



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA

MARÍLIA PINHEIRO PEREIRA

**O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE HERANÇA EM UMA ESCOLA
BILÍNGUE NA ALEMANHA**

Salvador
2017

MARÍLIA PINHEIRO PEREIRA

**O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE HERANÇA EM UMA ESCOLA
BILÍNGUE NA ALEMANHA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, do Instituto de Letras, da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Língua e Cultura.

Orientadora: Dra. Edleise Mendes

Salvador
2017

Pinheiro Pereira, Marília
O ensino de português como língua de herança em uma escola
bilíngue na Alemanha / Marília Pinheiro Pereira. -- Salvador,
2017.

156 f.

Orientadora: Edleise Mendes.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Língua e
Cultura) -- Universidade Federal da Bahia, Instituto de
Letras, 2017.

1. Português como língua estrangeira. 2. Língua de herança. 3.
Educação bilíngue. 4. Línguas pluricêntricas. 5. Português na
Alemanha. I. Mendes, Edleise. II. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

MARÍLIA PINHEIRO PEREIRA

O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE HERANÇA EM UMA ESCOLA
BILÍNGUE NA ALEMANHA

Dissertação aprovada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Língua e Cultura do Programa de Pós-Graduação, do Instituto de Letras, da Universidade Federal da Bahia, pela seguinte banca examinadora:

Orientador: _____

Profa. Dra. Edleise Mendes

Examinador Externo: _____

Profa. Dra. Kaline Araújo Mendes de Souza

Examinador Interno: _____

Profa. Dra. Maria Luiza Ortiz Alvarez

Salvador- Ba, 25 de maio de 2017

Dedico esta dissertação a Tia Cláudia e a Giuse, pela vida que elas construíram em português, mesmo estando tão longe do Brasil. Sem a história de vocês, este tema de pesquisa não teria o mesmo sabor e o mesmo prazer.

Dedico-a também a Milena e desejo que quando o português se tornar sua língua de herança, ele continue fazendo parte da sua vida, do seu dia a dia e do seu coração.

AGRADECIMENTOS

Início agradecendo a Deus por todas as oportunidades que coloca em meu caminho;

Mãe, obrigada por toda paciência, carinho, amor, compreensão e por ter propiciado um ambiente acolhedor e tranquilo, principalmente, nesses últimos meses dedicados a escrita da dissertação. Muito obrigada é pouco pelo tamanho da gratidão que tenho por você!

Agradeço a minha irmã Livinha, por todas palavras de conforto e interlocuções sobre pesquisa, métodos, estratégias, além de deixar minha vida muito mais especial ao seu lado.

Marcinho e Manu obrigada sempre pelo carinho e pelas palavras de força e motivação.

Meus sobrinhos amados, Gui e Gu, por trazerem sorriso em qualquer momento. Quando estou com vocês, estou em paz.

Iza, prima-irmã, obrigada pela paciência e pelas palavras motivadoras.

Muita gratidão a Tia Cláudia e Giuse pela acolhida nos meses da pesquisa de campo e pelo carinho de sempre!

Agradeço a minha querida orientadora, Edleise, por todo o carinho desde antes do início do mestrado e pela confiança! Você é meu exemplo de professora.

Aos meus amigos desde o início da graduação que estão sempre presentes na minha vida, mesmo que não estejamos tão presentes assim. Fábio, Roger e Lua, saibam que são os grandes responsáveis por eu ter seguido a carreira acadêmica, vocês me inspiram!

Aos amigos do mestrado, em especial, a Diogo, Daniel, Fernanda, Jaque, Robson por todos os bons momentos compartilhados.

Aos amigos do LINCE, em especial, Dani e Lucas. Vocês foram um presente na minha vida.

Agradeço a secretaria do Programa de Pós-Graduação por toda excelência, mas em especial a Ricardo e Thiago por serem sempre tão carinhosos e atenciosos.

Agradeço a FAPESB -Fundação de Amparo à Pesquisa – pelos 11 meses de bolsa de mestrado. Ela foi essencial para que pudesse fazer a pesquisa de campo e finalizasse com mais tranquilidade a escrita da dissertação.

PEREIRA, Marília Pinheiro. **O ensino de português como língua de herança em uma escola bilíngue na Alemanha.** 156 f. 2017. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

RESUMO

Esta dissertação traz como tema central o ensino de português como língua de herança em uma escola bilíngue na Alemanha e reflete sobre o ensino de português nesse contexto. O objetivo desta pesquisa visa compreender qual a relação que os aprendizes têm com a sua língua de herança, como ela se desenvolve e como as representações da cultura e da língua portuguesa são promovidas e valorizadas em uma escola bilíngue na Alemanha. A pesquisa de natureza qualitativa, de cunho etnográfico, gerou os dados a partir da observação participante das aulas de português, das entrevistas e dos questionários preenchidos pelos alunos. Os principais resultados apontam que, embora a maior parte dos alunos tenha como objetivo na aprendizagem da sua língua de herança estreitar laços familiares, o desenvolvimento das habilidades e competências linguísticas dos alunos ampliam a percepção da língua aos fatores sociais e econômicos, a globalização e a oportunidade no mercado de trabalho. Ademais, a convivência dos alunos com colegas e professores que fazem parte de diferentes culturas da comunidade lusófona mostrou que alunos e professores da referida escola são capazes de reconhecer diferenças e semelhanças entre as variedades da língua, sem, contudo, influenciar na variedade falada em casa. Essas diferenças foram avaliadas positivamente pelos alunos. Tal realidade permite olhar para o ensino de língua de herança a partir de uma abordagem que considere a língua portuguesa como língua pluricêntrica, auxiliando no desenvolvimento da proficiência linguística dos aprendizes em contexto de diáspora. No entanto, é preciso ainda criar estratégias para ampliar a utilização de materiais didáticos que inclua a diversidade dos países de língua portuguesa, principalmente relacionado aos PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa -, haja vista a vasta literatura de autores africanos.

Palavras-Chave: Português como Língua Estrangeira (PLE); Língua de Herança; Educação Bilíngue; Línguas Pluricêntricas; Português na Alemanha.

PEREIRA, Marília Pinheiro. Teaching of Portuguese as a heritage language in a bilingual school in Germany. 156 pp. 2017. Master Dissertation – Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

ABSTRACT

This dissertation brings as a central theme the teaching of Portuguese as a heritage language in a bilingual school in Germany and reflects about the teaching of Portuguese in this context. This research is aimed at understanding the relationship that the learners have with their heritage language, how it develops and how representations of culture and the Portuguese language are promoted and valued in a bilingual school in Germany. The research of qualitative nature, ethnographic, generated the data from the participant observation during Portuguese classes and through the interviews and the questionnaires carried out with the researched subjects. The main results show that, although the majority of students have as a goal in learning heritage language to strengthen family ties, the extension of the skills and abilities causes other reasons to emerge when linked to learning, such as social and economic factors, globalization and the future profession. In addition, the contact of students with classmates and teachers from different Portuguese-speaking countries showed that the subjects of this school are able to recognize differences and similarities between the varieties of the language, without necessarily exerting an influence on the variety spoken at home. The results also revealed that the possibility of having colleagues and teachers who speak different varieties of Portuguese was evaluated as positive by the students. This reality allows us to look at the teaching of heritage language from an approach that considers Portuguese as a pluricentric language, assisting in the development of the linguistic proficiency of learners in a diaspora context. However, it is still necessary to create awareness strategies to increase the use of teaching materials that bring more diversity to the Portuguese-speaking countries, mainly related to the PALOP, due to the vast literature of African, Brazilian and Portuguese authors.

Key-Words: Portuguese as a foreign language; Heritage language; Bilingual education; Pluricentric language; Portuguese in Germany

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Ensino e cultura dos países lusófonos.....	64
Tabela 2– Uso de material didático.....	107

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1– Que língua você fala a maior parte do tempo?.....	76
Gráfico 2- Idade dos alunos e gênero.....	77
Gráfico 3– País de nascimento.....	77
Gráfico 4 - Como e onde você aprendeu português?.....	80
Gráfico 5– Percepções e interesse quanto ao aprendizado da língua portuguesa.....	84
Gráfico 6 – Você fala ou estuda mais outra língua, além de português e alemão?.....	87

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Número de imigrantes falantes de português na Alemanha.....	66
Quadro 2 - População geral e população estrangeira de 2007 até 2014 em Berlim.....	67
Quadro 3 – População lusofalante estrangeira em 31.12.2014 na Alemanha e em Berlim.....	67
Quadro 4 – População estrangeira na Alemanha em 31.12.2014.....	68
Quadro 5– Percepção sobre o aprendiz em contexto de LH.....	95
Quadro 6– Materiais de leitura.....	111
Quadro 7– Difusão da cultura nas aulas.....	116
Quadro 8– Pluricentrismo nas aulas de PLE.....	118

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Contextos de ensino de língua.....	31
Imagem 2- Sangue português.....	79

SUMÁRIO

1 O ENSINO DE PORTUGUÊS EM CONTEXTO BILÍNGUE NA ALEMANHA:	
CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	13
1.1 CENÁRIO GERAL DA PESQUISA.....	13
1.2 PERGUNTAS DE PESQUISA.....	15
1.3 OBJETIVOS.....	16
1.3.1 Objetivo geral.....	16
1.3.2 Objetivos específicos.....	16
1.4 METODOLOGIA DE PESQUISA.....	16
1.4.1 Tipo de estudo.....	16
1.4.2 Cenário do estudo.....	20
1.4.3 Os sujeitos da pesquisa.....	23
1.4.4 Instrumentos e procedimentos de análise.....	24
1.4.5 Aspectos éticos da pesquisa.....	26
1.5 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO.....	27
2 PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE HERANÇA: PERSPECTIVAS PARA UMA	
EDUCAÇÃO BILÍNGUE.....	30
2.1 CONTEXTOS DE ENSINO DE LÍNGUAS.....	30
2.2 LÍNGUA DE HERANÇA: ALGUMAS DEFINIÇÕES.....	34
2.2.1 Português como língua de herança (PLH): algumas iniciativas.....	37
2.3 O DESENVOLVIMENTO DO ENSINO DE LÍNGUAS MINORITÁRIAS NAS	
DIÁSPORAS.....	39
2.3.1 Educação bilíngue: algumas considerações.....	39
2.3.2 Desenvolvimento do ensino de uma língua de herança.....	42
2.3.3 Perspectiva da SESB para Educação bilíngue na Alemanha.....	47
2.4 ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA DE HERANÇA: UM OLHAR PARA O	
PORTUGUÊS.....	48
2.4.1 A importância da instituição escolar para o desenvolvimento do Português como	
língua de herança.....	53
2.5 PORTUGUÊS UMA LÍNGUA PLURICÊNTRICA: UMA PERSPECTIVA PARA O	
ENSINO.....	57
2.5.1 Línguas pluricêntricas.....	57
2.5.2 Português uma língua pluricêntrica.....	61

2.5.2.1 Lusofalantes na Alemanha.....	66
3 O ENSINO DE PORTUGUÊS EM CONTEXTO BILÍNGUE NA ALEMANHA: HERANÇA(S) E IDENTIDADE(S) EM DIÁLOGO.....	69
3.1 O ESPAÇO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA.....	70
3.1.1 O estatuto do português na escola.....	70
3.1.2 Carga horária das aulas de língua portuguesa.....	72
3.1.3 Público-alvo da escola e representações sobre a língua portuguesa.....	77
3.1.4 Lugar no plano Político-Pedagógico e no planejamento escolar.....	81
3.1.4.1 Elementos a serem analisados na produção de um currículo.....	83
3.1.4.2 Perspectivas gerais para o currículo de uma língua de herança no contexto escolar....	91
3.2 OS MODOS COMO A LÍNGUA É ENSINADA.....	94
3.2.1 Percepção dos professores em relação aos aprendizes.....	94
3.2.2 Características e funcionamento do planejamento das aulas de português.....	100
3.2.3 Abordagens didáticas em sala de aula.....	106
3.2.3.1 Materiais didáticos utilizados em sala de aula.....	107
3.2.4 Variedade(s) da língua portuguesa (des)considerada(s): um olhar para o pluricentrismo.....	112
3.2.4.1 A difusão da cultura nas aulas de português.....	116
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS OU INÍCIO DE NOVOS HORIZONTES.....	120
REFERÊNCIAS.....	124
ANEXO A – PLANO PEDAGÓGICO ANUAL DO 4 ° ANO – LÍNGUA MATERNA. .	129
ANEXO B – PLANO PEDAGÓGICO ANUAL DO 4 ° ANO – LÍNGUA PARCEIRA. 	131
ANEXO C – PLANO PEDAGÓGICO ANUAL DO 6 ° ANO – LÍNGUA MATERNA..	134
ANEXO D – PLANO PEDAGÓGICO ANUAL DO 6 ° ANO – LÍNGUA PARCEIRA. 	138
APÊNDICE A – LISTA DE SÍMBOLOS DAS TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS	141
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO ALUNO.....	142
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PROFESSOR.....	146
APÊNDICE D - TCLE PAIS E RESPONSÁVEIS.....	148
APÊNDICE E – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)	152
APÊNDICE F – TCLE PROFESSORES.....	154

1 O ENSINO DE PORTUGUÊS EM CONTEXTO BILÍNGUE NA ALEMANHA: CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ninguém caminha sem aprender a caminhar; sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.

(Paulo Freire, 1992, p. 155)

1.1 CENÁRIO GERAL DA PESQUISA

Esta pesquisa traz como tema central o ensino de português como língua de herança (doravante LH) em uma escola bilíngue na Alemanha. Para tanto se faz necessário refletir sobre as características do ensino em contexto de língua de herança e a sua diferença no que diz respeito às outras perspectivas de abordagem de ensino de língua.

O termo língua de herança tem sido conceituado de diferentes modos, a saber: língua colonial (CARREIRA, 2009), língua étnica, língua minoritária, língua não-social (VALDÉS, 2005). Há ainda outros conceitos como língua de imigrante, língua de cultura etc. Para esta pesquisa utilizaremos o conceito de língua de herança como um termo dado à situação de uma determinada língua adquirida, através do contato familiar e/ou cultural, nas diásporas. Esse falante de língua de herança pode ter diferentes graus de proficiência e habilidade linguística (CARREIRA, 2009).

De fato, é um público que tem uma relação com a língua diferente daquela que os aprendizes de uma língua estrangeira têm. Falantes de língua de herança, além de já terem, a priori, um vínculo emocional com a língua, têm também diferentes habilidades, a saber: alguns entendem bem, mas não falam, outros leem, mas não escrevem etc. Desse modo, a abordagem de ensino para um contexto de língua de herança precisa ser mais específica, considerando essa realidade. Valdés (2001) salienta que a motivação com que um falante aprende uma língua de herança não é a mesma com que um falante aprende uma língua estrangeira.

Para este trabalho, teremos como foco o português como língua de herança na Alemanha, sobretudo, o ensino de português em uma escola bilíngue, em que a metade do seu público é

filho de lusofalantes, ou seja, tem o português como língua de herança. Essa escola faz parte do grupo de escolas estaduais europeias de Berlim – Staatliche Europa-Schule Berlim¹.

Die Staatliche Europa-Schule Berlin – SESB é uma organização de escolas europeias do estado de Berlim, funcionando desde 1992, e que nasceu de uma resposta à formação política para o crescimento conjunto de uma Europa integrada, visando ofertar uma formação bilíngue em alemão e mais outra língua europeia (BERLIN, 2012). Assim, há 31 escolas da SESB em Berlim que oferecem ensino bilíngue, sendo a língua alemã combinada com uma das nove línguas ofertadas, a saber: inglês, francês, grego, italiano, polonês, português, russo, espanhol e turco. As escolas não são elitistas e nem voltadas para filhos de diplomatas, são escolas públicas regulares, disponíveis para a população que vive em Berlim.

Esta pesquisa, entretanto, concentra-se na escola bilíngue alemão/português, de ensino fundamental. A escola tem como meta sensibilizar uma consciência internacional e europeia em duas línguas e culturas e para isso promove além das aulas de língua portuguesa e língua alemã, algumas disciplinas ministradas em língua portuguesa e outras em língua alemã. Há também eventos, festas e encontros de pais que trazem muito da cultura do seu país de língua portuguesa.

Na escola há uma divisão entre os alunos na aula de língua portuguesa, gerando dois grupos: um denominado de língua parceira² e o outro de língua materna. Abordaremos a seguir essas diferenciações, mas vale salientar que a terminologia diferencia os grupos que são alfabetizados primeiro em alemão ou em português, bem como o nível de proficiência na língua portuguesa. Todos os alunos são, entretanto, em alguma medida, de origem lusófona.

Os representantes de português dessa escola são os alunos (língua parceira ou materna), os professores e os educadores. Há, assim, representantes de língua portuguesa de Portugal, Brasil, Moçambique, Angola. Percebe-se, dessa maneira, que a escola dá oportunidade aos alunos terem contato com diferentes representações³ de variedades nacionais da língua

1 Escola Europeia Estadual de Berlim

2 Este termo será melhor definido na seção de metodologia, no tópico cenário de estudo.

3 O conceito de representação que permeia este trabalho é baseado na noção de Hall (1997) ao compreendermos que a linguagem funciona como acesso à construção de significados que se representam através das práticas sociais. Desse modo, a construção desses significados são produzidos na história e na cultura e não são estanques, ou seja, estão sempre sujeitos à mudança, tanto de um contexto cultural como de um período para

portuguesa. Diante dessa realidade em que há o contexto de língua de herança e também a convivência de uma mesma língua que pertence a diferentes culturas, interessa-nos entender sobre o ensino/aprendizado de uma língua de herança, considerando os fatores que promovem o convívio de diferentes culturas em português e como elas são negociadas nas aulas.

Refletir sobre o ensino de português como língua de herança em uma perspectiva pluricêntrica, ou seja, uma perspectiva que considere mais de uma variedade nacional da língua portuguesa é um fator primordial, tendo em vista o perfil dos alunos dessa escola. Assim, é possível empreender um olhar sobre a especificidade desse contexto, visando a uma abordagem de ensino-aprendizagem mais democrática, sensível à aprendizagem e à diversidade linguística presente.

1.2 PERGUNTAS DE PESQUISA

A partir das considerações levantadas a respeito do contexto da pesquisa e sabendo que uma parte dos alunos da escola bilíngue (português/alemão) ou nasceu em países que têm o português como língua oficial ou é filho de lusofalantes, ou seja, podem ser considerados aprendizes de língua de herança, surge a seguinte questão: de que modo se desenvolve o ensino de português como língua de herança nessa escola e como deve ser promovido o ensino dessa língua, valorizando o contexto de língua de herança e as culturas dos sujeitos aprendizes envolvidos? Nesta senda, outras perguntas se desdobram para complementar a discussão:

- i) De que modo a língua portuguesa é ensinada na escola bilíngue na Alemanha?
- ii) Que representações de língua portuguesa são manifestadas nas aulas dessa escola?
- iii) O processo de ensino e as metodologias são sensíveis aos sujeitos envolvidos e consideram o contexto de LH?
- iv) Que modificações ou estratégias podem ser implementadas nesta escola de modo a contribuir para uma maior identificação dos alunos com sua LH?

outro. (HALL, 1997). Desse modo, ao pensarmos em representações da língua portuguesa na escola pesquisada referimo-nos aos sujeitos que constroem significados sobre as suas identidades culturais em português, através das suas práticas sociais no ambiente escolar.

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo geral

Compreender como o ensino de português como língua de herança se desenvolve e como as representações da cultura e da língua portuguesa são promovidas e valorizadas em uma escola bilíngue na Alemanha.

1.3.2 Objetivos específicos

- Analisar de que modo o ensino de língua portuguesa é realizado na escola investigada e quais são suas características.
- Identificar as representações de língua e de cultura manifestadas nas aulas de português.
- Analisar a sensibilidade (inter)cultural do processo de aprendizagem e das metodologias utilizadas quanto ao contexto de língua de herança.
- Analisar as lacunas na abordagem de ensino de português como língua de herança e propor encaminhamentos e estratégias para a valorização desse contexto como ambiente rico de aprendizagem.

1.4 METODOLOGIA DE PESQUISA

1.4.1 Tipo de estudo

O presente estudo apresenta uma abordagem qualitativa por compreender que essa prática de pesquisa leva em consideração variadas possibilidades interpretativas de fenômenos que ocorrem em um contexto real e, a partir dos dados gerados, o pesquisador analisa, compreende, interpreta os sentidos atribuídos a determinadas práticas. (DENZIN; LINCOLN, 2006).

Por entender que o estudo em questão visa compreender o ensino de língua de herança em um ambiente escolar, focalizando o conceito de LH e os métodos e materiais de ensino praticados em sala de aula, acreditamos ser esta a abordagem que mais se enquadra à pesquisa. Desse modo, a pesquisa qualitativa associada a uma abordagem etnográfica, possibilita conhecer

esse espaço, através do olhar e das experiências vividas pelo pesquisador, interpretando, através de procedimentos advindos dos diários de campo, da observação participante, das entrevistas com os sujeitos do estudo, a realidade da prática de ensino da língua portuguesa. Obviamente, o olhar do pesquisador, nesse viés etnográfico, tem que estar livre de julgamentos, disposto a relatar os fatos observados com parcialidade. (AGROSINO, 2009).

A pesquisa qualitativa começou a se desenvolver na área das ciências humanas, especificamente na sociologia, a partir do século XX, com o intuito de investigar a vida, os hábitos e costumes de determinados grupos sociais. No entanto, a pesquisa qualitativa ganhou outros adeptos, tornando-se, rapidamente, uma opção de pesquisa nas áreas das ciências sociais, incluindo a educação. Como definição do que é uma pesquisa qualitativa, Denzin e Lincoln (2006) trazem a seguinte perspectiva da área

A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativistas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativista, para mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. (DENZIN E LINCOLN, 2006, p. 17).

Uma análise qualitativa, nessa perspectiva, deve construir os dados como se fossem uma rede intercalada de aspectos que se conectam para suscitar reflexões de um determinado fenômeno. Para tanto, esta pesquisa terá como método de investigação científica um viés etnográfico, com vistas a recolher, através da observação participante, dados suficientes para uma análise qualitativa do problema levantado.

O estudo etnográfico se caracteriza por descrever um grupo específico, suas instituições, seus comportamentos, suas crenças, uma descrição holística de um povo e seu modo de vida. Para Agrosino (2009, p. 34) “[...] etnografia também é um produto de pesquisa. É uma narrativa sobre a comunidade em estudo que evoca a experiência vivida daquela comunidade e que convida o leitor para um vicário encontro com as pessoas”.

Nessa perspectiva, o estudo etnográfico analisa uma experiência observada, a partir de dados gerados não só da observação, mas também de outros procedimentos de pesquisa para a

triangulação dos dados. André (1995, p. 45) relembra duas condições essenciais para a análise dos dados gerados, são elas: “as categorias de análises não podem ser impostas de fora para dentro, mas devem ser construídas ao longo do estudo [...]. Por outro lado, não perder de vista a centralidade do conceito de cultura”. O fazer da pesquisa etnográfica deve compreender e descrever os sujeitos de pesquisa pelos seus valores, suas concepções e seus significados culturais e não os encaixar em categorias pré-determinadas.

De acordo com Mattos (2011), as técnicas e procedimentos de uma pesquisa etnográfica não seguem regras fixas, ou seja, é no momento da pesquisa que se percebe a melhor maneira de recolher os dados. De modo análogo, Mendes (2004), em sua tese de doutorado, assevera que o pesquisador deve ser responsável por eleger o arcabouço teórico necessário para dar conta de recolher e analisar os dados propostos pela pesquisa. Assim, de acordo com Mattos (2011), a etnografia como abordagem de investigação

compreende o estudo, pela observação direta e por um período de tempo, das formas costumeiras de viver de um grupo particular de pessoas: um grupo de pessoas associadas de alguma maneira, uma unidade social representativa para estudo, seja ela formada por poucos ou muitos elementos, por exemplo: uma escola toda ou um grupo de estudo em uma determinada sala de aula. (MATTOS, 2011, p.51).

Segundo Agrosino (2009, p. 74), a observação etnográfica “é feita em campo, em cenário de vida real”. Segundo o referido autor, o observador como participante é conhecido e reconhecido, mas relaciona-se com os sujeitos da pesquisa apenas como pesquisador. A observação participante, no entanto, não pode ser confundida como método, mas sim como estratégia para geração de dados. A observação não pode ser o único meio de geração de dados, é necessário criar outros mecanismos de apreensão, de modo a criar uma regularidade e precisão para a análise.

A pesquisa etnográfica, na área da educação, passou a ser mais evidente nos anos 1970 com a preocupação principal em estudos relacionados à sala de aula e aos métodos de avaliação curricular. Nesse primeiro momento, as observações se voltavam a analisar as relações em sala de aula e serviam como treinamento de professores e para avaliar determinados programas de treinamento. (ANDRÉ, 1995).

Esse primeiro momento da pesquisa em educação foi criticado, sobretudo porque os pesquisadores já definiam as categorias de análise antes mesmo de iniciar a observação. Dessa maneira, influenciados pelas questões previamente especificadas, a observação seria orientada apenas para os aspectos já definidos. Assim, o olhar do pesquisador, já influenciado sob o objeto de análise, desconsidera o contexto e a espontaneidade da observação etnográfica que deve buscar compreender o funcionamento naquele espaço real de interação.

Nessa perspectiva, segundo André (1995), para superar esta falha, por assim dizer, a saída da pesquisa etnográfica em educação foi pensar em uma abordagem antropológica, que, a partir da experiência da prática diária em sala de aula, o pesquisador vai, nas palavras da referida autora, “através basicamente da observação participante [...] procurar entender essa cultura, usando para isso uma metodologia que envolve registro de campo, entrevistas, análises de documentos, fotografias, gravações.” (ANDRÉ, 1995, p. 37).

A aproximação com a escola, o contato diário com o fazer, com as relações de interação entre professores, alunos, conhecimento, aprendizado possibilita uma visão ampla desse espaço, auxiliando o pesquisador a compreender de modo holístico sua questão de pesquisa. Para tanto, é necessário, de acordo com André (1995), analisar três dimensões, a saber: a institucional ou organizacional, a instrucional ou pedagógica e a sociopolítica/cultural. Essas dimensões devem ser analisadas em conjunto de modo a entender a sua relação no dia a dia escolar.

A primeira dimensão se relaciona diretamente com o fazer diário, com a organização das aulas, que se interliga diretamente com as expectativas da sociedade, dos pais, das políticas educacionais, além de aspectos individuais, relacionados à cultura e ao desenvolvimento dos alunos. A segunda dimensão relaciona-se com a relação entre professor-aluno-aprendizado, que se interliga com as ações relacionadas ao ensino, ao conteúdo, à mediação de conhecimento, à linguagem, aos materiais trabalhados e executados e aos métodos avaliativos. A última dimensão tem relação com as questões sociopolíticas e culturais no momento da pesquisa e abrange as concepções e valores presentes na sociedade que são fatores que influenciam todo o contexto.

Esta pesquisa contextualizada na perspectiva etnográfica em sala de aula buscou, através da observação participante, compreender o cenário de estudo, a construção local da organização e planejamento das aulas de português, as relações estabelecidas entre os sujeitos do estudo, a língua, a escola e o contexto. Para tanto, foram utilizados os instrumentos da etnografia como: i) anotação em diário de campo nos dois meses destinados ao período de observação; ii) conversas e entrevistas com os sujeitos da pesquisa; iii) análise dos documentos disponíveis da escola a saber tais como planejamento pedagógico, conceito e objetivo da escola. A partir disso, os dados gerados serviram de análise para a compreensão das questões de pesquisa levantadas.

1.4.2 Cenário do estudo

A Escola Estadual Neues Tor oferece educação bilíngue alemão/português para alunos desde a primeira classe (alfabetização) até o sexto ano, contemplando o ensino fundamental. Situada na cidade de Berlim, na Alemanha, possui dois prédios um de quatro e outro de três andares. O primeiro dispõe de salas de aula, sala dos professores, sala de reunião, secretaria, direção, biblioteca e outro prédio de três andares onde se situam o centro de esporte com quadra esportiva, piscina e vestiários. A escola dispõe também de restaurante onde as crianças almoçam e um pátio com um pequeno parque e uma quadra de esporte onde brincam no intervalo. A escola atende a 12 turmas bilíngues – alemão/português e 6 turmas da escola regular monolíngue alemão, totalizando 350 alunos.

Na escola são ministradas aulas das disciplinas de alemão, português, inglês, matemática, ciências, estudos do meio, história, geografia, artes, música e educação física. Essa instituição dispõe de um corpo docente formado por professores, pedagogos e educadores de mais de 20 países, entre eles alemães, brasileiros e portugueses. Além disso, há funcionários que atendem aos cargos da direção, secretaria e assistência pedagógica.

Do primeiro até o terceiro ano os alunos participam de um grupo chamado JüL⁴ que corresponde a turmas multisseriadas do 1º, 2º e 3º ano que passam juntos pelo processo de alfabetização em um mesmo espaço de aprendizagem, ou seja, na mesma sala de aula. Desse

4 Jahrgangübergreifendes Lernen (JüL)

modo, é um processo de aprendizagem de troca de experiências entre professores, educadores e colegas da turma que não correspondem à mesma faixa etária e nem ao mesmo nível de aprendizagem. O quarto ano, então, é a junção dos alunos de grupos que terminaram o terceiro ano no JüL, de diferentes turmas, que formam uma única turma do quarto ano. Nesse espaço, é o primeiro momento que eles terão contato com um grupo na mesma faixa etária.

Durante a pesquisa, as observações ocorreram em duas salas de português: a do quarto e a do sexto ano. A escolha das duas turmas para a pesquisa ocorreu pelo fato de as duas professoras aceitarem participar da pesquisa, por lecionarem em diferentes turmas, além de serem de diferentes nacionalidades. Neste ano, a turma de quarto ano teve aulas com a professora brasileira e a turma do sexto ano teve aulas com a professora portuguesa. As aulas da disciplina de língua portuguesa de cada ano são divididas em dois grupos - língua materna e língua parceira.

A diferenciação entre língua materna e língua parceira é decorrente do fato de 50% dos alunos da escola terem o alemão como primeira língua e a outra metade é composta de alunos que têm outra língua de origem. A ideia padrão da SESB é de que as turmas sejam compostas igualmente entre alunos que tenham a língua alemã como primeira e como segunda língua. Desse modo, os alunos que compõem o alemão como língua materna (a primeira língua) têm o português como língua parceira; os alunos que compõem o português como língua materna têm o alemão como língua parceira. Assim, a língua parceira é aquela em que o aluno tem menos habilidades linguísticas. Entretanto, Sukopp (2005) esclarece que a língua é denominada de parceira e não estrangeira, justamente pelo fato de ela não ser uma língua estranha para o aprendiz.

A decisão sobre se os alunos farão parte do grupo de língua materna ou de língua parceira é feita, primeiramente, pelos professores que avaliam a partir do vocabulário, da pronúncia e da interação em língua portuguesa. A partir da avaliação, eles orientam os pais sobre a proficiência dos seus filhos, mas os pais dão a palavra final sobre se os filhos farão parte do grupo de língua materna ou parceira.

Os alunos de português como língua materna são, primeiramente, alfabetizados em português e depois em alemão, e os alunos de português como língua parceira se alfabetizam primeiro em alemão e depois em português. No entanto, no quarto ano, todos os alunos devem estar alfabetizados nas duas línguas.

Na turma observada do quarto ano, faziam parte do grupo de língua parceira 7 alunos e de língua materna 11 alunos. Todos com a origem de herança, visto que ou eram nascidos em um país lusófono e foram morar na Alemanha ou nasceram na Alemanha sendo filhos de lusofalante.

A partir do quarto ano os alunos não têm mais uma sala fixa, eles devem ir ao encontro das aulas. Para cada duas disciplinas há uma sala de aula disponível com recursos necessários para o andamento da aula. As salas dispõem de armário onde ficam os materiais didáticos, os cadernos e as atividades dos alunos, uma pequena biblioteca com os livros relacionados à matéria. A maioria do material didático de língua portuguesa pertence a editoras portuguesas e algumas poucas do Brasil, nenhuma de países africanos. Há disponível em cada sala um ou dois computadores, acesso à internet, *smartboard*, impressora, materiais de escritório, som, quadro-negro.

Já os alunos do sexto ano são os veteranos da escola, por assim dizer, e estão no último ano do ensino fundamental e também dessa escola. Todos os grupos do sexto ano, na primeira semana de aula, têm a oportunidade de passar quinze dias em Lisboa, em uma escola portuguesa por conta de uma parceria com uma escola bilíngue português/alemão. Os alunos são recebidos por uma família e durante os quinze dias frequentam as aulas da escola, fazem programas culturais e excursões. No semestre seguinte, os alunos portugueses frequentam a escola alemã e se hospedam na casa da família do colega que foi seu anfitrião em Lisboa. Desse modo, a vivência em um mundo lusófono é ampliada, saindo de uma esfera estritamente familiar, para uma esfera individual e acadêmica.

A turma observada do sexto ano tem um total de 17 alunos, sendo 10 alunos de língua parceira e 7 de língua materna. Nessa turma havia alunos nascidos em países lusófonos,

nascidos na Alemanha, mas lusodescendentes de primeira e segunda geração e também alemães sem relação familiar com um país lusófono.

1.4.3 Os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa foram os alunos de português do quarto e do sexto ano do ensino fundamental, na faixa etária entre 8 e 12 anos de idade, da escola bilíngue. Além desses, os professores da disciplina de língua portuguesa: uma professora brasileira e uma portuguesa que participaram voluntariamente da pesquisa, preencheram e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido.

A maior parte dos alunos nasceu na Alemanha, mas temos também alunos nascidos em Portugal, Brasil e Angola, além de alunos que têm a herança da língua portuguesa, mas nasceram em outro país europeu que não possui o português como língua oficial. Esses alunos são filhos de lusofalantes que hoje vivem na Alemanha.

Baseados nos questionários preenchidos e nas entrevistas, sabemos que, entre os alunos nascidos na Alemanha, 6 são filhos de brasileiros, 8 são filhos de portugueses, 3 são filhos de Angolanos e 2 são filhos de Moçambicanos. Desses alunos, um nasceu na Alemanha, mas tem em casa a representação de dois países lusófonos: Brasil e Moçambique. Os sujeitos da pesquisa têm de algum modo uma relação com um país lusófono ou por ter nascido em um país lusófono, ou por ser filho ou neto de lusofalante.

Foram entrevistados 28 alunos e 2 professoras. Desse número de aluno, 8 nasceram em um país lusófono, 18 nasceram na Alemanha e 2 nasceram em outro país europeu. Dezesete alunos aprendem português como língua materna e 11 aprendem português como língua parceira. Dos alunos nascidos em países lusófonos, somente 1 frequenta a aula de língua parceira. Os alunos nascidos em outro país europeu frequentam as aulas de língua materna e os nascidos na Alemanha estão divididos entre língua parceira e língua materna.

Além dos alunos, dois professores participaram como sujeitos dessa pesquisa, sendo um professor do Brasil e outro de Portugal. Os dois são formados na área da educação,

especificamente em letras vernáculas com licenciatura em alemão e inglês. Relatam ainda terem experiência com o ensino de PLE.

Embora os dois professores demonstrem ter experiência com PLE, em conversas informais só um dos professores relatou trabalhar de fato com PLE em seu país de origem, o outro professor, tem formação em ensino de alemão e inglês e não comentou sobre suas experiências com o ensino de PLE em seu país de origem.

1.4.4 Instrumentos e procedimentos de análise

Os instrumentos e os procedimentos utilizados nesta pesquisa fazem parte do arcabouço da pesquisa qualitativa e da etnografia. Como instrumento para geração de dados utilizamos questionários, entrevistas semiestruturadas, os documentos da escola. Ainda, utilizamos as anotações do diário de campo da pesquisadora, geradas a partir da observação participante. Descreveremos cada instrumento e o procedimento para a geração e a análise dos dados.

Os questionários foram utilizados com os alunos e professores com vistas a gerar dados pessoais sobre os sujeitos da pesquisa, bem como seus sentimentos, experiências e relação com a língua portuguesa. Os questionários foram divididos em perguntas abertas e fechadas com o objetivo de identificar a relação que os alunos têm com a língua portuguesa e perceber sua relação com a aprendizagem e com outras línguas. As respostas dos questionários foram tabuladas, alguns dados geraram gráficos, tabelas e quadros para a análise. O modelo do questionário utilizado encontra-se no apêndice B e C.

As entrevistas semiestruturadas foram feitas individualmente com os alunos tanto de língua materna como de língua parceira, após o preenchimento do questionário. O objetivo da entrevista era perceber como de fato eles falam e interagem em português fora do ambiente da sala de aula, além de tirar dúvidas sobre algumas respostas dos questionários. As perguntas foram orientadas a compreender de que modo eles percebem a importância de falar e aprender português.

As entrevistas feitas com os alunos foram gravadas em um gravador digital, os alunos estavam cientes de que estavam sendo gravados. Após as gravações, os áudios foram transcritos. Cada sujeito de pesquisa foi identificado com um código alfanumérico, de modo que a partir das transcrições não fosse possível identificá-los.

Cada sujeito de pesquisa será identificado por siglas. Os alunos do quarto ano de língua materna serão identificados pela sigla (MAB) e de língua parceira (PAB); para os alunos do sexto ano, a sigla para língua materna (MAP) e para língua parceira (PAP) e mais dois números, por exemplo: MAB00. Assim, preservamos a identidade dos sujeitos da pesquisa. As entrevistas transcritas foram tabuladas para então analisarmos os dados gerados.

A entrevista com os professores, sujeitos da pesquisa, aconteceu informalmente, através de conversas na sala dos professores, durante os intervalos ou entre uma aula e outra, durante todo o período em que a pesquisadora esteve na escola. Algumas dessas conversas informais são apresentadas nas discussões deste trabalho.

No que diz respeito aos documentos formais da escola, foram analisados: a) os documentos formais de orientações pedagógicas da SESB; b) os planos pedagógicos anuais de língua portuguesa das turmas do quarto e do sexto ano; c) os materiais didáticos utilizados. As orientações pedagógicas da SESB auxiliam as escolas europeias a seguirem o padrão da educação bilíngue vislumbrado pelo programa⁵, bem como a criar um padrão entre todas as escolas bilíngues. Já os planos pedagógicos do planejamento anual orientam todo o planejamento curricular das disciplinas, quais os assuntos que devem ser ensinados naquele ano, quais estratégias e métodos de avaliação devem ser executados pelos professores para o aproveitamento da disciplina⁶.

Os documentos foram analisados, primeiramente, para compreender o funcionamento da SESB, outrossim perceber de que modo as orientações da SESB auxiliam a estruturação, organização e número de aulas de português. Outro aspecto foi compreender como o currículo

5 No capítulo teórico, na seção sobre educação bilíngue, abordaremos as concepções da SESB sobre educação bilíngue.

6 Os documentos de orientação pedagógica da escola estavam passando por reformulações no período da pesquisa, motivo pelo qual não tivemos acesso a toda a documentação que orienta o fazer pedagógico dos professores.

é estruturado para os alunos em contexto de língua de herança e analisar até que ponto o currículo auxilia à promoção do aprendizado da língua, considerando o contexto de língua de herança. Por fim, mas não menos importante, os materiais didáticos trabalhados nas aulas também possibilitaram compreender quais representações de língua e de cultura portuguesa são trazidas para as aulas, quais representações de língua portuguesa são apresentadas por eles e como isso foi problematizado nas aulas.

A observação participante nas aulas de português durou dois meses. Nesse período, a pesquisadora participou ativamente das atividades da disciplina, pôde interagir com os alunos e auxiliá-los no que fosse necessário. Suas observações foram registradas em diário de campo. As anotações serviram para compreender o fenômeno investigado por outra perspectiva, complementando as análises dos questionários, documentos e entrevistas.

A partir dos instrumentos e procedimentos para a geração dos dados foram criadas categorias, desdobradas das principais informações encontradas na tabulação dos dados, com vistas a empreender a análise. Desse modo, criamos quatro categorias de análise, são elas:

- O espaço da língua portuguesa na escola;
- Os modos como a língua é ensinada;
- Representações sobre a língua portuguesa;
- Sensibilidade (inter)cultural em relação ao contexto de língua de herança;

Essas categorias orientaram a triangulação dos dados disponíveis, ou seja, para cada aspecto definido para análise foram considerados todos os dados, de modo a engendrar uma discussão atravessada por todos os instrumentos e procedimentos da pesquisa.

1.4.5 Aspectos éticos da pesquisa

Todo projeto de pesquisa que envolva seres humanos deve ser submetido a um comitê de ética, responsável por avaliar se a pesquisa não oferece riscos aos sujeitos, durante a sua participação. Para esta pesquisa, o comitê de ética em pesquisa da Universidade Federal da Bahia aprovou o projeto que gerou esta dissertação por meio do parecer nº: 2.014.338.

Os pais ou responsáveis dos sujeitos menores de dezoito anos assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE D), autorizando os menores a participarem da pesquisa por meio do preenchimento do questionário e da entrevista; como a pesquisa foi na Alemanha e alguns pais não falavam português o TCLE também foi traduzido para a língua alemã. Além disso, os sujeitos menores assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - TALE (APÊNDICE E), com vistas a ratificar a autorização dos seus pais ou responsáveis em relação ao seu interesse em participar da pesquisa.

Os professores sujeitos da pesquisa também assinaram o TCLE (APÊNDICE F). Assim, aceitaram participar da pesquisa, preencher o questionário e permitiram que a pesquisadora observasse as suas aulas. A direção da escola assinou um Termo de Anuência (APÊNDICE G) aceitando a presença da pesquisadora na escola e autorizando a realização da pesquisa. Os termos de consentimento estão em conformidade com a resolução CNS – Conselho Nacional de Saúde - 466/12, garantindo os princípios estabelecidos de autonomia, confidencialidade, equidade e justiça aos sujeitos da pesquisa.

Todos os sujeitos da pesquisa foram anonimizados, identificados a partir de sequência alfanumérica, sendo possível apenas ser identificado pela pesquisadora. As pastas com as gravações e as transcrições foram gravadas com senhas e no computador pessoal da pesquisadora, de modo que apenas ela tenha acesso aos dados, que poderão ser excluídos após cinco anos.

1.5 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Este trabalho está organizado em três capítulos e mais as considerações finais. O primeiro capítulo intitulado *O ensino de português em contexto bilíngue na Alemanha: considerações iniciais* apresenta um panorama da pesquisa e revela as perguntas motivadoras que delinearão todo o trabalho, descreve os aspectos metodológicos utilizados para a geração e a análise dos dados.

O segundo capítulo intitulado *Português como língua de herança: perspectivas para uma educação bilíngue* aborda a revisão de literatura sobre o tema de pesquisa e logo de início se

analisam os contextos de ensino de línguas com vistas a compreender a necessidade de incluir a língua de herança como mais um contexto para o ensino de língua na diáspora. Em seguida, trazemos algumas definições do conceito de língua de herança e algumas iniciativas que fomentam o ensino da mesma em alguns países. Discorremos ainda sobre o desenvolvimento do ensino de línguas minoritárias nas diásporas, focando em temas como educação bilíngue e o desenvolvimento do ensino de língua de herança. Fazemos, também, uma abordagem sobre a perspectiva da educação bilíngue da SESB na Alemanha.

Ainda no segundo capítulo, discorremos sobre o ensino e a aprendizagem de língua de herança com o foco na língua portuguesa, mostrando a importância da instituição escolar para o desenvolvimento da língua de herança para sujeitos em contexto de diáspora. Nessa senda, trazemos a noção de línguas pluricêntricas, focalizando o ensino de português nessa perspectiva de valorização e sensibilização para as variedades da língua portuguesa. A partir do censo de 2014 e 2011, mostramos os dados demográficos dos imigrantes falantes de língua portuguesa que vivem legalmente na Alemanha.

No terceiro capítulo intitulado *O ensino de português em contexto bilíngue na Alemanha: heranças e identidades em diálogo* discutimos, a partir dos dados gerados dos questionários, entrevistas e observação participante, as perguntas de pesquisa. Assim, analisamos os dados a partir de quatro categorias. As análises engendraram discussões relativas ao espaço da língua portuguesa na escola, discutindo questões específicas como a carga horária das aulas, o público e as representações sobre a língua na escola, o plano político e o planejamento escolar.

Ainda no terceiro capítulo discutimos sobre o modo como a língua portuguesa é ensinada na escola, a partir das percepções dos professores sobre os alunos e a partir do contexto de aprendizagem, considerando os seguintes fatores: como se dava o planejamento, como se realizavam as abordagens para o ensino de português, perpassando pela concepção dos materiais didáticos utilizados até a difusão das diversas culturas da língua.

Nas considerações finais apresentamos as principais contribuições geradas pelos dados da pesquisa e trazemos algumas reflexões que podem ampliar a percepção que se tem sobre o

ensino de uma língua de herança, de modo a contribuir com informações relevantes para o ensino de português na diáspora.

2 PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE HERANÇA: PERSPECTIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO BILÍNGUE

My home language is Chinese. My parents are from China. They praised me, scolded me, all in Chinese.... My Chinese is really bad. I can't read and I can only write my name. But when I think of Chinese, I think of my mom, dad, and home. It is the language of my home, and my heart.

(HE, 2010, p. 66)

2.1 CONTEXTOS DE ENSINO DE LÍNGUAS

A epígrafe acima mostra a realidade de um sujeito que teve como sua primeira língua o chinês em um contexto de diáspora, ou seja, morava em outro país em que o chinês não era a língua de comunicação. Logo, a língua majoritária do país dominou as suas práticas linguísticas e o chinês passou a ser a língua usada restritamente em família e, pela descrição, foi perdida ao longo do tempo. Esse relato retrata a realidade de muitos falantes e/ou aprendizes de língua de herança.

No entanto, antes de nos debruçarmos sobre o conceito de língua de herança e a compreensão do seu contexto de ensino-aprendizagem, é preciso compreendermos a diferenciação entre os contextos de ensino de línguas de um modo geral. Almeida Filho (2005) assevera que no Brasil a Linguística Aplicada é a área que abarca as discussões teóricas no âmbito da linguagem em subáreas como as teorias de ensino de línguas, expandindo conhecimentos teóricos sobre

[...] uso da linguagem colocados na prática social não com o propósito precípua de descrever a estrutura e o funcionamento da linguagem mas com o de teorizar sobre os processos languageiros e seus problemas quando se focalizam o ensino aprendizagem de línguas, a tradução exercida, a produção e uso de produtos lexicográficos, a construção de sentido nas relações de afeto ou de trabalho via linguagem. (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 4).

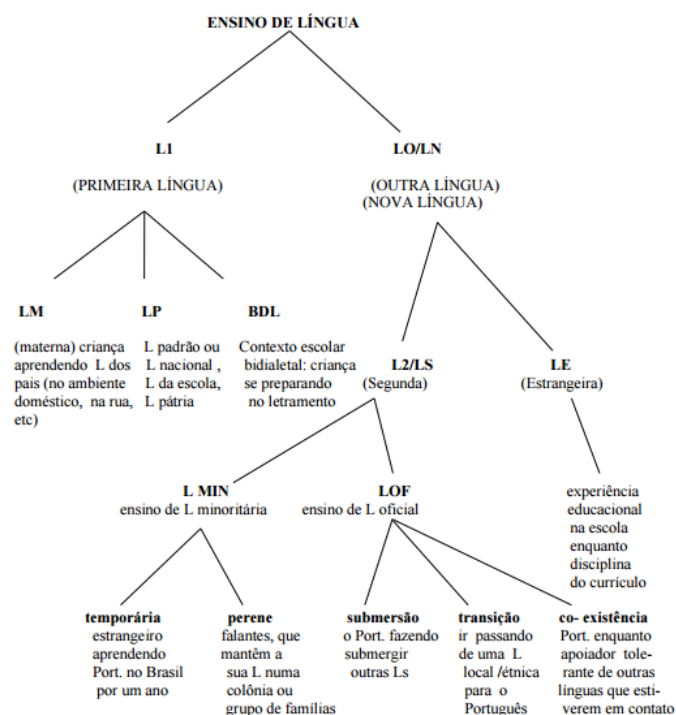
Assim, discussões do campo de ensino de línguas situam-se, no bojo da Linguística Aplicada, para, entre outras questões, desenvolver metodologias de ensino de línguas. O termo metodologia é utilizado para desenvolver propostas recomendáveis para um ensino apropriado de língua em determinados contextos. Esse termo, no entanto, opõe-se ao conceito de abordagem, definido por Almeida Filho (2005) como:

[...]um conjunto de conceitos (crenças), pressupostos e princípios que orientam não só as experiências diretas com e na L-alvo (o método) em salas de aulas mas todas as outras dimensões do processo complexo (a operação) de ensinar uma língua, a saber, o planejamento curricular e/ou de programas específicos, os materiais de ensino, a produção das aulas e suas extensões, e a avaliação do próprio processo e dos seus agentes. (ALMEIDA FILHO, 2005, p.8).

Nessa perspectiva, a abordagem é compreendida como um conceito mais amplo que abarca todo o processo de ensino-aprendizagem, a saber planejamento acadêmico, material didático, currículo. Para esta pesquisa, ao tratarmos sobre concepções e teorias de ensino de línguas, utilizaremos o conceito de abordagem apresentado, haja vista que acreditamos que tal conceito propicia uma visão geral sobre o ensino de línguas.

No campo da Linguística Aplicada as pesquisas sobre ensino de línguas são diferenciadas por terminologias como língua materna, língua estrangeira, língua segunda. Há ainda definições no próprio campo da linguagem como língua oficial, língua nacional, língua de imigração, essas definições contextualizam a situação político-social das línguas. Pensando sobre o ensino de línguas e seus contextos, Almeida Filho (2005) desenvolve uma proposta gráfica para exemplificar os três principais contextos de ensino de línguas, mostrada a seguir:

Imagem 1 - Contextos de ensino de língua



Fonte: ALMEIDA FILHO, 2005, p. 7

Como se depreende da Imagem 1, o autor diferencia o ensino de línguas em dois seguimentos, a saber, L1 (primeira língua) e LO/LN (outra língua ou nova língua). Na definição do que seria L1 podemos apreender que se refere ao ensino de língua materna (crianças aprendendo a língua dos pais em casa, na rua, nos meios sociais); língua padrão ou língua nacional, ou da escola ou da pátria significa dizer que é uma língua que contempla uma determinada variedade linguística, que em geral possui um *status* de poder econômico e social.

Considerando a aprendizagem da língua portuguesa, podemos compreender o ensino de L1 para quem já a possui, ou seja, é aprendida por falantes nativos da língua, na escola regular no país em que o português é a língua majoritária. O ensino de português oferecido nas escolas brasileiras é compreendido nessa definição como língua materna.

Ainda de acordo com a Imagem 1, no que se refere ao ensino de LO ou LN, divide-se em dois fragmentos denominados de L2 (língua segunda) e LE (língua estrangeira). A L2 pode ser compreendida como a aprendizagem da língua *in loco*, ou seja, no país em que a língua é falada - por exemplo, os estrangeiros que vão aprender a língua em um país lusófono, nesse caso, estão em contato direto com a língua não só na aula, mas também no dia a dia. Na Imagem 1, a L2 é caracterizada com o conceito de língua minoritária, falada em colônias ou grupos de família. Essa concepção de língua minoritária falada por pequenos grupos é denominada em diferentes contextos, a saber: língua de migração, língua indígena, língua de sinais.

O contexto de ensino de L2 no Brasil deveria ser ampliado para além do ensino para estrangeiros, seria o caso também de cidadãos brasileiros que, ao nascerem, se comunicam em outra língua nacional que não o português e só aprendem português quando chegam à escola, exemplo dos indígenas, dos surdos, dos falantes das línguas de imigração no Brasil. Caso semelhante acontece em alguns países africanos em que a primeira língua falada é, em geral, as línguas e/ou dialetos das comunidades. Este público não tem o português como a primeira língua ou língua materna, mas precisa dela para estar inserido na sociedade. Nesse contexto, deveria aprender português como língua segunda e não como língua materna, tendo em vista que até chegar à escola interage em outra(s) língua(s). Entretanto, as abordagens de ensino das

escolas brasileiras consideram-no como falantes de língua materna, apenas do fato de terem nascido nesse país, desconsiderando a realidade multi/plurilíngue do Brasil.

Ainda no tocante à Imagem 1, o ensino de LE refere-se aos falantes de outros idiomas que pretendem aprender a língua portuguesa fora de um país lusófono, ou seja, sujeitos que até o momento não tiveram contato com o português e no país de aprendizagem ela não é a língua de comunicação. São os casos do ensino de língua estrangeira na escola ou em cursos de idiomas.

Ampliando a compreensão da Imagem 1 sobre a característica de uma L2 acrescentamos o ensino de língua de herança (LH), que se refere a crianças filhos de lusofalantes que nasceram em um país no qual o português não é a língua de comunicação, mas, em geral, é essa a língua de casa, de familiares distantes e, às vezes, a primeira língua de contato da criança. Valdés (2001) entende o termo língua de herança como uma língua pela qual os indivíduos têm uma conexão histórica e pessoal, que não necessariamente tenha uma proficiência real nessa língua. A motivação com que esse falante aprende uma língua de herança não é a mesma com que esse falante aprende uma língua estrangeira.

Diante disso, para considerar o ensino-aprendizado de língua, o primeiro aspecto a refletir é sobre a posição que ela ocupa na sociedade e qual a relação do sujeito aprendiz com ela e seu interesse para o aprendizado dessa língua. Esse tipo de informação é fundamental não só para conhecer o público-alvo, mas como também orientar a melhor abordagem de ensino.

Para os educadores de língua estrangeira o termo aprendiz de língua de herança é diferente dos interessados em língua de imigração ou línguas indígenas que não são regulamente ensinadas nas escolas. O termo é usado para aprendizes que usam a língua de herança em casa, podem falar ou apenas ouvir e que são em certa medida bilíngues. Embora os aprendizes de língua de herança e os aprendizes de língua estrangeira estejam em um país no qual a língua a ser aprendida não é falada majoritariamente, eles se diferenciam pelas competências funcionais desenvolvidas. (VALDÉS, 2001).

Carreira (2009), ao discutir em seu artigo sobre a necessidade de ter uma definição do que seja uma língua de herança, considera a importância dessa definição não só para formatar o curso e analisar a formação de professores, mas também para estabelecer uma abordagem de ensino diferenciada que possa considerar a realidade dos aprendizes e, a partir disso, estabelecer a modalidade de ensino/aprendizagem mais eficiente.

2.2 LÍNGUA DE HERANÇA: ALGUMAS DEFINIÇÕES

O conceito de língua de herança pode ter diferentes definições. Segundo He (2010), na América do Norte muitos autores delimitam o termo para se referir aos falantes de língua de imigração, língua ancestral, línguas indígenas. O termo pode ser visto também como sinônimo de língua comunitária, língua nativa, língua materna usada pelos imigrantes, desde que não seja a língua majoritária do país em que se vive. Van Deusen-Scholl (2003) caracteriza alunos de língua de herança (LH) como "comprise a heterogeneous group ranging from fluent native speakers to non-speakers who may be generations removed, but who may feel culturally connected to a language"⁷. (VAN DEUSEN-SCHOLL, 2003, p. 221).

Para esta pesquisa utilizaremos o conceito de Carreira (2009) que entende a língua de herança não como um conceito homogêneo que possa dar conta de caracterizar todos os aprendizes em contexto de diáspora. Para a referida autora, o falante de LH é aquele que faz parte de uma comunidade linguística que não seja a língua majoritária do país. No entanto, nem todas as comunidades se encaixam na mesma definição de LH, por conta das diferentes realidades social, linguística e demográfica.

Para Carreira (2009), o fator de diferenciação da realidade social de uma LH pode ser caracterizado como a identificação da língua e da cultura de herança, a exemplo dos falantes de determinadas línguas indígenas nos Estados Unidos, que acham importante a manutenção e a revitalização de sua língua ancestral, mas, apesar do reconhecimento e do esforço de tentar mantê-la, há uma defasagem do número de falantes e professores formados que sejam proficientes nessa língua. Desse modo, a falta de profissional qualificado para ensinar essa LH

⁷ Falantes de Língua de Herança constituem um grupo heterogêneo que vão desde falantes nativos fluentes, a não-falantes que podem ser de gerações anteriores, mas que podem sentir-se culturalmente ligados a uma linguagem." (Van Deusen-Scholl, 2003, p. 221, tradução nossa)

demarca um problema social, convergindo para uma necessidade urgente de promoção da língua não só para o ensino e aprendizagem, mas também para a formação de professor.

Ao que diz respeito aos fatores linguísticos como outra diferença da realidade de uma LH, citada por Carreira (2009,) podemos citar o caso da diferença de proficiência entre os próprios falantes de uma língua de herança. Muitas vezes a sua proficiência é definida com critérios linguísticos que só privilegiam uma variedade específica da língua, que em geral é a variedade padrão. No entanto, o que caracteriza um aprendiz de língua de herança é mais o sentimento de pertencimento à língua e cultura do que os aspectos linguísticos em si.

Para finalizar, a referida autora ainda cita o fator de diferenciação demográfica que se refere ao número de falantes de herança em um determinado país, dando o exemplo dos Estados Unidos, em que a demanda demográfica de falantes de espanhol como língua de herança é tão alta em algumas regiões que se supõe que os latinos já são ou poderão ser, em breve, a maioria dos estudantes a aprender espanhol. De acordo com esses dados, o ensino de espanhol deve considerar esses sujeitos de língua de herança. (CARREIRA, 2009).

Mendes (2012, p. 20) caracteriza língua de herança “pelos contextos em que o português e sua cultura são ensinados a filhos de lusofalantes imigrados, em diferentes partes do mundo, e representantes de diferentes línguas-culturas em português”. O principal desafio para o ensino de uma língua de herança é compreender a heterogeneidade desse conceito.

Valdés (2005) relaciona o falante de herança como um aprendiz que intercambia entre a L1/L2, por terem adquirido dois sistemas de conhecimento linguístico que utilizam para realizar suas necessidades comunicativas particulares. Essas necessidades podem ser bastante diferentes das dos falantes nativos monolíngues que usam uma única língua em todas as interações comunicativas. Para a referida autora, a concentração na complexidade do que seja um falante de língua de herança é problemático, de acordo com os conceitos comuns que não se encaixam na realidade desses falantes a saber: língua materna, primeira língua, segunda língua, língua dominante e língua estrangeira.

Valdés (2005), ao refletir sobre os contextos de ensino de língua, assevera que a concepção sobre o ensino em uma perspectiva de L2 não pode ter como premissa a separação estanque entre L1 e a L2. A autora advoga que o contexto de ensino de uma LH deve considerar o termo aprendiz de L1/L2 como uma escolha mais apropriada, por acreditar que usar L1/L2 de forma intercambiável com o aluno de herança pode descrevê-lo melhor, já que adquire a língua como uma combinação de características naturais e por meio de instrução. A autora, desse modo, propõe um *continuum* entre os falantes de herança L1/L2 considerando-os como indivíduos bilíngues que manifestam forças muito diferentes em suas duas línguas.

Consoante com Carreira (2009), a diferenciação entre os aprendizes de LH e os aprendizes de L2 são as necessidades de construção identitárias e/ou linguísticas que os falantes de LH possuem – assim o principal interesse de um aprendiz de LH é manter uma relação de identidade com as suas raízes, a necessidade de comunicar com os membros da sua família, viajar para o país de origem ou para não se sentir um estrangeiro na sua língua de herança. Enquanto o falante de L2 não tem nenhuma relação étnica com essa língua.

Entre um falante de LH e uma falante de L1, em que ambos têm uma conexão familiar nessa língua e cultura, Carreira (2009) diferencia-os quanto à quantidade de exposição cultural e linguística que recebem durante os seus anos formativos. Em termos aproximados, poderíamos caracterizar a exposição dos aprendizes a língua e a cultura de herança como sendo insuficientes para satisfazer as suas necessidades básicas de identidade e linguísticas - daí a motivação destes alunos em prosseguir a aprendizagem de línguas.

Nos parece apropriado a definição de Valdés (2005) sobre pensar em uma abordagem de ensino que compreenda o aprendiz de uma LH em uma linha tênue entre a L1 e a L2, haja vista que, para o contexto desta pesquisa, assumimos que o ensino de língua de herança deve ser compreendido como um conjunto de diferentes alunos que compartilham a característica de ter identidade e necessidades linguísticas que se relacionam com o contexto familiar. Desse modo, a aprendizagem dessa língua é uma maneira de continuar e ampliar esse processo.

Há uma grande discussão sobre o caminho que a língua de herança deve seguir, se ela deve ser mantida ou se deve ser o preço pago por se viver em outro país. Algumas comunidades e

indivíduos têm tomado medidas ativas e proativas para assegurar que a sua LH seja passada de uma geração para a outra, enquanto outras comunidades e indivíduos têm deixado sua LH desaparecer gradualmente ou drasticamente. (HE, 2010).

2.2.1 Português como língua de herança (PLH): algumas iniciativas

Há muitas iniciativas para o fomento do PLH na diáspora, de acordo com a divulgação do site Brasil em Mente – uma das iniciativas de PLH nos Estados Unidos -, para citar algumas: Crianças Brasileiras Bilíngues de Dresden (Alemanha), Mala de Leitura de Tirol (Áustria), Raíz Mirim (Bélgica), Brasilíticos (Costa Rica), Projeto Sementeira (Eslovênia), Brasileirinhos de Málaga (Espanha), AFP (Estados Unidos), Espaço Cultural Texas-Brasil (Estados Unidos), Teachme (Estados Unidos), Artel (Japão) e a escola de Português em Hamamatsu (Japão). Há ainda as iniciativas europeias Mala de leitura de Munique (Alemanha), Brasileiros na Calábria (Itália), BREACC (Reino Unido), Projeto Bambalão (Itália), ABEC (Suíça), Raízes (Suíça), Grupo Cirandar (Amsterdan), Mala de leitura de Valencia (Espanha) entre outras.

Além das iniciativas citadas acima, há organizações de ensino de PLH nos Estados Unidos, como a IBEC (Instituto Brasil de Educação e Cultura), na Califórnia, a ABRACE (Associação Brasileira de Cultura e Educação), em Virgínia, O Movimento Educacionista dos EUA, e a Brasil em Mente, e na Europa, só para citar algumas, a ABRIR (Associação Brasileira de Iniciativas Educacionais) e o ELO Europeu. (MENDES, 2015).

Essas associações são exemplos de iniciativa de mães que, por perceberem que seus filhos estavam sendo formados em outra língua que não o português, sentiram necessidade de lhes oferecer o aprendizado da língua portuguesa, para resgatar as suas raízes de herança. Desse modo, diversas iniciativas tais como associações, comunidades, escolinhas para falantes de língua portuguesa, principalmente, brasileiras, foram sendo criadas, muitas delas sem nenhuma experiência ou formação pedagógica na área da Educação e/ou em Letras. Essas mães foram, bravamente, construindo e buscando conhecimento, para que pudessem, de alguma maneira, promover um ambiente de aprendizagem para seus filhos na língua de herança.

Aos poucos, essas iniciativas vão alcançando visibilidade e reconhecimento, conseguindo ampliar suas atividades. Mas ainda, no que diz respeito aos investimentos por parte do governo brasileiro, sobretudo, quando conseguem algo, a ajuda é muito pouca. A maior parte das iniciativas são mantidas por trabalhos voluntários das mães e pela ajuda de custo das famílias que querem manter seus filhos nas atividades dos grupos.

Segundo Hernandez e Ciochi-Sassi (2015), o governo brasileiro tem se mobilizado para suprir essa demanda, no entanto, os esforços acontecem em câmera lenta e ao ouvir as necessidades das iniciativas espalhadas pelo mundo os depoimentos são de falta de aproximação dos órgãos oficiais brasileiros no exterior, falta de recursos e apoio, mesmo sabendo que

o Ministério de Relações Exteriores tem promovido conferências – Conferência Brasileiros pelo Mundo (CBM) - a fim de tratar das necessidades dos brasileiros envolvidos na diáspora. Criou também o Programa de Difusão de Língua e Cultura (PDLC), mantido pela Divisão de Promoção da Língua Portuguesa (DLPL). (HERNANDES E CIOCCHI-SASSI, 2015, p. 31).

Apesar de alguns programas oferecidos pelo ministério das relações exteriores, muitas dessas iniciativas dependem da boa vontade da embaixada brasileira em reconhecer a importância de projetos dessa ordem, de entender que o incentivo para a manutenção da língua de herança é de fundamental importância para o Brasil e para o português como língua internacional, tendo em vista que a promoção e o desenvolvimento da língua marca um crescimento e enriquecimento da nossa língua e suas culturas em contexto de diáspora.

É importante citar que algumas dessas iniciativas das comunidades brasileiras, sobretudo na Europa, convivem com outras iniciativas das comunidades portuguesas que recebem o apoio de Portugal. Essas comunidades trabalham separadamente e não fomentam a integração entre os alunos brasileiros e portugueses. O que ocorre, na maioria das vezes, é a equivocada compreensão de que há apenas uma única norma linguística adequada e a variação linguística de outros países atrapalharia o processo de aprendizagem.

A partir de conversas informais com algumas dessas mães que encabeçam iniciativas de brasileirinhos na Europa, elas não reconhecem a importância de união entre as comunidades de língua portuguesa, muitas, inclusive, rejeitam a ideia de, como brasileiras, ensinar PLH

para crianças que fazem parte de outro país lusófono. Tais discursos demonstram que divulgar e promover iniciativas para uma visão de ensino de português mais democrática que considere outras variedades da língua portuguesa, será um desafio muito grande, haja vista que a rejeição de pensar na língua portuguesa de forma convergente⁸ para muitos ainda é impossível, mesmo que reconheçam que há nas diásporas a demanda de alunos que não advém da herança da cultura de apenas um país lusófono.

2.3 O DESENVOLVIMENTO DO ENSINO DE LÍNGUAS MINORITÁRIAS NAS DIÁSPORAS

Esta seção trará uma visão geral sobre o desenvolvimento da educação bilíngue atrelado ao desenvolvimento do ensino de língua de herança, trazendo experiências de alguns países da América, América Latina e Europa.

2.3.1 Educação bilíngue: algumas considerações

Não é fácil definir o que seja uma educação bilíngue, pois é preciso ir além dos limites da escola, pois

[...] envolve a compreensão de aspectos da história, da ideologia, da política e dos interesses individuais e coletivos da sociedade – como as línguas são vistas e usadas na sociedade, o que significa educar uma população linguística e culturalmente diversa, o que se espera atingir e para quem são destinados os programas de ensino, entre outros. (MELLO, 2010, p.119).

Nessa perspectiva, Mello (2010) nos dá dois exemplos de educação bilíngue, uma nos Estados Unidos e a outra no Canadá, demonstrando como os interesses individuais e coletivos são decisivos para o modo como a educação bilíngue é conduzida na sociedade. Esses dois exemplos nos remetem a realidade do ensino de LH nos Estados Unidos e no Canadá (vide a seção 2.3.2 deste capítulo) e expressam também a realidade da educação bilíngue no Brasil, que é vista positivamente se for uma língua de prestígio em escolas elitistas.

Assim, utilizando o exemplo do Brasil, a formação bilíngue/bicultural é valorizada se for uma língua com um alto prestígio social e econômico, de países desenvolvidos. Mas é vista como

8 (OLIVEIRA, 2013). Falaremos sobre isso na seção sobre línguas pluricêntricas.

um problema, se a educação bilíngue for de línguas consideradas de baixo prestígio social e econômico, como as comunidades brasileiras indígenas, imigrantes e surdas. (MAHER, 2007).

Há muitas nuances no que diz respeito à educação bilíngue, sendo essa dividida, segundo Megale (2005), em dois contextos: educação bilíngue dominante e educação bilíngue minoritária. A educação bilíngue dominante se refere ao ensino de línguas de prestígio que visa a uma valorização de uma educação formal elitista. Já a educação bilíngue minoritária se refere a grupos de línguas de imigrantes, vindo de comunidades socialmente desprovidas ou de comunidades indígenas. Todos esses fatores devem ser considerados ao se pensar em educação bilíngue, mas de acordo com Harmers e Blanc (2000), o que interessa na experiência bilíngue é que ambas as línguas devem ser igualmente valorizadas.

A educação bilíngue, nos Estados Unidos, surgiu por uma demanda social de integrar os imigrantes à educação formal, tendo que, em um primeiro momento, oferecer a educação bilíngue com o intuito de promover a assimilação da cultura e da língua inglesa, até que os alunos alcancem um nível que possam ser integrados à escola regular monolíngue. Essa perspectiva tem uma visão negativa da educação bilíngue, pois preserva-se o mito de que a manutenção de uma educação nas duas línguas faz com que o imigrante não aprenda bem o inglês e, desse modo, não tenha, no futuro, oportunidade no mercado de trabalho. (MELLO, 2010).

Ainda, segundo a referida autora, pelo mesmo motivo implantou-se a educação bilíngue no Canadá, pois percebeu-se que a minoria linguística, que era o francês, começou a procurar meios de valorização da língua e da cultura francófona, reunindo-se com as comunidades anglofalantes no intuito de criarem uma parceria e fomentarem o uso e a valorização da língua e da cultura francesa. Desse modo, implantou-se a educação bilíngue francês / inglês não como assimilação de uma cultura em detrimento da outra, mas sim como adição e integração de duas culturas, resultando em um balanço positivo para a educação bilíngue. (MELLO, 2010).

Assim, pensando na educação bilíngue em língua portuguesa, deve-se ter como meta a manutenção de uma educação de qualidade que valorize todas as línguas e considere o plurilinguismo, fugindo de uma educação bicultural na perspectiva de assimilação e sobreposição de uma determinada língua em detrimento da outra. Essa perspectiva deve ser considerada tanto para as línguas consideradas majoritárias e seu aprendizado necessário para a realidade global em que vivemos, a exemplo do inglês e do espanhol, como também para as línguas ditas minoritárias como as línguas de herança, indígenas, as línguas de sinais, as línguas de imigração. A educação bilíngue tanto de línguas majoritárias quanto minoritárias devem ser valorizadas e incentivadas, haja vista que diversas pesquisas já corroboram com a afirmação de que quanto mais se investe na primeira língua do sujeito, melhor ele se desenvolve no aprendizado de outras línguas. (CUMMINS, 1983; HAMERS e BLANC, 2000; MÖLLER et al, 2017).

Castro (2009), ao se referir sobre a Educação Intercultural Bilíngue (EIB) no Chile, assevera

atribuímos um caráter político, crítico e humanista a tarefa de fazer da educação um processo de encontro, reconstrução e produção cultural a partir do diálogo intercultural, e de fazer das escolas espaços de transmissão, de reconstrução crítica e de produção cultural a partir da contribuição de diversas existências sociais, na perspectiva transformadora dos contextos que condicionam a vida das comunidades educativas locais ou indígenas. (CASTRO, 2009, p. 136-137).

É isso que consideramos um ensino bilíngue efetivo, que vise a transformação e a construção crítica das culturas, com o intuito de contribuir e se respeitar mutuamente, valorizando todas as línguas e reconhecendo o caráter plurilinguístico da formação de um povo. Com esse olhar democrático, de integração e valorização mútua entre as diversas línguas e culturas envolvidas é que será empreendido um olhar para a análise dos dados gerados com a pesquisa de campo deste trabalho.

É nesse contexto de diversidade que se deve refletir sobre a educação bilíngue e quebrando o mito de que para ser bilíngue é necessário falar fluentemente e ter habilidades em níveis semelhantes nas duas línguas. Há muitos mitos sobre o que é ou não é ser um falante bilíngue, esses mitos perpassam, sobretudo, a concepção de proficiência ou de habilidades no que diz respeito à língua, interferindo, assim, na concepção da educação bilíngue. Desse modo, a educação bilíngue deve ter uma proposta de imersão nas duas línguas, sem, contudo,

desconsiderar a possibilidade de haver heterogeneidade entre as habilidades dos falantes imersos nesse contexto. (HARMERS E BLANC, 2000; MAHER, 2007).

Harmers e Blanc (2000) compreendem educação bilíngue como um contexto de educação escolar no qual, em dado momento ou por um período, simultâneo ou consecutivo, a instrução é planejada e ministrada em, pelo menos, duas línguas. Significa pensar que a educação bilíngue deve trazer propostas de ensino em que os aprendizes ajam e executem, gradativamente, atividades informais e acadêmicas nas duas línguas, de modo a possibilitar uma relação efetiva em ambas as línguas.

2.3.2 Desenvolvimento do ensino de uma língua de herança

Os estudos que originaram o conceito de língua de herança surgiram no Canadá nas décadas de 1970, por iniciativas de algumas escolas, por perceberem que grande parte dos seus alunos não falavam o inglês nem o francês como L1. Esse fato se deu em consequência do grande número de imigração, decorrente do período da industrialização no país. Esta realidade fomentou um debate nas escolas, primeiro como ensinar inglês e francês como segunda língua; e a outra questão é como fazer com que os profissionais da escola se sensibilizassem em relação ao multiculturalismo. Essa realidade provocou a necessidade de refletir sobre abordagens e estratégias de ensino que contemplassem o ensino de inglês ou francês como língua segunda, de modo a propiciar aos alunos uma melhor compreensão no que diz respeito aos conteúdos acadêmicos e à fluência na língua majoritária. (CUMMINS, 1983).

O primeiro aspecto a se distinguir, nesse processo de uma educação bilíngue entre as línguas minoritárias e as majoritárias nas escolas canadenses, foi definir o tipo de programa a ser implementado, se um programa de enriquecimento ou um programa de transição. Essas questões foram fundamentais para a compreensão sobre o ensino de língua de herança, embora nesse momento, não se refletisse sobre o conceito de língua de herança *per si*.

A diferença fulcral entre as duas abordagens é que o programa de transição utiliza a língua minoritária com objetivo de ter um primeiro vínculo com aquele aluno até que ele adquira/assimile a língua majoritária. O programa de enriquecimento, entretanto, parte de uma

perspectiva a longo prazo, com um objetivo de valorização do bilinguismo, com vistas a promover o reconhecimento e a valorização das duas línguas. Outra diferença entre os dois programas é que o programa de transição só é relevante para alunos de língua minoritária que vão adquirir a língua majoritária, enquanto o programa de enriquecimento abrange todos os alunos.

Essa diferenciação entre um programa de transição para um programa de enriquecimento na educação bilíngue no Canadá gerou resultados positivos no desempenho acadêmico dos alunos. De acordo com a revisão de literatura feita por Cummins (1983), as pesquisas na área demonstraram que as escolas que ofereciam ensino bilíngue e/ou trilingue na língua minoritária no programa regular da escola, favoreceu o aumento da autoestima e autoconhecimento dos alunos, demonstrando assim um bom domínio da língua majoritária (francês ou inglês) e o interesse para o aprendizado de outras línguas estrangeiras. Esses alunos demonstraram também desempenho acadêmico similar e algumas vezes superior aos alunos monolíngues.

Essas experiências bem sucedidas do bilinguismo reverberam em ações de fortalecimento para o ensino bilíngue de um modo geral e para o ensino de língua de herança especificamente. A SESB, o grupo o qual faz parte a escola *locus* desta pesquisa, promove a educação bilíngue como programa de enriquecimento cultural e promove o diálogo intercultural entre as línguas-culturas presentes no ensino. Assim, em recente publicação sobre o sucesso das Escolas Europeias de Berlim, Möller et al (2017), ao falar sobre as experiências de educação bilíngue de uma escola da SESB inglês/alemão, assevera que o desempenho dos alunos em imersão bilíngue nas duas línguas e também em matemática são superiores aos desempenhos dos alunos de escolas regulares monolíngues.

Assim, a educação bilíngue na perspectiva de enriquecimento tem como principal objetivo

[...]to promote the continued vitality of ethnic cultures and to enrich children's educational experience. In other words, unlike most bilingual programs in the United States, the majority of Canadian programs are not designed to compensate for presumed impediments to academic achievement (e.g., lack of English proficiency) which minority children bring to school. (CUMMINS, 1983, p. 10)⁹

9 [...] Promover a vitalidade contínua de culturas étnicas e para enriquecer a experiência educacional das crianças. Em outras palavras, ao contrário da maioria dos programas bilíngues nos Estados Unidos, a maioria dos

Para nós está claro, de acordo com as pesquisas apontadas, que a educação bilíngue só favorece o desempenho acadêmico dos alunos. No entanto, Garcia (2005), em seu artigo sobre a posição da língua de herança nos Estados Unidos, afirma que o país só investiu em educação bilíngue em 1968, criando a lei de educação bilíngue, no período de menor imigração no país. Segundo a referida autora, quem mais se beneficiou dessa lei não foram os imigrantes, já que nesse período, a educação bilíngue favorecia a grupos etnolinguísticos de americanos e outras nacionalidades latinas de segunda e terceira geração.

A partir de 1974 com o aumento da imigração, os Estados Unidos receberam muitos imigrantes e, com isso, a tradição de educação bilíngue mudou e afetou a forma como o país considerava sua tradição bilíngue. Como 50% dos imigrantes do país são originários da América Latina, o número de falantes do espanhol, já combinados com os latinos que já estavam no país de segunda e terceira geração, aumentou. Desse modo, a mudança de ideologia e tolerância pela língua dos antepassados na educação bilíngue mudou para a política de *only english*, ou seja, a educação bilíngue foi desvalorizada, privilegiando somente as escolas monolíngues. (GARCIA, 2005).

Sabemos que a comunidade de hispanofalante nos Estados Unidos é tão alta quanto a comunidade anglófona, e as duas línguas fazem parte do dia a dia de boa parte dos cidadãos daquele país, mas cada vez mais negado pelos americanos que promovem e privilegiam a educação monolíngue em inglês na política global dos EUA. Assim, diante da desvalorização da educação bilíngue promovida pelos Estados Unidos, por conta da política de uma nação, uma língua, tirar o termo de educação bilíngue, cunhado nos anos 1968, e alterar para o termo língua de herança, foi nesse país um tiro no pé para o fortalecimento da educação bilíngue. (GARCIA, 2005; LEAMAN, 2015).

Segundo Garcia (2005), outras línguas além do inglês nos Estados Unidos estão sendo controladas por meio de uma mudança no discurso, que é melhor exemplificada pelo silenciamento da palavra bilíngue e sua substituição por línguas de herança. A campanha de difamação bem sucedida da educação bilíngue nos Estados Unidos a colocou em

programas canadenses não é projetado para compensar dificuldades presumidos para o desempenho acadêmico (por exemplo, a falta de proficiência em Inglês), que crianças de línguas minoritárias trazem para a escola. (CUMMINS, 1983, p.10, *tradução nossa*)

desvantagem, sendo substituída por aquisição de língua e língua inglesa e, a partir da década de 1990, paulatinamente, vem sendo substituída por língua de herança.

No entanto, Garcia (2005) acredita que a mudança no termo para língua de herança na educação dos Estados Unidos foi boa para as crianças de línguas minoritárias que não recebem apoio na língua materna nas escolas, mas, por outro lado, ainda baseado no preconceito gerado pelo mito da educação bilíngue, a educação na língua de herança não promove o bilinguismo e a promoção de troca intercultural efetivamente.

No entanto, há pesquisas desenvolvidas em escolas bilíngues americanas, sobretudo, de espanhol, e os resultados demonstraram um excelente desempenho das crianças tanto na fluência em inglês como nos conteúdos acadêmicos. Esses resultados devem favorecer e incentivar a educação bilíngue nos Estados Unidos que, diferente da experiência do Canadá, por muito tempo não foi bem-vista. No entanto, os professores e as escolas que promovem o ensino de língua de herança nos Estados Unidos têm que estar atentos para o fato de que a língua de herança é “the possibility of expressing our multiple identities plural transcultural identities that refuse to disappear even when the solitude of U.S. English spreads throughout the globe¹⁰”. (GARCIA, 2005, p. 605)

Na Europa, a discussão sobre a necessidade do ensino das línguas minoritárias como L1 iniciou por conta do processo de imigração da década de 1960. Segundo Cummins (1983), em 1977, uma diretiva obrigou os Estados Membro da Comunidade Econômica Europeia a tomar medidas cabíveis para promover, junto à coordenação de ensino regular, o ensino de língua e cultura de origem dos filhos dos imigrantes. Essa obrigatoriedade sofreu grande resistência dos Estados Membro, sobretudo, por conta de quatro fatores, a saber:

- (1) provision of mother tongue classes places too great a financial burden on member countries; (2) the policy is primarily intended to facilitate reintegration of migrant children into the country of origin on return [...]; (3) "separate" education would be divisive; (4) local education authorities would resist implementation of policies they oppose in principle. (TOSI, 1981 apud CUMMINS, 1983, p. 36)¹¹

10A possibilidade de expressar nossas identidades múltiplas, identidades transculturais plurais que se recusam a desaparecer mesmo quando a solidão do inglês americano se espalha por todo o globo (GARCIA, 2005, p. 605. Tradução nossa).

11(1) A disponibilização de aulas em língua materna dispõe um grande gasto para os países membro; (2) a política destina-se principalmente para facilitar a reintegração das crianças imigrantes para o país de origem no

Para tentar resolver essas questões, foram gerados debates para encontrar formas adequadas para a implementação do ensino das línguas minoritárias na Comunidade Econômica Europeia. Na Alemanha, por exemplo, foram implementados dois modelos de ensino de línguas, uma com “instrução mediada principalmente pela L1- e o alemão ensinado como segunda língua, e o modelo de integração que envolve instruções mediadas em Alemão, com L1 normalmente ensinada como uma disciplina.” (CONSELHO DA EUROPA, 1981 apud CUMMINS, 1983, p. 37).

Todas essas questões fizeram parte das dúvidas e das dificuldades de se reconhecer a importância do ensino de uma língua de herança. No entanto, a revisão de literatura feita por Cummins (1983) mostrou, através dos dados das pesquisas feitas sobre a avaliação dos alunos que tinham ensino bilíngue em línguas minoritárias, um excelente desenvolvimento acadêmico, bem como a fluência na língua majoritária em questão, não deixando nada a desejar do desenvolvimento dos alunos em programas escolares monolíngues. Assim, nas palavras do referido autor,

The one finding that does emerge unambiguously from the present literature review is that minority students enrolled in heritage language bilingual programs progress academically at least as well as equivalent students enrolled in the regular school program. This finding is important to emphasize in view of the misconceptions of some educators and ethnic parents that such programs would impede the development of English academic skills. (CUMMINS, 1983, p. 57)¹²

A afirmação de Cummins em 1983 sobre o medo de pais em colocar os seus filhos em escolas bilíngues continua sendo atual. Há, em grupos de redes sociais, muitas discussões de pais imigrantes estrangeiros em Berlim que decidem por matricular seus filhos em escolas monolíngues alemãs por medo deles não se desenvolverem e não conseguirem se inserir na sociedade alemã. Ratificando a afirmação e as pesquisas de Cummins (1983), autores alemães pesquisaram sobre os desempenhos dos alunos que participam das Escolas Europeias de Berlim em estudos internacionais de larga escala e concluíram que os programas de imersão

retorno[...]; (3) a educação "separada" seria divisão; (4) autoridades de educação local resistiria a implementação de políticas que se opunham em princípio. (TOSI, 1981 apud CUMMINS, 1983, p. 36, tradução nossa)

12A única conclusão que emerge de forma inequívoca a partir da presente revisão de literatura é que os estudantes de minorias matriculados em programas de língua de herança bilíngues tiveram o progresso acadêmico, no mínimo, tão bem quanto os estudantes equivalentes inscritos no programa escolar regular. É importante enfatizar este achado tendo em vista os equívocos de alguns educadores e pais que acreditam que tais programas étnicos possam impedir o desenvolvimento de habilidades acadêmicas em língua inglesa. (CUMMINS, 1983, p. 57, tradução nossa)

dupla beneficiam o desempenho escolar dos alunos, principalmente aos que pertencem a dupla imersão em língua minoritária. (MÖLLER ET AL, 2017).

2.3.3 Perspectiva da SESB para Educação bilíngue na Alemanha

O ensino bilíngue na Alemanha iniciou em meados do século XX, por volta dos anos 1964 com o ensino bilíngue em francês/alemão e, aos poucos, a relação escolar bilíngue se estendeu nos dois países até chegarem a uma parceria bilateral de reconhecimento escolar tanto alemão como francês. O desenvolvimento na educação bilíngue entre as duas línguas se tornou modelo de ensino bilíngue na Alemanha, tornando o ensino bilíngue alemão / francês e alemão / inglês os primeiros a se integrarem a rede escolar alemã. (WERNER, 2006).

Segundo Werner (2006), o ensino bilíngue na Alemanha se estendeu a mais outras nove línguas, a saber: italiano oferecido em sete estados, espanhol em quatro estados, polonês em três estados, holandês, português e grego moderno em dois estados e tcheco e russo em um estado. Além disso, a Alemanha dispõe da SESB – Staatlichen Europa Schule Berlin - que é uma iniciativa de aprendizado bicultural, também em nove línguas europeias, com vistas a criar uma consciência da diversidade linguística na Europa.

A SESB foi criada em 1990 com o intuito de abranger o ensino bilíngue em alemão e outra língua europeia, devido à crescente integração dos países europeus. A SESB foi criada a partir da perspectiva de que aprender línguas abre uma nova chance profissional e pessoal e melhora a perspectiva de vida do indivíduo.

As Escolas Estaduais Europeias em Berlim possibilitam as crianças berlinenses e as crianças de diferentes países iniciarem seus estudos em duas línguas. A SESB oferece a aquisição de uma segunda língua em um contexto cultural de duas línguas maternas (alemão e mais uma outra língua europeia). Metade da turma adquire uma das línguas como língua materna e a outra metade como língua parceira, no entanto, as duas línguas estão sempre presentes.

A inovação que se vê nesse contexto de educação bilíngue é disponibilizar um plano curricular que coloque em pé de igualdade o ensino das duas línguas e o reconhecimento de

que não se trata do ensino de uma língua estrangeira, mas sim de uma língua parceira. Nas palavras de Sukopp (2005, p. 2, tradução nossa), "A aquisição da segunda língua é mais do que uma língua estrangeira, ela não é 'estranha', mas sim a língua 'parceira' na relação grupal de aprendizagem bilíngue e na vida escolar marcada pelo bilinguismo"¹³.

Embora a definição aqui não seja diretamente língua de herança, pode-se entender que se trata de um público com um *background* de herança, pelo reconhecimento de que essa língua não é estranha. Além do mais, para se abrir uma SESB nos modelos berlinenses é necessário ter como requisito uma população de pais de diferentes grupos linguísticos que tenham interesse em um ensino bilíngue. (SUKOPP, 2015). Desse modo, fica evidente que o interesse principal é oferecer uma educação bilíngue para famílias constituídas no bilinguismo.

Um dos princípios da SESB é *one-person-one-language*, significando que cada professor deve ensinar em sua língua materna, com o intuito de que esse professor, no lugar de falante nativo, seja o representante cultural e tradicional do seu país e, desse modo, possa observar os seus alunos no que diz respeito às suas habilidades linguísticas para o uso comunicativo, à estrutura e à compreensão linguística.

A SESB surgiu, desse modo, da necessidade de uma educação política para preparação de uma vida conjunta da maioria e da minoria na Europa. De acordo com Sukopp (2005), a concepção de aprendizagem é vista como um modelo futuro de educação intercultural. A tentativa é de quebrar o hábito da escola regular monolíngue e sair das aulas tradicionais de língua estrangeira, formando a base para um desenvolvimento de ações interculturais entre alunos alemães e não alemães, sendo a chave para uma consciência europeia.

2.4 ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA DE HERANÇA: UM OLHAR PARA O PORTUGUÊS

Pensar em ensino e aprendizagem de língua, de um modo geral, é pensar sobre representação, sobre crenças, sobre concepções de língua e ensino e, sobretudo, é pensar sobre a formação do

¹³“Die zu erwerbende Zweitsprache ist also mehr als eine Fremdsprache, sie ist nicht 'fremd', sondern die Sprache der 'Partner' in den bilingual zusammengesetzten Lerngruppen und im bilingual geprägten Schulalltag” (SUKOPP, 2005, p.2)

professor e a sua prática em sala de aula. Desse modo, pretendemos, nesta seção, discorrer sobre algumas concepções de línguas e as suas implicações para as abordagens de ensino, de modo a orientar a nossa reflexão sobre o ensino de línguas em contextos de língua de herança.

Para refletir sobre o ensino de língua, de um modo geral, o primeiro passo é definir qual a concepção de língua e ensino que permeiam as abordagens na prática em sala de aula. Sabemos que as investigações no campo da linguagem vêm se desenvolvendo desde a antiguidade clássica, embora os estudos científicos da linguagem sejam considerados desde o século XIX, é somente no início do século XX, com os estudos de Ferdinand Saussure, que os estudos linguísticos ganham *status* de cientificidade, amparada nos paradigmas filosóficos positivistas, fomentando pesquisas na área da linguagem e da comunicação humana.

O desenvolvimento dos estudos da área da linguagem, de uma maneira geral, contribuiu para o fortalecimento de pesquisas no campo do ensino de línguas, problematizando, entre outras questões, abordagens de ensino de língua materna e de língua estrangeira. A língua concebida por Saussure, nos seus estudos sob o viés estruturalista, era vista como homogênea, supraindividual, ou seja, acima do indivíduo e das interferências do contexto sócio-histórico que, nessa perspectiva, não influenciavam a compreensão do sistema linguístico. Nessa mesma senda, Noam Chomsky investiga a linguagem a partir da compreensão da competência do falante nativo ideal. Apesar de objetivos diferenciados, os dois pesquisadores, em seus estudos sobre a linguagem, se preocupavam em compreender o sistema linguístico de modo estanque.

A partir da década de 1970, os movimentos de discussões sobre a compreensão da linguagem se desenvolvem e voltam-se para compreender a língua em uso, haja vista que só os aspectos linguísticos não davam conta de responder outros elementos que surgiam da comunicação entre sujeitos. Dessa maneira, desenvolvem-se outros conceitos para compreender a língua em uso, em detrimento da excessiva ênfase na forma e nas amostras de linguagem descontextualizadas promovida pelos estruturalistas. Assim, surge a noção de competência comunicativa desenvolvida inicialmente por Dell Hymes. Essa mudança de paradigma amplia a noção de língua e os estudos linguísticos, sob o viés funcionalista e discursivo, consideram a

língua não como sistema homogêneo, mas sim como um sistema heterogêneo que não pode ser compreendido fora do seu contexto sócio-histórico.

Não se pretende aqui discutir as concepções de língua ao longo da história, mas enfatizar que a concepção adotada pelo professor influenciará a sua prática em sala de aula. Para um professor que concebe a língua nos moldes estruturalista, a sua prática de ensino terá o foco na gramática, nos aspectos formais da linguagem e, nesse sentido, desconsidera todas as problematizações que envolvem o seu uso, como os sujeitos, suas intenções e contextos situacionais. Já para os paradigmas funcionalistas e/ou discursivos da língua, contemplará no ensino as práticas sociais situadas, o contexto histórico, a relação intrínseca entre língua e cultura¹⁴, a diversidade linguística em suas diferentes esferas. Nessa perspectiva, o ensino de língua contempla não só aspectos de análise linguística, mas, e sobretudo, o seu significado em contextos.

A perspectiva de ensino de LH que pretendemos empreender nesta pesquisa deve levar em consideração os aspectos sócio-históricos e identitários dos sujeitos para uma necessária compreensão, valorização e manutenção do aprendizado dessa língua. Consideramos, o que nos diz Mendes (2014) sobre o ensino de línguas,

[...] representa um sistema complexo, que envolve diferentes níveis de estruturas formais, como os aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos, as unidades de sons e suas representações gráficas, assim como um sistema de normas e regras de organização e combinação dessas estruturas. Mas não apenas isso. Envolve, também, um conjunto de códigos sociais e culturais, inscritos em processos históricos mais amplos, e que não podem ser negligenciados, pois tudo isso caracteriza o que somos e fazemos quando vivemos em português. (MENDES, 2014, p. 39).

Mendes (2012a), a partir de uma pesquisa sobre as concepções de língua dos alunos do curso de Letras, afirma que, apesar do desenvolvimento das teorias e concepções no que diz respeito à compreensão do conceito de língua, a maioria dos alunos participantes da pesquisa mantém a conceituação de língua baseado em um viés puramente estruturalista, sem capacidade de articular e definir o motivo pelo qual concebe a língua desse modo. Este fato marca por um

14A perspectiva de ensino de língua-cultura nesta pesquisa é a de que elas são indissociáveis. O ensino de língua não se restringe apenas a elementos linguísticos formais isolados, mas que esses elementos se relacionam com aspectos contextuais e culturais inseridos em uma sociedade que expressa, incorpora e simboliza uma determinada realidade social. (KRAMSCH, 1998; MENDES, 2007).

lado a articulação do ensino de línguas baseado puramente na análise linguística, desconsiderando os fatores sócio-histórico-cultural dos aprendizes e, por outro, a falta de reflexão sobre as concepções de língua, sobretudo para as práticas de ensino, com que esses futuros professores estão saindo da universidade.

No que diz respeito, ao ensino de uma língua de herança, Mendes (2012b) salienta:

[...] não basta apenas uma formação que dê conta do domínio da língua a ser ensinada, mas que os prepare para compreender os elementos que estão em jogo quando interagimos em português, sendo ela a língua-cultura brasileira ou outra língua-cultura em português. Professores e envolvidos nos processos de ensinar e aprender PLH devem promover, mais do que tudo, a mediação cultural, ao tempo em que eles mesmos se constroem como mediadores culturais, ao conduzirem os seus alunos à criação de lugares de pertencimento, onde experimentam viver também em português. (MENDES, 2012b, p. 24).

As experiências de contato intercultural dos imigrantes lusófonos e seus descendentes, seja no ambiente familiar, no convívio social ou nas escolas, refletem diretamente na manutenção e no desenvolvimento das diferentes línguas-culturas em português. Portanto, torna-se relevante refletir sobre uma perspectiva de ensino que seja sensível aos falantes de herança, considerando a diversidade do seu repertório linguístico e cultural, com o intuito de que suas experiências no contexto escolar se constituam em um processo de negociação constante entre as diversas formas de interagir com o mundo lusófono e considere a importância de discutir o reconhecimento do português como língua pluricêntrica para o ensino de LH, como apontam as pesquisas já desenvolvidas nesta área. (MENDES, 2012, 2015; OLIVEIRA, 2011).

Flores e Mello-Pfeifer (2016), ao refletirem sobre a didática para o ensino de línguas para falantes de LH, sugerem uma reflexão conjunta entre as discussões da linguística teórica, no que diz respeito à aquisição da linguagem e da didática. Para as referidas autoras, as duas teorias poderiam promover uma melhor compreensão no desenvolvimento de uma didática nesse contexto, mesmo seguindo fontes teóricas e estudos empíricos diversos. A compreensão de que a exposição linguística, a partir das situações de interação, molda as competências linguísticas de um falante, leva a pensar que se a exposição for bi- ou multilíngue, principalmente desde a tenra idade, o falante desenvolverá uma competência bi- ou multilíngue naturalmente. Aprender uma língua de herança, nessa perspectiva, não é esperar

que os falantes de herança adquiram competências linguísticas comparadas a um falante nativo e nem comparadas a aprendizes de língua estrangeira¹⁵.

Nesse sentido, ao concordarmos que um falante de LH possui uma competência bi- ou multilíngue natural, e ao aprender a língua nesse contexto se depara com uma diversidade complexa de elementos linguísticos e extralinguísticos (FLORES; MELO-PFEIFER, 2016), nos possibilita a perceber essa realidade das experiências e interesses diversos desse sujeito, nos aproxima de uma tentativa de pensar em um ensino-aprendizagem de LH fora de idealizações que coloca o falante nativo como meta principal.

Superando a expectativa de que o aprendiz de uma LH deve ser comparado a um falante de língua materna e seguindo a reflexão trazida por Mendes (2015) sobre a construção de uma língua-cultura de herança (LCH) num ambiente de aprendizagem, a referida autora salienta que o aprendizado dessa LCH não significa voltar às origens ou às tradições, como se elas fossem estanques e estivessem lá a espera de um resgate. A compreensão do conceito de língua-cultura para o ensino-aprendizagem de línguas também não significa enfeitar o ensino com elementos culturais relacionados aos países de língua portuguesa. A compreensão de um ensino que considere a língua-cultura nas palavras da autora é de “criar condições sociais e pedagógicas para que os sujeitos em situação de aprendizagem de sua língua de herança, e, conseqüentemente, os do núcleo familiar como um todo, sejam capazes de, através da aproximação de sua língua-cultura, se reinventarem como sujeitos”. (MENDES, 2015, p. 83).

Assim, nas palavras de Mendes (2015)

[...] uma língua cultura de herança seria um modo de ser e de viver em uma língua, em processo contínuo de desenvolvimento, a qual é em parte familiar ao sujeito que a aprende, e em parte estranha, e que constrói, com outras línguas de nascimento, um espaço de inserção do sujeito no mundo através da linguagem. (MENDES, 2015, p. 88).

15A visão de competências de aluno de língua estrangeira apresentada por Flores e Melo-Pfeifer está apoiada pela chave do Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) para o ensino de língua, que delimitam a proficiência linguística separada por níveis estanques entre A1, A2, B1, B2, C1 e C2. Esta é uma visão europeia de proficiência, que diverge da compreensão de proficiência do exame CELPE-BRAS. No entanto, a nossa discussão aqui supera a diferença de compreensão de proficiência entre os exames e pretende discutir sobre a perspectiva de um aprendiz de LH que não é nem um falante nativo e nem um aluno de língua estrangeira.

O nosso desafio ao tentar empreender uma concepção de ensino de LH é, sobretudo, fomentar o interesse dos alunos em construir sua identidade, sua cultura e encontrar interesses que os representem como parte dessa herança. No caso das línguas pluricêntricas, o desafio se amplia, pois é fazer com que cada cultura que faz parte dessa língua caminhe de mãos dadas, se reconheçam e respeitem suas diferenças e semelhanças.

2.4.1 A importância da instituição escolar para o desenvolvimento do Português como língua de herança

O ensino de línguas de herança é um tipo específico de instrução em línguas minoritárias que acontece, em geral, nas margens do ensino regular primário ou secundário, com vistas a ampliar as competências e habilidades linguísticas do falante que utiliza a língua estritamente em ambiente familiar, com poucas chances de desenvolver suas competências comunicativas em outras esferas de comunicação social. Comumente, os falantes de LH se desenvolvem bem na comunicação informal oral, mas não têm a habilidade linguística expandida em outras esferas sociais e habilidades comunicativas, como leitura, escrita e comunicação oral formal.

Benedini (2015), em sua pesquisa de doutorado em PLH na Itália, identifica que há boa vontade e insistência das famílias em manter a língua portuguesa não só através de falar a língua em casa e manter contato com os familiares, mas também através de mídias em vídeos e DVDs de programas infantis brasileiros. No entanto, essa experiência se restringe apenas a fase da primeira infância. Nos relatos das mães, quando as crianças crescem perdem o interesse nesses meios de comunicação, além de passarem a ir para a escola e a ter mais contato com a língua dominante. O que tem ajudado bastante na manutenção de sentir a necessidade de expandir as habilidades linguísticas para além da comunicação oral são as redes sociais, (*Chat, Whatsapp, Skype*) pois elas forçam os falantes de LH a se aventurarem no mundo da escrita e leitura em português. O letramento, nesse sentido, é adquirido assistematicamente e com fins específicos de leitura e escrita restritos.

Na Europa são poucos os países que dispõem de instituições escolares que ofereçam o ensino de português. As principais iniciativas de ensino de português como língua de herança são, de um modo geral, mantidas através de associações e de iniciativas, sobretudo, de pais que se

esforçam para propiciar aos seus filhos um ambiente de aprendizagem para além da convivência com a família.

Até o momento, as instituições europeias que oferecem o ensino de português como parte do currículo escolar são: Alemanha, na escola europeia bilíngue, Finlândia, Áustria e desde 2016 a França oferecendo o ensino de português como língua estrangeira em algumas escolas públicas. No entanto, exceto a Alemanha¹⁶ e agora a França, os outros países oferecem o ensino de português como atividade extracurricular, as notas das atividades de português não constam no diploma dos alunos, exceto algumas associações da Suíça que têm vínculo com as instituições escolares e enviam os conceitos sobre o desempenho dos alunos, que são anexados ao diploma como créditos escolares. Os outros países como Espanha, Holanda, Inglaterra, Itália entre outros, seguem com as suas associações, mas sem vínculo com as redes escolares do país.

Mesmo os falantes que aprendem a língua portuguesa em países que dispõem do ensino de português em instituições escolares demonstram que para esses alunos a importância de dominar tal língua não sai da esfera de comunicação com a família e a possibilidade de circular e ser compreendido no país acolhedor. Esta afirmação é ratificada na pesquisa de Piipo (2015), que demonstra as principais representações sobre a língua de herança tanto para os pais quanto para os alunos, nas palavras da referida autora, “quase todos estes aspectos se relacionam com a esfera familiar, e não com o estudo e a escola”. (PIIPO, 2015, p. 50).

Esta afirmação de que a importância de aprender português na escola justifica-se para manter contato com os familiares e para poder visitar o país também se fez presente na maioria das respostas dos sujeitos desta pesquisa. Mas houve também relatos de alunos que gostariam de trabalhar em um país lusófono. Assim, Leaman (2015), em sua pesquisa sobre a necessidade dos falantes de herança, quebra o mito de que eles só se interessam pela língua por conta de fatores étnico-culturais.

Embora, essa ainda seja a afirmação de muitos aprendizes, outros motivos começam a surgir como os relacionados a fatores sociais e econômicos, como globalização e oportunidade no

¹⁶ Vale salientar que não é para todo país, mas sim para as escolas europeias em Berlim.

mercado de trabalho, quando vinculado à escolarização. No entanto, embora a principal motivação em aprender a LH não seja, a priori, a ampliação do uso e circulação em diferentes contextos sociais e domínios linguísticos, o ambiente escolar proporciona essa percepção a partir do momento em que desenvolve as habilidades linguísticas formais dos aprendizes.

Soares (2012), em sua dissertação de mestrado, identificou os sujeitos de língua de herança como situados em um terceiro mundo, assim, o ensino de língua de herança precisa considerar e a heterogeneidade desse público e relata a sua experiência com um grupo de LH em aula de PLE. Demarcando como a falta de uma educação bilíngue na LH, posteriormente, se torna um problema para o aprendizado. A autora relata que

[...] no contexto de sala de aula, nos vários níveis de PLE, depara-se com estudantes com bons conhecimentos ao nível da compreensão e quase nulos ao nível da produção oral escrita; outros há com um bom domínio linguístico ao nível da oralidade, próximo de um falante nativo, com alguns traços de pronúncia emprestados do inglês, mas sem conhecimentos ao nível da escrita e da gramática. Outros há ainda, que realmente encaram a LP como uma língua estrangeira, que aprendem “do zero”, mas sendo a língua dos seus avós ou pais, revelam um conhecimento muito amplo das manifestações culturais, celebrações, tradições e gastronomia. A complementar esta descrição, poderei ainda acrescentar os estudantes que demonstram bons níveis de proficiência ao nível da produção escrita e oral, porém fazem-no em registos somente informais, apenas usando a língua em domínios privados e familiares, desconhecendo os usos adequados aos outros domínios: público, académico e profissional. (SOARES, 2012, p. 5-6).

Percebemos, assim, que uma educação escolar bilíngue voltada para aprendizes de LH supriria uma lacuna no interesse posterior, já na idade adulta, na aprendizagem da língua que é, ao mesmo tempo, familiar e distante, além de ampliar as habilidades linguísticas na LH para fins específicos como profissionais e acadêmicos.

O investimento na criação de instituição escolar para o ensino da língua de herança desde o início da escolarização é fundamental. Além do desenvolvimento da competência linguística formal, a convivência diária com crianças que vivem em uma realidade similar amplia a percepção de que fazem parte de uma grande comunidade, propicia o convívio com a variedade do português, já que na escola encontram-se alunos descendentes não só do Brasil, como também de outros países de língua portuguesa, trazendo na prática a riqueza e a variedade da língua. Além de propiciar trocas e experiências culturais muito ricas.

As trocas de experiências linguísticas e culturais com lusofalantes, propiciadas por uma instituição escolar que abrange alunos descendentes de diferentes países de língua portuguesa, aguçam a competência comunicativa desses aprendizes sobre as variedades linguísticas e culturais do português. No entanto, vemos, em muitos espaços de aprendizagem e em discursos variados, governamentais e também institucionais, a manutenção do ensino de português restrito às variedades brasileira e portuguesa.

Ao focalizar o contexto de ensino do português como língua de herança, é preciso ter em mente a diversidade dessa língua em diferentes aspectos, considerando as variedades da língua portuguesa espalhadas pelo mundo. Nessa perspectiva, é urgente refletir sobre o ensino de português que valorize e apresente recursos que sensibilizem os aprendizes sobre a grande diversidade dessa língua, ampliando o ensino-aprendizagem que de algum modo apresente mais de uma variedade.

A escola *locus* desta pesquisa traz essa realidade da diversidade linguística, além disso, há na escola professores e educadores representantes de duas variedades do português: Brasil e Portugal, já que, por regra, os professores devem ser falantes nativos da língua que ensina. Percebe-se, dessa maneira, que embora não seja simples na prática fomentar a diversidade no ensino de línguas, é preciso refletir e criar oportunidades para os alunos terem contato com, pelo menos, algumas variedades da língua portuguesa.

Assim a instituição escolar é um fator primordial para o desenvolvimento das habilidades comunicativas na LH, para a percepção sobre a variedade da língua portuguesa e na mudança de paradigma no que restringe à polarização entre o português do Brasil e de Portugal, haja vista que a língua portuguesa está presente também em países africanos e asiáticos. Assim, o ensino de português deveria contemplar tanto as variedades linguísticas quanto o uso de materiais didáticos de autores de diferentes países de língua portuguesa. Desse modo, é preciso uma maior sensibilização na formação de professores de português como língua pluricêntrica.

Pensar no ensino escolar formal em língua portuguesa na diáspora não é tarefa fácil, se for levado em consideração a realidade dos alunos com a origem de herança lusófona e, desse

modo, suas expectativas e necessidades diferentes das dos aprendizes em língua materna ou estrangeira, como já discutido. No entanto, o contexto de LH deve ser sempre tratado como heterogêneo e, nesse sentido, será sempre necessário analisar mais do que apenas a identificação do público de LH, mas também o seu contexto específico, tais como o país de herança, a faixa etária dos alunos, as culturas envolvidas no processo de aprendizagem, a instituição de ensino, ou seja, as necessidades particulares de cada turma/grupo.

2.5 PORTUGUÊS UMA LÍNGUA PLURICÊNTRICA: UMA PERSPECTIVA PARA O ENSINO

[...] é fundamental lembrar que não existe nenhuma língua una e homogênea. Qualquer língua é sempre diversificada e heterogênea.

(FARACO, 2008, p. 5)

2.5.1 Línguas pluricêntricas

Esta citação nos possibilita pensar sobre a realidade de todas as línguas, de que ela é sempre heterogênea e é nesse contexto que tentaremos empreender o olhar sobre as línguas pluricêntricas, especialmente o português. No entanto, sabemos que há um saber tácito de que, no Brasil, somos monolíngues e podemos nos comunicar tranquilamente de norte a sul do país. Tais afirmações fomentam o mito da homogeneização da língua, abrindo espaço para a desconsideração da diversidade linguística. Embora citemos aqui o Brasil como exemplo, em geral, a ideia de homogeneidade é um caráter comum a todas as línguas.

De acordo com Faraco (2008), o ensino da língua portuguesa nas escolas, por um lado, exerce um papel que corrobora com a visão unificadora da língua, na medida em que expõe os alunos ao mundo da leitura e da escrita, privilegiando apenas uma determinada variedade, conhecida como norma culta ou padrão. Entretanto, por outro lado, a escola deve promover a discussão e a sensibilização para a diversidade da língua, de modo a fazer com que o sujeito se sensibilize para a variedade da língua portuguesa não só reconhecendo a diversidade da língua portuguesa no Brasil, como também reconhecendo como esta língua se apresenta nos outros países em que é língua oficial. Nas palavras de Faraco (2008),

[...] os falantes vão amadurecendo linguisticamente à medida que vão se tornando capazes de circular com segurança por diferentes variedades da língua, desde as

mais comuns em suas relações sociais próximas até as de ampla circulação social; desde as estritamente orais até as fundamentalmente escritas. (FARACO, 2008, p. 8).

Nessa mesma direção apontada por Faraco, Rudolf Muhr (2005a), pesquisador austríaco que se ocupa em estudar as línguas pluricêntricas, assevera que a ideia do monolingüismo é sustentada pela compreensão de que a língua garante a unidade da nação. Essa ideia, em geral sustentada pelos países dominantes, promove uma norma considerada padrão, a norma correta e divide as outras variações linguísticas como o uso incorreto da língua ou desvios sociais ou regionais da norma linguística.

O termo pluricêntrico foi usado pela primeira vez pelo linguista alemão Heinz Kloss em 1978, para descrever línguas que possuíam vários centros de interação e cada um fornecia uma norma nacional variada. As línguas pluricêntricas são unidas e separadas pelas pessoas, na medida em que se unem por possuírem uma língua em comum, mas se separam por terem normas e construção identitárias diversas. (CLYNE, 1992).

Clyne (1992), em seu livro *Pluricentric language*, traz dados de línguas pluricêntricas ao redor do mundo, considerando as variedades nacionais de cada língua como dinâmicas e interativas. Esse olhar sobre as línguas pluricêntricas desmonta a comum investida de pensar em uma origem de um único modelo linguístico adequado. Para tanto, ele analisa a relação central entre língua e poder, sem, contudo, pensar em caracterizações das normas linguísticas que prestigia uma em detrimento da outra. Esse prestígio perpassa, de um modo geral, as relações políticas, sociais e/ou por maior número de falantes.

Compartilhando do mesmo pensamento de que as línguas devem ser colocadas no mesmo nível de prestígio, considerando e reconhecendo positivamente a sua diversidade, Muhr (2005b), que pesquisa sobre o alemão como língua pluricêntrica, afirma: “não se pode dizer que dentro de uma língua pluricêntrica há apenas uma norma padrão 'correta'¹⁷”. (MUHR, 2005b, *tradução nossa*).

17 Man kann daher nicht sagen, dass es innerhalb einer plurizentrischen Sprache nur eine “richtige” Standardsprache gibt.

Para caracterizar uma língua como pluricêntrica é necessário que ela tenha mais de um centro de referência, ou seja, esteja presente em mais de um país. Desse modo, segundo Muhr (2005b) uma língua pode ser qualificada como pluricêntrica, se ela tiver essas três condições:

- 1) Uma língua pluricêntrica está distribuída em muitos países, e ela ocorre, no mínimo, em dois países/estados soberanos;
 - 2) A língua tem no país uma função oficial como a língua reconhecida, a língua do estado ou a língua cooficial do estado;
 - 3) Os falantes de países com a mesma língua não considera sua língua como uma língua independente, mas sim como parte de uma língua global.
- (MUHR, 2005b, tradução nossa)¹⁸.

O autor ainda salienta que cada variedade nacional da língua pluricêntrica dispõe de sua própria norma, que está comumente descrita em dicionários, gramáticas, livros didáticos, entretanto, em inúmeras áreas os usos coincidem e, muitas vezes, tem pouquíssima diferença (MUHR, 2005b). Nessas condições, a língua portuguesa é considerada uma língua pluricêntrica, sendo usada em alguma medida em cinco continentes, embora, até o momento só tenha duas normas de referência como norma de prestígio, o português europeu e o português brasileiro.

Apesar do reconhecimento de que há, no mínimo, dois centros de referência para uma língua pluricêntrica, Muhr (2005a) diferencia esses centros em variedade dominante e variedade não dominante. Para o referido autor, o que delimita a variação dominante é, de um modo geral, a força da ideologia criada em torno do monolinguismo sustentada pela ideia de nação. Em geral, a língua de variedade dominante é relacionada pelo nome do país, por exemplo: inglês – Inglaterra; espanhol – Espanha; alemão – Alemanha; português – Portugal entre outros.

As variedades não dominantes, por seu turno, são fortemente influenciadas pelas atitudes de suas “irmãs” dominantes. De um modo geral, não assumem a sua variedade linguística como uma norma tão adequada, privilegiando a norma do país matriz. Essa atitude gera duas variedades linguísticas a popular, utilizada no dia a dia e construída no bojo da sociedade, e a

18 1) Eine plurizentrische Sprache ist über mehrere Länder verteilt. Sie kommt mindestens zwei Souveräne Ländern/Staaten vor.

2) Die Sprache hat im Land eine offizielle Funktion als anerkannte Sprache, Staatssprache oder als Co-Staatssprache.

3) Die Sprecher oder Sprecherinnen der Länder mit derselben Sprache betrachten ihre Sprache nicht als eingeständige Sprache, sondern auch Teil einer Gesamtsprache.

norma-padrão, construída com base nas características formais da língua irmã e utilizada em situações formais de poder. (MUHR, 2005a).

Essa relação entre as variedades dominantes e não dominantes têm impacto direto na educação, pois não se explicam os fenômenos sociolinguísticos das línguas não dominantes como sendo característicos de qualquer língua, mas sim como um desvio linguístico de comunidades com baixa escolaridade. Esse tipo de pensamento desprivilegia outras variedades da língua e, no caso de línguas pluricêntricas, apenas uma variedade da língua central é considerada como a modalidade de uso padrão enquanto as outras variedades são tidas como características regionais desvalorizadas. (MUHR, 2005a).

Esse pensamento é orientado pela ideia de singularidade em relação a outras línguas, negligenciando silenciosamente a variedade nacional que normalmente existe dentro da própria língua. Essa negligência é apagada por argumentos da necessidade de ter um padrão único e que a vida linguística das sociedades administrativas e educacionais se tornaria muito confusa e instável se outras variedades fossem permitidas. (MUHR, 2005a). Assim, práticas corriqueiras de ensino de línguas reverberam o discurso monolíngue, centralizador de que só há uma língua e uma norma-padrão correta. Assim, segundo Muhr (2005a):

The effect of this educational practice on the side of speakers of NDV is widespread ignorance of the particular linguistic and communicative features of their own variety which contributes massively to the devaluation and avoidance of linguistic features of the NDV. A resulting effect of this lack of knowledge is what I call "linguistic schizophrenia": The proper national norm is heavily practiced but officially depreciated – the official norm is rarely practiced but officially highly appreciated.¹⁹(MUHR, 2005a, p. 18)

Essa é a realidade da nossa língua portuguesa, tanto na perspectiva do ensino de português no Brasil quanto do ensino de português como língua estrangeira, em que se diferencia entre português de Portugal ou português do Brasil e/ou brasileiro. Essas fragmentações desvalorizam completamente a realidade pluricêntrica e desprestigiam as variedades regionais e sociais da língua.

19 O efeito desta prática educativa do lado dos falantes de NDV [variedade não dominante] é a ignorância difundida das características linguísticas e comunicativas particulares de sua própria variedade que contribui maciçamente para a desvalorização e a recusa de características linguísticas do NDV. Um efeito resultante dessa falta de conhecimento é o que eu chamo de "esquizofrenia linguística": a norma nacional apropriada é fortemente praticada, mas oficialmente depreciada - a norma oficial raramente é praticada, mas oficialmente muito apreciada. (MUHR, 2005a, p.18, tradução nossa)

No Brasil, quando há alguma iniciativa educacional para debater e sensibilizar sobre o assunto das variedades, sempre há uma grande comoção institucional. A impressão que se tem é como se abordar características regionais e sociais da língua fosse um desvio e comprometesse a norma-padrão, causando a desqualificação e rebaixamento do ensino de português. Já no ensino de português na diáspora, trazer elementos de outras variedades da língua compromete, nessa visão, o aprendizado do aluno que pretende ir para o Brasil ou para Portugal.

Diante dessa realidade, o ensino de uma língua considerando o seu caráter pluricêntrico é ainda muito desafiador, pois não se aborda apenas a variedade de um país, mas também se relaciona o ensino com as variedades de outros países de língua portuguesa. Desse modo, a nossa proposta para o ensino de português como língua de herança que considere a realidade pluricêntrica do português e a valorize se faz necessário. Não só porque a língua portuguesa tem exercido um papel importante no século XXI, em contexto internacional, no mundo globalizado, mas também para demonstrar a importância e a expressividade da língua portuguesa no mundo. Outrossim, é necessário fazer com que todas as línguas-culturas em português sejam contempladas no ensino, sobretudo, em um contexto de diáspora, em que é comum estar presentes aprendizes representantes de diferentes países de Língua Portuguesa.

2.5.2 Português uma língua pluricêntrica

A língua portuguesa pode ser considerada como língua internacional desde o século XV, por conta das expedições marítimas realizadas por Portugal. As navegações em grande escala das companhias portuguesas espalharam o português por diversos continentes e hoje são as responsáveis pela presença da língua portuguesa em cinco continentes, haja vista a presença de falantes de português na costa da África, Índia, América, China e Japão. (FARACO, 2008).

Segundo Oliveira (2013), a língua portuguesa segue em expansão mesmo depois dos países dominados por Portugal terem conquistado sua independência. Assim, o português

[...] ocupa oficialmente 10,7 milhões de km², está presente na América, África, Europa e Ásia – nesta ordem em termos demolinguísticos – e tem de 221 a 245 milhões de falantes como primeira ou como segunda língua em variados graus de proficiência, número que cresce em velocidade moderada, com grandes variações entre os continentes: crescimento baixo na Europa e na Ásia, médio na América do Sul e grande na África Meridional, hoje já está o maior polo de crescimento

vegetativo do idioma e que chegará a 2060, pelas previsões atuais, a 90 milhões de falantes de português, entre Angola e Moçambique. (OLIVEIRA, 2013, p. 411).

Apesar do grande número de falantes de português espalhado pelos cinco continentes, as normas linguísticas valorizadas são a do português brasileiro e a do português europeu. No entanto, a aceitação das duas normas linguísticas não se deu de maneira simples, houve várias investidas de tentar normatizar o português falado no Brasil, a partir das regras gramaticais do português europeu. Esse fato gera implicações até hoje no ensino de língua portuguesa no Brasil, pois se por um lado há uma norma falada, definida por Oliveira (2013) como *endógena*, ou seja, se deu a partir do processo histórico da construção do Brasil e é usada e aceita corriqueiramente na oralidade, por outro, há a norma escrita ou *exógena*, com traços gramaticais especificamente do português europeu. Demonstrando, desse modo, a própria heterogeneidade caracterizada na língua.

Uma outra questão política entre Brasil e Portugal tratada por Oliveira (2013), é o que o autor chama de normatização divergente entre os dois países, desde a independência do Brasil e, sobretudo, após a proclamação da República brasileira. Esse marco histórico fez com que houvesse para cada língua – português brasileiro e o europeu -

duas Academias, duas ortografias (a partir de 1911), dois Vocabulários Ortográficos, dois dicionários, duas Nomenclaturas Gramaticais a partir de 1957 (Brasil) – 1961 (Portugal), duas políticas de certificação de proficiência, o CELPE-Bras brasileiro e o Sistema CAPLE português, este último expressão do Quadro Comum Europeu das Línguas, dois aparatos de promoção do português no mundo, o Camões IP por Portugal e a Divisão de Promoção da Língua Portuguesa (DPLP) do Setor Cultural do Itamaraty, no Brasil. (OLIVEIRA, 2013, p. 422).

Outros exemplos de normatização divergente entre os dois países são ainda observados pelo referido autor, as pesquisas na internet para o português: há dois buscadores do google “pt” e “br”, dois sintetizadores de voz, dois tradutores, dois corretores ortográficos. Tais divergências, segundo Oliveira (2013), não fortalece a língua portuguesa como língua internacional e concentra os investimentos em dois polos.

A proposta trazida por Oliveira (2013) é a de pensar na língua portuguesa através de uma normatização convergente, unindo esforços para promover o português numa dimensão internacional, levando em consideração as diversidades específicas de cada língua-cultura em

português, mas criando um espaço de cooperação entre os países de língua portuguesa no que diz respeito à política linguística desse idioma. O acordo ortográfico de 1990 é um exemplo de cooperação, tendo em vista que as obras científicas e literárias dos países de língua portuguesa não precisariam passar pela tradução de português para português, visando à circulação e aceitação da obra em outro país lusófono.

Apesar dessas divergências, Brasil e Portugal têm suas normas estabelecidas e reconhecidas, enquanto os outros países de língua oficial portuguesa não constituíram ainda as suas normas linguísticas. E, como vimos anteriormente, os maiores responsáveis pela expansão da língua portuguesa dos próximos anos serão os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP). No entanto, esses países não possuem a sua norma linguística e, em consequência disso, não possuem um mercado linguístico forte, sobretudo, por suas normas descentralizadas. (OLIVEIRA, 2013). Esses países estão entrando aos poucos nos acordos linguísticos promovidos por Brasil e Portugal e, atualmente, já fazem parte da CPLP (Comunidade dos Países de Língua Portuguesa), o que já demonstra um avanço significativo em direção a uma postura de convergência.

É perceptível as diferenças linguísticas, sobretudo as regras fonéticas, lexicais, sintáticas e, por vezes, morfológica do português, sobretudo o europeu e o brasileiro. No caso do Brasil, as influências de outras línguas e culturas, que fazem parte da formação do povo brasileiro, foi decisiva para a formação e característica do português brasileiro, sem, contudo, propiciar uma grande distância das variedades dos outros países de língua portuguesa. Apesar de, por um lado, haver um reconhecimento da diferença entre as variedades linguísticas do português europeu e do brasileiro, há, por outro, um reconhecimento de que ainda falamos a mesma língua. As diferenças já são tratadas por muitos como diversidade e não como um desvio da norma-padrão. Essa questão precisa, no entanto, ser mais problematizada, sobretudo, na perspectiva do ensino de línguas que leve em consideração as normas linguísticas e as culturas diversas.

Esse fato nos força a pensar sobre o caráter do Português como língua pluricêntrica cooperativa²⁰, pois, no contexto internacional de língua portuguesa aqui observado, deve-se

20 Tendo em vista que toda a língua, diante de sua própria diversidade, já é, per si, pluricêntrica. (OLIVEIRA, 2014)

considerar esta relação de cooperação, pois, não se pretende homogeneizar as diversidades do português, nem criar uma dualidade, mas sim uma situação em que as línguas se relacionem entre si, sem sobreposição, ou seja, sem a ideia de que uma variedade ou cultura seja melhor que a outra. (OLIVEIRA, 2014).

Oliveira (2011), em sua dissertação de doutorado, ao tratar sobre a valorização de um sujeito plurilíngue assevera

[...]o papel das línguas e do desenvolvimento da competência plurilíngue como forma de, em primeiro lugar, preservar a diversidade linguística e cultural, e ainda como uma das medidas para ajudar à construção da identidade linguística e comunicativa do sujeito (que só através do conhecimento do Outro e da(s) sua(s) língua(s) se pode, afinal, rever e reconstruir) e de reforçar a identidade europeia, vendo essa aprendizagem como forma de aceder ao Outro e a si mesmo, de promover o contacto intercultural, de ultrapassar barreiras e de combater a exclusão social. (OLIVEIRA, 2011, p. 41).

Embora a autora retrate a realidade plurilíngue no que diz respeito à convivência de diferentes línguas e culturas, podemos pensar na realidade do português como língua pluricêntrica que retrata uma mesma língua, abrangendo diversas culturas. E só através da sensibilização para o conhecimento do outro, promovendo o contato intercultural, podemos combater a exclusão e/ou a omissão do reconhecimento da realidade linguística da língua portuguesa.

Ainda na sua tese de doutorado, a referida autora, ao mostrar os resultados da sua pesquisa, identifica a falta de interesse dos professores portugueses na França em promover nas suas aulas discussões sobre a cultura de outros países de língua portuguesa, como mostra na tabela a seguir:

Tabela 1- Ensino e cultura dos países lusófonos

	<i>Totalmente em desacordo</i>	<i>Bastante em desacordo</i>	<i>Nem em desacordo, nem de acordo</i>	<i>Bastante de acordo</i>	<i>Totalmente de acordo</i>	<i>Sem resposta</i>
Ensina a cultura portuguesa					100%	0%
Ensina a cultura dos PALOP	30%		20%	10%	20%	20%
Ensina a cultura brasileira	30%		30%	10%	10%	20%
Ensina a cultura timorense	60%				10%	30%

Tabela 82 – Ensino da cultura dos países lusófonos

Fonte:

(OLIVEIRA, 2011, p. 296)

A partir dos dados analisados na Tabela 1, fica evidente que a minoria dos professores das associações de ensino de português para portugueses e descendentes estão de acordo com a promoção intercultural dos países de língua portuguesa. Uma das conclusões dessa pesquisa, segundo a autora é que

A ausência de uma protecção afirmada da língua minoritária que é o português em França conduz, a longo prazo, ao seu enfraquecimento. O ensino da LP é quase exclusivamente reservado aos lusófonos e aos seus descendentes. Na verdade, é com (des)ilusão que olhamos o futuro da associação e da educação em LP nas comunidades portuguesas. (OLIVEIRA, 2011, p. 348).

A conclusão do enfraquecimento do ensino de português na França é compreensível pelo fato de o ensino de português está restrito às associações, demandando falta de incentivo e políticas públicas que valorizem o ensino formal em escolas francesas. Mas também, a falta de abertura a outras comunidades dos países de língua portuguesa pode ser um fator de redução do número de alunos a longo prazo.

Assim, a perspectiva que pretendemos trazer nesta pesquisa é a sensibilização de um ensino de português que promova o encontro entre as variedades de língua portuguesa e veja com bons olhos a integração e aprendizado mútuo entre falantes de diversas variedades da língua, enaltecendo as semelhanças e reconhecendo respeitosa e as diferenças.

Cabe, então, trazer à tona a reflexão que estamos tentando empreender sobre a perspectiva de se pensar em um ensino que considere o português como uma língua pluricêntrica, visto que no *locus* desta pesquisa o público central são representantes da língua portuguesa de Angola, do Brasil, de Moçambique e de Portugal. Nesse sentido, pensar em um ensino que contemple as variedades, culturas e identidades dessa língua que é uma e, ao mesmo tempo, muitas é fundamental.

Entre 7 e 9 milhões de falantes da língua portuguesa estão nas Diásporas, especialmente nos Estados Unidos da América e no Canadá, em diferentes países europeus, no Japão, na África do Sul, no Paraguai e na Venezuela. Estas bases geográficas são pontos de apoio e de criação de interesse para a manutenção e o ensino da língua de herança no exterior e importante razão para o intercâmbio comercial e cultural com aqueles países. (OLIVEIRA, 2013, p. 411).

O maior desafio da Língua Portuguesa como língua pluricêntrica é sair de um pluricentrismo dual para um pluricentrismo múltiplo e cooperativo, relacionando-se com as especificidades

do ensino de uma língua que não considere apenas o sistema linguístico, mas, e, sobretudo, o reconhecimento e respeito de diversas identidades culturais em português.

2.5.2.1 Lusofalantes na Alemanha

As informações demográficas sobre o número de lusofalantes vivendo na Alemanha, presentes nesta seção, visam trazer um panorama quantitativo desse público, demonstrando a importância de que os representantes dos países de língua portuguesa nas diásporas, de um modo geral, se reconheçam, com vistas a fomentar a reflexão de que juntos somos melhores, maiores e mais forte. E ampliar a visão de que a necessidade do ensino de uma língua de herança em uma perspectiva pluricêntrica é fundamental para o fortalecimento das iniciativas educacionais.

No que diz respeito à promoção de uma educação bilíngue da língua de herança nas diásporas, ela é, em sua maioria, promovida por associações de pais, muitas vezes sem ajuda governamental. Desse modo, ao se pensar no fortalecimento de comunidades lusofalantes para o incentivo do ensino bilíngue regulamentado é preciso possuir um interesse comum e o reconhecimento de que é possível pensar sobre o ensino de português como uma língua pluricêntrica.

A partir dos dados da *Ausländerzentralregisters* (AZR) (Central de Registro de estrangeiros) da Alemanha do ano de 2014 e do censo da população alemã de 2011, criamos um quadro com os dados e as informações coletadas referente ao público lusofalante que vive e está registrado na Alemanha e em Berlim.

Iniciaremos a análise demográfica a partir dos dados da Alemanha de um modo geral e depois nos concentraremos em Berlim, não só por ser a capital da Alemanha e a cidade mais multicultural da Europa, mas também por ser a cidade que está inserida nesta pesquisa.

Quadro 1- Número de imigrantes falantes de português na Alemanha

PAÍS	INFORMAÇÃO DO CENSO – TOTAL	INFORMAÇÃO DO AZR – TOTAL
Portugal	104 886	112 773
Angola	5 519	6 161
Cabo Verde	230	293
Moçambique	1 885	2 055

São Tomé e Príncipe	16	23
Brasil	28 594	31 328
Guiné-Bissau	401	308
Timor-Leste	4	0

Fonte: (WIESBADEN, 2014) – Censo de 2011

A partir dos dados mostrados no quadro acima, percebemos que os dados do censo e os dados do AZR divergem. Levaremos em consideração os dados do AZR, por ser o censo que considera os dados do registro dos estrangeiros no país. O Quadro 1 nos informa que no ano de 2011 havia, na Alemanha, 152.941 lusofalantes. Esse número representa uma média de 0,2% da população vivendo no país, considerando que o total da população alemã é, de acordo com o *Wikipedia*, de 80,62 milhões de pessoas, em 2013.

Podemos ainda depreender que, na Alemanha, o maior número de estrangeiro que fala português vem de Portugal, devido à facilidade de imigração por ser um país que faz parte da união europeia. Depois seguem o Brasil, Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe.

No que diz respeito à população estrangeira geral, vivendo em Berlim, o Quadro 2 nos mostra que a cada 1000 moradores, 137,5 são estrangeiros.

Quadro 2 - População geral e população estrangeira de 2007 até 2014 em Berlim

TOTAL DA POPULAÇÃO GERAL	TOTAL DE ESTRANGEIROS – CENSO 2011	TOTAL DE ESTRANGEIROS – AZR	CADA 1000 MORADORES
3 440 991	473 023	501 014	137,5

Fonte: WIESBADEN (2015) - AZR – censo de 2014

No que corresponde à população lusofalante vivendo na Alemanha e em Berlim até o final do ano de 2014, os dados da AZR do censo de 2014 só informou dados da população portuguesa e brasileira, conforme o Quadro 3.

Quadro 3 – População lusofalante estrangeira em 31.12.2014 na Alemanha e em Berlim

	ALEMANHA	BERLIM
PORTUGAL	130 882	3 142
BRASIL	38 253	3 944

Fonte: WIESBADEN (2015) - AZR – censo de 2014

Considerando que em Berlim, de acordo com o censo AZR de 2014, conforme Quadro 2, havia 501.014 estrangeiros, podemos, comparando com o Quadro 3, afirmar que entre portugueses e brasileiros, a comunidade lusofalante de Berlim representa 1,4% do número de estrangeiros vivendo na capital. Desse total de lusofalantes 0,6% são portugueses e 0,8% são brasileiros.

Para complementar as informações demográficas relacionadas aos lusofalantes vivendo na Alemanha, pretendemos com o Quadro 4 verificar o número de lusodescendentes, ou seja, os filhos dos lusofalantes que nasceram na Alemanha e, por esse fato, podem ser um falante de português como língua de herança.

Quadro 4 – População estrangeira na Alemanha em 31.12.2014

	POPULAÇÃO TOTAL (NÚMERO)	NASCIDO NA ALEMANHA (%)
Portugal	130 882	17,9
Guiné-Bissau	870	3,0
Cabo Verde	315	4,1
São Tomé de Príncipe	22	4,5
Angola	5 611	26,5
Moçambique	2 068	6,4
Brasil	38 253	1,5
Timor-Leste	1	-

Fonte: WIESBADEN (2015) - AZR – censo de 2014

Os dados mostrados no Quadro 4 demonstram que o maior número de lusodescendente nascido na Alemanha vem de Angola, seguido por Portugal, Moçambique, São Tomé e Príncipe, Cabo Verde, Guiné-Bissau e, por fim, Brasil. Tais dados nos mobilizam a refletir sobre a necessidade de pensar em um ensino de português como língua de herança em uma perspectiva pluricêntrica, visto que o ensino de português na Alemanha não se restringe apenas ao público português. De acordo com os dados demográficos apresentados, fica claro que há no país portugueses, brasileiros, representantes dos PALOP e, em número reduzido, mas presentes, timorenses.

Todos esses dados supracitados nos revelam a magnitude do cenário que proporciona um ensino de português como língua de herança apoiado no pluricentrismo da língua portuguesa e na valorização da diversidade.

3 O ENSINO DE PORTUGUÊS EM CONTEXTO BILÍNGUE NA ALEMANHA: HERANÇA(S) E IDENTIDADE(S) EM DIÁLOGO

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.

(Paulo Freire, 1996, p. 12)

O objetivo geral desta dissertação visou compreender como o ensino de português como língua de herança se desenvolve e como as representações da cultura e da língua portuguesa são promovidas e valorizadas em uma escola bilíngue na Alemanha. A aprendizagem de uma língua de herança – se refere ao ensino da língua para falantes que a adquirem na diáspora, através de um legado. Essa relação se dá ou por necessidade de resgatar as raízes, podendo ser filho de lusofalantes em um país em que o português não é língua majoritária, ou por relações de parentescos ou étnicas. (CARREIRA, 2009).

Buscamos, nesta discussão, focar nos aspectos que nos chamaram a atenção a partir da geração dos dados, para lançar reflexões sobre o contexto de ensino/aprendizagem em questão. A nossa discussão, no entanto, tem como meta central responder às perguntas iniciais de pesquisa e lançar reflexão sobre o tema. Para tanto, utilizaremos como pontos de partida para a organização das discussões as categorias de análise já mencionadas na metodologia.

A primeira categoria orientará a discussão sobre o espaço da língua portuguesa na escola e os aspectos concernentes à carga horária das aulas de português, os turnos oferecidos, a frequência, o público-alvo dessas aulas e qual o lugar deles, da disciplina e do contexto de LH para o plano político-pedagógico e o planejamento escolar e, por fim, como se constrói o currículo nesse contexto.

A categoria seguinte conduzirá as discussões sobre os modos como a língua é ensinada nas aulas da disciplina de língua portuguesa, para tanto analisamos os materiais didáticos contemplados nas aulas, as características do planejamento escolar, os tipos de abordagem em sala de aula, bem como se as variedades da língua são consideradas, ou seja, se considera o português como uma língua pluricêntrica.

A terceira categoria contemplará as representações sobre a língua portuguesa, a partir dos professores, alunos, gestores e da comunidade escolar, visando compreender como os alunos se, veem, como veem os outros nesse processo e quais as suas aspirações para o aprendizado da língua de herança.

E a última categoria tratará sobre a sensibilidade (inter)cultural em relação ao contexto de herança por todos os envolvidos nesse processo. Também discorrerá sobre como funciona a troca dessas experiências culturais e a vivência em uma mesma língua, representada em culturas diferentes.

3.1 O ESPAÇO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA

3.1.1 O estatuto do português na escola

A disciplina de língua portuguesa faz parte do currículo acadêmico da escola e as notas da disciplina de português integram o histórico escolar dos alunos. Isso é um fator de privilégio no que diz respeito ao *status* da disciplina, haja vista que na Alemanha o sistema escolar avalia o desempenho geral dos alunos por nota. Nessa perspectiva, ter boas notas significa ter a possibilidade de acesso às escolas do ginásio, que é o modelo de escola que permite o aluno chegar em tempo regular à universidade, totalizando 11 a 12 anos de estudo. O acesso aos cursos universitários depende não só do desempenho acadêmico durante o período escolar, mas também a nota final do *Abitur*²¹. (BERLIN, 2015).

Há ainda outros modelos de escolas na Alemanha como a *Realschule* e a *Hauptschule*, e, para essas escolas, são encaminhados os alunos com perfil técnico, que é analisado em geral pela média. Normalmente os alunos terminam o ensino médio e fazem um curso profissionalizante básico. Para os alunos da *Hauptschule* o curso profissionalizante dá acesso a trabalhos na indústria e na agricultura, e os alunos da *Realschule* têm mais opções de cursos profissionalizantes. Caso eles tenham o desejo de chegar à universidade ou ter uma formação superior mais especializada, eles precisam estudar mais alguns anos depois da finalização do

²¹Algo similar ao nosso ENEM.

curso técnico, para concluir o ginásio e então, a depender do desempenho, ter acesso a algum curso superior.

Em Berlim, entretanto, desde 2010 não há mais essa divisão entre *Real-* e *Hauptschule*, esses modelos de escolas se integraram e é chamada de *Sekunderschule*. Os alunos da escola secundária estudam 13 anos para fazerem o *Abitur* e, a depender do desempenho escolar, podem ter acesso à universidade. Os que preferem seguir a carreira técnica estudam 10 anos e nos três anos restantes fazem um curso profissionalizante, mas se desejarem, após o curso profissionalizante, podem ainda estudar mais um ou dois anos e fazerem o *Abitur*. A principal diferença entre os alunos do ginásio e do secundário é que os alunos do ginásio podem solicitar uma vaga na universidade em qualquer área, depois dos 12 anos de estudo, já os alunos do secundário devem solicitar a vaga na área que teve a melhor média (ciências exatas, ciências humanas etc.). (BERLIN, 2015).

Desse modo, saber que as notas da disciplina de língua portuguesa nas escolas secundárias fazem parte do histórico escolar regular dá a língua um *status* de valorização e importância. Haja vista que a média geral das notas dos alunos é decisiva para o andamento do seu futuro acadêmico e profissional. Estar amparado por uma rede de educação que tenha como prioridade oferecer uma educação bilíngue que promova a valorização entre diferentes línguas-culturas não é uma realidade da maioria das comunidades de língua portuguesa que vivem nas diásporas.

Piipo (2016), ao tratar sobre o espaço da língua portuguesa no ensino básico na Finlândia, assevera que o estado financia o ensino da língua materna para alunos estrangeiros. Entretanto, a autora destaca algumas das principais dificuldades da manutenção do ensino de português como: a heterogeneidade dos grupos em relação à proficiência e idade dos alunos, como também o horário das aulas que ocorrem fora do horário escolar normal. Ela afirma que essa realidade ocorre, pois o município orienta a oferta do ensino em uma língua de herança e a escola que recebe deve se organizar para oferecer a estrutura e os planos curriculares. Nesta senda, a escola que rege o ensino de português não está bem estruturada e contempla o ensino como uma atividade escolar complementar. No entanto, essa é a realidade do ensino de português na Finlândia, mas pode não ser o caso de outra língua de herança no mesmo país.

Desse modo, percebemos que na Finlândia mesmo o ensino sendo custeado pelo Estado e fazendo parte de um ambiente escolar regular, o ensino de português como língua de herança lá tem as mesmas dificuldades das associações espalhadas pelo mundo afora. No entanto, as associações criadas por iniciativas de pais na diáspora não têm quase nenhum apoio governamental e, por isso, a vantagem de ter o apoio do Estado finlandês deveria ser um motivo para uma oferta do ensino de português mais estruturado e organizado.

Leaman (2015), ao tratar sobre o ensino de LH em escolas, assevera que o ensino de língua de herança inclui aulas especiais de língua estrangeira e programas de instrução complementar em escolas que são realizados nos fins de semana ou depois da escola regular. Esses programas são geridos por associações sem fins lucrativos, ou seja, igrejas ou grupos comunitários. E ainda afirma que a educação bilíngue regular é mais difícil para esse contexto. Nas palavras da autora: “generally excluded in this usage are bilingual education, dual immersion, and international schools, which typically offer full-time schooling to the children of expatriates and other elites”²². (LEAMAN, 2015, p. 104).

Nessa perspectiva, podemos perceber que a escola *lócus* desta pesquisa está em uma situação de vantagem em relação a outras iniciativas de redes escolares e pode servir como exemplo bem sucedido de educação bilíngue em contexto de LH. Primeiro, porque esta escola possibilita uma educação bilíngue de fato, haja vista que os alunos têm aulas de outras disciplinas em português, além da disciplina de língua portuguesa. Esse fato faz com que a língua portuguesa seja veículo de comunicação em outros ambientes da escola além da matéria de português propriamente dita. Segundo, porque a escola é aberta a todos os interessados em educação bilíngue, embora a maior parte dos alunos seja imigrantes ou descendentes de imigrantes. Os alunos também têm a mesma faixa etária e são divididos em dois grupos com níveis de proficiência e necessidades semelhantes. Essa realidade facilita tanto a elaboração de currículos e planos pedagógicos, bem como o andamento das aulas.

3.1.2 Carga horária das aulas de língua portuguesa

²²Geralmente, excluídos deste uso são a educação bilíngue, a dupla imersão e as escolas internacionais, que tipicamente oferecem a instrução a tempo integral aos filhos de expatriados e de outras elites (LEAMAN, 2015, p. 104, tradução nossa).

As aulas de língua portuguesa das turmas do quarto e do sexto ano totalizam 4 horas/aulas semanais. A disciplina de língua portuguesa é separada em dois grupos com alunos de níveis de proficiência distintos, denominados de língua materna – os alunos considerados com maior habilidade na língua - e língua parceira – os alunos com menor habilidade linguística em português. As aulas são realizadas nos turnos matutino e vespertino e são divididas em quatro dias letivos, apenas com um dia sem aula de língua portuguesa. Cada aula tem duração de cinquenta minutos, totalizando 200 minutos de aulas semanais de português, ou seja, duas horas/aula por semana.

Os alunos que fazem parte do programa bilíngue da escola, a partir do quarto ano, têm a disciplina chamada *estudos do meio* que é ministrada em língua portuguesa para alunos de língua materna e língua parceira em um mesmo grupo. A partir do quinto ano, os alunos de língua materna têm também outras disciplinas dadas em língua portuguesa, a saber: ciências, geografia, história e formação política, totalizando 50% de aulas em português e 50% de aulas em alemão.

No entanto, não podemos esquecer que esses alunos estão em contexto de diáspora e que apesar de todo incentivo escolar para além das duas horas semanais de aula de língua portuguesa, esses alunos ainda falam a maior parte do tempo a língua majoritária do país. Desse modo, apenas a carga horária escolar não é suficiente para a manutenção da LH, o apoio familiar e o desejo de falar a língua de herança é fundamental para o sucesso do aprendiz. Os fragmentos das entrevistas a seguir mostram a preferência das crianças em falarem essa língua.

(Fragmento 1)

ENTR.: [...] você gosta de falar mais qual língua?

MAB07: português

ENTR.: Por quê?

MAB07: porque é tipo a língua que eu nasci. Eu nasci falando essa língua e fiquei seis anos falando essa língua e, então é a língua que eu sei melhor.

(Fragmento 2)

MAB01: eu gosto de falar mais português.

ENTR.: por quê?

MAB01: porque é a minha língua materna, então me sinto mais confortável em falar em português.

ENTR.: [...] você nasceu em Portugal?

MAB01: Sim

ENTR.: E você veio pra cá com quantos anos?

MAB01: com oito

A partir das respostas percebemos que esses alunos nasceram em um país lusófono e ainda o português é a língua que domina o seu dia a dia. No entanto, essa realidade pode mudar no decorrer do tempo, pois mesmo com toda a iniciativa escolar de oferecer aos alunos 50% das aulas em cada língua, esses alunos estão expostos a outros estímulos na língua majoritária, a saber língua de comunicação dos setores administrativos da escola e do país, mídias, dia a dia nas ruas da cidade etc. No fragmento a seguir vemos a mudança de paradigma do aluno que nasceu em um país lusófono, viveu uma parte de sua vida lá e hoje, por morar há um tempo na Alemanha, relata preferir falar mais alemão, embora se comunique bem em português.

(Fragmento 3)

ENTR.: E aqui na escola com os seus colegas da turma vocês falam mais em alemão ou em português?

MAB08: alemão

ENTR.: mesmo com os que falam português?

MAB08: não os que não sabem falar alemão, falamos em português e os que falam português e alemão falo mais alemão.

ENTR.: por quê?

MAB08: não sei, porque nós estamos na Alemanha e gosto de falar com os meus amigos em alemão.

Percebemos, desse modo, duas situações diversas. Uma demonstra a preferência em falar português, por ter nascido em um país lusófono e ainda se sente mais confortável falando em português, e a outra situação já nos traz a preferência de MAB08 de falar em alemão

justificando por estar na Alemanha. MAB08 nasceu em Portugal, mas já está a mais tempo na Alemanha do que os outros dois sujeitos apresentados.

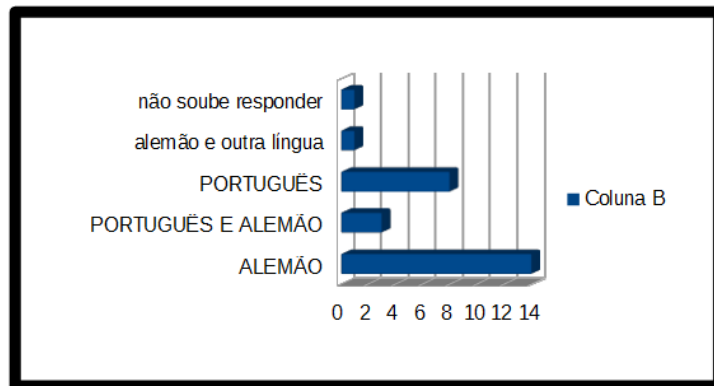
Essa realidade nos permite perceber que, mesmo tendo uma carga horária similar na língua majoritária como na língua de herança, mesmo o sujeito tendo estímulo familiar, haja vista que a família de MAB08 migrou para a Alemanha, ou seja, toda a sua família é portuguesa (pai, mãe e irmãos), ainda assim, pelo tempo que MAB08 mora na Alemanha, o português deixou de ser a sua língua principal, mesmo que se comunique também muito bem em português.

A afirmação de MAB08 serve como um bom exemplo para famílias que migram com objetivo de viver em outro país e acreditam que o bilinguismo é prejudicial para a aquisição da língua majoritária do país e acreditam que tanta exposição na LH fará com que a criança não adquira a língua do país acolhedor e não consiga se inserir na sociedade. Apesar de todas as pesquisas que demonstram a vantagem de uma educação bilíngue (CUMMINS, 1983; MÖLLER et al., 2017) essa é uma afirmação recorrente das famílias imigrantes, que acreditam que falar português em casa já é uma exposição suficiente para a manutenção e o desenvolvimento da LH.

Valdés (2001) assevera que o bilinguismo não é estático. Um indivíduo pode passar por diferentes fases de bilíngues e de dominar em cada fase da vida uma determinada língua. Nas palavras do autor [...] “bilingualism is best seen as a dynamic condition. Over the course of a lifetime, a single individual’s bilingual profile can vary immensely, depending on background experiences and schooling²³” (VALDÉS, 2001, p. 6).

Analisando o Gráfico 1 a seguir, criado a partir das respostas dos sujeitos do questionário da pesquisa sobre a língua que prevalecia na sua comunicação diária, vemos:

23 [...] O bilinguismo é melhor visto como uma condição dinâmica. Ao longo da vida, o perfil bilíngue de um indivíduo pode variar imensamente a depender das experiências e da escolaridade. (VALDÉS, 2001, p. 6, tradução nossa).

Gráfico 1– Que língua você fala a maior parte do tempo?

Fonte: elaborado pela autora

Assim, mais uma vez percebemos que a língua majoritária é a língua principal de comunicação da maioria dos sujeitos, embora quase a metade deles afirmem ser o português a língua que fala a maior parte do tempo. No entanto, vale refletir sobre se o uso do português se mantém por ainda não falarem alemão ou por não terem possibilidade de falar alemão, como afirma MAB09:

(Fragmento 4)

ENTR.: [...] em casa você fala mais português com a sua mãe ou com o seu pai?

MAB09: eu falo mais português com a minha mãe e alemão com meu pai, porque meu pai quer que eu fale mais alemão com ele pra também aprender melhor e com a minha mãe porque ela não sabe.

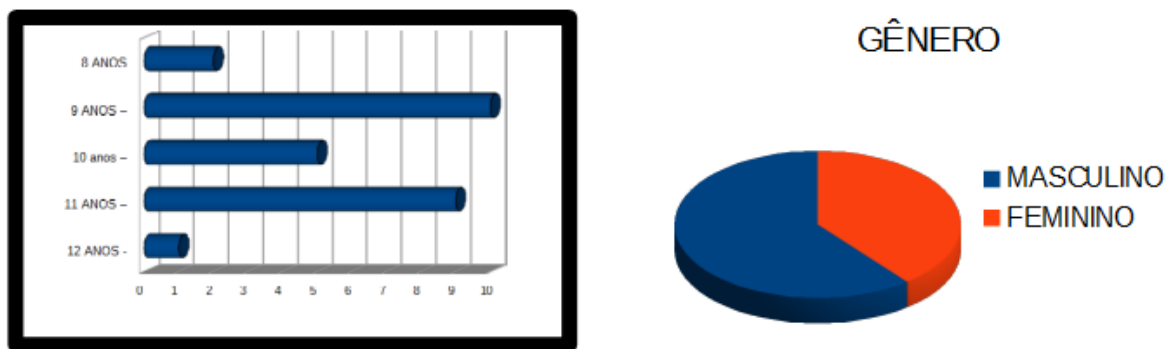
Desse modo, esses dados apontam que a metade dos alunos que falam português majoritariamente são os alunos que estão há pouco tempo na Alemanha como revelam MAB01 e MAB07 que preferem falar português ou como MAB09 que precisa se comunicar em português com a mãe, pois ela não fala alemão.

Assim, podemos afirmar que, nesse contexto da pesquisa, a carga horária escolar de 50% de aulas em língua portuguesa unido à comunicação familiar em português não é um fator determinante para que o sujeito não se comunique bem em alemão, mas é um fator determinante para ele ter uma boa desenvoltura na comunicação em português.

3.1.3 Público-alvo da escola e representações sobre a língua portuguesa

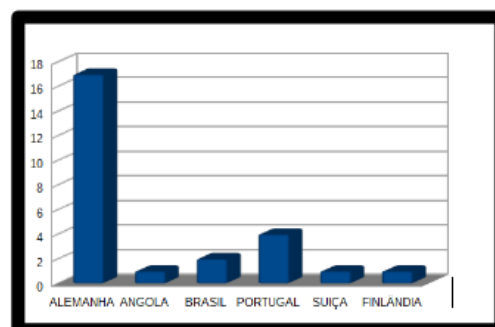
No que diz respeito ao público da escola, conforme podemos perceber nos Gráficos²⁴ 2 e 3, apresentados a seguir, os alunos do quarto e sexto ano estão na faixa etária entre a infância e a pré-adolescência. A maior parte dos alunos nasceu na Alemanha, mas há também alunos nascidos em Portugal, Brasil e Angola, além de alunos que têm a herança de origem lusófona, mas nasceram em outro país europeu que não possui o português como língua oficial. Esses alunos são filhos de lusofalantes, que hoje vivem na Alemanha.

Gráfico 2- Idade dos alunos e gênero



Fonte: elaborado pela autora

Gráfico 3- País de nascimento



Fonte: elaborado pela autora

²⁴ Os dados foram generalizados para não segregarmos os alunos por idade ou por série, tendo em vista que todos fazem parte do mesmo processo e, nosso objetivo, é analisar qual a relação deles com a língua portuguesa, independente da faixa etária.

No entanto, nem todos os alunos têm a lusodescendência, haja vista que havia também alunos que nasceram na Alemanha, de pais alemães, e decidiram aprender português por terem morado um tempo em Portugal e, por isso, gostariam de manter o contato com a língua; também encontramos alunos cuja lusodescendência é de terceira geração, um dos seus pais é filho de um lusofalante, mas não aprendeu a falar português, por isso, perdeu a herança dessa língua. Assim, esse pai muda a história e oferece ao filho a oportunidade de aprender a língua perdida por ele.

Embora a maioria dos alunos tenha nascido na Alemanha, durante o período de observação foi percebido, a partir das relações interpessoais e pelos discursos dos alunos, que eles se identificam entre si como “os portugueses” e “os brasileiros”. No entanto, os brasileiros são aqueles ou nascido no Brasil ou de descendência brasileira e os portugueses não são só os que nasceram ou descendem apenas de Portugal, mas sim os que têm a pronúncia mais próxima da pronúncia portuguesa, ou seja, incluindo os descendentes dos Países de Língua Oficial Portuguesa (PALOP). Esse fato demarca a comum polarização do português do Brasil e o de Portugal, excluindo, desse modo, outros países de língua portuguesa. Outro fator é que muitos deles têm orgulho de ter esse sangue lusófono, tal afirmação pode ser ratificada nos próprios relatos dos alunos.

(Fragmento 5)

ENTR.: Você nasceu aqui na Alemanha, né?

MAB05: Sim.

ENTR.: Mas você parece que nasceu no Brasil de tão bem que você fala português.

MAB05: é porque eu só falo com a minha mãe assim:: todo dia e falo com o meu cachorro, P. {nome do cachorro}, ele vem.

ENTR.: hum, então você é quase um brasileiro, né?

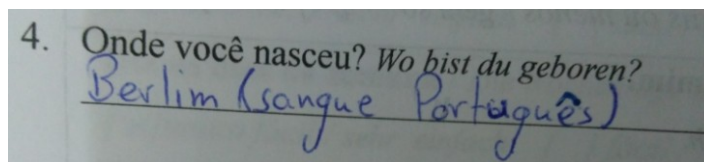
MAB05: hum rum, é, quer dizer, eu sou um brasileiro.

O fragmento 5 nos revela o pertencimento do sujeito, em se afirmar brasileiro e o seu próprio interesse em falar português, ao relatar que fala com o seu cachorro também. Falar português com o seu cachorro revela um desejo voluntário, haja vista que ele poderia escolher falar alemão com ele. Mendes (2015, p.84) assevera “pertencimento não é algo que se possa impor,

pois é necessariamente uma construção, um processo de identificação, de querer tornar-se ou fazer parte.”

Outro exemplo foi o sujeito MAP07 que, no seu questionário, ao colocar o país de nascimento, escreve Alemanha, mas ao lado, escreve, “sangue português”, como se vê na Imagem 2. Essa afirmação não teve nenhuma influência dos professores, colegas ou da pesquisadora, haja vista que os questionários foram preenchidos individualmente pelos alunos e eles levavam uma média de 15 minutos para preencherem. Demonstrando um ato totalmente natural e espontâneo do sujeito. Veja a Imagem 2.

Imagem 2- Sangue português



Fonte: recorte de digitalização do questionário

Perceber que os próprios alunos se identificam com a língua-cultura de herança e eles mesmos se autodenominam como pertencentes a esses países é uma questão fundamental para a manutenção do ensino dessa língua. Leaman (2015), em seu artigo sobre educação e identidade em língua de herança nos Estados Unidos, traz à baila as discussões sobre o que conta como uma língua de herança e como um aprendiz de língua de herança, sobretudo, quem é e quem não é um aprendiz de língua de herança, salientando que essas definições devem ir muito além de apenas debates terminológicos. Em primeiro aspecto, porque o aprendiz de LH não é apenas uma classificação educacional, mas também uma identidade que é comumente designada a um grupo de alunos por pesquisadores, educadores e administradores e não pelos próprios aprendizes.

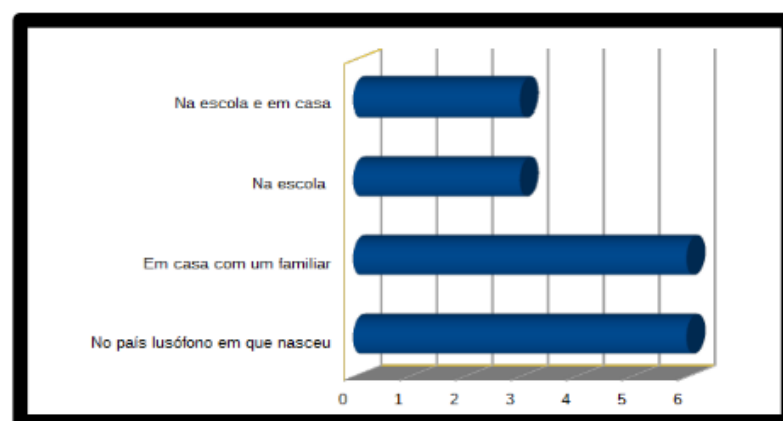
Segundo a referida autora muitas pesquisas que engendraram debates sobre se a definição de língua de herança deve ser tratada como língua ancestral, proficiência linguística e/ou laços familiares falharam em analisar como os aprendizes se veem e a sua relação com a língua. Além disso, essas discussões, segundo a autora, não levaram em consideração os contextos políticos e educacionais, bem como o papel do próprio sujeito na construção de sua

identidade. Essa reflexão, de acordo com a autora, é muito importante tendo em vista que muitos falantes da sua língua de herança resistem em ser categorizados como tal. (LEAMAN, 2015).

Nessa perspectiva, podemos perceber que não é o caso dos sujeitos desta pesquisa que se identificam e se veem representados pela língua-cultura de herança, considerando-se brasileiros e portugueses. No entanto, não foi percebido durante esse período nenhuma manifestação de pertencimento entre os descendentes dos PALOP. A partir dos dados desta pesquisa, a falta de manifestação direta de pertencimento dos lusodescendentes dos PALOP pode ter relação com a falta de representatividade de professores de descendência africana na escola, bem como pela falta de materiais didáticos advindos desses países. No entanto, esse aspecto ainda necessita de uma investigação mais direcionada e aprofundada.

Além das próprias afirmações dos alunos nas entrevistas, as respostas aos questionários também demonstram as suas percepções em relação à origem do seu aprendizado de português. O Gráfico 4 a seguir, construído a partir da tabulação das respostas às perguntas abertas (ANEXO A), revela a que os alunos atribuíam o aprendizado da língua portuguesa:

Gráfico 4 - Como e onde você aprendeu português?



Fonte: elaborado pela autora

A maioria atribui o aprendizado à família ou por ter nascido em um país lusófono, demonstrando que os sujeitos têm consciência de que a família é um ambiente que

proporciona um caminho para a aprendizagem. Entretanto, a escola também surgiu como um ambiente de aprendizagem bem como a relação entre a escola e a casa.

Está mais do que claro para nós que os alunos que fazem parte do programa bilíngue alemão/português desta escola são falantes de português como língua de herança e, desse modo, todo o planejamento pedagógico deve levar em consideração esta realidade. No entanto, sabemos que essa não é uma tarefa fácil. Valdés (2001), ao refletir sobre o desenvolvimento de teorias pedagógicas para o ensino de LH, assevera que é necessário lançar mão das teorias do bilinguismo e das teorias e experiências de ensino de L1 e L2 para criar práticas pedagógicas de ensino de uma língua de herança. Desse modo, segundo o referido autor, é possível desenvolver práticas de ensino coerentes com as necessidades de ensino e aprendizagem de uma língua de herança.

3.1.4 Lugar no plano Político-Pedagógico e no planejamento escolar

Diante da realidade abordada no item anterior sobre o público-alvo e contexto de aprendizagem em que a língua portuguesa se situa nessa escola bilíngue é preciso que o plano político-pedagógico e o planejamento escolar levem em consideração esses fatores. Segundo Piipo (2016), conhecer o número de alunos, os contextos e suas práticas linguísticas relacionadas aos níveis de proficiência, usos e atitudes são informações essenciais para o planejamento pedagógico.

Nesta escola, a língua portuguesa faz parte do plano pedagógico, como já dito, as notas contam para a formação acadêmica do aluno e são tão relevantes para a definição da progressão escolar dos alunos, quanto as das outras disciplinas. Esse é um fator diferencial em relação às outras escolas em contextos de ensino de uma língua minoritária em outros países que, embora ofereçam o ensino de português, o aprendizado da língua não passa de uma disciplina extracurricular e suas notas não fazem diferença na vida acadêmica dos aprendizes.

Na perspectiva de um planejamento político-pedagógico de língua portuguesa nessa escola, de acordo com as observações durante o período da pesquisa de campo, houve regularmente reuniões com os docentes de português, para definir um plano pedagógico e o currículo para

as turmas de língua portuguesa na escola. No momento da pesquisa, a escola estava passando por um processo de transição de direção escolar e algumas mudanças estavam sendo efetuadas, já que na gestão anterior não havia diretrizes que orientavam e definiam as abordagens didáticas para o ensino e nem havia consentimento entre as abordagens de ensino entre todos os professores de língua portuguesa.

Em perspectiva institucional as diretrizes pedagógicas são orientadas a partir das determinações da SESB, pois através delas devem ser definidos os caminhos de aprendizagem bem como as habilidades a serem desenvolvidas em cada ano escolar entre os grupos de língua parceira e de língua materna de todas as línguas participantes das escolas europeias.

Para os alunos de língua materna o objetivo da aprendizagem em português concentra-se no desenvolvimento de competências das ações linguísticas. Os alunos aprendem, nesse contexto, meios de comunicações escritas e orais em situações complexas, assim como são inseridos em meios de ações sociais. Como exemplo tem-se a disciplina *Estudos do Meio* que promove o aprendizado através de atividades práticas, a saber: plantação, visitação a museus, fábricas, hospitais, excursões etc. No quinto e sexto anos é intensificada a habilidade de escrita e, conseqüentemente, de leitura. (SUKOPP, 2005).

Para os alunos de língua parceira o objetivo da aprendizagem em português concentra-se no desenvolvimento de competências linguísticas, determinadas por competências pessoais e sociais. Os alunos, nesse contexto, devem aprender a língua como meio de comunicação em situações complexas progressivas, voltadas para o uso. Os alunos devem desenvolver a habilidade de compreensão oral e escrita; dominar a entonação e articulação da língua parceira; ampliar progressivamente o vocabulário e o uso correto da sintaxe; aprender e usar o sistema escrito, ler diferentes tipos de textos e usá-los na aula, conhecer expressões culturais e utilizá-las em situação apropriada, sentir alegria e segurança ao usar a língua parceira. (SUKOPP, 2005).

Em relação ao planejamento político-pedagógico interno, a escola tem o apoio de pais de alunos que anualmente se candidatam a colaborar e trabalhar em parceria com a escola. Assim, em reunião, os pais candidatos a serem representantes, tesoureiros ou outro tipo de

demanda são eleitos e passam a ser responsáveis junto à escola com algumas atribuições burocráticas relacionadas aos interesses dos pais e alunos. Por exemplo, organização de festas culturais, oferecer apoio voluntário para as aulas de português, promover contação de histórias, cantigas, arrecadar fundos para algum tipo de demanda, como promover viagens, intercâmbios ou alguma demanda que o Estado não possa suprir. Os alunos também fazem parte dessa organização política e cada turma tem dois representantes da turma que participam de reuniões com a coordenação, direção e docentes.

Todas as informações trazidas sobre o planejamento político-pedagógico interno da escola foram relatadas pelos professores, durante o período da pesquisa de campo. Como já mencionado, a escola estava passando por um processo de transição e nova implementação organizacional, de modo que não havia nenhum documento que pudesse ser analisado sobre essas questões político-pedagógicas.

3.1.4.1 Elementos a serem analisados na produção de um currículo

A partir do planejamento pedagógico é esperado que haja um currículo que defina os caminhos de aprendizagem para o ano letivo, para tanto é necessário compreender o contexto de aprendizagem, bem como o interesse e as necessidades dos aprendizes. (PIIPO, 2016). Ora, se sabemos que os alunos dessa escola estão inseridos em contexto de língua de herança e, nesse sentido, é necessário que o ensino-aprendizagem possibilite aos aprendizes estabelecerem uma relação de pertencimento com essa língua, o primeiro passo, então, para o planejamento curricular seria compreender quais as necessidades desses alunos no aprendizado dessa língua.

Assim, antes de analisarmos os planos pedagógicos anuais utilizados pelos professores de português da escola, vale salientar algumas respostas ao questionário dadas pelos alunos quando questionados sobre o seu interesse em aprender português. Essas respostas foram tabuladas e transformadas em gráficos. O Gráfico 5 a seguir mostra de que modo eles veem a sua relação com a língua portuguesa para além da sala de aula

Gráfico 5– Percepções e interesse quanto ao aprendizado da língua portuguesa



Fonte: elaborado pela autora

O Gráfico 5 integra várias perspectivas visando compreender o interesse dos alunos para o aprendizado da língua. Vemos então que o elemento principal do interesse deles é o incentivo dado pelas famílias para que eles falem português, e demonstram ainda que falar português os aproximam de pais, familiares e amigos, além de gostarem de ser identificados como um falante de português. A maioria marcou que conhecia e sabia que havia diferentes variedades da língua portuguesa e, por isso, interessava-se por diferentes países e culturas dessa língua. No entanto, percebemos uma polarização dos que não acham a língua portuguesa importante e dos que acham que falar português será importante para o futuro. Alguns alunos, quando perguntados se falar português ajudaria no futuro, responderam não ver importância para o futuro profissional, mas sim para viajar, conversar com a família.

(Fragmento 6)

[...]

PAB02: Gosto de fazer português, quando eu não falo português eu não posso ir para minha outra família.

(Fragmento 7)

ENTR.: Por que você acha importante aprender português?

PAP06: Porque se calhar eu gosto muito do país Portugal, e: também tenho muitas amigas que também são portuguesas e se calhar, eu também gostaria de voltar a viver em Portugal.

Em relação a ver a importância da língua para o futuro, poucos foram os sujeitos que marcaram essa opção, a maioria se interessa pelo aprendizado mesmo como uma aproximação familiar, para poder se comunicar no país lusófono quando forem visitar ou se, por acaso, forem morar nesse país, como retratam os fragmentos 6 e 7. No entanto, alguns relataram a importância de falar português para conseguir um emprego. Podemos confirmar esse fato a partir dos fragmentos das entrevistas a seguir:

(Fragmento 8)

ENTR.: Você acha que o português vai te ajudar quando você for trabalhar ou só para falar com a sua família?

MAB09: não sei, eu penso os dois, em um ter um trabalho no Brasil vai me ajudar na verdade muito.

(Fragmento 9)

ENTR.: Por que você quer continuar aprendendo?

MAB01: porque é importante. Tenho uma amiga por exemplo que ela tá numa escola alemã, e ela vai começando a esquecer português, vai dizendo palavras mal e depois não sabe escrever e eu quero continuar português para saber escrever bem e essas coisas.

[...]

ENTR.: e você quer continuar aprendendo português?

MAB01: sim

ENTR.: por quê?

MAB01: porque na aula de português você aprende português e não só falar é também escrever, porque tem coisas que são bem diferentes que em alemão, tipo til, e o ão [...].

(Fragmento 10)

ENTR.: E por que você acha importante aprender português, continuar estudando português?

MAP02: porque se calhar ir para Portugal e ficar também, fazer:: preciso falar com muitas línguas e, por isso.

De acordo com os fragmentos 8, 9 e 10 dessas entrevistas, percebemos que os alunos estão sensíveis sobre a importância da manutenção de uma língua e a necessidade de aprendê-la não só para falar, mas também para escrever e desenvolver outras habilidades linguísticas. Embora, a percepção dos sujeitos em relação ao uso da língua portuguesa para além dos laços familiares tenha sido tímida entre os alunos, vemos que alguns deles consideram que o português pode auxiliá-los no futuro profissional.

O fato de os alunos reconhecerem que a língua portuguesa possui diferentes variedades está presente na rotina escolar deles, pois os alunos são selecionados por série e faixa etária, portanto estão presentes alunos de diferentes variedades da língua portuguesa, além de terem representação de professores brasileiros e portugueses. Desse modo, a variedade da língua portuguesa deve ser considerada no currículo de modo a reconhecer os diferentes tipos de variedades regionais, culturais, morfossintáticas, fonéticas e lexicais, mas sobretudo reconhecer o que as une e refletir sobre o desenvolvimento e a ampliação dessa língua em um contexto global.

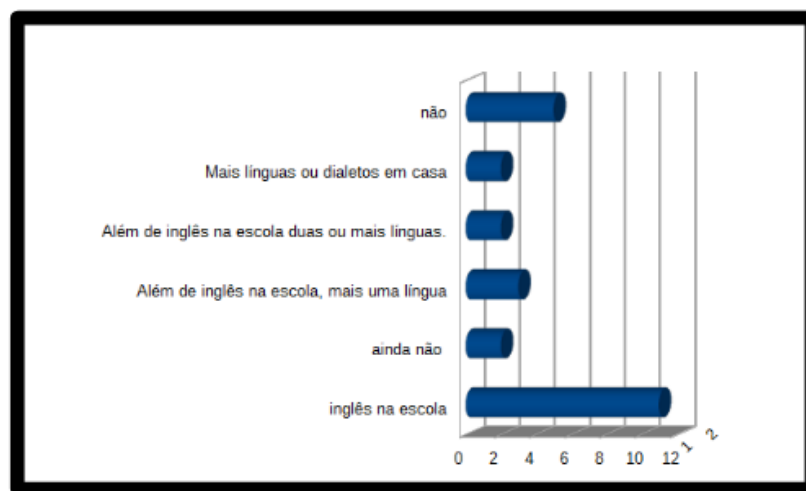
Outro ponto essencial para a construção de um currículo é entender a realidade linguística dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem, pois, apesar de estarmos diante de uma escola bilíngue, podemos perceber que na verdade estamos diante de sujeitos multilíngues. Benson (2015), ao tratar sobre as implicações pedagógicas de sujeitos multilíngues em ambiente escolar, assevera que os alunos que já usam em casa e/ou em sociedade duas ou mais línguas possuem uma série de habilidades e riquezas linguísticas, identitárias e culturais.

Assim, a referida autora salienta que é preciso aproveitar as habilidades que os alunos trazem para a sala de aula, para ajudá-los a construir conhecimentos amparados por uma consciência

crítica. Essa consciência crítica, segundo a autora, promoveria o respeito por todas as línguas, culturas e pessoas através das relações interculturais.

Assim, vemos no Gráfico 6 quais são as línguas faladas pelos sujeitos da pesquisa além de alemão e português:

Gráfico 6 – Você fala ou estuda mais outra língua, além de português e alemão?



Fonte: elaborado pela autora

No que diz respeito ao multilinguismo dos sujeitos da pesquisa, fica evidente no Gráfico 6 que a maioria dos alunos aprendem inglês na escola, disciplina obrigatória, a partir do quinto ano, formando, nesse contexto, sujeitos multilíngues já no ensino fundamental. Além da obrigatoriedade do inglês, muitos alunos têm contato com outras línguas além do alemão, português e inglês ou demonstram interesse em aprender outras línguas.

No entanto, o multilinguismo não está apenas relacionado ao aprendizado de mais uma língua na escola, mas muitas vezes com o fato de serem multilíngues de nascença, realidade de alguns sujeitos desta pesquisa. Como asseveram MAB03 e MAB10 ao contarem sobre a língua que mais falam:

(Fragmento 11)

MAB03: hmm é difícil. Pois, em casa, eu falo mais com a minha mãe.

ENTR.: Em que língua?

MAB03: Dinamarquês! E meu pai também tá algumas vezes lá e também falo português! E aqui na escola, eu estou mais tempo que em casa e falo alemão. Português quando estou na aula de português.

ENTR.: E com os seus colegas daqui da escola? Você fala mais português ou mais alemão?

MAB03: alemão!

ENTR.: Mais alemão? Por quê?

MAB03: Porque eu consigo melhor!

(Fragmento 12)

ENTR.: Além dessas línguas alemão e português você fala mais outra língua?

MAB10: Sim, falo finlandês e um bocadinho de inglês

ENTR.: você faz curso de inglês?

MAB10: não, mas os meus pais falam juntos inglês

ENTR.: seus pais são de onde?

MAB10: meu pai vem de Portugal e minha mãe da Finlândia

ENTR.: ai eles falam entre si em inglês. E alemão eles falam também?

MAB10: Não

ENTR.: sua mãe fala com você em Finlandês e seu pai em português. Então você fala português com seu pai, finlandês com sua mãe e escuta inglês. E você fala inglês também?

MAB10: um bocadinho

ENTR.: Entre finlandês, português e alemão você gosta de falar mais qual?

MAB10: Eu gosto de falar todas, mas se calhar sou melhor em finlandês

ENTR.: finlandês, por que você fala mais com a sua mãe?

MAB10: não, mas eu vivi na Finlândia 6 anos.

ENTR.: Você nasceu lá?

MAB10: sim

Diante da realidade multilíngue de alguns alunos bem como a oferta da disciplina obrigatória de inglês como língua estrangeira, o currículo escolar deve prever a promoção de diálogos para sensibilização intercultural. Embora, na escola pesquisada, a educação bilíngue vise a uma relação de respeito e integração entre a língua-cultura dominante e a língua-cultura minoritária e, desse modo, já promove uma educação de troca intercultural, é importante que

essas questões estejam presentes nos currículos das disciplinas. É então através da educação bilíngue que promova o diálogo com a língua majoritária, a LH e todas as culturas envolvidas nessa relação que o aprendiz pode desenvolver e/ou ampliar suas capacidades interculturais.

Desse modo, analisaremos a seguir, o currículo pedagógico anual para o quarto ano (ANEXO A e B) utilizado para as aulas de português de língua parceira e língua materna e o currículo pedagógico anual para o sexto ano (ANEXO C e D).

Conforme podemos apreender dos anexos A e B, os planos curriculares das turmas de língua materna e parceira do quarto ano são diferenciados, tendo em vista os objetivos de cada grupo já definidos anteriormente. O plano anual descreve as competências e os conteúdos gramaticais e literários que devem ser desenvolvidos, os meios utilizados para atingir os objetivos de aprendizagem e o modo de avaliação.

Podemos apreender ainda que há uma preocupação de que os alunos de língua materna adquiram a habilidade de circular em gêneros textuais mais formais da esfera acadêmica, tais como: apresentações orais, conversas não só entre os colegas, mas com os adultos e professores da escola, utilizar variados gêneros textuais, tanto para leitura quanto para a escrita. Para os alunos de língua parceira o objetivo é desenvolver a capacidade de compreensão usando recursos do contexto, é dar mais segurança aos aprendizes ao interpretar ou compreender textos em português. Entrar no mundo da leitura em português, paulatinamente, utilizando o recurso da tradução. Poderíamos interpretar, nessa perspectiva, que os alunos de língua parceira precisam ainda adquirir segurança nas quatro habilidades do uso da língua portuguesa.

No que diz respeito aos conteúdos, eles são divididos em conteúdos gramaticais e literários, que sofrem poucas alterações nas turmas da língua materna ou na língua parceira. No que diz respeito ao conteúdo literário, de acordo com o plano pedagógico, a língua parceira tem contato com os textos literários durante as aulas, para fazer leitura em voz alta, enquanto os alunos de língua materna recebem o livro e utiliza-o durante mais tempo, para além da leitura em voz alta. Os conteúdos gramaticais são os mesmos nas duas turmas, sendo apenas

descritas diferentemente no plano. Não está presente no currículo do quarto ano discutir sobre as experiências e aspectos culturais, bem como a diversidade do português.

A avaliação também é diferenciada entre os dois grupos. Para os alunos da língua materna, a avaliação abrange tanto o desenvolvimento da competência oral quanto da competência escrita. Para os alunos de língua parceira, a avaliação abrange apenas o desenvolvimento da competência oral. Para os dois grupos a avaliação é baseada nas estratégias de aprendizagem descritas no plano e, de um modo geral, não há um dia de teste como comumente acontece em disciplinas. No entanto, esta é uma decisão particular do professor da turma do quarto ano, que em conversa informal, afirmou entender a avaliação como um processo, que é avaliado diariamente, em todas as atividades executadas pelos alunos.

Em relação ao plano pedagógico para os alunos do sexto ano (ANEXO C e D), algumas habilidades são diferenciadas para os alunos de língua materna e para os alunos de língua parceira. Podemos perceber que para o grupo de língua materna do sexto ano as habilidades de letramento são ampliadas, eles devem ler mais livros literários e os conteúdos são mais extensos que os dos alunos do grupo de língua parceira.

Em conversa informal, o professor explicou que o objetivo do sexto ano é desenvolver nos alunos a capacidade de sistematizar e estruturar textos, de modo a praticar a coesão e a coerência. Nesse momento, o professor acha isso mais importante do que gravar conceitos, já que eles vêm desenvolvendo os conceitos, formações de frases desde o quarto e quinto ano e agora no sexto ano, devem trabalhar a coesão e coerência textual na prática (comparando com a turma do quarto ano que agora está aprendendo a construir frases e a sistematização de um texto).

Para o grupo do sexto ano, além dos textos escritos e das apresentações de trabalhos que correspondem às atividades do andamento das aulas, os alunos ainda fazem um teste escrito para avaliação. A diferença entre o grupo de língua materna e de língua parceira é que para a língua parceira a avaliação se volta mais para a compreensão e habilidade de comunicação oral, enquanto os alunos de língua materna, são avaliados na compreensão e habilidade de comunicação escrita.

A escola, desse modo, é o ambiente propício para que esses aprendizes de LH expandam as suas habilidades tanto orais quanto escritas, sobretudo, no desenvolvimento de circular em diferentes esferas sociais e domínios linguísticos, de modo a não se sentir um estranho ao falar a sua LH. A escola *lócus* da pesquisa, nessa perspectiva, preocupa-se em desenvolver as habilidades comunicativas no que diz respeito à compreensão consciente e contextualizada do uso da gramática, bem como com uso de diferentes gêneros textuais.

No entanto, não há especificações sobre o multilinguismo e as variedades da língua portuguesa no currículo dos alunos do quarto ano, mas estão presentes para os alunos do sexto ano. O tema do multilinguismo, aparece no sexto ano, entretanto, como reflexão sobre o seu significado, no tópico *objetivos de aprendizagem*. Já como conteúdo específico aparece o tema sobre *a língua portuguesa no mundo*. Embora, os temas apareçam no currículo do sexto ano, o ideal seria que tanto as práticas multilíngues quanto a relação consciente entre as variedades da língua fossem abordadas desde o início da formação escolar do sujeito bilíngue, de modo que não se ignore as variedades linguísticas e culturais do português e das outras línguas.

3.1.4.2 Perspectivas gerais para o currículo de uma língua de herança no contexto escolar

Diante do contexto em que se encontram os sujeitos desta pesquisa e do currículo apresentado pela disciplina de português, como deveria ser um plano curricular para esses alunos, nesse contexto de língua de herança? A partir dos dados mostrados não nos restam dúvidas de que os alunos de português dessa escola estão inseridos em um contexto de língua de herança.

Destro (2015, p.122) assevera “um típico 'falante de herança' geralmente utiliza essa língua no ambiente familiar e, quando não tem oportunidade de desenvolvê-la, limita-se apenas ao conhecimento do registro oral informal restrito ao vocabulário utilizado nesse ambiente”. Observamos aqui que a autora escreve típico falante de herança entre aspas, justamente porque o contexto de língua de herança é sempre heterogêneo e cada situação traz realidades distintas. Por isso, a importância de sempre compreender o ambiente e os sujeitos envolvidos.

Moroni e Gomes (2015), tratando sobre o ensino de PLH na Catalunha, contribuem afirmando que naquele país, a proposta curricular para as aulas na associação onde trabalham, parte dos próprios alunos, através das suas experiências, do que eles trazem para a aula. A experiência com ensino de PLH para crianças referidas no seu texto ratifica o modo com que os professores sujeitos desta pesquisa conduzem as suas aulas.

No caso da nossa pesquisa, trata-se de uma escola amparada pelo Senado do Estado de Berlim e, por isso, os planos curriculares da escola devem seguir as diretrizes curriculares e a carga horária exigida. No entanto, a criação de um currículo mais fácil de modificar, ampliar e desenvolver devido ao perfil heterogêneo dos grupos seria o ideal para a promoção de um ensino de PLH mais de acordo com a realidade das crianças em cada contexto. Como exemplo do Plano Curricular Anual (ANEXO A e B) das turmas do quarto ano, vemos que há definições de conteúdos gramaticais do que os alunos devem saber até ao final do ano letivo. Já o Plano Curricular Anual das turmas do sexto ano (ANEXO C e D) não especifica os conteúdos, tratando-os apenas como conteúdo específico.

A nosso ver, os currículos educacionais e os planos pedagógicos anuais não podem ter um currículo rígido, a exemplo do plano curricular (ANEXO A e B), haja vista que no currículo como se mostra já estão definidos quais os conteúdos gramaticais devem ser trabalhados naquele ano. No entanto, ao conversarmos com os alunos, percebemos que os conteúdos estabelecidos para a turma do quarto ano já são bem utilizados por eles no uso oral. Nos fragmentos mostrados a seguir, retiramos exemplos das falas dos alunos que demonstram como eles usam em sua fala o passado e o verbo no subjuntivo, utilizando a conjunção condicional *se* em português, por ser um dos conteúdos do currículo.

A pergunta foi: Se você fosse professor de português por um dia, como seria a sua aula?

(Fragmentos 13)

MAB08: Eu ia fazer um jogo, depois eles iam fazer um trabalho que eu dei a eles a fazer um jogo lá fora em português.

MAB05: a primeira coisa eu ia ensinar eles a ler, [...] eu ia ensinar direito, claro eu sempre ia corrigir, mesmo que eles fiquem tá tá tá, tudo bem, já entendi. Eu ia falar tudo bem não, vocês estão falando errado, eu só estou corrigindo, eu ia ensinar os verbos como eu já falei, e:: fazer, tipo, colocar eles pra lerem, porque ler é também muito importante, ler português.

PAB04: eu, *ich sagte [EU DIRIA]*: hoje nós vamos fazer, ehh uma fala, e os outros vai falar, *also eine Geschichte, dass::, fängt einer an und sag, also, da war ein Mädchen, dass...[...]* [ENTÃO, UMA HISTÓRIA, QUE, UM COMEÇARIA E DIZ, ERA UMA VEZ UMA MENINA, QUE...]

A outra pergunta tratou sobre a apresentação que eles fariam nas próximas semanas: a sua apresentação já está pronta?

(Fragmentos 14)

MAB03: humm... é, eu acho que sim. Então eu já fiz o meu primeiro papel, e já acabei, acho eu quase com o meu segundo, já escrevi tudo e se calhar ainda vou pintar, e agora vou começar a treinar para fixar a coisa.

MAB06: Eu vou fazer uma metade do NBA e a outra metade do Lebon James, senão não dá para saber o que na verdade é o Lebon James porque ele é um jogador de basquete, mas primeiro precisa contar, né, sobre a liga do basquete.

De acordo com as falas dos alunos, percebemos que os temas estabelecidos já são bem executados em português pelos alunos de língua materna. Já para os alunos de língua parceira, como demonstrado no fragmento 13, PAB04 consegue explicar em alemão, mas não em português.

O planejamento curricular precisa ser executados de um modo a possibilitar o professor a alterar os caminhos no meio do percurso e até mesmo a intercambiar as propostas didáticas, se tiverem tratando de grupos com níveis distintos e com necessidades outras que não as estabelecidas no planejamento curricular. Essa proposta está clara no currículo das turmas do

sexto ano, que não define especificamente o que eles devem ter aprendido em relação ao conteúdo gramatical, mas sim definem saberes que devem ser trabalhados ao longo do ano letivo baseado em ações linguísticas, através de gêneros textuais, a saber: escrever um relato, escrever projetos etc. Assim, demonstra um currículo mais aberto, que possibilita que o professor perceba as reais necessidades dos seus alunos. Os alunos de herança possuem um conhecimento mais amplo da língua e, muitas vezes, os conteúdos, que já são muito delimitados no programa, não condizem com a real necessidade do grupo.

Assim, acreditamos que a produção de um currículo pedagógico que contemple ações linguísticas de diferentes gêneros textuais vai propiciar ao professor perceber qual a real necessidade daquele grupo ao que diz respeito à necessidade linguística a ser desenvolvida e praticada nas aulas. Pensar sobre o modo como a língua portuguesa tem sido difundida e o modo como os contextos de ensino de língua de herança são contemplados torna-se fundamental para a implementação de novas abordagens de ensino que levem em consideração os sujeitos, possibilitando uma maior relação de pertencimento desses aprendizes.

3.2 OS MODOS COMO A LÍNGUA É ENSINADA

3.2.1 Percepção dos professores em relação aos aprendizes

Nesta seção discutiremos sobre os modos como a língua portuguesa foi ensinada nas aulas no período de observação da pesquisa. A percepção que nós temos sobre a função da instituição escolar não é a de exclusivamente passar conteúdos gramaticais e oferecer a oportunidade de os alunos interagirem em diferentes gêneros textuais na língua portuguesa, mas também, oportunizar uma relação afetiva e cultural com a língua. Assim, as relações familiares e as relações escolares se complementam de modo a favorecer uma relação de proximidade. Para Destro (2015), o maior desafio no ensino de uma LH é fazer com que o aprendiz não se sinta estrangeiro. (DESTRO, 2015).

Já evidenciamos neste trabalho a diferenciação orientada pela SESB, seguida nos planos pedagógicos da escola e na separação do grupo entre alunos de língua parceira e língua

materna, agora acrescentamos o modo como os professores, diante dos alunos de língua parceira, revelam a compreensão que têm da diferença da proficiência entre os alunos dos grupos na aula de língua portuguesa.

Na turma de língua parceira, os professores lançaram mão do alemão para explicar questões relacionadas às atividades, explicando sobre a conjugação do verbo em português, fazendo comparação entre as línguas alemã e portuguesa, mostrando as semelhanças e as diferenças entre elas. Em outro momento, o professor utilizou uma palavra em alemão para o aluno entender a atividade que ele mesmo estava produzindo. (ANOTAÇÃO DO DIÁRIO DE CAMPO).

Fatos como esse ocorreram algumas vezes nas turmas de língua parceira e nos mostra a flexibilidade dos professores no que diz respeito à compreensão das necessidades de cada grupo e de demonstrar práticas bilíngues para os alunos, de modo que seja um exemplo de que as línguas podem se apoiar e complementar no desenvolvimento de suas competências linguísticas. Assim, através do apoio da língua alemã eles conseguem desenvolver melhor o português.

É importante entender como os professores percebem quem são seus alunos e qual o seu contexto de aprendizagem. Embora isso pareça óbvio, muitas vezes, os professores envolvidos no ambiente escolar, deixam em segundo plano a reflexão sobre a própria prática e sobre o contexto de aprendizagem. O quadro a seguir traz a percepção dos professores sobre o contexto de aprendizagem dos alunos, quando questionados sobre como eles percebem a diferença dos alunos de português da escola na Alemanha com alunos de língua materna de um país lusófono.

Quadro 5– Percepção sobre o aprendiz em contexto de LH

PROFESSOR 1	PROFESSOR 2
Acho que existe essa diferença se a criança não nasceu num país lusófono e a família não manteve um contato intenso com a língua portuguesa, feito através de todos os meios possíveis, como leitura, DVDs, CDs, etc. E principalmente através da troca com outros falantes da mesma língua. Nesse caso as oportunidades de ampliação do vocabulário ficam limitadas.	A diferença principal é que os alunos desta escola são alfabetizados em duas línguas, portanto demoram mais no processo de alfabetização do que alunos monolíngues, sobretudo no que diz respeito à relação grafema-morfema para a aquisição da língua.

Fonte: elaborado pela autora

O Quadro 5 nos mostra a percepção dos professores no que diz respeito às turmas de língua parceira e de língua materna, quando perguntados sobre a principal diferença entre os dois grupos, a partir das suas perspectivas. Um dos professores – professor 1- acha que a principal diferença se dá, se a família não mantém um contato intenso com a língua de herança, que segundo o professor deve ser mais do que o fato de conversar com a criança, mas também através de mídias escritas, visuais e orais, além de contatos com pessoas da mesma comunidade falante. Alunos fora desse contexto, para o professor, são mais limitados no uso da língua, além de não terem um vocabulário mais amplo.

De fato, durante a observação das aulas é possível perceber os alunos que não têm muito contato com o português em outros contextos além da escola. A desenvoltura desse aluno durante as aulas fica comprometida, tanto nos comandos dados pelos professores, bem como na execução das tarefas e na sua comunicação em português. O contrário também acontece, quando os alunos têm muito contato com o português, a criança fica muito mais segura na comunicação.

Esse fato, ficou bastante claro com dois alunos. Um, de língua parceira, que durante as férias de outono passou dez dias no Brasil e depois do retorno à escola estava muito comunicativo em português, ajudando os colegas na compreensão, fazendo mais perguntas para os professores e se mostrando muito seguro com a língua, a proficiência desse aluno estava similar aos dos alunos da turma de língua materna. O mesmo aluno relatou que naquela semana receberia visitas de familiares do Brasil. A relação com os familiares, nesse contexto, demonstrou um aspecto positivo para o interesse e o desenvolvimento da LH.

Muitos alunos relataram não terem muito contato com a família e alguns nunca visitaram o país da sua LH. Desse modo, o vínculo com a LH fica restrito ao ambiente escolar; mais especificamente às aulas de português, dificultando, desse modo, o avanço do vocabulário, da compreensão e da habilidade de comunicação escrita e oral. (ANOTAÇÃO DO DIÁRIO DE CAMPO).

Caso contrário ocorreu com o aluno de língua materna, que, mesmo tendo contato com os familiares em Moçambique e mesmo sendo descendente de Moçambique e seus irmãos e pais sendo moçambicanos, relatou que fala muito mais alemão com os irmãos e com o pai, do que em português. Além disso, o uso de mais outros dialetos na família o faz ter pouco contato com o português, refletindo, desse modo, diretamente no seu desenvolvimento no que diz

respeito às atividades das aulas de português. A sua dificuldade na língua chega a ser similar às dificuldades dos alunos de língua parceira.

A realidade desse sujeito MAB04 deve ser investigada de modo mais amplo, considerando a aprendizagem da língua de herança²⁵ em ambientes multilíngues. Sabemos que há em Moçambique várias línguas e dialetos e que a língua portuguesa é, nesse país, uma língua de prestígio social, a língua da elite que não é falada pela maioria da população local. No entanto, por MAB04 ter nascido na Alemanha, o contato que teve tanto com a língua portuguesa como com as línguas e dialetos dos seus familiares foi limitado. Talvez por isso, a sua proficiência em português se assemelhe à proficiência dos alunos do grupo de língua parceira, já que suas relações sociais em português, fora da escola, podem ser bastante limitadas. Sobre as línguas que fala em casa, afirma:

(Fragmento 15)

ENTR.: E você disse que fala também outra língua. Qual é o nome? Além de português e alemão

MAB04: Dialeto

ENTR.: Como é mesmo o nome desse dialeto?

MAB04: meu pai fala *xitswa*, e minha mãe fala *changana*

ENTR.: E você fala qual?

MAB04: *Changana*

ENTR.: E *xitswa*?

MAB04: não sei, às vezes eu ouço, quando falo:: fala Papa, depois eu escrevo, não escrevo, eu depois digo para meu pai, depois ele começa a::
(incompreensível)

ENTR.: *Changana* você fala bem?

MAB04: não, ainda estou aprendendo.

ENTR.: Em casa, com a sua mãe?

MAB04: Sim

ENTR.: E com a sua família você fala *changana*?

MAB04: não, só português, mas eles às vezes, eu já sei algumas palavras.

ENTR.: E você acha que você fala melhor *changana* ou português?

MAB04: Português

²⁵ Se é que o português é mesmo sua língua de herança.

ENTR.: E você gosta de aprender *changana*, também?

MAB04: sim

Assim, fica mais claro compreender o motivo pelo qual muitas vezes o aluno não consegue se desenvolver tão bem na língua portuguesa. Nesse contexto especificamente de MAB04, em que há a realidade da convivência em um ambiente plurilíngue em casa, na escola estuda uma língua de prestígio para o seu país de herança e que, pode não ser a língua falada por todos os seus familiares, além disso, convive com a língua dos seus pais, à que MAB04 se refere como dialeto, demonstrando a sua própria desvalorização em relação às línguas faladas pelos seus familiares.

O maior desafio desse contexto para o ensino é criar estratégias de valorização do multi-/plurilinguismo, a partir de abordagens em língua portuguesa sobre essas línguas, por exemplo: exploração do tema sobre a origem dos dialetos/línguas faladas no país de herança para fomentar o interesse de falar sobre isso em português, lançando mão de produção ou leitura de textos, imagens, apresentação de léxicos de áreas específicas etc. Desse modo, seria possível despertar o interesse pelo tema e motivar a valorização dessas línguas.

Ainda no que tange às respostas do quadro 5, o professor 2 – respondeu que a principal diferença entre os alunos de língua portuguesa na Alemanha e em um país lusófono ocorre pelo fato de a escola alemã alfabetizar as crianças nas duas línguas, fato que as diferencia de um aprendiz de língua materna em um país lusófono, que são, portanto, monolíngues. Dessa maneira, na sua percepção, a alfabetização bilíngue faz com que os alunos demorem mais no processo de alfabetização. Nessa perspectiva, o segundo professor não vê muita diferença entre os alunos de uma LH de um aluno de língua nativa, apontando apenas o fato de serem bilíngues.

Essa percepção pode influenciar diretamente nas práticas de ensino, se o professor não considera que esses aprendizes têm necessidades diferentes de um falante nativo, vivendo no país em que o português é língua majoritária. Assim, não se pode desconsiderar que as necessidades desses alunos são diferentes de falantes monolíngues e que vivem no país em que o português é língua majoritária, sendo alunos do grupo de língua materna ou língua

parceira. Mesmo que, em geral, o aluno de língua materna tenha um bom domínio da língua, ainda assim suas necessidades são outras.

Segundo Grosso (2015), “a língua de herança não é a língua materna do indivíduo, embora algumas vezes se confunda com ela. É uma língua deixada e mantida na comunidade que se identifica com essa língua”. (GROSSO, 2015, p. 179). Embora as investidas familiares para a manutenção da língua de herança da criança sejam fortes e, muitas vezes, a língua de herança tenha sido o primeiro contato linguístico do sujeito, não se pode comparar o acesso a situações comunicativas de um falante de língua materna a um falante de herança que necessita expandir suas habilidades linguísticas além da comunicação oral restrita para as competências orais e escritas em diferentes contextos sociais e domínios linguísticos. No entanto, o contexto, a proximidade e o incentivo familiar são elementos fundamentais para a manutenção e o crescente interesse de aprendizagem da LH.

Se por um lado os alunos da escola pesquisada têm necessidades diferenciadas em comparação a alunos de português em um país lusófono, por outro os alunos de língua parceira e de língua materna na mesma escola, embora inseridos no mesmo contexto de aprendizagem, têm também necessidades distintas. No entanto, o que demarca a diferenciação de um grupo ou outro no que diz respeito à prática de ensino, é o processo de avaliação, como relatado pelos professores.

(Fragmento 16)

[...]a diferença maior entre língua materna e parceira é que a segunda tem maior peso na oralidade. (RELATO DO PROFESSOR).

No dia a dia das observações das aulas um dos maiores questionamentos da pesquisadora se deu exatamente por haver, tanto nos planos pedagógicos, quanto na separação dos grupos e mesmo nas definições dos professores, diferenciações claras entre alunos de língua parceira e alunos de língua materna. No entanto, as práticas das aulas ocorriam de modo igual para todos os grupos, as aulas seguiam o mesmo formato, os alunos faziam as mesmas atividades e eram apenas avaliados diferentemente.

3.2.2 Características e funcionamento do planejamento das aulas de português

As aulas de português, como visto, são guiadas pelas orientações dos planos pedagógicos anuais. Não tivemos acesso aos planos de aulas dos professores, mas eles explicaram os objetivos das suas aulas que são orientadas por projetos a serem realizados pelos alunos. Embora não haja na escola uma abordagem clara sobre como devem ser as aulas, cada professor segue o padrão que melhor enquadra suas percepções sobre ensino e aprendizagem.

Os dois professores sujeitos da pesquisa incentivam os alunos a serem responsáveis pelo seu próprio aprendizado e procuram, em suas práticas diárias, fazer com que os alunos sejam autônomos e se sintam responsáveis, em parte, pelo processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, os alunos recebem atividades e prazos para executarem suas tarefas e os professores os orientam da melhor maneira para atingirem seus objetivos.

Para que aconteça aula como essa, é necessário que o professor esteja preparado para a demanda trazida pelos alunos, que surgem a partir das suas pesquisas. Essa tarefa de orientação é executada pelos dois professores participantes da pesquisa, que em muitos momentos precisavam lembrar aos alunos que são eles os responsáveis pelas suas tarefas, pelos seus prazos. Essa atitude era necessária, pois nem todos os docentes da escola trabalhavam com a perspectiva de autonomia nas suas aulas, de modo que os alunos, muitas vezes, chegavam à sala e ficavam parados esperando o professor dar algum comando de atividade, na expectativa do modelo de aula frontal, em que só o professor ensina e os alunos prestam atenção.

Nessa perspectiva, o professor relatou que tenta encontrar formas mais lúdicas que facilitem o processo de ensino/aprendizagem com os objetivos de: estimular o gosto pela língua; desenvolver a autonomia; ampliar a capacidade de correr riscos e experimentar; estimular a criatividade; ampliar o vocabulário; desenvolver a autoestima, etc. Desse modo, os projetos desenvolvidos durante os dois meses de observação das aulas da turma do quarto ano foram:

- Escrever sua biografia e desenhar seu perfil;

- Reconhecer os verbos irregulares, conjugá-los, anotar no caderno as conjugações no tempo do presente e do pretérito imperfeito;
- Reconhecer a função do verbo através de conceitos: radical, terminações verbais, verbos regulares e irregulares, presente e pretérito imperfeito;
- Criar atividades sobre os verbos para os colegas;
- Contar algo que tenha acontecido, observado ou imaginado (atividade diária).
- Apresentar um seminário sobre o tema de sua escolha;
- Desenhar, recortar, escrever o nome dos verbos atrás do desenho e laminar: ouvir, ler, jogar, escrever, conversar, trabalhar no computador.

Todas essas atividades estavam sendo executadas no período em que a pesquisadora esteve na escola. Os alunos iniciaram construindo seus perfis através de textos, desenhos dos seus rostos, com objetivo de que, depois de um tempo, eles pudessem jogar com os colegas a fim de identificar a sequência que o texto foi escrito pelo colega. O jogo propriamente dito começou a fazer parte das aulas na última semana da observação. Já que nesse período todos os alunos já haviam concluído esta atividade e eles poderiam, assim, compreender a sequência de um texto biográfico. Desse modo, os alunos vão sendo inseridos no mundo da leitura e da escrita de modo lúdico.

O fato de eles terem que desenhar o seu perfil foi muito interessante, pois assim, foi possível visualizar como eles mesmo se percebem como sujeitos. Atividade similar poderia ser feita para que eles desenhassem a sua percepção do que seja o português no mundo, podendo comparar às línguas faladas em casa, pelos colegas da sala, na família etc. Essas atividades podem sensibilizar a percepção do aprendiz sobre a sua língua e a sua relação com o mundo.

As atividades com os verbos, embora entendida pelos alunos como importante, como relatado nas entrevistas, foram as atividades em que os alunos demonstraram ter maior dificuldade. Para os alunos de língua materna, o tempo verbal no presente e no pretérito imperfeito, bem como a conjugação dos verbos não é no seu dia a dia um problema, eles já usam de acordo com a norma da língua. No entanto, por ter sido uma atividade descontextualizada, muitos tiveram dificuldade em conjugar os verbos, só conseguindo organizar os cartões com as referidas conjugações, quando referimos um contexto específico. Por exemplo, o verbo fazer

no pretérito perfeito, na terceira pessoa do singular, era preciso dizer: ‘ontem João... um bolo’. Assim, eles conseguiam conjugar os verbos.

Os conceitos das características dos verbos foi uma atividade mecânica, em que os alunos só copiavam as definições, no entanto, ajudou alguns alunos a compreenderem os conceitos, quando tentavam dar exemplos para cada conceito. Já que há no currículo que exige determinados assuntos gramaticais, a estratégia utilizada pelo professor foi mais produtiva do que apenas oferecer uma aula frontal explicando os conceitos e finalizando com um exercício de preenchimento de lacuna. No entanto, essa atividade, na nossa perspectiva, não deveria ser uma atividade para os alunos de língua parceira, tendo em vista que eles precisam ainda adquirir mais habilidade em português, como relata um dos sujeitos da pesquisa PAB04:

(Fragmento 17)

ENTR.: E você gosta da aula de português?

PAB04: *manchmal ja, manchmal nicht [as vezes sim, as vezes não]*

ENTR.: Por quê? O que é que tem assim que não é muito bom e o que é que é bom? Vamos lembrar uma tarefa que não é boa.

PAB04: *esse, essa tarefa, man abschreibung muss. [que deve copiar]*

ENTR.: E qual é a mais legal?

PAB04: *Esses cartões fazer, e essa a capa fazer, do, dos::, die die andere gemacht haben [as que os outros fizeram] {referindo-se sobre as tarefas dos colegas}, a capa, e também, diese: [este], é:: eu não sabe, dieses kleines Heft, was macht man, wo man diese, man den:: [esse caderno pequeno que fez, onde este...]*

ENTR.: Aquelas figurinhas que você vai escolher o que vai falar?

PAB04: *Sim. Esse eu gosto!*

Esse aluno, por exemplo, que ainda não consiga se expressar muito bem em português por falta de vocabulário, não tem necessidade de fazer uma atividade de conceito, tanto que PAB04 mesmo reconhece que essa foi a tarefa que ele não gostou.

A atividade de criação de exercício foi a que os alunos relataram gostar bastante, pois eles assumiam o papel de professor, ao ter que produzir exercício para seus colegas sobre os

verbos. Não havia modelo fixo para os exercícios, os alunos poderiam criar da melhor forma possível. Assim, surgiram não só atividades de preenchimento de lacunas e de ligar uma coluna a outra, como também textos com identificação dos verbos, palavras-cruzadas, caça ao tesouro e jogos de diferentes tipos. Os alunos deram um *show* de criatividade. Depois de corrigidos, os exercícios foram copiados para cada aluno, eles deveriam criar uma pasta de exercícios com todas as tarefas e deveriam resolver as atividades. Os alunos se divertiram bastante, brincavam dizendo que faria o exercício do colega x ou y e quando tinham dúvidas eram aconselhados pelo professor a tirar a dúvida primeiro com o colega “dono” do exercício.

Essa atividade empoderou os alunos, levando-os a refletirem sobre a sua língua, a refletirem sobre o objetivo de um exercício, a entenderem o funcionamento de criação de tarefas. Talvez, por isso, essas atividades tenham sido tão valorizadas por eles.

Um mês após o início das aulas, os alunos receberam uma tabela onde eles deveriam marcar com um adesivo o dia em que ele contou algo para sala. A partir desse dia todos os alunos eram incentivados a contar alguma história curta que tivesse ocorrido em dias anteriores. Desse modo, o professor poderia avaliar a proficiência oral dos alunos, auxiliando-o a, através da análise linguística da produção oral dos alunos, perceber a principal dificuldade de determinados alunos e trabalhar a partir disso.

Por fim, como parte da última semana de observação, os alunos apresentaram um seminário sobre o tema de sua escolha, em que eles escolheram o tema, pesquisaram durante a aula e em casa, prepararam sua apresentação com cartazes e apresentaram na sala o seu tema. Os colegas deveriam ouvir e depois perguntar algo sobre a apresentação, se tivessem dúvidas, dizer o que aprendeu, o que mais gostou e sugerir o que o colega poderia melhorar para a próxima apresentação. Todos os alunos tinham que se pronunciar. As apresentações foram excelentes, tanto do ponto de vista dos professores quanto dos alunos. Os alunos se empenharam bastante nas apresentações e alcançaram o interesse dos colegas de classe pela apresentação, gerando dúvidas e comentários entre eles.

A última atividade observada foi a que os alunos tinham que desenhar, pintar, cortar e colar os verbos. Essa é uma atividade que eles deveriam exercer na aula de português. Os cartões

produzidos por eles servem como guias para que eles selecionem três atividades diárias para fazer em português. Então os alunos podem selecionar, por exemplo, o cartão de leitura, ouvir música e conversar. Assim, eles devem criar estratégias para executar a atividade e controlar o seu tempo para que possam concluir todas as atividades definidas para aquele dia.

Todos os alunos faziam as atividades em seu tempo, a sequência era estabelecida pela necessidade e vontade dos alunos. Nas primeiras semanas, a professora apresentou apenas a atividade do perfil, depois dos verbos, até os conceitos. A medida que o primeiro aluno concluía todas as atividades a outra ia sendo apresentada. Até que no primeiro mês todas as atividades já haviam sido apresentadas, mas os alunos não tinham necessariamente concluído tudo. O objetivo é que eles criem o seu senso de responsabilidade e autonomia e executem a atividade, cada aluno em seu tempo.

No que se refere ao grupo do sexto ano, nas três primeiras semanas de aula, a maioria dos alunos estava fazendo intercâmbio em Portugal. Por isso, nessas primeiras semanas, a turma estava bem pequena. Assim, o professor fez um trabalho interdisciplinar com a matéria de história, escolhendo o tema sobre a Grécia Antiga para que os alunos pudessem ampliar seu vocabulário. Assim, foi solicitado que os alunos pensassem em temas, além dos já estudados na disciplina de história, pelos quais eles pudessem se interessar para construir alguns artigos para serem publicados na revista do sexto ano, que seria impressa pela escola.

Esta já é uma atividade que ocorre anualmente com os alunos de sexto ano que se despedem da escola com uma revista publicada para circular entre os alunos, professores e funcionários. A revista segue o padrão de uma revista infantil que há em Portugal chamada “visão júnior” e que é similar à revista “recreio” publicada no Brasil. Assim, os alunos do sexto ano desenvolvem diversos gêneros textuais em português para serem publicados na revista.

O grupo que não foi para o intercâmbio, nesse período, foi dividido em equipes que puderam delimitar seu tema, surgindo assim: a vestimenta na Grécia Antiga, o deus grego Zeus, as ilhas Gregas etc. Nesse período, os alunos, durante as aulas de português, pesquisaram sobre os seus temas nos computadores que ficam disponíveis na sala de aula, resumiram, escreveram seus artigos, sobre curiosidades, elaboraram jogos etc. Os outros alunos, quando voltaram do

intercâmbio, escreveram sobre a experiência do intercâmbio em Portugal. Todas essas atividades tinham a supervisão do professor.

Os alunos que já tivessem concluído as atividades da revista, tinham atividades de folhas extras trazidas pelo professor que explicavam e praticavam a compreensão sobre um texto literário, buscando depreender de um texto quem são os personagens, qual a ação, o tempo e o espaço. Assim, como no grupo do quarto ano, as atividades são dadas aos alunos e eles devem executar no seu tempo. Ou por terem terminado sua pesquisa ou porque o computador estava ocupado ou, por naquele, dia estarem mais interessados em uma determinada-atividade. Ao final desse período, todos os alunos já tinham concluído suas atividades e como teriam um período de quinze dias das férias de outono, foi solicitado que os alunos lessem o livro da autora brasileira Lygia Bojunga, “A bolsa amarela”.

O professor, ao explicar sobre o objetivo de trabalhar com a obra infantojuvenil “A bolsa amarela”, explicou que faz parte da atividade de leitura da turma que eles tenham contato com obras literárias completas. Assim, é decidida pelo conselho dos professores a indicação de dois livros anuais, sempre um livro de um autor brasileiro e o outro de um autor português, por ser, segundo o professor, a nacionalidade dos alunos. Deixando de lado os alunos de nacionalidade de algum país africano, que estejam presentes na escola. Esses não terão obras literárias que os representem nas atividades da escola.

Na volta das férias, os dois grupos, tanto de língua materna, quanto de língua parceira, que deveriam ter lido o livro, foram divididos em equipe as quais receberam uma determinada quantidade de capítulos que deveriam ser resumidos, depois desenhados em um cartaz e, por fim, apresentados para a turma, considerando os aspectos de uma obra literária já trabalhados em aulas anteriores, a saber: personagens, ação, espaço e tempo.

Toda a apresentação foi preparada durante as aulas de português e essa foi a última atividade presenciada durante o período de observação. As apresentações das equipes poderiam ter sido mais organizadas, porém poucos grupos se empenharam em fazer uma boa performance. Ficou clara a divisão da turma entre os grupos dos interessados e os grupos dos desinteressados. Conversando com o professor da turma, não soubemos apontar o motivo pelo qual algumas apresentações foram tão fracas no que diz respeito à apresentação oral, compreensão do texto e ao interesse pela leitura. Suspeitamos, no entanto, que um dos

motivos possa ter sido a falta de interesse pelo tema, a falta de preparação sobre o tema abordado na obra, a falta de gosto pela leitura ou pelo gênero da obra.

3.2.3 Abordagens didáticas em sala de aula

Como já sabido, a escola não possui uma orientação pedagógica comum a todos os professores e disciplinas. Desse modo, cada professor decide qual a sua melhor abordagem em sala de aula. Há professores que já têm seu livro com os planos de aulas de anos atrás e utilizam até hoje, há professores que preferem não trabalhar com projetos e preferem dar uma aula frontal, sendo o professor o centro do saber. Os professores da turma de português também não especificam uma abordagem definida, o professor do quarto ano diz gostar bastante da abordagem Montessori que propõe um ensino mais autônomo, divergindo de outros professores da escola.

O fato de os professores terem a liberdade de escolha sobre a sua abordagem de ensino é bom, pois faz com que cada professor tenha a liberdade de trabalhar com os alunos da forma que melhor compreende o ensino. Por outro lado, essa realidade reverbera em ações contrárias, caso o professor necessite de uma substituição ou caso tenha que trocar o professor da turma. Essa situação aconteceu quando houve uma necessidade de substituição, de um professor que preza pela autonomia dos alunos e trabalha através de projetos, não segue a sequência do material didático e utiliza diversos recursos para a construção do conhecimento. No entanto, quando foi substituído em uma aula, os alunos relataram:

[...] o outro professor não soube o que fazer, pois os alunos não estavam trabalhando com o livro didático. O professor substituto teve que improvisar com um exercício de gramática. (A PARTIR DO RELATO DOS ALUNOS – ANOTAÇÃO DO DIÁRIO DE CAMPO).

O professor explicou aos alunos que o fato que aconteceu com o professor substituto não saber o que fazer por não usarem um material didático não deveria acontecer, pois eles (os alunos) deveriam explicar a tarefa que precisavam executar, já que eles sabiam as suas obrigações. Depois da reclamação/explicação da professora sobre o fato deles terem “perdido tempo” com uma atividade que eles não precisavam executar, pois não fazia parte das suas obrigações, fizeram-no compreender as suas responsabilidades em relação a execução das tarefas.

Em conversa informal depois da aula, o professor me falou que não pretende utilizar o material didático como sequência, mas sim trabalhar com a língua na prática e, assim, acredita que os alunos podem adquirir o conhecimento da gramática e não com atividades do livro. No entanto, disse que vai utilizar o material didático como apoio, para trabalhar uma tarefa específica. (ANOTAÇÕES DO DIÁRIO DE CAMPO).

Desse modo, fica evidente que não é objetivo desse professor seguir o material didático selecionado pela escola. Os dois professores sujeitos da pesquisa têm a mesma concepção de ensino autônomo, trabalham nas aulas através de projetos, em que os alunos têm que buscar seu conhecimento e executar as tarefas em prazos determinados. O professor exerce um papel de orientador, auxiliando os alunos no que for necessário para que alcancem seus objetivos.

3.2.3.1 Materiais didáticos utilizados em sala de aula

Os materiais didáticos selecionados para os alunos da escola são produzidos e editados em Portugal e são livros didáticos utilizados por escolas portuguesas para alunos de língua materna. Os professores sujeitos desta pesquisa, atentos ao contexto de LH, revelam que não encontram materiais didáticos adequados a seus alunos e não utilizam o material disponibilizado como guia para as suas aulas, por acharem que o material não condiz com a realidade dos alunos.

Desse modo, criaram estratégias didáticas que superam o uso restrito ao material didático, fazendo com que seus alunos interajam com textos da internet, revistas eletrônicas e textos produzidos pelos próprios alunos. Nessa perspectiva, a falta de material didático acaba sendo positiva, tornando-se um atrativo para as aulas de português e fazem com que os alunos trabalhem muito mais de forma autônoma e sejam mais ativos na produção e uso da língua.

Apresentamos a seguir na Tabela 2, as respostas dos professores quando preencheram os questionários sobre o uso do material didático:

Tabela 2– Uso de material didático

INFORMAÇÃO QUESTIONÁRIO – PROFESSOR	
LIVRO DIDÁTICO	Brasil
	Portugal

MATERIAIS PRÓPRIOS	Jogos, cartões, etc
	Fichas de trabalho adequadas ao estado de Berlim.
FILMES	Brasil e Portugal
	Traduzidos para o português ou originais de países de LP
JORNAIS E REVISTAS	Revistas e histórias em quadrinhos diversos
	Revista visão júnior – Portugal
OUTROS	Panfletos de propaganda
	Músicas de vários países de língua oficial portuguesa

Fonte: elaborado pela autora

Diante das respostas dos professores vemos que eles relatam trabalhar com gêneros textuais multissemióticos, a saber livros, panfletos, jornais revistas, histórias em quadrinhos, imagens, filmes, músicas etc. No entanto, a maioria desses materiais vêm especificamente do Brasil e de Portugal, o que evidencia a falta de materiais que tenham origem de algum dos PALOP. É natural que professores de determinado país privilegie materiais da língua-cultura do seu país, por diferentes aspectos, a saber: por conhecerem melhor esses autores, por ser mais fácil de encontrar quando visitam o seu país de origem e também por desconhecerem autores de outros países. Alguns professores relataram a falta de conhecimento e contato com editoras africanas na busca de material didático em língua portuguesa.

Trazer livros de Portugal pode se justificar por ser mais fácil por estar no mesmo continente, no entanto, vemos que já há uma investida em mesclar com alguns materiais de autores brasileiros. Seria o caso de também investir em materiais de autores africanos, haja vista a farta literatura em língua portuguesa dos PALOP. O fato de encontrar dificuldade de importação poderia ser resolvido utilizando-se textos da internet de autores africanos que escrevem em português. Desse modo, contemplaria mais uma variedade dessa língua.

Um aluno estava olhando um livro de geografia do Brasil que mostrava os mapas do país, dos estados, falava sobre vegetação etc. Então, ao folhear o livro e vendo os mapas do Brasil questionou: “onde está o mapa da Angola?” (ANOTAÇÕES DO DIÁRIO DE CAMPO).

A partir do questionamento do sujeito, embora ali fosse um livro sobre a geografia brasileira, não havia como responder dizendo: esse livro é sobre o Brasil, mas veja sobre o continente africano ou sobre a geografia de tal país na África, pois não há material de países africanos.

Embora a internet nos dê acesso a navegar e obter conhecimento sobre qualquer assunto, de qualquer lugar do mundo, ter um material impresso que possa representar diversas realidades da língua e cultura portuguesa aumenta o sentimento de valorização. Assim, nos perguntamos, por que faltam livros de literatura africana? Por que há dificuldade de importação de editoras africanas, mas não de editoras portuguesas e brasileiras? Talvez o motivo seja a falta de representatividade de docentes de origem dos PALOP. Entretanto, só em ter a representatividade de descendentes de países africanos já é motivo suficiente para que se contemple tal literatura.

No que diz respeito aos materiais de áudio utilizados como recurso para as suas aulas, os professores relatam não se limitar ao uso do material didático e, assim, oferecem aos alunos acesso a diferentes tipos de mídia durante as aulas, a saber: músicas de países de língua oficial portuguesa, vídeos do *youtube*, áudios do material didático e filmes. No entanto, durante o período de observação das aulas, não foi utilizado nenhum recurso de áudio para as aulas de português, exceto música, visto que, em algumas aulas, é permitido aos alunos ouvirem música enquanto fazem atividades. Os alunos, no entanto, preferem ouvir músicas internacionais.

Sobre os materiais de leitura, os professores relatam utilizar os textos dos materiais didáticos, os textos de jornais e revistas e outros textos produzidos pelos próprios alunos, além de obras literárias de autores de língua oficial portuguesa. Durante as observações das aulas, foram utilizados textos *online* lidos pelos alunos para pesquisar sobre seus projetos. Eles acessaram e leram gêneros diversos tais como *blogs*, *wikipedia*, artigos em geral. A partir da leitura, os alunos escreviam artigos para a revista da escola ou cartazes para apresentar seus temas. Os alunos também produziram suas biografias e os seus textos foram lidos pelos colegas. Desse modo, a dificuldade de encontrar materiais didáticos adequados para o perfil dos alunos, se torna um motivo para que os professores estimulem seus alunos a produzirem e compartilhem seus textos.

Os professores utilizam obras literárias de países de língua oficial portuguesa, mas como já vimos, restringem-se às obras de Brasil e Portugal. Como também relatado abaixo:

[...]os livros vêm, em sua maioria, de Portugal e alguns do Brasil, nenhum de um país africano. Chegaram uns livros novos de Ziraldo, como o menino Marrom, saindo um pouco do paradigma europeu. Mas, segundo um professor, os outros professores não usam, pois, a maioria dos professores acredita que o português deve ser centrado na variante de Portugal. Esse sujeito, no entanto, não comunga desse pensamento e tenta trazer em suas aulas outras variantes da língua portuguesa. (ANOTAÇÕES DO DIÁRIO DE CAMPO).

Essa realidade está clara para os dois professores sujeitos da pesquisa. Durante o período de observação foi percebida a necessidade que eles viam de integrar algumas variedades da língua que não seja a da sua representação da língua portuguesa. Durante as atividades com os verbos, por exemplo, os alunos deveriam conjugar com os pronomes: eu, você/ele(a)/a gente, nós, vocês/eles(as), que são os pronomes pessoais utilizados no Brasil. No entanto, os alunos teriam que conjugar o pronome pessoal tu, para valorizar a variedade dos pronomes pessoais de outros países de língua portuguesa e saber entender essas variedades. Sobre isso, um aluno, sujeito da pesquisa relatou:

(Fragmento 18)

ENTR..: Você acha a aula de português aqui fácil?

MAB07: depende da situação, tem umas coisas que são mais difíceis e outras que são mais fáceis. Tipo os verbos eles eram um pouco mais fáceis, tirando a parte do tu, porque o tu é mais complicado. Porque a gente não usa o tu, e a gente não sabe direito.

ENTR..: mas você acha importante saber o tu, a conjugação do tu?

MAB07: não muito. Porque a gente não, lá em Portugal eles usam mais, mas só que aqui, lá no Brasil eles não usam o tu.

ENTR.. Então você não acha importante?

MAB07: não.

MAB07 relata não ver necessidade em aprender a variedade de outro país de língua portuguesa, já que ele não a utiliza. Embora essa possa ser uma opinião particular do aluno, é importante que a sensibilização do pluricentrismo do português seja feita também através de conversas e discussões sobre a importância de reconhecer as variedades da língua e da cultura portuguesa, de modo que esses alunos circulem em outros ambientes de diferentes variedades dessa língua, a saber: países, textos, músicas, filmes.

O mesmo aconteceu com a professora portuguesa que trazia elementos da variedade portuguesa nas suas aulas, como por exemplo, uma charge produzida por um autor brasileiro, uma vez em que os alunos estavam aprendendo sobre as características de uma obra literária e também, algumas vezes, utiliza de expressões do português do Brasil e marcava dizendo: - *para usar uma expressão do Brasil*. Chamou atenção também dos alunos sobre o uso da escrita em português, pois muitos misturavam as variedades.

O aluno, em trabalho de equipe, escrevendo um texto escreveu “se vestiram” então a colega contestou que o correto era vestiram-se, então a professora explicou que se elas escrevem em português de Portugal deveria escrever vestiram-se, mas se escrevem em português do Brasil não teria problema escrever se vestiram. Mas que elas teriam que escolher qual a variante elas utilizariam, pois o texto tem que estar coerente com a sua variação e não fazer uma salada de frutas com a língua. (ANOTAÇÕES DO DIÁRIO DE CAMPO).

Assim, vemos que os professores procuram trazer as variedades do português, mas ainda se limitam às variedades do Brasil e de Portugal.

Diante do panorama trazido sobre o uso de materiais didáticos utilizados nas aulas de língua portuguesa, vale a pena perceber se os professores estão satisfeitos com os materiais que utilizam e como enxergam as variações da língua presentes na escola e nos materiais utilizados.

Quadro 6– Materiais de leitura

Está satisfeita (o) com o material didático que você utiliza? Por quê?	
PROFESSOR 1	PROFESSOR 2
Não completamente, pois os livros geralmente não correspondem à realidade das crianças.	Gostaria de ter acesso a mais materiais, mas fico reduzida ao material que encontro no meu país durante as férias. Na internet não podemos averiguar se os materiais são adequados aos nossos alunos.
Faz uso de algum material complementar? Qual (ais)? Por quê?	
PROFESSOR 1	PROFESSOR 2
Gramáticas, livros didáticos, pois servem para ajudar na compreensão ou mostrar exemplos.	Praticamente todo o material utilizado, indicado nas questões acima, é complementar.

Fonte: elaborado pela autora

O Quadro 6 evidencia as questões já discutidas até aqui mostrando que os professores, sujeitos desta pesquisa, não utilizam o material disponibilizado pela escola por entender que

eles não contemplam as necessidades dos sujeitos da pesquisa. Dessa maneira, utilizam materiais complementares que servem de auxílio para as suas aulas, mas nunca como único recurso didático. No entanto, esses materiais alternativos e complementares vêm somente do Brasil e de Portugal.

A respeito de outros recursos técnicos, a escola disponibiliza computadores, internet, som, DVD, *Whiteboard* como recursos para a aula. Nem todos esses recursos, entretanto, estão disponíveis em todas as salas de aula. Os professores, sujeitos da pesquisa, relatam utilizar todos esses recursos. No período de observação das aulas, entretanto, só não foi utilizado o aparelho de DVD.

Assim, percebemos que os materiais didáticos e os recursos técnicos utilizados concentram as variedades do português entre Brasil e Portugal. Assim, vale a pena refletir sobre as considerações do pluricentrismo do português para além dessas duas variedades.

3.2.4 Variedade(s) da língua portuguesa (des)considerada(s): um olhar para o pluricentrismo

Baseado nas pesquisas de Clyne (1992) e Muhr (2005a; 2005b), que consideram a língua portuguesa como uma língua pluricêntrica, como já abordado no capítulo teórico e considerando a realidade dos sujeitos desta pesquisa, ou seja, são descendentes de diferentes países que têm a língua portuguesa como língua oficial, visamos empreender um olhar sobre o modo como as variedades da língua portuguesa são consideradas ou desconsideradas tanto nas práticas escolares como nos discursos dos envolvidos na pesquisa.

A primeira consideração será sobre a compreensão dos alunos sobre as variedades do português. Perguntamos aos sujeitos da pesquisa se eles sabiam que havia outras variedades da língua e o que eles achavam disso, assim vemos:

(Fragmento 19)

ENTR.: [...] você percebe alguma diferença de quem fala o português em Angola, no Brasil, Portugal?

MAB01: Os sotaques são diferentes

ENTR.: Só o sotaque?

MAB01: algumas palavras também são diferentes

ENTR.: e você sabe dar exemplos

MAB01: sim. Por exemplo: em Português de Portugal chupa-chupa é uma palavra e no português do Brasil é pirulito.

ENTR.: não sabia, como você aprendeu isso?

MAB01: então, eu sabia já as palavras. Quando eu vim para Alemanha eu vim para uma turma que só havia 3 portugueses o resto eram brasileiros e alemão, então notava as diferenças do que eles falavam.

ENTR.: e você gosta dessa diferença?

MAB01: gosto. Também gosto dos sotaques são diferentes

ENTR.: Você acha o que disso?

MAB01: eu acho bom, nem todas as pessoas têm que falar igual!

(Fragmento 20)

ENTR.: mas você gosta dessa diferença entre as duas línguas? Você acha bom, acha ruim, acha o quê?

MAB06: ah não sei, acho bom! É que eles não vai aí copiar bem igual, né? O Brasil não copiaram bem como a língua portuguesa, né? Eles fez uma língua quase como essa, né?

ENTR.: E você consegue entender essas diferenças?

MAB06: é, na verdade eu consigo entender português de Portugal, né? É porque aqui na classe também tem pessoas com o português de Portugal, né, como o E., D., I. {nome de pessoas}

(Fragmento 21)

ENTR.: E você percebe alguma diferença entre o português da África, de Portugal, do Brasil?

MAP05: sim há uma diferença, mas não é muito grande. Mas do jeito de falar e os (incompreensível)

ENTR.: Você sabe dar algum exemplo de diferença?

MAP05: sim, em África, se fala lapiseira e no Brasil fala caneta.

[...]

ENTR.: você gosta dessa diferença?

MAP05: sim

ENTR.: o que você acha dela?

MAP05: interessante saber como os outros falam e como saber como é diferente.

A partir dos fragmentos trazidos das entrevistas, podemos perceber que os sujeitos da pesquisa reconhecem as variedades do português, relacionam umas com as outras, e, em geral, percebem a origem de cada uma delas. Ficou evidente durante o período de observação das aulas, que mesmo os alunos tendo uma herança da cultura da língua portuguesa diferente da do professor ou dos colegas, eles não mudam nem o seu jeito de falar, nem o sotaque e nem o léxico. Eles apenas reconhecem as variedades e convivem bem com elas.

Esse é um bom exemplo para questionar estereótipos de professores em contexto de língua de herança que acreditam que não é possível ensinar português como língua de herança para sujeitos que tenham a herança de outra variedade do português. Nessa visão, juntar alunos de diversas variedades do português dificultaria a aprendizagem ou confundiria a cabeça dos alunos. Os relatos e a experiência mostraram que a dificuldade está no preconceito dos adultos em relação às variedades da língua. Nenhuma criança que tenha contato com a sua língua de herança mudará sua identidade linguística por ter um professor de outra variedade e/ou conviver com outras variedades da língua. Pelo contrário, a partir dos próprios relatos dos alunos vemos que reconhecer essas diferenças só os fazem mais proficientes na língua portuguesa.

Outro exemplo de como reconhecer outras variedades do português foi fundamental para a aproximação com os familiares, visto que este sujeito tem a realidade pluricêntrica da língua portuguesa na própria família, um dos seus pais é brasileiro e o outro moçambicano. Sobre essa diversidade o sujeito relata que reconheceu os países de Língua Portuguesa na escola, embora ele mesma conheça essa diversidade de dentro de casa, demonstra não ter tido consciência de que se trata de uma mesma língua que se desenvolve em culturas diferentes.

(Fragmento 22)

ENTR.: E você conhece os países que falam a língua portuguesa?

MAP05: Sim. Brasil, África, Portugal, e:: sim

ENTR.: E de onde é que você sabe isso?

MAP05: Daqui da escola mesmo, que a gente tem nas disciplinas de geografia ou em história a gente fala sobre isso.

[...]

ENTR.: E quando você fala português com as pessoas de Moçambique você muda um pouco a forma de falar?

MAP05: Sim, muda um pouco. A forma como eu aprendi aqui na escola de falar de Portugal mais.

ENTR.: Ter essa diferença do português em casa muda quando você fala com o seu pai ou com a sua mãe?

MAP05: Muda sim, quando eu falo com a minha mãe eu falo assim como eu aprendi em casa, a falar com a minha mãe, mas quando eu estou com meu pai eu falo alemão. Mas quando eu tô com a minha família da parte de pai eu falo assim algumas coisas.

ENTR.: para ficar mais próximo deles?

MAP05: sim

A resposta de MAP05 só reforça a afirmação feita de que os sujeitos não mudam a sua maneira de falar recebida da herança da família por estar em contato com a variação do português, mas que o ajuda a se tornar mais proficiente nessa língua. MAP05 relata que aprendeu português em casa, sua mãe é brasileira, por isso tem a pronúncia mais próxima do português do Brasil, além disso relata que conversa com o pai em alemão. Seu pai é de Moçambique. Assim, ter contato com o português de Portugal na escola o auxiliou a mudar um pouco a forma de falar com a sua família em Moçambique, para se aproximar mais deles.

Perceber esta realidade, em que as crianças têm total falta de preconceito ou supremacia de uma cultura em detrimento da outra foi uma das experiências mais ricas e motivadoras para lutar a favor de um ensino de português que valorize a diversidade. Além de ser um fator crucial para confirmar a suspeita de que o preconceito não está na cabeça da criança e de que é possível ver a diferença com naturalidade. Mendes (2007), ao tratar sobre como promover um ensino intercultural, assevera: “adotar a perspectiva da cultura como meio de promover a

integração e o respeito à diversidade dos povos, à diferença, permitindo ao aprendiz encontrar-se com a outra cultura sem deixar de ser ele mesmo”. (MENDES, 2007, p. 119).

Ainda de acordo com a referida autora, agora tratando sobre o PLH e o processo de ensino aprendizagem e a sua relação com a cultura afirma:

O processo de ensino-aprendizagem de PLH deve ser capaz de desenvolver nos alunos as capacidades de tradução, de movimento e deslize entre as línguas-culturas em contato, permitindo que cada aprendiz construa o seu próprio lugar na língua, com suas próprias ferramentas e possibilidades. A eles deve ser permitido construir os seus próprios modos de representação, de aproximação e pertencimento.

E isso deve ser desejo também de professores e formadores de professores, de governantes e criadores de políticas para a promoção do português, de modo que os herdeiros dessa língua, espalhados por todos os cantos do mundo, possam viver, e querer viver, nas diferentes línguas-culturas que, em conjunto, representam a nossa língua portuguesa. (MENDES, 2012, p. 30)

Só através da sensibilização para o conhecimento do outro, promovendo o contato intercultural podemos combater a exclusão e/ou a omissão do reconhecimento da realidade linguística da língua portuguesa.

3.2.4.1 A difusão da cultura nas aulas de português

No que diz respeito à difusão da cultura, de acordo com o Quadro 7, ela é feita partir das experiências pessoais dos professores e alunos, de textos, músicas e vídeos.

Quadro 7– Difusão da cultura nas aulas

De que modo você difunde a cultura da língua nas suas aulas?	
PROFESSOR 1	PROFESSOR 2
Compartilhando experiências, trazendo coisas típicas, mostrando fotos, contando/lendo histórias típicas e através de música.	Através dos textos, músicas, vídeos e relatos de experiências pessoais dos professores e alunos.
De que modo a cultura aparece no material didático que você utiliza?	
PROFESSOR 1	PROFESSOR 2
Através da leitura complementar de livros como: O Menino Marrom, A bolsa amarela, O menino maluquinho etc.	O material didático utilizado é escolhido exatamente como meio de transmissão de cultura, para além do conhecimento linguístico.

Fonte: elaborado pela autora

Percebemos, assim, que para os professores a cultura da língua não trata de elementos culturais estereotipados como informações de padrões típicos de comportamento do que seja um brasileiro, um português, moçambicano etc. Durante o período de observação das aulas houve alguns momentos de contato com as diversas culturas da língua portuguesa.

Um dos contatos foi a visita de uma autora de literatura infantil portuguesa, que apresentou o seu livro para os alunos, depois eles podiam fazer perguntas para a autora e tirar dúvidas sobre a sua profissão e as suas obras literárias.

Outra experiência de troca cultural nas aulas, foi quando um colega relatou sobre as suas férias no Brasil e suas vivências. As apresentações dos seminários dos alunos do quarto ano também possibilitaram aos alunos compartilharem informações sobre a história de Santos Dummond; sobre Portugal, e alguns elementos da sua história como a do Galo de Barcelos, o hino do país cantado pelo aluno; sobre Moçambique com amostra da moeda, da bandeira do país e uma roupa típica. Todos os temas das apresentações partiram dos próprios alunos, assim como o formato da apresentação e das novidades trazidas como cantar, se vestir de uma personagem, apresentação de roupas típicas etc. Ratificando, a afirmação do professor 2, no Quadro 7, que relata promover a difusão da cultura nas suas aulas, através das experiências pessoais de alunos e professores.

Embora defendamos que a aula de língua em geral e da língua de herança mais especificamente não tenha que estar recheada de elementos culturais estereotipados de brasileiro, português, angolano, moçambicano etc, haja vista que a cultura está presente em quaisquer ações, em diferentes espaços e contextos e, nessa perspectiva, a relação com a cultura não tem que ser necessariamente enfeitada com estereótipos culturais (MENDES, 2007), as representações culturais relatadas anteriormente partiram dos alunos e, se nesse caso, essas representações fazem com que eles se aproximem e se sintam parte daqueles elementos e se identifiquem com essa herança cultural, pode e deve ser valorizada e fortalecida.

O Quadro 8 retrata a importância que os professores veem sobre a realidade pluricêntrica do português, considerando que os alunos vêm de diferentes países e que é muito importante

trazer variedades de materiais didáticos de países de língua portuguesa, além de considerarem que a sensibilização da diversidade faz com que eles formem indivíduos mais abertos.

Quadro 8– Pluricentrismo nas aulas de PLE

Qual a relevância em utilizar textos (escritos, orais e multissemióticos) de outros países de língua portuguesa, como material para o uso da língua? Justifique.	
PROFESSOR 1	PROFESSOR 2
Como acho que ainda há uma rivalidade entre os países de LP, creio que o uso diferenciado de qualquer material de LP sirva para unificar e fortalecer a língua portuguesa independente do país. Creio que através disso também formamos indivíduos mais abertos.	É muito importante, na nossa escola, usar materiais de vários países de LP uma vez que os nossos alunos vêm de todos esses países e têm que se identificar com as aulas, com a cultura e variedade vocabular.

Fonte: elaborado pela autora

O pensamento desses professores reverberou nas atitudes dos alunos, ao mostrarem total compreensão sobre a diversidade da língua e não demonstraram em suas falas nenhum tipo de preconceito ou de valorização de uma variedade em detrimento de outra. Os alunos demonstram circular muito bem entre as variedades da língua e, como já dito, mesmo tendo aulas com professores e contato com amigos de outra variedade do português, os alunos não mudam seu vocabulário, nem sua pronúncia por isso. Eles convivem entre si, cada um utilizando a sua variedade, respeitando-se.

Nesse momento, entretanto, é tempo de reflexão e consideração de trazer mais a diversidade do português, sobretudo de países africanos, já que há uma parcela dos alunos que trazem a descendência de algum desses países. Além das experiências já relatadas, um dos alunos foi solicitado a levar uma música natalina de Angola, para apresentar na festa de fim de ano na escola, mas no final decidiram por deixar para a festa de verão com a apresentação de música *Kuduro*.

Essas iniciativas, embora tímidas, apontam para uma sensibilização da importância de trazer a diversidade, ainda que se mantenha no nível estereotipado, tendo em vista a desistência de trazer uma música natalina de Angola, priorizando um estilo musical já bastante difundido mundo afora, como também na falta de discussão sobre os aspectos culturais trazidos pelos alunos dos diferentes países de língua portuguesa.

Assim, nas palavras de Mendes (2007, p. 119), seria fundamental “adotar a perspectiva da cultura como meio de promover a integração e o respeito à diversidade dos povos, à diferença, permitindo ao aprendiz encontrar-se com a outra cultura sem deixar de ser ele mesmo”. De modo a promover a sensibilização de um ensino de português que valorize outras variedades da língua portuguesa e veja com bons olhos a integração e aprendizado mútuo entre falantes de diversas variedades da língua, enaltecendo as semelhanças e reconhecendo respeitadamente as diferenças.

Assim, finalizamos com os relatos dos professores sobre a satisfação dos resultados que estão obtendo durante o tempo que lecionam nessa escola

[...] Estou muito feliz e satisfeita com os resultados que tenho obtido dos alunos. Acho que as aulas são um momento de troca de experiências, conhecimento e um espaço para explorar também a criatividade. Os alunos têm me acompanhado nas minhas loucuras. (RELATO DO PROFESSOR 1).

[...] Quando a família apoia a aprendizagem da língua, os resultados são bastante satisfatórios. Fico imensamente satisfeita quando alunos alemães com famílias alemãs e sem ligação aparente à língua e cultura portuguesas terminam o 6º ano comunicando em língua portuguesa. (RELATO DO PROFESSOR 2).

Diante de todos os aspectos levantados sobre o ensino de português em uma escola bilíngue na Alemanha e a percepção de que esses sujeitos estão inseridos em um contexto de língua de herança, podemos afirmar que apesar de podermos sempre fazer melhor e sempre olhar para outros horizontes, na tentativa de oferecer cada vez mais um ensino que pretenda ser mais democrático, que se sensibilize pelos contextos e pelas realidades heterogêneas, a realidade dessa escola ainda é um local de privilégio e suas iniciativas devem servir de exemplo para outros países que tentam implementar uma educação bilíngue entre uma língua majoritária e uma língua minoritária.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS OU INÍCIO DE NOVOS HORIZONTES

Chegamos ao fim de linha desta pesquisa com o sentimento de ter cumprido os objetivos apresentados, mas, ao mesmo tempo, com novos questionamentos e novas dúvidas que nos levam a perceber o ensino de língua de herança como um caminho aberto a novas construções e visões para novos horizontes. Assim, retomamos as perguntas que guiaram a nossa pesquisa com o intuito de respondê-las a partir da análise dos resultados gerados.

A pergunta central de pesquisa visou compreender de que modo o ensino de português como língua de herança se desenvolve na escola bilíngue alemão/português na Alemanha e como deve ser promovido o ensino dessa língua, valorizando o contexto de língua de herança e as culturas dos sujeitos aprendizes envolvidos. No bojo da pergunta central, outras questões foram desdobradas tais como: i) de que modo a língua portuguesa é ensinada na escola bilíngue na Alemanha? ii) Que representações da língua portuguesa são manifestadas nas aulas dessa escola? iii) O processo de ensino e as metodologias são sensíveis aos sujeitos envolvidos e consideram o contexto de língua de herança? iv) Que modificações e estratégias podem ser implementadas nessa escola de modo a contribuir para uma maior identificação dos alunos com a sua língua de herança?

Diante dos dados apresentados concluímos que o ensino de português na escola pesquisada reconhece que os alunos estão inseridos em um contexto de língua de herança, embora não falem explicitamente sobre o tema. Podemos constatar essa afirmação a partir da percepção dos professores ao relatar que tanto os materiais didáticos disponíveis na escola quanto os disponíveis no mercado não contemplam as necessidades desses alunos. Também a própria delimitação entre as turmas de língua portuguesa – divididas em língua materna e língua parceira - revela o cuidado do programa em promover espaços em que aprendizes em níveis de proficiência semelhantes possam participar do mesmo grupo, de modo a facilitar a didática das aulas e a percepção do seu desenvolvimento.

O ensino de português nas turmas observadas é promovido a partir de uma educação autônoma, em que o aluno deve ser responsável por executar suas atividades e suas pesquisas e, desse modo, possibilita que eles escolham os melhores caminhos para desenvolverem suas

habilidades linguísticas. As experiências dos alunos também são valorizadas nas aulas, os professores sempre incentivam os alunos a compartilharem as suas vivências, muitas vezes através de textos, apresentações ou espaços de conversa durante a aula. A maioria dos temas de trabalhos e pesquisas são escolhidos pelos alunos, isso faz com que eles se interessem pelos seus trabalhos e sintam prazer em executar suas atividades, sendo orientados pelos professores. Assim, o aprendizado se dá através das reflexões, questionamentos e correções que surgem das necessidades dos grupos.

No que diz respeito às representações da língua portuguesa manifestadas na escola, vimos que os alunos vêm de diferentes culturas em língua portuguesa, a saber Angola, Brasil, Moçambique e Portugal, já o corpo docente formado por professores e educadores representam a língua portuguesa do Brasil e Portugal. Assim, os alunos fazem parte de uma determinada cultura nessa língua e, ao mesmo tempo, convivem com outras culturas em português e todos fazem parte majoritariamente da língua-cultura em alemão. Apesar dessa realidade, as aulas de português, concentram-se entre as variedades brasileira e portuguesa tanto no que diz respeito ao quadro de profissionais entre professores e educadores, quanto nos materiais didáticos utilizados nas aulas. A literatura africana de países de língua oficial portuguesa não tem ainda nenhum espaço na escola e não foi contemplada nas atividades durante todo o período de observação da pesquisa.

A consideração de que os alunos fazem parte de uma herança de diferentes países de língua portuguesa nos mostra a riqueza cultural dessa língua, mas também desvela a falta de representação da língua-cultura lusófona de países africanos em contextos de aprendizagem na diáspora. Podemos perceber o apagamento da cultura lusófona africana nas práticas correntes das aulas de português, como também nos discursos dos próprios alunos descendentes de algum país de língua portuguesa africana, por não terem representação da sua cultura de herança na escola, a exemplo do questionamento de MAP04, sobre os mapas de Angola na escola.

Sabemos, entretanto, que pensar sobre a língua-cultura de países de língua oficial portuguesa não é simples, pois em muitos desses países, o português é falado por uma parcela reduzida da população, além de ser vista como uma língua de prestígio e ascensão social e não como a

língua da família, como exemplo do sujeito MAB04 que relatou falar em casa alemão ou a língua da sua mãe – que ela considera como dialeto – chamada changana. Desse modo, a aula de português tem que, por um lado, representar as diversas culturas da língua e, por outro, deixar com que os alunos construam sua própria identidade bilíngue em português e alemão.

Assim, pretendemos trazer para esta pesquisa uma reflexão sobre o ensino de português que promova a sensibilização de outras variedades da língua portuguesa e veja com bons olhos a integração e aprendizado mútuo entre falantes de diversas variedades da língua. A valorização das culturas em língua portuguesa construída por falantes de LH deve ser recriada, levando em consideração as marcas culturais presentes na outra língua-cultura majoritária que faz parte da construção da língua-cultura de herança.

Uma das estratégias para a maior identificação do aluno com a sua língua de herança pode ser implementada no Plano Pedagógico Anual de cada série, pois percebemos que ele ainda necessita de reformulações, de modo a não deixar os currículos tão rígidos a ponto de o professor não poder escolher outros caminhos e outros temas que poderiam ser mais efetivos para o desenvolvimento do aprendizado da turma.

O currículo mais aberto possibilitaria ao professor trabalhar com a afetividade dos sujeitos em relação à língua de herança, aspecto fundamental tendo em vista os laços familiares apontados no interesse do aprendizado dos alunos. Além de que o currículo menos rígido possibilita ao professor perceber as principais dificuldades dos grupos e, a partir delas, reformular os caminhos do ensino/aprendizagem. Outro aspecto fundamental é ampliar a percepção dos alunos para além dos laços familiares e sensibilizá-los para a importância da língua portuguesa em contexto global.

Outro ponto relevante para a abordagem de ensino que pretenda contribuir com a maior identificação dos alunos com a sua língua de herança é a necessidade de um investimento em uma formação de professores interculturais para o pluri/multilinguismo, de modo que, cada vez mais, sejam produzidas reflexões sobre um ensino democrático de uma língua pluricêntrica. Essa realidade, entretanto, vale não só para o ensino de português como língua de herança, mas para o ensino de português em todos os contextos.

Desse modo, a contribuição principal desta pesquisa é promover uma reflexão sobre a maneira como a língua portuguesa tem sido difundida para os filhos dos imigrantes pelo mundo e de que forma eles mantêm contato com a língua portuguesa. A implementação de novas abordagens de ensino que levem em consideração os sujeitos em contexto de língua de herança é fundamental para uma maior relação de pertencimento desses aprendizes, mas, sobretudo, promover uma perspectiva de que o português é uma língua pluricêntrica e que o ensino deve reconhecer e promover a valorização e integração entre sujeitos de culturas diversas em português.

Assim, finalizamos este trabalho apontando para necessidades de pesquisa e reflexão sobre como promover o ensino/aprendizado de uma língua de herança em ambientes multi-/plurilíngues, sobretudo em contexto dos PALOP, visando compreender o motivo pelo qual muitos aprendizes de PLH não apresentam relação direta de pertencimento com o português, além de aprofundar a compreensão sobre a falta de representatividade desses países em relação aos materiais didáticos, obras literárias e corpo docente.

REFERÊNCIAS

- AGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**: coleção pesquisa qualitativa. Tradução José Fonseca. Porto Alegre-RS: Artmed, 2009.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. O português como língua não-materna: concepções e contextos de ensino. **Museu da Língua Portuguesa Estação da Luz**, 2005. Disponível em:
<file:///C:/Users/maril_000/Downloads/O_ENSINO_DE_PORTUGUES_COMO_LINGUA_NAO-MA.pdf>. Acesso mar. 2016
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas-SP: Papirus, 1995.
- BENEDINI, Daniela Ressurreição Mascarenhas. **O português como herança na Itália línguas e identidade em diálogo**. 176 f. Tese [Doutorado] – Universidade Federal da Bahia. Programa de Pós-Graduação Língua e Cultura. Salvador, 2015.
- BENSON, Carol. Multilingual Education for All: Applying an integrated multilingual curriculum model to lowincome contexts. IN: COLEMAN, Hywel (Org.). **Multilingualisms and Development. Selected proceedings of the 11th Language and Development Conference**, New Delhi, India, Editora: British Council, 2015, p. 101-113. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/313612015_Multilingual_Education_for_All_Applying_an_integrated_multilingual_curriculum_model_to_low-income_contexts>. Acesso em 28 mar. 2017.
- BERLIN. (2015). Bildungswege: berliner Schulsystem. **Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie**. Disponível em: <<https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/bildungswege/>>. Acesso em 28 mar. 2017.
- BERLIN. (2012). Willkommen in der Staatlichen Europa-Schule Berlin. **Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft**, April, 2012, Berlin. Disponível em: <www.berlin.de/sen/bildung/besondere_angebote/staatl_europaschule/>. Acesso em 23 mar. 2017.
- BRASIL EM MENTE. Disponível em: <<http://www.brasilemmente.org/noticias.html>>. Acesso em: 21 jan. 2017
- CARREIRA, Maria. **Seeking Explanatory Adequacy: A Dual Approach to Understanding the Term “Heritage Language Learner”**. 25p. 2009. Disponível em: <<http://international.ucla.edu/africa/article/14647>>. Acesso em: 08 abr. 2014.
- CASTRO, Guillermo Williamson. Reflexão Político-Pedagógica sobre a diversidade e a Educação Intercultural Bilíngue. IN: HERNAIZ, Ignácio (Org.). **Educação na Diversidade: experiências e desafios na Educação Intercultural Bilíngue**. Maria Antonieta Pereira [tradução]. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco, 2009, p. 125 – 145.

CLYNE, Michael. **Pluricentric languages**; Differing Norms in Different Nations. Berlin; New York: Mouton de Gruyter, 1992.

CUMMINS, Jim. **Heritage Language Education: A Literature Review**. Toronto: Ontario Dept. of Education, 1983, 64p.

DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. IN.:DENZIN, Norma K. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Norma K Denzin; Yvonna S. LINCOLN (Orgs.). Sandra Regina Netz (tradução). Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-41

FARACO, Carlos Alberto. Língua portuguesa: um breve olhar sobre sua história. **Salto para o futuro: português um nome muitas línguas**. Brasília: Secretária da Educação:18(08). Mai. 2008

FLORES, Cristina; MELO-PFEIFER, Sílvia. Em casa mais português, mas também alemão: Perspectivas da linguística e da didática de línguas sobre narrativas de uso da língua de herança. IN:GROSSO, Maria José; MELO-PFEIFER, Sílvia (Org.). **Didática do Português Língua de Herança**. Lisboa-PT: Lidel, 2016, p. 42-72.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. [versão digital]. 1996.

GARCIA, Ofelia. Positioning Heritage Languages in the United States. **The Modern Language Journal**, 89:4, 2005. p. 601-605.

GROSSO, Maria José. À procura da língua de herança. In.: CHULATA, Katia de Abreu (Org.). **Português como língua de herança: discursos e percursos**. Lecce: Pensa MultiMedia, 2015, p. 167-180.

HALL, Stuart. The work of representation. In: _____. **Representation: cultural representation and cultural signifying practices**. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage/Open University, 1997, p. 15-64.

HARMERS, Josiane F.; BLANC, Michael H. A. **Bilinguality and Bilingualism**. 2. ed. New York: Cambridge University Press, 2000.

HE, Weiyun Agnes. The Heart of Heritage: Sociocultural Dimensions of Heritage Language Learning. **Annual Review of Applied Linguistics** (2010), 30, 66–82. Cambridge University Press, 2010.

KRAMSCH, Claire. **Language and Culture**. Oxford: Oxford University Press, 1998, 135P.

LEEMAN, Jennifer. Heritage Language Education and Identity in the United States. **Annual Review of Applied Linguistics**, 35 (2015), pp. 100–119. Cambridge University Press, 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.1017/S0267190514000245>>. Acesso em 14 mar. 2017.

LIMA-HERNANDES, Maria Célia; CIOCCHI-SASSI, Karina Viana. Língua de Herança: por uma política pública justa. In: CHULATA, Katia de Abreu (Org.). **Português como língua de herança: discursos e percursos**. Lecce: Pensa MultiMedia, 2015, p.17-33.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. A abordagem etnográfica na investigação científica. In MATTOS, CLG., and CASTRO, PA (Orgs.). **Etnografia e educação: conceitos e usos** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. pp. 49-83. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em 11 mai 2015.

MELLO. Educação bilíngue: uma breve discussão. 126 **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 9, n.1, p. 118-140, 2010.

MEGALE, Antonieta Heyden. Bilingüismo e educação bilíngüe – discutindo conceitos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. V. 3, n. 5, agosto de 2005.

MAHER, Teresinha Machado. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, Marilda; BORTONI-RICARDO, Stella Maris (Orgs.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2007, p. 67-92.

MENDES, Edleise. **Abordagem comunicativa intercultural (ACIN)** : uma proposta para ensinar e aprender língua no dialogo de culturas. 431f. Tese [Doutorado] – Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, 2004..

_____. A perspectiva Intercultural no ensino de Línguas: uma relação “entre culturas”. In: ALVAREZ, Maria Luisa O.; SILVA, Kleber A. da (Org.). **Linguística aplicada: múltiplos olhares**. Campinas, SP: Pontes. p. 119-140, 2007.

_____. O conceito de língua em perspectiva histórica: reflexos no ensino e na formação de professores de português. In: LOBO, T., CARNEIRO, Z., SOLEDADE, J., ALMEIDA, A., and RIBEIRO, S. (Orgs.). **Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias** [online]. Salvador: EDUFBA. 2012a, p. 667-678.

_____. Vidas em Português: Perspectivas culturais e identitárias em contextos de português Língua de Herança. IN: **Revista do Instituto Internacional da Língua Portuguesa (Platô)**. v. 1, n. 2, Cidade da Praia – Cabo Verde: Editora do IILP. 2012b. p. 20-31.

_____. O ensino do Português como Língua Estrangeira (PLE): desafios, tendências contemporâneas e políticas institucionais. Colóquio Internacional Horizontes do Saber Filológico: o Fundo de Investigação Científica da Faculdade de Letras Clássicas e Modernas da Universidade de Sófia Sveti Kliment Ohridski, 2012, Sófia, Bulgária. **Horizontes do Saber**. Sofia: Editora da Universidade Sveti Kliment Ohridski, 2014, p. 33-45.

_____. Ensino e formação de professores de português como língua de herança (PLH): revisitando ideias, projetando ações. In.: CHULATA, Katia de Abreu (Org.). **Português como língua de herança: discursos e percursos**. Lecce: Pensa MultiMedia, 2015, p. 79-100.

MÖLLER, Jens; HOHENSTEIN, Friederike; FLECKENSTEIN, Johanna; BAUMERT, Jürgen. Formen und Effekte des Fremdsprachenerwerbs und der bilingualen Beschulung. IN: MÖLLER, Jens; HOHENSTEIN, Friederike; KÖLLER, Olaf; BAUMERT, Jürgen (Orgs.). **Erfolgreich integrieren – Die Staatliche Europa-Schule Berlin**. Wassman: Berlin, 2017, p. 25-48.

MUHR, Rudolf. Language Attitudes and language conceptions in nondominating varieties of pluricentric languages. In: MUHR, Rudolf (Org.). **Standardvariationen und Sprachideologien in verschiedenen Sprachkulturen der Welt. / Standard Variations and Language Ideologies in different Language Cultures around the World**. Wien u.a: Peter Lang Verlag. 2005a, p. 11-20.

_____. Plurizentrische Sprache: Einführung. **Forschungsstelle Österreichisches Deutsch** KF-Universität Graz. 2005b?. Disponível em: <<http://www.oedeutsch.at/OEDTRADIO/content/05-Mat/1DEplzSprache.htm>>. Acesso em 14 jul. 2016

OLIVEIRA, Rosa Maria Marques Faneca de. **Aprendizagem e representações da língua portuguesa por lusodescendentes**. 391 f. Tese[doutorado]. Universidade de Aveiro. Departamento de Educação. Aveiro – Portugal, 2011.

OLIVEIRA, Gilvan Müller. Política linguística e internacionalização: a língua portuguesa no mundo globalizado do século XXI. **Trabalhos em Linguística Aplicada**(UNICAMP), v. 52, n. 2, p. 409-433, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-18132013000200010>>. Acesso em: 01 jun. 2015

_____. **O português pluricêntrico do século XXI**. 2014 [youtube]Vídeo. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=TKENUjUVjfc>>. Acesso em 24 jan. 2017

PIIPO, Jarna. As línguas de herança no contexto finlandês – o caso do português na área metropolitana de Helsínquia. IN.: CHULATA, Katia de Abreu [Org.]. **Português como língua de herança: discursos e percursos**. Lecce: Pensa MultiMedia, 2015, p. 35-57.

_____. Línguas maternas no ensino básico finlandês: práticas didáticas dos professores de português. IN.: GROSSO, Maria José; MELO-PFEIFER, Sílvia (Orgs.). **Didática do Português Língua de Herança**. Lisboa-PT: Lidel, 2016, p.175-203.

SOARES, Sofia. **Português Língua de Herança: Da Teoria à Prática**. 2012. 121 f. Dissertação de Mestrado. Universidade do Porto, Lisboa, Portugal. Faculdade de Letras.

SUKOPP, Inge. **Bilinguales Lernen an der Staatlichen Europa-Schule Berlin: Konzeption, Sprachen, Unterricht**. Berlin: LISUM. 2005, 46p.

VALDÉS, Guadalupe. **Heritage Language Students: Profiles and Possibilities**. 2001. 42P. Disponível em: <<http://www.linguas.net/LinkClick.aspx?fileticket=pvMGYpDt200%3D&tabid=695&mid=1356&language=en-US>>. Acesso em 22 mar. 2017.

_____. Bilingualism, Heritage Language Learners, and SLA Research: Opportunities Lost or Seized? IN: **The Modern Language Journal**, 89, iii, (2005). Stanford – CA. p. 410-426
VAN DEUSEN-SCHOLL, Nelleke. Toward a Definition of Heritage Language: Sociopolitical and Pedagogical Considerations. **Journal of Language, Identity, and Education**. (2003), 2(3): 211-230.

WERNER, Bettina. **Bilingualer Unterricht im Kontext europäischer Sprachenpolitik: unter besonderer Berücksichtigung des Bundeslandes Berlin und der Zielsprache Französisch**. 2006. 105f. Dissertação (Mestrado). Frei Universität Berlin, Alemanha. Institut für Romanische Philologie.

WIESBADEN (2014). **Ausländische Bevölkerung nach Zensus und Ausländerzentralregister (AZR): Ergebnisse nach Staatsangehörigkeit und Geschlecht**. Staatliches Bundesamt: DESTATIS, Wiesbaden. Disponível em: <<https://www.destatis.de/DE/Startseite.html>>. Acesso em 07 maio 2016.

_____. (2015). **Bevölkerung und Erwerbstätigkeit: Ausländische Bevölkerung Ergebnisse des Ausländerzentralregisters**. Staatliches Bundesamt: DESTATIS, Wiesbaden. Disponível em: <<https://www.destatis.de/DE/Startseite.html>>. Acesso em 14 jan. 2017

ANEXO A – PLANO PEDAGÓGICO ANUAL DO 4º ANO – Língua Materna

COMPETÊNCIA	CONTEÚDO		ESTRATÉGIA		AVALIAÇÃO
<p><u>LÍNGUA FALADA</u></p> <p>* COMPREENSÃO ORAL Desenvolver a capacidade de atenção em apresentações e textos audiovisuais; Desenvolver a compreensão de apresentações</p> <p>* USO DA LÍNGUA FALADA Desenvolver a capacidade de falar de forma comparativa no espaço escolar (com colegas, professores, com outros adultos); Desenvolver a capacidade de mediar conteúdos de organização complexas</p> <p align="center"><u>LEITURA</u></p> <p>Desenvolver a capacidade de acessar paulatinamente de forma autônoma a literatura; Desenvolver a capacidade de leitura: explorar, compreender, avaliar e usar técnicas adequadas de trabalho em diferentes gêneros textuais;</p> <p align="center"><u>REDIGIR TEXTOS</u></p>	<p align="center">Literário</p> <p><u>TEXTOS LITERÁRIOS</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Histórias • Contos • “O segredo do Rio” - Miguel Tavares • Fábulas • Contos de fada • Poesias • Rimas • Expressões idiomáticas 	<p align="center">Gramatical</p> <p><u>REGRAS BÁSICAS DA ORTOGRAFIA</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Dígrafos • c, ç, q, g • Acentuação • Separação de sílabas <p><u>REGRAS BÁSICAS DE PONTUAÇÃO</u></p> <p><u>CATEGORIA GRAMATICAL</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Artigos: definidos e indefinidos • Substantivos • Nomes próprios, comuns, concretos, abstratos e coletivos • Pronomes • Pronomes pessoais e sua declinação e colocação na frase • Marcação dos pronomes pessoais, possessivos e declinação • Verbos (regulares e irregulares) • Treinar o padrão da 	<p align="center">Atividades</p> <ul style="list-style-type: none"> * Trabalhos em grupo ou individual * Falar * Círculos de debates * Discussões * Apresentações * Recitar * Ouvir e entender * Observar e descrever cenas * Jogos didáticos * Leitura (em voz alta) * Leitura * Personagens * Realização de um canto de leitura * Escrever * Palavras cruzadas * Cantar músicas * Trava-línguas * Pintar e desenhar * Trabalhos manuais 	<p align="center">Meios</p> <ul style="list-style-type: none"> * Computador * <i>Smartboard</i> * CD / DVD * Imagens * Fotos * Folhas de trabalhos * Cópias * Histórias de imagens * Cartões com imagens * Livros escolares * Livros de disciplinas e leitura * Apresentações de <i>power point</i> * Biblioteca da classe * Dicionários * Enciclopédia infantil * Livro ilustrado * Livros especializados 	<ul style="list-style-type: none"> * Cooperação escrita e oral * Comportamento social * Controle de aprendizagem escritas * Trabalhos de classe * Gestão do diário * Apresentações * Portfólio

<p>Dominar as regras básicas da ordem do texto</p> <p><u>CONSIDERAÇÃO LINGUÍSTICA: ORTOGRAFIA</u></p> <p>Uso da língua materna consciente e seguro (oral e escrito); Crescente uso de meios linguísticos de forma autônoma, em situações adequadas e na norma culta.</p>		<p>conjugação verbal</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verbos regulares da 1º, 2º e 3º conjugações • Verbos irregulares: dizer, estar, fazer, ir, poder, querer, ser, ter • Infinitivo • Indicativo: presente, pret. imperfeito, pret. perfeito, futuro • Imperativo • Adjetivo (grau de comparação) • Advérbio • Preposição • Conjunções: causal (porque), temporal (quando), condicional (se) <p><u>FUNÇÕES DA FRASE</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Sujeito • Predicado • Objeto direto e indireto 			
---	--	--	--	--	--

(tradução nossa – retirada as informações que descrevem a escola)

ANEXO B – PLANO PEDAGÓGICO ANUAL DO 4º ANO – Língua Parceira

COMPETÊNCIA	CONTEÚDO		ESTRATÉGIA		AVALIAÇÃO
<p><u>COMPREENSÃO ORAL</u></p> <p>* Deduzir palavras desconhecidas da língua portuguesa com base em semelhanças das palavras já aprendidas; * Compensar falhas de suposições através do apoio do contexto * Não deixar interromper o fluxo da compreensão e também continuar a ouvir, se uma determinada passagem de uma afirmação não puder ser deduzida.</p> <p align="center"><u>FALA</u></p> <p>* Nomear, compor e classificar corretamente coisas e fatos do ambiente; * Expressar relações espaciais e temporais * Reproduzir fatos ouvidos, lidos e vistos * Justificar comentários percebidos e a própria opinião</p>	<p align="center">Literário</p> <p>Ler em voz alta:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Textos literários * Contos * Contos de fada * Poesias * Rimas * Expressões idiomáticas * Enciclopédias infantis * Livros especializados * Palavras cruzadas * Jogos didáticos * Canções * Trava-línguas * Livros infantis * Livros ilustrados 	<p align="center">Gramatical</p> <p><u>CATEGORIA GRAMATICAL</u></p> <ul style="list-style-type: none"> * Artigos: definidos e indefinidos * Substantivos (gênero e plural) * Pronomes * Pronomes pessoais e sua declinação e colocação na frase * Pronome demonstrativo * Verbos (regulares e irregulares: presente, pret. imperfeito, pret. perfeito simples, composto, futuro imperfeito, futuro com “ir a”, condicional imperativo, subjuntivo e forma do tempo com “estar a * Adjetivo (grau de comparação) * Advérbio <p align="center"><u>VOCABULÁRIO, SIGNIFICADO E FORMAÇÃO DE PALAVRAS</u></p> <ul style="list-style-type: none"> * Os verbos: ser, estar e haver * Advérbio de lugar: aqui, ali e 	<p align="center">Atividades</p> <ul style="list-style-type: none"> * Diálogos * Círculos de debates * Repetição de frases padrões * Personagens * Decorar poesias e apresentar * Ouvir e entender * Observar * Ordenar imagens de história * Leitura (em voz alta) * Pintar e desenhar * Trabalhos manuais 	<p align="center">Meios</p> <ul style="list-style-type: none"> * Computador * <i>Smartboard</i> * CD / DVD * Imagens * Fotos * Folhas de trabalhos * Histórias de imagens * Cartões com imagens * Livros escolares * Livros de disciplinas e leitura * Biblioteca da classe * Portfólio * Trabalhos em grupos e parcerias * Excursões * Passeios 	<ul style="list-style-type: none"> * Cooperação oral * Comportamento social * Controle de aprendizagem escritas * Gestão do diário * Apresentações

<p>*Relatar sobre vivências pessoais</p> <p style="text-align: center;"><u>LEITURA</u></p> <p>*Selecionar bem contos e textos especializados adequados a idade</p> <p>*Ler um livro infantil com auxílio de diferentes estruturas</p> <p>*Com o auxílio de palavras-chave compreender o conteúdo de um texto</p> <p>*Retirar local, tempo, pessoas e ação de um texto</p> <p>*Ordenar e coleccionar informações</p> <p>*Comentar conteúdos do texto e justificar opinião</p> <p style="text-align: center;"><u>REDIGIR TEXTOS, ESCREVER, ORTOGRAFIA</u></p> <p>*Escolher conteúdos e anotar</p> <p>*Encontrar títulos adequados para o texto</p> <p>*Coleccionar notas</p> <p>*Ordenar frases por assunto</p> <p>*Testar a compreensão de um texto</p> <p>*Testar correção sintática</p> <p>*Testar a ortografia</p>		<p>acolá</p> <p>*Os pronomes demonstrativos: este, esse e aquele</p> <p>*As preposições: por e para</p> <p>*Prefixos e sufixos</p> <p>*Mudança de categoria gramatical</p> <p style="text-align: center;"><u>TIPOS DE FRASE</u></p> <p>*Afirmações simples</p> <p>*Comandos simples</p> <p>*Perguntas</p> <p style="text-align: center;"><u>CONSTRUÇÃO DE FRASES</u></p> <p>*Frases com verbos moldais e auxiliares</p> <p>*A colocação do pronome pessoal o dativo e acusativo antes ou depois do predicado.</p>			
--	--	---	--	--	--

<p>independentemente *Usar meios de auxílio (lista de palavras, cartões, dicionários) *Escrever texto bem legíveis e com forma estética</p>					
---	--	--	--	--	--

(Tradução nossa – As informações que descrevem a escola foram retiradas)

ANEXO C – PLANO PEDAGÓGICO ANUAL DO 6º ANO – Língua Materna

COMPETÊNCIA Objetivos de aprendizagem	CONTEÚDOS		ESTRATÉGIA		AVALIAÇÃO
<p><u>Escrever. Redigir textos / Ortografia</u></p> <p>Desenvolver o interesse da escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Determinar temas de escrita tipo de texto individualmente • Refletir sobre interesses pessoais e processos de escrita • Usar a mídia para publicar produtos da escrita <p>Conhecer e usar diversos gêneros textuais escritos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contar histórias vividas e inventadas pelo leitor • Informar situação e destinatário adequado • Descrever desejos e justificar • Usar a escrita como um auxílio de aprendizagem e ferramenta de trabalho 	<p align="center">Gerais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escrevendo ideias, impulso de escrita sobre temas de classe • Discussões sobre os processos e resultados de escrita • Escrevendo projetos e formas de publicação na mídia • Interesses do leitor, Estrutura de histórias, meios de organização • Seleção de informação, formas de documentação, auxílio de formulação, escolha das palavras a abreviar, referenciar, lista de conteúdos • Critérios de avaliação • Jogos de linguagem, efeito de estranhamento, estruturas de texto, textos paralelos • Auxílio de planejamento e escrita 	<p align="center">Específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • A língua portuguesa no mundo (países, nacionalidades) - substantivos e adjetivos • Diferentes tipos de textos (Revisão: narrador / autor; Personagem principal e coadjuvante, tempo e espaço - antônimos e sinônimos; famílias de palavras; Ortografia; cardinal e números ordinais • Um Relato: Dia do Tandem com alunos Portugueses - os verbos no tempo passado • Leitura: O Caldo de Pedra v. Teófilo Braga. • Pontuação e tipos de frases, categoria gramatical: Homofonia, homonímia, homografia • Leitura :. Filemon e Baucis v Antônio Sérgio - preposições e pronomes. 	<p align="center">Atividades</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar com Dicionário • Ler e escrever textos • Falar e ouvir • Diferentes "pesquisas" sobre o tema • Usar formas adequadas de apresentação dos resultados • Uso do computador (pesquisa na Internet, multimídia) • Desenhar a interpretação de texto • Dramatização • Decorar poemas curtos 	<p align="center">Meios</p> <ul style="list-style-type: none"> • Livro didático • Planilhas • Leitura: Ulisses. Ed. Asa. • Livro de exercício: Detetive da Leitura, Editora: Plátano • Computador • Dicionários monolíngues e bilíngues • Libreto: O Rapaz de Bronze. Ed. Salamandra. • Peça radiofônica • Vídeo / DVD 	<p>Controle de aprendizagem:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 2 testes mistos • 2 redações • Comportamento • Trabalho em duplas e em grupos • "Autoavaliação" • Diferentes trabalhos escritos

<ul style="list-style-type: none"> • Documentar e refletir sobre os processos de trabalho e de aprendizagem • Adotar ideias de modelos textuais e modificar criativamente <p>Realizar conscientemente o processo de escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planejar textos independentemente • Revisar e aconselhar rascunhos textuais • Usar recursos de revisão • Escrever, organizar e apresentar textos legíveis • Estabelecer critérios textuais autonomamente e julgar os critérios de orientação <p>Escrever corretamente</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escrever corretamente as tarefas de vocabulário • Usar modelo de vocabulário • Utilizar conhecimentos gramaticais como auxílio ortográfico 	<ul style="list-style-type: none"> • Escrevendo conferência e diálogo • Lista de sinônimos, de ajuda ortográfica, de programa de ortografia no computador • Auxílio de organização e apresentação • Lista de critérios <ul style="list-style-type: none"> • Palavras das tarefas de vocabulário, termos técnicos das áreas de aprendizagem, palavras estrangeiras • Fenômenos de ortografia • Formação de palavras e frase • Pontuação • Frequência de erro, causa do erro • Critérios de avaliação, formas de documentação <ul style="list-style-type: none"> • Reflexão ortográfica, contexto gramatical e morfosintático, comentários ortográficos • Formas individuais de exercícios e ajuda da memória • Técnicas de marcação e classificação • Seleção de auxílio e tarefas ortográficas, 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura :. Ulisses v Maria Alberta Meneres - tipos de frases. • Leitura : A Árvore v Sophia de Mello Breyner Andresen - a simbologia de um texto – verbos: conjugação • Leitura :. O Rapaz de Bronze de Sophia de Mello Breyner Andresen – discurso direto e indireto • Leitura :. A Bela Infanta v Almeida Garrett – Ortografia e peculiaridades linguísticas • Poemas: análise técnica <p>Leitura: A lenda das Amendoeiras de Alice Gomes</p>			
--	---	---	--	--	--

<ul style="list-style-type: none"> • Descobrir o seu próprio erro • Estabelecer os objetivos e o modo de aprendizagem autonomamente • Refletir e documentar os avanços de aprendizagem <p>Desenvolver estratégias e técnicas de ortografia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dizer palavras ao escrever • Deduzir e justificar a grafia das palavras • Gravar palavras • Copiar com segurança unidades maiores de significados • Selecionar e usar individualmente ajudas e tarefas de ortografia <p>Investigar a língua e a língua em uso Investigar o significado e o efeito da linguagem.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Perceber o desenvolvimento da linguagem e da escrita • Investigar e perceber 	<p>dicionários, computador</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exemplos de desenvolvimento histórico e as mudanças atuais • A língua em mídia aberta • Língua na publicidade e no jornal • Amostras de texto e áudio de línguas regionais • Experiências linguísticas pessoais e biografias de seu próprio meio • Visão geral dos fenômenos gramaticais 				
---	--	--	--	--	--

<p>grupos e áreas específicas da linguagem</p> <ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre a influência da linguagem • Conhecer e organizar as línguas regionais • Refletir sobre o significado do multilinguismo <p>Compreender a estrutura da língua</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilizar as possibilidades de formação de palavras • Diferenciar categorias gramaticais de tempos verbais • Compreender as funções e o desempenho de palavras, frases, elementos de frases e estrutura de sentenças • Pôr sinais de pontuação 					
---	--	--	--	--	--

(Tradução nossa. Informações que descrevem a Escola foram retiradas.)

ANEXO D – PLANO PEDAGÓGICO ANUAL DO 6º ANO – Língua Parceira

COMPETÊNCIA Objetivos de aprendizagem	CONTEÚDOS		ESTRATÉGIA		AVALIAÇÃO
<p><u>Escrever. Redigir textos / Ortografia</u></p> <p>Desenvolver o interesse da escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> Determinar temas de escrita tipo de texto individualmente <p>Conhecer e usar diversos gêneros textuais escritos</p> <ul style="list-style-type: none"> Contar histórias vividas e inventadas pelo leitor Usar a escrita como um auxílio de aprendizagem e ferramenta de trabalho <p>Realizar conscientemente o processo de escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> Planejar textos independentemente Revisar e aconselhar rascunhos textuais Escrever, organizar e apresentar textos 	<p align="center">Gerais</p> <ul style="list-style-type: none"> Escrevendo ideias, impulso de escrita sobre temas de classe Escrevendo projetos e formas de publicação na mídia Interesses do leitor, Estrutura de histórias, meios de organização Seleção de informação, formas de documentação, auxílio de formulação, escolha das palavras a abreviar, referenciar, lista de conteúdos Jogos de linguagem, efeito de estranhamento, estruturas de texto, textos paralelos Auxílio de planejamento e escrita Lista de sinônimos, de ajuda ortográfica, de 	<p align="center">Específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> A língua portuguesa no mundo (países, nacionalidades) - substantivos e adjetivos Diferentes tipos de textos (Revisão: narrador / autor; Personagem principal e coadjuvante, tempo e espaço - antônimos e sinônimos; famílias de palavras; Ortografia; cardinal e números ordinais Leitura: O Caldo de Pedra v. Teófilo Braga. Pontuação e tipos de frases, categoria gramatical Leitura :. Filemon e Baucis v Antônio Sérgio - preposições e pronomes. Leitura :. Ulisses v Maria Alberta Meneres - tipos de frases. 	<p align="center">Atividades</p> <ul style="list-style-type: none"> Trabalhar com Dicionário Ler e escrever textos Falar e ouvir Diferentes "pesquisas" sobre o tema Usar formas adequadas de apresentação dos resultados Uso do computador (pesquisa na Internet, multimídia) Desenhar a interpretação de texto Dramatização Decorar poemas curtos 	<p align="center">Meios</p> <ul style="list-style-type: none"> Livro didático Planilhas Leitura: Ulisses. Ed. Asa. Livro de exercício: Detetive da Leitura, Editora: Plátano Computador Dicionários monolíngues e bilíngues Libreto: O Rapaz de Bronze. Ed. Salamandra. Peça radiofônica Vídeo / DVD 	<p>Controle de aprendizagem:</p> <ul style="list-style-type: none"> 2 testes mistos 2 redações Comportamento Trabalho em duplas e em grupos "Autoavaliação" Diferentes trabalhos escritos

<p>legíveis</p> <p>Escrever corretamente</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escrever corretamente as tarefas de vocabulário • Refletir e documentar avanços de aprendizagem • Estabelecer os objetivos e o modo de aprendizagem <p>Desenvolver estratégias e técnicas de ortografia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dizer palavras ao escrever • Deduzir e justificar a grafia das palavras • Gravar palavras • Copiar com segurança unidades maiores de significados • Selecionar e usar individualmente ajudas e tarefas de ortografia <p>Investigar a língua e a língua em uso</p> <p>Investigar o significado e o efeito da linguagem.</p>	<p>programa de ortografia no computador</p> <ul style="list-style-type: none"> • Palavras das tarefas de vocabulário, termos técnicos • Fenômenos de ortografia • Formação de palavras e frase • Pontuação • Reflexão do contexto gramatical • Formas individuais de exercícios e ajuda da memória • Seleção de auxílio e tarefas ortográficas, dicionários, computador • A língua em mídia aberta 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura :. O Rapaz de Bronze de Sophia de Mello Breyner Andresen – discurso direto e indireto • Leitura: A lenda das Amendoeiras de Alice Gomes • Notícias em diferentes mídias 			
--	--	---	--	--	--

<ul style="list-style-type: none">• Refletir sobre a influência da linguagem <p>Compreender a estrutura da língua</p> <ul style="list-style-type: none">• Utilizar as possibilidades de formação de palavras• Diferenciar categorias gramaticais de tempos verbais• Compreender as funções e o desempenho de palavras, frases• Pôr sinais de pontuação					
--	--	--	--	--	--

(Tradução nossa – As informações que descrevem a escola foram retiradas)

APÊNDICE A – LISTA DE SÍMBOLOS DAS TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS

RETIRADA DE UM TRECHO DA TRANSCRIÇÃO	[...]
PROLONGAMENTO DA VOGAL E CONSOANTE	:
INCOMPREENSÃO DE PALAVRAS	()
COMENTÁRIO DESCRITIVO	{ }
TRADUÇÃO	[]
ENTREVISTADORA	ENTR.
SUJEITO DA PESQUISA ENTREVISTADO	SIGLA DO SUJEITO

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO ALUNO
QUESTIONÁRIO PLH NA ALEMANHA – ALUNOS
FRAGEBOGEN – PLH IN DEUTSCHLAND – SCHÜLER

INFORMAÇÕES PESSOAIS

PERSÖNLICHE DATEN

• Nome/Name

• Idade/Alter

• Sexo/Geschlecht

[] feminino/weiblich

[] masculino/männlich

• Onde você nasceu? *Wo bist du geboren?*

Por favor, nos dê mais informações sobre você. (Nas questões 1 e 2, assinale quantas opções desejar).

Bitte gib uns weitere Informationen über Dich. (Bei den Fragen 1 und 2, kreuze so viele Wahlen an, wie du möchtest).

1. Como você se sente quando conversa em português?

Wie fühlst du Dich, wenn du auf Portugiesisch sprichst?

Ansioso / *aufgeregt*

Tímido / *schüchtern*

Acolhido / *willkommen*

Intimidado / *eingeschüchtert*

Desinteressado / *uninteressiert*

Frustrado / *frustriert*

Interessado / *interessiert*

Confiante / *sicher*

Desafiado / *herausgefordert*

Outro (s)? / *andere Möglichkeiten?* _____

2. Como você se sente, ao ouvir conversas em língua portuguesa...

Wie fühlst du Dich, wenn du Gespräche auf Portugiesisch hörst...

Ansiedade / *Aufregung*

Medo / *Angst*

Intimidação / *Einschüchterung*

Orgulho / *Stolz*

Vergonha / *Scham*

Interesse / *Interesse*

Desafio / *Herausforderung*

Curiosidade / *Neugier*

Desinteresse / *Desinteresse*

Outro(s)? *andere Möglichkeiten?*

Frustração / *Frustration*

3) Faça um *x* na resposta que melhor expressa sua opinião sobre as afirmações abaixo.

Kreuze die Antwort an, die deine Meinung am besten beschreibt.

Eu não acho a língua portuguesa importante.

Ich finde die portugiesische Sprache unwichtig.

<input type="checkbox"/> Não sei/ <i>keine Ahnung</i> <input type="checkbox"/> não / <i>nein</i> <input type="checkbox"/> mais ou menos / <i>geht so</i> <input type="checkbox"/> sim / <i>ja</i>
<p>Eu gosto de ser identificado como um falante de português.</p> <p><i>Es gefällt mir, wenn ich als ein(e) portugiesische(r) Sprecher(in) identifiziert werde.</i></p> <input type="checkbox"/> Não sei/ <i>keine Ahnung</i> <input type="checkbox"/> não / <i>nein</i> <input type="checkbox"/> mais ou menos / <i>geht so</i> <input type="checkbox"/> sim / <i>ja</i>
<p>Eu gostaria de conhecer mais sobre diferentes países e culturas de países de língua portuguesa.</p> <p><i>Ich möchte mehr über verschiedene Länder und Kulturen der portugiesischsprachigen Länder kennen lernen.</i></p> <input type="checkbox"/> Não sei/ <i>keine Ahnung</i> <input type="checkbox"/> não / <i>nein</i> <input type="checkbox"/> mais ou menos / <i>geht so</i> <input type="checkbox"/> sim / <i>ja</i>
<p>Eu sei que existem diferentes variedades do português</p> <p><i>Ich weiß, dass es verschiedene Vielfalt von Portugiesisch gibt.</i></p> <input type="checkbox"/> Não sei/ <i>keine Ahnung</i> <input type="checkbox"/> não / <i>nein</i> <input type="checkbox"/> mais ou menos / <i>geht so</i> <input type="checkbox"/> sim / <i>ja</i>
<p>Eu conheço pessoas que falam português diferente de mim.</p> <p><i>Ich kenne Leute, die ein anderes Portugiesisch sprechen als ich.</i></p> <input type="checkbox"/> Não sei/ <i>keine Ahnung</i> <input type="checkbox"/> não / <i>nein</i> <input type="checkbox"/> mais ou menos / <i>geht so</i> <input type="checkbox"/> sim / <i>ja</i>
<p>Aprender Português me deixa mais próximo de meus pais, familiares e amigos.</p> <p><i>Portugiesisch lernen nährt mich an meine Eltern, Familie und Freunde an.</i></p> <input type="checkbox"/> Não sei/ <i>keine Ahnung</i> <input type="checkbox"/> não / <i>nein</i> <input type="checkbox"/> mais ou menos / <i>geht so</i> <input type="checkbox"/> sim / <i>ja</i>
<p>Aprender Português é importante para o meu futuro.</p> <p><i>Portugiesisch zu lernen, ist für meine Zukunft wichtig.</i></p> <input type="checkbox"/> Não sei/ <i>keine Ahnung</i> <input type="checkbox"/> não / <i>nein</i> <input type="checkbox"/> mais ou menos / <i>geht so</i> <input type="checkbox"/> sim / <i>ja</i>
<p>Meus familiares me incentivam a aprender português.</p> <p><i>Meine Familie ermutigt mich, Portugiesisch zu lernen.</i></p> <input type="checkbox"/> Não sei/ <i>keine Ahnung</i> <input type="checkbox"/> não / <i>nein</i> <input type="checkbox"/> mais ou menos / <i>geht so</i> <input type="checkbox"/> sim / <i>ja</i>

4) Marque com um x a melhor resposta.

Kreuze die bessere Antwort an.

Com que frequência você...

Wie oft...

<p>Fala português com pessoas que não são da escola?</p> <p><i>Sprichst du Portugiesisch mit Leuten, die nicht aus der Schule sind?</i></p> <input type="checkbox"/> muito / <i>viel</i> <input type="checkbox"/> às vezes / <i>manchmal</i> <input type="checkbox"/> quase nunca / <i>fast nie</i> <input type="checkbox"/> nunca / <i>nie</i>
<p>Escreve mensagens em Português?</p> <p><i>Schreibst du Nachrichten auf Portugiesisch?</i></p> <input type="checkbox"/> muito / <i>viel</i> <input type="checkbox"/> às vezes / <i>manchmal</i> <input type="checkbox"/> quase nunca / <i>fast nie</i> <input type="checkbox"/> nunca / <i>nie</i>
<p>Assiste a filmes e programas de televisão em português?</p> <p><i>Siehst du Filme und Fernsehprogramme auf Portugiesisch?</i></p> <input type="checkbox"/> muito / <i>viel</i> <input type="checkbox"/> às vezes / <i>manchmal</i> <input type="checkbox"/> quase nunca / <i>fast nie</i> <input type="checkbox"/> nunca / <i>nie</i>

<p>Ouve música em português? <i>Hörst du Musik auf Portugiesisch?</i></p> <p><input type="checkbox"/> muito / viel <input type="checkbox"/> às vezes / manchmal <input type="checkbox"/> quase nunca / fast nie <input type="checkbox"/> nunca / nie</p>
<p>Lê livros, revistas ou outros textos em português? <i>Liest du Bücher, Zeitschriften oder andere Texte auf Portugiesisch?</i></p> <p><input type="checkbox"/> muito / viel <input type="checkbox"/> às vezes / manchmal <input type="checkbox"/> quase nunca / fast nie <input type="checkbox"/> nunca / nie</p>

5. Agora vamos pensar na sua fala. Marque com um x a sua opinião sobre o grau de dificuldade quando em português:

Lass uns jetzt an deine Sprache denken. Kreuze den Schwierigkeitsgrad für dich an, wenn du auf Portugiesisch:

<p>Conta até 10 / bis 10 zählst.</p> <p><input type="checkbox"/> muito fácil / sehr einfach <input type="checkbox"/> fácil / einfach <input type="checkbox"/> difícil / schwer <input type="checkbox"/> muito difícil / sehr schwer</p>
<p>Diz os dias da semana / Die Wochentage sagst.</p> <p><input type="checkbox"/> muito fácil / sehr einfach <input type="checkbox"/> fácil / einfach <input type="checkbox"/> difícil / schwer <input type="checkbox"/> muito difícil / sehr schwer</p>
<p>Diz uma data (dia, mês e ano) / Datum sagst (Tag, Monat, Jahr)</p> <p><input type="checkbox"/> muito fácil / sehr einfach <input type="checkbox"/> fácil / einfach <input type="checkbox"/> difícil / schwer <input type="checkbox"/> muito difícil / sehr schwer</p>
<p>Se apresenta e cumprimenta em situações sociais. <i>In sozialen Situationen dich vorstellst und begrüßt.</i></p> <p><input type="checkbox"/> muito fácil / sehr einfach <input type="checkbox"/> fácil / einfach <input type="checkbox"/> difícil / schwer <input type="checkbox"/> muito difícil / sehr schwer</p>
<p>Pede algo em um restaurante. / Im Restaurant etwas bestellst.</p> <p><input type="checkbox"/> muito fácil / sehr einfach <input type="checkbox"/> fácil / einfach <input type="checkbox"/> difícil / schwer <input type="checkbox"/> muito difícil / sehr schwer</p>
<p>Dá direções na rua. / Den Weg auf der Strasse beschreibst.</p> <p><input type="checkbox"/> muito fácil / sehr einfach <input type="checkbox"/> fácil / einfach <input type="checkbox"/> difícil / schwer <input type="checkbox"/> muito difícil / sehr schwer</p>

Responda brevemente (Se você conseguir, responda em português).

Antworte kurz (wenn du kannst, antworte bitte auf Portugiesisch).

1. Como e onde você aprendeu Português?

Wie und wo hast du Portugiesisch gelernt?

2. Você fala ou estuda mais outra língua, além de português e alemão?

Sprichst oder lernst du noch andere Sprache(n) außer Portugiesisch und Deutsch?

3. Que língua você fala a maior parte do tempo?

Welche Sprache sprichst du öfter?

4. Como a língua alemã te ajuda no Português ou ao contrário?

Wie hilfreich ist die deutsche Sprache beim portugiesischen Lernen oder umgekehrt?

5. Você gosta de estudar português? Por que?

Gefällt es dir Portugiesisch zu lernen? Warum?

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PROFESSOR
QUESTIONÁRIO PARA O PROFESSOR DE PLH

INFORMAÇÕES PESSOAIS

- Nome

- Idade

- Onde você nasceu? (Cidade/país)

- Qual a sua formação acadêmica?

- Tem experiência com o ensino de português como língua estrangeira?

MATERIAIS DIDÁTICOS

- Com que tipo de material didático você costuma trabalhar? Pode assinalar mais de uma opção.
- Livro didático produzidos na Alemanha
- Livros didáticos produzidos em países de Língua Portuguesa. Qual(ais) país(es)?

- Materiais próprios. Quais?

- Filmes. Se sim, de qual(ais) nacionalidade(s)?

- Jornais e/ou Revistas. Quais?

- Outros. Quais?

- Você utiliza que tipo de material de áudio?
- Músicas. De quais países?

- Youtube.
- Do material didático.
- Filmes
- Outros.

Qual(ais) _____

- Qual tipo de material de leitura você utiliza nas aulas.
- Textos dos materiais didáticos.
- Textos de jornais e revistas.
- Textos de elaboração própria.

- Outros. Qual(ais)?

- Quais desses recursos você utiliza para o ensino de língua na escola?
- Computador
- Internet
- TV/DVD
- Som
- Outros. Qual(ais)?

-
- Está satisfeita(o) com o material didático que você utiliza? Por quê?

-
- Faz uso de algum material complementar? Qual(ais)? Por quê?

- De que modo você difunde a cultura da língua nas suas aulas.

8. De que modo a cultura aparece no material didático que você utiliza?

9. Qual a relevância em utilizar textos (escritos, orais e multissemióticos) de outros países de língua portuguesa, como material para o uso da língua? Justifique.

10. Esta satisfeita(o) com o resultado da aprendizagem dos alunos? Por quê?

APÊNDICE D - TCLE PAIS E RESPONSÁVEIS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PESQUISA: O Ensino de Português como Língua de Herança em uma escola bilíngue na Alemanha

PESQUISADORA: Marília Pinheiro Pereira

ORIENTADORA: Profa. Dra. Edleise Mendes

Prezados Pais ou Responsáveis,

Eu, Marília Pinheiro Pereira, como pesquisadora visitante na Escola Neues-Tor em Berlim e estudante do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, em nível de Mestrado, da Universidade Federal da Bahia – UFBA, matrícula n.º 215115147, sob orientação da Profa. Dra. Edleise Mendes de Oliveira, solicito uma autorização para seu filho/ sua filha participar desta pesquisa.

A opinião dos alunos é muito importante para o desenvolvimento do ensino de português. Por isso, a presente autorização é para que eles preencham um pequeno questionário e participem de uma curta entrevista gravada individualmente com os alunos do 4º e 6º ano da Escola Neues-Tor. As entrevistas ocorrerão durante a aula de português.

A participação é **voluntária**. Quaisquer dúvidas que possa ter pode me perguntar diretamente através do e-mail: mariliappereira@gmail.com ou telefone: 015163445140 ou pode perguntar as professoras de Língua Portuguesa: Marília Alves-Meister do 4º ano e/ou Sofia Ferreira do 6º ano.

Os dados gerados serão guardadas por no máximo 5 anos, em arquivo pessoal sob a minha responsabilidade e serão **anonimizados**. Depois de publicada e, se você tiver interesse, pode ver os resultados da pesquisa.

Não haverá nenhuma taxa, custo ou despesa para você em qualquer fase do estudo e também não terá nenhum tipo de pagamento ou compensação financeira pela sua participação.

Agradeço desde já o seu apoio e conto com a sua colaboração para a investigação do desenvolvimento do Português na Alemanha.

Ciência e acordo do participante da pesquisa:

Ciente e de acordo com o que foi exposto eu, _____, autorizo _____ em participar desta pesquisa, assinando este termo de consentimento em duas vias. Acrescento que solucionei todas as dúvidas possíveis com a pesquisadora responsável, Marília Pinheiro Pereira, sobre os objetivos desse estudo, os métodos que serão usados, não receber pagamento ou cobrança, a divulgação dos resultados na área de pesquisa/ensino e a garantia de que todos os dados pessoais serão secretos, além de poder desistir em qualquer momento sem ter nenhum prejuízo. Reforço que em nenhum momento fui obrigado ou intimidado para colaborar com a pesquisa.

Berlim, _____ de _____ de 20__.

Assinatura dos pais / representante legal

EINVERSTÄNDNISERKLÄRUNG

FORSCHUNGSTITEL: Lehren und Lernen des Portugiesischen als Erbesprache in einer zweisprachigen Schule in Deutschland

FORSCHERIN: Marilia Pereira Pinheiro

FÜHRUNG: Frau Dr. Edleise Mendes

Liebe Eltern oder Erziehungsberechtigten,

Hiermit möchte Ich, Marília Pinheiro Pereira, als Gastforscherin an der Grundschule Neues-Tor und Magisterstudentin der Bundesuniversität von Bahia / Brasilien, Anmeldung Nr. 215115147, unter der Leitung von Frau. Dr. Edleise Mendes de Oliveira, Ihren Sohn / Ihre Tochter zu dieser Forschung interviewen.

Die Meinung der Schüler ist uns wichtig, um die Weiterentwicklung des portugiesischen Lehramtes zu können. Dafür benötige ich Ihre Erlaubnis um Ihr Kind einen kurzen Fragebogen ausfüllen zu lassen und ein Interview aufzunehmen. Das Interview und der Fragebogen werden während der portugiesischen Stunde stattfinden.

Die Teilnahme ist freiwillig. Wenn Sie eventuell noch Fragen hätten, können Sie sich gerne an mich unter mariliappereira@gmail.com oder 015163445140 wenden oder Sie können sich auch noch an die Lehrerinnen der portugiesischen Sprache Frau Alves-Meister 4. Klasse und/oder Frau Ferreira 6. Klasse wenden.

Die Daten werden während der Forschung unter meiner Verantwortung für maximal fünf Jahre gespeichert und die Antworten werden anonym erfasst, verarbeitet und ausgewertet. Wenn Sie sich für das Ergebnis interessieren, kann ich Ihnen gerne die Publikation senden, sobald sie veröffentlicht wird.

In jeder Phase der Studie wird Ihnen keine Gebühren oder Kosten entstehen.

Vielen Dank im Voraus für Ihre Mühe und ich rechne mit Ihrem Erlaubnis und somit Ihrem Beitrag zu der Entwicklung der portugiesischen Sprache in Deutschland.

Einverständnis des Teilnehmers/der Teilnehmerin:

Ich, _____, erlaube _____
_____ an dieser Studie teilzunehmen. Ich habe eine Kopie des
Informationsschreibens und dieser Einverständniserklärung erhalten. Mir ist bekannt,
dass die Daten anonym gespeichert werden. Ich wurde darüber informiert, dass ich
jederzeit und ohne Angabe von Gründen diese Zustimmung widerrufen kann, ohne
dass dadurch Nachteile für mich entstehen. Ich erkläre hiermit meine freiwillige
Teilnahme an dieser Studie.

Berlin, den _____ 20____.

Unterschrift der Eltern / Erziehungsberechtigten

APÊNDICE E – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

TERMOS DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PESQUISA: O Ensino de Português como Língua de Herança em uma escola bilíngue na Alemanha

PESQUISADORA: Marília Pinheiro Pereira

ORIENTADORA: Profa. Dra. Edleise Mendes

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “O Ensino de Português como língua de herança em uma escola bilíngue na Alemanha”. Seus pais permitiram que você participe.

Queremos saber a sua opinião sobre o ensino de português para que o ensino de português na Alemanha seja cada vez melhor. Para isso precisamos que preencha um pequeno questionário e participe de uma curta entrevista gravada individualmente, durante a aula de português, na própria escola, com a autorização da direção da escola e da professora da turma.

As crianças que irão participar desta pesquisa têm de 9 a 13 anos de idade.

Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir.

A pesquisa será feita na Escola, onde as crianças precisarão preencher o questionário e responder as perguntas no momento da entrevista. Para isso, será usado um gravador de voz. O uso do gravador e do questionário é considerado seguro, mas é possível ocorrer algum desconforto ou constrangimento em responder alguma pergunta. Caso aconteça algo errado, você pode desistir a qualquer momento e também pode informar pelo telefone e/ou por e-mail: mariliappereira@gmail.com ou telefone: 015163445140 da pesquisadora Marília Pinheiro Pereira.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as crianças que participaram.

Quando terminarmos a pesquisa podemos publicar um artigo científico e se você quiser ter acesso ao artigo, basta me informar seu endereço ou e-mail que eu te avisarei e mandarei uma cópia do material para você.

Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar. Eu escrevi os telefones na parte de cima deste texto.

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Eu _____ aceito participar da pesquisa “O Ensino de Português como Língua de Herança em uma escola bilíngue na Alemanha”. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar furioso. A pesquisadora tirou minhas dúvidas e conversou com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Berlim, ____ de _____ de _____.

Assinatura do menor

Assinatura do(a) pesquisador(a)

APÊNDICE F – TCLE PROFESSORES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PESQUISA: O Ensino de Português como Língua de Herança em uma escola bilíngue na Alemanha

PESQUISADORA: Marília Pinheiro Pereira

ORIENTADORA: Profa. Dra. Edleise Mendes

Prezado Professor,

Eu, Marília Pinheiro Pereira, estudante do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, em nível de Mestrado, da Universidade Federal da Bahia – UFBA, matrícula n.º 215115147, sob orientação da Profa. Dra. Edleise Mendes de Oliveira, venho convidá-la a participar desta pesquisa.

A presente pesquisa pretende compreender como os alunos aprendem e se relacionam com a língua portuguesa, desse modo, é muito importante entender como as aulas de Língua Portuguesa são desenvolvidas, saber sua opinião sobre o material didático utilizado nas aulas e como vê o desenvolvimento dos alunos na língua portuguesa. Por isso, a presente autorização é para a observação das aulas de língua portuguesa, o preenchimento de um questionário e participação de uma curta entrevista gravada individualmente.

A participação é **voluntária**. Quaisquer dúvidas que possa ter pode me perguntar diretamente ou através do e-mail: mariliappereira@gmail.com ou telefone: 015163445140.

Os dados gerados serão guardadas por no máximo 5 anos, em arquivo pessoal sob a minha responsabilidade e serão **anonimizados**. Depois de publicada e, se você tiver interesse, pode ver os resultados da pesquisa.

Não haverá nenhuma taxa, custo ou despesa para você em qualquer fase do estudo e também não terá nenhum tipo de pagamento ou compensação financeira pela sua participação.

Agradeço desde já o seu apoio e conto com a sua colaboração para a investigação do desenvolvimento do Português na Alemanha.

Ciência e acordo do participante da pesquisa:

Ciente e de acordo com o que foi exposto eu, _____, concordo em participar desta pesquisa, assinando este termo de consentimento em duas vias. Acrescento que solucionei todas as dúvidas possíveis com a pesquisadora responsável, Marília Pinheiro Pereira, sobre os objetivos desse estudo, os métodos que serão usados, não receber pagamento ou cobrança, a divulgação dos resultados na área de pesquisa/ensino e a garantia de que todos os dados pessoais serão secretos, além de poder desistir em qualquer momento sem ter nenhum prejuízo. Reforço que em nenhum momento fui obrigado ou intimidado para colaborar com a pesquisa.

Berlim, _____ de _____ de 20__

Assinatura do sujeito de pesquisa/ representante legal

APÊNDICE G – TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUIÇÃO PARTICIPANTE**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE**

Eu,..... responsável pela direção da Escola de Ensino Fundamental _____ em Berlim, estou ciente e autorizo a pesquisadora Marília Pinheiro Pereira a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado *O ensino de Português como Língua de Herança em uma escola bilíngue na Alemanha*.

Depois de uma consulta entre a pesquisadora e a direção da escola para esclarecimento dos passos da pesquisa, permito que Marília Pinheiro Pereira entregue uma carta e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos pais e, ao receber de volta assinado, está autorizada a gravar entrevista e distribuir questionários para os alunos, desde que eles sejam anonimizados e a participação seja voluntária.

Berlim,de _____ de 20____,

.....

Assinatura e carimbo do responsável institucional