

## Artigoa

### O conceito “Língua de Herança” na perspectiva da Linguística e da Didática de Língua: uma abordagem pluridisciplinar em torno do perfil linguístico da criança lusodescendente na Alemanha

Linguistic and Language Education approaches to the concept of Heritage Language: a pluridisciplinary discussion about the profile of Portuguese heritage speakers living in Germany

Cristina Flores\*  
Sylvia Melo-Pfeifer\*\*

**RESUMO:** Este estudo parte da constatação de que a Linguística e a Didática de Línguas se debruçam, com os seus instrumentos heurísticos e conceptuais próprios, sobre o conceito de Língua de Herança, explicando, de forma diferenciada (mas complementar) aspetos alusivos à aquisição, uso e manutenção daquela língua em contextos migratórios. Partindo de um conjunto único de entrevistas a alunos de Português Língua de Herança em contexto extra-curricular alemão, evidenciamos os pontos de contacto e as linhas de fuga de ambas as perspectivas disciplinares, nas suas abordagens ao desenvolvimento de competências linguísticas em contexto migratório.

**ABSTRACT:** The present study is based upon the observation that the research fields of Linguistics and Language Education focus on the concept of heritage language, based on different heuristic and conceptual instruments, approaching aspects of language acquisition, use and maintenance in a differentiated (but complementary) manner. In this paper we aim at discussing points of contact between both research fields, by focusing on the same corpus of oral interviews to heritage speakers of European Portuguese, which were carried out in extra-curricular courses of Portuguese heritage language programs in Germany. Our analysis brings to a focus the particularities of heritage language development in a migration context, from both a linguistic and pedagogical perspective.

**PALAVRAS-CHAVE:** Língua de herança. Falante de herança. Perspetiva pluridisciplinar.

**KEYWORDS:** Heritage language. Heritage speaker. Pluridisciplinary approach.

\* Professora Auxiliar do Departamento de Estudos Germanísticos e Eslavos da Universidade do Minho. Doutorou-se em Ciências da Linguagem / Linguística Alemã pela Universidade do Minho. As suas principais áreas de investigação são o bilinguismo, a aquisição de L2, a linguística alemã e o Português Língua Não Materna.

\*\* Doutorada em Didáctica de Línguas, pela Universidade de Aveiro. Desenvolveu um projecto de pós-doutoramento no LIDILEM (Laboratório de Investigação em Didáctica da Língua Materna e Estrangeira), na Université Stendhal Grenoble 3 (França), e no Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa, da Universidade de Aveiro. Membro do CIDTFF (Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores), estrutura de investigação da Universidade de Aveiro. Coordenou o Ensino Português na Alemanha, pelo *Camões-Instituto da Cooperação e da Língua*, junto da Embaixada de Portugal em Berlim, entre 2010 e 2013. Foi Professora de Didáctica das Línguas Românicas na Universidade de Leipzig, no ano letivo 2013/2014.

## 1. Introdução

Para dar conta da interligação entre os três vértices que constituem o eixo temático deste número especial, “migração”, “linguagem” e “subjatividade”, selecionámos o excerto de uma conversa entre uma das investigadoras e a sua filha, ambas residentes na Alemanha. A criança nasceu na Alemanha, viveu até aos 15 meses junto da mãe e ingressou posteriormente no *Kindergarten*. Vive num lar bilingue português-alemão, sendo que os pais conhecem bastante bem a língua um do outro; em casa, não há uma distribuição das línguas por interlocutor, mas antes um uso integrado de ambas as línguas, independentemente das necessidades e dos objetivos comunicativos. A maioria dos seus amigos são alemães, havendo algumas crianças de outras origens no seu círculo de amigos.

- Acho que andas a falar menos português do que antes! Porque é que não falas mais português com a mamã, filha?

- Mama, das weißt du schon! Ich bin den ganzen Tag im Kindergarten und spreche immer nur Deutsch. Ich habe nicht so viele Gelegenheiten Portugiesisch zu sprechen. Und wenn du auch den ganzen Tag nur Deutsch sprechen würdest, könntest du auch kein Portugiesisch mehr.

[Mama, já sabes porquê! Estou o dia todo no infantário e só falo alemão. Não tenho assim tantas oportunidades para falar português. E se tu também passasses o dia a falar alemão, também já não saberias falar português.]

Mãe & filha (5 anos), ao pequeno-almoço (novembro de 2013).

Longe de ser um episódio isolado, este breve diálogo ilustra alguns aspetos característicos da aquisição e uso da Língua de Herança (LH), conceito que elegemos como central para esta contribuição: a exposição reduzida a esta língua e a consciência da criança desse facto; a interação bilingue em que a pergunta é feita em português e a resposta chega em alemão; a consciência de que a LH se fala mais ou menos dependendo de uma re-exposição. De facto, falar de LH reflete o fenómeno das competências desiguais nas duas línguas (a maioritária e a minoritária, que designamos, respetivamente, língua do país de acolhimento e Língua de Herança), 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.

Este excerto servirá, assim, como mote para refletirmos sobre as características linguísticas da aquisição de uma LH (designadamente o tipo de *input*), aliando-a a

problemáticas evidenciadas pela Didática de Línguas (DL) (competências desiguais, consciência linguística). Em ambos os casos, no entanto, o sujeito é colocado no centro do processo de análise, problematizando-se, nas duas abordagens, as diferenças de acesso às diferentes línguas dos repertórios.

De facto, o conceito de LH, nascido no Canadá (cf. CUMMINS, 1983) e crescido nos Estados Unidos, tem vindo a mostrar a sua vitalidade interpretativa (e mesmo simbólica) na forma como explica a relação dos sujeitos com uma língua cujo estatuto se torna difícil de designar: língua materna, língua de origem, língua dos imigrantes, língua minoritária, língua comunitária ou língua de casa, de entre outras (cf. VALDÉS, 1995, para uma reflexão sobre estes termos). As autoras deste texto têm vindo a preferir a noção de LH para se referir a essa língua, em cujas competências os seus falantes, assim designados de Falantes de Herança (FH), podem ter níveis de proficiência apenas parciais e bastante diversificados e cujas experiências de aquisição e de contacto podem ser tão diversas (veja PIRES, 2011).

Dito de outra forma, Linguística e DL, com recurso ao conceito de LH, olham e explicam de forma diferente (mas complementar!), a relação entre “migração”, “linguagem” e “subjatividade”. Tentaremos, ao longo deste texto:

- evidenciar a forma como o conceito de LH, na dupla perspectiva da Linguística e da DL, têm vindo a explicar a relação entre estes três vértices, de acordo, até, com diferentes modelos epistemológicos de abordagem do contacto entre línguas;
- ilustrar, através de um mesmo corpus de entrevistas a crianças lusodescendentes residentes na Alemanha, a articulação daquelas duas perspectivas, destacando o potencial heurístico do conceito LH.

## **2. Língua de Herança: um conceito pluridisciplinar**

### **2.1 A perspectiva linguística: reflexões sobre a aquisição de uma Língua de Herança**

No campo dos estudos linguísticos, em particular na área de investigação da aquisição de línguas, o termo Falante de Herança (FH) passou a receber uma atenção especial nos últimos quinze anos, sobretudo no espaço norte-americano (veja ROTHMAN, 2009; WILLEY, PEYTON, CHRISTIAN, MOORE & LIU, 2014). No entanto, apesar do crescimento galopante de estudos de linguistas sobre este tipo de falante, a definição deste conceito é sobretudo sociológica (MEISEL, 2014). O FH refere-se, nesta área de investigação, a emigrantes de segunda (ou terceira) geração que adquirem duas línguas na infância em

contextos de aquisição divididos entre o espaço familiar e o espaço social fora da família (no qual se inclui a escola). A LH é a língua falada no seio da família, isto é, a língua de origem do emigrante. Em geral, esta é a primeira língua à qual a criança é exposta. Se esta observação é óbvia no caso das famílias que já tinham filhos pequenos quando emigraram, também é válida no caso de muitas crianças emigrantes que nos primeiros anos de vida ficam em casa com a mãe, o pai ou os avós, não frequentando creches ou infantários. Isto significa que, nestes casos, a LH da criança é a sua Língua Primeira (L1); o contexto de aquisição nos primeiros dois ou três anos de vida não se afasta muito do contexto de aquisição de crianças que crescem no país de origem.

Porém, no momento em que a criança de origem emigrante entra no infantário ou na pré-escola e começa a construir relações sociais fora do núcleo familiar, o contacto com a língua maioritária cresce consideravelmente (veja o caso da criança no exemplo anteriormente analisado). Rapidamente, esta passa a ser a língua preferida da criança, falada com os amigos, os professores e os irmãos. Em muitos casos, a partir deste momento, a língua maioritária também passa a ter um papel muito mais importante enquanto língua de comunicação na família. E se um dos pais é ele próprio já emigrante de segunda geração e/ou falante nativo da língua maioritária (com ou sem conhecimentos da língua minoritária), a presença da língua maioritária no seio da família é ainda mais forte e o contacto com a LH mais restrito.

O que caracteriza então o FH é esta exposição simultânea mas desequilibrada às duas línguas. Este contacto limitado com a LH torna-se um fator-chave, não só comparando o grau de exposição às duas línguas do próprio falante, mas também se confrontarmos o seu grau de exposição à LH com a de um falante da mesma idade que só a ela esteja quotidianamente exposto. Sabendo que a exposição à língua em ambiente naturalístico é o vetor impulsionador do processo de aquisição da linguagem em qualquer teoria de aquisição linguística (veja FINGER e QUADROS, 2008, para uma apresentação detalhada das teorias mais influentes), o interesse dos estudos aquisitivos na LH consiste sobretudo em perceber de que forma a exposição a uma língua em contexto multilingue influencia o seu desenvolvimento, isto é, a construção do saber linguístico em todos os seus domínios (fonético-fonológico, morfosintático, semântico, lexical, pragmático).

Apesar desta tendência mais recente de utilização do conceito FH para designar um falante bilingue que adquire as suas línguas num contexto de migração, o interesse científico na aquisição precoce de duas línguas tem já uma longa tradição, sobretudo na Europa (veja o

trabalho inaugural de RONJAT, 1913). O intenso trabalho que tem sido desenvolvido nesta área, particularmente a partir da década 80 do século passado (para uma revisão da literatura veja DE HOUWER, 2009), tem demonstrado de forma incontroversa que a mente humana está preparada para o bilinguismo. Uma criança que é exposta a duas línguas de forma regular desde os primeiros meses da sua vida adquire dois sistemas linguísticos naturalmente, passando pelos mesmos estágios de aquisição de crianças monolíngues (MEISEL, 2011), mesmo tendo só metade do seu *input*.

No entanto, o bilinguismo não é um bem garantido. Sabemos que a mente humana oferece todas as condições para a criança adquirir duas ou mais línguas apenas através da exposição natural às mesmas, mas esta permeabilidade mental tem o seu revés. Se é fácil a criança adquirir a linguagem, também é muito fácil uma criança bilingue ver diminuída esta competência se perder o contacto com uma das suas línguas (FLORES, 2010).

Os estudos que nos últimos vinte anos têm focado a competência linguística de FH, sobretudo no contexto norte-americano (impulsionados pelos trabalhos de MONTRUL, 2002, e POLINSKY, 1995) têm destacado esta vulnerabilidade da competência linguística dinâmica de FH. Segundo esta visão, certamente discutível, o FH apresenta um processo incompleto de aquisição, impregnado de efeitos de erosão (MONTRUL, 2008). Muitos têm sido recentemente os contestatários da hipótese da aquisição incompleta, por um lado, por ser teoricamente pouco fundamentada (veja, por exemplo, a crítica de PASCUAL Y CABO e ROTHMAN, 2012) e, por outro lado, por ter graves implicações identitárias, sociais e pedagógicas. Como convencer pais e educadores a valorizar e preservar o contacto com a LH se os especialistas afirmam que os FH apresentam défices de aquisição?

Contrariando esta visão deficitária da LH, uma parte da investigação desenvolvida em torno da aquisição bilingue, onde incluímos os nossos próprios trabalhos, tem de facto destacado o grande potencial da aquisição bilingue, neste caso, em contexto migratório. O que tem de ser evidenciado é que a criança bilingue, com *background* migratório, adquire as suas línguas a partir das evidências positivas que estão no *input* a que está exposta. Se determinadas estruturas linguísticas não existem no seu *input* porque a criança está exposta a determinados registos ou variedades linguísticas que não contêm essas estruturas (por exemplo o mais-que-perfeito do indicativo, a mesóclise no discurso coloquial), é evidente que a criança não irá adquirir estas estruturas (PIRES e ROTHMAN, 2009) ou apenas bem mais tarde (FLORES e BARBOSA, 2012). O processo de aquisição de uma LH não pode, por isso,

ser descrito como o desenvolvimento deficitário de uma Língua Materna, mas antes como o desenvolvimento inovador de uma língua com características muito próprias (RINKE e FLORES, 2014), no seio de outras aquisições linguísticas com as quais interage de forma dinâmica, conforme veremos também na secção seguinte.

Nesta análise pluridisciplinar da LH de crianças lusodescendentes residentes na Alemanha iremos, por conseguinte, focar estas particularidades especiais, conjugando a perspetiva linguística com os contributos vindos da DL.

## 2.2 A perspetiva da Didática de Línguas: ensino-aprendizagem da Língua de Herança

A DL, como disciplina que combina diferentes discursos e influências na abordagem dos seus objetos de estudo (designadamente Psicologia Social, Linguística, Sociolinguística, Pedagogia, Política Linguística, ...), tem colocado em destaque os diferentes fatores que intervêm na definição e perceção da LH, sobretudo os de ordem Psico- e Sociolinguística, como as representações sociais acerca das LH (representações afetivas, pragmáticas e cognitivas) e o estatuto e os papéis dessas línguas:

Les notions de langue seconde et de langue d'origine se définissent par des facteurs d'ordre sociolinguistique, à la fois objectifs et subjectifs. Les facteurs sociolinguistiques objectifs concernent le positionnement des langues dans des situations sociales et linguistiques définies par des politiques linguistiques. Les facteurs sociolinguistiques subjectifs portent sur les représentations que se font les locuteurs des langues en présence sur ces mêmes langues (MOUSSOURI, 2010: p. 143).

A atual abordagem da DL ao conceito de LH, em termos conceptuais e metodológicos, tende a afastar-se de uma visão isolada desta língua no repertório dos seus falantes (perspetiva monolíngue ou bilingue, em que as competências em LH são comparadas às competências em Língua Materna ou em duas Línguas consideradas Maternas, numa visão maximalista do desenvolvimento de competências). Na verdade, partindo da definição de Competência Plurilingue enquanto um conjunto articulado de atitudes e motivações, conhecimentos linguísticos, estratégias comunicativas e cognitivas desenvolvidos ao longo da biografia linguística do sujeito-ator social, a DL assume que uma análise da LH deve ser feita à luz de uma perspetiva que valorize a integração dos repertórios da LH no repertório plural, heterogéneo e dinâmico dos sujeitos (COSTE, MOORE e ZARATE, 2009; ANDRADE *et al*, 2003). Esse repertório é constituído pela língua minoritária (que chamamos de LH aqui), pela



língua majoritária, pelas línguas estrangeiras presentes no currículo escolar e até pelas restantes línguas que circulam na paisagem linguística (visual e sonora) do país de acolhimento (MELO-PFEIFER e SCHMIDT, 2013). Este conhecimento diversificado e heterogêneo de diferentes línguas (“bits of languages”, segundo BLOMMAERT, 2010) constitui, nesta perspectiva, um conjunto articulado de recursos de que os sujeitos dispõem para se exprimir e viver em contextos marcados pela diversidade linguística e cultural.

Neste sentido, como refere BLOMMAERT, “there is nothing wrong with that phenomenon of partial competence: no one needs all the resources that a language potentially provides (...). Our real “language” is very much a biographical given, the structure of which reflects our own histories and those of the communities in which we spend our lives” (2010: p. 103). Significa isto que a LH é, em muitas situações e contextos, uma das línguas dos repertórios plurais dos sujeitos, língua essa em que se desenvolveram competências desequilibradas e parciais, fruto dos contextos de aquisição e de uso, designadamente no seio da família (MELO-PFEIFER, 2014). Mais adiante, o mesmo autor dá exemplos dessa aquisição desigual das competências na LH:

Immigrant children, for instance, may grow up in a family in which they hear their parents speak a language. They can understand this language, and respond adequately to utterances made in it, but they never learn to speak it. This does not mean that this language does not belong to the children’s repertoire: it does belong to it, be it only in a minimal and receptive form (BLOMMAERT, 2010, p.106).

Uma abordagem plurilingue ao conceito de LH permite sublinhar os seguintes aspetos (MELO-PFEIFER e SCHMIDT, 2013):

- de um ponto de vista *sociolinguístico*, o conceito de LH poderá declinar-se no plural, no caso de famílias bilingues num terceiro ambiente linguístico (por exemplo, um filho de um casal italiano-albanês na Alemanha) ; finalmente, trata-se muitas vezes de uma noção sem referente real, no caso de esta língua ter sido abandonada ao longo do percurso de vida e das gerações, dando lugar a outras línguas e a outros repertórios linguísticos (situação conhecida como « *language attrition* » (COOK, 2003; FLORES, 2007);
- de um ponto de vista *socioafetivo*, a LH pode, simultaneamente, remeter para i) uma realidade escondida pelos sujeitos, que não a querem reconhecer ou reconhecer-se

- como pertencente a determinada camada sociocultural, e/ou ii) ser atribuída unilateralmente pela sociedade dita de acolhimento;
- de um ponto de vista *escolar*, a LH pode ser uma das línguas de escolarização (no caso de secções europeias ou de escolas bilíngues) e/ou um objeto extra-escolar, aprendido à margem ou paralelamente ao currículo escolar do país de acolhimento; para além disso, pode ainda estar integrada como Língua Estrangeira no currículo (cada um destes estatutos implicando, conseqüentemente, diferentes imagens sociais das línguas e diferentes graus de legitimação de determinada “origem” linguística; convém esclarecer que, na Alemanha, o Português tem todos estes estatutos escolares);
  - do ponto de vista da *aquisição* e da *utilização*, a LH pode ter sido adquirida em casa, desde a nascença (aproximando-se de uma « Língua Materna »), ou ter sido, desde o início, votada ao estatuto de « língua aprendida na escola » (tal como uma « Língua Estrangeira »); deste modo, os critérios do “espaço de aquisição” e da “ordem de aquisição” (escola vs. casa, L1 vs. L2, respetivamente) podem não ser suficientes para especificar as características da LH e para identificar o falante-aprendente;
  - do ponto de vista da *proficiência*, a LH pode ser uma língua que se domina de forma mais maximalista ou minimalista, que se domina em todas as suas componentes ou que apenas se compreende num quadro de grande dissociação de competências.

Ora, independentemente do prisma analítico adotado, reconhece-se que a valorização e o reconhecimento por parte das comunidades (de acolhimento e de origem) são essenciais para a manutenção da LH em família e como elo de ligação entre membros da comunidade migrante (TSE, 2001), sendo essenciais para compreender o perfil de aprendente da LH. Mais ainda: porque as representações sociais influenciam inegável e inevitavelmente os encontros interculturais e, deste modo, a valorização e o reconhecimento das línguas das outras comunidades, torna-se fundamental estudar as imagens das LH, não só por parte das comunidades de acolhimento (hetero-representações), mas também das comunidades imigrantes (auto-representações), porquanto estas podem influenciar o seu uso e transmissão. Constata-se, em diferentes estudos, que a relação dos FH com as suas LH é fortemente afetiva (CARREIRA e KAGAN, 2011), podendo essa carga afetiva e emocional ser positiva ou negativa, influenciando, concomitantemente, aspetos como a motivação, a ansiedade



linguística, a percepção de competências ou as estratégias de aprendizagem. Ou, em suma, exercendo um impacto positivo ou negativo nas competências e performance em LH.

Conforme anteriormente referimos, falar de LH e da relação individual e coletiva com essa língua implica sempre reconhecer dois aspetos: i) o seu estatuto na sociedade, num sentido alargado, e na escola, em particular; ii) as imagens/ representações sociais acerca dessa língua. Estes fatores influenciam consideravelmente os esforços de manutenção, uso e aprendizagem da LH, por parte dos seus (potenciais) utilizadores e a valorização social do conhecimento dessa língua, na sociedade de acolhimento. Na verdade, como noutras situações de contacto de línguas, há línguas de comunidades imigrantes com mais prestígio do que outras e há línguas que são ou se transformam em objetos escolares, ao passo que outras ficam para sempre “fora da escola”, lugar de atribuição de prestígio e de valor aos conhecimentos linguísticos.

As imagens das LH, em DL, têm sido estudadas em diferentes contextos de ensino-aprendizagem, sobretudo no designado « contexto paralelo », isto é, extra-letivo. A maioria dos estudos é realizada em espaços escolares cedidos para esse efeito (MELO-PFEIFER e SCHMIDT, 2012), em associações de imigrantes (SIMÕES e MELO-PFEIFER, 2010) – muitas vezes sem conotações imediatamente educativas, como as relatadas em GARCÍA *et al* (2013) – ou em contextos escolares e universitários (CARREIRA e KAGAN, 2011).

Estes estudos analisam sobretudo as imagens dos alunos em relação à LH (CARREIRA e KAGAN, 2011), salientando o impacto dessas imagens na construção identitária dos jovens (BILLIEZ, 1989) e nos seus percursos de integração no país de acolhimento (BILLIEZ, 1989; CASTELLOTTI, 2010). Moussouri (2010), por sua vez, estuda a relação dos professores em relação à LH, destacando as suas necessidades formativas e o impacto das imagens destes profissionais nas suas práticas de ensino (designadamente em termos de avaliação e de conteúdos selecionados).

Outra área de bastante interesse nos estudos em DL é a análise dos discursos sociais em relação ao papel da LH na designada « integração » no país de acolhimento, sendo possível distinguir duas tendências: uma que reconhece o papel facilitador dos conhecimentos da LH na aquisição da língua de escolarização (DUARTE, 2011) e do país de acolhimento e outra, que se tem tornado menos politicamente correta mas ainda assim difundida, que defende o abandono imediato de práticas comunicativas e de aquisição da LH, de modo a evitar qualquer quadro de “mistura” linguística e identitária e a promover uma aquisição “natural”

da língua maioritária (veja-se TSE, 2001, para uma perspectiva crítica). Assim, diríamos que as percepções da utilidade da LH no processo de integração variam entre duas metáforas: a do trampolim e a da barreira cognitiva e afetiva.

### **3. Para o desenvolvimento de investigação acerca das Línguas de Herança numa perspectiva pluridisciplinar**

#### **3.1 O contexto: história da imigração portuguesa na Alemanha**

Para compreender a natureza do presente estudo, torna-se importante contextualizá-lo no espaço e no tempo, porquanto essa contextualização permitirá situar quer a Comunidade Portuguesa no espaço do país de acolhimento, quer as posteriores referências que se farão aos contactos plurilingues e interculturais em espaço alemão.

Embora não seja um fenómeno com uma localização temporal certa, costuma assinalar-se como data “oficial” de início da imigração portuguesa para a República Federal Alemã o ano de 1964 (note-se que, neste período, a Alemanha estava dividida entre República Federal Alemã, de influência ocidental e capitalista, e República Democrática Alemã, influenciada pelo Bloco Soviético e comunista). Nesse ano foi assinado o acordo Bilateral que autorizava a entrada de imigrantes portugueses na República Federal Alemã, com o estatuto de *Gastarbeiter* (trabalhadores convidados), com vista ao reforço da mão de obra alemã disponível para a reconstrução do país após a II Guerra Mundial (possibilitando o que mais tarde foi designado por “milagre alemão”). A população imigrante portuguesa detinha um perfil profissional indiferenciado, com baixas qualificações e baixos níveis de alfabetização, atentando ao quadro do perfil da escolaridade portuguesa de que dá conta Justino (2010).

De acordo com Pinheiro (2010), podem ser identificadas quatro fases na imigração portuguesa para a Alemanha, intercalados entre períodos de maiores fluxos e de estagnação. Para além dos motivos económicos da imigração portuguesa para a Alemanha (motivos válidos para ambas as partes), fazem parte dos primeiros movimentos migratórios motivações como a fuga à ditadura do Estado Novo (entre 1933 e 1974) e à designada Guerra Colonial (entre 1961 e 1974) (SOARES, 2010).

Estes acordos para a entrada de *Gastarbeiter* na República Federal Alemã previam que a estada dos trabalhadores no país fosse temporalmente limitada, incentivando-se o seu regresso ao país de origem. Entre este “pacote de incentivos” destaca-se a organização de

cursos de Língua e Cultura dos países de origem, com vista à manutenção dos laços identitários, linguísticos e simbólicos (cursos da designada *Herkunftssprache*, à letra traduzido por “língua de origem”). Esses cursos eram organizados e financiados pelos diferentes estados federados alemães, que recrutavam ainda os docentes e estabeleciam os conteúdos programáticos.

Aqueles acordos bilaterais foram assinados também com outros países, como a Itália, a Grécia e a Turquia, o que continua a influenciar, até hoje, a paisagem linguística e cultural alemã, conforme dá conta o quadro comparativo seguinte:

Países de origem	2011	Países de origem	2012
Turquia	1.607.161	Turquia	1.575.117
Itália	520.159	Polónia	532.375
Polónia	468.481	Itália	529.417
Grécia	283.684	Grécia	298.254
Croácia	223.014	Croácia	224.971
Sérvia (com e sem Kosovo)	197.984	Roménia	205.026
Rússia	195.310	Sérvia (com e sem Kosovo)	202.521
Áustria	175.926	Rússia	202.092
Roménia	159.222	Áustria	176.314
Bósnia e Herzegovina	153.470	Kosovo	157.051
Holanda	137.664	Bósnia e Herzegovina	155.308
Kosovo	136.937	Holanda	139.271
Ucrânia	123.300	Ucrânia	123.341
Portugal	115.530	Portugal	120.561
França	110.938	Espanha	120.231

Quadro 1. Comparação das 15 comunidades imigrantes mais representadas na Alemanha, em 2011 e 2012.  
(Fonte: Statistisches Bundesamt, in <http://de.statista.com>)

Este quadro ajuda-nos a compreender que uma interpretação da história e evolução da imigração portuguesa não pode ser feita apenas recorrendo a fatores internos portugueses e alemães. Na verdade, a história da imigração portuguesa para a Alemanha depende de fatores conjunturais mais alargados, que ecoam no perfil migratório de outras comunidades. A recente crise económica dos designados “países do sul da Europa” originou um aumento da população imigrante, com a Grécia a ver a sua comunidade na Alemanha aumentada em mais de 15000 novos imigrantes, Portugal com cerca de mais 5000 e a Espanha com mais 10000 imigrantes (entrando para a lista das 15 comunidades imigrantes mais numerosas). Para o aumento destes números contribui o aumento do desemprego da população jovem (que nestes países atingiu mais de 40% da população jovem ativa), sendo uma parte considerável composta por jovens diplomados.

A recente crise económica e financeira poderá, com efeito, estar a inaugurar uma nova fase, se tivermos em conta a crescente demanda da Alemanha enquanto destino de imigração e o perfil dos “novos” imigrantes portugueses. O quadro seguinte dá conta desta tendência da imigração portuguesa para a Alemanha:

	2009	2011	2012
Portugal	113260	115530	120560

Quadro 2. O crescimento da imigração portuguesa para a Alemanha nos últimos anos.  
(Source: Statistisches Bundesamt, in <http://de.statista.com>)

### 3.2 Corpus e metodologia de análise

O nosso corpus é constituído por um conjunto de 24 entrevistas, realizadas em sala de aula, junto de alunos do Ensino Português na Alemanha, a cargo de Camões- Instituto de Cooperação e da Língua, no ano letivo 2012/2013. Os dados foram recolhidos pela própria professora, junto de três turmas diferentes, cada uma correspondente a uma localidade em que os cursos se realizavam, no Estado Federado da Renânia do Norte Vestefália. Todas as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas num programa de texto corrente.

A recolha das entrevistas fez parte de um conjunto de procedimentos de recolha de dados integrado no projeto “Imagens do (Ensino) Português no Estrangeiro” (<http://cepealemanha.wordpress.com/imagens-do-ensino-portugues-no-estrangeiro/>), que visava *conhecer representações de diferentes atores* (professores e leitores, aprendentes, pais e encarregados de educação) e públicos do processo de ensino-aprendizagem do Português em diferentes contextos (ensino integrado, ensino paralelo, cursos livres, opcionais ou integrados no currículo académico), acerca da língua portuguesa e do seu ensino-aprendizagem. Deste projeto fizeram parte os seguintes momentos de recolha de dados:

- questionário *on-line* a membros das Comunidades Portuguesas, a Encarregados de Educação, alunos e professores no estrangeiro;
- recolha de desenhos junto de crianças entre os 6 e os 12 anos do Ensino Português no Estrangeiro, ilustrativas da instrução “desenha-te a falar as línguas que conheces”;
- recolha de desenhos, entrevista de explicitação do conteúdo dos desenhos e texto descritivo dos mesmos junto de cursos selecionados (mesma instrução do segundo momento de recolha de dados);

Este texto parte, pois, da análise de alguns dos dados obtidos na terceira fase de recolha de dados do projeto (constituída pela recolha de entrevista de explicitação). O quadro 3 apresenta a constituição do grupo estudado, em particular a idade e o nível de proficiência linguística (os nomes são fictícios para proteger a identidade dos menores):

Código	Pseudónimo	Idade	Proficiência linguística na LH <sup>1</sup>
E1	Amélia	8	A1
E2	Dinis	12	A2
E3	Luis	11	A2
E4	Jéssica	9	A2
E5	Vânia	11	A2
E6	Félix	8	A1
E7	Rosa	8	A1
E8	Feliciano	8	A1
E9	Bina	9	A2
E10	Ana	9	A2
E11	Joana	10	A2
E12	Nuno	11	A1+
E13	Miguel	12	A2
E14	Arnaldo	11	A2
E15	Bia	11	A2+
E16	Teresa	8	A1
E17	Lara	10	A1
E18	Liliana	7	A1
E19	Luisa	9	A1+
E20	Leonardo	9	A1
E21	Lucília	12	A2
E22	Jaime	10	A2
E23	Sara	10	A1
E24	Sónia	11	A2
	média de idades (desvio-padrão)	9,75 (1,48)	

Quadro 3. Grupo estudado (código, pseudónimos, idades, média de idades e desvio-padrão, nível de proficiência).

O grupo a estudar é constituído por vinte e quatro alunos, quinze do sexo feminino e nove do sexo masculino, com idades compreendidas entre os sete e os doze anos (média de idades = 9,75; desvio-padrão = 1,48). Verifica-se, portanto, alguma heterogeneidade em termos de perfil etário e de nível de proficiência linguística, variando entre nível de iniciação (A1) e elementar (A2). As entrevistas de explicitação analisadas têm em média 3 minutos de duração, cada uma, e foram realizadas pela professora de PLH que tinha as turmas ao seu

<sup>1</sup> Utilizamos, para fins de descrição, os níveis de proficiência do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, do Conselho da Europa: A corresponde ao nível de iniciação, B ao de Intermédio e C ao de Avançado. O nível de proficiência foi-nos revelado pela professora dos cursos, a quem agradecemos a constante colaboração, com base nos descritores usados pelo Camões, IP para a certificação linguística.

cuidado. As línguas utilizadas para a entrevista, tanto pela professora como pelos alunos, foram o português e o alemão, de acordo com as necessidades expressivas dos alunos e com as suas competências. Para além dos alunos descreverem e comentarem os seus desenhos, a professora aproveita as respostas dos alunos para os questionar acerca dos contextos e das ocasiões de contacto com as diferentes línguas desenhadas.

### 3.3 Uma análise pluridisciplinar

Nas duas secções seguintes, analisaremos o conjunto deste corpus recorrendo às duas visões disciplinares. As intersecções entre ambas as abordagens, assim como perspectivas para investigações futuras articuladas, serão expostas nas conclusões da presente contribuição.

#### 3.3.1 A Didática de Línguas face ao discurso dos entrevistados

A DL tem vindo a assumir uma viragem plurilingue e intercultural das suas preocupações e objetos de investigação, conforme explicitámos antes. Em relação às entrevistas recolhidas, uma análise que focaliza a DL tenderá a observar, do ponto de vista investigativo, aspetos relacionados com a motivação face à aprendizagem, as imagens/representações sociais associadas à Língua e à Cultura Portuguesas, assim como a estratégias de aprendizagem e de uso da língua.

O primeiro exemplo é retirado da entrevista E1 e visa aspetos relacionados com a gestão de línguas em diferentes contextos do quotidiano. Nele a criança explica o desenho que produziu, em que se auto-retrata a falar português e alemão. Na sequência dessa produção, a professora interroga a criança acerca dos contextos de aprendizagem e de uso de ambas as línguas (intervenções 5, 10, 12 e 19, por exemplo):

(1) Excerto da entrevista E1:

1. Professora: E o que é que estás a fazer aí?
2. Aluna (Amélia): ((risos)) eu tou ((risos)) eu tou a fazer...uma menina que também sou eu...e...tou a... pintar q...que tou a falar português e alemão...tou a apender...
3. Professora: Português e alemão?
4. Aluna (Amélia): Sim.
5. Professora: Então diz-me...diz-me uma coisa...como é que tu aprendes este português?  
Por exemplo



6. Aluna (Amélia): Com a minha professora Fátima
7. Professora: É?...e:...e alemão? Como é que tu aprendes?
8. Aluna (Amélia): Na minha escola alemã
9. (...)
10. Professora: E a ler?...Ok...hmm...quando tu estás na escola alemã...que língua é que tu falas com...com...com os teus colegas?...o que é que tu falas na escola?
11. Aluna (Amélia): Alemão...e falamos assim...sobre joga:::r...
12. Professora: E:::em casa que língua é que tu falas?
13. Aluna (Amélia): Português e alemão
14. Professora: É?...quando é que tu falas português em casa por exemplo?
15. Aluna (Amélia): ((ruídos)) na casa ((risos)) comer e a ver televisão
16. Professora: É?? E tu vês muita televisão portuguesa?
17. Aluna (Amélia): Sim
18. (...)
19. Professora: Então imagina que tu te encontras com esses teus amigos que falam...que também são portugueses como tu... ou que têm pais portugueses....que língua é que vocês falam...entre vocês? Por exemplo...quando tu te encontras com a Joana no Centro Português...que língua é que tu falas? Com a Joana lá...
20. Aluna (Amélia): Também em alemão...e...mas muitas vezes alemão...não português
21. Professora: Porque não português?
22. Aluna (Amélia): ((risos)) Ela não fala bem português...e eu também não buem...mas aprendi mais com ela...é...aprendi mais...
23. Professora: Mais cedo que ela?
24. Aluna (Amélia): Sim Amélia, 8 anos

As respostas às questões da professora evidenciam uma vivência linguística assumidamente bilingue, em que os códigos se repartem quotidianamente, sendo o alemão a língua da “escola alemã” e o português a língua da “escola portuguesa” (designação corrente atribuída aos cursos extra-curriculares de português). Em casa, as práticas comunicativas são bilingues, assim como são bilingues as práticas comunicativas entre crianças que dispõem das duas línguas, conforme afirmado quase invariavelmente por todas os alunos entrevistados.

Do ponto de vista da DL, é ainda importante notar a forma como a criança tem consciência dos contextos e das situações de uso das duas línguas, assim como as

justificações que avança para as descrever, relacionadas, muitas vezes, com questões de proficiência (auto e hetero avaliação de competências).

Acerca, agora, da forma como as crianças percebem a relação entre as línguas dos seus repertórios plurilingues, comentamos, desta feita, um excerto retirado da entrevista E2, na sequência de um desenho em que a criança se desenhava a falar português, alemão e inglês. Novamente, as ilicitações da professora são fundamentais para compreender a relação entre os diferentes repertórios linguísticos da criança lusodescendente:

(2) Excerto da entrevista E2:

1. Professora: Ok...hhh...onde é que tu...ou...que língua é que tu falas mais quando estás na tua escola alemã?...quando vais à escola alemã...que língua é que tu falas mais?
2. Aluno (Dinis): Alemão
3. Professora: Alemão? E::...e em casa...que língua é que tu falas mais?
4. Aluno (Dinis): As duas coisas...mas às vezes ((incompreensível)) até é mais português
5. Professora: Ai é?...E por que é que tu falas mais o português por exemplo?
6. Aluno (Dinis): (Porquê) a minha mãe não sabe falar bem o alemão
7. Professora: Ok...hmm...e por exemplo...e dizes aí que aprendes inglês...quando é que tu falas inglês (por exemplo)?
8. Aluno (Dinis): Quando?
9. Professora: Sim
10. Aluno (Dinis): hhh...na terceira classe...como se di... fala?
11. Professora: Sim...mas então...quando é que tu falas inglês, quando é que tu tens oportunidade de treinar o inglês
12. Aluno (Dinis): Hhh...outra vez também...no...foi nas férias a Portugal...e...hhh...tava lá um francês e eu falei com ele em inglês
13. Professora: Ah...não sabias francês e utilizaste o inglês pra falar com ele?
14. Aluno (Dinis): ... Dinis, 12 anos

Neste exemplo, compreendemos a interpenetração de línguas que fazem destas crianças “sujeitos plurilingues”, na designação de Kramersch (2009), para quem a vida faz sentido na confluência dos seus repertórios. Na verdade, não parece haver, no discurso das crianças entrevistadas, um sentimento de concorrência entre as línguas, mas antes a consciência do seu uso situado, de acordo com os contextos e com os interlocutores, sendo que estes são avaliados, como no exemplo anterior, de acordo com as suas competências (havendo uma

distribuição entre os que melhor dominam a LH e os que melhor dominam a língua maioritária). Do mesmo modo, este excerto deixa compreender a forma como a criança usa os seus recursos noutra tipo de situações de comunicação: quando em viagem a Portugal (contexto em que refere falar português), a criança refere o uso do inglês para interagir com um falante francófono (12), mostrando a acessibilidade dos seus repertórios e o seu uso flexível.

Um outro exemplo ilustrativo da consciência do uso diferenciado e situado das línguas do repertório bilingue em construção pode ser o da entrevista E4:

(3) Excerto da entrevista E4:

1. Professora: É o alemão? E...e...se tu tiveres ...se tu tiveres...por exemplo...num grupo de amigos portugueses...ou que também sabem falar português...ou que ...ou que...ou não...hhh...o que é que vocês falam?...que língua é que vocês falam entre vocês?
2. Aluna (Jéssica ): Hhhh...depende...por exemplo...se for alguém que saiba falar as duas línguas...é sempre diferente...e alguém que só saiba falar português falamos todos português
3. (...)
4. Professora: Então diz...diz-me por exemplo...quando é que tu falas alemão em casa?
5. Aluna (Jéssica ): Com o Lucas
6. Professora: Com o teu irmão?...E quando é que tu falas (o) português por exemplo?
7. Aluna (Jéssica ): Com os meus pais
8. Professora: Com os teus pais?...É mais o português?
9. Aluna (Jéssica ): (...)
10. (...)
11. Professora: E:::...dá-me outro exemplo na aula de alemão por exemplo...como é que tu aprendes o alemão?
12. Aluna (Jéssica ): Alemão...a fazer (os) trabalhos que estão no livro
13. Professora: Que estão no livro?
14. Aluna (Jéssica): (...)
15. Professora: E:::...o inglês? Uma coisa que tu faças nas aulas de inglês? Pa aprender...
16. Aluna (Jéssica): Também a fazermos coisas com o livro Jéssica, 9 anos

Neste exemplo, a aluna mostra bem a consciência que tem da variabilidade dos repertórios de cada criança lusodescendente, não sendo capaz de dar uma resposta direta a

uma questão em torno da categoria única “grupo de amigos portugueses” (1). Diante da pergunta, a sua consciência plurilingue fá-la distinguir entre os amigos que “sabem falar as duas línguas” e os que “só sabem falar português”. Diante destes dois perfis, a escolha de línguas é também diversa, sendo bilingue no primeiro caso e monolingue no segundo (veja-se, ainda, o excerto 8).

Este terceiro excerto evidencia ainda a distribuição de línguas dentro do agregado familiar: com os pais, neste caso de primeira geração de imigrantes, o português assume-se como língua de comunicação, ao passo que, com o irmão, o alemão conquistou esse papel. Esta referência é comum a várias das entrevistas recolhidas. Um dos poucos contextos a que são associadas práticas exclusivamente monolíngues são as conversas com os avós (BRAUN, 2012; MELO-PFEIFER, 2013) e as visitas a Portugal, conforme ilustra o exemplo seguinte (entrevista E9):

(4) Excerto da entrevista E9:

1. Professora: Ok...aqui na escola...que língua é que tu falas?
2. Aluna (Bina): Mais alemão
3. Professora: Mais alemão?...E em casa... que é que tu falas?
4. Aluna (Bina): Português
5. Professora: Porquê? Que tu falas português?
6. Aluna (Bina): Porque a minha avó tá cá...e depois tenho que falar...pt...português...porque ela não percebe nenhuma língua...
7. Professora: Não percebe nenhuma língua? (Tens que) falar português?
8. Aluna (Bina): Sim
9. Professora: Por exemplo...e quando a tua avó não está cá...e estás só com os teus pais...que língua é que tu falas?
10. Aluna (Bina): Português e alemão Bina, 9 anos

Este excerto, associado ao anterior, ilustra a evolução do uso da língua portuguesa nas Comunidades Portuguesas na Diáspora, assim como noutros contextos migratórios (conforme relatado, por exemplo, em BRINTON, KAGAN e BAUCKUS, 2008 ou em GARCÍA, ZAKHARIA e OTCU, 2013), no seio da família e entre gerações:

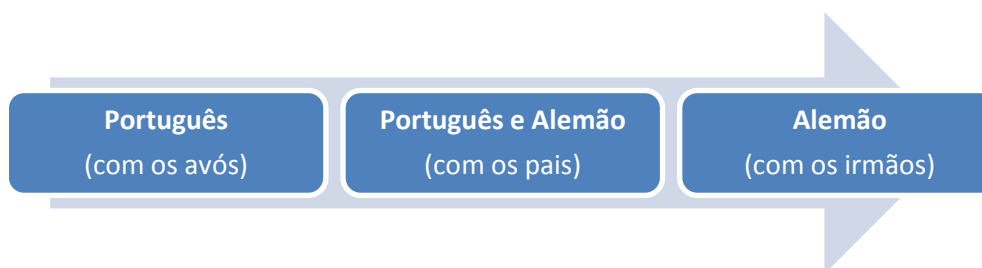


Figura 1. Uso dos repertórios em Português.

Retomando a aceção plurilingue de que anteriormente demos conta, será de discutir o exemplo a E5, em que os repertórios da LH se articulam não apenas com a língua majoritária do país de acolhimento ou com as línguas estrangeiras do currículo escolar, mas também com as LH de outras comunidades imigrantes:

(5) Excerto da entrevista E5:

1. Professora: Diz-me lá:....que é que está a fazer esta menina aqui neste desenho?...quem...por exemplo...primeiro...que é esta menina?
2. Aluna (Vania): É a Vanessa...sou eu
3. Professora: És tu? E que é que tás a fazer aqui?
4. Aluna (Vania): Eu estou a falar(e)...tou a falar português alemão e inglês francês e...turco
5. Professora: Tu sabes falar essas línguas todas?
6. Aluna (Vania): Hhhh...português alemão inglês e francês sim...tou a estudar na escola...e turco...a minha amiga sempre fala comigo assim pra aprender um bocadinho porque ela fala com outro...(.) com o pai dela...e assim (...) pra saber uma coisa ela...
7. Professora: [ Então ela ensina-te? ]
8. Aluna (Vania): Sim
9. Professora: Essa tua amiga acaba por ensinar-te umas palavras em turco...
10. Aluna (Vania): Sim Vania, 11 anos

Neste exemplo, a criança refere o desenvolvimento simultâneo de competências linguístico-comunicativas em línguas com diferentes estatutos (4): português (LH), alemão (língua majoritária), inglês e francês (línguas do currículo escolar) e turco (língua da mais numerosa comunidade imigrante na Alemanha).

### 3.3.2 Uma análise linguística dos repertórios

Os excertos acima apresentados, além de permitirem uma análise detalhada da importância de fatores motivacionais, sociais e didático-pedagógicos no Português Língua de Herança, constituem também uma riquíssima fonte de material de análise linguística.

A primeira observação a realçar do ponto de vista linguístico prende-se com as competências comunicativas destas crianças, que são capazes de interagir com o seu interlocutor recorrendo à sua LH de forma livre e natural, combinando-a com a língua maioritária (o alemão) quando, por diversas razões, sentem essa necessidade. Este dado permite-nos concluir que, mesmo tendo um contacto mais reduzido com a língua portuguesa e preferindo comunicar em alemão, a quantidade de exposição recebida é suficiente para impulsionar o processo de aquisição do português e o desenvolvimento de competências produtivas na LH, ainda que com características que a diferenciem das aquisições em Portugal por crianças da mesma idade. De facto, a faculdade da linguagem permite ao ser humano desenvolver competência linguística mesmo em condições de exposição muito limitada à língua-alvo. Apesar de esta observação não ser de todo uma novidade, nunca é demais destacá-la pela sua importância extraordinária para a valorização do multilinguismo. Uma das condições para que a competência bilingue se desenvolva é, de facto, a exposição a *input* relevante, ou seja, a criança bilingue tem de ter a oportunidade (e a necessidade) de recorrer à sua LH em contextos sociais, por exemplo através da convivência com os avós e outros membros da comunidade emigrante, a presença do português no núcleo familiar mais restrito (pais e irmãos), as viagens a Portugal e as aulas extracurriculares de português. A distribuição das práticas linguísticas, apresentada na figura 1, representa, por conseguinte, constelações de uso da LH que possibilitam efetivamente o desenvolvimento de uma competência bilingue do FH.

Importa, agora, olhar com mais detalhe para as produções linguísticas destes falantes, exemplificadas nos excertos selecionados. Para tal focaremos uma propriedade linguística em particular: o uso dos tempos/modos verbais.

Um dado indiscutível na aquisição da linguagem é que a criança exposta naturalmente a uma língua constrói o seu conhecimento linguístico paulatinamente, num percurso dinâmico e escalado. No caso da classe verbal, considera-se que, na maioria das línguas, a criança começa por produzir formas verbais sem flexão (os chamados infinitivos de raiz, WEXLER, 1994) e, à medida que desenvolve a sua competência linguística, vai adquirindo as



propriedades associadas ao verbo, como a concordância e as categorias de tempo, modo e aspeto. A criança que adquire o português como L1 começa por produzir o presente do indicativo (por volta dos dois anos de idade) e depois vai, sucessivamente, adquirindo as outras categorias temporais, modais e aspetuais. É só nos últimos estágios de aquisição, por volta dos nove/dez anos de idade, que todo o complexo sistema verbal está acessível à criança.

Tendo em mente esta breve resenha, voltemos então aos excertos (1) a (5). Um olhar mais atento às construções verbais utilizadas pelas crianças evidencia um uso diferenciado e contextualmente adequado de várias formas verbais adquiridas em estágios de aquisição mais avançados, denotando um processo de aquisição da LH muito adiantado.

Uma das propriedades verbais que mais dificuldades causa a falantes de Português Língua Estrangeira (PLE) é a distinção aspetual ‘perfeito’ – ‘imperfeito’, realizada no uso distinto dos tempos verbais do pretérito perfeito e imperfeito (veja-se, por exemplo, o trabalho de LEIRIA, 1991). Mesmo em níveis de proficiência muito elevados, falantes de PLE tendem a confundir estes tempos. O excerto (2), do qual retiramos agora a frase apresentada em (6) mostra-nos que o Dinis, de facto, adquiriu esta distinção na sua LH. O falante não releva qualquer dificuldade em passar do uso da forma verbal «foi» no pretérito perfeito, quando descreve um ‘estado pontual no passado’, para o pretérito imperfeito em «(es)tava» a indicar um estado durativo, voltando ao pretérito perfeito em «falei» onde refere um evento pontual passado.

(6) Aluno (Dinis): Hhh...outra vez também...no...**foi** nas férias a Portugal...e...hhh...**tava** lá um francês e eu **falei** com ele em inglês

A mesma capacidade é demonstrada por Bia na frase do seguinte excerto (da entrevista E15), que exprime as duas classes aspetuais ‘imperfeito’ – ‘perfeito’ usando o verbo modal ‘poder’ no pretérito do imperfeito e ‘escolher’ no pretérito imperfeito.

(7) Excerto da entrevista E15

1. Professora: Latim?...Tu também aprendes latim?
2. Aluna (Bia): Sim
3. Professora: E porquê? Por que é que escolheste o latim?

4. Aluna (Bia): Porque ...na minha escola podia-se escolher...ou latim ou francês...mas francês também se podia escolher na oitava classe e por isso eu escolhi latim

Bia, 11 anos

Outra propriedade verbal que é adquirida geralmente mais tarde no desenvolvimento da linguagem é a seleção do modo conjuntivo (BLAKE, 1983). O seu uso é indicativo de que a criança já se encontra em estágios de aquisição bastante avançados. É, por isso, de destacar o uso de formas verbais no modo conjuntivo por parte das crianças em estudo. Veja-se, por exemplo, o seguinte excerto da entrevista E7.

(8) Excerto da entrevista E7

1. Professora: Com os alemães falas português?

2. Aluna (Rosa): Às vezes...se eles também conseguem português...também falo

Rosa, 8 anos

Rosa usa o futuro do conjuntivo ('conseguirem') num contexto em que pretende expressar uma condição necessária no futuro para que a ação 'falar português' ocorra. A idade da criança (8 anos) mostra-nos que este saber intuitivo do sistema verbal português foi adquirido numa fase do seu desenvolvimento em que também crianças monolíngues do português (europeu) começam a adquirir e a usar produtivamente esta estrutura.

Gostávamos ainda de chamar a atenção para a capacidade demonstrada pelos alunos entrevistados em usar estruturas complexas particulares do português que não têm qualquer correspondência estrutural na sua língua maioritária, o alemão. Assim, é de realçar o uso de construções verbais perifrásticas do tipo 'estar + a + verbo principal', por exemplo para exprimir o valor aspetual imperfetivo atéllico como na frase 2 do excerto E1, aqui retomado em (9):

(9) Aluna (Amélia): ((risos)) eu tou ((risos)) eu **tou a fazer**...uma menina que também sou eu...e...**tou a... pintar** q...que **tou a falar** português e alemão...**tou a aprender**...

Outro exemplo indicativo da complexidade do processo de aquisição da LH, cujo sistema morfossintático tende a apresentar um desenvolvimento independente da língua dominante, é o uso do infinitivo flexionado, uma estrutura muito particular do português, sem

correspondência em alemão. Ao usar a forma ‘fazermos’ (na frase 16 da E4, aqui retomada no exemplo 10), Jéssica demonstra que esta estrutura é parte integrante da sua gramática mental.

(10) Aluna (Jéssica): Também a **fazermos** coisas com o livro.

Concluindo esta breve análise, os dados recolhidos mostram-nos um quadro de aquisição natural da LH bastante desenvolvida que contraria claramente a ideia de aquisição deficitária. São, pelo contrário, evidência de uma competência linguística que integra propriedades complexas, particulares da LH. Embora esta análise tenha focado casos individuais e não se baseie numa análise de grupo com fundamentação estatística (para tal veja-se, por exemplo, SANTOS e FLORES, 2013), permite-nos concluir que, mesmo em condições de exposição reduzida, o FH é capaz de construir uma sistema linguístico complexo e autónomo, evidenciando a importância de outros fatores internos e externos no desenvolvimento linguístico (como a qualidade do input, a idade, as relações que é capaz de estabelecer entre as diferentes línguas do seu repertório plurilingue, a frequência de aulas de Português, ...).

#### 4. Síntese e perspectivas

A análise efetuada permite destacar a confluência de algumas linhas de força da investigação em DL e da Linguística acerca das LH. Essas linhas de força, conforme nos parece, têm que ser compreendidas à luz de uma perspectiva plurilingue da DL, em diálogo constante com uma abordagem linguística que valorize o foco em aspetos internalistas do sujeito-falante mas saiba conjungá-la com uma perspectiva socioconstrutivista, baseada nas *affordances* proporcionadas pelos diferentes contextos sociais e interacionais.

A primeira daquelas linhas de força é a centralidade que ambas as disciplinas conferem aos discursos dos Falantes de Herança, numa perspectiva compreensiva dos fenómenos aquisitivos e linguísticos.

A segunda é a relevância que ambas concedem ao contexto e às vivências migratórias, designadamente às formas, qualidade e quantidade de contacto que aqueles falantes têm com as suas línguas, com particular destaque para a LH e a língua maioritária. Neste quadro, ambas as disciplinas conferem particular destaque ao contexto da investigação,

designadamente ao estatuto das línguas investigadas, ao perfil etário dos informantes, às línguas que constituem os seus repertórios e ao espaço-tempo em que estão inseridos.

Uma terceira linha de confluência é o reconhecimento, baseado nas análises efetuadas, de que se torna necessário sair de um paradigma exclusivamente comparativo da análise do desenvolvimento de competências, quer entre os falantes de herança e os “falantes nativos”, quer entre os FH e os aprendentes de uma língua estrangeira, uma vez que esses paradigmas, conforme evidenciámos, se revelam insuficientes para mostrar a singularidade do perfil do FH. Esta perspetiva, que coloca o FH quer numa posição de défice, quer numa posição de vantagem, respetivamente, não dá conta da originalidade dos seus repertórios, enquanto conjunto de saberes em evolução, feito de múltiplas confluências. Na verdade, para dar um exemplo, outros fatores podem estar na origem de diferentes aspetos presentes em produções “atípicas”, designadamente a influência de línguas terceiras (para sair do paradigma monolíngue e bilingue), designadamente das línguas estrangeiras aprendidas em contexto escolar, ou mesmo o contacto com outros FH, com repertórios linguísticos em diferentes estágios de desenvolvimento. Ora, convém reconhecer que se torna empiricamente difícil descrever repertórios linguísticos dos FH sem utilizar conceitos (geralmente da Linguística) que não induzam termos de comparação com outros falantes: na verdade, conforme tentámos dar conta, é muitas vezes por via da comparação que se reconhecem as falácias das teorias dominantes que tendem a ver o FH numa perspetiva de défice.

Relacionada com aquela terceira linha de força, podemos mencionar uma outra: ambas as abordagens, a didática e a linguística, questionam a vantagem, a pertinência e mesmo a justiça da classificação de alunos através de níveis de proficiência e de quadros de referência para a LH, como a que tem estado em uso (designadamente nas provas de certificação do Ensino Português no Estrangeiro, aprovadas por publicação da Portaria nº 232/2012 de 6 de agosto). Com efeito, esta classificação de todas as competências num só nível de proficiência não dá conta dos desiguais desempenhos em cada uma das competências (de compreensão e de expressão, oral e escrita, e de interação verbal), nem dos repertórios prévios destes alunos. Seria importante, no entender desta versão e caso se verificasse mesmo necessário, avaliar todas as competências de forma dissociada, atribuindo um nível a cada uma. Na verdade, retomando Blommaert (2010), é provável que as competências de compreensão, expressão e de interação se encontrem em patamares bastante diferentes, não fazendo, por isso, sentido atribuir um nível de proficiência global e homogeneizante, descurando o perfil altamente

heterogéneo dos FH. Se deixámos essa informação no quadro que apresenta o nosso corpus (quadro 3), foi para melhor explicitarmos o seu desfazimento em relação ao contexto de ensino-aprendizagem da LH, tendo em conta a perspetiva linguística apresentada e as provas que posteriormente avançámos de um desenvolvimento linguístico e comunicativo bastante mais avançado.

Em termos de perspetivas futuras, consideramos importante, à luz de uma visão articulada entre Linguística e DL, que a análise dos repertórios dos FH não se esgote em modelos comparativos e tenha em linha de conta a necessidade de incluir nas suas análises as dinâmicas plurilingues subjacentes aos percursos migratórios, que incluem contactos com outras comunidades e com línguas estrangeiras curriculares. Torna-se ainda relevante que as metodologias de ensino-aprendizagem da LH em contexto escolar ou extra-escolar tenham em consideração aspetos relacionados com os processos e as dinâmicas de aquisição das LH, desenvolvendo atividades e ritmos diferenciados de aprendizagem, de acordo com o tipo e a quantidade do contacto com aquela língua, bem como com a fase de desenvolvimento da competência linguística do aprendente dessa língua. Deste modo, os desafios colocados à diferenciação pedagógica em sala de aula, enformados por esta dupla perspetiva linguística e didática, levam em linha de conta, não apenas o suposto (e discutível) nível de proficiência linguística em que o aprendente se encontra, mas sobretudo as modalidades e o grau de contacto com a LH. Um corolário óbvio desta articulação é a necessidade de desenvolver perspetivas pedagógico-didáticas *bottom-up*, que se distanciem de programas “taille unique”, pronto-a-vestir (a cómoda perspetiva *top-down*).

Finalmente, convém realçar que ambas as perspetivas disciplinares reconhecem que a “competência linguística” não é um produto estável, mas antes um processo dinâmico e inacabado, fruto das experiências linguísticas e das biografias dos falantes (BLOMMAERT, 2010). Por este motivo, e corroborando a originalidade do presente estudo, torna-se necessário, quer para a Linguística, quer para a DL, analisar as interações sociais (em sala de aula, mas também em sociedade e no seio da comunidade na diáspora) em que estas competências se desenvolvem e usam, destacando a heterogeneidade semiótica dos recursos do FH (línguas, gestos, posturas, ...).

Ora, num momento em que DL e Linguística se encontram a braços com um “*multilingual turn*” (MAY, 2014) nos seus paradigmas epistemológicos, ainda é difícil conciliar os instrumentos conceptuais de que dispõem com esta abordagem “multi”. De facto,

reconhecemos que, em alguns momentos desta contribuição, esta tensão entre a abordagem mais flexível e dinâmica dos repertórios do FH, por um lado, e os conceitos e as tradições investigativas existentes, por outro lado, ainda está presente, quer na abordagem didática, quer na da linguística. No entanto, o trabalho aqui realizado no sentido de desocultar e de tematizar estas tensões e linhas de confluência disciplinares torna este campo de investigação (e a perspectiva pluridisciplinar adotada) uma área emergente de pesquisa e de questionamento, interrogando as duas disciplinas acerca do desenvolvimento dos seus paradigmas científicos.

### Agradecimentos

Este trabalho foi possível devido ao financiamento da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, no âmbito do projeto de I&D «Português como Língua de Herança e mudança linguística» (referência EXPL/MHC-LIN/0763/2013). As autoras agradecem ainda à Professora Doutora Maria Helena de Araújo e Sá, do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro (Portugal), pela releitura e pelos comentários que permitiram enriquecer este texto. Agradecimentos são também devidos à professora Fátima Silva e aos seus alunos, pela colaboração e pelo acesso que nos deram às suas linguagens e subjetividades.

### Referências

ANDRADE, A. I.; ARAÚJO E SÁ, M. H.; BARTOLOMEU, I.; MARTINS, F.; MELO, S.; SANTOS, L.; SIMÕES, A. R. Análise e construção da competência plurilingue – alguns percursos didáticos. In: NETO, A. et al. **Didáctica e metodologias de educação, percursos e desafios**. Évora: Universidade de Évora, p. 489-506, 2003.

BILLIEZ, J. Le double apprentissage français-arabe au Cours Préparatoire. **LIDEL**, n. 2, 1989, p. 17-50.

BLAKE, R. Mood Selection among Spanish Speaking Children, ages 4 to 12. **The Bilingual Review**, n. 10, 1983, p. 21-32.

BLOMMAERT, J. **The Sociolinguistics of Globalization**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511845307>

BRAUN, A. Language maintenance in trilingual families – a focus on grandparents. **International Journal of Multilingualism**, n. 9.4, 2012, p. 423-436. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1080/14790718.2012.714384>



BRINTON, D. M.; KAGAN, O.; BAUCKUS, S. (ed.). **Heritage Language Education**. A new field emerging. Oxon: Routledge, 2008.

CARREIRA, M.; KAGAN, O. The results of the National Heritage Language Survey: implications for teaching, curriculum design, and professional development. **Foreign Language Annals**, n. 44.1., 2011, p. 40-64. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1111/j.1944-9720.2010.01118.x>

CASTELLOTTI, V. Les enseignants de “langues (et cultures) d’origine” Chronique d’une disparition opportune?. In CADET, L.; GOES, J.; MANGIANTE, J.-M., **Langue et Intégration** - Dimensions institutionnelle, socio-professionnelle et universitaire. Bern : Peter Lang. p. 83-94, 2010.

COOK, V. (ed.). **Effets of the second language in the first**. Clevedon : Multilingual Matters, 2003.

COSTE, D.; Moore, D.; ZARATE, G. **Plurilingual and pluricultural competence**. Strasbourg: Language Policy Division, 2009. Disponível em [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/CompetencePlurilingue09web\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/CompetencePlurilingue09web_en.pdf). Acesso em 25 janeiro 2014.

CUMMINS, J. **Heritage language education**: A literature review. Toronto, ON: Ministry of Education, 1983.

DE HOUWER, A. **Bilingual first language acquisition**. Clevedon: Multilingual Matters, 2009.

DUARTE, J. **Bilingual language proficiency**. A comparative study. Münster: Waxmann, 2011.

FINGER, I.; QUADROS, R. M. (eds.) **Teorias de Aquisição da Linguagem**. Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2008.

FLORES, C. Language Attrition: uma sinopse das principais questões de investigação. **Diacrítica. Ciências da Linguagem**, n. 21.1, 2007, p. 107-126.

FLORES, C. The effect of age on language attrition: Evidences from bilingual returnees. **Bilingualism**. *Language and Cognition*, n. 13.4, 2010, p. 533-546. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1017/S136672890999054X>

FLORES, C.; BARBOSA, P. When reduced input leads to delayed acquisition: a study on the acquisition of clitic placement by Portuguese heritage speakers. **International Journal of Bilingualism**. FirstOnline, 2012.

GARCÍA, O.; ZAKHARIA, Z.; OTCU, B. (ed.). **Bilingual Community Education and Multilingualism**. Bristol: Multilingual Matters, 2013.

JUSTINO, D. **Difícil é educá-los**. Lisboa: FFMS & Relógio d'Água, 2010.

- KRAMSCH, C. **The Multilingual Subject**. Oxford: Oxford University Press, 2009.
- LEIRIA, I. **A aquisição por falantes de Português europeu língua não materna dos aspectos verbais expressos pelos Pretérito Perfeito e Imperfeito**. Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa, 1991.
- MAY, S. **The Multilingual Turn**. Oxon: Routledge, 2014.
- MELO-PFEIFER, S. The role of the family in Heritage Language use and learning: impact on heritage language policies. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**. Taylor & Francis Group, 2014.
- MELO-PFEIFER, S. & SCHMIDT, A. Linking “Heritage Language” Education and Plurilingual Repertoires development: evidences from drawings of Portuguese pupils in Germany. **L1-Educational Studies in Language and Literature**, n. 12, 2012, p.1-30. Disponível em [http://l1\\_publication-archive.com/public?fn=document&id=2497&repository=1](http://l1_publication-archive.com/public?fn=document&id=2497&repository=1) Acesso em 25 janeiro 2014.
- MELO-PFEIFER, S. & SCHMIDT, A. Dessine-moi tes langues et je te dirais qui tu es: le rapport des enfants *lusodescendants* au portugais comme langue-culture d’origine en Allemagne. **Les Cahiers de l’ACEDLE**, 2013. Disponível em <http://acedle.org/spip.php?article3687>. Acesso em 25 janeiro 2014.
- MEISEL, J. M. **First and second language acquisition: Parallels and differences**. Cambridge: Cambridge University Press, 2011. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511862694>
- MEISEL, J. M.. Heritage Language Learners: Incomplete Acquisition of Grammar in Early Childhood. **VERBA, Anuario Galego de Filoloxia**. Special Issue, 2014.
- MONTRUL, S. Incomplete acquisition and attrition of Spanish tense/aspect distinctions in adult bilinguals. **Bilingualism: Language and Cognition**, n. 5.1, 2002, p.39-68.
- MONTRUL, S. **Incomplete Acquisition in Bilingualism: Re-examining the Age Factor**. Amsterdam: John Benjamins, 2008. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1075/sibil.39>
- MOUSSOURI, E. Pratiques didactiques et représentations : un outil pour la conception d’une formation destinée aux enseignants des langues secondes/d’origine. **Les Cahiers de l’ACEDLE**, n. 7.2, 2010, p. 139-168. Disponível em [http://acedle.org/IMG/pdf/Moussouri\\_Cahiers-Acedle\\_7-2.pdf](http://acedle.org/IMG/pdf/Moussouri_Cahiers-Acedle_7-2.pdf). Acesso em 5 fevereiro 2014.
- PASCUAL Y CABO, D.; ROTHMAN, J. The (il)logical problem of heritage speaker bilingualism and incomplete acquisition. **Journal of Applied Linguistics**, n. 33, p. 450-455, 2012.
- PINHEIRO, T. Vernetzte Identitäten: Repräsentationen portugiesischer Emigration im deutschsprachigen Internet. In: PINHEIRO, T., **Portugiesische Migrationen**. Geschichte,

Repräsentationen und Erinnerungskulturen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2010, p.175-196. **crossref** [http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-92107-5\\_10](http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-92107-5_10)  
<http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-92107-5>

PIRES, A. Linguistic competence, poverty of the stimulus and the scope of native language acquisition. In: FLORES, C. **Múltiplos Olhares sobre o Bilinguismo**. Braga: Húmus/CEHUM, 2011, p. 115–144.

PIRES, A.; ROTHMAN, J. Disentangling sources of incomplete acquisition: An explanation for competence divergence across heritage grammars. **The International Journal of Bilingualism**, n. 13.2, 2009, p. 211-238. **crossref**  
<http://dx.doi.org/10.1177/1367006909339806>

POLINSKY, M. American Russian: Language Loss Meets Language Acquisition. In: **Formal Approaches to Slavic Linguistics**. Cornell Meeting. Ann Arbor: Michigan Slavic Publications, 1995.

RINKE, E.; FLORES, C. Heritage Portuguese bilinguals' morphosyntactic knowledge of clitics. **Bilingualism: Language and Cognition**. FirstView Article, 2014. **crossref**  
<http://dx.doi.org/10.1017/S136672891300076X>

RONJAT, J. **Le développement du langage observé chez un enfant bilingue**. Paris: Librairie Ancienne H. Champion, 1913.

ROTHMAN, J. Understanding the nature and outcomes of early bilingualism: Romance languages as heritage languages. **The International Journal of Bilingualism**, n. 13.2, p. 155-163, 2009. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1177/1367006909339814>

SIMÕES, A. R.; MELO-PFEIFER, S., Les associations d'immigrants comme des espaces d'apprentissage de l'intégration : une étude comparative en contexte portugais. In: CADET, L.; J. GOES & J.-M. MANGIANTE (dir.) **Langue et Intégration** - Dimensions institutionnelle, socio-professionnelle et universitaire. Bern : Peter Lang. 2010, p. 133-150.

SANTOS, A.L.; FLORES, C. Elipse do SV e distribuição de advérbios em Português Língua de Herança e L2. In: SILVA, F., FALE, I.; PEREIRA, I. **Textos Selecionados do XVIII Encontro da APL**. Lisboa : APL, p.563-584, 2013.

SOARES, C. Die portugiesische Auswanderung nach Deutschland – eine empirische Untersuchung. In: PINHEIRO, T. **Portugiesische Migrationen. Geschichte, Repräsentationen und Erinnerungskulturen**. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, p.107-130, 2010. **crossref** [http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-92107-5\\_7](http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-92107-5_7)

TSE, L. Resisting and Reversing Language Shift: Heritage-Language Resilience among U.S. Native Biliterates. **Harvard Educational Review**, 71/4 (676-708), 2001.

VALDÉS, G. The teaching of minority languages as foreign languages: Pedagogical and theoretical challenges. **Modern Language Journal**, n. 79, p. 299–328, 1995. **crossref** <http://dx.doi.org/10.2307/329348> <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.1995.tb01106.x>

WEXLER, K. Optional Infinitives, Head Movement and the Economy of Derivations. In: LIGHTFOOT, D.; HORNSTEIN, N. **Verb Movement**. Cambridge: Cambridge University Press, 1994, p. 305–382. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511627705.016>

WILLEY, T.; PEYTON, J.; CHRISTIAN, D.; MOORE, S. & LIU, N. (ed.) **Handbook of Heritage, Community, and Native American Languages in the United States**. Oxon: Routledge, 2014.

Artigo recebido em: 10.02.2014

Artigo aprovado em: 16.05.2014