

Tipo: Artículo original - **Sección:** Português como Língua Estrangeira (Dosier)

Em que Português nos (des)entendemos? Lusofonia e suas derivas em contexto Língua de Herança

¿En qué Portugués nos (des)entendemos? Lusofonía y sus derivas en el contexto de la Lengua Heredada

José da Cunha Rodrigues

University of Massachusetts Boston, EE.UU.

<https://orcid.org/0000-0002-8109-3194>

e-mail: jose.cunharodrigues@bc.edu

Recibido: 24/8/2023
Aprobado: 11/11/2023

RESUMO

A língua como sistema lingüístico é utilizada por uma determinada comunidade para a efetiva comunicação entre os seus membros, que têm conhecimento das normas que formam esse sistema. Ao fazer uso destas regras, a hipótese destes falantes em produzir mensagens é incontável. A língua com fenómeno vivo está em constante evolução, mas pode ser classificada a partir de várias nomenclaturas: Língua de Herança (LH), Língua Não Materna (LNM), Língua Estrangeira (LE), Língua Segunda (L2), Língua Adicional (LA), Língua de Acolhimento (LAc). Não obstante tais denominações serem muito distintas, torna-se necessário estabelecer relações mais definidas entres elas, para que se assumam abordagens mais sólidas. Este trabalho propõe algumas acepções que abrangem as variadas situações e contextos para uma compreensão mais clara e mais fácil para os seus falantes e aprendentes, em particular da língua portuguesa.

Palavras-chave: língua de herança; língua não materna; língua estrangeira; língua segunda; língua adicional; língua de acolhimento.

RESUMEN

La lengua como sistema lingüístico es utilizada por una determinada comunidad para la efectiva comunicación entre sus miembros, quienes tienen conocimiento de las normas que conforman este sistema. Al hacer uso de estas reglas, la capacidad de estos hablantes para producir mensajes es incontable. La lengua, como fenómeno vivo, está en constante evolución, pero puede ser clasificada a partir de varias denominaciones: Lengua Heredada (LH), Lengua No Materna (LNM), Lengua Extranjera (LE), Lengua Segunda (L2), Lengua Adicional (LA), Lengua de Acogida (LAc). A pesar de que estas denominaciones son muy distintas, se vuelve necesario establecer relaciones más definidas entre ellas para asumir enfoques más sólidos. Este trabajo propone algunas acepciones que abarcan las diversas situaciones y contextos para una comprensión más clara y fácil por parte de sus hablantes y aprendices, especialmente en el caso de la lengua portuguesa.

Palabras clave: lengua no materna; lengua extranjera; segunda lengua; lengua adicional; lengua de acogida.

PREÂMBULO

Para início de debate, importa contextualizarmos a breve trecho a decisão do título deste artigo, que tem, tão-só, como objetivo base contribuir para a eterna (etérea) pesquisa sobre a língua portuguesa e seus falantes, em particular como Língua de Herança (PLH), ou Língua Não Materna (LNM), ou Língua Estrangeira (PLE), ou Língua Segunda (PL2), ou Língua Adicional (PLA), ou Língua de Acolhimento (PLAc), ou até, se quisermos, para Falantes de Outras Línguas (PFOL) e falantes de língua de herança (FLH).

Como primeiro passo, é importante contextualizar a base desta pesquisa, que se insere no ensino da língua portuguesa, mas em contexto norte-americano, em concreto, ao nível do ensino superior. Ora o ensino de línguas estrangeiras (LE) e de Português Língua Estrangeira (PLE) arroga contornos muito singulares de acordo com o contexto ao qual se insere. A complexidade atinge pontos de, numa aula de PLE, por exemplo, nos darmos conta de que alguns estudantes não conglobam em si os “atributos” habituais de um aprendente de PLE. Por outras palavras, estes alunos são, portanto, portadores de um conjunto de características muito particulares que, por muita perícia que qualquer educador tenha neste espaço, nem sempre tudo se afigura tão escatologicamente linear, tal como a panóplia de nomenclaturas anteriormente mencionadas.

Boston, localizada no Estado de Massachusetts, bem como a região de Nova Inglaterra, que inclui vários Estados, a saber, Connecticut, Maine, New Hampshire, Rhode Island, Vermont, aufere de uma extensa área com grande concentração de falantes de língua portuguesa. Exemplo disso são as inúmeras escolas comunitárias, algumas escolas públicas e as várias universidades que refletem essa realidade. Como resultado, as salas de aula enchem-se de muitos desses alunos de origem portuguesa, na sua maioria proveniente do arquipélago dos Açores, com grandes níveis de emigração no século XIX e XX, cabo-verdiana, nomeadamente nas últimas décadas, com início no século XVIII, e, por fim, a brasileira, muito acentuada a partir dos anos 80 e 90 até aos dias de hoje. (Ferreira 2007, Jouët-Pastré & Braga 2005, Silva 2008, Silva 2010).

Este cenário propiciou doravante a existência de uma das maiores concentrações de falantes de língua portuguesa nos Estados Unidos da América, porquanto em cada geração tem-se notado o revelar de distintos graus de investimento na consolidação, manutenção, preservação e uso da LP em solo norte-americano.

Longe de querermos examinar as complexas questões de emigração destas três comunidades na região da grande Boston, o foco deste trabalho compreende uma abordagem do que muitos destes estudantes de PLE trazem para uma sala de aula. Sendo uma grande maioria proveniente de famílias destas comunidades supracitadas, umas mais recentes que outras, muitos deles filhos, netos, trinotos de cidadãos desses países de língua oficial portuguesa, ou, em alguns casos, tendo inclusivamente nascido nesses países e emigrado para os EUA enquanto crianças ou já adolescentes, é lapidar não esquecer a ideia pertença, ou ligação familiar a estas comunidades.

Contudo, nem sempre tal se expressa como domínio da LP nos falantes nativos—ideia que será desenvolvida mais adiante—mas exprime-se, portanto, em variados níveis de proficiência linguística, num espectro situado entre um conhecimento quase nulo e um domínio completo, ao nível de uma L1, ou língua primeira.

Em síntese, é no contexto sala de aula, com os vários níveis de ensino da língua portuguesa, que nos deparamos com estudantes que navegam ora entre bons conhecimentos ao nível da compreensão e quase escassos ao nível da produção oral e escrita, ora entre outros cujo bom domínio linguístico ao nível da oralidade está muito próximo de um falante nativo, apesar

de alguns traços de pronúncia “emprestados” do inglês, mas sem conhecimentos ao nível da escrita e da gramática.

Outros há que se deparam com a LP como sendo uma língua estrangeira (LE), qual língua que aprendem “do zero”, sem, no entanto, nunca deixar de ser a língua herdada dos seus pais ou avós. Nestes casos, temos alunos que manifestam um padrão de agnição muito vasto, que inclui desde celebrações e festividades típicas, de onde os seus ancestrais são oriundos, a outro tipo de manifestações culturais, tradições, incluindo a gastronomia. Prova disso são os estudantes que revelam bons níveis de proficiência quer na produção escrita, quer na oral. No entanto, só o fazem em registos quase exclusivamente informais, como por exemplo no uso da língua em domínios privados e familiares. Consequentemente, não raros os usos adequados em outros domínios, a saber público, académico e profissional ficam sempre muito aquém.

Para completar, é importante recordar um termo, sucessivamente “trilhado” ao longo dos anos para descrever estes estudantes tão diversos na sua expressão de língua portuguesa, que eram reconhecidos pela nomenclatura Estudantes/Falantes de Língua de Herança (LH), aqui em particular de Português Língua de Herança (PLH). A proposta dos parágrafos seguintes não é definir, ou redefinir, esta terminologia, pelo que tem sido um “rótulo” onde a polémica tem estalado amiúde, mas sim de trazer um novo “oxigénio” à palavra, porquanto é um termo assaz elástico ao mesmo tempo que é impreciso, motivo que nos tem levado a todos nós, professores, investigadores, bem como políticos de língua, e até mesmo entre os falantes de LH, a uma certa discórdia nessa aceção.

DEFINIR A INDEFINÍVEL: LÍNGUA DE HERANÇA(S)

Língua de Herança, ou comumente chamada pela sigla LH, tem servido como sinónimo de “muitas línguas”, que vai desde língua ancestral (Kondo-Brown, 2005; Van Deusen-Scholl, 2003; He, 2010), passando por língua dos imigrantes, língua dos refugiados, ou até língua dos indígenas, língua primitiva, língua nativa, mas também língua familiar, língua da comunidade (Shin 2010). Há quem ainda lhe chame de língua colonial (Fishman, 2001; Carreira, 2004), língua étnica, ou língua não-social (Valdés, 2005) ou língua minoritária. Em termos mais práticos, LH encaixa-se na “etiqueta” outras línguas que não o inglês e a língua dominante¹ de um particular Estado-nação. Ora, perante tanta diversidade de termos, qual proposta para apreender a tão almejada definição de LH, embora alguns deles assumidamente agregados a uma conotação de riqueza linguística e diversidade cultural, nem sempre a bússola aponta para um caminho mais feliz. Por outras palavras, o termo LH pode acarretar muitas vezes uma certa subordinação ao passado, mas em sentido obsoleto, retrógrado, ou quase, atrelando-se assim a implicações arraigadas à He, 2010 legitimação e familiaridade das Línguas de Herança face à língua predominante no país, como por exemplo, o inglês. Consequentemente, aparta-se LH

¹ Num outro registo, repare-se no que apontam Gláucia Silva e Ivian Destro Boruchowski (Silva; Boruchowski, 2016: 161): «A heritage language (HL) can be described as a non-dominant language that is used in immigrant communities. Here, we follow Valdés' (2001) definition of heritage language learners (HLLs): individuals who were raised in an environment where a minority language was spoken, and who speak or at least understand that language, and are bilinguals to some degree. Since they have been exposed to the HL from a very young age but have often been schooled only (or mainly) in the majority language, HLLs may already understand the HL in its informal spoken register, but may not know how to read and/or write it. In spite of the wide variation in HL proficiency, HLLs tend to be more comfortable with their listening skills than speaking (though many do speak their HL). They also tend to feel more at ease with informal rather than with formal registers. Although there may be HLLs who are somewhat proficient HL readers, most find it difficult to write in the heritage language (Carreira & Kagan, 2011). Furthermore, HLLs may or may not be familiar with pragmatic constraints in their heritage language.» (Santos & Silva, 2008).

para uma esfera de não-visibilidade e não-domínio, de não-poder, i.e., de (ultra)passado. Ofelia García esclarece:

Querer posicionar as línguas que não o inglês nos EUA como língua de herança denota nitidamente um olhar para trás. Àquilo que foi deixado para trás em terras longínquas, é também o que está no passado de cada pessoa. Ao abandonar as línguas no passado, o termo língua de herança é associado a algo a que as lembranças de uma pessoa vagamente se firmam, mas decerto algo que não é experimentado no presente ou que possa ser projetado no futuro². (García, 2005: 601).

Se por um outro lado, numa outra perspectiva, temos a posição de A. W. He, que relembra que as certas pressuposições ideológicas (políticas, culturais, históricas, sociolinguísticas, pedagógicas demográficas, entre outras inter e intracategorias deste conceito), que o autor afirma apresentarem-se como um rótulo mais sociocultural que linguístico, “tanto como meio de comunicação como modo de identificar e transformar grupos socioculturais (He, 2010: 66), por outro lado Donaldo Macedo assume que,

Quando um americano fala duas ou mais línguas, normalmente não o rotulam de bilingue. Na maioria das vezes, um americano que fala duas ou mais línguas receberá a denominação de poliglota. No caso americano, a aptidão para falar duas ou mais línguas será vista como vantajosa, a menos que a pessoa que fale as línguas seja um falante subordinado (normalmente um emigrante), circunstância em que essa capacidade será considerada uma desvantagem para a aprendizagem do inglês³. (Macedo, 2006: 15).

Anexa a estas morigeradoras perspectivas, acrescentemos mais uma, igualmente elucidativa (e coletiva), com especial relevo para o ensino destas LH perante as políticas de língua, em concreto, face à posição dos falantes de LH nesse contexto. No que em particular diz respeito aos EUA e Canadá, já são vários os estudos até agora realizados, no sentido de perceberem quais interações se cruzam em determinados países para conservação versus supressão das LH, em cujo foco de grande parte destas pesquisas incide sobretudo na problemática do ensino da língua e respetivas políticas inerentes ao ensino em particular das LH.

Para estes falantes destas línguas—aquí no caso de uma língua de herança, leia-se—muitas vezes o caso muda de figura (para pior) pelo que o rótulo acabará por ser tornar ainda mais estigmatizado, porque, como afere Olena Nesteruk, “ao passo que para certas crianças [uma língua de herança] é um motivo de orgulho [ser diferente e falar outra língua], para outras é motivo de vergonha” (Nesteruk, 2010: 283). Sabemos que os casos onde a LH é vista pela cultura dominante variam imenso. Temos exemplos de alguns estudantes, como se poderá conferir nos dois depoimentos que se seguem, por sinal bem reveladores deste cenário tão delicado:

A minha língua em casa (de família) é o chinês. Os meus pais são oriundos da China. Elogiam-me e ralham-me, tudo em chinês. O meu chinês é medíocre. Não sei ler, só sei escrever o meu nome apenas. Mas quando penso em chinês, penso na minha mãe, pai e em casa. É a língua da minha casa e do meu coração. Jason, estudante de Chinês Língua de Herança (He, 2010:66). Lengua de herancia?... Como algo viejo, mi bisabuela. Sonia, dominicana de 17 anos, nos EUA desde 2005. (García, 2005:601).

² Tradução nossa.

³ Tradução nossa.

Este tipo de depoimentos levar-nos-iam a imensas discussões que, por motivos de espaço, não nos permite desenvolver este assunto com outra extensão. Foquemo-nos outrossim nestes dois casos em particular, para nós lapidares para a discussão em causa, a língua de herança com a qual nos (des)entendemos, um desafio que é repetidamente visto com clara incongruência ao nível político, que apenas valoriza o ensino-aprendizagem de uma LE como uma mais-valia para a nação, como incremento cognitivo dos indivíduos e investimento no futuro⁴.

Consequentemente, a realidade mostra que, não obstante muitas famílias comunicarem-se nas suas línguas de herança com seus filhos, sendo para muitos a L1 a sua língua, o que vemos nestes alunos é que, ao atingirem a idade de ida para a escola, pelos seis anos sensivelmente, surge o grande desafio dos pais, que não sabem como lidar com as dificuldades e fracos resultados que os seus filhos obterão quando iniciam a sua escolarização. Logo, como tentativa de “colmatar” essa “falha”, passam a incentivar o uso e a aprendizagem do inglês apenas—ou da língua predominante do país onde são emigrantes—quer em casa, quer fora de casa.

Neste sentido, dentre a variabilidade que o processo de escolarização implica, até chegar ao ensino superior, raras são as oportunidades em que um aluno lida de perto com a LH. Ademais, ao não adquirir a instrução formal necessária, esse aluno perde também diversas oportunidades de comunicar nessa língua nativa. Com efeito, o inglês acaba por se concretizar como língua dominante e torna-se doravante língua de alfabetização e língua de socialização. A perder sai a LH, que é relegada para segundo plano, a saber no contexto familiar, o que, como já vimos antes, não consagra muitas oportunidades de execução e muito menos de conservação.

Apesar de ainda não serem muitas, temos algumas escolas do ensino público, incluindo ao nível do ensino superior, a incluir nos seus currículos o estudo da LH como LE, e a possibilidade deste tipo de aluno se escolarizar e receber instrução formal nas LH. No caso em particular dos Estados, mais em concreto das regiões da Costa Leste, incluindo também a Califórnia, essa realidade tem mudado, embora haja ainda muito a fazer nesse sentido.

Cabe, aqui, a propósito, notar o que Donaldo de Macedo⁵ verifica, que, a seu modo, expõe esta situação da seguinte forma, corroborando que “a título de exemplo, um professor bilingue [inglês-espanhol] numa escola de Boston pode ser despedido se ensinar os seus alunos recorrendo ao espanhol, enquanto, ao fundo do corredor, um professor de espanhol enquanto LE, é recompensado por ensinar exclusivamente em espanhol os seus alunos falantes do inglês. (Macedo, 2006: 13).

Apesar dos condicionalismos impostos, parece-nos, em primeira instância, oportuno partilhar a perspetiva de Sara Beaudrie e Cynthia Ducar no que se refere ao panorama de política de língua, por sinal muito incoerente para estas pesquisadoras, ao que elas imputam que “por um lado as línguas étnicas são vistas como problema, e por outro as línguas estrangeiras são tratadas como recursos”⁶ (Richard Ruíz apud Beaudrie & Ducar, 2005: 3). Ora, perante tal incongruência entre o ensino-aprendizagem das LH e das LE, rematam: “os alunos de LE continuam a ser privilegiados no que respeita aos [alunos] de LH”⁷ (id.: 2).

Neste sentido, e em segunda instância, constatamos um paralelo entre o que Beaudrie & Ducar (2005) afirmam o que é assegurado por Lourdes Ortega, quando garante que “o ensino

⁴ Vide Kondo-Brown (2005); Cummins (2005); Lo-Phillip (2010); Correa (2011).

⁵ Donaldo Macedo é atualmente professor jubilado (Professor Emeritus and Distinguished Professor of Liberal Arts and Education at the University of Massachusetts Boston, USA).

⁶ Tradução nossa.

⁷ Tradução nossa.

de línguas estrangeiras está estruturado de forma a espelhar a crença social dominante [e] de que as línguas estrangeiras são um recurso disponível somente para os falantes monolíngues”⁸. Por último, importa refletir no papel da escola e dos professores, tão lapidar no flanco pedagógico e psicolinguístico. A realidade vivida nas escolas deprecia amiúde o reconhecimento e legitimação do ensino das LH, colocando-o numa posição periférica, acessória e até marginal:

Embora posicionados à margem do sistema de ensino geral [...apesar de] na província de Ontário, o Programa de Língua de Herança ter sido gerado em 1977, de maneira a oferecer aulas nas línguas e culturas de herança às crianças de línguas minoritárias, o objetivo [é o] de promover a autoestima e um conhecimento mais amplo dos respetivos patrimónios culturais. (Feuerverger, 1997:39).

Esta é uma das várias declarações de Grace Feuerverger⁹ retiradas do estudo elaborado por ela mesma, que tem por base a recolha de entrevistas e questionários a professores de LH. Para Feuerverger, o simples facto deste sistema não estar integrado no currículo, confirma, portanto, o carácter marginal do programa, o que leva também a etiquetar de acessório o corpo docente de professores de LH, incluindo as suas aulas, que se tornam uma espécie de sessões suplementares.

Ou, dito de um outro modo, uma “condição de quase todos os professores de LH [...] vagueiam pela paisagem educativa nesta existência nómada [e] que reflete a relutância da sociedade dominante de fazer valer o conceito de universalidade pela experiência das minorias”, remata (id.: 41).

Por nos parecer bastante apropriado, e assaz oportuno, recordemos alguns dos comentários que muitos desses professores fizeram nas suas entrevistas (Feuerverger, 1997: 46-49), onde se percebe um cenário bastante problemático e que se faz sentir nos relatos destes educadores, ao mesmo tempo que tais depoimentos nos ajudam a abrir caminhos para novos modos de pensar este problema:

Teoricamente, temos a oportunidade de trabalhar em conjunto. Mas isso não acontece tão regularmente como desejaria. Também é muito difícil porque não temos a nossa própria sala de aula, por isso andamos o dia inteiro a vaguear por toda a escola. Temos de transportar os nossos materiais e não conseguimos organizar a sala de aula com alguma antecedência. Temos de nos adaptar ao que já existe. Esse é o problema pelo qual ficamos limitados àquilo que podemos fazer. Tem de se improvisar. Mas, um aspeto positivo de estar integrado no horário regular da escola é que marca a diferença, pois somos, em princípio, e pelo menos, mais aceites pelos outros membros do corpo docente e pelos alunos. Professor de Português Língua de Herança

Ensinar para mim é uma vocação. Sempre quis marcar a diferença na vida dos meus alunos. Dar-lhes motivo de orgulho naquilo que são e de onde vêm, e de que a sua língua é importante e vale a pena. Mas eu observo que, se o diretor de turma e o professor de LE não sentem o mesmo, os alunos ficam confusos. Temos de encontrar formas de nos juntar para benefício dos alunos. Como professor de LH, não sou levado muito a sério e isso incomoda-me bastante. Professor de Chinês Língua de Herança

Os professores de LH não ensinam apenas a língua, é muito mais do que isso. É a compreensão intercultural. Professor de Hebraico Língua de Herança

⁸ Lourdes Ortega (1991) apud Beaudrie & Ducar (2005: 2). Tradução nossa. Cf. Ortega (1999).

⁹ Centro de Formação de Professores e Desenvolvimento do Ensino Secundário, da Universidade de Toronto, Canadá.

Como professor de herança, não sinto a devida importância na escola. Pelo contrário, muitas vezes sinto que sou posto à parte de todas as atividades profissionais. Eles simplesmente não se apercebem, na maior parte do tempo, que eu existo, apesar de eu estar na escola até ao fim das aulas. É difícil levar o meu trabalho a sério neste tipo de atmosfera. Professor de Punjabi Língua de Herança

Temos tanto a aprender uns dos outros, mas os professores ditos regulares dessas turmas veem-nos como sobejos. Eles não compreendem que nós sabemos muito sobre esses alunos e que poderíamos ajudar nas suas aulas. Podemos explicar a cultura da qual são originários e como reagem da maneira que reagem. É uma questão de respeito pela diversidade e por cada criança. E por nós, professores. Professor de Grego Língua de Herança

Precisamos de ensinar à comunidade dominante que o ensino das LH é bom para todos nós (não apenas um programa compensatório para os emigrantes), e que é crucial para uma autoestima e formação de identidade positivas. Efetivamente, temos de trazer o ensino multicultural para o currículo, porque iria beneficiar toda a gente. Professor de Chinês Língua de Herança

O ensino das LH não tem a ver só com estes alunos emigrantes que precisam de ajuda extra. Representa o que deveria ser ensinado nas salas de aula. Tem a ver com a compreensão das outras culturas. E, assim, podemos aprender a ver o mundo de outra maneira. Professor de Ucrainiano Língua de Herança

Uma pessoa torna-se num indivíduo mais interessante quando é exposto a mais culturas. E que melhor maneira de o fazer que aprendê-lo na escola. Professor de Bengali Língua de Herança

Com estas vozes tão pouco ouvidas, podemos assim aferir—e rematar—que os professores discorrem surdamente pelas margens deste complexo sistema, em particular, em contexto ensino- aprendizagem das LH e do PLH. Apesar de hoje sabermos que estas vozes já têm outro retorno, há ainda muito a fazer no sentido de fomentar a valorização destes pilares. Ainda são muitos os “brados” de docentes que advogam por um ensino mais inclusivo “destas línguas”, mais justo e legitimador de conceitos e direitos inseparáveis da interculturalidade e transnacionalidade, bem como pelo respeito pela diversidade cultural e linguística que é o alicerce na constituição de uma identidade sólida para estes aprendentes, e para toda uma nação¹⁰.

NOTAS CONCLUSIVAS

Muito embora—por razões de espaço—não possamos desenvolver outros tópicos relativos ao tema em questão, que apenas se circunscreve a um território específico dos Estados Unidos, com o objetivo de apresentarmos as primeiras considerações finais da presente análise, cujo tema versa sobre o português como LH e seus respetivos (des)entendimentos, faremos,

¹⁰ Apesar de mais vinte anos terem passado quando isto foi proferido, e de alguma coisa já ter mudado, atentemos na pertinente observação de Jamie B. Draper & June H. Hicks: «While there appears to be a widespread recognition that heritage language learners are different from the traditional foreign language student, the challenges involved in meeting their needs are also widely recognized. Instruction must serve an extraordinary diverse group of students, even in programs specifically designed to meet their needs; instructional materials, while improving, are still not as readily available as their more traditional counterparts; teacher preparation remains an enigma; administrative support is unpredictable; assessment is an open question; and a strong research base is lacking. In “Where We’ve been; What We’ve Learned» (Webb & Miller, 2000: 20).

em registo conclusivo, uma retomada do caminho analítico-reflexivo que até aqui foi desenvolvido.

Esse espesso legado, de herdar uma língua e mais tarde adicionar (aprender) outro idioma, conhecido como L2 ou língua de aquisição, no caso em concreto o inglês, é imprescindível ter em conta a importância do conceito conhecimento/aceitação do Eu-Outro em coexistência multicultural, um elo basilar no contexto ensino-aprendizagem de línguas segundas, ou estrangeiras, em particular de línguas de herança.

Acresce que o estudante deve compreender como ocorre o processo de estudo da língua e desmistificar a dificuldade de estabelecer um vínculo entre a língua e o seu ambiente escolar e a comunidade da qual faz parte, porque o espaço escola, em última instância, torna-se uma espécie de mediador da identidade social destes estudantes, ou seja, um legado a ser apreciado, e não marginalizado, já que este faz parte integrante do conhecimento que preserva a sua cultura e língua materna, herdada dos seus ancestrais.

Das inúmeras mensagens que poderiam ser nomeadas nesta análise, consideremos acima de tudo focar no desenvolvimento das aptidões do português como língua de herança nestes aprendentes, não por sabermos que esse conhecimento atrairá benefícios profissionais futuros, mas ainda pelo facto de acreditarmos que um bilingue terá muitos outros benefícios a nível cognitivo. Ademais, na conjuntura da qual as línguas de herança fazem parte, ser capaz de comunicar nessa “outra” língua amplia e capitaliza o pertencimento familiar e património cultural do indivíduo. Por fim, ter em posse uma língua e cultura de herança, é também estabelecer relações mais efetivas (e afetivas), quer com os seus familiares próximos quer com outros mais distantes.

REFERÊNCIAS

- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays by M. M. Bakhtin* (M. Holquist, Ed., C. Emerson & M. Holquist, Trans.). Austin, TX: University of Texas Press.
- Beaudrie, S., & Ducar, C. (2005). Beginning level university heritage programs: Creating a space for all heritage language learners. *Heritage language journal*, 3(1), 1-26.
- Carreira, M. (2004). “Seeking explanatory adequacy: A dual approach to understanding the term ‘heritage language learner’”. *Heritage Language Journal*, 2, 1–25.
- Carreira, M. & Potowski, K. (2011). “Commentary: Pedagogical Implications of Experimental SNS Research”. *Heritage Language Journal*, 8(1) Spring, 134-151.
- Cohen, Y. & Norst, M.J. (1989). Fear, dependence and loss of self-esteem: Affective barriers in second language learning among adults. *RELC Journal*, 20, 61-77.
- Correa, M. (2011). “Advocating for Critical Pedagogical Approaches to Teaching Spanish as a Heritage Language: Some Considerations”. *Foreign Language Annals*. Vol. 44, Nº 2, 308-320.
- Cummins, J. (2005). “A Proposal for Action: Strategies for Recognizing Heritage Language Competence as a Learning Resource within the Mainstream Classroom”. *The Modern Language Journal*, Vol. 89, Nº 4 (Winter), 585-592.
- Ferreira, F. (2007). “On Starting a Course Sequence for Heritage Learners of Portuguese”. *Portuguese Language Journal*. Vol. 2, Fall, 1-15.
- Feuerverger, G. (1991). “University students’ perceptions of heritage learning and ethnic maintenance.” *The Canadian Modern Language Review/La revue Canadienne des langues vivantes*, 47 (4), 660-677.
- Feuerverger, G. (1997). “On The Edges of the Map: A Study of Heritage Language Teachers in Toronto”. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 13, Nº 1, 39-53.
- Fishman, Joshua A. (2001). “300-Plus Years of Heritage Language Education in the United States.” *Heritage Languages in America. Preserving a National Resource*. Ed. Joy.

- García, O. (2005). Positioning heritage languages in the United States. *The Modern Language Journal*, 89(4), 601-605.
- He, A. W. (2006). "Toward an identity theory of the development of Chinese as a heritage language." *Heritage Language Journal*, 4(1), 1-28.
- He, A. W. (2010). "The Heart of Heritage: Sociocultural Dimensions of Heritage Language Learning". *Annual Review of Applied Linguistics*, 30, 66-82.
- Jouët-Pastré, C., & Braga, Leticia. (2005) "Community-Based Learning: A Window into the Portuguese-Speaking Communities of New England". *Hispania*, Vol. 88, Nº 4, 863-872.
- Jouët-Pastré, C. (2010). "Growing and Maintaining a Portuguese Language Program in the 21st Century: Notes from an Old New England School". *Portuguese Language Journal*. Vol. 4, Fall, 1-9.
- Kondo-Brown, K. (2005). Differences in language skills: Heritage language learner subgroups and foreign language learners. *The Modern Language Journal*, 89(4), 563-581.
- Macedo, D; Dendrinis, B; Gounari, P. (2006). *A Hegemonia da Língua Inglesa*. Edições Pedagogo, Mangualde
- M. Milleret & M. Risner (Eds.) (2016). *A handbook for Portuguese instructors in the US*. 161- 194). Roosevelt, NJ: Boavista Press.
- Nesteruk, O. (2010). "Heritage language maintenance and loss among the children of Eastern European immigrants in the USA". *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. Vol. 31, Nº 3, 271-286.
- Ortega, L. (1999) "Rethinking Foreign Language Education: Political Dimensions of the Profession" *Foreign Language Teaching and Language Minority Education* (technical report 19:21-39). Ed. Kathryn A. Davis. Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Polinsky, Maria; Scontras, Gregory (2019). "Understanding heritage languages" in *Bilingualism: Language and Cognition*, Volume 23, Issue 1, January 2020, Cambridge University Press. 4-20.
- Schwarzer, D. (2001) "A Whole Language Foreign Language Hebrew Class – From Theory to Practice." *Foreign Language Annals*, 34(1), 52-59.
- Schwarzer, D., Larrotta, C. & Zub, V. (2002). „Creating an Innovative English as a Second Language in the Workplace Program". *Texas Papers for Foreign Language Education*. 7(1), 151 163.
- Schwarzer, D. & Petró, M. (2005). "Heritage Language Instruction at College Level: Reality and Possibilities." *Foreign Language Annals*. Vol. 38, Nº 4, 568-578.
- Shin, S. (2010). "“What About Me? I’m Not Like Chinese But I’m Not Like American”: Heritage Language Learning and Identity of Mixed-Heritage Adults". *Journal of Language, Identity, and Education*, 9, 203-219.
- Silva, G. (2008). "Heritage Language Learning and the Portuguese Subjunctive". *Portuguese Language Journal*. Vol. 3, Fall, 1-28.
- Silva, G. (2010). "On Starting a Course Sequence for Heritage Learners of Portuguese". *Portuguese Language Journal*. Vol. 4, Fall, 1-7.
- Silva, G; Boruchowski, Ivan. D. (2016) in M. Milleret & M. Risner (Eds.) (2016). *A handbook for Portuguese instructors in the US*. (pp. 161-194). Roosevelt, NJ: Boavista Press.
- Soares, Sofia M. C. Duarte (2012). *Português Língua de Herança: Da Teoria à Prática*. Dissertação de Mestrado. Faculdade De Letras Universidade do Porto.
- Valdés, G. (2001). "Heritage languages students: Profiles and possibilities". in J. K. Peyton, D. A. Ranard, & S. McGinnis (Eds.), *Heritage languages in America: Preserving a national resource*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics/Delta Systems, 37-77.
- Valdés, G. (2005). "Bilingualism, Heritage Language Learners, and SLA Research: Opportunities Lost or Seized?". *The Modern Language Journal*, Vol. 89, Nº 3, Special Issue: Methodology, Epistemology, and Ethics in Instructed SLA Research, Autumn, 410-426.

- Ruíz, R. "Official languages and language planning" Perspectives on official English: the campaign for English as the Official Language of the USA. Ed. Karen L. Adams e Daniel T. Brink. Berlín: Mouton de Gruyter, 1990. 11-26).
- Van Deusen-Scholl, N. (2003). Toward a definition of heritage language: Sociopolitical and pedagogical considerations. *Journal of language, identity, and education*, 2(3), 211-230.
- Wang, S. C. (2004). Bilingual resource eco-system of intergenerational language and culture transmission: An ethnographic study of a Chinese-American community. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Pennsylvania, Philadelphia.
- Webb, J. B. & Miller, B.L. (Co-Eds) (2000). *Teaching Heritage Language Learners: Voices from the Classroom*, ACTFL Series, New York.