

O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE HERANÇA NOS ESTADOS UNIDOS: para um ensino integrado



Silvia Aguinaga Echeverría¹
Denison University

Resumo: O português é a décima segunda língua não inglesa mais falada nos Estados Unidos (EUA). Além disso, a Fundação Luso-Americana de Desenvolvimento (FLAD) e a Associação de Línguas Modernas (MLA) apontam um crescimento do número de alunos nas aulas de português do ensino primário, secundário e superior. À luz do número significativo de falantes de português nos EUA e do aumento de conferências e pesquisas relacionadas ao campo emergente do português como língua de herança (PLH), Fernandes (2019) afirma que ainda existem desafios importantes, a exemplo do treinamento de professores e da criação de materiais adequados às necessidades dos estudantes. Este artigo apresenta um modelo de análise de materiais para auxiliar o professor com turmas mistas a saber quais atividades podem complementar o livro principal. Essa análise integra o clássico formato de materiais de português como língua estrangeira (PLE) baseado no Conselho Americano de Ensino de Línguas Estrangeiras (ACTFL), e incorpora vários dos padrões propostos pelo Conselho Nacional de Professores de Inglês (NCTE). Foram também incluídos critérios de análise baseados na ideia de pluricentrismo da língua portuguesa, uma vez que tais critérios se ajustam aos objetivos dos cursos. O livro *Ponto de Encontro* é analisado como um exemplo do uso de tal proposta.

Palavras-chave: Português como língua de herança, análise de materiais pedagógicos, pluricentrismo da língua portuguesa, o papel do livro na sala de aula.

Abstract: Portuguese is the twelfth most spoken non-English language in the United States (USA). The Luso-American Development Foundation (FLAD) and the Modern Language Association (MLA) attest to the increase in the number of students in Portuguese classes in primary, secondary, and higher education. In light of the significant number of Portuguese speakers in the USA, the increase in conferences and research related to the emerging field of Portuguese as a heritage language (PLH), Fernandes (2019) states that there are still significant challenges, such as the training of teachers or creating the appropriate materials to address the needs of the students. This article presents a model of material analysis to help the teacher with mixed classes to identify which activities can complement the class-book. This analysis integrates the classic format for Portuguese as foreign language

¹ Silvia Aguinaga Echeverría é natural da Galiza, Espanha. Antes de vir para os Estados Unidos, ensinou espanhol como segunda língua na Inglaterra e em Malta. Ela recebeu seu Ph.D. em Linguística Aplicada ao Espanhol pela University of California, Davis (2018), onde também estudou Língua e Literatura Portuguesa. Silvia é especialista em processamento e aquisição de vocabulário por meio de análise de corpus e uso de materiais de linguagem em sala de aula. Além disso, ela projetou, ensinou e coordenou uma variedade de cursos de Linguística Aplicada e Língua Estrangeira. Esses cursos incluem aqueles de idioma baseados em habilidades e conteúdo nos níveis elementar, intermediário e avançado em diferentes formatos - aulas tradicionais, híbridas e online.

(PFL) materials based on the American Council for Teaching Foreign Languages (ACTFL) and incorporates several of the standards proposed by the National Council of Teachers of English (NCTE). We also included analysis criteria based on the pluricentric concept of the Portuguese language, as we believe that they fit into the objectives of the classes. The book *Ponto de Encontro* is analyzed as an example of the use of such a proposal.

Keywords: Portuguese as a heritage language, class material analysis, Portuguese as a pluricentric language, the role of the book in class.

1. Introdução

Na última década, a língua portuguesa experimentou um aumento expressivo de falantes nos Estados Unidos (EUA), tornando-se a décima segunda língua não inglesa mais falada no país. A título de ilustração, a Pesquisa da Comunidade Americana² realizada no ano de 2007 no país apontava que 687.126 pessoas falavam o português em suas casas; já em 2018, a pesquisa apontou que este número havia saltado para 816.474. Estes dados, coletados pelo Departamento do Censo dos Estados Unidos, representam apenas uma pequena parte dos falantes de português no país, uma vez que o Ministério das Relações Exteriores do Brasil (Itamaraty) estima que, no ano de 2020, cerca de um milhão e quatrocentos mil brasileiros residam nos EUA. Esse aumento de falantes de português se reflete no crescimento do número de alunos frequentando aulas de língua portuguesa no país. De acordo com a Fundação Luso-Americana de Desenvolvimento (FLAD), em 2008 haviam mais de 143 escolas públicas americanas oferecendo cursos de português em suas grades em apenas 8 estados (Vicente & Pimenta, 2008). Da mesma forma, Milleret (2012) e a Associação de Línguas Modernas (MLA)³ vem relatando um aumento do número de alunos matriculados nas aulas de português nas universidades dos EUA. De acordo com Carvalho (2010, p. 231), entretanto, apesar da crescente demanda, os estudos relacionados aos falantes de português como língua estrangeira (PLE) ou como língua de herança (PLH) são escassos.

Quase dez anos após a publicação de Ana Maria Carvalho, Fernandes (2019, p. 311) alega que o PLH nos EUA apresenta desafios importantes e que ainda há um longo caminho a ser percorrido, sendo o treinamento de professores e a construção de manuais que incluam as necessidades da totalidade dos alunos dois dos principais desafios. Seguindo a mesma linha de pensamento, McGrath (2013) afirma que a importância do material como conteúdo dentro da sala de aula não deve ser subestimada, dado que o livro (1) tende a ser usado como base dos cursos, (2) oferece uma gama de estímulos para interações comunicativas, (3) brinda informações sobre o idioma de destino, além de apresentar exemplos de uso do mesmo

² Em inglês *American Community survey*.

³ MLA: *Modern Language Association*

cuidadosamente selecionados. No entanto, o uso do livro parece não ser o mesmo para estudantes de PLE em relação aos alunos de PLH. Silva (2011) descobriu que, em aulas de português com turma mista, os alunos não procuravam explicações metalingüísticas no livro, apenas o grupo de alunos de PLE examinava o livro para pesquisar vocabulário nos glossários, e o grupo de alunos de PLH usava o livro apenas quando precisava concluir uma atividade. A autora propõe, como método para incrementar a interação do aluno com o livro, a modificação de certas atividades e a inclusão de instruções específicas para que os alunos passassem a procurar, no livro, explicações, regras e vocabulário.

Assim, com base na ideia de que as modificações nos livros didáticos são um recurso para os professores adaptarem os manuais às suas necessidades específicas (McGrath, 2013), foi introduzido neste artigo um modelo de análise de materiais para auxiliar o professor com turmas mistas. Essa análise integra o clássico formato de materiais de PLE baseado no Conselho Americano de Ensino de Línguas Estrangeiras (ACTFL)⁴ também conhecido como os "5 Cs" e também incorpora vários padrões propostos pelo Conselho Nacional de Professores de Inglês (NCTE)⁵ para programas de Língua Inglesa e Artes (ELA)⁶. Esses padrões estão incluídos porque principalmente os falante de língua de herança (FLH) não estudam uma língua estrangeira, mas tentam desenvolver sua língua materna. Portanto, os padrões propostos pelo NCTE ajudam a compreender e incorporar as necessidades de uma sala de aula de língua materna que se sobrepõem às necessidades dos alunos de língua de herança, por exemplo, Potowski e Carreira (2004, p. 433) mencionam como os padrões da ACTFL não tratam a insegurança linguística, nem abordam diretamente as variações linguísticas desses alunos.

Foram incluídos, também, critérios de análise baseados na ideia de pluricentrismo da língua portuguesa, já que acreditamos que se ajustam bem aos objetivos dos cursos. Portanto, a ficha de análise proposta visa orientar o professor sobre como analisar o livro em geral e especificamente quais atividades ou materiais devem ser levados para a sala de aula com turmas mistas como complemento ao livro principal, uma vez que consideramos que uma abordagem apropriada do material utilizado na aula ajudará consideravelmente a melhorar o ensino do PLH.

2. Perspectivas para análise: Características do aluno, ACTFL e ELA

O livro é usado como o principal recurso na sala de aula e ajuda tanto o aluno quanto o professor a terem uma base e um guia (McGrath, 2013). Contudo, se o professor quiser modificá-lo ou complementá-lo, precisará conhecer o tipo de aluno e suas necessidades, o que não é uma tarefa fácil. A definição

⁴ ACTFL: *American Council on the Teaching of Foreign Languages*

⁵ NCTE: *National Council of Teachers of English*

⁶ ELA: *English Language Arts*

de FLH passou por diversos debates e se modificou ao longo dos anos, mas uma definição geral e acordada que trazem Sanz e Torres (2018) é apresentada a seguir:

(...) [falantes de língua de herança são] alunos de uma língua de herança, geralmente uma língua minoritária, que é uma das línguas dos alunos juntamente com a língua da maioria social. Como tal, os FLH se distinguem dos alunos de segunda língua, pois chegam ao ambiente de instrução com experiência prévia na língua que está sendo ensinada (p. 179)⁷.

Quanto à experiência anterior que os alunos levam à sala de aula, muitos fatores se entrelaçam. Um fator amplamente estudado nas comunidades de língua de herança é a atitude linguística e sua influência sobre a manutenção ou a perda da língua falada em casa (Kasstan, Auer e Salmons, 2018). A língua de herança pode refletir a classe social do grupo familiar e, portanto, se esses falantes não tiveram acesso a uma educação ou a um contexto em que uma língua formal ou acadêmica era falada, sua fala será caracterizada pelo uso de elementos estigmatizados e por uma quantidade de léxico ou variedade sintática limitada (Schmid, 2011). Além disso, também é comum o uso de expressões provenientes da língua de contato (Carvalho, 2012), nesse caso o inglês. No caso do português, muitos dos materiais didáticos abordam “uma visão cindida entre Portugal e Brasil, ignorando o pluricentrismo da língua, sua oficialidade nos Estados-membros da CPLP e o interesse por parte de regiões administrativas e estados na língua, como em Macau, Goa e Casamansa.” (Fernandes, 2019, p. 311). O pluricentrismo da língua portuguesa é um ponto essencial na tabela de análise de materiais apresentada nesta pesquisa porque percebemos que as atitudes linguísticas desempenham um papel importante no desenvolvimento da linguagem e, portanto, na escolha dos objetivos do curso.

Seguindo a teoria dos sistemas ecológicos no desenvolvimento do contexto de Bronfenbrenner (1979), entendemos que a atitude linguística do aprendiz é o reflexo do ambiente no qual pode-se identificar cinco sistemas ambientais com os quais o indivíduo interage. Esses cinco sistemas são:

1. **Microsistema:** refere-se às instituições e grupos que, mais imediata e diretamente, impactam o desenvolvimento da criança. Por exemplo, a família, a escola, o bairro ou as instituições religiosas.
2. **Mesosistema:** refere-se às interconexões entre microsistemas. Interações entre a família e os professores, ou o relacionamento entre os colegas da criança e a família, são exemplos dessas interações.

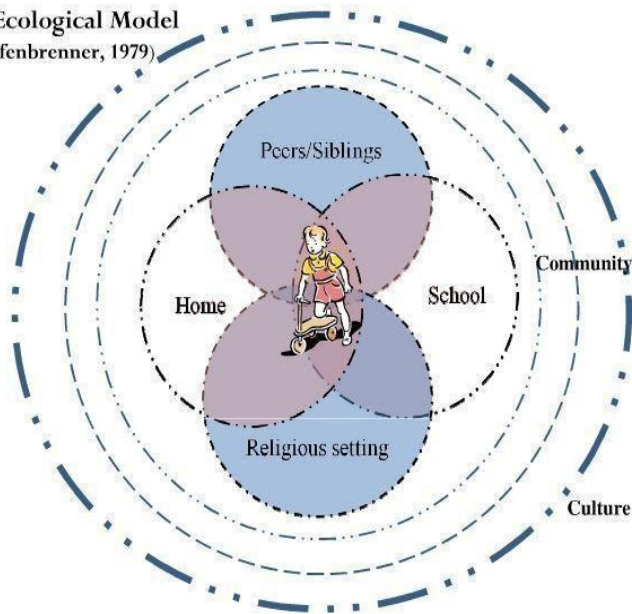
⁷ Texto original: “[heritage speakers are] classroom learners of a heritage language, usually a minority language, that is one of the learners’ languages along with the societal majority language. As such, HLLs distinguish themselves from second language learners in that they arrive at an instructed setting with prior experience of the language being taught.”

3. Exossistema: reflete os vínculos entre o ambiente social em que o indivíduo não tem papel ativo e seu contexto imediato, como as relações entre o governo e a escola.
4. Macrossistema: esse sistema se refere ao ambiente cultural. A cultura, o status socioeconômico ou a etnia do país representam algumas dessas categorias.
5. Cronossistema: refere-se a eventos e transições ambientais ao longo da vida da criança, bem como a circunstâncias sócio-históricas. Por exemplo, emigrar para outro país é um fato que influencia muito a vida desses estudantes.

Com isso, queremos enfatizar que o relacionamento entre crianças e pais ou familiares, colegas da escola e professores, incluindo a percepção geral da população em relação ao idioma de origem, influenciará bastante em suas atitudes linguísticas. Fernandes (2019) assinala que o esquecimento da administração pública em relação ao português e seus falantes nos EUA desempenha um papel importante na autoestima do falante. Isso também é observado na sala de aula e no material, e deve ser analisado com cuidado. É importante, ainda, destacar que esse ponto tem características transversais, visto que a atitude em relação à linguagem pode refletir-se de diferentes maneiras. Ferreira (2005), ao estudar diferentes gerações de falantes de português em Massachusetts em contexto escolar, observa um preconceito contra as variedades linguísticas dos alunos de PLH, o que leva à insegurança desses falantes, ponto este que enfatiza a importância de abordar questões sociolinguísticas ao ensinar tais populações. Assim, portanto, é crucial examinar como as variedades linguísticas são apresentadas em um dado contexto, e se estas são consideradas e associadas a um grupo étnico ou socioeconômico específico. Em relação às variedades linguísticas, também é necessário analisar o tratamento dado ao uso da mudança de código, uma prática amplamente utilizada em comunidades bilíngues (Carvalho, 2012). O gráfico apresentado abaixo reflete essas interações sociais entre a criança e seu contexto (Figura 3, extraído de Parra, 2015).

Figura 3: Modelo Ecológico de Bronfenbrenner

The Ecological Model
(Bronfenbrenner, 1979)



Polinsky e Kagan (2007, p. 377) comentam que uma atitude linguística negativa pode levar à insegurança linguística, o que pode significar que alguns falantes não desejam interagir na língua falada em suas casas. Já Ferreira (2007) compara o nível linguístico de vários falantes de português, de primeira, segunda e terceira geração, além de falantes de PLE, concluindo que a terceira geração de PLH apresenta o nível mais baixo de todos, o que mostra que a terceira geração apresenta uma mudança de idioma na qual o idioma familiar é perdido. Nesse sentido, as informações culturais que apresenta o livro utilizado na aula também mostram a atitude em relação ao idioma, como que tipo de cultura aparece no material e se é apresentada como uma cultura de alto ou de baixo nível. Para tal, é necessário analisar se os materiais, além do que é considerado alta cultura ou cultura *standard*, como literatura ou arte canônica, história geral ou menção a instituições formais, também geram diálogo com outros tipos de manifestações culturais, como tradições gastronômicas, humor, família, superstições ou diferentes modos de vida, religiões ou modos de lidar com a morte, a entrega de um presente ou o ato de se desculpar (Beaudrie, Ducar e Potowski, 2014).

Como apresenta a figura 3, o papel da escola também é essencial na maneira como o aluno usa e se relaciona com a língua. García (2009) afirma que as escolas monolíngues nos EUA tendem a suprimir o idioma de origem da criança, o que é exemplificado pelo caso das comunidades indígenas dos Estados Unidos. Nestas, a escolarização de crianças em escolas monolíngues de inglês significou uma fissura entre o idioma falado em casa e o idioma do

ambiente social, tendo como resultado a perda do bilinguismo e, em muitos casos, até o desaparecimento das línguas indígenas. A educação bilíngue tornou-se, assim, uma maneira de resgatar o bilinguismo, especialmente para aqueles grupos que sofreram mudança de idioma e perda de idioma como resultado da escolaridade monolíngue. No entanto, surgiu um tipo diferente de bilinguismo, que nem sempre respeita os limites sociopolíticos estabelecidos entre as línguas, e é esse tipo de bilinguismo que García (2009, p. 47) nomeou de bilinguismo dinâmico ou *translanguaging*, a respeito do qual comenta: “o que temos é um *continuum* idiomático ao qual acessamos”⁸. Portanto, a relação entre a língua inglesa e língua de herança deve ser incentivada na sala de aula para facilitar a transferência de habilidades (Beaudrie, Ducar e Potowski, 2014). Assim, é fundamental incluir na ficha de análise apresentada ao final as informações da ACTFL e da ELA pois ambas, cada qual à sua maneira, ajudam a criar uma relação entre os contextos cultural e situacional e as estruturas gramaticais que os usuários produzem.

Em resumo, a experiência prévia dos alunos varia, e muito, mas conforme Silva e Boruchowski (2017, p. 161) afirmam, os falantes da PLH podem entender o idioma falado mas tendem a sentir-se mais confortáveis com suas habilidades de escuta do que de fala, e às vezes podem não saber ler e/ou escrever. Uma vez que a maioria não estudou a língua de herança em um contexto formal, esta tende a sentir-se mais à vontade com a informalidade. Por tal motivo, e mais de 30 anos de pesquisa e implementação de programas de espanhol como língua de herança nos EUA deixaram claro que o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos falantes de herança deve enfatizar a expansão dos registros de fala, principalmente a aquisição da variedade acadêmica, além de desenvolver os diferentes gêneros linguísticos, como o ensaio, a história, o romance, o lírico e o dramático (Beaudrie, Ducar e Potowski, 2014; Potowski, 2018). Assim, portanto, a análise de materiais pedagógicos deve se atentar ao tratamento não apenas da língua, mas também da cultura, visando estimular sua continuação. Certamente deve-se aqui mencionar que considerar o português como primeira ou segunda língua depende do próprio falante. O falante que percebe seu português como pouco fluente e com erros gramaticais geralmente pensa que o inglês é sua primeira língua ou língua dominante e o português, portanto, sua segunda língua. No entanto, o nível de competência necessário para definir o aluno FLH não deve ser um fator significativo. Dessa forma, a tarefa principal dos programas deve ser entender a complexidade do aluno de um ponto de vista mais amplo do que o da própria linguagem, ou seja, o professor deve entender o aluno como pessoa para assim tornar-se capaz de estabelecer quais são os fatores que explicam tais níveis, além de suas conexões culturais.

⁸ Texto original: *what we have is a language continuum that is accessed.*

Os *padrões para o aprendizado de línguas estrangeiras no século XXI* (ACTFL, 1999), também conhecidos como os “5 Cs”, descrevem as diferentes habilidades que um aluno deve desenvolver durante o processo de aprendizagem, a saber, comunicação, culturas, conexões, comunidades e, finalmente, comparação entre as culturas estrangeiras com a própria. A orientação comunicativa e funcional desses padrões reflete a idéia de que a aprendizagem de uma língua e sua cultura são inseparáveis, o que é, em parte, uma reação às práticas pedagógicas anteriores que limitavam-se apenas aos aspectos gramaticais da língua. O novo enfoque comunicativo (ACTFL, 2012) vai além da tradicional maneira de entender comunicação através do uso das quatro habilidades—falar, ler, ouvir, escrever—e consiste em três modos que enfatizam o contexto e o objetivo da comunicação e descrevem como um aluno de idiomas se desenvolve para alcançar cada objetivo de comunicação: interpessoal, interpretativo e relativo à apresentação. Embora os padrões da ACTFL incluam algumas referências às habilidades e necessidades dos FLH, eles não são totalmente adequados para o ensino destes alunos. Como mencionado anteriormente, os falantes do FLH não estudam uma língua estrangeira, mas tentam desenvolver sua língua materna. A ELA estabelece as diretrizes para os currículos de inglês como primeira língua, história, ciências sociais, ciências e outras disciplinas técnicas, além de promover a integração das habilidades de comunicação com os conceitos exigidos para a preparação profissional e universitária em várias disciplinas. Dessa forma, tem por objetivo que os alunos aprendam não apenas o conteúdo específico de cada disciplina, mas também desenvolvam as capacidades de leitura, escrita, dialética e compreensão auditiva. Valdés (1997, 2001), Webb e Miller (2000) e Potowski e Carreira (2004) observaram que existem muitas semelhanças entre os objetivos gerais buscados nas aulas de línguas de herança e nas aulas de língua materna de ELA nos EUA. Em ambas as disciplinas, os alunos estudam o idioma para desenvolver as habilidades necessárias para comunicar-se em um campo acadêmico ou profissional, e precisam instruir-se nas convenções de escrita (por exemplo, ortografia, prosódia, gramática) e sobre as etapas necessárias para escrever uma composição formal.

Devido a essas semelhanças, recomenda-se que os cursos de língua de herança também adotem os padrões existentes nas aulas de língua materna, inglês, nos EUA. Esses padrões, criados pelo Conselho Nacional de Professores de Inglês (NCTE), consistem em doze pontos que descrevem o que os alunos “devem aprender nas aulas de idiomas: leitura, escrita, audição, fala e representação visual (1996, p. 1).” É importante lembrar que os padrões do NCTE pressupõem que os alunos já tenham a capacidade de se comunicar no idioma de instrução. Na proposta de análise aqui apresentada, entende-se que muitos dos estudantes de herança que frequentam os cursos de português possuem um conhecimento básico da língua portuguesa (Silva & Destro

Boruchowski, 2017) e, por isso, consideramos que essa filosofia pedagógica é apropriada para os objetivos da nossa análise de materiais. Além disso, foi adicionada a filosofia do currículo integrado, na qual as estratégias adquiridas através do idioma podem estimular o desenvolvimento acadêmico de outras disciplinas (padrão número 10, p. 3). Esses padrões também enfatizam a importância do uso de tarefas significativas (em oposição às práticas gramaticais descontextualizadas) e a necessidade de diferenciar as instruções de cada aluno (Carreira e Potowski, 2004, p. 433; Silva, 2011; Fernandes, 2019).

3. Análise de materiais

A análise de materiais a ser apresentada baseia-se na ideia de que o aprendizado de idiomas é um processo no qual as experiências servem como ponto de partida para a criação de textos relacionados a diferentes questões. A relação entre a língua inglesa e a portuguesa deve ser incentivada na sala de aula para facilitar a transferência de habilidades já que, através da prática, os alunos tornam-se capazes de descobrir o *continuum* idiomático da língua alvo e de transitar da produção informal para a formal, do inglês ao português, absorvendo novas habilidades e conhecimentos linguísticos. No anexo A é apresentada a proposta para uma tabela de análise de material, ao passo que o anexo B expõe um exemplo de aplicação da tabela através da análise do livro *Ponto de Encontro*. A escolha desse material de análise se justifica, primeiramente, por sua edição ser recente e, portanto, por estar ele alinhado às mais recentes metodologias. Além disso, o livro possui um certo *status* na área de ensino de PLE e é utilizado em muitas das universidades dos EUA. Nesse sentido, nesta seção explicamos com mais detalhes a implementação da análise e oferecemos exemplos específicos.

A análise aqui proposta abrange cinco passos:

1. Descrição externa, visando realizar uma classificação e localização do material que inclui título, autor(es), dados bibliográficos, aspectos do formato e presença ou não de material auditivo ou visual extra;
2. Descrição interna, objetivando compreender a metodologia apresentada através de categorias como destinatário/nível, objetivos gerais, organização do material e organização das unidades;
3. Análise da metodologia, buscando compreender o procedimento utilizado para desenvolver as habilidades linguísticas (produção oral e escrita, compreensão auditiva e de leitura), com especial interesse em desenvolvimento de gênero, desenvolvimento de registros e no reforço do português como língua pluricêntrica; essa análise se liga à descrição do programa de ensino;

4. Análise do material, em particular do conteúdo referente à o que ensinar, por via do estudo da programação dos conteúdos linguísticos e culturais; em relação a esses, pretende-se que o professor enfatize os conteúdos fonéticos e orológicos - demonstrando especial interesse pela variedade do português apresentada (diatópica, diastrática e/ou diafásica) -, além dos conteúdos gramaticais e lexicais, a respeito dos quais deve-se observar a incorporação ou não de elementos culturais formais e informais, seus graus de diversidade e os materiais imagéticos de apoio;
5. Finalmente, observação a respeito da conformidade e consistência entre o que pretende o manual e como de fato o conteúdo é apresentado.

Alguns fatores importantes devem ser levados em consideração durante o preenchimento da ficha de análise, em especial das seções de análise de gênero, de registros e de visão pluricêntrica, fatores esses que são destacados pela ACTFL (que dedica especial atenção aos modos interpessoal, interpretativo e relativo à apresentação) e completados pelo NCTE. Em primeiro lugar, é importante que os alunos trabalhem um amplo repertório de estratégias buscando entender, interpretar, avaliar e apreciar os textos, processos durante os quais eles podem, e devem, tirar proveito de suas experiências anteriores (NCTE, 1996, p. 22). Essa ideia se conecta perfeitamente ao modo interpretativo apresentado pela ACTFL, e lida com a comunicação unidirecional sem recorrer à negociação ativa de significado com o escritor, orador ou produtor. Ademais, implica que a interpretação e a avaliação de textos vai muito além da mera compreensão literal e simples transferência de informações, consistindo em um processo ativo e, fundamentalmente, social, que compreende uma interação bidirecional entre as experiências anteriores do leitor e os motivos do autor. Assim, fica estabelecido que os estudantes de idiomas devem compreender que os textos têm gêneros diferentes, indicando a finalidade e os motivos do escritor e, como cada texto tem um objetivo distinto (convencer o leitor a apoiar um candidato político, explicar como preparar um prato, divertir etc.), o leitor deve usar estratégias de leitura diferentes ao interagir com diferentes gêneros⁹.

Outro elemento central no ensino de PLH é o foco nas experiências anteriores dos alunos, que devem relacionar e conectar os conhecimentos que

⁹ Para analisar a apresentação do gênero no material, recomenda-se a utilização das perspectivas de abordagem de gênero (Martin, 1999) e de abordagem de processo, que permitem inferir se o gênero é apresentado como uma coleção de textos que cumprem funções sociais e que compartilham certas características estruturais e se a referida estrutura e suas regras são apresentadas explicitamente ou não. Outras questões a observar são o léxico utilizado para cada gênero e seu grau de especialização e, finalmente, o registro do texto - ou seja, se o texto se utiliza de um registro mais formal ou mais informal.

já possuem ao interpretar os novos textos. Para os falantes de herança de português, essa ideia é especialmente importante pois, como Silva e Destro Boruchowski (2017) comentam, muitos deles iniciam os cursos com conhecimento linguístico e cultural prévio, e o uso desse conhecimento pré-existente no campo acadêmico impulsiona um processo de transformação do conhecimento implícito (o que foi aprendido em casa) em conhecimento explícito. Em relação ao livro que aqui nos interessa, *Ponto de Encontro*, é importante indicar que ensina o aluno a ler, explicita a importância do uso do conhecimento prévio trazido à sala de aula, discorre a respeito do formato do texto e de seu material de apoio e, nesse quesito, vai além da menção ao trabalhar o reconhecimento de cognatos logo na “lição 1”. Por outro lado, em outras lições, as atividades se concentram em um entendimento fechado do texto, não voltando a tratar de questões relacionadas ao formato ou aos recursos de auxílio disponibilizados aos alunos, o que faz com que o professor com turmas mistas deva se atentar a esse ponto e criar atividades complementares que preencham essa lacuna. Da mesma forma, o profissional deve focar no modo interpessoal e na apresentação, uma vez que os alunos modificam sua linguagem oral, escrita e visual (suas convenções, seu estilo, seu vocabulário) para comunicarem-se efetivamente diante de diferentes públicos e visando distintos objetivos: “para garantir que o público interprete a mensagem corretamente, o interlocutor precisa conhecer o idioma e a cultura desse público”¹⁰ (NTCE, p. 24). A aplicação desse conceito é, portanto, fundamental na sala de aula com alunos de língua de herança, uma vez que nesse ambiente o objetivo central é a aquisição da variedade formal ou acadêmica, tanto na forma escrita quanto na oral. Além disso, espera-se que os alunos saibam em quais contextos comunicativos deve ser usada a variedade formal e em quais contextos a coloquial. Por exemplo, o uso da linguagem coloquial é permitido no diálogo em uma obra de ficção, podendo até tornar tal diálogo mais autêntico, entretanto o uso de jargões em um ensaio argumentativo ou em uma carta formal não é apropriado. Tomando o texto como principal objeto de trabalho e concebendo-o enquanto produto revelador das atividades interacionais cotidianas, possibilita seu uso na aula como material para mostrar registros e diferentes usos da língua. Embora o livro aqui analisado apresente textos de diferentes gêneros, não se encontra nele atividades ou informações específicas sobre esse tema, o que também implica que sua menção e trabalho em sala de aula seja de responsabilidade do professor.

No que tange ao escrever, defende-se aqui um método bem conhecido e estabelecido nos cursos de composição, o processo de escrita, em consonância à ACTFL e seu modo de comunicação relacionado à apresentação. Essa metodologia enfatiza as etapas prototípicas da

¹⁰ Tradução extraída de: [ACTFL Descritores de Desempenho. Aprendizages de Idiomas.](#)

composição de um ensaio formal, a saber, pesquisa, esboço, redação, revisão e publicação e, dessa maneira, permite que os alunos aprendam que escrever exige várias etapas de planejamento e revisão e que uma composição não pode ser finalizada em uma única sessão de estudo. Esse modelo pedagógico encontra notória capilaridade em salas com turma mista, dado que parte dos alunos, em geral, apresenta algum tipo de experiência prévia com o mesmo, ainda que nem todos dominem o processo de transferência das habilidades de escrita da língua dominante para o português (Silva & Destro Boruchowski, 2017, p. 166). Com base em nossa tabela de análise, *Ponto de Encontro* trabalha efusivamente o processo de produção de textos escritos, chegando a tratar da tonalidade da escrita, e impele o aluno a apropriar-se, na língua estrangeira, dos conhecimentos apreendidos nas aulas em L1. Conclui-se, assim, que *Ponto de Encontro* trabalha muito bem a mistura entre abordagem de gênero e abordagem de processo, porém peca ao não enfatizar as partes que cada texto deve apresentar, abandonando a responsabilidade da transmissão da tarefa exclusivamente ao professor.

Uma área problemática do ensino de línguas em turmas mistas é a instrução gramatical¹¹. Segundo Flores (2015, p.253), ao invés de explicar a competência linguística dos falantes de herança (FH) como uma “aquisição incompleta” ou uma limitação biológica que inibe a aquisição de linguagem bilíngue, a atenção do professor deve estar na natureza do *input* que o FH recebe em sua casa e os fatores sociais que o acompanham. A autora dá como exemplo o uso do infinitivo flexionado em português brasileiro (PB), que não existe mais em variedades coloquiais, mas que está presente na variante por ela considerada como padrão, ensinada nas escolas¹². Com base nessa observação, Rothman (2007) e Pires e Rothman (2009) mostram que os falantes de herança do PB que crescem nos EUA, entretanto, não têm o conhecimento de infinitivos flexionados, já que são exclusivamente expostos a variedades da língua coloquial o que torna imperativo que professores e livros utilizem-se de métodos eficazes que deem foco especial ao ensino da gramática. Nesse sentido, Bowles (2011) e Montrul (2011) afirmam que, para os aprendizes de herança, as atividades que ativam o conhecimento implícito são as mais eficazes, tornando importante que a abordagem gramatical esteja relacionada à escrita, já que as atividades que ensinam aspectos gramaticais de maneira descontextualizada não contribuem para o desenvolvimento de tais habilidades a longo prazo (NCTE, 1996, p. 27). Por todos esses motivos, os livros didáticos precisam ensinar gramática de forma contextualizada, ideia alinhada aos princípios de ensino baseados no discurso e associados aos métodos apresentados por Celce-Murcia e Olshtain (2000, p. 195), nos quais

¹¹ Ver Bowles, Toth e Adams (2014) para mais informações sobre instrução gramatical e turmas mistas.

¹² Ver Bagno (1999) para mais informações sobre língua padrão, língua coloquial e preconceito linguístico.

a contextualização da linguagem é enfatizada para refletir seu uso natural, a autenticidade do material e a integração de conhecimentos e habilidades.

Em relação às ênfases em gramática e ortografia dadas pelo livro *Ponto de Encontro*, serão analisadas aqui as lições 4 e 10¹³. Os dois capítulos dão enfoque ao ensino explícito de gramática, porém não se concentram na ortografia: não há, nas duas lições, atividades específicas sobre ortografia ou entonação, o que ocorre habitualmente nos livros que têm como destinatários alunos de língua estrangeira. Ademais, em relação à tipologia das atividades, a abordagem é eclética, uma vez que apresenta atividades típicas de um método tradicional (como o preenchimento de espaços em branco) combinadas a apresentações dedutivas e indutivas de gramática e exercícios de interação oral controlada. Aqui se faz importante revisitar a conceituação de gramática contextualizada de Antunes (2014), para quem o conhecimento da língua apresenta quatro grandes sistemas:

1. Conhecimento linguístico (incluindo o lexical e o gramatical¹⁴);
2. Conhecimento enciclopédico, semântico ou “conhecimento de mundo” (que inclui *frames, scripts, cenários, modelos episódicos*);
3. Conhecimento sociointeracional (que abrange as ações verbais e suas rotinas de praxe);
4. Conhecimento referente a modelos textuais globais.

Assim, a gramática explícita se mostra necessária, mas insuficiente para atingir a plena produção e compreensão comunicativa, dada sua desconexão com os contextos sociais e em relação à diversidade textual em que se realizam as interações, o que, por outro lado, é plenamente atingido por uma gramática específica ao contexto sócio-cultural em questão, que expõe os usos reais da língua e não se prende a generalidades. Nesse sentido, atividades que visem complementar o livro nesse aspecto devem objetivar a ampliação do repertório cultural e linguístico dos alunos, além de promover a iniciação dos mesmos em pesquisas sobre a língua por meio de textos reais, observados na vida cotidiana, e inteiros, no sentido de não apresentarem frases soltas, inventadas, descontextualizadas, vazias de sentido e de função, dado que o uso de textos reais mostra o habitual da língua aplicado aos diferentes contextos sociais. Ainda nesse sentido, Antunes (2014) defende a utilização de atividades que incluem a exploração:

1. dos processos de criação de palavras;
2. da entrada de palavras estrangeiras no repertório vocabular da língua;
3. da polissemia ou multissignificação das palavras;

¹³ Ver *Anexado B* para mais informação.

¹⁴ Sublinhado da autora do artigo para enfatizar a informação.

4. das relações de significado entre diferentes palavras (como sinônimos, antônimos, hiperônimos, hipônimos, parônimos, homônimos);
5. dos recursos de significação a que se prestam as palavras (metáforas, metonímias, ironias etc.).

O objetivo aqui é enfatizar que o professor jamais pode deixar de valorizar a linguagem que o aluno traz para a sala de aula ou desconsiderar a possibilidade do falante de interferir na gramática e no léxico do seu idioma. A linguagem coloquial não pode ser estigmatizada, e o contexto social deve determinar a língua utilizada. Visando analisar como a gramática e o léxico são apresentados nos livros, deve-se considerar se esses abordam o conteúdo dos textos e exploram as estruturas gramaticais, linguísticas e formais que definem cada gênero, compreendendo a linguagem a partir de um ponto de vista predominantemente linguístico e enfatizando aspectos sociais e abordagem do produto.

Por fim, mas não menos importante, os alunos devem ser levados a adquirir conhecimento e respeito pela diversidade do uso da língua e das normas linguísticas entre culturas, grupos étnicos, regiões geográficas e papéis sociais distintos (NTCE, p. 29), o que é essencialmente caro aos FH, tipicamente alunos biculturais. Assim, diferentemente das pedagogias que advogam pela correção dos “arcaísmos” e “barbarismos”, é premente valorizar e incluir a diversidade, tanto cultural quanto linguística, já que uma metodologia que enfatiza a integração de conhecimentos e habilidades linguísticas promove o uso estratégico de conhecimentos prévios, tanto culturais quanto linguísticos, dos alunos. É importante que a metodologia e os materiais das aulas avaliem as variedades de fala que os alunos levam para a aula, principalmente pelo fato de muitos sofrerem de “insegurança linguística” (Carreira, 2011, p. 230) ou de uma atitude negativa em relação ao idioma, questões sobre as quais Fernandes (2019) enfatiza a importância de uma metodologia eclética que integre as diferentes necessidades dos alunos, promovendo a autoestima linguística. Por fim, essa perspectiva também se relaciona diretamente com o propósito de reforço de uma visão do português como língua pluricêntrica, compartilhada por diferentes países e comunidades, com regras específicas para cada contexto.

As autoras de *Ponto de Encontro* realizam um trabalho excepcional, incluindo e comparando as variedades brasileira e portuguesa da língua. Isso não apenas ajuda o desenvolvimento e a compreensão do aluno sobre a natureza global do mundo lusófono, mas, do ponto de vista prático, facilita consideravelmente a instrução do professor. Contudo, o livro não apresenta traços específicos de outras variantes da língua. Seguindo o princípio da contextualização cultural, seria importante que a seção “Horizontes”, que lida especificamente com outros países que não Brasil e Portugal, estivesse escrita na variante linguística do país apresentado, o que desconsidera a importância

de se destacar todas as variedades da língua como forma de reforçar a autoestima estudantil e de apresentar uma visão completa e aberta da realidade linguística. Como Müller de Oliveira (2015, pp. 36-37) argumenta, o papel da língua padrão dificultou a escolarização no Brasil e, portanto, criou barreiras para a inclusão das classes sociais mais baixas no campo da cidadania. Nesse sentido, portanto, o uso e a presença de todas as variações seria a expressão de um uso expandido e inconclusivo de uma linguagem que pode levar a uma padronização convergente que, para o benefício dos falantes, faz o uso máximo das línguas como meio de expressão. Moreira Reis (2017) propõe o *Portal do Professor de Português Língua Estrangeira / Língua Não Materna* (PPPPE)¹⁵ como ferramenta que oferece contato com unidades de ensino de países de língua portuguesa: Angola, Brasil, Timor Leste, Moçambique e Portugal, reforçando a visão do português como língua pluricêntrica. Atividades em sala de aula que agem nesse sentido incluem textos, tanto escritos quanto orais (canções, áudios, etc.) das regiões de origem dos alunos do PFH.

Em relação à teoria dos sistemas ecológicos, apresentada na seção dois deste artigo, o livro apresenta textos que abordam questões relacionadas ao microsistema - o aluno trabalha textos que tratam da família, do bairro (tendas, mercados) ou das instituições religiosas -, mas outros campos são deixados de lado. É uma tarefa árdua para o professor incluir textos e atividades onde os alunos trabalhem o mesossistema (escolas), o exossistema (áreas nas quais vivem), o macrossistema (status socioeconômico ou etnia), e o cronossistema (conjunto de eventos sócio-históricos), no entanto, a riqueza cultural e linguística que todos esses fatores trazem para a sala de aula é enorme e não deve ser esquecida pelo professor. É importante que o aluno entenda a utilidade da língua de herança, e desenvolva habilidades de análise e confiança, além do que o uso contínuo leva a uma maior proficiência. Portanto, encoraja-se a integração de experiências linguísticas no currículo incluindo literatura, arte, ciências sociais e história relacionada aos países dos alunos, bem como às suas vidas diárias.

4. Conclusões

Neste artigo, apresentou-se uma abordagem de análise de material para ajudar o professor com turmas mistas que precisem criar um livro ou avaliar aquele utilizado em aula. Embora a análise de conteúdo não cubra todas as ocorrências observadas no decorrer das aulas, se mostra fundamental, já que alunos de língua de herança têm características específicas e precisam de materiais com características diferentes das de uma aula esquematizada para alunos de PLE. Da mesma forma, o livro é apenas um elemento a mais na sala de aula e as habilidades do professor são atributos essenciais para o bom

¹⁵ Pagina web do PPPPE <https://ppple.org/>

funcionamento do curso. No entanto, uma vez que o professor faça uso da abordagem apropriada para analisar o material, saberá de antemão qual livro se adapta melhor aos objetivos de suas aulas. Nesse sentido, e no intuito de resolver esses desafios, espera-se que, com a descrição dos alunos FLH realizada na introdução deste trabalho, somada à ficha de análise apresentada aqui, o professor possa encontrar e adaptar o material mais adequado para as necessidades de seus alunos e aulas. Encoraja-se, portanto, o professor, para que faça uso da folha de análise aqui apresentada, visando expandir e enriquecer o material que leva para suas aulas.

Em relação a análise do livro *Ponto de Encontro*, em primeiro lugar, é importante lembrar que, apesar de não se destinar ao ensino do português como língua de herança, atende bem ao fato de que muitos professores de português nos Estados Unidos ensinam para turmas mistas, o que explica o fato de o último capítulo do livro incluir uma leitura sobre as comunidades de língua portuguesa nos EUA. As autoras fazem um trabalho magnífico nessa questão, combinando questões culturais com as estruturas linguísticas, mas enfatizam em demasia as culturas do Brasil e de Portugal em detrimento dos demais países lusófonos. Nesse sentido, o livro não reflete a visão pluricêntrica da língua portuguesa e é recomendável que o professor inclua leituras ou materiais oriundos de outras áreas lusófonas. Ademais, pouca ênfase foi dada às atividades relacionadas a gêneros, ao relacionamento e uso da linguagem formal e informal, ao ensino da gramática contextualizada e aos erros de ortografia, já que, no livro, o ensino explícito da gramática está em vanguarda, e é organizado em torno de uma abordagem de apresentação-prática-produção. Desta forma, a tarefa de expandir o livro com atividades e materiais que sejam adequados aos alunos de línguas de herança é responsabilidade exclusivamente ao professor.

5. Referências bibliográficas

- Antunes, I. (2014). *Gramática contextualizada, limpando “o pó das ideias simples.”* São Paulo: Parábola Editorial.
- Bagno, M. (1999). *Preconceito Linguístico: o que é, como se faz.* São Paulo: Parábola Editorial.
- Beaudrie, S., Ducar C., & Potowski, K. (2014). *Heritage Language Teaching: Research and Practice.* New York, New York: McGraw Hill.
- Bowles, M. (2011). Exploring the Role of Modality: Second Language-Heritage Learner Interactions in the Spanish Language Classroom. *Heritage Language Journal*, 8(1). Disponível em www.heritagelanguages.org.
- Bowles, M., Toth, P. & Adams, R. (2014). A Comparison of L2-L2 and L2-Heritage Learner Interactions in Spanish Language Classrooms. *The Modern Language Journal*, 98(2), 497-517.

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design* Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Carvalho, A., M. (2010). Portuguese in the US. Em Kim Potowski (Ed.) *Language Diversity in the USA* (pp. 223-237). Cambridge: Cambridge University Press
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511779855.015>
- Carvalho, A. M. (2012). Code-switching: From theoretical to pedagogical considerations. Em S. Beaudrie & M. Fairclough (Orgs.), *Spanish as a heritage language in the United States: State of the field* (pp. 139-160). Washington, DC: Georgetown University Press.
- Carreira, M. (2011). Meeting the Needs of Heritage Language Learners: Approaches, Strategies, and Research. Em S. Beaudrie & M. Fairclough (Eds.), *Spanish as a Heritage Language in the United States: The State of the Field* (pp. 223-241). Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Fernandes, E. (2019). A adoção de uma abordagem eclética: da avaliação-diagnóstica à elaboração de um syllabus orgânico em turmas mistas com falantes/aprendizes de português como língua herança. Em P. Osólio & L. Gonçalves (Eds.) *O ensino do Português como língua não materna: metodologias, estratégias e abordagens de sucesso* (pp. 307-335). Rio de Janeiro: Dialogarts
- Ferreira, F. (2005). That's not how my grandmother says it: Portuguese heritage language learners in southeastern Massachusetts. *Hispania* 88(4), 848–62.
- Ferreira, F. (2007). Portuguese heritage language learners: Proficiency levels and sociolinguistic profiles. *Portuguese Language Journal*, 2.
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. West Sussex: WileyBlackwell.
- Kasstan, R. J., Auer, A., & Salmons, J. (2018). Heritage-language speakers: Theoretical and empirical challenges on sociolinguistic attitudes and prestige. *International Journal of Bilingualism*, 22(4) 387–394.
- McGrath, I. (2013). *Teaching materials and the roles of EFL/ESL teachers*. London: Bloomsbury.
- Milleret, M. (2012). Portuguese Study in Higher Education in the United States. *Hispania*, 95(1), 135-150.
- Montrul, S. A. (2011). The Grammatical Competence of Spanish Heritage Speakers. Em S. Beaudrie & M. Fairclough (Eds.), *Spanish as a Heritage Language in the United States: The State of the Field* (pp. 101-121). Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Moreira Flores, C. M. (2015). Understanding heritage language acquisition. Some contributions from the research on heritage speakers of European Portuguese. *Lingua*, 164(B), 251-265.

- Moreira Reis, L. (2017). Teaching Portuguese as a foreign / non-native language through a pluricentric and intercultural point of view. *Journal of the National Council of Less Commonly Taught Languages*, 21, 265-292.
- Müller de Oliveira, G. (2015). Language Policy and Globalization: The Portuguese Language in the Twenty First Century. Em Luiz Paulo Moita-Lopes, (Ed.), *Global Portuguese. Linguistic Ideologies in Late Modernity*. (pp. 27-46). New York, New York; Oxfordshire, England: Routledge.
- National Council of Teachers of English, and International Reading Association (1996). *Standards for the English Language Arts*. Urbana, IL: NCTE.
- National Standards in Foreign Language Education Project (1999). *Standards for foreign language learning in the 21st century*. Yonkers, NY: American Council on the Teaching of Foreign Languages
- Parra, M. L. (2015). *The Role of Parents and Teachers in Raising Multilingual Children*. Palestra na Universidade de Califórnia, Davis.
- Polinsky, M., & Kagan, O. (2007). Heritage languages: In the ‘wild’ and in the classroom. *Language & Linguistics Compass*, 1(5), 368–395.
- Potowski, K. & Carreira, M. (2004). Teacher Development and National Standards for Spanish as a Heritage Language. *Foreign Language Annals*, 37(3), 421-431.
- Potowski, K. (2018). *The Routledge Handbook of Spanish as a Heritage Language*. London and New York: Routledge.
- Sanz, C. & Torres, J. (2018). The Prior Language Experience of Heritage Bilinguals. Em Paul A. Malovrh & Alessandro G. Benati, (Eds.), *The Handbook of Advanced Proficiency in Second Language Acquisition*. (pp. 179-198). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Schmid, M. (2011). Attitudes and identities. In *Language Attrition* (Key Topics in Sociolinguistics, pp. 96-106). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511852046.010
- Silva, G. (2011). Activities among Heritage and Non-heritage Portuguese Learners. *Hispania*, 94(4), 734-750.
- Silva, G. & Destro Boruchowski, I. (2017). Heritage learners. Em M. Milleret & M. Risner, (Eds.), *A Handbook for Portuguese Instructors in the US* (pp. 161-194) Boavista.
- Vicente, A. L., & Pimenta, M. (2008). *Promoção da língua portuguesa no mundo*. Lisboa: Fundacao Luso-Americana.
- Valdés, G. (1997). The Teaching of Spanish to Bilingual Spanish-Speaking Students: Outstanding Issues and Unanswered Questions. Em C. Colombi & F. X. Alarcón (Eds.), *La enseñanza del español a hispanohablantes: Praxis y teoría*. (pp. 8-44) Boston: Houghton Mifflin.

- Valdés, G. (2001). Heritage Language Students: Profiles and Possibilities. Em J. K. Peyton, D. A. Ranard & S. McGinnis (Eds.), *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource* (pp.37-77). DC/McHenry, IL: Center for Applied Linguistics/Delta Systems.
- Webb, J., & Miller, B. (2000). *Teaching heritage language learners: Voices from the classroom*. Yonkers, NY: ACTFL.

Anexado A

Ficha de análise do material.

1) Descrição externa do material
Título:
Autor/es:
Dados bibliográficos:
Tipo de Material: (impresso / auditivo / visual / multimídia)
2) Descrição interna do material
Destinatário / Nível:
Objetivos gerais: (aquilo que o programa pretende alcançar)
Organização do material:
Organização de cada unidade:
3) Metodologia (O procedimento usado para alcançar os objetivos)
Competências linguísticas: (produção oral e escrita; compreensão auditiva e de leitura)
<u>Desenvolvimento de gênero</u>
Compreensão de leitura
Produção escrita
<u>Desenvolvimento dos registros e reforço do português como língua pluricêntrica</u>
4) Análise do material (O conteúdo referente a o quê ensinar)
Conteúdos comunicativos: (funções de comunicação)
Conteúdos linguísticos: (conteúdos fonético, gramatical, ortográfico, lexical, além de variedades linguísticas)
<u>Apresentação das variedades da língua</u>
Variações linguísticas
Ênfase na gramática e ortografia
Conteúdos culturais: (tipo de cultura - formal ou informal -, incluindo os países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa)
5) Observações: (a consistência entre o que pretende o manual e como de fato o conteúdo é apresentado)