

ENSINO-APRENDIZAGEM DE PLH EM CONTEXTOS HÍBRIDOS: UMA ANÁLISE COMPARATIVA



DOI: 10.56515/PLJ562476681

Brízzida Caldeira¹

Aix-Marseille Université

Cláudia Spitz²

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Resumo: Inúmeros fatores influenciam a manutenção e a proficiência individual dos falantes de herança. Para manter uma língua é necessário o tripé: família-escola-comunidade (Kagan 2005). O ensino-aprendizagem do português língua de herança fora da família ocorre em diversos contextos: igrejas, escolas comunitárias, universidades e centros de idiomas (Caldeira 2021; Spitz 2018; Sousa 2016; Jennings-Winterle e Lima-Hernandes 2015). Considerando essa demanda, focamos nos últimos elementos (escola-comunidade) e buscamos compreender as características das aulas de PLH nos contextos universidade, cursos de línguas e escolas comunitárias. Analisamos suas características e criamos uma categoria radial (Rosch 1975; Lakoff 1987) partindo das crenças dos professores de escolas comunitárias investigados em Spitz (2018). Nessa categoria, formou-se um entendimento prototípico de aula de PLH. Comparamos as análises a entendimentos emergentes dos outros contextos e percebemos que as crenças sobre aula delineadas inicialmente não são compartilhadas pelos docentes universitários e de cursos privados.

Palavras-chave: aula de PLH, língua de herança, contextos híbridos, sistema de crenças

Abstract: Numerous factors influence the maintenance and individual proficiency of heritage speakers. To maintain a language, a tripod is needed: family-school-community (Kagan 2005). The teaching-learning of Portuguese as a heritage language outside the family occurs in various contexts: churches, community schools, universities, and language centers (Caldeira 2021; Spitz 2018; Sousa 2016; Jennings-Winterle and Lima-Hernandes 2015). Considering this demand, we focus on the latter elements (school-community) and seek to understand the characteristics of PHL classes in university, language courses, and community school contexts. We analyzed their characteristics and created a radial category (Rosch 1975; Lakoff 1987) starting from the beliefs of the community school teachers investigated in Spitz (2018). In this category, a prototypical understanding of PHL class was formed. We compared the analyses to emerging understandings from the other contexts and realized that the initially outlined beliefs about class are not shared by the university and private course teachers.

¹ Brízzida Caldeira é professora e pesquisadora de Língua Portuguesa Língua de Herança e Língua não Materna. Possui doutorado em Linguística, mestrado em Língua Portuguesa e graduação em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Tem experiência com o ensino de português língua de herança, língua não materna e no contexto universitário brasileiro e francês, com publicações na área. Atualmente, atua como professora de português língua de herança e língua não materna na Universidade Aix-Marseille (França). ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3164-0943>

² Cláudia Spitz é consultora em educação bilíngue, international student advisor e formadora de professores. Graduada em Comunicação Social, possui mestrado em Linguística pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e pós-graduação em Administração e Supervisão escolar, áreas em que tem vasta experiência. Atualmente é doutoranda em Linguística na Universidade do Estado do Rio de Janeiro onde desenvolve pesquisa na área de Línguas de Herança e PLH, com publicações em revistas brasileiras e internacionais, além de participação em diversos congressos e eventos acadêmicos na área. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7314-8098>

Keywords: PHL classroom, heritage language, hybrid contexts, belief system

1. Introdução

O ensino-aprendizagem do Português como Língua de Herança (PLH) fora do seio familiar, assim como acontece em outras línguas, ocorre em diversos contextos: igrejas, escolas comunitárias, universidades e centros de idiomas (Caldeira 2021; Spitz 2018; Sousa 2016; Jennings-Winterle e Lima-Hernandes 2015). Em alguns casos, tal ensino é desenvolvido totalmente à parte do sistema escolar regular (Fishman 2014). O presente artigo propõe-se a examinar alguns dos diferentes modelos de ensino-aprendizagem em PLH e analisar criticamente, a partir dos dados gerados pelas pesquisadoras, as diferentes visões, objetivos e abordagens desenvolvidas em três espaços diferentes³. A saber, escolas comunitárias, universidade e cursos de idiomas.

Inicialmente, definimos o conceito de Língua e Cultura de Herança que nos serve de aporte teórico, e traçamos um retrato de cada um dos contextos analisados: quem são, onde estão, como estão organizados, a qual público se destinam, suas necessidades e dificuldades. Em seguida, partindo das crenças dos professores de escolas comunitárias investigados em Spitz (2018), criamos uma categoria radial (Rosch 1975; Lakoff 1987) de “Aula de PLH” a fim de analisar comparativamente os diversos contextos e espaços pelos quais o PLH transita.

Ao analisar os dados gerados, percebemos que nessa categoria formou-se um entendimento prototípico de aula como um “espaço formal de aprendizagem” que requer a existência de “livros e materiais didáticos”. Comparando as análises aos entendimentos emergentes dos outros contextos, percebemos que as crenças sobre aula delineadas inicialmente não são compartilhadas pelos docentes universitários e de cursos privados, levando-nos a questionar os motivos de tais diferenças.

2. Em busca de uma definição e trabalho

Língua de imigrantes, língua de refugiados, língua de indígenas (Kondo-Brown 2005; Van Deusen-School 2003; He 2010), língua familiar, língua primitiva, língua nativa, língua da comunidade (Shin 2010); língua colonial (Fishman 2014; Carreira 2004), língua étnica, língua minoritária, língua não social (Valdés 2005). Diversos foram os termos utilizados para se referir ao legado linguístico e cultural que os pais querem deixar para os filhos ao longo da história. Se por um lado o termo Língua de Herança não tem nada de novo hoje em dia, é a partir da migração em massa de falantes de espanhol para os EUA nos anos 1980⁴ que se começa a perceber uma demanda real por uma educação bilíngue em língua de herança. E com ela, a necessidade de planejamento e currículo que contemplem as mudanças demográficas que vêm afetando diretamente o modelo de ensino de línguas não maternas.

Em 2003, Lynch aponta para a necessidade de se desenvolver uma teoria voltada para esses falantes de herança (FH). Na base dessa teoria estaria a ideia de que os aprendizes de herança se diferenciam dos aprendizes de língua estrangeira (LE) / segunda língua (L2) por vivenciarem a língua na prática no convívio familiar. Ou seja, para os aprendizes de herança, a língua alvo faz parte da sua realidade social e cognitiva no dia a dia. Fatores externos e internos vêm sendo atribuídos ao processo de aprendizagem de língua materna (LM), LE/L2 e constroem ativamente teorias de aquisição sobre elas. Mais recentemente, surgiram também teorias que contemplem a LH. Estes fatores podem estar relacionados ao aprendiz e suas condições afetivas, físicas ou

³ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

⁴ Segundo Ricento (1995 apud Lynch 2003) esse foi o 2º maior movimento migratório de falantes de espanhol para os EUA, perdendo apenas para o período de 1901 a 1910.

sociocognitivas; ou às condições externas ao aprendiz, como tempo, material didático, ambiente em que se dá a aprendizagem, planejamento ou até mesmo o professor. Como atesta Silva (2016):

Apesar das diferenças que há entre aprendizes de LH e alunos de LE, pesquisas relativamente recentes evidenciam que o aprendizado de LH apresenta alguns aspectos semelhantes ao aprendizado de LE (Lynch 264). Como a LH é aprendida num ambiente natural (ou seja, não acadêmico), o aprendizado de LH também apresenta algumas características semelhantes à aquisição de uma língua nativa (L1), como a compreensão oral (Polinsky e Kagan 371), embora, obviamente, outros traços sejam distintos. Portanto, em termos de ensino e aprendizagem, fica claro que os aprendizes de herança apresentam características e necessidades próprias e peculiares, como já ficou estabelecido em muitos estudos [...] (p. 4).

Portanto, acreditamos ser importante discutir e definir os conceitos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem de LH. A expressão é uma tradução do termo *heritage speaker* já utilizada há muito tempo por Cummings (1983), para se referir aos falantes de segunda e terceira geração de imigrantes residentes no Canadá. Desde então, diversas conceituações surgiram ao longo dos anos, abarcando aspectos definidores da LH e do FH. Assim sendo, partimos da definição ampla de Van Deusen-School (2003), para quem ‘falantes de herança são um grupo heterogêneo que abarca desde nativos fluentes a não-falantes, os quais poderão estar a gerações de distância do familiar emigrante, mas que se sentem culturalmente ligados à língua’ (p. 221). Nesse sentido, entendemos que embora os aprendizes de língua de herança (LH) possam apresentar várias características em comum, encontramos entre eles grande variedade de níveis de bilinguismo. Tais níveis de bilinguismo abarcam desde falantes/aprendizes que demonstram algum entendimento da língua falada até aqueles que compreendem, falam, leem e escrevem na LH (Valdés 1999).

A partir desse continuum bilíngue, consideramos que as escolas comunitárias, a universidade e o curso de idiomas devem ser espaços onde o falante de herança (agora aprendiz) pode construir sua identidade enquanto ser híbrido, colecionar elementos de outras culturas e consequentemente integrá-los a sua própria. Como também devem ser espaços capazes de oferecer o propiciamento necessário para que esses falantes-aprendizes do PLH possam se tornar, não falantes nativos da língua portuguesa, mas falantes competentes⁵ de uma língua-cultura com a qual eles se identificam.

Definimos no próximo tópico os perfis dos três contextos de ensino-aprendizagem investigados, incluindo seus professores, objetivos e considerações sobre a aula de PLH.

3. Perfis dos contextos de ensino-aprendizagem de PLH

3.1 O perfil das escolas comunitárias

Liu (2011) divide as escolas de língua de herança em três tipos, de acordo com a carga horária e frequência dos encontros: escolas integrais, escolas parciais e escolas de fim de semana. Jennings-Winterle e Lima-Hernandes (2015) também reconhecem três categorias de escolas de herança (Tabela 1). No entanto, na hora de dividir os grupos, as autoras acrescentaram à frequência dos encontros mais dois fatores: nível de envolvimento e expectativas educativas.

⁵ O termo competente refere-se à competência comunicativa, entendida aqui como a capacidade do usuário da língua de produzir e compreender textos adequados à produção de efeitos de sentido desejados em situações específicas e concretas de interação comunicativa. A competência comunicativa é constituída pelas competências linguística, textual e discursiva. Alguns linguistas veem equivalência entre competência comunicativa e discursiva (Travaglia,s/d).

Tipo de escola	Definição
Formal	Encontros mais de uma vez por semana, por pelo menos 4 horas semanais;
Informal	Encontros uma vez por semana, por menos de 4 horas semanais;
Esporádica	Encontros com frequência irregular e esporádica

Tabela 1 — Categorias de escola de herança. Fonte: adaptado de Jennings-Winterle e Lima-Hernandes (2015)

Se tomarmos por base essa classificação, os programas de PLH participantes desta pesquisa poderiam ser definidos como escolas de fim de semana, na definição de Liu (2011), e informais, segundo Jennings-Winterle e Lima-Hernandes (2015). Somaram-se 36 programas participantes na investigação de Spitz (2018). A maioria atende a crianças na faixa etária de 0 a 3 anos e oferece aulas semanalmente ou mensalmente, com carga horária que varia de 2 a 3 horas. Muitos dos programas não recebem nenhum auxílio do governo brasileiro e as aulas acontecem em espaços alugados ou cedidos pelas prefeituras.

Os professores desse contexto possuem formação diversa. Embora a maioria apresente formação na área de licenciaturas ou pedagogia, os trechos das entrevistas fornecidas para a pesquisa indicam que alguns nunca haviam dado aula no Brasil e estavam vivendo a primeira experiência como docentes no PLH. Entre os que possuíam experiência como docente, sua atuação contemplava aulas de PLE ou LM.

Em termos de objetivos educacionais, os dados mostram que as escolas comunitárias investigadas foram desenvolvidas para ajudar os alunos a ganharem fluência e proficiência na LH, ao mesmo tempo em que mergulham o aluno na cultura de origem. Têm entre seus principais objetivos a promoção da língua e cultura brasileiras e o ensino do PLH. No que se refere especificamente ao ensino, o discurso que emerge dos participantes sugere um modelo de ensino-aprendizagem linguístico calcado na visão da língua como conjunto de habilidades, com o foco recaindo sobre o desenvolvimento da fala e da compreensão oral.

3.2 O perfil da universidade

Investigamos as aulas de PLH ministradas na Université Rennes 2, na França. Com aproximadamente 24.000 estudantes nas 17 licenciaturas de línguas estrangeiras, a universidade atende também 3.200 alunos oriundos de outros países. A universidade recebe alunos com idade a partir de 17 anos, com objetivos e perfis variados, contemplando estudantes de PLH, PLE e até mesmo PLM em uma mesma turma.

De acordo com o caderno do estudante, distribuído aos membros do Departamento de Português no início do ano letivo, os objetivos da formação são: levar o estudante a adquirir fluência de nível C1 (QECR) na língua portuguesa; explorar conhecimentos sobre as culturas de todos os países falantes de português; estimular a curiosidade intelectual, o espírito crítico e a pesquisa sobre os países lusófonos. A formação é organizada em três anos, em torno de três unidades fundamentais de ensino, trabalhadas em disciplinas isoladas: comunicação escrita e oral (4h/sem); tradução e versão (2h/sem); história, sociedade e literatura de países da língua portuguesa (3h/sem). Nesse sentido, pautando-nos na classificação de Jennings-Winterle e Lima-Hernandes (2015), com base na carga horária oferecida, podemos considerar o curso universitário como “formal”.

O documento aponta também para a bibliografia específica de cada disciplina, que inclui livros didáticos, obras literárias, gramáticas e dicionários. Metodologicamente, ele orienta que os professores trabalhem com materiais autênticos de cada país, como jornais, revistas, vídeos,

músicas, programas de televisão e livros literários, para a criação das práticas pedagógicas, majoritariamente voltadas para a interação e comunicação.

Em termos de formação, o quadro docente conta com professores formados em Letras, e tem o título de Mestre como o requisito mínimo para atuar na universidade. Além da titulação, o recrutamento de professores exige experiência em aulas de português como língua não materna, o que já é um grande diferencial em relação às escolas comunitárias.

3.3 O perfil dos cursos particulares

Geramos dados a partir de aulas de PLH ministradas pela mesma professora em dois cursos particulares da cidade de Rennes. A professora Fabiana⁶ é brasileira, formada em jornalismo e nunca tinha trabalhado com aulas de PLE e PLH antes dessa experiência. Na entrevista semiestruturada que realizamos, ela explica que começou a lecionar para substituir uma colega, mas não tinha nenhum conhecimento sobre como atuar em sala de aula, seguindo sua intuição e pesquisando sobre o ensino de línguas por conta própria.

Em relação a estrutura dos cursos, o Rennes Language Center é um curso de idiomas grande, que oferece aulas de dez idiomas diferentes. As aulas podem ser em turma ou individuais, dependendo do objetivo do aluno. A carga horária é dividida entre a plataforma online Roseta, alimentada por atividades criadas pelos próprios professores, e as aulas presenciais, cuja quantidade de encontros é combinada com o aluno. O curso indica o uso de um livro didático brasileiro para o curso de português, mas a professora explica que não gostou do material por ser muito informal e não abordar bem a gramática. Para as suas aulas, ela diz que prefere adaptar os materiais que encontra em outras publicações e formar um catálogo de atividades e exercícios para quando for necessário.

Essa professora é proprietária do curso *Parle Portugais Comigo*, último contexto investigado, que atende somente crianças franco-brasileiras que tem o português como língua de herança. Nesse curso, a didática é voltada para a prática linguística em atividades do cotidiano com as crianças, havendo também momentos de sistematização da escrita e leitura. A professora explica que antes de tudo ela conversa com os pais, para entender os seus objetivos, e depois ela trabalha a língua de maneira personalizada com cada aluno, ou grupo de irmãos. Os encontros são irregulares, pois a fixação das datas depende da disponibilidade dos pais e dos compromissos familiares. No entanto, as aulas são realizadas pelo menos uma vez por semana.

Portanto, com base na classificação proposta por Jennings-Winterle e Lima-Hernandes (2015), podemos considerar o curso *Rennes Language Center* como “formal” e o curso *Parle Portugais Comigo* como “informal”, a partir dos dados gerados.

4. A aula de PLH: categorização e crenças

Conforme observado nos perfis de cada contexto investigado, o objetivo em comum é ajudar os alunos no desenvolvimento linguístico em português. No entanto, Spitz (2018) explica que, embora o objetivo seja o mesmo a todos os professores, ‘o mesmo não se pode afirmar sobre a forma como cada professor entende o que seja ensinar uma língua e os caminhos que levam a aprendizagem’ (p. 18). As práticas adotadas por cada professor, para que possam alcançar seus objetivos, refletem sua cultura e as suas crenças (Hamilton 1996). Pautamo-nos, então, em Barcelos (2004) para definir a visão de crenças adotada neste trabalho. Segundo a autora, elas:

compreendem um conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) constituído por crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas. Esse conhecimento,

⁶ Nomes alterados para proteção da identidade dos participantes

compatível com a idade e nível socioeconômico, é baseado na experiência educacional anterior, leituras prévias e contatos com pessoas influentes (p. 131).

Iniciamos a análise apresentando as crenças emergentes dos discursos dos professores das escolas comunitárias investigadas em Spitz (2018). Inicialmente, as definições sobre a aula de PLH giram em torno dos seguintes aspectos: ensino formal/tradicional da língua portuguesa; sistematização escrita da sintaxe da língua, tempos verbais, preposições; estruturação nivelada dos alunos, seguindo o modelo de cursos de língua estrangeira; necessidade do uso de um livro didático para guiar os conteúdos. Aspectos ligados à oralidade, e atividades lúdicas (passeios, assistir filmes em português, atividades manuais ou artísticas, jogos) são vistos inicialmente como característicos de encontros informais, prazerosos e descontraídos e não de aulas de língua.

Percebemos então que o entendimento desses professores sobre “aula de língua” pressupõe que ela não pode ser prazerosa e não deve abarcar a ludicidade. Para eles, esses aspectos são característicos de “grupos de encontros” ou “iniciativas” de PLH (como se autodenominam), e muitos dos professores não consideram a sua própria prática nas escolas comunitárias como aula, embora afirmem que esses espaços têm como objetivo principal promover e ensinar a língua e a cultura de herança.

A partir dessas crenças, percebemos que foi criada uma categorização do que se entende como “aula de PLH”, a partir de um núcleo prototípico. A teoria da categorização, iniciada na psicologia por Rosch (1975), foi desdobrada pela linguística cognitiva com a Teoria dos Protótipos e as Categorias Radiais. Lakoff (1987) a define como um modelo de descrição no qual a partir de um elemento nuclear, cujo significado é considerado prototípico (abarcando as características gerais típicas mais aceitas pelo senso comum de um grupo), irradiam-se outros sentidos com características semelhantes que se afastam do núcleo até formarem uma nova categoria.

Os processos de categorização podem ser vistos como a forma com que as pessoas agrupam entidades em grupos semânticos, a partir de características semelhantes. Esses elementos podem ser mais ou menos prototípicos, dependendo da quantidade de características ligadas à compreensão global da entidade (Littlemore 2015). Esquematizamos na figura 1 uma proposta de categoria radial de “Aula de PLH” na qual aparecem os diferentes sentidos ligados às crenças mais recorrentes nos discursos.

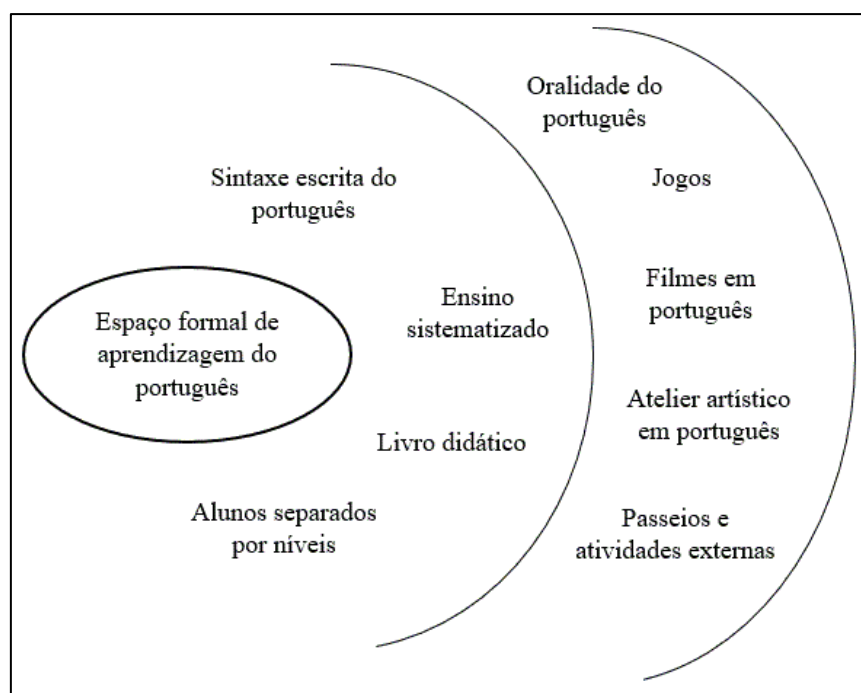


Figura 1: Categorização de “Aula de PLH”. Fonte: As autoras

Contrastamos agora essa visão com as crenças emergentes dos discursos dos outros dois contextos, o universitário e os cursos privados. Os entendimentos sobre como definir a aula específica de PLH dentro da perspectiva universitária não são estritamente delimitados. As turmas são mistas, compostas por alunos falantes de LH, de LE e de LM e seus objetivos não são considerados particularmente, uma vez que eles são classificados em níveis dentro de cada semestre da graduação. Nesse sentido, o nivelamento de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para o ensino de língua está de acordo com a crença dos professores sobre a aula de língua. Assim como o ensino sistematizado da escrita e os conteúdos bem definidos.

No entanto, com base nas diretrizes do departamento de português e nas orientações da coordenação durante as reuniões pedagógicas, os professores são autônomos para planejar suas aulas usando quaisquer estratégias metodológicas, inclusive são recomendados filmes, atividades lúdicas, atividades manuais e práticas orais em situações reais de uso da língua. Se fôssemos seguir as crenças ilustradas pela radial, esses aspectos deveriam ficar de fora de uma aula considerada como “formal”.

De acordo com Gattolin (2009), o ensino-aprendizagem de língua depende do tipo e da qualidade da interação proporcionada pelo professor. O lúdico relacionado ao prazer e ao aprendizado dos alunos não representa um momento de diversão vazio e sem intencionalidade que se opõe à seriedade do ensino sistematizado. A autora explica que a dimensão educativa se reflete nas situações lúdicas criadas pelo professor com intenção de estimular a aprendizagem de determinado aspecto da língua-alvo. Isso nos mostra que as crenças refletidas na categorização sobre aula de PLH são bastante rígidas e ligadas ao formalismo, e que elas se refletem apenas em parte no contexto universitário, que se mostra mais flexível e aberto às práticas lúdicas.

Em relação às crenças e às práticas da professora Fabiana nos dois cursos particulares, essa categorização não é compartilhada em absoluto. Primeiramente, porque ela não adota um livro didático em nenhuma aula, ela monta o próprio material de acordo com a aula que será dada e com as necessidades dos alunos. Em segundo lugar, ela explica na entrevista que trabalha com a sistematização escrita da língua sempre a partir de uma atividade lúdica, seja com crianças ou com adultos.

Ela diz que seus alunos que trabalham geralmente chegam à aula muito cansados e com pouca disposição. Para contornar essa situação, ela procura montar atividades lúdicas que possam relaxar o aprendiz e introduzir o tema que será trabalhado. Em outro momento da aula, e de acordo com as dúvidas que surgem ao longo das primeiras atividades, ela aborda aspectos gramaticais e sintáticos e explora a leitura. Como estratégia para trabalhar com as crianças e com os adultos, ela usa histórias em quadrinhos, faz receitas com os alunos, usa vídeos e outros materiais em práticas lúdicas que abordam o uso da língua. Essa postura se harmoniza com a visão de Gattolin (2009) e nos mostra que essa categorização não pode ser tomada como absoluta em relação ao ensino-aprendizagem do PLH que ocorre em diversos espaços.

5. Considerações finais

Os dados emergentes sugerem que o entendimento de que o ensino de PLH nas escolas comunitárias “não é uma aula” ou “não é um ensino formal” é algo restrito ao contexto do português brasileiro. Enquanto estudos em outras línguas de herança tomam por base a definição proposta por Liu (2011) e nomeiam essas escolas como “escolas de fim de semana ou comunitárias”, no caso específico do português brasileiro parece haver uma resistência em defini-las como tal e, em razão disso, passaram a se autodenominar “iniciativas”. O termo, cunhado em Jennings-Winterle e Lima-Hernandes (2015), justifica-se, na visão das autoras:

por ser preciso contemplar propostas educativas muito diversas, que nem sempre obedecem aos modelos escolares, tais como o público, o particular e mesmo o *homeschooling*. Assumindo a existência dessas diferentes formas de atuação, pode-se melhor capacitar indivíduos que não necessariamente têm formação acadêmica ou experiência específica em educação, mas podem desenvolver de forma bem-sucedida projetos de promoção e transmissão de PLH (p. 14).

As pistas identificadas na fala dos professores e na definição do termo “iniciativa” sugerem que os entendimentos sobre ensino-aprendizagem, estão ligados às crenças dos envolvidos com o PLH. Se o que fazem as “iniciativas” não se enquadra nos “modelos escolares” e não é necessário “ter formação acadêmica específica em educação”, então o que fazem não é entendido como “aula” e por conseguinte não podem ser definidas como “escolas”.

Esta pesquisa ajuda-nos a entender um pouco mais sobre as multiplicidades presentes nas diferentes categorizações possíveis para a aula de PLH. A reflexão que fica, no entanto, refere-se a um conflito que emerge entre as crenças dos professores das escolas comunitárias brasileiras e as práticas que ocorrem nos três espaços investigados. Isso nos aponta para a necessidade de estudos que envolvam levantamentos e comparações sistemáticas entre as escolas comunitárias de PLH e de outras línguas de herança. Com isso, evitamos correr o risco de acreditarmos que o que estamos fazendo no ensino e na manutenção da língua e cultura brasileira é diferente do que já se faz e se pesquisa em diversas outras línguas e culturas e acabarmos nos isolando ou nos perdendo entre siglas e conceitos que na maioria das vezes mais dividem do que agregam.

Referências

- Barcelos, A. M. F. (2004). Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas*. *Revista Linguagem & Ensino*, 7(1), 123-156.
- Caldeira, B. (2021). *Histórias em quadrinhos no ensino-aprendizagem do português como língua de herança*. Tese de Doutorado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- Carreira, M. (2004). Seeking explanatory adequacy: A dual approach to understanding the term “heritage language learner”. *Heritage language journal*, 2(1), 1-25.
- Cummins, J. (1983). *Heritage language education: A literature review*. Publication Sales, Ontario Institute for Studies in Education, 252 Bloor St. West, Toronto, Ontario M5S 1V6 Canada.
- Fishman, J. A. (2014). Three hundred-plus years of heritage language education in the United States. In *Handbook of heritage, community, and native American languages in the United States* (pp. 50-58). Routledge.
- Hamilton, M. (1996). *Adult literacy as social practice: more than skills*. Uta Papen. Routledge.
- He, A. W. (2010). The heart of heritage: Sociocultural dimensions of heritage language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 30, 66-82.
- Jennings-Winterle, F., Lima-Hernandes, M. C. (2015). *Português como Língua de Herança: a filosofia do começo, meio e fim*. New York: Brasil em Mente.
- Kondo-Brown, K. (2005). Differences in language skills: Heritage language learner subgroups and foreign language learners. *The Modern Language Journal*, 89(4), 563-581.
- Lakoff, G. (1987). *Women, fire, and dangerous things: What categories reveal about the mind*. University of Chicago press.
- Littlemore, J. (2015). *Applying cognitive linguistics to second language learning and teaching*. UK: Palgrave Macmillian.
- Liu, N., Musica, A., Koscak, S., Vinogradova, P., & López, J. (2011). Challenges and needs of community-based heritage language programs and how they are addressed. *Heritage Briefs*, 1-18.
- Lynch, A. (2003). Toward a theory of heritage language acquisition: Spanish in the United States. *Mi lengua: Spanish as a heritage language in the United States*, 25-50.

- Mendes, E. (2016) Desbravando caminhos para o português como língua de herança na Inglaterra. In: Souza, A. *Português como língua de herança em Londres: recortes em casa, na igreja e na escola*. Campinas, SP: Pontes Editora.
- Moroni, A., & Gomes, J. A. (2015). O Português como Língua de Herança hoje e o trabalho da Associação de Pais de Brasileirinhos na Catalunha. *Revista de Estudos Brasileños*, Salamanca, 22(2), 21-35.
- Polinsky, M. (2014) *Heritage Language*. Disponível em: <http://serious-science.org/heritage-language-416>. Acesso em: 05 junho 2018.
- Polinsky, M., & Kagan, O. (2007). Heritage languages: In the ‘wild’ and in the classroom. *Language and linguistics compass*, 1(5), 368-395.
- Gattolin, S. R. B. (2009). Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, 25, 220-225.
- Rosch, E. (1975). Cognitive representations of semantic categories. *Journal of experimental psychology: General*, 104(3), 192.
- Shin, S. J. (2010). “What About Me? I'm Not Like Chinese But I'm Not Like American”: Heritage-Language Learning and Identity of Mixed-Heritage Adults. *Journal of Language, Identity, and Education*, 9(3), 203-219.
- Silva, G. (2016). *O ensino de gramática para aprendizes de português como língua de herança*. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/301765855>. Acesso em: 04 março 2017.
- Souza, A. (2016). *Português como língua de herança em Londres: recortes em casa, na igreja e na escola*. Campinas, SP: Pontes Editora
- Spitz (2018). Crenças no ensino-aprendizagem do Português como Língua de Herança: problematizações acerca da aula de PLH como espaço de letramento, atravessamento e constituição social.
- Valdés, G. (2005). Bilingualism, heritage language learners, and SLA research: Opportunities lost or seized? *The modern language journal*, 89(3), 410-426.
- Valdés, G., Peyton, J., Ranard, J., & McGinnis, S. (1999). Heritage language students: Profiles and possibilities. *Heritage languages in America: Preserving a national resource*, 37-80.
- Van Deusen-Scholl, N. (2003). Toward a definition of heritage language: Sociopolitical and pedagogical considerations. *Journal of language, identity, and education*, 2(3), 211-230.