

UC Davis

UC Davis Previously Published Works

Title

A adoção de uma abordagem eclética: da avaliação-diagnóstica à elaboração de um syllabus orgânico em turmas mistas com falantes/aprendizes de português como língua herança.

Permalink

<https://escholarship.org/uc/item/2mf650m4>

ISBN

978-85-8199-122-1

Authors

Fernandes, Eugênia MS
Oliveira Silva, Renata

Publication Date

2019-07-01

Data Availability

The data associated with this publication are available at: http://www.dialo-garts.uerj.br/arquivos/colecoes_ailp/ensino_de_portugues_como_lingua_na_o_materna.pdf

Peer reviewed

CAPÍTULO 11: A ADOÇÃO DE UMA ABORDAGEM ECLÉTICA: DA AVALIAÇÃO- DIAGNÓSTICA À ELABORAÇÃO DE UM SYLLABUS ORGÂNICO EM TURMAS MISTAS COM FALANTES/APRENDIZES DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA HERANÇA

Eugênia Fernandes
esfernandes@ucdavis.edu

Renata Oliveira Silva
renata.oliveira@icepebrasil.com.br

O LUGAR DO PORTUGUÊS NA CONTEMPORANEIDADE

Quarta-língua mais falada no mundo de acordo com Instituto Camões (2016), o português tem 250 milhões de falantes. O Brasil, por sua extensão continental, detém a maior quantidade desses sujeitos, já que sua população atual é de aproximadamente 207 milhões de pessoas. Sabe-se que ainda que a língua portuguesa seja majoritariamente falada no território, o Brasil não é monolíngue. As

línguas indígenas brasileiras, a Libras, as línguas trazidas pelas ondas imigratórias e aquelas faladas em região fronteiriça são o retrato do plurilinguismo no Brasil. A ascensão da língua portuguesa em números no contexto global também se dá pela nova sociedade de consumo, aumentando o interesse por parte dos países em ensinar a língua ou até mesmo oficializá-la com fins sociopolíticos, como se nota pela entrada recente da Guiné Equatorial da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). Aliada à crise sofrida na economia brasileira na década de 2010, reconhece-se a consolidação da diáspora brasileira e o progresso acadêmico-científico dos Estados-membros da CPLP nos anos 2000.

A diáspora brasileira na contemporaneidade está presente majoritariamente na América do Norte, nos Estados Unidos da América, onde as universidades mais renomadas têm departamentos de espanhol e português para suprir as carências linguísticas do mercado de trabalho e reafirmar as línguas de herança. De acordo com o último censo estadunidense, mais de um milhão e trezentas mil pessoas falam o português no país, não se distinguindo nesse número a ancestralidade desses falantes. Outro indício da ascensão do português no contexto internacional é a quantidade de postos credenciados para a aplicação do Exame Celpe-Bras (Certificado de Língua Portuguesa para Estrangeiros). De acordo com a página do INEP (Brasil, 2018), noventa e quatro postos aplicam o exame em contexto mundial, sendo vinte e nove no Brasil e sessenta e cinco no exterior. A quantidade ascendente de

inscritos também é uma pista do interesse na língua, já que a primeira edição do exame teve cento e vinte e oito participantes e a mais recente com mais doze mil⁵¹. Convém mencionar que, apesar de ser o único outorgado pelo Governo do Brasil, o Celpe-Bras não é o único instrumento de avaliação em proficiência da língua. O Instituto Camões, a *American Association of Teachers of Spanish and Portuguese* e a Universidade de Caxias do Sul também oferecem certificações de proficiência em língua portuguesa.

Apesar das atividades acadêmicas mais intensificadas, a língua portuguesa ainda caminha a passos lentos para uma internacionalização efetiva. O Brasil, especialmente, tem escassas políticas de promoção da língua portuguesa, que desde 2015 começaram a minguar significativamente com a não disponibilização de editais do programa Leitorado e a falta de recursos financeiros para a promoção de iniciativas pela Rede Brasil Cultural, por exemplo. A falta de interesse do Estado brasileiro reflete diretamente no mercado didático que, apesar do crescimento e da emergência na década de 2000, não acompanha o ritmo de produção e, por vezes, nem a excelência das produções didáticas contemporâneas nas outras línguas internacionais, como o inglês e o espanhol. Algumas das falhas dos materiais didáticos (MDs) em português como língua adicional⁵² são: a distância entre

51 Por decisão do INEP (Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), a denominação adequada para os que fazem o Celpe-Bras é “participante”.

52 Adota-se neste artigo a terminologia Português como Língua Adicional (PLA) ao se considerar o português como uma contribuição para o já rico acervo linguístico dos

o vernáculo e os recortes linguísticos nos livros didáticos (LD), o uso de abordagens antiquadas nos cadernos de exercícios, a forte presença dos textos de criação, aqueles produzidos com fins exclusivamente didáticos (TOMLINSON, 2011) e, quando abordada, a visão cindida entre Portugal e Brasil, ignorando o pluricentrismo da língua, sua oficialidade nos Estados-membros da CPLP e o interesse por parte de regiões administrativas e estados na língua, como em Macau, Goa e Casamansa. Outra falha significativa no mercado didático de português é a escassez de materiais voltados para o ensino da língua para falantes de herança, cenário frequente nas diásporas. Para suprir essa demanda, faz-se necessário pensar urgentemente na especialização de professores não apenas no contexto nacional, mas também nos organismos internacionais de representação da língua. Muitas vezes, é da comunidade lusófona que vêm professores-pais que, ainda que não tenham especialização, reúnem esforços para a promoção da língua. Essas iniciativas vão desde rodas de leituras a eventos de formação de professores, na tentativa de não apenas promover a língua, mas também de conscientizar a comunidade sobre os benefícios do bilinguismo em casa.

A falta de incentivos da esfera governamental interfere diretamente na autoestima dos falantes de língua de herança. Nesse contexto, pais falantes de português que travaram verdadeiras batalhas linguísticas nos países da diáspora podem ter a falsa

aprendizes, não o colocando em posição de inferioridade ou superioridades com outras línguas (Ramos, 2017).

impressão de que falar a língua do país em imersão evita a longo prazo que os filhos vivam as barreiras linguísticas por eles vividas anteriormente, quando, na verdade, evitar o português em casa pode causar um apagamento na identidade cultural dos descendentes dessas pessoas, que tendem a sentir-se em um não lugar em suas relações linguístico-sociais. Comunidades mais conscientes da necessidade identitário-cultural de falantes de herança tendem a levar esse engajamento a esferas maiores, alcançando direitos já previstos em políticas linguísticas, como a oferta de línguas da diáspora na educação pública comunitária, como já existe em Tulare, na Califórnia.

CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS E TERMINOLÓGICAS ACERCA DO ENSINO DE LÍNGUAS DE HERANÇA

Valdés (2000, p.1) traz uma das definições mais clássicas para aprendiz de língua de herança: “é um aprendiz que foi criado em um lar onde uma língua que não é o inglês é falada, é quem fala ou meramente entende a língua de herança e quem é bilíngue em certo nível em inglês e na língua de herança”⁵³. Essa definição clássica de falante de herança proposta por Valdés pode ser aplicada a outros contextos, como os da diáspora lusófona.

Polinski e Kagan (2007) fazem uma distinção terminológica ao diferenciar falantes de herança de aprendizes de herança. O

⁵³ Tradução nossa de “a student who is raised in a home where a non-English language is spoken, who speak or merely understand the heritage language and who is to some degree bilingual in English and the heritage language.”

termo “falantes de herança” tem mais vistas às pesquisas linguísticas, enquanto “aprendizes de herança” deve ser usado para aqueles que querem melhorar a língua falada em casa em contextos formais de aprendizagem. As autoras afirmam que é preciso ter em mente que a língua-base do falante de herança é aquela a qual ele foi exposto, uma variedade familiar frequentemente não prestigiada e não promovida pela escola, pela literatura ou pela mídia. Para as autoras, ainda que o acesso à norma culta⁵⁴ seja uma convenção, é necessário que haja uma exposição consistente a ela, o que não é comum no *background* linguístico desses sujeitos. Polinski e Kagan (2007) afirmam ainda que as discrepâncias entre a língua falada e a variedade ensinada em sala de aula podem levar os instrutores a penalizarem o conhecimento desses alunos, ao invés de valorizá-lo. Professores tendem a focar mais nas falhas de conhecimento linguístico, não reconhecendo a rica bagagem trazida por esses alunos. Com os aprendizes de língua adicional, opostamente, cada pequena conquista é motivo de celebração e suas falhas, vistas como parte do processo de aprendizagem. Os falantes de herança estão, de acordo com a metáfora das autoras, com o copo perpetuamente meio-vazio. Essa postura requer mudança, sendo necessário olhar para essa situação como um copo meio-cheio, sendo otimista com o quanto esses falantes já sabem. Adotar a postura do copo meio-vazio pode evidenciar uma

54 Adota-se aqui as terminologias sugeridas por Bagno (2007) de norma culta, falada pelas camadas mais privilegiadas com acesso à educação, norma padrão, a forma idealizada por essas camadas, e variedades estigmatizadas, aquelas faladas pelas classes menos privilegiadas.

percepção implícita e preconceituosa do professor de que a variedade prestigiada tem mais valor que aquela trazida à aula pelo falante de herança.

Polinski e Kagan (2007) apontam dois desafios pontuais para falantes de herança na sala de aula: a avaliação de habilidades e o desenvolvimento curricular. É preciso ter uma noção precisa acerca dos conhecimentos dos aprendizes para que eles estejam matriculados nos cursos adequados, conhecendo suas conquistas e prevendo-as na língua. Testes de proficiência são ferramentas frequentemente usadas por professores de línguas quando precisam separar aprendizes de língua de herança e de língua adicional, ou ainda quando procuram diferentes abordagens em turmas mistas (CARREIRA, 2004). Entretanto, esses testes são baseados nos livros didáticos adotados e, por isso, não são adequados para classificar a proficiência de falantes de herança, já que seu conhecimento não partiu de um LD. Usar essa ferramenta erroneamente causa frustração nesses aprendizes. Para Polinski & Kagan (2007), há uma sequência de testes baseada em três componentes que pode ser mais adequada a esses sujeitos: a) um teste oral, como uma entrevista, b) a redação de um pequeno texto, caso o falante seja alfabetizado naquela língua, e c) um questionário biográfico (KAGAN, 2005).

Carreira (2004) aponta que uma falha no currículo para os falantes de herança é que esse tende a ser baseado em currículos de segunda língua. É preciso entender quais são os objetivos desses falantes. Para Valdés (1997), tratando-se do espanhol, o que é

importante é a manutenção da língua e a expansão de seu âmbito linguístico, desenvolvendo habilidades de alfabetização e letramento, conhecendo e identificando variedades mais prestigiadas e até a norma literária. Essas práticas podem ser adotadas para outras línguas, como o português. Entretanto, ensinar língua de herança não é ainda visto como uma sequência de anos, com objetivos definidos em um currículo marcado e resultados esperados.

Para Beaudri, Ducar e Potowski (2014), professores de língua de herança devem ter consciência dos fatores sociolinguísticos para terem uma prática efetiva. Além disso, esses professores precisam ser abertos à prática de troca de código pelos aprendizes de herança. Polinski e Kagan (2007) contrastam uma macro e uma microabordagem de ensino para aprendizes de língua de herança. A microabordagem se refere a uma maneira de instrução que faz que os alunos usem pequenas unidades para a construção de significado, já a macroabordagem parte do conhecimento prévio para compreender um enunciado. Para Beaudrie, Ducar e Potowski (2014), o uso de uma macroabordagem é mais adequado para aprendizes de herança, pois ela leva em conta o conhecimento holístico da linguagem por parte do aprendiz.

Polinski e Kagan (2007) também se preocupam com os falantes de herança com pouca proficiência, os quais chamam de basiletais (*basilectals*). Esses falantes apenas ouviram a língua em casa, mas não respondiam a ela e não interagiam usando o código (AU et. Al 2002). Esses sujeitos são bilíngues que mudaram para os

usos da língua dominante desde a pré-escola (POLINSKI, 1997). O sistema fonológico adquirido por esses sujeitos dá a eles uma vantagem ao aprender a língua num contexto formal, como a universidade. Aliás, de acordo com Peyton (2001), as vantagens fonéticas são frequentemente citadas como razões para nivelar falantes de herança em contextos formais de aprendizagem.

PANORAMA DO ENSINO DE LÍNGUAS E A ADOÇÃO DE UMA ABORDAGEM ECLÉTICA

Para contribuir com as necessidades específicas dos falantes de herança nas diásporas, faz-se necessário reconhecer a jornada das abordagens de ensino para delimitar um conjunto de práticas que mais se adequem às necessidades desses sujeitos. Apesar de não ser objetivo deste texto prover uma noção diacrônica do ensino de línguas, adota-se a perspectiva de Celani (1998) de que para compreender o presente e projetar o futuro, é necessário olhar para o passado. Para começar, menciona-se que neste texto a abordagem é vista conjunto de crenças e concepções teórico-metodológicas que guiam as práticas de ensino-aprendizagem. Em uma visão hierárquica, como a proposta por Anthony (1963), considera-se que os métodos e as técnicas estão sob o guarda-chuva da abordagem, sendo essas as técnicas e estratégias usadas para a concretização de um objetivo imediato.

Grosso modo, a ascensão do ensino de línguas se deu na Renascença, culminando no método da gramática-tradução no século XIX, quando ensinar línguas foi, de fato, considerado uma

profissão. Anteriormente ao método da gramática-tradução, o método direto também era uma opção para a aprendizagem de línguas modernas. No século XX, as transformações de cunho empírico dão espaço à abordagem estruturalista que, na linguística, sofre as influências de Skinner, sendo o cerne de métodos de grande repercussão, como o audiolingual, amplamente usado para suprir, inclusive, demandas linguísticas de contextos de guerra. Anos mais tarde, na década de 1950, como uma reação a essas ideias, Chomsky emerge com o inatismo e uma nova visão sobre a aquisição de língua baseada em um princípio modular. Chomsky propõe ainda a dicotomia “competência e desempenho”, sendo a competência linguística o saber do falante. Surgem reações às suas ideias quanto à aquisição de línguas quando Hymes (1972) propõe a existência de uma competência comunicativa, considerando o papel da interação na aquisição de línguas. Há, então, um período de grande projeção do ensino de línguas com a emergência da abordagem comunicativa. A eclosão da abordagem comunicativa na década de 1980 abre caminho para uma nova era no ensino de línguas, a começar por sua terminologia. É importante considerar que a abordagem comunicativa, apesar de suas lacunas, abriu caminhos para as reflexões da contemporaneidade, que tendem a observar refletir e produzir conhecimento com base na abordagem sociointeracionista. Alguns estudiosos preferem chamá-la de abordagem interacionista, entretanto, ambas as terminologias refletem uma visão de ensino de línguas voltada para a construção do conhecimento com base em interações autênticas, preparando o

aprendiz para contextos comunicativos reais e não apenas simulacros de realidade como na abordagem comunicativa. As ideias de Vygotsky são centro da abordagem sociointeracionista. Combinadas à relevância do gênero na proposta de Bakhtin, é possível encontrar uma convergência para o sociointeracionismo: a ideia de que o conhecimento parte do social para o individual. Apesar de uma longa trajetória, Leffa (1988) considera que o surgimento de abordagens cria um maniqueísmo no ensino de línguas. Por isso, não desconsiderando o papel que as três macroabordagens aqui citadas, a estruturalista, a comunicativa e a sociointeracionista, desempenham no ensino de línguas, adota-se a perspectiva de Larsen-Freeman (2003) de que um método eclético deve conduzir uma prática coerente e plural. Não é possível desconsiderar ainda que além do sociointeracionismo, na contemporaneidade, a abordagem complexa tem conquistado seus espaços, observando a sala de aula e processo de aprendizagem como um sistema complexo, formado por elementos complexos, que são imprevisíveis em seu encadeamento, trazendo mudanças significativas quando alcançam o caos. A interação é a ideia central de uma abordagem complexa para qualquer fenômeno de interação. Para Larsen-Freeman (2013, 2015), sistemas complexos podem ser heterogêneos, dinâmicos, não lineares, abertos, adaptativos, emergentes e auto-organizados. Além disso, para observar os fenômenos da linguagem sob essa ótica, é preciso lembrar que a abordagem complexa propõe uma visão holística do fenômeno, sendo o todo mais relevante que a soma das partes. A

sala de aula de línguas é claramente um sistema complexo, pois abrange diversos sistemas também complexos e imprevisíveis. Por essa razão, considerando os estudos da contemporaneidade e a relevância das abordagens precedentes, acredita-se que a melhor proposta é uma abordagem de cunho eclético, levando em conta as especificidades da sala de aula mista com falantes de herança. A utilização de uma abordagem eclética permite o gerenciamento de um syllabus de cunho orgânico e não estático, como previsto na teoria da complexidade. A elaboração de um syllabus orgânico é o primeiro passo para a concretização de uma prática linguístico-inclusiva para falantes de herança, uma vez que é apenas após a avaliação-diagnóstico que o professor pode pensar nos pilares do curso a ser ensinado, considerando o conhecimento prévio dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e presumindo que o conhecimento sempre parte da esfera social, interacional para a individual, como propõe a abordagem sociointeracionista.

O PRIMEIRO CONTATO FORMAL COM A LÍNGUA DOS FALANTES DE HERANÇA: IMPACTOS NA AUTOESTIMA LINGUÍSTICA

Para suprir demandas da sociedade no exterior, formada por movimentos e efeitos da globalização, as IES têm tido um interesse estável no ensino do português. Diz-se estável e não ascendente porque a situação político-econômica do Brasil, em especial, tem impactos diretos no interesse pela aprendizagem da língua no exterior. Nesses contextos, reúnem-se em turmas mistas aprendizes

com diferentes objetivos e identidades linguístico-culturais. Dentre eles, falantes de herança da diáspora e estudantes de português como língua adicional (PLA). Para aqueles, especialmente, é crucial que o professor se pergunte: “O que é mais importante, a filiação a um grupo etnolinguístico ou a proficiência em uma língua-alvo?”⁵⁵ (WILEY; VALDÉS, 2001, p. 3). Roca & Gutiérrez (2001) chamam a atenção para o fato de que as aulas não devem ter a função de “consertar” as “falhas” linguísticas dos falantes de herança, mas sim expandir seus repertórios linguísticos.

O fato de a maioria das universidades não terem recursos para oferecer cursos separados para falantes de língua de herança, colocando-os em turmas mistas, traz imensos desafios aos professores de línguas. Aí está mais uma razão para que o professor adote uma abordagem eclética (LARSEN-FREEMAN, 2003) buscando atender às demandas desses estudantes. Apesar dos desafios e das especificidades, aprendizes de língua adicional e de língua de herança podem construir relações linguísticas produtivas em turmas mistas. Aprendizes de língua adicional podem se sentir motivados pelos colegas de língua de herança e ter mais oportunidades de melhorar suas habilidades de fala e de compreensão auditiva. A sala de aula pode trazer, como afirma Edstrom (2007), uma sensação de imersão que traz contribuições à fluência e à confiança, quando os aprendizes têm a chance de

⁵⁵ Tradução nossa de “Which is more important, affiliation with an ethnolinguistic group or one's language proficiency in the target language?” (Wiley & Valdés, 2001, p. 3)

discutir em situações reais. Além disso, criar uma comunidade em uma turma mista torna os aprendizes mais sensíveis à heterogeneidade cultural. Os aprendizes de herança podem se sentir altamente motivados a terem uma validação de sua herança. O estudo de Edstrom (2007) também evidenciou que os falantes não nativos têm uma preferência para que a aula seja ministrada na língua-alvo, sentindo-se frustrados quando seus colegas falam com eles em inglês. Apesar das vantagens, Beaudrie, Ducar e Potowski (2014) sugerem que seria melhor para falantes de herança se houvesse cursos específicos para eles. Para ambos os casos, turmas mistas ou específicas, é de suma importância que os professores sejam treinados para ajudar esses sujeitos a melhorar suas habilidades linguísticas, expandindo também seu conhecimento cultural sobre a língua de herança. Vale lembrar que os falantes de herança não constituem um grupo homogêneo e não têm o mesmo nível de habilidades linguísticas, por isso, as aulas de língua podem ser decisivas na construção da autoestima linguística desses sujeitos.

Doerr e Lee (2013) observam que os estudos em língua de herança são oriundos de dois campos de investigação. Um deles, intitulado manutenção de educação bilíngue, foca na conservação de línguas minoritárias para empoderar as pequenas comunidades nas quais são faladas, assegurando a autoestima dos estudantes. O outro campo tem vistas à proficiência linguística desse indivíduos, buscando posicioná-los em um *continuum* entre falante nativo e aprendiz de língua estrangeira. Essa ideia surgiu de uma

preocupação na sala de língua estrangeira com esses estudantes que geralmente têm um *background* linguístico maior que falantes de língua adicional, devido ao contato com a língua no âmbito familiar, mas ainda apresentam menos proficiência que falantes nativos. Doer e Lee (2013) afirmam ainda que os estudos e a própria noção de falante de língua de herança foram criadas para suprir as demandas específicas desses sujeitos, tratando-as de forma pedagógica. A concretização desse tratamento especializado está nas adaptações do currículo e da avaliação, por exemplo. Ainda que o foco desses dois campos de especialização sejam, grosso modo, diferentes, eles são também complementares. Enquanto o último mencionado foca nas questões pedagógicas, o primeiro tem interesse na compreensão da educação linguística e suas relações de dominância, que estão implícita ou explicitamente expressas na cultura escolar que, ao ensinar uma língua minoritária, coloca-a em relação de subserviência com a língua dominante.

Para suprimir essa relação de dominância entre a língua, o trabalho do professor é familiarizar a variedade falada pelo aluno ao contexto formal de aprendizagem. Essa tarefa pode ser feita partindo dos dados de um questionário diagnóstico, ou com base em uma atividade de cunho interativo no primeiro dia. Conveniente para um primeiro contato, abordar as nacionalidades no primeiro dia de aula pode ser um passo relevante. Como os *syllabi* tendem a dar início aos cursos com uma apresentação pessoal, falar sobre nacionalidade e ancestralidade é uma brecha para que os alunos reconheçam seus pares. O professor pode trazer à sala de aula um

mapa-múndi, alguns adesivos ou *pins*, pedir que os colegas se levantem e marquem no mapa a provável origem de suas famílias, caso esse seja um conhecimento acessível a esses sujeitos. Ao tratar de uma apresentação pessoal que inclua a nacionalidade, o professor tem a chance apresentar à sala de aula a presença de alunos de herança.

Convém mencionar que se o falante de herança perceber um abismo entre a língua falada em sua casa e a língua apresentada em sala de aula, as chances de uma queda em sua autoestima linguística são imensas. Com a baixa autoestima, cria-se um ciclo que segue com diminuição da motivação e a ausência de produção linguística dentro e fora da sala de aula. Em uma iniciativa contrária, partindo do conhecimento oriundo dos falantes de herança, esses podem se sentir acolhidos e, principalmente, agentes no processo de aprendizagem, situação ideal para o ensino de línguas.

ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS EM TURMAS MISTAS

Nesta seção, serão indicadas estratégias de ensino para atender às demandas dos falantes de herança. Dividimos essas estratégias em três grupos: a) atividades de diagnóstico, b) atividades de incorporação de variedade linguística, e c) atividades de motivação etnolinguística. O início do trabalho em turmas mistas com falantes de PLH deve se dar com um levantamento de informações sobre os alunos feito através de um questionário de

histórico linguístico. Esses instrumentos podem ser mais compactos para aplicação em sala ou mais amplos e detalhados, sendo mais apropriados para preenchimento on-line. Antes de mais nada, o professor deve deixar claro no cabeçalho do questionário que as informações ali obtidas não têm fins de pesquisa acadêmico-científica e são de caráter confidencial com objetivos meramente didáticos. O *National Heritage Language Resource Center* da Universidade da Califórnia, Los Angeles, oferece vários questionários adaptáveis como recursos em sua página⁵⁶. Nesse instrumento, é importante solicitar informações pessoais básicas do aluno, sobre seu o ambiente linguístico-familiar, seu histórico linguístico e até mesmo uma autoclassificação de proficiência. No campo das informações básicas, o professor pode perguntar, além do nome do estudante, como ele ou ela gostaria de ser chamado(a) naquela aula, contribuindo imensamente para uma maior proximidade e familiaridade entre os sujeitos da sala de aula. Ainda nesse campo, pode-se perguntar ao aluno onde ele nasceu, onde ele cresceu e quais são as línguas faladas por seus pais e em que línguas a família se comunica em casa. Convém lembrar que o questionário não pode ser impositivo, sendo extremamente importante dizer ao aluno que ele pode omitir as informações as quais não se sinta confortável ao explicitar. Na segunda parte do questionário, o professor pode usar múltiplas técnicas para conhecer o histórico linguístico do aluno e, ao mesmo tempo, conhecer como ele avalia suas habilidades naquela língua. Ao criar

56 <http://international.ucla.edu/nhlrc/data/questionnaires>

uma tabela, o professor pode pedir que o aluno liste as línguas que fala para, então, propor uma escala de zero a cinco, solicitando que ele classifique suas habilidades de falar, ouvir, ler e escrever, sendo zero não satisfatória e cinco muito boa. A partir de então, o professor pode questionar o aluno o porquê de ele ter escolhido cursar português na esfera acadêmica e quais são os seus contextos de contato com a língua fora da sala de aula. O professor pode ainda aproveitar a oportunidade para conhecer o estilo de aprendizagem dos alunos, pedindo que indiquem atividades que gostam ou não gostam de fazer em aulas de línguas. Ao final, a pergunta-chave deve ser para conhecer quais são os objetivos do aluno naquele curso. Essa proposta de questionário não é claramente um modelo, pois deve ser adaptada de acordo com os interesses do professor e da turma, suas demandas e suas abordagens de ensino. Contudo, pode servir de guia para um diagnóstico de perfis e consequente obtenção de êxito no processo de ensino-aprendizagem. O professor pode preparar questionários diferenciados para alunos de turmas mistas, dando mais profundidade naqueles feitos para falantes de herança para tentar entender se houve processo de alfabetização em língua portuguesa, a que variedades diatópicas e diamésicas⁵⁷ o aluno foi ou é exposto, e como se dá a interação com os pais em casa, já que é uma tendência entre famílias da

⁵⁷ Essas variedades são mais adequadas para a seleção nos questionários, pois se adota a perspectiva de Dettoni (2011) de que a abordagem de variedades linguísticas no ensino de PLA deve ser assistemática, dando mais foco à variação decorrente do monitoramento do falante (variação diafásica) e à formalidade e à informalidade discursiva (variação diamésica).

diáspora que os pais falem em português e os filhos os respondam da língua nacional de imersão.

A segunda estratégia proposta tem por base a incorporação das variedades linguísticas dos falantes de herança àquelas propostas pelo professor e pelo curso para ajustes no *syllabus* e consequentes melhorias nas atividades em sala de aula. Partindo aqui das premissas da abordagem sociointeracionista, todo sujeito tem um conhecimento prévio à sala de aula e é tarefa do professor de PLH partir desse conhecimento para a construção de significados. Esse conjunto de conhecimentos abrange aqueles de cunho linguístico-cultural, mas também pode se referir àqueles da área de estudos dos alunos. Partir da esfera linguístico-cultural vai evidenciar desde a primeira aula a importância de reconhecer diferentes culturas lusófonas, além de dar o espaço necessário para as variedades prestigiadas e estigmatizadas (BAGNO, 2007). Considerando que o contexto da diáspora pode trazer à academia diversos falares lusófonos, a partir da atividade-diagnóstico, o professor pode dar partida no seu curso provocando uma reflexão sobre o pluricentrismo da língua portuguesa, para fazer os alunos pensarem na atual realidade cindida da língua entre o Brasil e Portugal. As atividades de incorporação de variedades linguísticas podem, assystematicamente, partir de gêneros da contemporaneidade para tratar das variações diamésica e diafásica. São exemplos de texto-insumos os gêneros multimodais tuíte, meme e gif. A Comunicação Mediada por Computadores (CMC) oferece um campo de múltiplas possibilidades para o ensino-

aprendizagem, especialmente de línguas. Apesar de sua velocidade e alcance, a CMC acontece majoritariamente pela escrita, deixando de lado a entonação, os gestos e causando ambiguidade nas interações. Entretanto, com os novos gêneros multimodais, essas lacunas podem ser supridas. Para Knobel e Lanksher (2017), um meme é a absorção e a disseminação de uma ideia que pode ser apresentada por meio de um texto escrito, uma imagem, uma jogada linguística ou outra unidade de material cultural. O meme pode ser uma palavra, ou conter mais características gráficas como imagens e até sons. Uma característica particular dos memes da internet é sua efemeridade. De uma hora para outra, os memes desaparecem dos usos nos grupos sociais, mas isso não impede que esse gênero seja uma informação cultural. Para Guerreiro e Soares, memes

...são criações dos próprios usuários que mesclam uma situação – que obteve destaque nas mídias e, de certa forma, tornou-se memorável e viral – com diversas frases cotidianas, que juntas complementam-se e acabam tendo um significado humorístico e irônico. Presente nas redes sociais, é destinado, comumente, para efeito de humor; porém, percebe-se também uma crítica social, política e cultural (2016, p. 186)

Os memes e os tuítes são ideais para as atividades de incorporação sociolinguística porque constituem gêneros digitais críticos, dinâmicos, humorísticos e multimodais, abrindo caminho para o multiletramento digital, já que as práticas sociais da modernidade geram constantemente novos gêneros. Além desses, outros gêneros podem servir de insumo, especialmente para

abordar a variação diamésica. A elaboração do currículo do aluno em língua portuguesa para o mercado de trabalho é um exemplo.

O terceiro grupo de estratégias tem como objetivo trazer uma motivação etnolinguística dos aprendizes de herança em turmas mistas. Nesses grupos, é fundamental que o professor ofereça aos falantes de herança atividades diferenciadas para que eles se sintam desafiados e conseqüentemente motivados. Além disso, é tarefa do professor de PLH ajudar seus alunos a desenvolverem mais respeito por seus *backgrounds* linguísticos, oferecendo um *feedback* adequado a esses sujeitos, sabendo diferenciar e valorizar as variedades linguísticas. Também é fundamental que os professores atuem com, como Carrera & Kagan (2011) intitularam, uma instrução diferenciada, uma abordagem centrada no aprendiz que encoraja o instrutor a levar em consideração as diferenças e a diversidade dos aprendizes de língua de herança. Todas essas práticas devem ser guiadas por um *syllabus* orgânico, um exemplo prático de uso das características dinâmicas da abordagem complexa. Um *syllabus* dessa natureza permite que o professor tenha flexibilidade para trazer à sala de aula temas que surgem espontaneamente nas discussões entre os aprendizes, valorizando o conhecimento prévio dos estudantes e suas comunidades linguísticas. Para contemplar as quatro habilidades buscando uma valorização etnolinguística, é necessário um trabalho diferenciado. Potowski (2005) sugere que a escrita, por exemplo, deve ser trabalhada como um processo que fuja dos modelos tradicionais das aulas de redação. Ao invés de pedir que o aluno disserte sobre

determinado tema, o professor pode iniciar uma discussão em sala para reconhecer os saberes dos aprendizes de herança acerca daquele tema. Esse levantamento pode ser feito em um trabalho em grupo, da mesma forma como a etapa seguinte, que é um levantamento de argumentos para o esboço do texto. A estratégia de correção do professor também é fundamental. Ao invés de simplesmente riscar as inadequações dos alunos, fornecendo-lhes as adequações, o professor pode colocar as inadequações em evidência e fazer que os aprendizes reflitam sobre outras possibilidades. Com essa estratégia, a utilização da multimodalidade também pode contribuir para a identificação de inadequações por parte dos alunos. A habilidade de leitura também deve partir da ativação de conhecimentos prévios, com aquecimentos pré-leitura. O professor pode levar textos multimodais à sala de aula para incitar nos aprendizes a reflexão acerca do tema a ser discutido. Para as habilidades de fala e escrita, o professor não deve partir do princípio que falantes de herança não enfrentam desafios de compreensão auditiva ou de produção oral na abordagem das variedades. Potowski (2005) chama atenção para o fato de que a maioria dos falantes de herança não terem tido oportunidade de usar a língua em contextos formais ou, ainda, de discutir conceitos abstratos. Por isso, é necessário criar um contexto interacional amigável e flexível com esses sujeitos, compreendendo que vez ou outra eles farão usos de termos da língua em situação de dominância. Outra maneira de aumentar o a consciência étnica dos aprendizes de herança é expô-los a produção

autêntica de textos que podem ser úteis à comunidade deles. Como, por exemplo, a tradução de um infográfico com informações de relevância médica. Convém lembrar que a construção do orgulho étnico também deve partir de uma conscientização familiar. Para que isso seja possível, professores e coordenadores de departamentos de línguas podem trabalhar em conjunto com os Conselhos de Cidadãos das embaixadas próximas das comunidades lusófonas para a promoção de eventos sobre e para a promoção da língua portuguesa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste trabalho foi fornecer um panorama sobre o ensino de línguas de herança, trazendo as discussões atuais para língua portuguesa. Além disso, foram propostas estratégias de ensino para turmas mistas, comuns especialmente no contexto universitário internacional. Após revisitar brevemente as abordagens de ensino de línguas, observou-se a importância da adoção de uma abordagem eclética (LARSEN-FREEMAN, 2003) que supra as demandas heterogêneas da sala de aula de PLA e PLH. A abordagem eclética abre espaço para o uso de propostas sociointeracionistas, levando gêneros autênticos e multimodais para a sala de aula, como o meme e o tuíte. A faixa etária dos alunos de PLA e PLH em contexto universitário abrange um grupo de sujeitos adeptos à CMC e, por isso, vê-se nessa oportunidade uma fonte de recursos para a abordagem de variações linguísticas que traga à sala de aula o crescimento do orgulho etnolinguístico,

especialmente aos falantes de línguas minoritárias. Mencionou-se também a necessidade de uma formação sociolinguística contínua para o professor de português, especialmente em contexto internacional, pela sensibilidade linguístico-cultural requerida nesse âmbito. A prática dessa formação reflexiva deixa vestígios na elaboração de um *syllabus* orgânico e na criação de questionários de mapeamento linguístico, por exemplo.

Lembramos que falantes de PLH não constituem um grupo homogêneo. Em alguns casos, aqueles com pouca proficiência, característica de bilíngues auditivos, podem ser beneficiados se colocados em turmas mistas para melhorarem ou adquirirem proficiência escrita junto dos aprendizes de língua adicional, sendo a experiência construtiva para os dois públicos, que podem construir na sala de aula uma situação de comunidade linguística integrada e sensível à interculturalidade.

Reitera-se que os organismos de apoio internacional, como centros culturais, consulados e embaixadas, também têm sua carga de responsabilidade na manutenção da língua portuguesa nas comunidades da diáspora. É tarefa dessas instituições promover encontros com a comunidade e até mesmo integrá-las, tratando-se aqui dos Estados-membros da CPLP, para conscientizar seus membros acerca da importância de falar o português no contexto familiar. A difusão e a promoção da língua também podem se concretizar com formações continuadas de professores, celebrações de datas festivas dos países da lusofonia, rodas de

leitura, abertura de escolas comunitárias, seminários e palestras direcionados à comunidade por meio dos conselhos de cidadãos.

REFERÊNCIAS

ANTHONY, E. **Approach, Method and technique**. Londres: English Language Teaching, 1963.

AU, T. *et al.* Overhearing a language during childhood. **Psychological Science** **13**, 2002, 238-24.

BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007.

BEAUDRI, S.; DUCAR, C.; POTOWSKI, K. **Heritage language teaching**: Research and practice. Nueva York: McGraw Hill, 2014.

BRASIL. Saiba tudo sobre o Celpe-Bras. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018. *In*: <<http://portal.inep.gov.br/acoes-internacionais/celpe-bra>>. Acesso em 14.Fev.2018.

BROWN, H. D. English language teaching in the “post-method” era: Toward better diagnosis, treatment, and assessment. *In*: RICHARDS, J. C.; RENANDYA, W. A. (Eds.). **Methodology in language teaching**: an anthology of current practice. New York: Cambridge University Press, 2002, pp 9-18.

CARREIRA, M.. Seeking Explanatory Adequacy: A Dual Approach to Understanding the Term “Heritage Language Learner”. **Heritage**

Language Journal 2 (1), 2004. *In:*
<<http://www.heritagelanguages.org>>. Acesso em 13.Mar.2018.

CARREIRA, M.; KAGAN, O. The results of the National Heritage Language Survey: Implications for teaching, curriculum design, and professional development. **Foreign Language Annals**, 44 (1), 2011.

CELANI, M. A. A. (Orgs.). **Ensino de segunda língua**: redescobrimo as origens. São Paulo: EDUC, 1997.

DETTONI, R. do V. Reflexões sobre o lugar da Variação Linguística no Ensino de Português como Segunda Língua. *In:* SILVA, K. A. (Org.) **Ensinar e Aprender Línguas na Contemporaneidade**: Linhas e Entrelinhas. Campinas: Pontes Editores, 2010, pp. 97-112.

DOERR, N. M.; LEE, K. **Constructing the heritage language learner**: Knowledge, power and new subjectivities. Boston: Walter de Gruyter, 2013.

EDSTROM, A. The mixing of non-native, heritage, and native speakers in upper- level Spanish courses: A sampling of student opinion. **Hispania**, 90(4), 2007, pp. 755-68.

GUERREIRO, A.; SOARES, N. M. Os memes vão além do humor: um leitura multimodal para a construção dos sentidos. *In:* **Revista Texto Digital**, 12 (2), 2016. pp. 185-208.

HYMES, D. On Communicative Competence. *In:* PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (Orgs.) **Sociolinguistics**. Harmondsworth: Penguin, 1972.

KAGAN, O. In support of a proficiency-based definition of heritage language learners: The case of Russian. **International Journal of Bilingual Education**, 2005, pp. 213-21.

KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. **A new literacies sampler**. New York, NY: Peter Lang, 2007.

LEFFA, V. Metodologia do ensino de Línguas. *In*: BOHN, H.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: UFSC, 1988, pp. 211-236.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and principles in language teaching** (Teaching Techniques in English as a Second Language). Oxford: Oxford University Press, 2000.

_____. **Teaching Language From Grammar to Gramming**. Boston: Thompson-Heinle, 2003.

_____. Complex, dynamic systems and technemes. *In*: ARNOLD MORGAN, J.; MURPHEY, T. (Eds.). **Meaningful Action: Earl Stevick's Influence on Language Teaching**. Cambridge University Press, 2013.

_____. **Research into practice: Grammar learning and teaching. Language Teaching**. Cambridge University Press, 48 (2), 2015, pp. 263-280.

PEYTON, J. K.; RANARD, D.; MCGINNIS, S.(Orgs). **Heritage Languages in America: Preserving a National Resource**. Washington, D.C. & Delta Systems, McHenry: Center for Applied Linguistics, 2001.

POLINSKY, M. American Russian: Language loss meets language acquisition. *In: Wayles Browne et al. (Orgs). **Formal Approaches to Slavic Linguistics***. Ann Arbor: Michigan Slavic Publications, 1997, pp. 370-407.

POLINSKY, M.; KAGAN, O. Heritage languages: In the 'wild' and in the classroom. **Language and Linguistics Compass**, 1(5), 2007. pp. 368-395.

PORTUGAL. Ministério dos Negócios Estrangeiros. Instituto Camões. *Díptico da Língua Portuguesa no Mundo*. Disponível em: <http://www.instituto-camoes.pt/images/eplp/Diptico_dlp16.pdf>, 2016. Acesso em: 12 de fevereiro de 2018.

POTOWSKI, K. **Fundamentos de la enseñanza del español a hispanohablantes en EE**. UU. Arco Libros: Madrid, 2005.

RAMOS, A.A. Princípios teóricos metodológicos em práticas pedagógicas de português como língua adicional. *In: **O que a distância revela: diálogos em português brasileiro como língua adicional***. Silva, F. C. O.; Vieira, J. A. Brasília: Universidade Aberta do Brasil, UAB, UnB, 4, 2017.

ROCA, A.; GUTIÉRREZ, J. Sociolinguistic Considerations. *In: **Professional Development Series Handbook for Teachers K-16: Spanish for Native Speakers***. American Association of Teachers of Spanish and Portuguese. Fort Worth, TX: Harcourt College, 2000, pp. 21-28.

TOMLINSON, B. (Org.). **Materials Development in Language Teaching**. Cambridge: CUP, 2011.

VALDÉS, G. Pedagogical implications of teaching Spanish to the Spanish-speaking in the United States. In: VALDÉS, G.; LOZANO, A.; GARCÍA-MOYA, R. (Orgs.). **Teaching Spanish to the Hispanic bilingual: Issues, aims and methods**. New York, Teachers College: Columbia University, 1997. pp. 3-20.

_____. The teaching of heritage languages: An introduction for Slavic-teaching professionals, editado por Olga Kagan and Benjamin Rifkin. **The Learning and Teaching of Slavic Languages and Cultures**. Bloomington: Slavica, 2000. pp. 375-403.

_____. Introduction. American Association of Teachers of Spanish and Portuguese. Volume I. **Spanish for Native Speakers: AATSP Professional Development Series Handbook for Teachers K-16**. Fort Worth: Harcourt College Publishers, 2000. pp. 1-20.

WILEY, T.; VALDES, G. (Orgs.). Heritage language instruction in the United States: A time for renewal [Special issue]. **Bilingual Research Journal** 4, 24 (4), 2000, pp. 3-7.