



**ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: LÍNGUA MATERNA,
ESTRANGEIRA E DE HERANÇA ENTREVISTAS COM VANDA
MARIA ELIAS, LUIS GONÇALVES E CRISTINA FLORES**

**TEACHING OF PORTUGUESE LANGUAGE: NATIVE,
FOREIGN, AND HERITAGE LANGUAGE INTERVIEWS WITH
VANDA MARIA ELIAS, LUIS GONÇALVES AND
CRISTINA FLORES**

*Cristina Flores¹, Luis Gonçalves², Vanda Maria Elias³,
Beatriz Abi Haya Cariello⁴, Isabel Roboredo Seara⁵, Leonor Werneck dos Santos⁶*

RESUMO

O presente número da revista *Diadorim*, especialmente dedicado ao Ensino de Língua Portuguesa, teve, desde o início, a preocupação de reflexão sobre os conceitos de língua materna, língua estrangeira e língua de herança, que estão presentes no título deste volume. Nesse sentido, as editoras consideraram muito relevante poder convocar os contributos de alguns professores e pesquisadores prestigiados que são referências inequívocas para o ensino do Português. Essa escolha recaiu em três professores doutores de países distintos, entrevistados em março de 2022: a professora Doutora Vanda Elias, do Brasil; o Professor Doutor Luis Gonçalves, dos Estados Unidos; e a Professora Doutora Cristina Flores, de Portugal. A professora Doutora Vanda Maria Elias é professora Adjunta de Língua Portuguesa na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), no curso de Letras, e desenvolve pesquisas relacionadas ao texto, hipertexto e ensino de língua portuguesa (materna). Nas suas respostas, ela reflete sobre o ensino de português língua materna, revistando e recenseando os conceitos tradicionais, e sublinhando a necessidade constante de atualização no mundo digital em que vivemos, além de acentuar a necessidade do letramento digital, justamente para que na aula de português possam ser convocados textos destes domínios, ao serviço de uma competência de leitura mais atenta e mais crítica. Por seu turno, o professor Doutor Luis Gonçalves é presidente da

1 A pesquisadora entrevistada, Professora Doutora Cristina Flores (cflores@elach.uminho.pt), é Professora Associada, com agregação, da Universidade do Minho.

2 O pesquisador entrevistado, Professor Doutor Luis Gonçalves (lgoncalv@princeton.edu), é professor de Espanhol e Português, da Princeton University e Diretor da Middlebury Portuguese Language School.

3 A pesquisadora entrevistada, Professora Doutora Vanda Maria Elias (vanda.elias@unifesp.br), professora Adjunta de Língua Portuguesa na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).

4 *Beatriz Abi Haya Cariello* (bcariello@fiu.edu) – entrevistadora – é Professora Adjunta do Departamento de Línguas Modernas, da Florida International University.

5 *Isabel Roboredo Seara* (isabel.seara@uab.pt) – entrevistadora – é investigadora do Grupo Gramática e Texto, do Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa, e Professora do Departamento de Humanidades da Universidade Aberta.

6 *Leonor Werneck dos Santos* (leonorwerneck@letras.ufjf.br) – entrevistadora – é pesquisadora vinculada ao Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Letras Vernáculas (Língua Portuguesa) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Professora Titular da mesma instituição.

American Organization of Teachers of Portuguese (AOTP) e diretor da Middlebury Portuguese Language School e , a partir da sua elevada experiência de ensino do PLE nos EUA, mostra a importância de convocar documentos reais que potencializem interações inovadoras e que permitam desenvolver outros letramentos. Para implementar esses novos desafios, o Professor Luis Gonçalves chama a atenção para a necessidade de alterar os planos de estudos dos mestrados, insistindo na necessidade da prática pedagógica e defende a necessidade de formar profissionais para o ensino que concebam a perspectiva pluricêntrica da língua, para que detenham conhecimentos de variação linguística. Uma das mais prestigiadas e reconhecidas investigadoras sobre o português como língua de herança é a Professora Doutora Cristina Flores, professora e investigadora na Universidade do Minho, em Portugal, que desmistifica e combate a conotação negativa da expressão “língua de herança” e que a define com o rigor linguístico que sustenta as suas pesquisas, defendendo que uma língua de herança é uma língua materna. Os estudos desenvolvidos pela pesquisadora, a que alude nesta entrevista, comprovam a importância da aquisição do português por segundas e terceiras gerações luso-descendentes, pois o ensino da língua permite às crianças manter laços familiares e culturais ao país de origem, para além, naturalmente, das vantagens profissionais que decorrem do domínio de várias línguas. Portanto, nestas entrevistas, os três professores destacam aspectos teórico-metodológicos associados ao ensino de língua portuguesa, abordando materiais didáticos, desafios pedagógicos e políticos, documentos oficiais; ao final, todos sugerem leituras que complementam a reflexão a respeito da temática que abordaram. Dessa forma, estas entrevistas configuram-se como uma contribuição essencial aos estudos linguísticos acerca do ensino, nas suas múltiplas especialidades, mostrando um amplo panorama do que tem sido pesquisado, no Brasil, Estados Unidos e Europa.⁷

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Língua Portuguesa; Português Língua de Herança-PLH; Português Língua Estrangeira-PLE; diretrizes didático-pedagógicas; materiais didáticos.

ABSTRACT

The present issue of the *Diadorim* magazine, especially dedicated to Portuguese Language Teaching, has, from the beginning, been concerned with reflection on the concepts of mother tongue, foreign language, and heritage language, which are present in the title of this volume. In this sense, the publishers considered it very relevant to be able to summon the contributions of some prestigious professors and researchers who are unequivocal references for the teaching of Portuguese. This choice fell on three PhD professors from different countries: Professor Vanda Elias, from Brazil; Professor Luis Gonçalves, from the United States; and Professor Cristina Flores, from Portugal. Professor Vanda Maria Elias is an Adjunct Professor of Portuguese Language at the Federal University of São Paulo (UNIFESP), in the Letters course, and develops research related to text, hypertext and Portuguese language teaching. She reflects on the teaching of Portuguese as mother tongue, reviewing traditional concepts, and underlining the constant need for updating the digital world in which we live, in addition to emphasizing the need for digital literacy, so texts in Portuguese can be summoned in these domains, at the service of a more attentive and critical reading competence. Professor Luis Gonçalves is president of the American Organization of Teachers of Portuguese (AOTP) and former president of the National Council of Less Commonly Taught Languages (NCOLCTL). Based on his extensive experience teaching Portuguese as a Foreign Language in the USA, he shows the importance to summon real documents that enhance innovative interactions and allow the development of other literacies. To implement these new challenges, Professor Luis Gonçalves draws attention to the importance of changing master's study plans, insisting on the need for pedagogical practice. He also points to the need in training teachers who conceive the pluricentric perspective of the language and have knowledge of linguistic variation. One of the most prestigious and recognized researchers in Portuguese as a heritage language is Cristina Flores, professor and researcher at the University of Minho, in Portugal, who demystifies and combats the negative connotation of the expression “heritage language”, defending that a heritage language is a mother tongue. Her studies prove the importance of the acquisition of Portuguese by second and third generations of Portuguese descent, as the teaching of the language allows children to maintain family and cultural ties to the country of origin, in addition to the professional advantages that come from mastering several languages. Therefore, in

⁷ A entrevista à professora Doutora Cristina Flores e realizada por Isabel Roboredo Seara foi deliberadamente mantida em Português Europeu.

these interviews, the three professors highlight theoretical-methodological aspects associated with the teaching of Portuguese, approaching teaching materials, pedagogical and political challenges, and official documents. In the end, they suggest readings that complement the reflection on the theme they addressed. In this way, these interviews are an essential contribution to linguistic studies on teaching, in its multiple specialties, showing a broad panorama of what has been researched in Brazil, the United States and Europe.

KEYWORDS: Portuguese language teaching; Portuguese as Heritage Language; Portuguese as a Foreign Language; didactic-pedagogical guidelines; teaching materials.

Professora Doutora Vanda Elias

Questão 1

Quando se fala de ensino de língua materna, muitas polêmicas surgem, principalmente em relação aos documentos oficiais publicados no Brasil, como a BNCC. Qual o impacto desses documentos oficiais no protagonismo docente em sala de aula e na perspectiva de ensino de língua materna?

Nos PCN e na BNCC, o texto assume posição central no ensino de Língua Portuguesa. É no texto que se observa a língua em funcionamento e o que, nesse funcionamento, está implicado: propósitos, intencionalidades, contextos e sentidos possíveis. Assim, vejo positivamente o que propõem esses documentos, ancorados em teorias linguísticas que põem em relevo pressupostos como: falamos por meio de textos e não por meio de palavras isoladas ou por palavras que simplesmente se somam; o texto não existe sem contexto; é produzido por alguém; é endereçado a alguém ou a um grupo; tem intencionalidade e objetivo; apresenta pistas verbais e não verbais de contextualização; requer mobilização de conhecimentos e atuação estratégica de interlocutores.

Esses documentos têm gerado discussões envolvendo professores e pesquisadores, propiciado muitas investigações na graduação e na pós-graduação, e chamado a atenção para a necessidade de atualização do material didático e de metodologias de ensino. Se, por um lado, o texto é instituído como objeto de nossa atenção – e isso é positivo –, por outro lado, fica no ar a pergunta: o que significa, na prática, ter o texto como objeto central no ensino?

Outras demandas há, em razão de recursos tecnológicos hoje existentes, que vêm alterando o nosso modo de atuar no mundo, de interagir e de configurar as nossas práticas textuais e comunicativas. Algumas dessas demandas estão associadas à compreensão de hipertexto e seus traços característicos, como multilinearidade, multissemiotividade, conectividade promovida por links e autoria múltipla. São aspectos que dizem respeito ao texto e seu suporte, a modos de escrita e leitura, a contextos, usos da língua e sentidos, e a múltiplos letramentos.

No meio disso tudo, há professores que permanecem numa abordagem tradicional de ensino de língua, talvez por medo do desconhecido ou por não conhecerem outros caminhos, mas há também muitos professores que atuam na perspectiva do que orientam documentos oficiais, como os aqui referidos, e vêm promovendo a diferença no ensino de língua, apesar das

condições de trabalho não muito favoráveis. Aliás, um dos aspectos que me chama a atenção é o investimento que professores fazem na própria formação, ao buscarem cursos de pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*, ou mesmo cursos de curta duração, porque precisam e querem elaborar respostas para suas inquietações relacionadas ao fazer docente, muitas delas originadas pelos documentos citados.

Questão 2

Que questionamentos a respeito de material didático você julga importantes que o professor faça atualmente?

O livro didático é um produto que desperta interesses distintos da parte de instituições governamentais, editores, autores, professores e pesquisadores. Estudos como os realizados por Marcuschi (2002) e por Rojo (2003) indicam lacunas em relação a essas produções. Algumas dessas lacunas já nos são velhas conhecidas, como as relacionadas à abordagem ainda pouco satisfatória da oralidade e da gramática, apesar das muitas pesquisas realizadas e publicadas, incluindo as de caráter mais aplicado ao ensino.

Outros limites observados nesse tipo de material já são mais recentes e estão associados à tecnologização e à cultura digital. Vivemos em um mundo de caixas eletrônicos, totens, maquininhas, QR Codes, celulares e notebooks com múltiplos comandos e orientações que devemos seguir para realizarmos as ações pretendidas. Vivemos em um mundo que exige computador e internet e, conseqüentemente, letramentos digitais para desenvolvermos muitas de nossas atividades pessoais, profissionais, sociais e culturais. Nesse sentido, lembro-me de uma cena marcante do filme *Eu, Daniel Blake*. O drama se passa na Inglaterra e tem como protagonista Daniel Blake que, após um ataque cardíaco, recebe a orientação médica de que não deveria mais trabalhar. Para receber o benefício do governo a que tem direito, precisa preencher formulários e formulários on-line, mas usar o computador não é parte do que saiba fazer.

A exclusão digital é uma triste realidade que afeta pessoas em todo o mundo e, no Brasil, isso ficou escancarado no período de isolamento social determinado pela pandemia de Covid-19. Ter computador com acesso à internet não é luxo, esses são recursos necessários para reivindicarmos certos direitos e para darmos conta de nossos deveres.

Nesses tempos digitais, o trabalho com o texto em sala de aula precisa levar em conta também especificidades e comprometimentos decorrentes das práticas textuais realizadas em contexto digital. Nesse caso, consultar e verificar a credibilidade da fonte de informações, combater *fake news*, não contribuir para a viralização e monetização de conteúdos que ferem os direitos humanos, proteger os dados pessoais, proteger-se contra golpes e ataques de hackers e evitar o discurso da violência são ações que exigem análise dos usos da língua, de seus contextos e efeitos causados em nossas interações nas redes sociais digitais e fora delas também.

Como apontam estudos sobre multiletramentos, não é possível a escola fechar olhos e ouvidos para o que a internet oferece em termos da atuação de seus usuários. Gostando ou não, ela é parte de nossa realidade atual, construída socio-historicamente e sinalizadora de uma nova cultura que integra o on-line e o off-line, em se tratando das nossas práticas textuais, comunicativas e interacionais.

Os textos em contextos de rede são caracterizados por conexões impossíveis de serem computadas pela mente humana, podem ter em sua produção o envolvimento de incontáveis usuários, são facilmente manipuláveis e compartilhados, e põem ainda mais em evidência o *continuum* fala-escrita, a multissemiotividade e seus efeitos de sentido. Isso tudo muda a concepção que temos de texto, nos diz Crystal, em entrevista a Sheperd e Saliés (2013); muda também como escrevemos e como lemos, explica Chartier (1998).

O uso que fazemos das tecnologias de informação e comunicação impõe a necessidade de novos estudos sobre texto e processos de textualização. Impõe também que, na produção de material didático, sejam incorporadas criteriosamente práticas textuais típicas do ambiente digital e, em relação a elas, sejam propostas atividades que favoreçam a discussão sobre potencialidades de recursos tecnológicos, especificidades do suporte e implicações para o processamento textual, estratégias textualizadoras e sentidos possíveis, integração de linguagens e conexões com as coisas do mundo e com saberes e querer dos interlocutores. Trata-se de aspectos relevantes e significativos na produção, avaliação e seleção do livro didático para o ensino de língua portuguesa. Eis um desafio urgente para autores e professores.

Questão 3

Em relação à metodologia de ensino de língua materna, tanto no que refere a teorias voltadas para o ensino quanto ao uso de tecnologias e metodologias ativas, que aspectos você considera relevantes nos dias atuais?

Estudantes que chegam à escola trazem consigo uma bagagem diversificada de conhecimentos construída nas interações estabelecidas com a família, com amigos e com textos diversos orais ou escritos. Trata-se de um rico repertório de usos da língua, como eles de fato acontecem em situações comunicativas as mais variadas e com os mais diferentes propósitos e intenções.

Essas práticas languageiras repletas de significação não são aprendidas por transferência, nem por meio de cópias ou repetições, nem por atomizações, mas são realizadas por falantes que atuam colaborativamente. Os sentidos dessas práticas são produzidos situadamente e nesse processo sobressaem conexões possíveis de serem estabelecidas entre linguagem e mundo. A busca por sentidos é própria da existência humana, como bem sublinhou Dascal, e envolve interlocutores com suas suposições nem sempre confirmadas no curso da interação, embora isso não seja problema, porque equívocos estão previstos e são parte constitutiva desse processo.

No ensino de língua que se pretenda significativo, relevante é: reservar espaço privilegiado para a interação e colaboração entre pares; promover reflexão sobre a língua, como ela é e funciona em diferentes situações comunicativas por razões históricas e sociais; despertar o interesse investigativo por fenômenos linguísticos e sua relação com contextos humanos por meio de estudos de caso, da aprendizagem baseada em projetos ou baseada na solução de problemas; fazer uso crítico de ferramentas digitais; possibilitar práticas de leitura profunda; preparar para mudanças e para novas aprendizagens. Resumidamente, produzir sentidos é o que importa, mas não apenas na escola ou para a escola.

Questão 4

Quais os desafios que as universidades precisam enfrentar, atualmente, para formar professores de língua materna que consigam integrar teorias linguísticas e práticas pedagógicas?

Penso que a universidade tem como um de seus principais desafios proporcionar a professores uma formação em que espaço privilegiado seja dado à conexão entre áreas, entre saberes e culturas, entre linguagem e mundo, entre textos e contextos, e que lhes possibilite a atuação em sala de aula marcada pelos traços da flexibilidade, dinamicidade, curiosidade, criticidade, criatividade, capacidade de resolução de problemas, empatia e abertura a novas experiências.

Nessa perspectiva, sobressai a noção de multiletramentos. Por quê? Uma boa resposta oferece-nos Wolf (2019, p. 207): “Uma criança que combina a leitura de histórias sobre crianças refugiadas com o acesso on-line às filmagens ao vivo de crianças refugiadas que aguardam com suas vidas suspensas na Grécia, na Turquia ou no norte do estado de Nova York, desenvolve mais empatia do que uma criança que lê sobre a situação e só”.

Questão 5

Você teria alguma sugestão de bibliografia, para quem quiser se aprofundar a respeito de ensino de língua materna?

Das tantas produções e publicações de professores e pesquisadores que se voltam para o ensino de língua materna, com foco na leitura, escrita, oralidade ou gramática, indico como sugestões de leitura as seguintes:

ANTUNES, I. *Textualidade: noções básicas e implicações pedagógicas*. São Paulo: Parábola, 2017.

AZEREDO, J. C. *A Linguística, o texto e o ensino da língua*. São Paulo: Parábola, 2018.

CASTILHO, A.; ELIAS, V. M. *Pequena gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2011.

- CAVALCANTE, M.. *Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2012.
- CAVALCANTE, M.; CUSTÓDIO FILHO, V.; BRITO, M. *Coerência, referencialidade e ensino*. São Paulo: Cortez, 2014.
- COSTA-MACIEL, D. *Oralidade e ensino: saberes necessários à prática docente*. Recife: EDUPE, Ed. Universidade de Pernambuco, 2013.
- ELIAS, V. M. (org.). *Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura*. São Paulo: Contexto, 2011.
- ILARI, R.; BASSO, R. *O português da gente: a língua que estudamos a língua que falamos*. São Paulo: Contexto, 2006.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Escrever e argumentar*. São Paulo: Contexto, 2016.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2016.
- KOCH, I. V.; TRAVAGLIA, L. C. *Texto e coerência*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
- MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.
- MARQUESI, S.; PAULIUKONIS, M. A. L.; ELIAS, V. M. *Linguística textual e ensino*. São Paulo: Contexto, 2017.
- PRETI, Dino. *Estudos de língua oral e escrita*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.
- REINALDO, M. A.; MARCUSCHI, B.; DIONÍSIO, A. (org.). *Gêneros textuais: práticas de pesquisa e práticas de ensino*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.
- ROJO, R.; MOURA, E.. *Letramentos, mídias, linguagens*. São Paulo: Parábola, 2019.
- SANTOS, L. W.; RICHE, R. C.; TEIXEIRA, C. S. *Análise e produção de textos*. São Paulo: Contexto, 2012.
- TRAVAGLIA, L. C. *Gramática: ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2011.

Referências citadas:

- CHARTIER, R. *A aventura do livro – do leitor ao navegador*. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1998.
- DASCAL, M. *Interpretação e compreensão*. São Leopoldo, RS: Unisinos, 1999.
- MARCUSCHI, L. A. Oralidade e ensino de línguas: uma questão pouco “falada”. In: DIONÍSIO, A.; BEZERRA, M. A. (org.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 21-34.

MARCUSCHI, L. A. Compreensão de textos: algumas reflexões. *In: DIONISIO, A.; BEZERRA, M. A. (org.). O livro didático de português: múltiplos olhares.* Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 46-59.

ROJO, R. O perfil do livro didático de língua portuguesa para o ensino fundamental (5ª a 8ª series). *In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (org.). Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 69-99.

SHEPHERD, T. G.; SALIÉS, T. G. O princípio: entrevista com David Crystal. *In: SHEPHERD, T. G.; SALIÉS, T. G. (org.). Linguística da Internet.* São Paulo: Contexto, 2013. p. 17-35.

WOLF, M. *O cérebro no mundo digital: os desafios da leitura na nossa era.* São Paulo: Contexto, 2019.

Professor Doutor Luis Gonçalves

Questão 1

Que questionamentos a respeito de material didático para ensino de PLE o senhor julga importantes que o professor faça atualmente ao organizar seu fazer pedagógico?

Os materiais didáticos são recursos importantes para o ensino de PLE. Eles são, com frequência, a primeira aproximação dos alunos à língua e por isso devem ser escolhidos com cuidado. Mas, o que são materiais didáticos? Há poucos anos, o livro de texto ocupava um espaço central enquanto material didático, mas com a revolução das tecnologias de informação e comunicação das últimas décadas, temos agora muitas alternativas ao livro, como plataformas virtuais que se valem dos mais variados recursos multimídia e documentos reais (feitos por nativos da língua para outros nativos da língua) que os professores podem ir colecionando, que vão de formulários de bancos a promoções de supermercado, menus de restaurantes a panfletos publicitários, jornais, revistas, banda desenhada, websites e toda a produção cultural, no sentido amplo, das comunidades falantes de português. Os documentos reais permitem aos alunos interagir com a língua da forma como a vão encontrar nos países de língua portuguesa, para desenvolver habilidades em múltiplos letramentos. Muito além da escolha de um livro de texto, a seleção destes recursos didáticos tem hoje grande impacto no planeamento de um programa de estudos e dos planos de aula.

Há dois critérios fundamentais no centro do processo de escolha dos materiais didáticos: terem uma relação direta com os objetivos do plano de estudos estabelecido; e serem apropriados para as necessidades e nível dos alunos a que se destinam. Nos Estados Unidos, desde o início dos anos 80, seguimos os níveis de proficiência estabelecidos pelos princípios do ACTFL (Conselho Americano de Ensino de Línguas Estrangeiras) que identificam habilidades e competências que o aluno deve adquirir para atingir cada nível. Os materiais didáticos devem estar alinhados com estes objetivos, e estes alinhados com os princípios. Para selecionar materiais didáticos é preciso conhecer as experiências e interesses dos alunos, as suas habilidades e os seus estilos

de aprendizado, só assim podemos adequar os materiais à idade e ao nível de maturidade dos alunos a quem se destinam (do ponto de vista dos temas, nível de complexidade, organização, linguagem, vocabulário e clareza da sintaxe).

Para o processo de aprendizado ser completo, os materiais didáticos têm que apresentar vários pontos de vista e situações, e conter contribuições de pessoas de diversas nacionalidades, gêneros, raças, religiões, idades, etnias, tipos físicos, habilidades, situações económicas e culturas. Isto requer tempo e uma estratégia, mas há sempre a oportunidade durante o aprendizado de aproveitar materiais que não se prestam ao planejamento a longo prazo, como notícias em websites ou vídeos, postagens em blogs, vídeos de youtubers etc. que podem ser selecionados pela sua relevância educacional e capacidade de atender às necessidades dos alunos. Uma seleção cuidadosa do material didático, que produz um planejamento sólido, é uma poderosa ferramenta para enfrentar os desafios que sempre vão surgir.

Questão 2

Em relação à metodologia de ensino de língua estrangeira tanto no que refere a teorias voltadas para o ensino quanto ao uso de tecnologias e metodologias ativas, que aspetos o senhor considera relevantes nos dias atuais?

Ao longo das últimas décadas, muito se avançou em termos de abordagens e metodologias de ensino de línguas estrangeiras. Noto que, por vezes, os diferentes avanços teóricos na nossa área são vistos como o novo a rejeitar o que era feito anteriormente. Na realidade, há um contínuo desde os primeiros métodos baseados em tradução até aos métodos mais atuais baseados na interação significativa. As novas abordagens e metodologias são o culminar de um trabalho de afinação e destilação feito em cima do que era mais inovador anteriormente. Então, acho relevante que os professores de PLE conheçam o que foi historicamente feito anteriormente porque dá uma maior certeza e confiança ao profissional conseguir defender e justificar as suas escolhas em diferentes contextos; e para diferentes alunos com objetivos específicos, o que foi feito anteriormente por ser mais relevante e eficaz que o agora dominante. A escolha de uma metodologia deve ir ao encontro das expectativas dos alunos, das oportunidades de criar um ambiente de aprendizado positivo, e encontrar um equilíbrio entre ensino explícito, implícito, modelos reais e prática. Algumas coisas serão transversais a qualquer método utilizado com sucesso: é fundamental controlar o nível de stress e ansiedade na aula através da criação de um sentimento de comunidade, deixar claro aos alunos que é normal cometer erros e faz parte do próprio processo de aquisição, dar feedback positivo com frequência e feedback negativo de forma indireta e construtiva, trabalhar a aquisição em interação ainda que alternando atividades de grupo com atividades individuais para os alunos que precisam de ter um momento de menor stress, e conhecer o alunos para organizar todo o processo de aprendizado à volta dos seus interesses para o tornar significativo para eles.

É também extremamente importante entender a diferença entre meio e método. Hoje, temos muita tecnologia disponível que nos permitem fazer coisas fantásticas, mas é preciso ter

claro que a tecnologia é um meio para o ensino-aprendizado; o método é o que nós fazemos com essa tecnologia. O Zoom, Youtube, Flipgrid, VoiceThread, Duolingo, Mentimeter, as redes sociais etc. são meios, mas o profissional tem de estar preparado para saber o que fazer com eles, e isso é o método.

Questão 3

Quais os desafios que as universidades precisam enfrentar, atualmente, para formar professores de Língua Portuguesa que consigam integrar abordagens e métodos necessários para levar a aprender uma língua?

Quando vemos os planos de estudo de muitos dos mestrados disponíveis, com frequência encontramos que têm foco em pesquisa e não em prática pedagógica. Por exemplo, não conheço nenhum mestrado que tenha obrigatoriamente um estágio durante tempo considerável com um processo de mentoria com profissionais da área. Isto é um problema que as universidades precisam resolver. Os mestrados devem ser o diploma que estabelece a credencial para dar aulas de português como língua estrangeira, ou seja, os mestrados devem ser profissionalizantes. Assim, têm que obrigatoriamente levar os futuros professores a conhecer as muitas metodologias e abordagens disponíveis, entender como manter a motivação dos alunos através de atividades significativas centradas neles, como usar documentos reais e simulações para envolver os alunos em performances que os levam a aprender língua e cultura de forma criativa e memorável, como responder a diferentes estilos de aprendizado e diferentes inteligências através de estratégias criativas de ensino diferenciado, como integrar com eficiência uma maior competência intercultural (conhecendo o outro e conhecendo-se a si mesmo) com os estudos do vocabulário e estruturas da língua, como implementar técnicas de planejamento de currículo e gerenciamento de tempo na sala de aula, como disponibilizar momentos significativos de avaliação baseados em tarefas, etc. Sem um espaço para praticar estes aspetos da formação do professor em sala de aula, é impossível adquirir as competências profissionais necessárias para o sucesso.

Outro aspeto, que me parece estar a avançar a grandes passos na academia, é a conceção de língua com que os futuros profissionais trabalham. Hoje, por um lado, a perspetiva pluricêntrica da língua portuguesa começa finalmente a ser preponderante e, por outro lado, a perspetiva sociolinguista da variação da língua portuguesa também. O grande desafio para qualquer universidade é, por um lado, formar professores que conhecem as diferentes normas da língua portuguesa, tanto dos polos produtores de norma já estabelecidos, como Portugal e o Brasil, como dos polos em desenvolvimento, como Moçambique e Angola; e, por outro lado, formar professores com um conhecimento sólido da variação linguística dentro e além dos seus espaços nacionais. Nestes dois aspetos, há muito trabalho por fazer, porque ainda encontramos a reprodução – com as melhores das intenções e às vezes inconscientemente – de ranços nacionalistas e preconceitos regionalistas que não têm nada que ver com a ciência Linguística nem têm lugar no ensino de uma língua global em pleno século XXI.

Questão 4

O senhor tem experiência presidindo duas importantes organizações que congregam professores e pesquisadores atuantes no campo do ensino de línguas. Fale um pouco da atuação da American Organization of Teachers of Portuguese (AOTP) e National Council of Less Commonly Taught Languages (NCOLCTL) e da importância de os educadores fazerem parte de instituições como estas.

A primeira coisa que um profissional deve fazer é associar-se às organizações profissionais que trabalham na sua área. É desta forma que nós criamos comunidades de prática à nossa volta e não há nada mais produtivo do que interagir com colegas que compartilham das nossas preocupações, problemas e interesses, e que podem prover ideias e soluções de que todos podemos beneficiar. Felizmente, temos várias organizações de professores de PLE pelo mundo, e muitas delas são parceiras da AOTP (American Organization of Teachers of Portuguese), ou seja, os membros destas organizações podem participar nas atividades umas das outras sem despesas acrescidas.

A AOTP é uma organização profissional de professores de português nos Estados Unidos, mas tem membros no mundo inteiro. A atividade da organização tem três focos: promover o desenvolvimento profissional dos professores de português – porque a sobrevivência de qualquer programa de português e da carreira de um professor está diretamente ligada à qualidade da sua prática pedagógica; proporcionar um espaço para o desenvolvimento de pesquisa – porque sem produção científica que reflita e pesquise a nossa atividade, as práticas pedagógicas cristalizam e desatualizam-se rapidamente, tornando-se obsoletas com consequências sérias para o sucesso da nossa área; e criar oportunidades para os professores se envolverem e contribuir para a nossa comunidade de prática – porque nós só crescemos na colaboração e cooperação e é através da comunidade que nos defendemos uns aos outros. Estes três aspectos são centrais para o sucesso profissional dos nossos colegas.

Assim, nós organizamos muitas ações de formação com profissionais que desenvolvem material e práticas pedagógicas de ponta que são um modelo para o PLE e para os professores de outras línguas; organizamos simpósios de PLH e o EMEP – Encontro Mundial sobre o Ensino de Português, já na sua 11ª edição, que aconteceu em agosto de 2022 na Harvard University, onde os colegas tiveram a oportunidade de apresentar uns aos outros as pesquisas, materiais didáticos e práticas pedagógicas mais inovadoras que têm desenvolvido, além de terem a oportunidade de as compartilhar na nossa publicação acadêmica para a profissão, o *Portuguese Language Journal*, que tem acesso aberto para a pesquisa publicada poder ser compartilhada com o maior número de colegas possível e, tanto o encontro quanto a publicação têm corpo editorial e comissão científica que são oportunidades de serviço à comunidade disponíveis aos nossos colegas; além de organizarmos competições, atribuímos bolsas e prêmios, etc.

O National Council of Less Commonly Taught Languages é um conselho que reúne várias organizações profissionais de professores de língua – da Associação de professores de Línguas Africanas, à Associação de professores de Línguas Asiáticas, às associações de professores de

árabe, grego, turco, chinês, coreano – em que a AOTP representa a língua portuguesa, o que dá acesso aos nossos membros aos cursos de formações que o conselho disponibiliza, a uma publicação profissional, à conferência anual, a muitas bolsas para mestrandos e doutorandos e uma editora focada na publicação de livros de texto para o ensino destas línguas.

Questão 5

O senhor teria alguma sugestão de bibliografia, para quem quiser se aprofundar a respeito de ensino de língua estrangeira?

Para um aprofundamento, recomendo todos os livros da série *The Routledge Handbooks in Second Language Acquisition* (no formato impresso, são muito caros, mas em eBook têm um preço razoável). Com foco no ensino de PLE, recomendo os seguintes livros:

MILLERET, Margo. *A Handbook for Portuguese Instructors in the U.S.* Roosevelt: Boavista Press, 2016.

FERNANDES, Eugênia Fernandes. *A língua portuguesa em contexto internacional: um guia para professores.* Roosevelt: Boavista Press, 2020.

MORELO, Bruna; COSTA, Everton Vargas da; KRAEMER, Fernanda Farençena. *Ensino e aprendizagem de língua portuguesa e cultura brasileira pelo mundo: experiências do Programa de Leitorado do Brasil.* 2. ed. Roosevelt: Boavista Press, 2018.

Professora Doutora Cristina Flores

Questão 1

Gostaria em primeiro lugar que nos explicasse a escolha, na sua vida profissional, deste domínio da Língua e do seu ensino.

Na verdade, a escolha foi muito pessoal. Eu própria sou falante de herança do português, crescida na Alemanha como falante bilíngue. A minha investigação é, na verdade, inspirada no meu próprio percurso de vida.

Questão 2

Anotou, num curioso exemplo, na abertura de um dos seus textos de 2014 (e estou precisamente a referir-me a Flores; Melo-Pfifer (2014, p. 17)⁸, que retrata uma situação em que, perante a questão desafiadora da mãe sobre a menor utilização da língua portuguesa no diálogo familiar, a criança, de uma forma muito arguta, retorquiu “se tu também passasses o dia a falar alemão também já não saberás falar português”. Este episódio ilustra indiscutivelmente que a língua de herança reflete o fenómeno das competências desiguais nas duas línguas (a maioritária e a minoritária, que designamos, respetivamente,

8 FLORES, C.; MELO-PFEIFER, S. O conceito “Língua de Herança” na perspetiva da Linguística e da Didática de Línguas: considerações pluridisciplinares em torno do perfil linguístico das crianças lusodescendentes na Alemanha. *Domínios de Lingu@gem*, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 16–45, 2014. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/24736>. Acesso em: 1 maio. 2022.

língua do país de acolhimento e Língua de Herança) e, como afirma, “a maior propensão para usar de forma imediata e espontânea a língua maioritária, que geralmente é a língua dominante da criança devido às situações de socialização mais frequentes, mas a posse de competências parciais bastante desenvolvidas na LH” (*ibidem*). Todavia, não há um consenso sobre esta designação. Há alguns linguistas, com sólido trabalho no ensino de línguas, que a contestam e que consideram que a denominação “língua de herança” é imprecisa, porventura, incorreta, alegando que encerra precisamente uma carga negativa, em que se estabelecem hierarquias (maioritária/minoritária; primeira e segunda; dominante/dominada). **Subscreve esta potencial conotação negativa? Como se contraria?**

Devo começar por realçar que não estou muito familiarizada com essa posição, mas não a subscrevo (de todo). Considero que a carga negativa é dada aos conceitos pela forma como são apresentados os resultados dos estudos científicos. O caso das línguas de herança ilustra bem como a forma como se interpreta e comunica os resultados da investigação que fazemos pode levar a preconceitos e conclusões indesejadas. O conceito ‘língua de herança’ designa uma ‘língua materna que não é a língua do país de acolhimento em que o falante de herança vive, ‘geralmente esta língua não é a língua preferida, nem a língua dominante do falante’. Esta definição não tem nenhuma conotação negativa. Agora, se avaliarmos a competência linguística de crianças bilíngues e concluirmos que a competência na língua de herança é inferior, designando-a, por exemplo, como consequência de um *processo de aquisição incompleta* (como tinha sido sugerido por Silvina Montrul no seu livro de 2008 *Incomplete Acquisition in Bilingualism*) ou como *competência deficitária*, essa designação pode efetivamente ser interpretada de forma negativa. Mas mesmo neste caso o importante é não confundir os níveis de análise.

O linguista interessado, por exemplo, em avaliar o tamanho de repertório lexical de um grupo de falantes pode, naturalmente, concluir que este repertório é de facto mais limitado na língua de herança do que na língua da sociedade. Esse resultado será uma evidência linguística e não faz sentido questionar tal resultado. Se esse resultado for transposto para outros níveis de análise, por exemplo, para o domínio cognitivo, concluindo-se – erradamente – que a capacidade de aprendizagem do falante de herança é inferior por ter um léxico menor, isso é naturalmente o resultado de confusões, associando o conceito ‘Língua de herança’ a tais conotações negativas. Muitos preconceitos e conotações negativas são precisamente o resultado deste tipo de confusões.

Questão 3

Pode circunscrever e definir o conceito de língua de herança na atualidade, explicitando as razões que subjazem ao debate crescente nos últimos anos?

Como afirmo na resposta à pergunta anterior, na área da linguística, que é a área onde atuo, o conceito é usado para designar uma língua materna (língua primeira), com a qual a criança contacta desde o nascimento, mas que, a certa altura da sua vida, deixa de ser utilizada em todos os contextos da vida da criança. Isso acontece, sobretudo, a partir do momento em que a criança é escolarizada na língua da sociedade (que não é a língua de herança). A redução de uso da língua de herança tem, naturalmente, consequências sobre o seu desenvolvimento. Os linguistas interessados em línguas de herança têm como objetivo perceber as particularidades desse desenvolvimento e os fatores linguísticos e extralinguísticos que os moldam. Como menciono anteriormente, o debate sobre o uso deste termo vem, sobretudo, da confusão que muitas vezes é feita entre a descrição do desenvolvimento linguístico e conclusões que se tira sobre a capacidade de aprendizagem e o sucesso escolar de crianças emigrantes. Como sabemos, os estudos que apontam para um maior insucesso escolar de crianças de famílias emigrantes são interpretados – erradamente – como mostrando uma ligação de causa e consequência entre o insucesso escolar e o desenvolvimento linguístico.

Questão 4

Quais os autores que privilegia na sua abordagem teórica quando reflete sobre língua de herança?

Depende da abordagem. A Maria Polinsky tem trabalho muito interessante com excelente fundamentação teórica. A Silvina Montrul foi muito criticada por ter introduzido o termo ‘aquisição incompleta’, mas ao mesmo tempo deu contributos muito importantes ao estudo linguístico do desenvolvimento de línguas de herança. Jason Rothman e Tanja Kupisch têm questionado a perspetiva deficitária da competência linguística e apontado para a importância dos fatores extralinguísticos. O trabalho das/do linguista(s) mencionadas/o é também um trabalho com uma forte componente experimental, que conjuga as preocupações metodológicas com a fundamentação teórica das estruturas analisadas. Considero essa ligação muito importante.

Questão 5

Que relação estabelece entre os conceitos língua de herança, língua não materna, língua estrangeira e língua segunda e quais os critérios linguísticos que subjazem a essa categorização?

Considero que o conceito língua não materna não é um conceito-chapéu para os conceitos língua de herança, língua estrangeira e língua segunda. Como fica claro da definição que dou em cima, uma língua de herança é uma língua materna, portanto não é uma língua segunda. Além disso, não considero muito relevante para o trabalho empírico que desenvolvo distinguir entre língua estrangeira e língua segunda. Eu uso apenas o termo língua segunda quando me refiro a uma língua adquirida depois da L1.

Questão 6

Qual a importância da educação bilíngue e a aprendizagem do português em contexto multilíngue?

Uma das importantes conclusões da investigação sobre bilinguismo nas últimas décadas consistiu em desconstruir visões negativas sobre o uso das línguas de herança por parte de famílias emigrantes. Pelo contrário, foi demonstrado que o reforço da língua de herança, através de práticas de literacia, tem um efeito positivo sobre o desenvolvimento linguístico e mesmo sobre o desenvolvimento académico da criança bilingue. Mostrámos ainda num estudo recente, publicado na *Revista Portuguesa de Educação*, que a competência a português de crianças lusodescendentes residentes na Suíça está positivamente correlacionada com a competência na língua da sociedade (alemão, italiano ou francês). Mostrámos ainda que um maior contacto com o português no dia a dia destas crianças não tem um impacto negativo sobre o desenvolvimento da língua da sociedade. Estes resultados reforçam o que já sabíamos sobre o uso de múltiplas línguas em contextos multilíngues: este não traz desvantagens. Pelo contrário, traz muitas vantagens, pois a aquisição do português por segundas e terceiras gerações lusodescendentes permite às crianças manter laços familiares e culturais ao país de origem, além das vantagens profissionais do domínio de várias línguas. Neste sentido, é inquestionável a importância de educação bilingue, seja num modelo integrado, suportado pelo país de acolhimento, seja através da frequência da rede de Ensino de Português no Estrangeiro, do Instituto Camões, seja informalmente através do uso informal do português por parte dos pais emigrantes.

Questão 7

Um dos aspetos fulcrais é indubitavelmente a formação de professores. Quais os contributos que considera mais relevantes e como vê a formação pós-graduada especialmente destinada ao ensino do PLN?

A formação de professores não é a minha área de especialização, uma vez que o meu trabalho foca essencialmente o desenvolvimento linguístico no indivíduo. Contudo, tenho colaborado em ações de formação para professores, por exemplo, da rede EPE, falando-lhes de questões relacionadas com o desenvolvimento linguístico. Considero importante os professores conhecerem a forma como as línguas se desenvolvem e os fatores que condicionam o desenvolvimento. Este conhecimento dá-lhes as ferramentas para poderem responder aos constantes entraves que são colocados ao ensino em contextos multilíngues. Por exemplo, os professores da rede EPE enfrentam constantemente resistências à frequência dos alunos lusodescendentes das aulas de português língua de herança. Ter conhecimentos teóricos e de resultados de investigação permite-lhes argumentar em favor do ensino da língua de herança. Além disso, é importante o professor conhecer as particularidades do desenvolvimento linguístico para apoiá-lo com estratégias didáticas adequadas.

Questão 8

Na sua extensa lista de publicações, quais as suas contribuições mais importantes para os estudos sobre LH e que outras leituras recomendaria ao público-leitor deste

número da Diadorim?

Esta pergunta é difícil! Muitas das minhas publicações mais relevantes (em termos de impacto internacional) são redigidas em língua inglesa e reportam, sobretudo, o resultado de estudos experimentais. Cito as referências abaixo. Um exemplo é o estudo que conduzi com colegas da Universidade de Lisboa (Ana Lúcia Santos, Rui Marques e Alice Jesus) sobre a aquisição do modo verbal em português língua de herança, artigo publicado no *Journal of Child Language*. Contudo, para quem está interessado em ter uma visão mais geral sobre o desenvolvimento bilíngue poderá ler o artigo que escrevi com a Letícia Almeida (FLUL) sobre Bilinguismo, em língua portuguesa, publicado no livro *Aquisição de Língua Materna e Não Materna. Questões Gerais e Dados do Português*.

Recentemente foi publicado o livro *The Cambridge Handbook of Heritage Languages and Linguistics*, o qual reúne um número significativo de capítulos sobre línguas de herança, com foco em múltiplos temas, pares linguísticos e perspectivas teóricas. Este livro constitui uma excelente introdução ao tema. Também tem crescido o número de publicações em língua portuguesa que introduzem as várias perspectivas sobre as Línguas de Herança, por exemplo, o livro das colegas Lurdes Gonçalves, Sílvia Melo-Pfeifer e Maria José Grosso, *Português Língua de Herança e formação de professores*, publicado pela Lidel.

FLORES, C.; SANTOS, A. L.; JESUS, A.; MARQUES, R. Age and input effects in the acquisition of mood in Heritage Portuguese. *Journal of Child Language*, 44(4), p. 795-828, 2017.

ALMEIDA, L.; FLORES, C.. Bilinguismo. In: FREITAS, M. J.; SANTOS, A. L. (ed.). *Aquisição de Língua Materna e Não Materna. Questões Gerais e Dados do Português*. Textbooks in Language Science, Berlin: Language Science Press, 2017. p. 275-304.

MONTRUL, S.; POLINSKY, M. (ed.). *The Cambridge Handbook of Heritage Languages and Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 2021.

GONÇALVES, L; MELO-PFEIFER, S.; GROSSO, M. J. (ed.). *Português Língua de Herança e formação de professores*. Lisboa: Lidel, 2020.