



PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE HERANÇA: UMA PERSPECTIVA PLURICÊNTRICA DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM¹

PORTUGUESE AS A HERITAGE LANGUAGE:
TEACHING AND LEARNING FROM
A PLURICENTRIC PERSPECTIVE

Sílvia Melo-Pfeifer²

Universidade de Hamburgo (Alemanha)

Ana Souza³

*Universidade Federal de Goiás, Universidade de Brasília, Oxford
Brookes University (Inglaterra)*

Resumo: O português é ensinado como Língua de Herança na diáspora a aprendizes com diferentes variedades no seu repertório familiar. Argumentamos que precisa ser visto como uma língua pluricêntrica e recorreremos a discussões sobre lusofonia e suas políticas linguísticas. Baseamo-nos no entendimento de Bakhtin (1993) sobre a interação entre forças centrípetas e centrífugas no uso da língua. Defendemos que uma perspectiva pluricêntrica equipará melhor as crianças de diversas origens migrantes para agirem e interagirem num mundo cada vez mais globalizado. Concluímos com um apelo para a análise de diversas características intralinguísticas, o desenvolvimento de materiais pedagógicos que explorem a diversidade social e cultural, a progressão curricular em torno de conteúdos pluricêntricos e a formação de professores que os prepare para trabalharem em contextos plurilinguísticos e pluricultural.

Palavras-Chave: Língua de herança; Língua pluricêntrica; Políticas linguísticas.

¹ Originalmente publicado em inglês em MELO-PFEIFER, S; SOUZA, A. Portuguese as a Heritage Language – teaching and learning from a pluricentric perspective. In: SOUZA, A.; MELO-PFEIFER, S. (Eds.) *Portuguese as a Heritage Language – a pluricentric perspective* (p. 23-48). Campinas: Pontes, 2021. Algumas alterações menores foram feitas no sentido de eliminar referências intertextuais aos restantes capítulos incluídos no livro.

² Endereço eletrônico: silvia.melo-pfeifer@uni-hamburg.de.

³ Endereço eletrônico: ana.souza@ufg.br.

Abstract: *Portuguese is being taught as a Heritage Language in the diaspora to learners with different varieties in their family repertoire. We argue that Portuguese needs to be seen as a pluricentric language and draw on discussions of Lusophony and its language planning and policies. Our account is grounded in Bakhtin's (1993) understanding of the interplay between centripetal and centrifugal forces in language use. We advocate that a pluricentric perspective better equip children of diverse migrant backgrounds to act and interact in an ever increasingly globalized world. We conclude with a call for a rethink of the exploration of diverse intralinguistic features, the development of teaching materials that explore social and cultural diversity, curricular progression around pluricentric content and teacher education that prepares teachers to work in plurilingual and pluricultural contexts.*

Keywords: *Heritage language; Pluricentric language; Language planning and policies.*

INTRODUÇÃO

Nos últimos tempos, a noção de linguagem tem sido questionada. A produção discursiva de ideologias sociais e educacionais monolíngues foi desconstruída, juntamente com a representação das línguas nacionais e os pressupostos sobre a relação entre nação-língua-indivíduos (GOGOLIN, 1994; MAKONI; PENNYCOOK, 2007; MOITA LOPES, 2013). Agora, em tempos de hiper-diversificação das biografias linguísticas, devido a fatores demográficos como a crescente migração transnacional, o enfoque na língua como objeto fixo foi substituído por uma preocupação com as práticas linguísticas (ou linguagem) e o desenvolvimento de repertórios plurilíngues, incluindo todos os recursos semióticos dentro dos repertórios dos falantes plurilíngues. Há uma nova preocupação com as formas em que as práticas linguísticas e comunicativas são permeadas pelos fenômenos de translinguagem (GARCÍA; LI WEI, 2014), ou seja, a utilização pelos falantes de todos os recursos semióticos disponíveis em seus repertórios. Conseqüentemente, a noção de língua adquiriu formas muito complexas.

Esta nova forma de pensar sobre a língua chama a atenção para a complexidade da comunicação e da aprendizagem de línguas na sociedade contemporânea, sendo essa complexidade relevante para o estudo de línguas de herança e de línguas pluricêntricas. Como Fiorin (2013) afirmou, estamos "(...) incitando-os ao trabalho de relacionar a teoria linguística às questões do nosso

tempo, tempo de superdiversidade, tempo de transidiomaticidade, tempo de mistura, tempo de certezas abaladas, tempo de identidades cambiantes, tempo de não essencialidade" (FIORIN, 2013, p. 17).

Esta contribuição foca, em particular, em uma dimensão da diversidade contemporânea nas práticas linguísticas, ou seja, a pluricentricidade. O seu objetivo é responder a três questões principais: i) O que é uma língua pluricêntrica? ii) Qual é o impacto do pluricentrismo no português como língua de herança? iii) Como pode o português ser ensinado e aprendido como língua de herança pluricêntrica? Começamos por discutir a noção de língua pluricêntrica. Depois disso, examinamos as formas como o ensino do português como língua de herança é impactado pelo pluricentrismo. Finalmente, contemplamos as mudanças possíveis e necessárias no ensino do Português como Língua de Herança Pluricêntrica. Defendemos que a adoção de uma perspectiva pluricêntrica no ensino do Português como Língua de Herança pode ajudar crianças de diversas origens migrantes a agirem e interagirem num mundo cada vez mais globalizado. Concluimos com um apelo a um repensar em relação a quatro aspectos do ensino de línguas: a exploração de diversas características intralinguísticas, o desenvolvimento de materiais didáticos que explorem a diversidade social e cultural, a progressão curricular para conteúdos pluricêntricos e a formação de professores que prepare os docentes para trabalharem em contextos plurilinguísticos e pluricultural.

1 O PORTUGUÊS COMO LÍNGUA PLURICÊNTRICA

O termo “pluricêntrico” foi introduzido por Heinz Kloss em 1978 para se referir a “línguas padrão que têm várias variedades com direitos iguais onde são a língua oficial e administrativa de vários grandes estados independentes” (MUHR, 2016, p.22). Kloss começou a desenvolver este conceito nos anos 50,

quando estudou a língua alemã e os seus dialetos. Contudo, foi o fim do Império Britânico, que começou depois da Segunda Guerra Mundial, que teve um impacto significativo no desenvolvimento da teoria das línguas pluricêntricas. Um estudioso chave na matéria é Michael Clyne, um linguista australiano, que definiu as línguas pluricêntricas como “línguas com vários centros interativos, cada um fornecendo uma variedade nacional com pelo menos algumas das suas próprias normas (codificadas)” (CLYNE, 1992, p.1).

Vale a pena salientar que outros estudiosos utilizaram termos diferentes para se referirem ao mesmo fenômeno. O termo *World Englishes (WE)*, por exemplo, foi cunhado por Braj Kachru, um linguista indiano, que desenvolveu o conceito dos “círculos concêntricos” para descrever o mundo que utiliza o inglês. Neste paradigma, existem três círculos: o círculo interno das variedades nativas (em países como a Inglaterra e os EUA), o círculo externo das variedades de segunda língua (na Índia e no Quênia, por exemplo), e o círculo alargado das variedades de língua estrangeira (em lugares como o Brasil e a China) (cf. KACHRU, 1996). Como Kachru explica,

O termo *Englishes* é indicativo de identidades distintas da língua e da literatura. O termo *Englishes* simboliza variação na forma e função, utilização em contextos linguística e culturalmente distintos, e uma variedade na criatividade literária. E, acima de tudo, o termo enfatiza a WE-ness entre os utilizadores do inglês, em oposição a ‘nós contra eles’ (nativos e não nativos) (KACHRU, 1996, p.135).

Tanto o inglês como o português são exemplos de línguas pluricêntricas que podem ser descritas como tendo dominância invertida, ou seja, o inglês americano tornou-se mais dominante do que o inglês britânico da mesma forma que o português brasileiro é atualmente visto como mais dominante do que o português europeu (MUHR, 2016). No entanto, Lusofonia - não Português do Mundo - é o termo utilizado em Portugal para se referir aos falantes de Português no mundo inteiro e para transmitir um sentimento de pertencimento a uma

comunidade transnacional e a projetos geopolíticos (FARACO, 2012). Pode ser relevante realçar o fato de que o termo começou a ser utilizado em Portugal depois do país ter perdido poder sobre todas as suas ex-colônias nos anos 70 (*ibid.*). O fato de Portugal obter uma posição central em relação à Lusofonia acaba por implicar que o termo tenha um valor muito baixo no Brasil (*ibid.*). Em vez disso, os acadêmicos brasileiros preferem utilizar outros termos para se referir ao português, tais como língua internacional (por exemplo, FARACO, 2012), língua transnacional (por exemplo, DINIZ, 2012), língua pluricêntrica (OLIVEIRA; JESUS, 2018), língua global (MENDES, 2019).

Independentemente da terminologia adotada, reconhecemos que a chamada "norma" destacada na definição de línguas pluricêntricas de Clyne (1992) pode ser entendida, em termos linguísticos e sociolinguísticos, como o produto de sucessivas intervenções (conscientes). É este segundo entendimento que é relevante no presente artigo, porque, tal como salientado por Oliveira (2016):

(...) 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 (p. 26).

Segundo Clyne (2012), uma língua pluricêntrica é uma língua oficial, falada e utilizada para atingir objetivos comunicativos, em pelo menos duas nações diferentes. Como ele ainda afirma, estas variedades devem ser facilmente reconhecidas e distintas, a sua codificação deve ser concluída ou em curso; e devem ser ensinadas e divulgadas na escola (ver PINTO; MELO-PFEIFER, 2018 para relatos sobre estas características). Se tivermos em conta estes princípios, uma língua é definida como pluricêntrica porque tem sido

(...) elaborada por centros normatizadores (nacionais) diferentes, tomando por base diferentes variedades históricas, e submetendo-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).

Ser uma língua pluricêntrica parece produzir efeitos contraditórios. Por um lado, a natureza pluricêntrica do português coloca-o na categoria de línguas mais faladas do mundo, tornando possível considerar o português como uma língua global, aumentando assim a sua comercialidade em termos de políticas curriculares e linguísticas (pelo menos como língua estrangeira). Por outro lado, esta natureza pluricêntrica contribui também para a concorrência entre as diferentes variedades, nomeadamente quando se trata de ensinar português no estrangeiro (tanto como herança como língua estrangeira). Como sabemos, diferentes países de língua portuguesa têm diferentes agendas políticas, económicas e linguísticas e, portanto, "as línguas pluricêntricas são tanto unificadoras como divisoras de povos" (CLYNE, 2012, p.1).

No final do século XX, houve iniciativas que visavam unificar as variedades portuguesas. A natureza pluricêntrica da língua começou a ser gerida (OLIVEIRA; JESUS, 2018). Por exemplo, o Acordo Ortográfico de 1990 estabeleceu uma única ortografia oficial com o objetivo de melhorar o estatuto internacional da língua portuguesa. Em 1996, foi criada a CPLP (Comunidade dos Países de Língua Portuguesa) com o objetivo de facilitar a cooperação social, cultural e económica entre os países de língua portuguesa. Na sequência destas duas iniciativas, o início do século XXI tornou-se um momento particularmente significativo para o planeamento e política linguística em torno da língua portuguesa (OLIVEIRA; JESUS, 2018). O Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP), que foi fundado em 1999, só iniciou as suas atividades nos últimos anos. Como descrito no seu site, o IILP é uma ferramenta para a gestão comum da língua portuguesa pelos membros da CPLP.

No entanto, tal como assinalado por Diniz (2012), o IILP tem historicamente desempenhado um papel muito pequeno na promoção internacional da língua portuguesa. Este papel começou a mudar mais recentemente, como evidenciado pelo desenvolvimento do projeto PPPLE, uma plataforma online que partilha recursos didáticos para o ensino do português como língua estrangeira e como segunda língua. Como explica Mendes (2019), os recursos estão disponíveis

(...) em três níveis de proficiência e nas oito variedades linguísticas nacionais dos países de língua oficial portuguesa. Desse modo, ele é concebido, desenvolvido e alimentado de forma multilateral, criando um sistema internacionalizado e gestão do ensino e da formação de professores de PLE/PL2 e funcionando como instrumento de cooperação linguístico-cultural entre os Estados Membros da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP). Isso permite, conseqüentemente, mudanças no modo de conceber as normas linguísticas, dando visibilidade às variedades que não estão no centro, valorizando outras normas nacionais (p. 57).

Apesar deste posicionamento positivo em relação às diferentes variedades de português, os materiais partilhados na plataforma PPPLE não integram, pelo menos não explicitamente, o seu ensino. Os recursos cobrem uma variedade de tópicos e são sugeridos vários tipos de atividades. A plataforma é de fato uma fonte muito rica de materiais sobre os diferentes países lusófonos, juntamente com a referência às suas especificidades linguísticas e culturais. No entanto, os materiais parecem ainda lidar com estas variedades como entidades separadas.

Da mesma forma, como discutido por Melo-Pfeifer (2016), foram levantadas questões relacionadas com o Acordo Ortográfico de 1990. O objetivo de unificar as diferentes variedades causou polêmicas em torno da reforma ortográfica portuguesa. De fato, o acordo tem uma longa lista de adversários e apoiantes, tanto em Portugal como no Brasil. Como mostra aquela autora, através da análise de discussões de não-especialistas num fórum de discussão da imprensa diária em Portugal alusivos ao acordo ortográfico, várias ideologias

linguísticas emergiram nesta discussão e foram difíceis de reconciliar: por exemplo, houve apelos aos direitos linguísticos e à proteção das minorias linguísticas contra o posicionamento hegemônico (que no fórum de discussão em particular significava proteger a variedade ameaçada do português europeu contra o Brasil), e a propriedade linguística relacionada com o número de falantes e a territorialidade original da língua (sendo esta originalidade um sinal de autenticidade da língua).

No entanto, tanto o Acordo Ortográfico como a criação da CPLP - juntamente com as suas ações - enquadram-se no nível supra de política linguística, tal como definido por van den Akker *et al.* (2008 *apud* SOUZA; VIZENTINI, 2020, 2020). Por outras palavras, relacionam-se com políticas linguísticas internacionais (doravante, PL). Há também exemplos de ações a nível macro de planeamento, ou seja, políticas nacionais que têm um impacto internacional. É o caso das ações do Ministério das Relações Exteriores do Brasil (doravante, MRE) em relação ao ensino do português como língua de herança. A atenção e o apoio a este tipo de ensino começaram em 2009 com a promoção de eventos isolados e o financiamento de projetos de base, embora não de forma planejada e sistemática. Mais recentemente, foi publicado o guia curricular *Propostas Curriculares para Ensino de Português no Exterior - Português como Língua de Herança*. Tendo o contexto europeu como pano de fundo da sua concepção, este guia curricular assume o plurilinguismo como um aspecto chave para o ensino e aprendizagem do português.

Portanto, este guia aconselha que

(...) tanto as experiências socioculturais vivenciadas pelos aprendizes no exterior quanto as referentes ao contexto brasileiro sejam incorporadas às aulas ofertadas pelas instituições brasileiras formais e informais que atuam no exterior (BRASIL - MRE, 2020, p. 21).

Há também uma sugestão de que o uso do português em diferentes contextos (isto é, na vida quotidiana, no Brasil, no mundo e no país de residência dos aprendizes) deve ser explorado (ver BRASIL - MRE, 2020, p. 158).

Apesar das ricas contribuições que este guia traz para o apoio prestado aos professores e organizações brasileiras, não se pode esquecer que Portugal publicou o seu próprio guia para o ensino do português no estrangeiro em 2011: QuaREPE (Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro), apoiado pelo Instituto Camões, IP (Instituto Público financiado pelo governo português). Este foi utilizado como uma das referências para o guia curricular brasileiro. No entanto, o fato de existirem dois guias curriculares separados para o ensino do Português como Língua de Herança ilustra a tendência para se concentrar, quase unanimemente, apenas numa variedade de cada vez, normalmente português brasileiro ou europeu. Esta tendência para separar as variedades, e mantê-las isoladas em cenários de ensino e aprendizagem, pode ser vista ou como um sinal de competição entre variedades (MELO-PFEIFER, 2016) ou, seguindo Bagno (2018), como indexação da opinião de que duas 'línguas' e não duas variedades coexistem. Como diz Mendes (2016):

As relações entre as variedades nacionais do português, por exemplo, têm sido de assimetria e de isolamento, pois baseiam-se na competição entre as normas dominantes ou centrais, as normas brasileira e portuguesa, e o isolamento das outras variedades não-dominantes ou periféricas, dos demais países de língua oficial portuguesa (p. 294).

Em termos do ensino e aprendizagem do Português como Língua de Herança, o campo em que ambas as autoras deste artigo tiveram papéis ativos, a língua parece ser construída, pelo menos discursivamente, como um objeto curricular estável, mononormativa e claramente delimitada, tanto do ponto de vista interlinguístico (i.e. entre línguas), como claramente estruturada do ponto de vista intralinguístico (i.e. dentro de uma única língua). Tal percepção construída e altamente disseminada influencia a forma como o ensino e a

aprendizagem são organizados, que objetivos são seguidos (tornados claros em termos como o ensino de brasilidade ou portugalidade), bem como a seleção de conteúdos, e mesmo a seleção de materiais e professores. Contribui também para a percepção algo estereotipada das outras variedades e dos seus falantes, que parecem ser tolerados em vez de aceites.

A chamada promoção da língua portuguesa, em termos de políticas linguísticas, parece seguir um curso pouco estruturado com poucas oportunidades de trabalho colaborativo entre agentes e com poucas iniciativas de diferentes países de língua portuguesa, como ilustrado na secção que se segue.

2 O PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE HERANÇA PLURICÊNTRICA

O Português como Língua de Herança enfrenta desafios complexos de ensino devido a várias características que distinguem (ou devem distinguir) esta área do ensino das línguas. Melo-Pfeifer (2020) apresenta uma discussão teórica sobre estes traços distintivos. Nesta seção, descrevemos o ensino do Português como Língua de Herança no Reino Unido como uma forma de ilustrar o contexto do ensino na diáspora.

Como explicado por Souza e Barradas (2021), o ensino do português a filhos de famílias que se mudaram de Portugal para o Reino Unido começou nos anos 60. Esta forma de ensino resultou do que, na altura, era considerado como um padrão temporário de migração. Estas famílias portuguesas consideraram importante para os seus filhos manter laços culturais e um sentido de identidade com o seu local de origem, bem como estar academicamente preparadas para regressar à educação em Portugal. Portanto, o foco inicial era o ensino do português como língua materna (ou seja, como a língua padrão utilizada nas escolas em Portugal). Estas lições começaram como um movimento de base e, cerca de 15 anos mais tarde, foram retomadas pelo Ministério da Educação

português. Foi apenas cerca de 35 anos após as lições terem sido oferecidas pela primeira vez no Reino Unido que começaram a ser re-conceitualizadas como provisões para os aprendizes de línguas de herança.

As escolas portuguesas no Reino Unido aceitam alunos de outros países lusófonos. De fato, várias crianças de origem brasileira frequentam estas escolas, especialmente tendo em vista a preparação para exames formais disponíveis no Reino Unido para certificação na língua portuguesa. É relevante salientar que estes exames, tal como os exames ÖSD (que são reconhecidos internacionalmente como prova de competência linguística em alemão) (VAN KERCKVOORDE, 2012), adotam uma abordagem pluricêntrica e incluem textos que representam as variedades adotadas em diferentes países.

No entanto, os brasileiros criaram as suas próprias escolas. A migração brasileira tornou-se significativa no Reino Unido cerca de 20-30 anos após o início do movimento português para o ensino de línguas. Souza (2016a) argumenta que a principal razão para a separação entre as escolas brasileiras e portuguesas está relacionada com a estreita ligação entre língua, cultura, pertencimento e um sentido de ligação com a nação de origem. Por outras palavras, o ensino do português em ambos os grupos de escolas segue um processo mononormativo, que indexa as origens nacionais.

Apesar da variedade que se ensina nestes contextos, ambas as formas de ensino enfrentam os mesmos desafios em relação ao perfil dos seus alunos. Os aprendizes de herança tendem a ter perfis linguísticos e comunicativos muito diversos. O status da sua língua de herança nos diferentes espaços sociais e comunicativos que experimentam no país de acolhimento também molda a percepção que os aprendizes têm do seu valor. Além disso, as oportunidades de interagir na língua de herança no Reino Unido podem variar significativamente entre os diferentes aprendizes. Ambas as questões, estatuto linguístico e

oportunidades de uso da língua, têm impacto na qualidade e na quantidade do insumo que recebem.

Além disso, as características demográficas e sociolinguísticas da área em que residem no Reino Unido, a presença de diferentes línguas na área de residência e no contexto escolar podem ter impacto sobre se o português é valorizado por diferentes aprendizes, e em que medida. Por exemplo, as negociações de língua e identidade de três crianças de uma escola complementar brasileira em Londres, estudada por Souza (2010), lançam luz sobre as suas percepções do português em contraste com o inglês. A experiência das crianças com o português era variada em relação à quantidade de português falado em casa, as ligações que tinham com outros falantes de português no Reino Unido e no Brasil, o nível de exposição que tinham a atividades culturais em português, o número de anos que frequentavam a escola complementar brasileira, e a atitude que os seus pais tinham para falar português. Consequentemente, desenvolveram diferentes níveis de competência em português e desenvolveram diferentes graus de identificação com o Brasil. Estas diferenças refletiram-se em como e quando utilizavam o português nas interações de sala de aula com os seus colegas e professores. Num artigo posterior, Souza (2016a) destacou o fato das crianças desenvolverem uma compreensão precoce de como (e se) as línguas são valorizadas e isto, por sua vez, tem impacto nas suas escolhas linguísticas.

As crianças podem também ter várias línguas no seu repertório. Um terço das crianças que frequentam uma das escolas complementares brasileiras em Londres que foi estudada por Souza (2016b) crescia com três línguas em casa: a língua de acolhimento (inglês) e duas línguas de herança (português e outra, que variava de família para família). O contexto familiar multilíngue em que as crianças de origem migrante crescem é bem ilustrado no documentário *Uma Língua como Herança*⁴, produzido no Reino Unido em 2015 com apoio

⁴ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=OAmHgBFwDf8>.

financeiro do Consulado-Geral do Brasil em Londres. Além disso, considerando especialmente o contexto europeu, as crianças de línguas de herança, muito provavelmente, vivem numa sociedade multilíngue / plurilíngue. Por outras palavras, estão também expostas a outras línguas fora de casa e podem muito bem utilizar estas línguas para diferentes fins.

Assim, se reconhecermos estes desafios (que as escolas tendem a ter ideologias monolíngues e monoculturais, o nível e a qualidade do insumo dos alunos são variados, os perfis dos alunos são diversos, os alunos podem ter uma multiplicidade de línguas no seu repertório), como poderiam as diferentes variedades de Português ser integradas no ensino do Português como Língua de Herança? Seguindo a mesma linha de pensamento, Mendes (2016) faz as seguintes perguntas:

Quais variedades devem ser ensinadas, especialmente em contextos em que diferentes normas linguísticas coexistem? Podemos formar professores, considerando diferentes padrões normativos de referência? Como avaliar e produzir materiais para o ensino de português LE/L2, considerando diferentes variedades nacionais? Como incluir nos centros de discussão dos planejamentos políticos e educacionais voltados para o PLE/PL2 outras línguas e culturas que estão para além do binômio Portugal-Brasil? (p. 298)

Estas questões são também consideradas fundamentais por Faneca, Araújo e Sá e Melo-Pfeifer (no prelo). Estas autoras consideram que uma didática da variação é uma dimensão importante de ensino e aprendizagem quando confrontada com a heteroglossia na sala de aula, e como um meio de combater as ideologias mononormativas que estão a ser desenvolvidas em contextos mononormativos, tais como a escola e o sistema escolar. Por "didática da variação", estas autoras compreendem práticas de ensino e aprendizagem que: i) introduzem a variação linguística e diferentes variedades na sala de aula, apresentando a língua como uma entidade heterogênea e dinâmica; ii) capitalizam os conhecimentos dos professores e dos alunos sobre diferentes

variedades e as suas competências na sua utilização; iii) utilizam recursos pedagógicos que evidenciam a variação. Por conseguinte, Faneca, Araújo e Sá e Melo-Pfeifer perguntam,

(...) como podem as diferentes normas ser integradas nas lições? Que reflexões intralinguísticas podem ser desenvolvidas? Como devem os diferentes padrões ser considerados sem ter um impacto negativo na suposta unidade da língua? Como pode o conhecimento anterior em português ser valorizado sem, paradoxalmente, desvalorizar os padrões acadêmicos? (no prelo).

Outras questões, relacionadas com atitudes referentes à variação na utilização dos recursos da língua portuguesa e suas representações sociais, como o que acontece se a forma de falar do professor não coincidir com a variedade nos materiais didáticos e como alunos reagem quando o seu professor fala outra variedade, são colocadas por Reimann e Koch (2019).

Antes de tentarmos responder a estas questões, é relevante destacar o trabalho de Mikhail Bakhtin, que influenciou uma diversidade de áreas do ensino de línguas. Concentramo-nos no seu conceito de "polifonia", desenvolvido dentro do campo da literatura. Bakhtin (1984, 1993) considera que a existência de múltiplas vozes, ou seja, pontos de vista diversos e contraditórios, é uma característica dos textos literários. Podem ser de dois tipos: forças centrípetas (que tornam os textos homogêneos) e forças centrífugas (que tornam os textos heterogêneos). Se aplicarmos o conceito de "polifonia" à linguagem de uma forma mais ampla, as forças centrípetas relacionam-se com fenômenos que unificam e regulam a linguagem, enquanto que as forças centrífugas se referem a fenômenos que estratificam e diversificam a linguagem. É importante notar que estas forças operam simultaneamente, como explicado por Bakhtin (1989 *apud* MENEZES DE SOUZA, 1996, p. 44):

Uma língua unitária comum consiste num sistema de normas linguísticas. Essas normas, porém, não constituem um imperativo abstrato; pelo

contrário, são as forças geradoras da vida linguística, forças que lutam para vencer a heteroglossia da linguagem, forças que unificam e centralizam o pensamento verbal-ideológico, criando dentro de uma língua nacional heteroglota o núcleo linguístico firme e estável de uma língua literária oficialmente reconhecida, ou então, defendendo uma língua já formada da pressão de uma heteroglossia crescente (...) Ao lado das forças centrípetas, as forças centrífugas da linguagem continuam seu trabalho ininterrupto; ao lado da centralização e da unificação, os processos ininterruptos da descentralização e da desunificação continuam.

É possível observar (a tensão entre) estas duas forças que operam no planejamento e políticas linguísticas do português como Língua de Herança no Reino Unido a nível macro (nacional), meso (institucional) e micro (interpessoal) (ver RICENTO; HORNBERGER, 1996 para uma discussão detalhada sobre as múltiplas camadas da PL). As escolas complementares brasileiras funcionam independentemente das aulas oferecidas pelo governo português (SOUZA, 2016a). Ambos os tipos de organização descrevem a sua oferta como centrando-se principalmente numa variedade da língua portuguesa. Portanto, apenas contratam professores que são "falantes nativos" da sua respectiva variedade nacional. O material didático adotado reflete também esta perspectiva normativa - os livros são importados de Portugal e do Brasil por organizações particulares. Os grupos portugueses seguem o guia curricular produzido em Portugal. As escolas brasileiras não o fazem. De fato, tal como acima mencionado, foi recentemente produzido um guia curricular com enfoque no português brasileiro (ver BRASIL - MRE, 2020).

No entanto, a interação entre os dois grupos de migrantes no Reino Unido não pode ser negada. A área de Londres com o maior número de brasileiros é, por exemplo, a que também tem uma grande concentração de portugueses (EVANS *et al.*, 2015). O contacto social e econômico entre os dois grupos é também significativo. Existem organizações religiosas assim como clubes noturnos, restaurantes e lojas frequentadas por ambos os grupos (SOUZA, 2019; 2008). De fato, há crianças que falam outras variedades linguísticas do português

que frequentam tanto as escolas complementares brasileiras como as aulas oferecidas pelo programa português. Alguns professores brasileiros e portugueses abrem ocasionalmente espaço nas suas aulas para o intercâmbio educacional, social e cultural entre os dois grupos. Estas iniciativas dependem em grande parte de relações pessoais.

Tendo em conta estas questões e contextos complexos e multifacetados para o ensino e aprendizagem de línguas, utilizamos a seção seguinte para refletir sobre possíveis desenvolvimentos para o ensino e aprendizagem do português como língua de herança pluricêntrica.

3 ENSINO E APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE HERANÇA PLURICÊNTRICA – DESENVOLVIMENTOS FUTUROS

Na nossa opinião, o primeiro passo no sentido do ensino e aprendizagem do português como língua de herança pluricêntrica é aceitar que este tipo de ensino deve contribuir para o desenvolvimento de uma competência plurilingue e pluricultural, na qual se reúnem diferentes recursos e variedades linguísticas para construir uma competência comunicativa heterogênea. Tal como explicado pelo Conselho da Europa (CONSELHO DA EUROPA, 2001), uma competência comunicativa heterogênea é entendida como

(...) capacidade para utilizar as línguas para comunicar na interação cultural, na qual o indivíduo, na sua qualidade de actor social, possui proficiência em várias línguas, bem como experiência de várias culturas. Considera-se que não se trata da sobreposição ou da justaposição de competências distintas, mas sim de uma competência complexa ou até compósita à qual o utilizador pode recorrer (p. 231).

Esta passagem do foco numa única língua para a utilização de várias línguas foi denominada “a virada multilíngue” (MAY, 2014) nos estudos de

Linguística Aplicada. Uma perspectiva multilíngue implica que todas as línguas e variedades incluídas nos repertórios dos aprendizes devem ser consideradas no processo de ensino e aprendizagem. Considera ainda que o objetivo da aprendizagem de línguas não é visto como a obtenção de competências nativas numa língua-alvo, mas como a aprendizagem de como comunicar-se adequadamente em situações interculturais utilizando uma língua ou uma variedade de recursos linguísticos que podem não ser todos familiares a todos os participantes.

Considerando especificamente o contexto do mundo de língua alemã, van Kerckvoorde (2012) refere-se a uma perspectiva pluricêntrica do ensino e aprendizagem de línguas como uma abordagem multivarietal. A autora considera "crucial (...) preparar os estudantes para uma comunicação e interação de sucesso no mundo (...) [das línguas pluricêntricas]" (p. 176). No entanto, ela está consciente dos muitos desafios envolvidos na adoção de tal abordagem, mencionando, como exemplos, a falta de tempo para cobrir todas as variedades e a falta de materiais de ensino adequados; os diferentes valores dados às diferentes variedades; o mito de que o ensino de diferentes variedades nacionais pode confundir os alunos; e que alguns professores podem sentir que não são suficientemente conhecedores para ensinar sobre as diferentes variedades.

Estas preocupações são partilhadas em relação ao ensino do Português como Língua de Herança pluricêntrica. Como exemplo, mencionamos o estudo de Pereira (2020) de uma escola bilingue (português / alemão) em Berlim. Nesta escola, os professores são do Brasil e de Portugal, e os alunos são de cinco países lusófonos diferentes. São colocados em turmas separadas de acordo com o ano letivo e a sua idade, e não com a sua variedade linguística. Em outras palavras, os estudantes aprendem juntos, apesar das suas diferentes origens linguísticas e culturais. A experiência desta escola bilingue é relatada como sendo positiva por

Pereira (2020). Segundo ela, "os resultados mostram que os estudantes têm a sua proficiência linguística ampliada" (p. 32). Além disso,

(...) desenvolvem uma compreensão de que pertencem a uma comunidade maior de falantes, experimentam diferentes variedades da língua, são expostos a intercâmbios culturais muito ricos (...) que, por sua vez, melhoram a sua competência comunicativa (PEREIRA, 2020, p. 35).

Por isso, defende uma abordagem pedagógica mais ampla, formação de professores dentro desta abordagem, assim como o desenvolvimento de materiais didáticos que incluam as diferentes variedades da língua portuguesa, e que reflitam as diferentes experiências sociais e culturais dos falantes de diferentes países de língua portuguesa.

Neste ponto, é conveniente recorrer a duas iniciativas de planejamento e de política linguística macro que reconhecem a necessidade de partilha de recursos pedagógicos que cobrem as diferentes variedades linguísticas do mundo lusófono: os Planos de Ação de Brasília (PAB) e o Plano de Ação de Lisboa (PALis). Como resultado destas políticas, foi criado o Portal do Professor de Português como Língua Estrangeira / Língua Não Materna (PPPLE), já mencionado na seção 1 acima, como instrumento para o ensino do português como língua pluricêntrica, ou seja, como sendo inclusivo das diferentes normas (OLIVEIRA; JESUS, 2018). Apesar das limitações explicadas na seção 1, estes materiais representam um passo no sentido de abraçar a diversidade linguística. Contudo, esta perspectiva deve ser estendida às práticas da sala de aula, às interações entre professores e alunos, e ao desenvolvimento de outros materiais. Tais movimentos poderiam contribuir para a melhoria do ritmo de aprendizagem e para a integração dos repertórios plurilíngues dos estudantes. Neste sentido, abordagens plurais da aprendizagem e do ensino são necessárias para substituir as práticas e tradições pedagógicas monolíngues. Como definem Candelier *et al.* (2012), originalmente em francês, as abordagens didáticas plurais

são "atividades de ensino/aprendizagem que envolvem a utilização de várias variedades linguísticas e culturais (= mais de uma)" (*approches didactiques qui mettent en œuvre des activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois plusieurs (= plus d'une) variétés linguistiques et culturelles*"). As abordagens plurais baseiam-se claramente na visão de que as diferentes variedades devem ser consideradas no processo de ensino e aprendizagem, tanto retrospectivamente (se os estudantes tiverem tido contacto com diversas variedades) como prospectivamente (preparando os estudantes para lidar com diferentes variedades no futuro). Além disso, as abordagens plurais valorizam: i) todos os conhecimentos e competências anteriores dos estudantes em diferentes línguas, variedades e culturas; ii) conhecimentos existentes demonstrados relativamente a diferentes línguas e culturas; e iii) conhecimentos, tais como estratégias de comunicação e aprendizagem e a capacidade de comparar línguas.

Se aceitarmos que o ensino e a aprendizagem de uma variedade de uma língua devem preparar os aprendizes para interagir com aprendizes de outras variedades, a intercompreensão (ou seja, o processo comunicativo em que falantes de diferentes línguas utilizam as suas próprias línguas com estratégias de comunicação que permitem a compreensão (DUFOR, 2018) e a abordagem intercultural das línguas devem ser consideradas. Argumenta-se que, como abordagem pedagógica, a intercompreensão pode preparar os estudantes para se expressarem numa variedade e compreenderem a variedade da outra (ESCUDE; CALVO DEL OLMO, 2019). Seguindo esta premissa, seria possível dissociar competências produtivas e receptivas no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, as transparências e opacidades entre variedades poderiam ser sistematicamente abordadas. Adicionalmente, reconhecendo o valor da abordagem intercultural para a educação linguística, a sala de aula de Português como Língua de Herança pluricêntrica deveria preparar-se para a mediação

linguística e intercultural. Esta mediação poderia ter lugar através da promoção de capacidades descentralizadoras e do desenvolvimento das capacidades dos estudantes na construção de pontes entre diversos espaços discursivos, culturais e linguísticos. Como já foi dito, o objetivo final não é o desenvolvimento das competências ideais dos falantes nativos, mas sim cultivar as capacidades de um falante intercultural, que seja capaz de compreender as suas próprias filiações identitárias e as de outros, e os caminhos e influências que a elas conduzem (BYRAM, 1997).

Como indicado acima, situamos as nossas atividades de investigação e ensino no campo da Linguística Aplicada e da formação de professores de línguas. É por esta razão que consideramos as questões mais amplas em torno das discussões sobre pluricentricidade nas seções anteriores e que propomos alguns caminhos no campo da educação linguística aplicada, tendo em conta os estudantes e a formação de professores.

Em termos de educação dos estudantes na língua de herança (LIMA-HERNANDEZ; TEIXEIRA e SILVA, 2020; PEREIRA, 2020), consideramos importante ter em mente os seguintes objetivos:

- desenvolver a consciência intralinguística e intercultural, ou seja, a consciência de pertencer não só à comunidade de falantes da variedade X ou Z e de alguma herança cultural, mas também a consciência de fazer parte de uma comunidade de falantes da língua portuguesa, conhecida pela sua heterogeneidade;
- refletir sobre a complexidade inerente de combinar múltiplas identidades e afiliações, integrando não só variedades de português, mas também uma gama mais vasta de outras influências linguísticas e culturais;
- construir ligações entre vários contextos e oportunidades para a educação linguística, onde diferentes variedades e línguas são disponibilizadas.

No domínio da formação de professores, Melo-Pfeifer (2020) apela aos seguintes desenvolvimentos (ver também PINHO, 2016; SOUZA; BARRADAS, 2021; SOUZA; LIRA, 2020):

- a diversificação dos percursos e cenários da formação de professores, promovendo a reflexão dos professores sobre a natureza integrada dos repertórios linguísticos dos alunos e sobre a constante heterogeneidade dos participantes na sala de aula, não só na língua-alvo, mas também promovendo a competência plurilíngue, nas suas diversas dimensões (afetiva, comunicativa e cognitiva);

- a criação de modalidades de formação de professores que integrem os professores nos processos formativos (GONÇALVES, 2017), desde a fase de concepção até à fase de avaliação, e dando-lhes voz, como especialistas na gestão da pluricentricidade e heterogeneidade na sala de aula;

- o desenvolvimento de práticas mais ecológicas e integradas de formação de professores, envolvendo colegas de diferentes contextos (com diferentes línguas de herança, trabalhando no campo de ensino de línguas de herança em diferentes países) e mesmo membros das comunidades da diáspora;

- a aproximação e trabalho colaborativo de professores (e pesquisadores) que normalmente representam uma variedade específica.

Os caminhos futuros, propostos acima, estão naturalmente situados no tempo e no espaço e aqueles que os seguem são obrigados a confrontar-se com diferentes ideologias linguísticas. Assim, consideramos que poderiam ser desenvolvidas ações mais integradas a nível mundial em relação às políticas linguísticas para o Português como Língua de Herança pluricêntrica. Além disso, os materiais didáticos poderiam integrar diferentes aspectos das variedades linguísticas e culturais da língua portuguesa de forma mais sistemática, através de aproximações e comparações, indo desta forma para além de relatos estereotipados e selecionados aleatoriamente. Outras iniciativas, tais como

políticas flexíveis de contratação de professores e a promoção da colaboração entre eles, poderiam também ser desenvolvidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A nossa posição neste capítulo é que (re)pensar o ensino da língua portuguesa como uma língua pluricêntrica implica aceitar que

A língua que é objeto de ensino-aprendizagem não é estática, única ou isomórfica, da mesma forma que os seus falantes não são 'personagens típicos' de uma comunidade de fala imaginada, lidando assim com a diversidade intralinguística da designada 'língua-alvo' nas aulas torna-se um assunto premente (SILVA; MELO-PFEIFER, 2018).

É assim importante romper com o hábitus monolingüístico e mononormativo dos recursos pedagógicos atuais (FERREIRA; MELO-PFEIFER, 2015). Ao tomar esta posição, defendemos que quatro aspectos do ensino devem ser abordados: características intralingüísticas, progressão curricular, materiais didáticos e formação de professores. O desenvolvimento de uma reflexão sistemática sobre a variação intralingüística é imperativo:

(...) promover a intercompreensão entre diferentes variedades de português através da comparação sistemática das zonas opacas e transparentes, ou seja, não só cobrindo as diferenças lexicais, mas também as diferenças semânticas, sintáticas e gramaticais (SILVA; MELO-PFEIFER, 2018).

A adoção de uma abordagem sistemática das variedades portuguesas deve também levar a reflexões sobre a progressão curricular no que diz respeito à exploração das variedades. Sugerimos que esta consideração seja levada em conta desde o início, começando pela variação lexical e a consideração de palavras com diferentes valores ou significados formais e informais, dependendo da variedade. A partir daqui, poderia ser prevista uma complexificação progressiva da “contrastividade” (cf. MEISNITZER, 2019). Tal abordagem

fomentaria uma “Varietätenkompetenz rezeptiva”, ou seja, uma competência varietal receptiva (REIMANN, 2017), ou seja, a capacidade de falar uma variedade (com mais ou menos influência de outras variedades), e ser capaz de identificar e compreender outras variedades e as suas particularidades. Isto significaria desenvolver competências produtivas numa variedade e capacidades de intercompreensão em relação às outras variedades.

Em relação ao terceiro aspecto, os materiais, há necessidade do desenvolvimento de recursos que rompam com uma perspectiva justaposta e paralela das variedades, ou seja, sem se concentrar nas suas semelhanças e diferenças.

Um último aspecto a ser considerado é o diagnóstico e discussão de atitudes, imagens e estereótipos sobre as diferentes variedades do português. A relação entre as variedades pode ser um assunto sensível permeado por diferentes ideologias linguísticas, sobre a qual os sujeitos nem sempre estão conscientes. Os professores poderiam ter um papel central de mediação neste tipo de discussões com os alunos. Por conseguinte, a formação de professores deve ter como objetivo preparar os profissionais para lidar com estas questões. Afinal, ser regularmente exposto à diversidade regional e nacional pode levar professores e alunos a serem mais críticos dos estereótipos e a desenvolverem atitudes mais tolerantes em relação às línguas e culturas dos outros (VAN KERCKVOORDE, 2012).

Para concluir, reafirmamos o nosso argumento de que a adoção de uma perspectiva pluricêntrica sobre o ensino do Português como Língua de Herança pode ajudar crianças de diversas origens migrantes a agirem e interagirem num mundo cada vez mais globalizado. Como sublinhado por van Kerckvoorde (2012), em relação à pluricentricidade da língua alemã,

(...) quanto melhor (...) os estudantes estiverem preparados para apreciar e compreender a diversidade linguística e cultural (...) mais bem sucedidos

serão na sua participação em mundos sociais com muitos tipos de (...) falantes (p. 178).

Estamos de acordo com ela e reforçamos que "devemos isso aos nossos alunos"!

REFERÊNCIAS

BAGNO, M. Duas Línguas, Quantas Políticas? In: P.F. PINTO; S. MELO-PFEIFER (Eds.) *Políticas Linguísticas em Português*. Lisboa: LIDEL, 2018, p. 24-40.

BAKHTIN, M. *Problems of Dostoevsky's Poetics*. University of Minnesota Press, 1984.

BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. São Paulo: UNESP/HUCITEC, 1993.

BRASIL, Ministério das Relações Exteriores. *Propostas Curriculares para o Ensino de Português no Exterior – Português como Língua de Herança*. Brasília: Funag, 2020.

BYRAM, M. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.

CANDELIER, M. et al. *Le CARAP - Un Cadre de Référence pour les Approches plurielles des langues et des cultures – Compétences et ressources*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2012.

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

CLYNE, M. (ed.). *Pluricentric languages. Differing norms in different nations*. Berlin: Mouton de Gruyter, 1992.

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro europeu comum de referência para as línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Asa, 2001.

DINIZ, L. R. A. Política Linguística do Estado Brasileiro para a Divulgação do Português em Países de Língua Oficial Espanhola, *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, v. 51, n. 2, p. 435-458, 2012.

DUFOUR, M. Intercomprehension: a reflexive methodology in language education, *Éducation et sociétés plurilingues*, v. 44, p. 71-84, 2018.

ESCODÉ, P.; CALVO DEL OLMO, F. *Intercompreensão*. A chave para as línguas. São Paulo: Parábola, 2019.

EVANS, Y. et al. *Diversidade de Oportunidades: Brasileir@s em Londres*. Londres: GEB/Goldsmiths/Queen Mary/Oxford Brookes, 2015.

FANECA, R.; ARAÚJO E SÁ, M.H.; MELO-PFEIFER, S. "Hoje eu sou a fusão de dois Português e eu danço entre o ritmo da música": O Português Língua de Herança em Portugal. In: *Anais do VI SIMELP*, 2017, Santarém (Portugal), press.

FARACO, C.A. Lusofonia: utopia ou quimera? Língua, história e política. In T. LOBO *et al.* (Eds.) *Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias*. Salvador: EDUFBA, 2012, p.31-50.

FERREIRA, T.; MELO-PFEIFER, S. Desenvolvimento da competência plurilingue: quebrar o *habitus* monolíngue dos manuais escolares. In: M.H. ARAÚJO E SÁ; A.S. PINHO, (Eds.) *Intercompreensão em contexto educativo: resultados da investigação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2015, p. 133-156.

FIORIN, J. Prefácio. In: L.P. MOITA LOPES, (Ed.) *O Português no século XXI. Cenário Geopolítico e Sociolinguístico*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 13-17.

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

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

GONÇALVES, M.L.S. Tackling sustainability: first steps into co-designing teacher professional development. *APPLES – Journal of Applied Language Studies*, v. 11, n. 3, p. 81-99, 2017.

KACHRU, B. World Englishes: Agony and Ecstasy, *The Journal of Aesthetic Education*, v. 30, n. 2, p. 135-155, 1996.

LIMA-HERNANDEZ, M. C.; TEIXEIRA E SILVA, R.. Contextos de Mobilidade Geopolítica e Língua de Herança. In: M. L. GONÇALVES; S. MELO-PFEIFER (Eds.) *Formação de professores de Português Língua de Herança*. Lisboa: LIDEL, 2020.

MAY, S. *The Multilingual turn. Implications for SLA, TESOL and Bilingual Education*. London: Routledge, 2014.

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

MEISNITZER, B. O Português como língua pluricêntrica. Um desafio para a didática do Português Língua Estrangeira. In: C.H. KOCH; D. REIMANN (Eds) *As Variedades do Português no Ensino de Português Língua Não Materna*. Tübingen: Narr Verlag, 2019, p. 19-43.

MELO-PFEIFER, S. POÉTICA, Maleável, ENCANTADORA, Mágica: perfil dos docentes de Português Língua de Herança e sua relação com a língua objecto de ensino e de aprendizagem. In: M. L. GONÇALVES; S. MELO-PFEIFER (Eds) *Formação de professores de Português Língua de Herança*. Lisboa: LIDEL, 2020.

MELO-PFEIFER, S. Que português? Que língua? Que herança? In *Domínios de Linguagem*, v. 12, n. 2, p 1163-1179, 2018.

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

MENDES, E. Pluricentrismo linguístico, ensino e produção de materiais de Português LE no PPPLE. In: ORTIZ, M.L.A.; GONÇALVES, L. (Eds.) *O Mundo do Português e o*

Português no Mundo afora: especificidades, implicações e ações. Campinas: Pontes, 2016, p. 293-310.

MENDES, E. A promoção do português como língua global no século XXI – um cenário a partir do Brasil. *Linha D'Água*, v. 32, n. 2, p. 37-64, 2019.

MENEZES DE SOUZA, L.M. De versões mutantes e lama no ventilador: a questão da história na literatura pós-colonial, *Cad.Est.Ling.*, Campinas, v. 30, n. 43-55, 1996.

MOITA LOPES, L.P. (Ed.). *O Português no século XXI*. Cenário Geopolítico e Sociolinguístico. São Paulo: Parábola, 2013.

MUHR, R. The state of the art of research on pluricentric languages: Where we were and where we are now? In: R. MUHR (Ed.) *Pluricentric Languages and Non-Dominant Varieties Worldwide – Part 1*, New York: Peter Lang, 2016, p.13-40.

OLIVEIRA, G. O Sistema de Normas e a evolução demolinguística da Língua Portuguesa. In: M.L.A. ORTIZ; L. GONÇALVES (Eds.) *O Mundo do Português e o Português no Mundo afora: especificidades, implicações e ações*. Campinas, Pontes, 2016, p. 25-43.

OLIVEIRA, G.; JESUS, P. Ensinando línguas em uma perspectiva pluricêntrica: o Portal do Professor de Português Língua Estrangeira/Língua Não Materna (PPLE), *Domínios de Lingu@gem*, v. 12, n. 2, p. 1043-1070, 2018.

PEREIRA, M. O Ensino De Português Como Língua Pluricêntrica: Perspectivas e Desafios em um Contexto de Herança. In: A. SOUZA.; M.L.A. ORTIZ (Eds.) *Português como Língua de Herança – uma disciplina que se estabelece*. Campinas: Pontes, 2020, p. 21-45.

PINHO, A. S. Português Língua de Herança: Vozes de Professores em Contexto e Reptos à Formação de Professores. In: S. MELO-PFEIFER, S. (Eds.) *Didática do Português Língua de Herança*. Lisboa, Lidel, 2016, p. 219-244.

PINTO, P. F.; MELO-PFEIFER, S. (Eds.). *Políticas Linguísticas em Português*. Lisbon: Lidel, 2018.

REIMANN, D. Rezeptive Varietätskompetenz im Spanischen. In: V. LEITZKE-UNGERER; C. POLZIN-HAUMANN (Eds.) *Varietäten des Spanischen im Fremdsprachenunterricht. Ihre Rolle in Schule, Hochschule, Lehrerbildung und Sprachenzertifikaten*. Stuttgart: ibidem Verlag, 2017, 69-95.

REIMANN, D.; KOCH, C. H. O ensino de Português Língua Não Materna com enfoque na competência de variedades. A relevância das variedades na aula. In: C.H KOCH; D. REIMANN (Eds.) *As Variedades do Português no Ensino de Português Língua Não Materna*. Tübingen: Narr Verlag, 2019, p .9-16.

RICENTO. T.; HORNBERGER, N. *Unpeeling the Onion: Language Planning and Policy and the ELT Professional*. TESOL QUARTERLY, v. 30, n. 3, p. 401-427, 1996.

manuais usados no ensino português no estrangeiro: um estudo de caso na Alemanha. Comunicação oral no SINEPLA. London: King's College, 2018.

SILVA, F.; MELO-PFEIFER, S. O lugar do pluricentrismo da língua portuguesa nos manuais usados no Ensino Português no Estrangeiro: um estudo de caso na Alemanha. *II International Symposium on Teaching Portuguese as an Additional Language*. King's College London, Junho de 2018.

SOUZA, A. How Linguistic and Cultural Identities are Affected by Migration. *Language Issues*, v. 19, n. 1, p. 36-42, 2008.

SOUZA, A. Language choices and identity negotiations in a Brazilian Portuguese community school. In: V. LYTRA; P. MARTIN (Eds) *Sites of Multilingualism: Complementary Schools in Britain Today*, London: Trentham, 2010, p. 97-107.

SOUZA, A. Is Brazilian Portuguese being taught as a Community or Heritage Language? *Language Issues*, v. 27, n. 1, p. 21-28, 2016a.

SOUZA, A. O português em Londres: aprendizes em um contexto de herança e suas implicações curriculares. In: M.L.A. ORTIZ; L. GONÇALVES (Eds.) *O mundo do português e o português no mundo afora: especificidades, implicações e ações*. Campinas: Pontes, 2016b, p.173-200.

SOUZA, A. Faith and language maintenance in transnational places of worship: Brazilian Christian Settings in London. In: R. PANDHARIPANDE; M. KHEMLANI-DAVID; M. EBSWORTH (eds.) *Maintenance and Revival in the Sociology of Language and Religion*. Bristol: Multilingual Matters, 2019, p. 81-97.

SOUZA; A.; BARRADAS, O. Portuguese in England: Cultivating Communities of Practice. In: A. Souza; S. Melo-Pfeifer (Eds.) *Portuguese as a Heritage Language in Europe – a pluricentric perspective*. Campinas, Brasil: Pontes Editores, 49-84, 2021.

SOUZA, A.; LIRA, C. O Papel da Reflexividade na Formação de Professores de Português como Língua de Herança. In: M. L. GONÇALVES; S. MELO-PFEIFER (Eds.) *Formação de professores de Português Língua de Herança*. Lisbon: LIDEL, 2020.

SOUZA, A.; VIZENTINI, M. Refletindo sobre currículo: o POLH hoje e amanhã. In: A. SOUZA; M.L.A. ORTIZ (Eds.) *Português como Língua de Herança – uma disciplina que se estabelece*. Campinas: Pontes, 2020, p. 333-360.

VAN KERCKVOORDE, C. Adopting a Pluricentric Approach, *UP*, v. 45, n. 2, p. 176-184, 2012.

Nota do editor:

Artigo submetido para avaliação em: 24 de novembro de 2021.

Aprovado em sistema duplo cego em: 04 de julho de 2022.