demandas dos alunos e famílias para, afinal, ir delineando a proposta pedagógica.

O ESTRANHAMENTO INICIAL DAS PROFESSORAS

Apesar de terem experiência anterior como educadoras no Brasil, as três professoras entrevistadas relataram seu estranhamento ao perceber que o ensino de PLH tinha suas especificidades e não se correspondia exatamente a sua bagagem na área. Parte do que as surpreendeu estava relacionado ao contexto em que as aulas se desenvolviam – uma associação, e não uma escola –, onde a separação de espaço físico entre pais e alunos, horários e rotina de aula podia ser mais flexível que numa escola, como ilustra a professora 2 no excerto 2. Nele, ela se refere a seu contato inicial com a associação como auxiliar da professora regular de um dos grupos:

> **EXCERTO 2 – Professora 2**
> Eu achei tudo muito caótico, porque era um espaço pequeno realmente, os pais ficavam esperando ali fora, e a professora [regular do grupo] às vezes deixava a porta aberta, as crianças entravam e saíam, e eu me lembro que eu pensei como professora: "nossa, isso não é uma aula!" E depois eu fui descobrir que realmente não era a aula que eu achava que seria, porque não era a proposta de uma aula formal como a gente tem nas escolas. [...] o professor nessa área da língua de herança é novo. Eu sempre me senti muito no escuro.

No entanto, como revela o excerto 3, parte do estranhamento também se relacionava ao fato de que a língua a ser ensinada, o português, era usada de formas translinguísticas pelos alunos fora de sala de aula, como parte de seu repertório linguístico, sendo difícil delimitar qual o terreno da professora em relação ao ensino do idioma – e como os alunos interpretariam a figura da professora, já que ela não era a única ou principal responsável por ensinar a língua:

> **EXCERTO 3 – Professora 1**
> Tanto que eu fiz Letras e nunca ouvi falar disso [PLH]. E perguntei pra [outra professora da APBC]: eu acho que na minha universidade não se estuda isso! [risos] Ela falou: Não, não se estuda! [...] Aí eu fiquei sabendo que era uma coisa nova. E aí eu vi que realmente não se ensina como se fosse uma língua estrangeira, porque não é a mesma coisa, é isso. [...] Uma língua estrangeira muitas vezes você terminou essa lição... eu falando como professora de língua estrangeira: eu terminei essa lição, os meus alunos sabem até onde eu ensinei. Numa língua de herança, não! Eles não sabem até onde eu ensinei. Porque eles trabalham com essa língua fora, e eles vêm e me trazem coisas que eu às vezes nunca passei, um vocabulário que a gente nunca trabalhou. Mas eles sabem, porque eles recebem isso de outras partes.

Esse estranhamento inicial, no entanto, não deve ser interpretado como uma limitação, mas, ao menos no caso estudado, como estímulo a novas maneiras de exercer a prática pedagógica, já que se mostrou necessário buscar estratégias que se adequassem ao ensino de PLH. Ao longo do período de coleta de dados, quatro das cinco professoras realizaram cursos específicos de formação em PLH, participaram de seminários e outros encontros acadêmicos na área (MORONI, 2017) e puderam amadurecer e consolidar sua atuação como professoras de português como língua de herança, tendo se especializado nessa vertente.

Na ausência de uma figura como a do coordenador pedagógico ou mesmo de um currículo formalizado que orientasse o que devia entrar ou não no planejamento das aulas, o início desse percurso foi um caminho de experimentar e avaliar como os conteúdos e atividades eram recebidos pelos alunos e sua famílias, para determinar os formatos e temáticas que deveriam compor o plano de aula, como relatado a seguir. Para isso, a escuta dos alunos e familiares, para identificar suas demandas e necessidades, tal qual avaliar como as propostas trazidas para a aula eram recebidas, mostrou-se um processo essencial.

A ESCUTA DAS FAMÍLIAS: ABUSCA POR ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS E CONTEÚDOS CURRICULARES

A maior proximidade física entre os pais e o espaço do curso, com alunos que podiam circular entre o professor e os familiares inclusive durante a aula, mencionada no excerto 2, acabaria por ser um indício de que a proximidade entre famílias e professoras se extrapolaria também para definir os conteúdos curriculares e metodologias que seriam utilizadas. A esse respeito, a professora 1 relata, no excerto 4, o trabalho de pesquisa que realizou após ter identificado que a base do projeto deveria assentar-se sobre um "laço da cultura, de família", para transmitir a "cultura" ou a "tradição", o qual incluía o resgate da cultura popular e oral da infância a partir das próprias experiências pessoais vividas no Brasil, e o processo de "acerto e erro" ao aplicar as atividades:

> **EXCERTO 4 – Professora 1**
> Porque como a ideia é trabalhar com língua de herança e tem esse laço de cultura, de família, é como se a gente tivesse essa ideia de transmitir, mesmo, essa cultura ou essa tradição, então isso faz parte um pouco da base do nosso projeto. [...] Eu criei uma espécie de... seleção de atividades e uma rotina de trabalho com eles. Então... Fiz uma seleção de músicas tradicionais, fiz uma seleção de parlendas, fiz uma seleção de livros infantis... [...] E aí no começo era uma coisa meio de acerto e erro. Olha, isso não deu certo nesse sábado, a gente tem que substituir por outra coisa. Ah, isso deu certo, isso fica no programa. [...] Uma música que você consiga desenvolver como uma ciranda. A maioria é um pouco de resgate do que eu aprendi na minha época de escola e que eu tenho uma certa memória.

O entendimento de se as atividades propostas eram adequadas ou não vinha, por um lado, de como os alunos as aceitavam e recebiam. Porém, além de uma avaliação de se

metodologicamente a atividade proposta funcionava, a escutadas famílias podia revelar que havia um componente fortemente afetivo nas expectativas de como e para que usar essa língua que se deseja ensinar,como revela o excerto 5, no qual "um carinho em português" pode ser mais importante que uma "atividade formal":

> **EXCERTO 5 – Professora 2**
> Esse diálogo com a família é importante, por mais que eles não saibam questões pedagógicas, eles têm como te dizer que de repente esse tipo de atividade formal não é tão importante quanto uma musiquinha em português, um carinho em português, que de repente eles não tenham... Acho que é importante.

De certa maneira, as necessidades e demandas comunicativas e afetivas relacionadas aos usos da língua-alvo se estendem ao entendimento do momento de aula como um espaço de brincar. Se considerarmos que o brincar é uma das principais maneiras de as crianças se relacionarem e construírem vínculos entre elas, a necessidade de "brincar" pode ser entendida como a de ter oportunidades de construir relações sociais significativas. No caso do que a APBC se propõe a fazer, isso é de suma importância, pois só se essas relações sociais se constroem é possível "fomentar a integração entre as famílias", cumprindo um dos propósitos registrados no estatuto da instituição – e, ainda, expandindo as possibilidades de que as crianças estejam expostas a usos reais da língua portuguesa, pois, se há vínculos, essas famílias passam a se relacionar – em português – também fora da associação (MORONI, 2013).

Além disso, é neste grupo de crianças de origem brasileira residentes na Catalunha que o aluno tem a possibilidade de se identificar com outras crianças que compartilham referentes culturais, práticas linguísticas e hábitos diferentes, por exemplo, das do círculo de colegas que não têm origens brasileiras com que convive na escola regular catalã. Nesse aspecto, as relações sociais são importantes para que, a partir delas, os alunos experimentem entre iguais e construam coletivamente suas próprias práticas de "brasilidade" – a partir, vale lembrar, de suas possibilidades (trans)linguísticas. Por isso, o tempo do brincar, e do brincar livre, pode ganhar mais espaço dentro da aula, como relata a professora 2 no excerto 6.

EXCERTO 6 – Professora 2
Eu vejo que, claro, a ideia é brincar. "O que que eu vou fazer sábado? Não é aula de português, né, eu quero brincar! Eu quero encontrar minha amiga ali, mostrar minha boneca que eu trouxe, o bichinho" e tal. E eu penso, eu, numa aula formal, não daria tanto tempo pra isso, porque a gente tem objetivos a seguir numa escola. Mas aqui eu acho que é de suma importância esse tempo que eles têm de conviver, eu acho que isso melhorou muito a aprovação deles mesmo, o interesse deles pelas aulas.

Assim, o momento da aula vai se desenhando como uma interação que cumpre não só a função de expandir as competências linguísticas e conhecimentos dos alunos sobre temas relacionados ao Brasil, mas também de acolher demandas emocionais de pais e alunos. Nos excertos 7 e 8, pode-se observar como o resgate da cultura de infância vivida pelos pais quando pequenos, e a possibilidade de transmitir esse saber tradicional aos filhos, é entendido como algo "importante", que o pai ou a mãe não tem como transmitir sozinho, pois não é o mesmo que um adulto explique uma brincadeira a uma criança que essa criança possa compartilhar o brincar entre um grupo de iguais.

A professora é, desse modo, uma figura que adquire grande relevância no projeto da APBC mais além do que pode ensinar em termos linguísticos, pois tem condições, por exemplo, de promover o resgate de jogos e brincadeiras tradicionais na próxima geração. Portanto, nesse sentido, também é papel da professora ensinar a brincar.

EXCERTO 7 – Mãe brasileira de aluna de 6 anos
Às vezes ela chega em casa cantando uma música que eu já não me lembrava, ou contando uma história, não sei, uma brincadeira de criança do Brasil que eu já não me lembrava. É importante ela ir, porque realmente ela vai aprender coisas que eu não vou poder passar pra ela.

EXCERTO 8 – Professora 3
Uma coisa é você aprender uma brincadeira de criança, mas você não tem ninguém pra brincar. A sua mãe contar: "eu brincava [d]isso", mas com quem você vai brincar? Ali não, ali tem outras crianças brasileiras e ele pode brincar de elástico, de... não sei, de alguma coisa que era a brincadeira da mãe dele. Então aquilo torna... aquilo dá mais sentido.

Ainda como agentes das relações sociais que se desejam promover na associação, as professoras optaram por dar mais espaço aos pais e mães como protagonistas no aprendizado das crianças, assumindo e reforçando o entendimento de que é "fora" da sala de aula, ou seja, na família, que ocorre uma parte importante do aprendizado linguístico, como revelam os excertos 3, anteriormente, e 9, a seguir:

EXCERTO 9 – Grupo focal
PESQUISADORA: "O principal momento do meu filho/filha aprender português são as aulas da APBC". Vocês concordam, discordam, sim, não?
PARTICIPANTE 1: Não, eu discordo.
PESQUISADORA: Discorda? Por quê?
PARTICIPANTE 1: É um complemento. Não é o principal... a principal fonte de aprendizagem é o pai, no nosso caso.[…]
PARTICIPANTE 2: Eu acho que a APBC serve mais, mais que a principal fonte de aprendizagem, é que elas vejam que existem mais pessoas que falam português, que é uma língua usada com normalidade, não só em casa.
PARTICIPANTE 3: É mais como um complemento.

A escuta revelou, assim, que os pais e mães também são responsáveis por ensinar aquilo que as professoras desejam que os alunos aprendam nos espaços fora da sala de aula. Em parte, isso pode ter motivado a decisão explícita da equipe pedagógica de que os pais participassem ativamente de determinadas atividades na aula, dando depoimentos, sendo entrevistados pelos alunos ou ensinando conteúdos específicos, conforme registrado ao longo da observação participante. Se, por um lado, essa postura reforça a figura dos pais e mães da associação como "especialistas" na língua e nos conteúdos trabalhados pelas professoras, por outro, é também fruto da escuta e das demandas emocionais dos adultos, pois traz, para o currículo, a "lembrança do que eles viveram", já que é importante que os alunos tenham contato com a "emoção" desse pai ou mãe – transformando a matéria afetiva num próprio conteúdo a ser explorado:

EXCERTO 10 – Professora 3
Então, uma das coisas que a gente pensou era trazer mais os pais, trazer mais as experiências dos pais, coisas que a emoção do pai seja o que representa a cultura pra eles, essa lembrança do que eles viveram, do que eles têm em mente que seja a cultura brasileira.

A esse respeito, é válido ressaltar que os pais não brasileiros também foram convidados a participar em sala de aula. Por exemplo, um pai catalão deu uma aula de experimentos de física com polias em português dentro do tema transversal anual "Ciências".

Neste caso, é interessante refletir sobre o impacto que legitimar o pai catalão como falante de português pode ter dentro do projeto.Aceitar seu sotaque e um ou outro uso linguístico fora do padrão brasileiro (os quais talvez se aproximem mais do modo como

muitos "brasileirinhos" utilizarão o português) reivindica as formas não-nativas de usar o idioma como válidas e o convertem num modelo possível para muitas crianças que não se situam no ponto mais alto do *continuum* de competências linguísticas em português (MORONI, 2018). Validam, ainda, o esforço e a importância de aprender essa língua, reforçando seu prestígio no núcleo familiar.

Dentro do processo de escuta e entendimento dos alunos como sujeitos plurilíngues, que transitam entre mais de uma língua e cultura, as vivências e práticas culturais ou cotidianas coletivas, realizadas em outros âmbitos do dia a dia dos alunos e identificadas como "catalãs" ou "espanholas", também foram trazidas para o currículo, pois a construção da identidade brasileira, no contexto de herança, sempre acontecerá em contato e contraposição com outro(s) idioma(s) e referentes culturais do país de residência, os quais a APBC não deseja rejeitar.

Assim, parte das estratégias de construir o entendimento do que é "brasilidade" inclui comparar as diferenças entre hábitos e tradições locais e brasileiros, explorando as possibilidades de construir o que se é com base no que *não* se é (HALL, 2011; SILVA, 2012). Para comparar as tradições de Natal e São João, por exemplo, pais e mães não brasileiros realizaram participações em aula em catalão ou espanhol (ou tentativas translinguísticas de expressar-se em português, apoiadas amplamente nessas duas línguas que são parte do repertório de todo o grupo).

De acordo com os dados e reflexões apresentados até aqui, chegamos, em síntese, aos seguintes pontos:

- O entendimento de que a identidade *também* brasileira do usuário de uma língua de herança se constrói de mãos dadas com sua identidade como cidadão de seu lugar de residência;
- Os repertórios linguísticos dos alunos (e da comunidade de uso do português) são heterogêneos e as competências em português podem ser muito variadas, podendo não permitir, por exemplo, a expressão oral ou escrita exclusivamente nessa língua;
- O desejo das famílias é de que as crianças construam vínculos e relações afetivas com a língua portuguesa e por meio dela (MORONI, 2017);

- As aulas não são apenas um espaço para o aprendizado linguístico, mas para realizar práticas culturais identificadas como brasileiras, que não precisam ocorrer exclusivamente em língua portuguesa.

Levando em consideração esses pontos, a acolhida da translinguagem (CANAGARAJAH, 2013; GARCÍA, 2009) e dos repertórios linguísticos dos alunos no momento da aula de PLH passa a ser uma questão prioritária para a integração dos mesmos nessa comunidade.

PORTUGUÊS LÍNGUA DE HERANÇA: TRANSLINGUAGENS EM SALA DE AULA

Nesta seção, abordarei, a partir das representações das entrevistadas, exemplos de como se configuram os usos plurilíngues ou translinguísticos dos alunos em sala de aula.

As três professoras entrevistadas relatam falar exclusivamente em português com seus alunos. No caso estudado, em que o PLH está em contato com o espanhol e o catalão, ambas línguas neolatinas do repertório das crianças, mesmo que a exposição ao português na família seja muito restrita, a proximidade dos três idiomas permite que os alunos acompanhem, de maneira satisfatória, os enunciados da professora. Parte-se, então, do pressuposto de que a compreensão oral em português será possível em todas as turmas. Em contrapartida, os alunos não usam exclusivamente o português em sua produção oral em classe.

Embora a expectativa das professoras de que os alunos usem – ou se esforcem ativamente por usar – o português aumente conforme eles avançam de turma e crescem, acolher os repertórios plurilíngues mostra-se como uma prioridade: além de a translinguagem ser o caminho para que as relações sociais se construam no grupo, o fato de o uso do português não ser imposto ou exigido resulta numa postura inclusiva que permite "fomentar a integração" e serve de ponto de partida para "promover o ensino da língua portuguesa", seguindo, assim, os princípios do estatuto da instituição (ASOCIACIÓN DE PADRES DE BRASILEIRINHOS EN CATALUÑA, 2009).

Por exemplo, no excerto 11, a professora 1 comenta como conduz as próprias expectativas e reage diante da produção oral que não se dá em português para seus alunos de 3 a 5 anos, não demonstrando frustração ou transmitindo uma atitude negativa caso a

participação não ocorra em português. Ela transforma tais enunciados em oportunidades para ensinar, pois pode repetir a frase ou palavras ditas nas outras línguas em português e ir, assim, traçando e guiando o percurso de aprendizagem do aluno.

> **EXCERTO 11 – Professora 1**
> Como eu já tinha essa ideia de não impor o português pra nenhum aluno, pelo menos agora nessa fase, a minha preocupação era que eles me entendessem. Se eles me entendessem, tava tudo bem. Então eu sempre tentei agir da mesma maneira com o aluno que fala comigo em português, em espanhol ou em qualquer outra língua. Quer dizer: não impor, mas reproduzir o português, depois tentar notar se ele falou a palavra que eu falei...

De modo similar, no excerto 12 a professora 2, além de não impor o uso do português com crianças de 5 a 7 anos, reconhece o fato de que os alunos se sintam "acolhidos" como um "fator emocional muito importante", preferindo reforçar positivamente os usos do português de forma não verbal, ou seja, mostrando-se "feliz da vida" quando o aluno usa o português:

> **EXCERTO 12 – Professora 2**
> E eu posso dizer que eu não obrigo ninguém a falar. Claro que a criança tá falando em português e eu tô assim, né, feliz da vida [com um sorriso de orelha a orelha], eles percebem isso, né, de repente "ah, ela tá contente porque eu tô tentando falar!", porque a criança, ela é muito sensível. Mas jamais eu vou dizer "fale em português", eu não costumo dizer isso. Porque a minha ideia é que eles falem de alguma maneira e que eles se sintam acolhidos ali, esse fator emocional é muito importante

A professora 3, que trabalha com alunos a partir de 7 anos, embora diga no excerto 13 "exigir" que os alunos falem português, logo relativiza e diz que o que cobra é "um esforço de falar em português", sendo aceitável que, caso o aluno tenha dificuldade para se expressar, não seja fundamental que "cada palavra seja em português". Seus alunos também utilizam frases em espanhol e catalão ao longo da aula.

> **EXCERTO 13 – Professora 3**
> Atualmente todos falam português. Tem algum momento em que um solta uma frase em espanhol, em catalão. Eu sempre exijo que eles falem português na minha aula. [...]: É... eles vão aprendendo, né? É claro que quando é uma pessoa que você vê que não fala, você não vai cobrar que

> cada palavra seja em português, você cobra um esforço que ela sempre tem que falar em português [...].
> Eu acho que a minha turma fala bem o português. Eu acho que o escrever que eles confundem muito.

Também pode ocorrer que os alunos apresentem resistência para usar o português de forma ativa, como ilustra o excerto 14, da professora 2, que trabalhava com o grupo de 3 a 5 anos. Em parte, isso pode ser atribuído ao fato de que, por ser o idioma minoritário, as competências linguísticas dos alunos em português tendem a ser menores que na(s) língua(s) majoritária(s), mas também porque eles sabem que *todos* seus interlocutores naquele espaço entendem a outra língua que ele deseja usar – inclusive a professora. Nesse excerto, a professora ainda ilustra os diferentes níveis de uso do idioma, sendo que às vezes a produção em português sai "super mesclada" com outras línguas.

> **EXCERTO 14 – Professora 2**
> PESQUISADORA: E com você, você vê que eles querem se dirigir em português? Eles querem?
> PROFESSORA 2: Sim, a maioria. Tem dois alunos que resistem, que dizem: "Mas eu já entendo", "*yo te entiendo, yo no quiero hablar portugués, ya está*" ["eu te entendo, eu não quero falar português, já tá bom"]. Mas isso são 2 de 18, que às vezes eu vejo que se esforçam e sai super mesclado, às vezes nem eu entendo, mas não, vamos lá, vamos continuar. E eu sempre falo português. Sempre, sempre, [...] todos me entendem, 100%." [...]
> Eu tenho vários níveis, até poderia classificar depois. [...] São poucos, eu diria que são 3 ou 4 que falam comigo como se eu estivesse... é óbvio que existe um pouco de sotaque, mas enfim, não é isso o que importa, eles conseguem se comunicar em português numa boa. E depois vem o portunhol, e depois vem aqueles que "socorro, me ajuda!"

O uso da língua majoritária nas aulas de PLH não é uma exclusividade da APBC, tendo sido também registrado por Souza (2010) e Yonaha e Mukai (2016): no Reino Unido, o inglês, e, no Japão, o japonês, respectivamente, dividem as práticas linguísticas ao lado do português na sala de aula. Na APBC, além dos usos em castelhano e catalão, as línguas locais que são parte do repertório linguístico compartilhado de todo o grupo, inclusive das professoras, pode acontecer que alguns alunos tenham uma segunda língua de herança na família, a qual não necessariamente é parte do repertório linguístico do professor. Durante a observação participante, registrou-se ainda o uso de inglês, croata e

francês nas aulas. E, nas entrevistas, as professoras relataram ainda, nos excertos 15 e 16, o uso de italiano e alemão pelos alunos:

> **EXCERTO 15 – Professora 2**
> Eu tenho duas alunas do colégio alemão e, entre elas, elas me falam em alemão – na aula de português dentro da Catalunha.
>
> **EXCERTO 16 – Professora 1**
> E tem um aluno que fala em italiano, que não fala catalão, e não sei se ele fala castelhano, na verdade. E ele fala comigo em italiano. E ele me entende em português! Só que ele responde em italiano. [...] É interessante porque eu não falo italiano, então às vezes eu entendo mais ou menos o que ele tá me falando e eu tenho que falar pra ele... eu repito o que ele me fala, ou eu tento repetir em português, eu me certifico se é isso: é isso, Enzo? Você tá querendo me dizer isso e isso e isso? E ele responde se sim ou se não. Então ele vai me guiando também pra gente poder se compreender. É interessante.

Embora possa parecer um desafio, ter um aluno que se expressa oralmente numa língua que o professor não domina – italiano, no caso – pode proporcionar uma interação pedagógica rica e desafiadora para a criança: talvez como uma oportunidade preciosa de interagir com alguém que não compartilha essa língua na qual ele é mais proficiente, forçando-o a utilizar seus conhecimentos de português – ainda que receptivos – para chegar a se comunicar. No excerto 16, a professora ilustra como acolhe a produção oral do aluno em italiano, ou seja, buscando estratégias que possibilitem a comunicação entre ambos e a participação do aluno nas atividades do grupo – o que é possível graças às competências de compreensão oral em português da criança.

Além do mais, acolhera heterogeneidade do repertório linguístico dos alunos talvez seja importante para que eles decidam se atrever a experimentar na língua-alvo. Como já mencionado, a professora 1 utiliza a produção oral que não é feita em português como um ponto de partida para apresentar os enunciados que deseja trabalhar em português. E, aos poucos, é na translinguagem que alunos começam a se atrever e a começar a se expressar em português, incluindo palavras em português em suas frases de outras línguas, como relata a professora 1 no excerto 17, sobre uma atividade com quadros de pintores brasileiros:

EXCERTO 17 – Professora 1
PESQUISADORA: Esse texto não verbal (pinturas, quadros) também estimula eles a falarem...?
PROFESSORA 1: Claaaro, eles vão adquirindo vocabulário ali, fazem a descrição em espanhol, ou em outra língua, porque os alunos acabam circulando com várias línguas, nem sempre o castelhano é a língua que eles usam em casa, às vezes é o catalão, tem criança que fala em italiano. Então eles vão me descrevendo em várias línguas, e a gente vai repetindo em português até que eles começam, de pouco em pouco, a reproduzir também em português.

Nesse ambiente de competências heterogêneas em português, é preciso destacar que a professora não constitui o único referente ou fonte de uso do idioma-alvo. Como sugere a professora 1 no excerto 18, ter contato com crianças mais proficientes em português impulsiona o uso da língua por aquelas menos proficientes, pois o grupo gera um ambiente de maior uso da língua que o que o aluno menos proficiente teria, por exemplo, num curso de língua estrangeira, no qual o nível dos alunos é mais homogêneo. Neste segundo caso, não necessariamente haveria um grupo de colegas capazes de se expressar predominantemente na língua-alvo. Porém, na aula de PLH, o grupo de alunos mais proficientes pode proporcionar uma série de interações linguísticas espontâneas que também são *input* e fonte de aprendizagem.

EXCERTO 18 – Professora 1
A gente tem um número interessante de alunos [...] que falam comigo em português, e cada vez mais eu vejo que os que falam outras línguas tendem a ir pro português. E aí, como que eu vejo isso? Porque antes eles montavam toda uma frase em outra língua, e agora eles incluem uma palavra ou outra em português nessa frase, então essa frase ela já vem misturada pra mim, ela não vem totalmente na língua que ele usava no começo. Então eu vejo que eles tentam incluir o português na hora de falar comigo.

Assim, na aula de PLH, o ponto de partida das conversas e interações linguísticas (e aprendizagem) também é aluno-aluno (ou criança-criança), e não só professor-aluno (ou adulto-criança). Pelo repertório linguístico compartilhado pelo grupo (catalão e castelhano), o fato de que as crianças menos proficientes em português se comuniquem nessas outras línguas não é um problema para os colegas, já que eles também sabem essas línguas. Dessa forma, outros idiomas e formas híbridas de translinguagem podem ser usados – e aceitos como legítimos – pelo grupo, e permitem, como se mencionou, que as

relações sociais se estabeleçam nessa materialidade linguística. Portanto, a translinguagem pode ser considerada a porta de entrada e um dos caminhos possíveis para o aprendizado da LH num grupo que compartilha um repertório linguístico mais amplo, composto também pela(s) língua(s) majoritária(s).

Se ainda restam dúvidas de que acolher a translinguagem cria um ambiente favorável para o uso e desenvolvimento da língua-alvo em sala de aula, no caso, o português, o excerto 19, da professora 1, dá indícios importantes de que sim, o ambiente favorável é criado, já que a sala de aula é reconhecida pelos alunos como um espaço de uso privilegiado dessa língua:

> **EXCERTO 19 – Professora 1**
> E é isso que me espanta. É por isso que eu falo que algumas crianças reconhecem aquela sala como uma sala de língua portuguesa, porque quando elas saem dali, às vezes elas estão ainda no ambiente da Associação, mas já estão fora da sala, e elas brincam em espanhol. Entre elas. As mesmas crianças que estavam falando só em português. [...] Existe esse reconhecimento do lugar, do espaço.

Talvez isso ocorra, em parte, como resultado do processo de identificação dos alunos com a sala não só em termos linguísticos, mas como um espaço de expressão e prática da brasilidade, no qual é necessário se integrar inclusive pela identificação com o uso de uma determinada língua – o português. Para chegar a esse resultado, no entanto, o trabalho de acolhida do repertório plurilíngue dos alunos, permitindo que a partir dele se construam os vínculos e relações sociais, talvez seja fundamental, e é desejável que haja mais estudos investigando essa possível relação especificamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluir as reflexões sobre o trabalho da professora de português em contexto de língua de herança, deve-se ressaltar que o processo de avaliação se mostra desafiador. Isso ocorre, em parte, porque, como mencionado, as oportunidades de aprendizagem a que a professora expõe os alunos – vivências, língua, conteúdo – extrapolam a sala de aula, como ilustra o excerto 20. Nesse caso, as férias – passadas no Brasil – são o período de maior aprendizagem, contrariando a lógica de que é na escola que o aluno aprende o que o professor se propõe a ensinar:

EXCERTO 20 – Professora 1
Às vezes a gente sai de férias e quando a gente volta de férias os alunos que não falavam nada de português tão falando super bem. Mas esses alunos também viajam pro Brasil. Tem casos como a Isabel, que no primeiro semestre falava comigo só em espanhol e agora só fala em português. Só. Depois das férias, ela só fala português comigo.

Por sua vez, a professora 3, ao ser questionada se conseguia ver o resultado de seu trabalho com as crianças, expressou claramente a percepção de que "não consegue materializar muito bem os resultados", pois se sentia como algo "pequeno dentro desse universo" – uma percepção que não se limita aos avanços dos alunos na língua-alvo, mas também em relação aos conteúdos trabalhados.

EXCERTO 21 – Professora 3
PESQUISADORA: Você consegue ver o resultado do seu trabalho com as crianças como professora?
PROFESSORA 3: Sim e não. Eu consigo ver que eles absorvem coisas que se ensinam, mas eu não sinto que eu modifico tanto assim. [....] Eu sou uma coisa muito pequena dentro desse universo. [...] Por exemplo, no Dia da Consciência Negra, eu contei sobre o Zumbi, como se fosse uma lenda também, mas é verdade, contando uma história [...] e eles não lembravam dessa história. Então, eu não consigo materializar muito bem os resultados.

Conforme Destro (2015) coloca, as proposições curriculares, que ajudam no planejamento de um curso de PLH e podem nortear a avaliação, devem ter como ponto de partida reconhecer os conhecimentos adquiridos pelos alunos fora da sala de aula e considerar esses âmbitos como parte de um processo de aprendizagem que se desenvolverá ao longo da vida.

> Essas proposições [curriculares] partem do princípio de que o ensino de PLH reconhece os conhecimentos adquiridos pelos aprendizes no âmbito familiar e tem o comprometimento de ampliá-los (DESTRO, 2015, p.125).
> [...] É importante que os professores das escolas comunitárias de LH lembrem-se de que o desenvolvimento das competências comunicativas de seus alunos é um projeto de vida e não está limitado ao tempo que essa criança participará das atividades da escola. Os conhecimentos serão adquiridos e desenvolvidos ao longo de toda uma experiência de vida, como viagens, visitas de família e amigos, na escola, na universidade, etc. (DESTRO, 2015, p. 133).

Se a professora deve reconhecer, *a priori,* que o aprendizado do aluno ocorrerá também no âmbito familiar, quais seriam, então, os objetivos de aprendizagem que *ampliam* os conhecimentos do aluno, com os quais a educadora deve se comprometer? Ora, como visto, a sala de aula é um ambiente de uso privilegiado do português; os vínculos que se fomentam entre os sujeitos que usam essa língua e compartilham uma série de vivências identificadas como brasileiras podem gerar mais exposição e oportunidades de usos legítimos do português dentro e fora de sala de aula (MORONI, 2013); e, se esses processos – afetivos, inclusive – ocorrem com êxito, o aluno se insere de forma satisfatória na comunidade de usuários dessa língua, atendendo as próprias demandas emocionais e dos familiares que se comprometeram com esse projeto de transmissão linguística. Além disso, quanto mais inserido o sujeito estiver na comunidade que utiliza o português, mais oportunidades terá de continuar a ampliar seus conhecimentos e aprendizagem.

À vista disso, me arrisco a dizer que o objetivo que se deve buscar alcançar na aula de PLH é o de criar e manter vínculos entre os usuários da língua portuguesa, para que possam compartilhar práticas culturais coletivas identificadas como brasileiras e desenvolver o sentimento de identificação entre si e também, mas não exclusivamente, como "brasileiros". Para que esse objetivo seja alcançado, como se comentou, não é necessário e provavelmente nem desejável que a única língua em uso, aceita como legítima, seja o português, como observa Mendes (2015):

> De modo geral, essas situações diglóssicas forçadas contribuem para atrasar, quando não atravancar, o processo de formação de sujeitos bilíngues ou plurilíngues, capazes de transitar, sem esforço, por diferentes línguas-culturas com desenvoltura e autonomia, quando assim o desejarem (MENDES, 2015, p. 84).

O avanço nas competências linguísticas em português seria, assim, não o objetivo da aprendizagem em si, mas o *meio* para que se atinja esse resultado ou um desdobramento após atingi-lo, uma vez que a boa integração na comunidade de usuários da língua é conseguida. Afinal, o contexto translíngue – e a presença de outras línguas que circulam com o português – não é um impedimento para que se construam vínculos e relações afetivas com a comunidade que usa o português como língua ou para que o aluno

participe de práticas culturais identificadas como “brasileiras”, sendo o desenvolvimento do sentimento de pertencimento o objetivo que se deseja alcançar.

Isso sugere, possivelmente, que ainda seja necessário um amadurecimento no campo do PLH no que diz respeito à avaliação em sala de aula, e que tal avaliação não deva se pautar apenas pela proficiência linguística, mas considerar o aprendizado dos conteúdos e práticas culturais trabalhadas e a inserção do aluno nessas práticas, seja qual for a língua que utilize para se expressar. A pergunta a ser feita para a avaliação talvez seja: quanto meu aluno sente que pertence a esse grupo que usa a língua portuguesa e participa de práticas culturais coletivas identificadas como “brasileiras”? Quanto eu, como professora, contribuí para que ele se integre e pertença a esse grupo, dentro e fora da sala de aula?

Independentemente de como possa se configurar o processo de avaliação, a professora de PLH, no contexto estudado, é uma aliada das famílias e deve ser vista não como uma professora de língua, mas como uma promotora de práticas culturais identificadas como brasileiras que privilegiam a língua-alvo, o português, na qual deseja que os alunos se insiram. Para isso, ela realiza um processo de acolhida do repertório linguístico e escuta das necessidades emocionais de alunos e familiares, sendo que ambos aspectos caminham em paralelo. Como resultado, a construção de vínculos com os usuários da língua portuguesa não se dá unicamente nessa língua, mas por meio da translinguagem.

Nos contextos de herança, que são plurilíngues e nos quais o português é minoritário, os usos translinguísticos são habituais. Espero que a discussão apresentada aqui contribua não só para o campo do PLH, mas também para lançar um pouco de luz sobre os contextos de translinguagem em cenários onde o português costuma ser a língua majoritária, como Brasil ou Portugal, e ajudem aqueles que começam a atuar nesses contextos a superar o estágio do estranhamento inicial para estabelecer as bases de seu trabalho através de escuta e refletindo sobre quais devem ser os objetivos de aprendizagem nesses contextos.

REFERÊNCIAS

ASOCIACIÓN DE PADRES DE BRASILEIRINHOS EN CATALUÑA. *Estatuts de l'Asociación de Padres de Brasileirinhos en Cataluña*. Barcelona: [s.n.], 2009. Parágrafo 1, Artigo 2.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE INICITAIVAS EDUCACIONAIS DO REINO UNIDO – ABRIR. Escolas para crianças. *ABRIR*, 2017. Disponível em: <https://www.abrir.org.uk/schools/>. Acesso em: 11 mar. 2017.

BRASIL EM MENTE. Mapeamento de iniciativas pelo português como língua de herança. *Brasil em Mente*, 2015. Disponível em: <http://www.brasilemmente.org/pelo-mundo.html>. Acesso em: 24 fev. 2016.

CANAGARAJAH, S. *Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations*. Nova York: Routledge, 2013.

CATALUNHA. *Anàlisi de l'Enquesta d'usos lingüístics de la població 2013. Resum dels factors clau*. Barcelona: Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya, 2015.

COUNCIL of EUROPE. *Common European Framework of reference for Language: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

DESTRO, I. Conteúdos de PLH. In: CHULATA, K. A. *Português como língua de herança: Discursos e percursos.* Lecce: Prensa Multimidia, cap. 6, p. 121-136, 2015.

DOMINGO, A. *Catalunya al mirall de la immigració: Demografia i identitat nacional*. Barcelona: l'Avenç, 2014.

ELO EUROPEU DE EDUCADORES DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE HERANÇA. Elo Europeu. *POLH no mapa*, 2019. Disponível em: <https://eloeuropeu.org/polh-no-mapa/>. Acesso em: 15 dez. 2019.

GARCÍA, O. *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective.* Chichester: Wiley-Blackwell, 2009.

GOMES, J. A. *Portugués como lengua de herencia en un contexto de lenguas hermanas: El caso de los hijos de brasileños que viven en Barcelona.* Barcelona: Universitat de Barcelona, 2017.

HALL, S. *Cultural Representations and Signifying Practices.* London: SAGE, 1997.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

JENNINGS-WINTERLE, F.; SÁ, B. C. D.; NOGUEIRA, P. D. A. Initial findings of a socio-cultural-pedagogical investigative approach of PHL: the educators and the initiatives. *Domínios de Lingu@gem*, Uberlândia, v. 12, abr-jun, p. 1181-1209, 2018.

KING, K. A. Language Ideologies and Heritage Language Education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, v. 3, n. 3, p. 167-184, 2000.

LYNCH, A. The linguistic similarities of Spanish heritage and second language learners. *Foreign Language Annals*, v. 41, n. 2, p. 252-281, 2008.

MASSIP, À.; BASTARDAS, A. (Eds.). *Complèxica: Cervell, societat i llengua des de la transdisciplinarietat*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona, 2015.

MENDES, E. Ensino e formação de professores de português como língua de herança (PLH): Revisitando ideias, projetando ações. In: CHULATA, K. A. *Português como língua de herança: Discursos e percursos.* Lecce: Pense Multimedia, cap. IV, p. 79-100, 2015.

MOREANO, M.; LEAL, R. Caminhos da Língua Portuguesa na África do Sul. *Revista do Instituto Internacional da Língua Portuguesa*, Praia, v. 1, n. 2, p. 8-17, 2012.

MORONI, A. Português como língua de herança: O começo de um movimento. In: JENNINGS-WINTERLE, F.; LIMA-HERNANDES, M. C. *Português como língua de herança: A filosofia do começo, meio e fim.* Nova York: Brasil em Mente, cap. 1, p. 28-55, 2015.

MORONI, A. O papel do progenitor não brasileiro na transmissão do PLH: Suas práticas linguísticas e o impacto na proficiência dos filhos. *Revista Domínios de Lingu@gem*, Uberlândia, v. 12, n. 2, p. 1233-1266, 2018.

MORONI, A. S. *Associação de Pais de Brasileirinhos da Catalunha: Política linguística familiar e português como língua de herança em Barcelona.* Anais eletrônicos do 10º Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada. Rio de Janeiro: [s.n.]. 2013.

MORONI, A. S. *Português como língua de herança na Catalunha: Representações sobre identificação, proficiência e afetividade.*Tese de doutorado. Unicamp Campinas. 2017.

SILVA, T. T. *Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais*. 11ª ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

SOUZA, A. *Português como língua de herança em Londres: Recortes em casa, na igreja e na escola.* Campinas: Pontes, 2016.

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

VALDÉS, G. Introduction. In: SANDSTEDT, L. A. *Spanish for Native Speakers: AATSP professional Development Series Handbook.* Nova York: Harcourt College, v. 1, p. 1-20, 2000.

VALDÉS, G. Heritage language students: Profiles and possibilities. In: PEYTON, J. K.; RANARD, D.; MCGINNIS, S. *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource*. McHenry, IL; Washington, DC: Delta Systems; Center for Applied Linguistics, p. 37-77, 2001.

VAN DEUSEN-SCHOLL, N. Towards a Definition of Heritage Language: Sociopolitical and Pedagogical Considerations. *Journal of Language, Identity and Education*, Nova York, v. 2, n. 3, p. 211-230, 2003.

VILA I MORENO, F. X.; SOROLLA VIDAL, N. Els coneixements i els usos del català: una anàlisi sintètica. In: CATALUNYA, G. D.; CULTURA, D. D.; LINGÜÍSTIQUES, D. G. D. P. *II Jornada sobre Llengua i Societat als Territoris de Parla Catalana.* Calaceit: Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya, p. 185-191, 2013.

YONAHA, T. Q.; MUKAI, Y. O português língua de herança (PLH) no contexto de emigrantes brasileiros no Japão: Breve descrição das crenças e ações de mães brasileiras. In: ORTIZ ALVAREZ, M. L.; GONÇALVES, L. *O Mundo do Português e o Português no Mundo afora: especificidades, implicações e ações.* Campinas: Pontes, p. 201-229, 2016.

Recebido em: 15 dez. 2019.
Aceito em: 15 mar. 2020.