

# PORTUGUÊS LÍNGUA DE HERANÇA: MOTIVAÇÕES E PERFIL SOCIOLINGUÍSTICO DOS FALANTES DE PLH INSCRITOS NO CURSO DE PLE NÍVEL ELEMENTAR NA UNIVERSIDADE DE MILÃO

SUSANA ROCHA DA SILVA  
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MILANO

**Abstract** – In the Italian higher education system, the Portuguese language is generally studied by Italian native speakers without prior knowledge of Portuguese, in courses designed for Foreign Language Learners (FLL). However, we may occasionally find that students enrolled have some kind of heritage connection to the Portuguese language, making it necessary to adapt methodologies, contents and materials in order to address the needs of these Heritage Language Learners (HLL) and value their presence in these mixed classes. From our point of view, course design and teaching should therefore take into account both the motivations for learning Portuguese and the sociolinguistic profile of these HLL. This paper presents and discusses the results of a research conducted in a mixed class at the University of Milan aimed at determining 1) the motivations for learning Portuguese of FLL and HLL groups and 2) the Portuguese HLL sociolinguistic profile. In other words, we aim to understand, from a Language Teaching approach, the motivations and the linguistic and cultural identity of these HLL through their own views. Data for this study was collected through two surveys of Portuguese HLL (n=8) and Portuguese FLL/HLL (n=66) enrolled in the academic year 2017/2018. As we adopt, due to the nature of this research, a more sociolinguistic oriented definition of HLL, we present an opening chapter devoted to the discussion about the definitions of Heritage Language. Lastly, we point some preliminary considerations about our experience in a Portuguese FLL and HLL mixed class.

**Keywords:** Portuguese as a heritage language; Portuguese heritage speakers; motivation; Portuguese as foreign language; language teaching.

## 1. Introdução

No sistema universitário italiano, a Língua Portuguesa (LP) é estudada maioritariamente por estudantes de língua materna italiana sem conhecimentos prévios de LP e, portanto, o processo de ensino e aprendizagem segue as orientações do Português Língua Estrangeira (PLE), nomeadamente do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (CEFR) (Conselho da Europa 2001) e do Referencial Camões PLE (Camões I.P. 2017). Nalguns contextos e momentos, porém, a presença mesmo que

minoritária de estudantes com alguma ligação prévia à LP, em especial, com uma *ligação de herança*, leva o docente, ciente de que a prática pedagógica deve ser pensada e adequada ao “público” a que se destina, a constatar a necessidade de adaptar metodologias, conteúdos e materiais, não apenas para corresponder da melhor forma às necessidades destes estudantes, mas também, idealmente, para valorizar e tirar partido da sua presença na sala de aula, maioritariamente de aprendentes de PLE. Torna-se, assim, imperioso reconhecer e compreender a especificidade do *Português Língua de Herança (PLH)* e dos *falantes/aprendentes de PLH*.

No presente texto apresentam-se os resultados de uma pesquisa enquadrada no âmbito da Didática das Línguas cujo objetivo foi conhecer as motivações subjacentes ao estudo da LP e traçar o perfil sociolinguístico dos falantes de PLH inseridos no curso de primeiro ano de PLE da *Università degli Studi di Milano - La Statale* (UNIMI) no ano académico 2017-2018.<sup>1</sup>

Assim, num primeiro momento, far-se-á uma breve abordagem teórica com o objetivo de discutir o conceito de LH e PLH e suas implicações pedagógicas. Dada a natureza do nosso estudo, mais focado nas motivações, atitudes e crenças dos falantes de PLH, adotamos uma definição mais inclusiva de LH baseada na sociolinguística, em detrimento da definição mais restritiva baseada essencialmente no critério de proficiência linguística. Num segundo momento apresentar-se-ão as duas fases da pesquisa realizada. A primeira fase teve como objetivo identificar as motivações subjacentes ao estudo da LP por parte de todos os nossos alunos de primeiro ano e do grupo restrito de falantes de PLH. A segunda fase da pesquisa centrou-se no grupo de falantes de PLH e teve como objetivo traçar o seu perfil sociolinguístico e conhecer as perceções que estes têm acerca da sua própria identidade linguística e cultural. Através de uma abordagem de tipo etnográfico aplicada à aprendizagem de línguas (Nunan 1992), recorreremos a dois questionários e sucessiva entrevista semiestruturada para a recolha de dados.

## **2. Do conceito de Língua de Herança (LH) e Português Língua de Herança (PLH): contextualização teórica**

Citando Cummins (2005), o *ensino* de uma *heritage language* concerne apenas os estudantes que a adquiriram como L1 no ambiente familiar ou têm alguma forma de contacto familiar ou “herdado” com a língua:

<sup>1</sup> Neste ano, a par do número extraordinariamente alto de estudantes inscritos e com frequência assídua (71), verificou-se também uma presença extraordinária de estudantes (10%) para quem a LP era Língua de Herança.

From one perspective, the term *heritage* language refers to the same set of languages as the term *foreign* language (i.e., all languages other than English). However, when we speak of teaching heritage languages, the target group refers primarily to students who have either learned the language as their home language (L1) or who have some form of family or "heritage" connection to the language (e.g., second and third generation immigrants). (Cummins 2005, p. 586)

Sabemos que em contextos de emigração, a língua falada em ambiente familiar, adquirida como L1, passa a língua minoritária, à medida que aumenta o grau de exposição à língua maioritária, isto é, a língua da sociedade de acolhimento. Geralmente nos primeiros anos da escolarização, o falante passa por um processo de *language-loss* (Cummins 2005, p. 586) ou *erosão* da sua L1 (Montrul 2008, p. 163). Se numa fase inicial da vida, as LH são remetidas para a esfera privada e a manutenção das LH não é contemplada pelas políticas linguísticas nacionais, mais tarde, ao longo do processo de escolarização, é valorizada a aprendizagem das LE. Com base neste paradoxo, conforme nota Cummins referindo-se ao contexto canadense e norte-americano, a escolarização parece estar orientada para transformar *falantes bilingues* em *falantes monolingues* e, mais tarde, *falantes monolingues* em *falantes de LE* (Cummins 2005, p. 586).

Em Portugal, apesar de a Didática das Línguas de Herança ser um campo de investigação relativamente recente, e de o percurso de autonomização desta exigir ulterior investigação, podemos hoje afirmar, conforme Flores (2013), analisando o conceito do ponto de vista linguístico, que o PLH é um dos três subtipos do Português Língua Não Materna (PLNM), a par do Português Língua Segunda (PL2) e PLE. Os investigadores distinguem o PLH dos restantes subtipos de PLNM através de critérios como a *idade*, *contexto* e *ordem* em que a língua é adquirida e o *input* ou grau e natureza da exposição à língua, que determinam os mecanismos e estratégias inerentes ao *processo de aquisição* da língua e a *proficiência* nessa língua. A par desta definição "linguística" de LH, baseada na proficiência linguística, emerge outra, tendencialmente mais inclusiva, na qual, como referido por Faneca, Araújo e Sá e Melo-Pfeifer (2018, p. 3), se consideram ainda fatores como a *pertença cultural*, ou a própria *reivindicação* da língua enquanto capital real ou até simbólico, valorizando portanto outros aspetos sociolinguísticos (conforme a definição ampla de LH de Van Deusen-Scholl 2003). Ressalta então a *elasticidade* da definição de *falante de LH*, que pode assumir características e fatores quer estritamente linguísticos, quer identitários e culturais. Quanto à relevância dada a cada um destes critérios, as investigadoras Flores e Melo-Pfeifer, afirmam:

Nos últimos 15 anos, os estudos linguísticos que focam a aquisição bilingue em contexto de migração têm recorrido ao conceito de LH com o intuito de usar um termo mais independente quanto ao peso de fatores como a “dominância linguística”, a “ordem de aquisição” ou a “carga emocional” na caracterização das línguas da criança bilingue (ou multilingue) [...] Neste sentido, o uso deste termo pretende deixar em aberto se a LH é a língua dominante do falante ou a menos usada, se é aquela que foi adquirida em primeiro lugar ou ao mesmo tempo que a língua do país de acolhimento, se é a língua com a qual o falante bilingue se identifica mais ou da qual menos gosta, etc. Como realça Meisel (2013), a definição do conceito é sobretudo sociolinguística, pois foca o contexto de aquisição da língua. (Flores e Melo-Pfeifer 2016, p. 42)

É então do fator *contexto*, especificamente, do *contexto de migração*, que derivam as condições determinantes para o desenvolvimento da LH.

Será em função do objeto de estudo do investigador que este subscreverá uma definição de LH mais baseada na Linguística ou na Sociolinguística (Jouët-Pastré 2011, p. 4), ou, por outras palavras, procurará, dentro de uma definição “elástica” de LH (Faneca, Araújo e Sá e Melo-Pfeifer 2018), a perspetiva mais adequada ao seu objeto de estudo.

Por um lado, sabemos dos estudos de Linguística e Neurolinguística que fatores como a idade de aquisição da língua, a exposição ou não a instrução formal nessa língua, a frequência do input e as oportunidades de output, o recurso à memória implícita/procedimental ou memória explícita/declarativa, e os contextos de bilinguismo prematuro, simultâneo ou tardio, têm implicações profundas na proficiência linguística, e permitem à Linguística descrever de que modo a LH se distingue da LM ou da LE. Efetivamente, é tão necessário continuar a explicitar e investigar essa distinção, como também reconhecer que a competência multilingue não é o somatório das competências monolingues dos falantes das respetivas línguas, e que apesar dos perfis muito distintos e do forte caráter idiossincrático da competência na LH, o repertório linguístico do falante de LH é geralmente fortemente caracterizado pela *pluralidade* e *heterogeneidade*, que se traduzem num *multilinguismo dinâmico e inovador* (Flores e Melo-Pfeifer 2016, p. 43).

De outro ponto de vista, o da Sociolinguística e da Didática das Línguas, interessa-nos particularmente a atenção dada à questão da identidade linguístico-cultural. Em português a denominação mais comumente adotada é a de *Línguas de Herança* e *falantes de Língua de Herança*, enquanto noutras línguas, nomeadamente em francês, assume a denominação de *LCO*, *langues cultures d'origine*. Note-se que há autores, como Mendes (2015), que defendem a denominação *língua-cultura de herança*, que reforçaria a ligação indissolúvel entre língua e cultura, e por consequência, consideramos que reforçaria a importância de fatores que vão além da proficiência, quando

procuramos descrever um falante de herança. Com efeito, o processo de ensino e aprendizagem da LP para um falante de herança envolve sempre um processo de construção e reinvenção da identidade, no qual a língua é o espaço da mediação e da interação (Mendes 2015, p. 85). Neste sentido, o papel do docente é, como elencado nas orientações do Instituto Camões (2012, p. 1), facilitar uma apropriação *afetiva* e *efetiva* da língua.

Se bem que o critério de proficiência linguística (mesmo em apenas alguns âmbitos, como a compreensão) venham frequentemente evocados em primeiro lugar (até por razões práticas como, por exemplo, a necessidade de definir critérios para criação e acesso a turmas específicas de LH), parece-nos interessante, no âmbito da nossa pesquisa, considerar um conceito de LH menos restritivo e que incorpora outras variáveis além da proficiência, nomeadamente a pertença à comunidade linguística da LH, ou a ligação pessoal com a língua ou cultura de herança através de laços familiares. Em linha com as concepções mais amplas de LH (Van Deusen-Scholl 2003), não excluimos do estudo os aprendentes que não possuem ainda *skills* linguísticos – e são, portanto, muito semelhantes aos aprendentes de LE do ponto de vista linguístico – mas revelam laços afetivos e identitários com a cultura da LH. Naturalmente, abrindo a esta concepção, não poderíamos falar propriamente em *falantes* de herança, senão enquanto falantes *em devir*. Consequentemente, conforme a descrição de Van Deusen-Scholl (2003), os locutores de LH apresentam-se como um grupo heterogêneo, que pode incluir nativos e não-nativos, falantes ou não falantes. Ademais, conforme defendido por Carreira (2004, p. 10), a definição de *heritage language learner*, mesmo quando estabelecida sobretudo com base no critério de proficiência, é, para alguns docentes, pouco rigorosa, e poder-se-ia desdobrar em *heritage language speakers* quando os indivíduos já tem alguma competência no âmbito da produção (são capazes de falar), e *heritage language listeners* quando os indivíduos têm apenas competências de compreensão.

Como é evidente, as condições da aquisição (ou não-aquisição) da LH, que em cada indivíduo se conjugam de forma singular, levam a que, no processo de ensino e aprendizagem formal, na sala de aula, o docente possa ter que considerar conceitos e metodologias quer da aquisição da LM/L1, quer da aquisição da LE/L2. É natural que o docente se depare com um grupo de falantes/aprendentes de LH heterogêneo, ou seja, com diferentes níveis de conhecimento linguístico e atitudes perante a LH; esta heterogeneidade é ulteriormente reforçada quando estamos perante turmas mistas onde se sentam lado a lado falantes/aprendentes de LH e de LE e não pode ser ignorada na gestão do processo de ensino e aprendizagem. Por fim, a gestão deste processo de ensino e aprendizagem não pode igualmente deixar de ser sensível aos paradigmas de comunicação e de *competência plurilingue* do indivíduo na era da globalização (Blommaert 2010).

### 3. Contextualização do estudo

#### 3.1. Abordagem metodológica e instrumentos de recolha de dados

A nossa hipótese de partida, dada a base teórica exposta, era de que a escolha de estudar LP num curso de PLE na universidade, por parte de um grupo de falantes de herança, estaria ligada a um conjunto amplo de fatores: (1) o desejo de se reapropriarem/manterem a sua identidade linguística e cultural, em estreita relação com (2) o desejo de aumentarem/manterem a proficiência em língua portuguesa; ou até, mais prosaicamente, (3) a convicção de que a eventual proficiência “prévia” em língua portuguesa constituiria uma vantagem num curso de PLE.

Na primeira fase da nossa pesquisa, com o objetivo conhecer as motivações do estudo da LP, usámos como instrumento de recolha de dados um inquérito (“Estudo da Língua Portuguesa em Itália”), realizado, primeiro, por toda a turma (amostra de 66 alunos, dos 71 inscritos com frequência assídua) e, num segundo momento, reproposto ao grupo restrito de falantes de PLH (amostra de 8 alunos). Desta forma, o nosso objetivo foi obter o máximo de dados possível, que nos permitisse fazer leituras comparativas entre as motivações do estudo da LP dos falantes de PLH, e as motivações do estudo da LP de toda a turma, que inclui o grupo de falantes de PLH e de PLE. Adicionalmente, foi-nos possível comparar os resultados desta pesquisa na UNIMI com as motivações de estudo de um grupo mais amplo de estudantes de 3 instituições universitárias italianas, nomeadamente, a *Sapienza Università di Roma*, a *Università degli Studi Roma Tre*, e a *Università degli Studi di Salerno*, resultantes de uma pesquisa de 2011.<sup>2</sup>

A segunda fase da pesquisa centrou-se integralmente na amostra de 8 falantes de PLH, com o objetivo, já referido, de traçar o seu perfil sociolinguístico e interpretar as suas perceções acerca da sua identidade linguística e cultural. Foi realizado um segundo questionário (“Estudo da Língua Portuguesa como Língua de Herança”) e uma entrevista semiestruturada com o objetivo de suprir lacunas de informação e dar espaço à fala dos nossos alunos.

O questionário “Estudo da Língua Portuguesa como Língua de Herança” é composto por 23 perguntas, projetadas para analisar 4 dimensões da relação com a LH:

<sup>2</sup> Pesquisa nossa realizada no âmbito da tese de Mestrado em Políticas Europeias intitulada *Política Externa de Promoção da Língua. Relação Portugal - Itália*, apresentada à FLUL/IGOT em 2011, orientador Eduardo Brito Henriques, arguentes Ana Paula Laborinho, Eduardo Brito Henriques, e Teresa Alves (Silva 2011).

- Origem e descendência (questão 1 a 4)
- Uso da LP: idade e contexto (5 a 14)
- Identidade e pertença (15 a 18)
- Curso de LP na universidade (19 a 23)

As primeiras três áreas e questões correspondentes foram estruturadas de forma a abranger as variáveis que determinam o desenvolvimento do processo de aquisição (ou não-aquisição) da LH, e que nos permitem traçar um perfil sociolinguístico do aluno, adaptando as recomendações do Ministério da Educação (2008) (relativas ao registo do perfil sociolinguístico do aluno de PLNM no Ensino Secundário). O quarto e último grupo de questões teve como objetivo avaliar o impacto do curso de LP, a vários níveis: se a LP foi, na sala de aula, sentida como uma LE; com que objetivo específico escolheram estudar a LP; se e como o curso contribuiu para a aproximação a familiares ou membros da comunidade de língua portuguesa; se e como uma maior competência em LP foi um instrumento para conhecer e interpretar a sua cultura de herança/identidade; e, por fim, se e como contribuiu para aumentar o sentimento de identificação e pertença à língua e cultura de herança. Todas as questões eram de resposta aberta e era ainda dado espaço a eventuais observações dos estudantes.

### **3.2. Amostra**

Os dados recolhidos em 2017-2018 para a presente pesquisa e os dados de 2011 a que recorreremos para realizar uma leitura comparativa foram obtidos através dos inquéritos realizados aos seguintes grupos:

- a) Grupo de falantes de PLH na UNIMI  
Data de recolha dos dados: 2017-2018  
Nº de estudantes inquiridos: 8  
Faixa etária: 88 % faixa 19 - 26 anos; 12% > de 26 anos  
Sexo: 50% feminino e 50% masculino
- b) Grupo de estudantes do curso elementar na UNIMI  
Data de recolha dos dados: 2017-2018  
Nº de estudantes inquiridos: 66  
Faixa etária: 94% faixa 19 - 26 anos; 2% < 19 anos; 5% > de 26 anos  
Sexo: 85% feminino e 15% masculino
- c) Grupo de estudantes de 3 universidades italianas<sup>3</sup>  
Data de recolha dos dados: 2010-2011  
Nº de estudantes inquiridos: 91 (*Sapienza*:34, *Roma Tre*:36, *Salerno*:21)

<sup>3</sup> V. nota 2.

Faixa etária: 86% faixa 19 - 26 anos; 14% > de 26 anos  
Sexo: 75% feminino e 25% masculino

## 4. Motivações do estudo da língua portuguesa

Uma monitorização regular das motivações do estudo da LP permite-nos saber mais acerca das funções, da imagem, do estatuto e do valor simbólico e instrumental atribuído à língua. Os dados que foram recolhidos em diversos contextos nacionais em Itália podem contribuir para um melhor planeamento da política de promoção da língua, nomeadamente, no que concerne o apoio e promoção das redes de ensino da LP neste país, como fora o foco adotado no estudo de 2011. Em contextos específicos, à luz da perspectiva da Didática das Línguas, nosso foco no presente estudo, estes dados são fundamentais para que o docente conheça a sua turma e para que a oferta formativa e o processo de ensino e aprendizagem esteja em sintonia com o “público” a que se destinam. Neste sentido, pareceu-nos pertinente focar a nossa atenção, em primeiro lugar, nas motivações do estudo da LP<sup>4</sup> do conjunto dos nossos alunos de primeiro ano, bem como do grupo restrito de falantes de PLH, lendo os resultados também à luz dos dados mais amplos ao nosso dispor, relativos ao meio universitário italiano.

É também com base na comparação das motivações expressas pelos estudantes que poderemos distinguir as especificidades do grupo de falantes de PLH e da nossa turma.

### 4.1. Por que se estuda português em Milão (e em Itália)?

À questão ambiciosa enunciada no subtítulo, podemos tentar responder baseando-nos nos dados relativos às motivações para o estudo da LP recolhidos na UNIMI no ano académico 2017-2018, e nos dados do referido estudo mais vasto realizado em 2011, reportando os dados relativos às três instituições universitárias italianas referidas anteriormente.

Seguindo a mesma metodologia e questionário construído para a pesquisa de 2011,<sup>5</sup> inquirimos em 2017-2018 todos os nossos alunos de

<sup>4</sup> O conceito de “motivação”, um dos termos mais explorados no campo da aquisição das L2 e LE, é usado na presente pesquisa com a mesma aceção assumida na pesquisa de Jouët-Pastré (2011), baseando-se na definição de Gardner e Lambert (1959), nomeadamente enquanto ferramenta analítica que possibilita um “retrato” de grandes grupos num determinado momento e espaço. Não ignoramos, porém, outras definições de “motivação” como um conceito elusivo, uma construção multifacetada e em grande medida dependente de fatores contextuais (Dörnyei 2003).

<sup>5</sup> Questionário elaborado com base nas matrizes de dois estudos do Ministério dos Negócios Estrangeiros Italiano: *Indagine sulle motivazioni allo studio dell’Italiano*, de 1979 (Baldelli 1987) e *Italiano 2000, Indagine sulle motivazioni e sui pubblici dell’Italiano*, de Tullio de Mauro

primeiro ano do curso de PLE na UNIMI (com aprendentes de PLE e PLH). As respostas às questões centrais do questionário adotado permitem-nos aferir a importância relativa de quatro motivações principais. Assinalado por cerca de metade dos inquiridos (48%), o *enriquecimento cultural* revela-se a principal motivação do estudo, seguida pelo motivo *estudo*,<sup>6</sup> assinalado por cerca de um em cada três inquiridos (35%). As motivações *pessoais/afetivas* são referidas por aproximadamente um em cada quatro estudantes (23%) e, finalmente, as relacionadas com o *trabalho* são referidas por cerca de um em cada cinco (18%) (Gráfico 1).



Gráfico 1

Motivos principais do estudo da língua portuguesa na UNIMI, 2017-2018 (Q. 7)<sup>7</sup>.

Tendo já uma base empírica resultante da pesquisa de 2011, podemos afirmar que não é, de forma alguma, surpreendente a prevalência do fator

(2001 e 2002). Foi então ainda possível dialogar com as primeiras conclusões do primeiro estudo sobre as motivações do estudo da LP no mundo, *Uma Abordagem Eclética ao Valor da Língua: O Uso Global do Português* promovido pelo Instituto Camões e realizado pelo ISCTE (Esperança 2009).

<sup>6</sup> O motivo *estudo* refere-se sobretudo à necessidade de ler textos literários, críticos ou científicos em LP e à intenção de prosseguir os estudos em países de LP.

<sup>7</sup> Na presença de questionários em que os inquiridos assinalavam como motivação principal mais que uma resposta, optou-se por não os invalidar, aceitando na nossa amostra questionários com respostas únicas e múltiplas. Por este motivo, a cada inquirido pode ser imputado um ou mais motivos, e por consequência, mantendo-se o nosso universo como o número de indivíduos inquiridos/questionários realizados, o nosso total de respostas supera os 100%. No caso dos dados da UNIMI o total de respostas atinge os 124%.

*enriquecimento cultural*; já em 2011, nas três sedes universitárias italianas estudadas, este fator se tinha revelado com um peso semelhante, como fica patente na figura seguinte (Gráfico 2 e 3), onde se veem lado a lado as motivações do estudo da LP em três sedes universitárias italianas e na UNIMI.

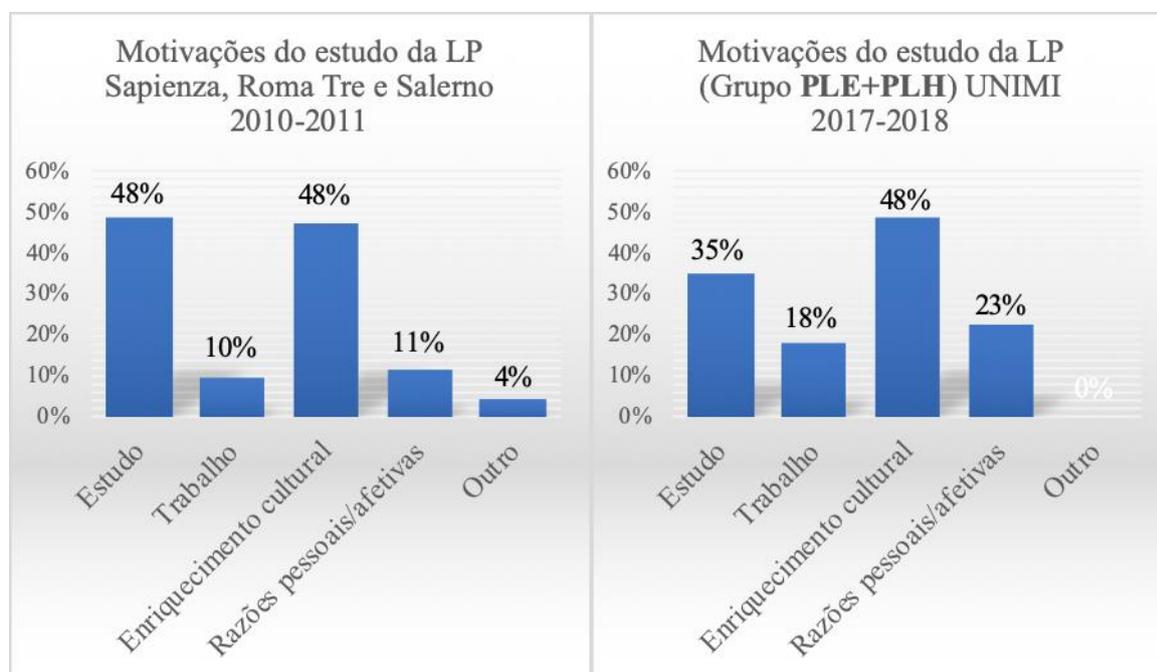


Gráfico 2 e 3

Motivações do estudo da LP em três universidades, 2010-2011<sup>8</sup> e Motivações do estudo da LP na UNIMI, 2017-2018.

À luz desta comparação, verificamos que os motivos além do *enriquecimento cultural* têm pesos significativamente diferentes: em 2017/18 na UNIMI, o motivo *estudo* tem menos peso que nas instituições universitárias anteriormente estudadas, enquanto os restantes motivos *trabalho* e *razões pessoais/afetivas* assumem maior peso.

O dado no qual nos concentraremos é o peso das motivações pessoais/afetivas na UNIMI, que, como visto, é assinalado por 23% dos inquiridos, 15 estudantes. É possível entrever neste dado a presença excecional dos alunos falantes de PLH que, colocámos como hipótese de partida, dariam precedência a este motivo em detrimentos de outros. Mas é de referir também que as motivações pessoais e afetivas foram assinaladas por muito mais estudantes que os nossos 8 falantes de PLH.

Nas questões sucessivas do inquérito era pedido aos estudantes que especificassem submotivações dentro do principal motivo assinalado; no caso das *razões pessoais/afetivas*, eram propostos: *relação com familiar falante de*

<sup>8</sup> No caso dos dados relativos à Sapienza, Roma Tre e Salerno o total de respostas atinge os 121%.

*LP*, com *companheiro/a falante de LP*, ou *outro*. Os resultados são visíveis em seguida (Gráfico 4).

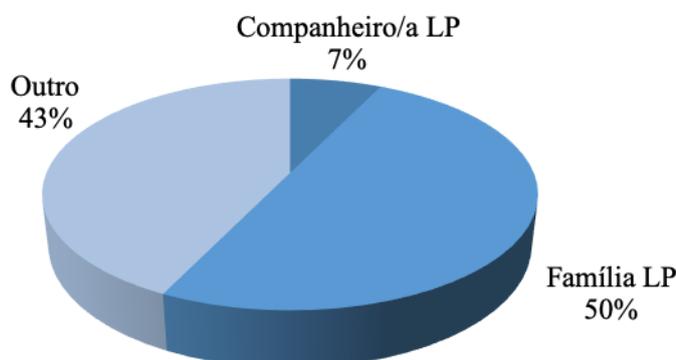


Gráfico 4

Submotivações indicadas da opção *Razões pessoais/afetivas*, UNIMI, 2017-2018.

Dos 15 estudantes que indicaram este motivo, verifica-se que para mais de metade (8) esse é reconduzível a laços familiares (*família* assinalado por 7 estudantes; *companheiro/a* por 1 estudante). Os motivos assinalados como *outro* são reconduzíveis, em partes iguais, a laços de amizade ou familiares indiretos e a ligações afetivas à língua e a Portugal, enquanto experiência passada ou projeto futuro.

Como esperado, este resultado confirma que, naturalmente, nem todos os motivos pessoais/afetivos são reconduzíveis a uma ligação de herança ou familiar. Seria, porém, natural supor que as relações de herança tivessem um papel central como motivação para o estudo da língua. De facto, verificámos que para a maioria dos estudantes, isso é verdade, mas verificámos também que esta relação entre *motivação* e *relação de herança com a língua* não é necessariamente linear, e sobretudo, não é estática, mas sim uma relação *em evolução*, em grande medida dependente do contexto. A sustentar esta afirmação referimos o seguinte caso concreto: no âmbito do primeiro questionário às motivações, distribuído a toda a turma no final do primeiro semestre e sem nenhuma referência ao PLH, uma estudante de origem cabo-verdiana nascida em Milão assinalou a motivação *enriquecimento cultural*, especificando uma série de motivos, nomeadamente *Visitare Cabo Verde, conoscere la storia di Capo Verde e studiarne le istituzioni*. Porém, na segunda fase da nossa pesquisa, realizada no final do ano, que através de um inquérito e entrevista focam especificamente o PLH, à mesma questão acerca das motivações, a estudante respondeu *razões pessoais/afetivas*, especificando *família de origem cabo-verdiana*. Na entrevista a estudante mostrou grande interesse nesta reflexão acerca da sua língua e da sua identidade. Ora, sabemos que nem sempre é fácil *identificar* a motivação principal, ou o conjunto de motivações que levam ao estudo da língua.

Sabemos também que as motivações podem mudar com o tempo, em função até da frequência do curso. Por outro lado, o que o caso desta estudante demonstrou, é que o enquadramento dado – neste caso como enquadramento era apenas o objeto de estudo enunciado nos questionários – acarreta uma mudança da própria perspectiva.

Este caso, declinado na prática pedagógica, na sala de aula, leva-nos a reconhecer a importância do contexto e do input (programas, conteúdos temáticos, materiais) que propomos aos estudantes, e como estes podem influenciar as motivações e interesses e levar a uma mudança de perspectiva na forma como é vivida e analisada a sua relação com a língua.

#### 4.2. Por que estudam português os falantes de PLH na UNIMI?

Na segunda fase da nossa pesquisa, o grupo de 8 estudantes identificados como tendo uma relação de herança com a língua foi, em primeiro lugar, inquirido novamente acerca das suas motivações. Os gráficos 5 e 6 ilustram de forma clara as diferenças entre a turma de alunos de primeiro ano (incluindo todos os alunos, PLE e PLH e o grupo dos 8 estudantes PLH).

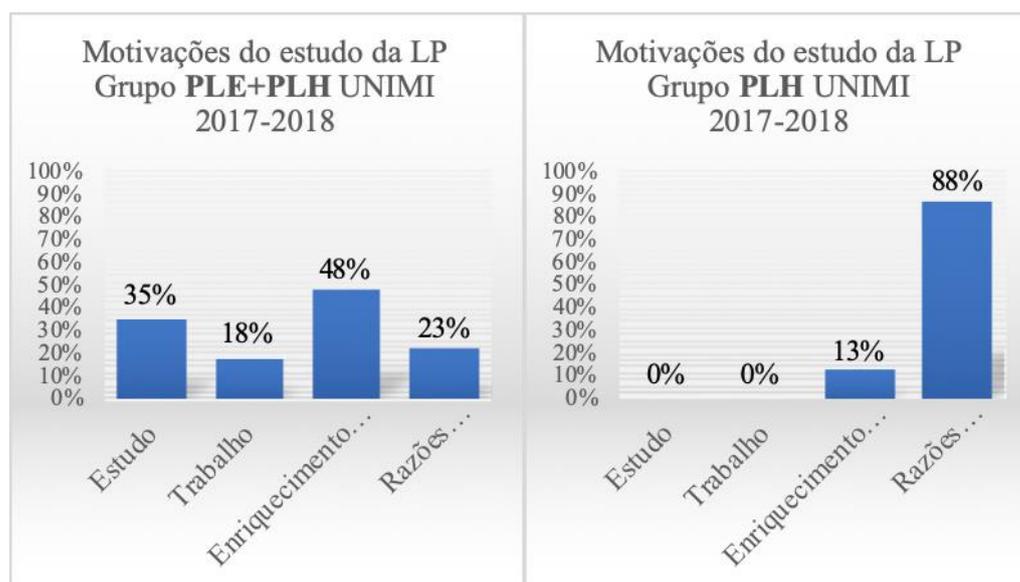


Gráfico 5 e 6  
Motivações do estudo da LP na UNIMI, 2017-2018 e  
Motivações do estudo da LP pelo grupo PLH na UNIMI, 2017-2018.

Os dados revelam de forma clara que para os falantes de PLH as principais motivações para estudar LP são as *razões pessoais/afetivas*.

Verificamos também aqui que a ligação de herança com a LP não implica automaticamente que essa se manifeste como razão principal do seu estudo: nesta segunda fase da pesquisa focada especificamente no PLH, nem todos os 8 estudantes de PLH apontam *razões pessoais/afetivas* como

principal motivação para o estudo da LP; um deles indica, em vez disso, motivos ligados com o *enriquecimento cultural*.

Ainda assim, apesar deste caso e do reportado anteriormente, confirma-se, com base nos dados recolhidos, que as motivações dos estudantes não-PLH e PLH diferem substancialmente, e que, para os falantes de PLH, o vínculo e a motivação afetivos assumem-se como motores fundamentais para a aprendizagem da LP em contexto formal.

## 5. Perfil dos falantes de Português Língua de Herança

O segundo passo da pesquisa centrou-se nos 8 estudantes identificados como tendo uma *relação de herança* com a língua, a que chamamos, genericamente, de *falantes de PLH*, e que aceitaram, na sua maioria, com entusiasmo, responder ao nosso questionário.

Destes 8 estudantes (como já referido, maioritariamente entre os 18 e os 26 anos), apenas um estudante tinha tido, e muito recentemente, aulas de LP. O curso de LP na universidade representou, portanto, para a maioria, a primeira experiência de aprendizagem da língua em contexto formal.

Outro dado pertinente é o facto de todos já terem conhecido o seu país de origem ou o país de origem dos seus pais (Brasil, Portugal, Cabo-Verde), embora a frequência com que viajam para esses países varie muito: desde quem vai três vezes por ano, a quem vai raramente, ou foi apenas uma vez na vida.

### 5.1. Origem e descendência

Podemos distinguir três perfis com base na origem linguística e cultural dos falantes de herança:

- 1) Estudantes com raízes no Brasil (a maioria, 5 estudantes);
- 2) Estudantes com raízes em Cabo-Verde (2 estudantes);
- 3) Estudante com raízes no Brasil (por nascimento) e em Portugal (por via paterna) (1 estudante), que é um caso de adoção.<sup>9</sup>

No primeiro grupo, de estudantes com raízes do Brasil, a maioria descende de casais mistos (com apenas a mãe brasileira, 4 estudantes; com mãe brasileira e pai português, 1 estudante), e apenas 1 estudante tem ambos os pais brasileiros. A maioria (3 estudantes), são de segunda geração, ou seja,

<sup>9</sup> Conforme referido por Russo, M. (2015: 194) num abrangente estudo sobre a LH dos migrantes da CPLP em Itália, o Brasil era, em 2013, o primeiro país – da área lusófona – de origem dos menores adotados em Itália (187 menores). Para uma visão da problemática da (não)manutenção da LP por parte das crianças brasileiras adotadas em Itália, ver Chulata, K.A. de (2008).

nasceram já em Itália, em Milão. Os restantes 2 estudantes nasceram no Brasil e emigraram para Itália com a mãe/os pais, todavia antes de completarem os 4 anos.

No segundo grupo, com raízes em Cabo-Verde, ambas as estudantes descendem de pai e mãe cabo-verdianos e são de segunda geração, nascidas em Itália, Milão.

A imigração para Itália destas famílias ocorreu em vários períodos que, todavia, podemos delimitar entre a década de 80 e o ano 2000.

Para maior clareza focamo-nos apenas em algumas questões, e acompanhamos os nossos comentários e interpretações com a transcrição das respostas dos estudantes.<sup>10</sup>

Inquiridos acerca da sua identidade (Q.4), todos os estudantes com exclusão do estudante vindo para Itália através de adoção parecem reconhecer harmoniosamente as suas identidades híbridas, ao se afirmarem *italo-brasileiros*, *italo-cabo-verdianos* ou ainda *italo-brasileiro-português*:

CV(1) - Sinto-me italiana e cabo-verdiana ao mesmo tempo.

BR(2) - Sinto-me italo-brasileiro. Às vezes uma tendência é mais forte do que a outra.

BR(3) - Acho que pela maioria minha cultura é italiana. Obviamente sinto também uma forte conexão com o meu país. Em definitiva sinto de ser brasileira mais minha cultura é mesclada.

BR(5) - Eu me sinto italiana, brasileira e portuguesa (meu pai biológico é brasileiro e português).

Num caso, porém, parece transparecer uma conflitualidade ou dificuldade de integração das duas identidades:

BR(4) - Eu me considero brasileiro demais pra ser italiano e demais italiano pra ser brasileiro.

## **5.2. Uso da língua: idade e contexto**

O segundo grupo de questões tinha como objetivo aferir os usos, idades e contextos de aquisição ou eventual não aquisição da LP. Neste ponto, como sabemos, os perfis dos nossos estudantes são muito heterogêneos.

Para as 2 estudantes cabo-verdianas, o crioulo cabo-verdiano foi adquirido como língua materna, usada desde o nascimento e até hoje em contexto familiar. Estas estudantes, nascidas em Milão, cresceram bilingues

<sup>10</sup> Nas referências e transcrições das respostas dos estudantes ao questionário, e com o objetivo de permitir ligar cada resposta ao perfil correspondente, serão usadas as siglas BR(1), BR(2), BR(3), BR(4) e BR(5) para cada um dos 5 estudantes deste primeiro grupo com raízes no Brasil; as siglas CV(1) e CV(2) para as 2 estudantes do grupo com raízes em Cabo-Verde, e a sigla BR/PT para o estudante do terceiro grupo, com raízes no Brasil e em Portugal.

(crioulo cabo-verdiano e italiano) e, nalguns momentos, com familiares portugueses, tiveram também alguma exposição à LP.

Para os 5 estudantes com origens brasileiras, as condições de uso da LP são mais diversificadas. Coexistem:

- situações em que a LP foi usada desde o nascimento até hoje em contexto familiar. Estamos perante um processo de aquisição da LP como língua materna, por sujeitos bilingues mantida, porém, apenas num ambiente restrito como o familiar, e plenamente incluída, por isso, na definição de LH.
- situações em que a LP nunca foi usada pelos pais, ou foi usada apenas nos primeiros 2 ou 3 anos de vida e depois abandonada, em função do italiano. Neste caso existiu um abandono/renúncia da LP por parte dos pais, no país de acolhimento, enquanto língua de comunicação com os filhos, o que para os filhos constitui uma privação. Sabemos, portanto, que tiveram uma exposição à LP como língua materna apenas durante os primeiríssimos anos do chamado período crítico, ou que, tendo existido alguma exposição à língua (estudantes referem ouvir a mãe a falar com amigas, por exemplo), ela não foi mantida como língua de comunicação em casa e consequentemente os falantes não chegaram a adquirir fluência na língua. Os três alunos descendentes de emigrantes brasileiros nesta situação descrevem que (com 12 anos, num caso, e mais tarde, nos outros dois casos) foi por ocasião de uma viagem ao Brasil, ou por uma vontade consciente de reapropriação da língua (da língua, da cultura, da identidade), que procuraram uma prática/contexto onde pudessem finalmente adquirir proficiência na LP. Neste caso pressupomos que, em contexto formal de aprendizagem, como no nosso curso universitário, concorram mecanismos de aquisição e aprendizagem quer de uma L1 quer de uma L2. Os estudantes referem a capacidade de entender a língua, mas não conseguir ainda falá-la antes de uma imersão no ambiente linguístico (procurando mais exposição à língua através, nomeadamente, de uma viagem a um país de LP) ou antes de iniciarem o curso de LP no contexto universitário. Também estes casos entram, plenamente, na definição de LH.

Por último, no caso do estudante adotado em Itália em idade muito precoce, a LP nunca foi língua de comunicação com a família. Existiu, porém, uma fortíssima ligação de identidade e pertença à LP, bem como a existência de contactos com família alargada e amigos falantes de LP a partir dos 8 anos, que propiciaram o uso da língua em situações de comunicação reais e na esfera afetiva. O estudante, plurilingue, adquiriu/aprendeu a LP contemporaneamente a outras línguas que não a sua LM, e ainda que as características desta aprendizagem a acoste à de uma L2 ou LE, não tivemos dúvidas de que este fator tem um peso apenas relativo, e que para este estudante, conforme teorizado por Carreira (2004) a LP é uma LH.

Procurando verificar a hipótese de uma perda de competência linguística por parte de quem já tivera exposição à LP, perguntámos aos nossos estudantes se *nalgum momento haviam sentido que a sua capacidade de comunicar em LP tinha diminuído* (Q.9). Obtivemos 3 respostas positivas, 2 das quais por parte das estudantes cabo-verdianas, que sempre mantiveram o uso da sua língua materna, crioulos de Cabo-Verde em contexto familiar. A terceira resposta positiva veio de uma estudante para quem a vinda para Itália coincidiu com o abandono da LP.

Para 3 estudantes, inclusive, a *pouca ou falta de competência em LP chegou, nalgum momento, a impedir a comunicação com a própria família* (Q.10), situação que entretanto, para a maioria, foi ultrapassada. De facto, a maioria dos estudantes refere que *desde que estudam a LP, se reaproximaram da sua família ou da comunidade de língua portuguesa* (Q.21):

CV(2) - Sim, com o meu tio português, eu agora consigo falar com ele sem problema nenhum.

BR(3) - [...] posso compreender melhor meus familiares que moram no Brasil.

Esta questão interessa-nos particularmente na medida em que revela claramente como a privação da língua pode também ser uma privação ao nível dos afetos, dando-nos, simultaneamente, um indicador da importância do fator pessoal/afetivo para o estudo da LP.

Inquirimos também sobre os *contextos em que os nossos estudantes falavam PT, no passado* (Q.11), *e atualmente* (Q.12), tentando assim medir o possível impacto que o curso de LP poderia ter tido no uso da língua em contexto familiar e social.

Se antes do curso apenas 5 dos 8 estudantes comunicavam em PT quer no âmbito familiar, quer em situações sociais (com amigos), no final do ano académico já 7 dos 8 estudantes afirmavam usar o português também para comunicar com amigos. Este dado sugere que o curso contribuiu para a saída da LP da esfera estritamente familiar, promovendo quer a interação em PT entre estes estudantes, no contexto universitário, quer o uso da língua em situações sociais fora do contexto universitário, num espectro cada vez mais amplo, condição fundamental para uma reintegração da LH na vida e identidade dos falantes (Q.12):

BR(5) - Falo português só com os amigos da universidade.

CV(2) - Às vezes falo português com os meus amigos brasileiros e falo crioulo com os meus amigos cabo-verdianos que vivem aqui.

BR/PT - Atualmente falo português com os amigos da universidade e com os meus amigos do Minho que vivem aqui em Milão.

BR(2) - Converso com minha mãe, alguns amigos e desconhecidos (amo fazer fofoca).

Verificamos porém que a frequência do curso não parece ter contribuído para aumentar o uso do português nos contextos familiares em que este já não fosse usado, pelo que supomos que a LP acabe por ser usada mais como forma de *ampliação* das relações familiares e sociais, do que meio para *reinvenção* de uma identidade colocada, em certa medida, de parte nas relações familiares mais estreitas (mãe e pai):

BR(3) - [...] Só alguma vez tenho falar português com minha mãe para praticar. Não sinto-me sigura quando exprimo-me em português, então não uso-o muito. Só se necessário.

BR(5) - Falo português só com os amigos da universidade.

Todos os inquiridos referem que *gostam de se encontrar com outros falantes de língua portuguesa* (Q.13), quer pela satisfação de falar a língua – BR(1), quer porque é uma ocasião também formativa – CV(2), quer porque esse encontro permite identificação e pertença – BR(3), ainda que a isso esteja associada alguma insegurança – CV(1):

BR(1) - Sim, porque é bem legal falar português.

CV(2) - Sim, porque é uma ocasião para falar e desenvolver o meu português.

BR(3) - Gosto muito. Sinto de poder descobrir mais sobre minha cultura e também sinto-me conectada com eles porque dividimos a appartenência ao mesmo país.

CV(1) - Gosto mas tenho medo de o outro não me entender.

Nenhum dos estudantes foi capaz de indicar uma *iniciativa de promoção ou manutenção da LP* em que tenha participado antes de entrar na universidade (Q.14). Isso diz-nos muito sobre a ausência ou, pelo menos, a falta de visibilidade de políticas e projetos das instituições públicas para a valorização das LE ou LH, ao longo de todo o percurso escolar.

### **5.3. Identidade e pertença**

As respostas dos estudantes revelaram claramente as limitações da dicotomia LM/LE para definir a sua relação com a LP, revelando as formas como a LH é por eles sentida. À questão *Considera a língua portuguesa a sua / uma das suas língua(s) materna(s)?* (Q.15), as respostas são interessantes, todas afirmativas ou hesitantes, mas nenhuma negativa. Os estudantes para quem a LP foi língua de comunicação em família desde a infância até hoje (dois alunos com origens brasileiras) responde, como esperaríamos, afirmativamente sem hesitações. Outras respostas menos assertivas foram:

CV(2) - Não sei com certeza porque o crioulo é uma das minhas línguas maternas, mas eu sempre entendi o português mesmo que eu não falasse. É um pouco complicado.

BR(2) - Sim, mesmo se não cresci falante, o virei.

BR(3) - Não sei bem como explicar como considero o português. É minha língua materna mais não sou capaz falá-la como uma língua materna. Uma coisa é certa, essa língua é parte da minha identidade, é um pedaço de me.

Vemos nalgumas respostas a importância dada à proficiência e às diferenças entre competências passivas (“entender” a língua) e ativas (“falar” a língua).

No caso dos estudantes com origens brasileiras (independentemente do grau de exposição à LP), o reconhecimento da LP como LM parece-nos natural. As respostas das estudantes cabo-verdianas, por sua vez, suscitam-nos ulteriores questões, nomeadamente porque são falantes bilingues e as suas primeiras línguas são crioulos do Barlavento, num caso, de São Vicente, e no outro, da Boa Vista, a par do italiano. São, portanto, menos óbvias, as suas afirmações de que a LP representa uma LM. Cruzando esta resposta com as relativas à idade, usos e contextos de uso da LP, percebemos que uma estudante usou a LP para contactar com familiares, o que determina uma relação afetiva e uma certa exposição à língua; enquanto a outra estudante afirma, na entrevista semiestruturada, que no seu primeiro contacto com a LP, na escola elementar, a percepção que teve foi de que a LP era a sua língua, mas “falada” de uma outra maneira, como se fosse um crioulo de outras ilhas.<sup>11</sup>

A questão identitária era o nosso foco numa outra questão: *Considera que a língua portuguesa faz parte da sua identidade?* (Q.16), à qual todos os estudantes responderam afirmativamente:

CV(1) - Sim. Tenho duas maneiras de pensar.

BR(2) - Extremamente sim. É parte do que eu sou.

BR(3) - Sim, é uma parte de me. Essa língua leva a cultura do meu país e do meu povo.

Também todos os estudantes responderam afirmativamente à questão *Sente pertencer a um espaço linguístico e cultural de língua portuguesa?* (Q.17), e na resposta de uma estudante transparece a noção de língua como legado do colonialismo:

CV(2) - Sim, ainda por cima passaram somente 43 anos da independência de Cabo-Verde.

Numa questão formulada de forma ainda mais aberta, *O que é que a língua portuguesa representa para si?* (Q.18) obtivemos respostas muito

<sup>11</sup> Acerca da utilização simultânea do crioulo de base portuguesa e do italiano por parte da primeira geração de emigrantes cabo-verdianos em Itália e das interferências linguísticas que dela derivam, ver Russo (1999).

interessantes e variadas, que focam quer a relação de herança, quer uma identidade presente e até uma ideia de projeto futuro:

- CV(1) - Uma forma mental e uma maneira de viver.
- CV(2) - Uma parte muito importante da minha cultura e da minha identidade.
- BR(1) - Uma parte importante da minha vida.
- BR(2) - É o espelho das minhas origens mestiças.
- BR(3) - Representa a língua da minha vera identidade e cultura. Uma grande parte de me sente-se brasileira, anche se não conheço bem essa cultura.
- BR(4) - Unidade, identidade, socialidade.
- BR(5) - Minhas origens e espero meu futuro.
- BR/PT - Para mim a língua Portuguesa é a língua materna que até há pouco tempo estava “adormecida” porque eu não sentia a necessidade com falar com ninguém em Português. Senti a necessidade de falar português, de aprender a língua portuguesa desde quando eu conheci algumas pessoas que poi voltaram meus amigos [...] Muito provavelmente isso é devido ao fato que apesar de ser um filho adoptivo inconscientemente a minha segunda natura é aquela luso-português [...].

#### **5.4. Curso de LP na universidade**

Com o objetivo de confirmar se na sala de aula a LP era, ou não, sentida como uma LE, foi colocada a questão *Quando estudou português na universidade, sentiu que estava a estudar uma língua estrangeira?* (Q.20) Todos os estudantes, e independentemente de já terem ou não alguma proficiência em LP, responderam que não sentiram a LP como uma LE, recorrendo a critérios quer de proficiência linguística, quer a fatores identitários:

- BR(2) - Não, porque já tinha uma base gramatical que aprendi sozinho.
- BR(3) - Não, sentia de descobrir minha língua.
- BR/PT - Não era uma língua estrangeira. É parte da minha identidade, não posso classificá-la como estrangeira.

De facto, à questão *Com que finalidade se inscreveu no curso de Língua Portuguesa: recuperar, manter ou melhorar as suas competências?* (Q.19), as respostas, ainda que, admitimos, muito influenciadas pela formulação da pergunta, demonstram que os estudantes identificam a língua como um todo:

- CV(2) - Inscrevi-me para melhorar minhas competências.
- BR(5) - Recuperar as minhas competências.
- BR(3) - Recuperar a minha língua.

Alguns estudantes identificam como *gaps* específicos a gramática ou a base:

- CV(1) - Aprender gramática e idiomas de uso comum.
- BR(2) - Recuperar a base que não tive e melhorar o que já sei.

Apesar de a questão se focar nas competências linguísticas, um dos estudantes – o estudante adotado em Itália, para quem, como referimos, a competência em LP não foi nunca a língua usada em família – redirecionou a sua resposta da *competência* para a *identidade*:

BR/PT - [...] porque eu queria aprender a língua portuguesa porque parte integrante da minha pessoa, para enriquecimento pessoal, e para conhecer as minhas raízes. Em um programa de descobrimento cultural, afetivo, pessoal a linguagem é no primeiro lugar.

Por fim, e por forma a avaliar o impacto do curso num (eventual) processo de reapropriação da língua, de construção de conhecimento, de identidade e de pertença, foram formuladas duas questões: *Depois de um ano de estudo na universidade, sente que a sua competência e conhecimento da língua portuguesa lhe deu mais instrumentos para conhecer e interpretar a sua cultura (do lado lusófono)?* (Q.22), para a qual obtivemos respostas fortemente afirmativas:

CV(1) - Claro, posso-me aproximar ao meu património cultural.

CV(2) - Sim e reparei que faço menos erros quando falo crioulo e consigo compreender as origens de algumas palavras.

BR(2) - Absolutamente sim, foi fundamental.

À segunda questão, *Depois de um ano de estudo na universidade, o seu sentimento de pertença / identificação com a língua e sua cultura (do lado lusófono) é maior?* (Q. 23), as respostas vão no mesmo sentido:

CV(1) - Eu já sentiva um forte sentimento de pertença ao meu país, mas agora sinto-me parte de uma comunidade muito mais grande.

BR(3) - Sim. Experimento cada vez um sentimento de revelação que parece-me apartar ao meu povo.

## 6. Breves notas à experiência de uma turma mista PLE/PLH

A especificidade do processo de aquisição da LH e, por consequência, a produção e conhecimentos linguísticos dos falantes de LH, por um lado, e a importância dos aspetos ligados à identidade e cultura envolvidos, por outro, têm implicações pedagógicas profundas. Investigadores e docentes têm vindo a reconhecer a necessidade de abordagens, metodologias e programas diferentes para os falantes de LH, quando não mesmo a criação de cursos específicos de LH (Carreira e Potowski 2011).

No contexto de uma turma mista PLE/PLH, procurámos abordar estas especificidades procurando não apenas estratégias para responder às necessidades específicas destes falantes, mas também para tirar partido do contacto entre falantes de PLH e aprendentes de PLE, assumindo esta convivência não como uma contingência cujos inconvenientes procuraríamos minimizar, mas sim como uma circunstância com benefícios potenciais para ambos os grupos.

Da nossa experiência didática nesta turma mista verificámos que a dinâmica pode ser especialmente interessante e muito frutuosa para os aprendentes de PLH e de PLE. Se é verdade que a experiência do falante de herança num curso de LE pode ser uma *no-win situation*, a nossa experiência demonstrou-nos que o falante de LH pode tirar benefícios se se adotarem metodologias e atividades diferenciadas, ou atividades que lhe permitam trabalhar de forma complementar, em par ou em grupo com os estudantes de PLE, em domínios e competências específicas.<sup>12</sup> Para os estudantes de PLE parece-nos que a presença de aprendentes de PLH é um recurso inestimável na medida em que sejamos capazes de criar dinâmicas de interação. O contributo dos falantes de PLH pôde ser valorizado através de atividades com foco linguístico e cultural; nomeadamente, através de um laboratório consistente numa pesquisa e apresentação oral sobre os países da CPLP, verificámos como a presença de falantes de herança pode ser mobilizadora para os colegas de PLE. Também com foco simultâneo na língua e na cultura, a inclusão de material didático e autêntico das variantes linguísticas dos nossos falantes de herança, europeu e brasileiro, mas também, por exemplo, de crioulo cabo-verdiano do Barlavento (nomeadamente, música) revelou-se

<sup>12</sup> Sendo as implicações didáticas das turmas mistas PLH/PLE um tema que extravasa o objeto do presente artigo e que aprofundaremos noutra sede, referimos apenas sucintamente as especificidades dos falantes de PLH e as estratégias que, a nosso ver, são profficuas em turmas mistas. De um ponto de vista linguístico, identificamos: 1) um maior domínio das competências orais em relação às escritas (Santos e Silva 2015) e 2) uma menor familiaridade com a gramática e o conhecimento metalinguístico (Montrul e Perpiñán 2011). Assim, apresentam-se como estratégias válidas 1) a realização de tarefas em pares aprendente LE / aprendente LH – como demonstrado na pesquisa de Bowles (2011), nos domínios do vocabulário, ortografia e acentuação estes aprendentes completam-se; 2) a promoção da Interação Conversacional entre aprendentes LE e aprendentes LH (Interaction Hypotesis/Output Hypothesis, Long 1996); e 3) a realização de atividades diferenciadas para aprendentes de LE e aprendentes de LH, nomeadamente no domínio da gramática quando os níveis de proficiência são diferentes (sabendo que o ensino da gramática é provavelmente o aspeto em que o ensino da LE e LH mais difere). De um ponto de vista sociolinguístico, visto 1) as motivações dos falantes de PLH e 2) o seu background em termos de competências linguísticas já adquiridas e em diferentes variantes, para não referir dialetos, apresentam-se como pontos fulcrais a necessidade de focar 1) as variantes e variedades da LP, fornecendo input suficiente para a sua manutenção, e ao mesmo tempo dando uma visão da LP verdadeiramente pluricêntrica, e 2) a incorporação de aspetos identitários e culturais nos programas, centrais no ensino das LH (Leeman 2011).

ocasião de grande interesse e até, por vezes, emoção por parte dos estudantes. Uma atividade simples como ouvir e ler a letra de uma canção em crioulo proporciona, na verdade, ao falante de herança, uma forma de se reapropriar da sua identidade linguística e cultural, e o reconhecimento, por parte de todos os outros estudantes, de que naquele momento aquele estudante é o único inteiramente capaz de ler, interpretar e traduzir aquela específica expressão cultural. Não imaginamos melhor forma de promover o interesse pela LP nos estudantes de PLE do que através do contacto com falantes de herança que trazem para a aula a sua variante linguística e a sua identidade cultural, sem intermediações. Este “recurso” ao dispor do docente é tanto mais valioso quanto pensarmos que são as próprias características da LP enquanto língua de diversidade, pluricêntrica, a exigí-lo.

Por fim, não abordámos, no âmbito desta pesquisa, a proficiência linguística “de partida e de chegada” dos falantes de PLH, mas parece-nos pertinente fazer uma nota relativa aos resultados das avaliações, na medida em que isso nos pode ajudar a compreender se a relação de herança constituiu uma vantagem deste ponto de vista, ou, pelo contrário – como vários docentes relatam –, a experiência de aprendizagem dos falantes de PLH inseridos numa turma de PLE acaba por gerar desmotivação e resultados finais abaixo das expectativas de alunos e docentes. No nosso caso, isso não se verificou: os resultados finais dos falantes de PLH são, na componente escrita, quase 2/30 superiores à média dos colegas de PLE. Por outro lado, quando comparamos os resultados dos falantes de PLH na componente escrita e na componente oral, verificamos, como é previsível, que os resultados na oralidade são cerca de 2,5/30 mais altos do que na escrita.

## 7. Considerações finais

A presente pesquisa revelou a especificidade dos falantes de PLH inseridos nos cursos de PLE da UNIMI do ponto de vista das motivações e do seu perfil linguístico e cultural, através de aspetos que os acomunam e distinguem claramente dos colegas de PLE. Confirmou-se que as motivações para o estudo da LP por parte dos falantes de PLH estão fundamentalmente relacionadas com fatores afetivos, e diferem substancialmente das dos colegas de PLE para quem o enriquecimento cultural assume preponderância. Verificou-se que o grupo de falantes de PLH é heterogéneo – como resultado da definição mais sociolinguística de LH que adotámos, mas também do carácter fortemente idiossincrático que tipicamente caracteriza o processo de aquisição e a competência linguística destes falantes. Notou-se uma forte presença de estudantes com origem brasileira, seguidos de estudantes de origem cabo-verdiana, e a inexistência de estudantes de origem portuguesa, facto que, carecendo de análise mais aprofundada, atribuímos ao peso destas

comunidades emigradas em Itália, bem como aos períodos desta emigração conjugados com idade dos emigrantes, que influenciam a existência de segundas e terceiras gerações em idade escolar. A maioria dos nossos estudantes são de segunda geração, nascidos em Milão, ou que emigraram com os pais para Itália antes dos 4 anos em fluxos migratórios dos anos 80 e 90 e assumem, de forma aparentemente não conflitual, a sua dupla nacionalidade e as suas identidades híbridas. Parecem-nos particularmente significativos alguns resultados relativos ao uso da língua que sinteticamente enunciamos: a frequência do curso de LP contribuiu para o alargamento da rede familiar e social, nomeadamente para a reaproximação de membros da família e da comunidade de LP, embora não tenha contribuído para a recuperação da LP nas relações mais próximas (na comunicação com a mãe/pai falante de LP, por exemplo), nos casos em que o uso da LP fora abandonado.

Parece-nos também muito significativo que nenhum estudante tenha sido capaz de identificar ou tenha participado numa iniciativa pública de promoção da LP.

A maioria estudantes viu no curso de LP e, em especial, nesta pesquisa, uma ocasião (a primeira, em muitos casos), de reflexão partilhada acerca da sua condição de falantes de herança. Sabemos que a experiência do falante de herança num curso de LE pode ser frustrante; mas cremos que é precisamente através do maior conhecimento da especificidade da área do PLH por parte dos docentes, e das motivações e perfil sociológico dos alunos, que será possível oferecer quer aos falantes de PLH quer aos falantes de PLE lado a lado numa mesma turma, uma ocasião de confronto, negociação e construção de identidades, a par do desenvolvimento de competências linguísticas.

Em conclusão, conscientes da limitação que a reduzida dimensão da amostra na nossa pesquisa representa, cujos resultados não é, de todo, possível generalizar, parece-nos que pesquisas deste tipo, focadas quer nas motivações quer nos perfis dos falantes de herança, podem contribuir para um maior conhecimento da comunidade de língua portuguesa em Itália e da sua relação com a LP. Além disso, permitindo ao docente conhecer os seus estudantes – as suas motivações, o seu perfil sociolinguístico, a perceção que têm da sua identidade linguística e cultural – e manter-se a par dos desenvolvimentos nesta área, não temos dúvidas de que este tipo de abordagem é fundamental para a gestão do processo de ensino e aprendizagem da LP, desde o design dos programas e materiais até à gestão da sala de aula. Fatores como a proficiência, a filiação e a herança conjugam-se em cada indivíduo de forma diferente, e indicam ao docente quais as melhores estratégias para a aprendizagem da língua e para a manutenção ou reapropriação de uma herança (linguística, cultural) essencial para a construção da própria identidade.

**Nota biográfica:** Susana Rocha da Silva é Licenciada em Estudos Europeus pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Mestre em Políticas Europeias pela Faculdade de Letras/Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa, e Mestranda em Português como Língua Segunda e Estrangeira na Faculdade de Letras da Universidade do Porto. É docente de PLE na Università degli Studi di Milano Statale, Cátedra António Lobo Antunes/Instituto Camões, e anteriormente na Sapienza Università di Roma e na Johns Hopkins University, SAIS Bologna.

**E-mail:** [susana.colaco@unimi.it](mailto:susana.colaco@unimi.it)

**Agradecimentos:** Agradece-se a todos os estudantes de Língua Portuguesa de nível elementar no ano 2017-2018 da UNIMI, em particular aos falantes de PLH cuja disponibilidade e entusiasmo tornaram possível esta pesquisa. Agradece-se ao revisor cujos comentários criteriosos e aprofundados ajudaram a melhorar este artigo.

## Referências bibliográficas

- Baldelli I. (org.) 1987, *La lingua italiana nel mondo: Indagine sulle motivazioni allo studio dell'italiano*, Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma.
- Bowles M. 2011, *A Exploring the role of modality: L2-heritage learner interactions in the Spanish language classroom*, in “The Heritage Language Journal” 8 (1), pp. 30-65.
- Blommaert J. 2010, *The sociolinguistics of globalization*, Cambridge University Press, New York.
- Camões, Instituto da Cooperação e da Língua I.P., 2017, *Referencial Camões PLE*, Lisboa.
- Carreira M. 2004, *Seeking explanatory adequacy: A dual approach to understanding the term 'heritage language learner'*, in “Heritage Language Journal” 2, pp. 1-25.
- Carreira M., Potowski K. 2011, *Commentary: Pedagogical Implications of Experimental SNS Research*, in “Heritage Language Journal” 8(1), pp. 134-151.
- Chulata, K.A., 2008, *Mediação Linguística e Cultural: estudo de caso*, in Lima-Hernandes, M.C., Marçalo, M.J., Micheletti, G., de Rossi Martin, V.L. (orgs.), “A língua portuguesa no mundo”. FFLCH-USP, Editora da FFLCH, São Paulo.
- Chulata, K.A. 2015, *Comunidade de fala brasileira em Pescara (Itália): constituição, autoaceitação e hibridismo*, in Chulata, K.A. de (org.), *Português como língua de herança*, Pensa, Lecce, pp.137-147.
- Conselho da Europa, 2001, *Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*, Asa, Lisboa.
- Cummins J. 2005, *A Proposal for Action: Strategies for Recognizing Heritage Language Competence as a Learning Resource within the Mainstream Classroom*, in “The Modern Language Journal” 89, No. 4 (Winter, 2005), pp. 585-592.
- Dörnyei Z. 2003, *Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning: Advances in Theory, Research, and Applications* in “Language Learning. A Journal of Research in Language Studies” 53, Issue S1, Blackwell Publishing, Michigan, pp. 3-32.
- Esperança J.P. 2009, *Uma Abordagem Eclética ao Valor da Língua: O uso Global do Português*, ISCTE/Instituto Camões, Lisboa.
- Faneca R.M., Araújo e Sá M.H., Melo-Pfeifer S. 2018, *Accepter n'est pas intégrer: Les langues et cultures d'origine vues par les enseignants au Portugal*, in “Recherches en didactique des langues et des cultures, Les Cahiers de l'ACEDLE” 15-3. <http://journals.openedition.org/rdlc/3727> (12.5.2019).
- Flores C. 2013, *Português Língua Não Materna. Discutindo conceitos de uma perspectiva linguística*, in Bizarro R., Moreira M., Flores C. (orgs.), *Português Língua Não Materna: Investigação e Ensino*, Lidel, Lisboa, pp. 35-46.
- Flores C., Melo-Pfeifer S. 2016, *Em casa mais português, mas também alemão: Perspetivas da Linguística e da Didática de Línguas sobre narrativas de uso da Língua de Herança*, in Melo-Pfeifer, S. (org.), *Didática do Português Língua de Herança*, Lidel, Lisboa, pp. 41-72.
- Gardner R., Lambert W. 1959, *Motivational Variables in Second Language Acquisition*, in “Canadian Journal of Psychology” v.13, n.4, pp. 266-272. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED031968.pdf> (30.08.2019).
- Grosso M.J. 2015, *À procura da Língua de Herança*, in Chulata, K.A. de (org.), *Português como língua de herança*, Pensa, Lecce, pp.167-180.
- Jennings-Winterle F. 2017, *Definindo espaços para uma abordagem pedagógica do*

- Português como Língua de Herança*, in De Rosa G.L et alii (orgs.), *De volta ao futuro da Língua portuguesa*, SIBA-ESE, Lecce, pp. 2409-2415.  
<http://siba-ese.unisalento.it/index.php/dvaf/article/view/18209/15546> (30.08.2019).
- Jouët-Pastré C. 2011, *Mapping the World of the Heritage Language Learners of Portuguese: Results from a National Survey at the College Level*, in “Portuguese Language Journal” 5.  
<http://www.ensinoportugues.org/wp-content/uploads/2011/05/Clemence-revised-10-6-11.pdf> (30.08.2019).
- Leeman J., Rabin L., Román-Mendoza E. 2011, *Identity and activism in heritage language education*, in “The Modern Language Journal” 95 (4), pp. 481-495.
- Long M. H. 1996, *The role of the linguistic environment in second language acquisition*, in W. C. Ritchie, T. K. Bhatia (orgs.), *Handbook of second language acquisition*, Academic Press, San Diego, pp. 413-468.
- Mauro T. 2001 (org.), *Italiano 2000, Indagine sulle Motivazioni e sui Pubblici dell’italiano diffuso tra stranieri*, Ministero degli Affari Esteri, Roma-Siena.  
<http://www.iic-colonia.de/italiano-2000/> (10.05.2019).
- Mauro T. 2002 (org.), *Italiano 2000. Sintesi Indagine sulle Motivazioni e sui Pubblici dell’Italiano diffuso tra stranieri*, Ministero degli Affari Esteri, Roma.  
<http://web.tiscali.it/inter3circoli/ital2000.pdf> (10.05.2019).
- Melo-Pfeifer S. 2016, *Introdução*, in Melo-Pfeifer, S. (org.), *Didática do Português Língua de Herança*, Lidel, Lisboa, pp. 19-23.
- Mendes E. 2015, *Ensino e formação de professores de português como Língua de Herança (PLH): revisitando ideias, projetando ações*, in Chulata, K.A. (org.), “Português como língua de herança”, Pensa, Lecce, pp.79-100.
- Ministério da Educação, 2008, *Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna (PLNM) - Ensino Secundário*, Lisboa.
- Montrul S. 2008, *Incomplete Acquisition in Bilingualism: Re-examining the Age Factor*, John Benjamins, Amsterdam.
- Montrul S., Perpiñán S., 2011, *Assessing Differences and Similarities between Instructed Heritage Language Learners and L2 Learners in Their Knowledge of Spanish Tense-Aspect and Mood (TAM) Morphology*, in “The Heritage Language Journal” 8 (1), pp. 90-133.
- Nunan D. 1992, *Research Methods in Language Learning*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Piippo J. 2015, *As línguas de herança no contexto finlandês – o caso do português na área metropolitana de Helsínquia*, in Chulata, K.A. de (org.), *Português como língua de herança*, Pensa, Lecce, pp.35-58.
- Russo M. 1999, *Commistione linguistica nella comunità capoverdiana in Italia*, Sette Città, Viterbo.
- Russo M. 2015, *Línguas de Herança dos migrantes da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa em Itália: projetos para uma continuidade cultural*, in Chulata K.A. de (org.), *Português como língua de herança*, Pensa, Lecce, pp.183-199.
- Santos D., Silva G. 2015, *Exploring Portuguese Heritage and Non-Heritage Learners’ Perceptions of and Performance in Listening*, in “The Canadian Journal of Applied Linguistics” 18, 1, pp. 63-86.
- Silva S. 2011, *Política Externa de Promoção da Língua. Relação Portugal – Itália* (Tese de Mestrado em Políticas Europeias), FLUL/IGOT.  
<http://bibliotecasicl.pt/Opac/Pages/Search/SimpleSearch.aspx> (12.05.2019).
- Soares S. 2012, *Português Língua de Herança: Da Teoria à Prática* (tese Mestrado em

Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira), FLUP. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/66481> (10.05.2019).

Van Deusen-Scholl N. 2003, *Towards a Definition of Heritage Language: Sociopolitical and Pedagogical Considerations*, in “Journal of Language, Identity, and Education” 2, n. 3. pp. 211-230.