



Português como língua de herança: que português? Que língua? Que herança?

Portuguese as a heritage language: which Portuguese? Which language? Which heritage?

*Silvia Melo-Pfeifer**

RESUMO: Refletimos, nesta contribuição de índole ensaística, sobre o conceito “Português como Língua de Herança” (PLH) partindo da sua natureza tripartida. Assim, desenvolveremos a nossa reflexão em torno dos três aspetos seguintes: i) que Português é abarcado nos estudos sobre PLH, se pensarmos que se trata de uma língua pluricêntrica?; ii) que noção de “língua” subjaz aos trabalhos acerca do PLH e como é que essa noção influencia a natureza dos fenómenos investigados?; e iii) de que herança(s) se fala nos trabalhos sobre PLH e como se valoriza (ou não) o indivíduo no processo de “herdar”?

PALAVRAS-CHAVE: Português como Língua de Herança. Língua portuguesa. Língua pluricêntrica.

ABSTRACT: In this contribution, which assumes its essayistic nature, we will reflect on the concept of “Portuguese as a Heritage Language” (PHL), following its tripartite nature. Hence, we will develop our reflection around the following three aspects: i) which Portuguese is dealt with in the studies on PHL, taking into consideration the fact that it is a pluricentric language?; ii) which notion of “language” informs the research on PHL and how does it influence the nature of the researched phenomena?; and, iii) what could be called heritage(s) in the field of PHL and how is the individual valued (or not) in the process of inheriting?

KEYWORDS: Portuguese as a Heritage Language. Portuguese Language. Polycentric language.

1. Introdução

A área de investigação que tem vindo a ser desenvolvida em torno do conceito “Português Língua de Herança” (PLH) inclui perspetivas, abordagens e objetos de estudos bastante diversos, dando conta da complexidade deste campo de estudos.

Entendemos LH, no âmbito desta contribuição, como

* Faculdade de Ciências de Educação, Universidade de Hamburgo, Alemanha.

língua adquirida junto da família e da comunidade de origem deslocalizada, num ambiente linguístico maioritário (...). Neste sentido, o português língua de herança (PLH) é uma língua com um grau muito variável de “estranheza”, situando-se de forma muito variável e dinâmica no *continuum* “conhecido/desconhecido” (Dabène, 1994), dependendo das práticas de comunicação e de transmissão familiares. (BASTOS; MELO-PFEIFER, 2017, p. 181).

Como noutras áreas de investigação pautadas pela complexidade e pela necessidade de desenvolver a sua dimensão pluri e interdisciplinar, os autores têm abordado aspetos terminológicos e conceptuais, políticos, formativos e didáticos, cruzando influências disciplinares da Didática, Linguística, Política Linguística, Psicolinguística, Sociologia, Sociolinguística, de entre outras (FERREIRA, 2016; FLORES, 2010; FLORES; MELO-PFEIFER, 2014; GONÇALVES, 2017; MELO-PFEIFER, 2015; MELO-PFEIFER; FERREIRA, no prelo; ORTIZ; GONÇALVES, 2016; ROTHMAN, 2009; SOUZA, 2016; SOUZA; LIRA, 2017). Do ponto de vista didático, nossa área de observação privilegiada, costumam ser discutidas questões relacionadas com a formação de professores e de alunos, com conteúdos curriculares e com a avaliação (MELO-PFEIFER, 2016). A dimensão política, não obstante referida de forma transversal e contextualizante, não costuma ainda ser objeto específico e sistemático desta área de investigação, muito embora se compreenda a sua importância e a necessidade de a conjugar com uma atenção às particularidades sociolinguísticas e económicas das populações migrantes (vejam-se BRINTON; KAGAN; BAUCKUS, 2008; MELO-PFEIFER, 2015 e 2014; SOUZA, 2016).

Em termos do perfil de aprendente e/ou falante de LH, os autores convergem frequentemente no reconhecimento da heterogeneidade do seu perfil linguístico (que Hornberger coloca num *continuum* de biliteracias, 2003), sendo recorrente o diagnóstico da necessidade de desenvolver materiais e estratégias de ensino-aprendizagem e de formação adequadas e inovadoras, que promovam a consciência linguística e plurilingue dos sujeitos envolvidos (professores e aprendentes), o que é

comum a muitas LH (VALDÉS; FISHMAN; CHÁVEZ; PÉREZ, 2006). Um aspeto que costuma ser salientado refere-se à análise contrastiva no ensino-aprendizagem do PLH, destacando-se a comparação interlinguística como estratégia de desenvolvimento metacognitivo, metalinguístico e metapragmático do falante bilingue ou plurilingue. Este reconhecimento é, na nossa perspetiva, um avanço considerável na forma de avaliar e valorizar as competências do aprendente e/ou falante de PLH, reconhecendo-se o conjunto heterogéneo (e truncado) de repertórios linguísticos como constitutivo da sua identidade linguística e não como ameaça ao desenvolvimento de competências “native-like” em todas as línguas do repertório. Neste sentido, o reconhecimento dos processos de aquisição, aprendizagem ou transmissão de PLH como fundamentalmente plurilingues contribui para o desenvolvimento sustentável do repertório plural e em devir dos falantes.

Não obstante todos os avanços que temos vindo a observar e a complexidade que os estudos sobre o PLH tem vindo a ganhar, consideramos necessário refletir sobre um conjunto de questões que consideramos fundamentais e que, podendo ser interpretadas como óbvias, correm o risco de parecerem provocadoramente simplistas. Trata-se de um questionamento acerca do próprio conceito de PLH e que parte dos seus três elementos constitutivos: que português? Que língua? Que herança? Deste modo, a presente contribuição assume uma natureza reflexiva e ensaística, sem pretender a uma exploração de dados empíricos, mas tão só a um levantamento de questões acerca da evolução deste campo, numa perspetiva teórica e reflexiva.

2. Que português?

O português é uma língua pluricêntrica (CLYNE, 2012) e, por isso, são reconhecidas várias normas, todas elas legítimas de uso da língua. A norma pode ser entendida em termos linguísticos e sociolinguísticos e como produto de intervenções sucessivas sobre a língua. É esta última aceção que nos interessa na presente reflexão:

Podemos ver a norma linguística como um produto linguístico decorrente de um processo de intervenção sobre a língua que se inicia com a seleção de uma variedade, avança pela sua codificação, passando em seguida pela sua implementação ou promoção, atuando, ao longo de todo o processo, na sua elaboração ou cultivo, processos levados a cabo em geral, historicamente, por um Estado Nação, com o objetivo de regular usos oficiais ou autorizados (OLIVEIRA, 2016, p. 26).

De acordo com Clyne (2012), uma língua pluricêntrica é língua oficial, falada e usada para fins comunicativos em, pelo menos, duas nações; as variedades são facilmente reconhecíveis e distintivas, a sua codificação deve estar em curso ou concluída e devem ser ensinadas e disseminadas em contexto escolar. Tendo em conta a definição de norma anteriormente apresentada, podemos dizer que uma língua é pluricêntrica porque é

elaborada por centros normatizadores (nacionais) diferentes, tomando por base diferentes variedades históricas, e submentendo-as a instrumentação diversa, muitas vezes de origem ideológica, epistemológica e técnica diferentes, e também com diferentes espaços de circulação e, conseqüentemente, diferentes alcances geopolíticos. (OLIVEIRA, 2016, p. 26).

O fato de o português ser uma língua pluricêntrica, ao mesmo tempo que a coloca no *ranking* das línguas mais faladas do mundo (sendo considerada uma língua global), aumentando o seu poder de atração em termos de políticas linguísticas e curriculares como LE, também parece contribuir para um jogo de forças (e mesmo de concorrência) entre as diferentes variedades quando se trata de estabelecer a variedade a ensinar no estrangeiro, quer se trate de LE ou de LH. Como sabemos, os diferentes países de língua portuguesa têm diferentes agendas linguísticas, políticas e económicas e, neste sentido, “pluricentric languages are both unifiers and dividers of people” (CLYNE, 2012, p. 1).

Ora, ao longo das investigações que temos vindo a acompanhar ou a realizar, nota-se uma tendência consciente a focalizar, quase de forma unânime, no uso de apenas uma das variedades, geralmente a portuguesa ou a brasileira. Esta tendência para a separação das variedades nas práticas de ensino-aprendizagem poderia ser, de acordo com a análise efetuada por Melo-Pfeifer (2016), um indício de concorrência entre as duas variedades ou, na sequência do linguista Bagno (no prelo), indiciar a coexistência de duas línguas e não de duas variedades.

O PLH que se constitui como objeto curricular parece ter tendência a ser construído, pelo menos do ponto de vista discursivo, como objeto estável de ensino e de aprendizagem, como mononormativo e como claramente separável do ponto de vista inter- e intra-linguístico. Esta construção tem influência na forma como ensino-aprendizagem é organizado, na seleção dos professores e dos materiais, nos objetivos do ensino (patente em expressões como “ensino da brasilianidade” ou da “portugalidade”) e na perceção, mais ou menos estereotipada e tolerante, das outras variedades.

Dito de outra forma, a promoção apregoada da língua portuguesa tende a fazer-se em retalhos e de forma pouco articulada entre as diferentes iniciativas e entre países. Assim, se ao nível das políticas linguísticas é a promoção da Língua Portuguesa que se pretende (como se adivinha nos discursos da CPLP), dever-se-ia pensar em formas colaborativas e articuladas de ensino desta língua pluricêntrica, com respeito não só pelas variedades portuguesa e brasileira, mas também pelas restantes variedades (angolana, moçambicana, ...).

3. Que língua?

A noção de língua tem estado em sobressalto em investigações recentes acerca de dois temas: a interrelação entre nação, povo e língua na construção de ideologias sociais e educativas monolingues (GOGOLIN, 1994; MAKONI; PENNYCOOK, 2007) e a descrição de repertórios plurilingues na era da hiperdiversificação das biografias

linguísticas devido a histórias migratórias (MELO-PFEIFER, no prelo). Centramo-nos, nesta secção, na segunda vertente destas investigações, por ter uma relação direta com o tema desta contribuição. Neste sentido, cabe assinalar dois aspetos:

- a noção de língua tem sido interrogada por ser difícil nomear todas as componentes dos repertórios dos falantes plurilingues de forma isolada, dado que as suas práticas comunicativas, marcadas por fenómenos de *translanguaging*, decorrem do processamento de todos os recursos semióticos disponíveis, que nem sempre poderão ser classificados como pertencentes à língua X ou Y;
- a noção de língua tem vindo a adquirir contornos cada vez mais complexos, atendendo à complexidade e dinâmica dos repertórios dos falantes;

Relativamente a este segundo tema, diremos, então, que a designação de LH concorre ou co-existe, muitas vezes em relação de sinonímia, com outras designações como “língua comunitária”, “língua minoritária” (por oposição à “língua maioritária”), “língua materna” ou “primeira língua”. Como sabemos, nenhuma designação é neutra e cada uma indicia conotações negativas e positivas (LITTLE, 2010; WILEY, 2014). O uso de cada um destes conceitos, mais do que fixo e estável, é indexado e depende das dinâmicas das biografias linguísticas dos sujeitos, assim como das dinâmicas próprias a cada comunidade de falantes na diáspora. Assim, dependendo se o bilinguismo é sucessivo ao simultâneo, a LH pode ser também LM ou L1; pode passar a ser usada como língua estrangeira, caso os contactos com os países de origem e com os seus falantes decaiam e com eles as oportunidades de uso da língua; pode deixar de ser identificada a uma “língua comunitária” se os laços comunitários forem raros e pode deixar de ser vista como “home language”, se a política linguística familiar – implícita ou explícita – assim o ditar. A LH também pode ser declinada do plural, em caso de casamentos mistos de emigrantes em países de

acolhimento. Assim, à luz das dinâmicas biográficas e migratórias, dever-se-ia, antes de mais, considerar que uma LH pode evoluir para outros estatutos e adquirir diferentes matizes, sempre marcados pelo plurilinguismo dos sujeitos e pelas circunstâncias das suas vidas linguísticas (MELO-PFEIFER, 2017; MELO-PFEIFER; SCHMIDT, 2012 e 2017). Deste modo, conforme destacam Hornberger e Wang, “defining HLLs [Heritage Language Learners] requires far more than simply assessing their linguistic abilities and determining the relationship between their dominant and home languages” (2008, p. 5).

Em algumas publicações na área da LH (FRIEDMAN; KAGAN, 2008; LIRA, 2017; POLINSKY, 2008), a identificação dos erros e de desvios nas produções dos alunos é considerado um instrumento de avaliação do estágio de aquisição da LH, que se poderia designar “interlíngua” (SELINKER, 1972; ver ainda TARONE, 1979). Esta posição está de acordo com abordagens investigativas que, como Polinsky (2008), consideram a aquisição da LH como uma aquisição “incompleta” em relação ao “full speaker”. Significa isto que, conscientemente ou não, muitos autores tendem ainda a comparar o “full native” ao falante/aprendente de herança, colocando, frequentemente, o segundo em posição subalterna em termos de competências linguísticas (em áreas como extensão do léxico, competência gramatical, competência de escrita, competência narrativa).

À luz desta tradição, o português constitui-se como “língua-alvo” e há, como na tradição da gramática contrastiva, a tentação de comparar as produções dos falantes de herança (bi- ou mesmo trilingues) dos falantes nativos e monolingues, estes considerados mais legítimos e mais competentes. Esta tendência, que tem sido referida como “monolingual bias” (MAY, 2014) ou “comparative fallacy” (ORTEGA, 2014, p. 34) nos estudos sobre o bi- e o multilinguismo, não dá conta das interações sistemáticas entre as línguas dos repertórios dos sujeitos e das capacidades destes de usar ambos os códigos na expressão da sua dupla (ou tripla) afiliação linguística e cultural do

falante/aprendente de herança. Os conceitos de “multicompetência” (COOK, 1992) e de “translanguaging” (GARCIA; WEI, 2014) seriam mais justos e “empowering” para dar conta das competências dos falantes, sublinhando a interdependência dos recursos semióticos dos aprendentes bilingues e colocando a tónica mais no que eles são capazes de fazer, do que na identificação de desvios (muitas vezes pouco significativos em termos de comunicação eficiente) em relação a uma norma gramatical monolíngue ou monolíngualizada. Isto porque, mais uma vez recorrendo a Hornberger & Wang, “HLLs do not learn or use one, two, or more languages in isolation” (2008, p. 5).

Uma tendência que se tem vindo a constatar é a de que a educação destes aprendentes bilingues segue um conceito de bilinguismo como justaposição de dois monolíngues (ou de “duas solidões”, como referido por CUMMINS, 2008). Tal conceção deixa pouco espaço para a expressão bilingue dos sujeitos, que se veem constantemente confrontados com ideologias, ideais e práticas monolíngues, nos domínios da interação, do ensino-aprendizagem e da avaliação (MAY, 2014). A comparação entre sujeitos bilingues e monolíngues pode, no entanto, ser produtiva, sobretudo ao mostrar-se que ambos seguem processos semelhantes de aquisição linguística e que o bilinguismo, longe de ser um entrave ao desenvolvimento cognitivo e afetivos dos sujeitos, é, pelo contrário, um elemento potenciador desse desenvolvimento (FLORES; MELO-PFEIFER, 2014).

Em termos de ensino-aprendizagem, seria, portanto, de conceber que o PLH não contribui para a formação de um sujeito duplamente monolíngue, mas, antes, para a expressão e o bem-estar de sujeitos bilingues e plurilingues com herança mista, em que as línguas e afiliações culturais e identitárias não se separam ou isolam de forma hermética, antes estabelecendo constantes interações que deixam marcas translinguísticas e de hibridização cultural na sua expressão e na sua identidade.

4. Que herança?

Afirmei anteriormente que, não obstante a profusão de conceitos, os autores têm mostrado uma tendência para preferir o conceito de “herança”. Conforme explicam Blackledge e Creese (2010), a educação em LH é muito mais complexa do que a simples passagem ou transmissão de línguas e valores linguísticos e culturais, estando igualmente ligada a questões de identidade, sentimentos de pertença, multiliteracias e bi-/plurilinguismo em devir (vejam-se ainda JENNINGS-WINTERLE; LIMA-HERNANDES, 2015; LITTLE, 2017; e KAGAN; CARREIRA; CHIK, 2017). Do mesmo modo, uma herança só passa a ter valor e a constituir “capital” (simbólico ou real) quando é aceite e ativamente usada pelo herdeiro, pelo que “the heritage language learners [assim como os falantes] find themselves with an inherited multicultural identity through birth, yet they may experience a monolingual, monocultural identity” (LITTLE, 2017, p. 2). Dito de outra forma, não há nada de automático e de inevitável na transmissão de uma herança linguística e cultural, sobretudo por haver discrepâncias entre quem pretende deixar a herança² e o herdeiro, ao nível das expectativas, atitudes, motivações e pretensões em relação ao objeto a herdar (LITTLE, 2017; PIIPPO, 2016).

Sem pretender a uma definição especializada do termo, que possui conotações variadas e circula em diferentes áreas (Direito, Biologia, Antropologia, Património...), reproduzimos aqui uma definição que poderia ser considerada “corrente”:

Do latim *haerentia*, a herança é o conjunto dos bens, dos direitos e das obrigações que, à morte de uma pessoa, são transmitidos aos respectivos herdeiros ou legatários, isto é, pela via da sucessão. Herança é, portanto, o direito de herdar (receber algo de uma situação anterior). (<http://conceito.de/heranca>)

² Inclusive no seio familiar podem ocorrer discrepâncias em termos de políticas linguísticas e de transmissão da LH.

Esta definição é particularmente interessante no contexto de transmissão intergeracional da língua em contextos migratórios por colocar, em pé de igualdade, não só o que se pode herdar (a língua, no nosso caso), como também os direitos e as obrigações. Se pensamos no PLH, a herança linguística é acompanhada de co-responsabilização do sujeito herdeiro pela sua manutenção e do direito a usá-la. Veja-se que, não obstante algumas críticas ao conceito de herança pelo facto de remeter para o passado e para algo que pode ser indesejável, a definição acima reproduzida é sobretudo positiva (“direito a herdar”), apesar das obrigações que acompanham o ato.

A questão que se pode colocar é: por que é que a Língua Portuguesa é uma herança? À parte o facto de poder ser considerada uma herança colonial, no Brasil tanto como em outros países colonizados por Portugal, e, por isso, com uma potencial conotação negativa (COELHO, 2016), o português pode ser considerado o legado da transmissão intergeracional em contextos de diáspora. Costuma ser comum a referência a uma “herança linguística e herança cultural”, a um “sentimento de pertença” mais ou menos difuso e, na linha de O. García, ao “bilinguismo como herança”. Dito isto, a herança que se consubstancia na transmissão intergeracional não se limita à língua como um sistema de regras e às habilidades comunicativas, incluindo também (e talvez *sobretudo*), um sentimento de pertença (ou bipertença) e de identificação com uma comunidade de falantes “deslocalizados” ou “transplantados” (os outros migrantes na diáspora) e com a comunidade do país ou dos países de origem (FANECA; ARAÚJO E SÁ; MELO-PFEIFER, 2016). De facto, o vínculo afetivo é um dos traços constituintes da designada LH:

in terms of emotional attachment, Portuguese is the privileged language for privacy, private contacts and feelings. In fact, children often associate Portuguese language and culture to family (in Germany or/and in Portugal) and Portuguese traditions/folklore, as a private sphere of language use and learning. Once again, these results underline the predominant affective relationship speakers and learners entail with their heritage language (MELO-PFEIFER; SCHMIDT, 2012, p. 20).

Poderíamos ainda questionar se, com esta herança da língua e da cultura, também se herdam os sentimentos de se fazer parte de uma minoria e, por contraste com a designada “língua dominante”, de se possuir também uma “língua dominada”. Estas questões, de base mais sócio e psicolinguística e que remetem para outros conceitos como “comunidade imaginada” (NORTON, 2013) e “pertença” a essa comunidade, são importantes para compreender o investimento colocado no processo de “herdar”, no transmitir e no receber. São ainda importantes para compreender a forma como são forjadas as identidades complexas e dinâmicas dos falantes/aprendentes de PLH, já que a identidade (com elementos como percepção de si, representações das comunidades a que pertence, por exemplo) tem um impacto inegável na forma como esse falante apreende as suas pertenças, valores, (in)competências e (in)sucessos na aquisição e uso da LH (HORNBERGER; WANG, 2008, p. 7).

Para concluir, diríamos que, ainda que os verbos *transmitir* e *receber* pareçam ser unidirecionais (transmitir a alguém e receber de alguém) e até mesmo indiciar alguma passividade do sujeito que “recebe”, o processo de transmissão intergeracional da LH é dinâmico, implica concessões e compromissos, avanços e recuos, esforços e vontades de ambas as partes, sendo que só funcionam quando articulados. Assim, em termos de desenvolvimentos futuros, seria importante concetualizar o termo “herança” na sua natureza multidisciplinar, de forma a compreender a materialidade e a imaterialidade do “objeto” herdado ou a herdar, as obrigações e os direitos dos herdeiros, as dinâmicas cronológicas do processo (nas perspetivas sincrónica e diacrónica) e, eventualmente, os efeitos indesejados (simbólicos e/ou reais) associados ao ato de herdar. Poderia ajudar também a compreender em que circunstâncias existem divergências familiares, como é que os herdeiros recebem ou optam por parcelas diferentes (em termos quantitativos e qualitativos) e por que, em alguns casos, não há ou não parece haver nada a herdar.

5. Perspetivas e propostas de desenvolvimento futuro para o PLH

As reflexões desenvolvidas nesta contribuição pretenderam colocar no centro das discussões teóricas alguns elementos que, não obstante parecerem óbvios, poderão carecer de desenvolvimentos futuros em termos de investigação e de intervenção empírica. Como situamos as nossas reflexões na área da Didática de Línguas, consideramos pertinente sugerir linhas de desenvolvimento futuro ao nível da formação de professores e de alunos, por um lado, e de ações de planeamento de políticas linguísticas para o PLH, por outro.

Assim, em termos de implicações das reflexões que aqui apresentámos, pensamos que seria pertinente, ao nível da **formação de alunos do PLH**,

- desenvolver a consciência de uma pertença, não só à variedade X ou L da língua e à(s) respetiva(s) herança(s) cultural/ais, mas também a uma comunidade lusófona alargada, marcada pela sua heterogeneidade;
- promover a reflexão, em termos curriculares, acerca da complexidade subjacente a diferentes pertenças identitárias, que podem não só compreender diferentes variedades do Português, como também um vasto leque de outras influências linguísticas e culturais;
- estabelecer pontes entre diferentes contextos de formação linguística, ou, dito de outra forma, entre contextos formais, informais e não-formais de aprendizagem da língua; tal permitiria criar espaços híbridos de educação linguística e intercultural que fossem todos vistos como espaços legítimos e complementares de transmissão linguística e de práticas identitárias complexas; assim, seria possível compreender que há múltiplos espaços e tempos disponíveis para a herança e para a manifestação de repertórios complexos e heterogéneos.

Ao nível da **formação de professores de PLH**, seria importante considerar os seguintes aspetos (MELO-PFEIFER, no prelo):

- diversificar percursos e modalidades de formação, centrados no funcionamento integrado dos repertórios plurilingues dos falantes/aprendentes de LH e na heterogeneidade constitutiva da sala de aula, não só em termos de repertórios na LH, mas também em termos de competência plurilingue, nas suas dimensões afetiva, comunicativa e cognitiva;
- conceber modalidades de envolvimento dos docentes nos processos formativos (GONÇALVES, 2017), dando conta de como gerem o pluricentrismo linguístico e a heterogeneidade em sala de aula;
- desenvolver práticas “ecológicas” e coordenadas de formação, envolvendo colegas de diferentes contextos (de diferentes LH, mas também da mesma LH em diferentes países) e a própria comunidade *junto de e com* quem trabalham;
- aproximar docentes de PLH que representem diferentes variedades da LP (valorizando a pluricentralidade da LP);

Finalmente, em termos de planeamento de **políticas linguísticas para o PLH**, poder-se-iam pensar modalidades de integração e articulação das diferentes variedades do Português no ensino-aprendizagem do PLH e, concomitantemente, nos conteúdos e materiais didáticos que as aproximassem e comparassem. Uma dessas possibilidades poderia passar pela contratação de docentes de diferentes variedades por parte dos diferentes organismos que promovem o PLH e/ou de desenvolvimento de práticas de colaboração entre eles.

Referências Bibliográficas

BAGNO, M. Duas Línguas, Quantas Políticas? In: PINTO, P.F.; MELO-PFEIFER, S. (ed.). **Políticas Linguísticas em Português**. Lisboa: LIDEL (no prelo, 2018).

BASTOS, M.; MELO-PFEIFER, S. O Português em Moçambique e na Alemanha: da diversidade de estatutos à diversidade de abordagens didáticas. In: MONTEIRO, A. C.; SIOPA, C.; MARQUES, J. A.; BASTOS, M. (ed.). **Ensino da Língua Portuguesa em Contextos Multilingues e Multiculturais**. E-Book. Porto: Porto Editora, 2017, p. 173-194.

BLACKLEDGE, A.; CREESE, A. **Multilingualism: A Critical Perspective**. London: Continuum, 2010.

BRINTON, D.; KAGAN, O.; BAUKUS, S. (ed.). **Heritage Language Education: a new field emerging**. New York: Routledge, 2007.

CLYNE, M. Pluricentric languages: Introduction. In: CLYNE, C. (ed.), **Pluricentric languages**. Berlin: De Gruyter Mouton, 2012, p. 1-10.

COELHO, L. Português: língua de herança colonial – uma prática local. In: MELO-PFEIFER, S. (ed.), **Didática do Português Língua de Herança**. Lisboa: LIDEL, 2016. p. 74-83.

COOK, V. Evidence for Multicompetence. **Language Learning**, n. 42, 1992, p. 557-591.

CUMMINS, J. Teaching for transfer: challenging the two solitudes assumption in bilingual education. In CUMMINS, J.; HORNBERGER, N. (eds), **Encyclopedia of Language and Education**, 2nd Edition, Volume 5: Bilingual Education. NY: Springer, 2008, 65–75. https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_116

FANCA, R.; ARAÚJO e SÁ, M. H.; MELO-PFEIFER, S. Is there a place for heritage languages in the promotion of an intercultural and multilingual education in the Portuguese schools? **Language and Intercultural Communication**, v. 16.1, 2016, p. 44-68. <https://doi.org/10.1080/14708477.2015.1113751>

FERREIRA, T. “Faço o pino!”: Representações e práticas de professores de Português Língua de Herança”. In: MELO-PFEIFER, S. (org.), **Didática do Português Língua de Herança**. Lisboa: Lidel, 2016, p. 246-277.

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

FLORES, C.; MELO-PFEIFER, S. O conceito 'Língua de Herança' na perspectiva da Linguística e da Didática de Línguas: considerações pluridisciplinares em torno do perfil linguístico das crianças lusodescendentes na Alemanha. **Domínios de Lingu@gem**, 28/3, 2014 (16-45). URL <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem>.

FRIEDMAN, D.; KAGAN, O. Academic Writing Proficiency of Russian Heritage Speakers. In: BRINTON, D.; KAGAN, O.; BARCKUS, S. (eds.). **Heritage Language Education: a new field emerging**. New York: Routledge, 2007, p. 181-198.

GARCÍA, O.; WEI, L. **Translanguaging. Language, Bilingualism and Education**. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2014.

GOGOLIN, I. **Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule**. Münster & New York: Waxmann-Verlag, 1994.

GONÇALVES, M. L. S. Tackling sustainability: first steps into co-designing teacher professional development. **APPLES – Journal of Applied Language Studies, Special Issue Co-Designs. Envisioning Multi-sited Language Education Policies**. 2017, n. 11, 3.

HORNBERGER, N. Continua of Biliteracy. In: HORNBERGER, N. (ed.), **Continua of Biliteracy: an ecological framework for educational policy, research, and practice in multilingual settings**. Clevedon: Multilingual Matters, 2003. p. 3-34. <https://doi.org/10.21832/9781853596568>

HORNBERGER, N.; WANG, S. Who are our heritage learners? In: BRINTON, D.; KAGAN, O.; BARCKUS, S. (eds.). **Heritage Language Education: a new field emerging**. New York: Routledge, 2007, p. 3-35.

JENNINGS-WINTERLE, F.; LIMA-HERNANDES, M. C. (org.) **Português como Língua de Herança: a filosofia do começo, meio e fim**. New York: Brasil em Mente, 2015.

KAGAN, O.; CARREIRA, M.; CHOK, C. (ed) **The Routledge Handbook of Heritage Language Education. From Innovation to Program Building**. Oxon: Routledge, 2017.

LIRA, C. Alfabetização bilíngue em POLH: o caso dos alunos teuto-brasileiros. In: SOUZA, A.; LIRA, C. (orgs). **O POLH na Europa – Português como Língua de Herança**. Londres: JNPaquet Books, 2017, p. 149-181.

LITTLE, D. **The linguistic and educational integration of children and adolescents from migrant backgrounds**. Brussels: Council of Europe. URL http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/MigrantChildrenConceptPaper_EN.pdf. 2010. <https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1348463>

LITTLE, S. Whose heritage? What inheritance?: conceptualizing family language identities. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, 2017, DOI: 10.1080/13670050.2017.1348463

MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (ed.). **Disinventing and Reconstituting Languages**. Clevedon: Multilingual Matters, 2007.

MAY, S. (ed.). **The multilingual turn. Implications for SLA, TESOL and Bilingual Education**. Oxon: Routledge, 2014.

MELO-PFEIFER, S. „POÉTICA, Maleável, ENCANTANDORA, Mágica“: perfil dos docentes de Português Língua de Herança e sua relação com a língua objecto de ensino e de aprendizagem. In: **Atas do VI Simpósio SIMELP**. Santarém: ESE de Santarém, no prelo.

_____ **Business as usual?** (Re)conceptualizations and the multilingual turn in education. The case of Mother Tongue. In: JESSNER, U.; VETTER, E. (ed.) (no prelo).

_____ Drawing the multilingual self: how children portray their multilingual resources. **IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching**, v. 55, n. 1, 2017, p. 1–20. <https://doi.org/10.1515/iral-2017-0006>

_____ Public understanding of linguistic planning and national speakers' linguistic rights: a case study on the orthographic reform debate in Portugal. **Language in Society**, n. 45/3, 2016, p. 423-443.

_____ **Didática do Português Língua de Herança**. Lisboa: Lidel, 2016.

_____ The role of the family in Heritage Language use and learning: impact on heritage language policies. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, v. 18.1, 2015, p. 26-44. <https://doi.org/10.1080/13670050.2013.868400>

_____ Que política linguística para o ensino do Português junto das Comunidades Lusófonas? Reflexões a partir da Alemanha. In: COELHO, L. (org.), **Encontros por contar: Alemanha e Portugal**. Lisboa: Orfeu, 2014, p. 195-226.

MELO-PFEIFER, S.; FERREIRA, T. Política linguística e ensino de Português para a Diáspora. In: PINTO, P. F.; MELO-PFEIFER, S. (org.), **Políticas linguísticas em Português**. Lisboa: LIDEL (no prelo, 2018)

MELO-PFEIFER, S.; SCHMIDT, A. Portuguese and German repertoires perceived by Portuguese speaking children in Germany: a tale of two *continua*. **Journal of Multilingual Education Research** (no prelo).

_____ 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> Acesso em 25 novembro 2017.

NORTON, B. **Identity and Language Learning: Extending the Conversation**. 2nd ed. Bristol: Multilingual Matters, 2013. <https://doi.org/10.21832/9781783090563>

OLIVEIRA, G. O Sistema de Normas e a evolução demolinguística da Língua Portuguesa. In: ORTIZ, M. L. A.; GONÇALVES, L. (Orgs.) **O Mundo do Português e o Português no Mundo afora: especificidades, implicações e ações**. Campinas: Pontes, p. 25-43.

ORTEGA, L. Ways Forward for a Bi/Multilingual Turn in SLA. In: MAY, S. (ed), **The Multilingual Turn**. London: Routledge, 2014, p. 32-53.

ORTIZ, M. L. A.; GONÇALVES, L. (Orgs.) **O Mundo do Português e o Português no Mundo afora: especificidades, implicações e ações**. Campinas: Pontes, 2016.

PIIPPO, J. **Línguas Maternas no Ensino Básico: Espanhol e Português na Área Metropolitana de Helsínquia**. Helsínquia: Unigrafia Oy, 2016.

POLINSKY, M. Heritage Language Narratives. In: BRINTON, D.; KAGAN, O.; BARCKUS, S. (eds.), **Heritage Language Education: a new field emerging**. New York: Routledge, 2007, p. 149-164.

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

SELINKER, L. Interlanguage. **International Review of Applied Linguistics**, n. 10, 1972, p. 209–231.

SOUZA, A. Is Brazilian Portuguese being taught as a community or heritage language? **Language Issues**, n. 27.1, 2016, p. 21-28.

SOUZA, A.; LIRA, C. (orgs). **O POLH na Europa – Português como Língua de Herança**. Londres: JNPaquet Books, 2017.

TARONE, E. Interlanguage as chameleon. **Language Learning**, n. 29.1, 1979, p. 181–191. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1979.tb01058.x>

VALDÉS, G.; FISHMAN, J.; CHÁVEZ, R.; PÉREZ, W. **Developing Minority Language Resources. The Case of Spanish in California**. Clevedon: Multilingual Matters, 2006.

WILEY, T. The problem of defining heritage and community languages and their speakers: on the utility and limitations of definitional constructs. In: 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. p. 19-26. <https://doi.org/10.4324/9780203122419.ch2>

Artigo recebido em: 07.11.2017

Artigo aprovado em: 05.04.2018