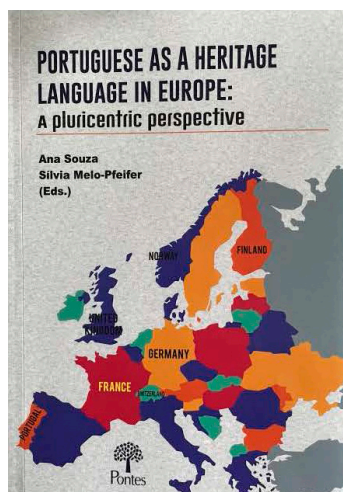


**RESENHA DE *PORTUGUESE AS A HERITAGE LANGUAGE IN EUROPE: A PLURICENTRIC PERSPECTIVE*. DE ANA SOUZA; SILVIA MELO-PFEIFER (ORGS.). CAMPINAS, SP: PONTES EDITORES, 2021**

Marília Pinheiro Pereira



O tema relacionado ao ensino de uma língua de herança tem ganhado evidência nos últimos anos, dando espaço a diferentes publicações, pesquisas acadêmicas, encontros de professores e eventos. O livro *Portuguese as a heritage Language in Europe: a pluricentric perspective*, organizado por Ana Souza e Sílvia Melo-Pfeifer apresenta pesquisas neste campo de estudo, abordando um tema que tem interessado muitos pesquisadores atualmente, nomeadamente o português como língua pluricêntrica. O português é uma

língua espalhada por todos os continentes e é língua oficial em 10 países, a saber: Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné-Equatorial, Macau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste. Segundo Oliveira (2013), a língua portuguesa segue em expansão mesmo depois dos países dominados por Portugal terem conquistado sua independência. Assim, o português

[...] tem de 221 a 245 milhões de falantes como primeira ou como segunda língua em variados graus de proficiência, número que cresce em velocidade moderada, com grandes variações entre os continentes: crescimento baixo na Europa e na Ásia, médio na América do Sul e grande na África Meridional, hoje já está o maior polo de crescimento vegetativo do idioma e que chegará a 2060, pelas previsões atuais, a 90 milhões de falantes de português, entre Angola e Moçambique. (OLIVEIRA, 2013, p. 411)

Nessa perspectiva, pensar o ensino de português valorizando as variedades linguísticas e culturais torna-se necessário. Assim, os capítulos deste livro, escritos em quatro mãos, retratam realidades específicas do contexto europeu trazendo um olhar da variedade do português europeu e da variedade do português brasileiro, vislumbrando a integração das variedades linguísticas e culturais do português no contexto de ensino de língua de herança, tema central do

livro e, como mencionam as organizadoras, uma área ainda em expansão, tendo em vista que o campo de ensino de português como língua de herança apresenta o contexto de ensino primário e secundário formal e informal, a partir das imigrações portuguesas e brasileiras.

O livro está dividido em oito partes, sendo elas: a introdução, seis capítulos de diferentes autoras e o pós-fácio. Na introdução do livro as autoras Ana Souza e Sílvia Melo-Pfeifer chamam atenção para o objetivo do livro que é dar espaço as pesquisas na área do ensino de português como língua de herança, sobretudo, unindo as variedades da língua portuguesa brasileira e europeia, na medida em que os artigos são escritos por pesquisadoras brasileiras e portuguesas.

O livro foi apresentado salientando as pesquisas realizadas em seis países europeus, a saber Inglaterra, Alemanha, Suíça, França e dois países nórdicos (Noruega e Finlândia). Assim, cada capítulo apresenta a realidade daquele país, possibilitando o leitor compreender os pontos de intersecção da área, sem perder de vista as especificidades de cada contexto.

Souza e Melo-Pfeifer defendem o português como língua de herança como uma língua pluricêntrica, baseando-se em

discussões sobre a lusofonia e seu planejamento e políticas linguísticas, defendendo que a adoção de uma perspectiva pluricêntrica no ensino do português como língua de herança pode ajudar a preparar melhor as crianças para atuar e interagir em um mundo cada vez mais globalizado. As autoras concluem enfatizando que é necessário repensar quatro aspectos do ensino de línguas, sendo eles: a exploração de diversas características intralinguísticas; o desenvolvimento de materiais de ensino que explorem a diversidade social e cultural; a progressão curricular em torno do conteúdo pluricêntrico; a educação que prepara professores para trabalhar em contextos plurilíngues e pluriculturais. Para concluir, as organizadoras asseveram que o desenvolvimento de uma língua de herança perpassa políticas e práticas que se desdobram em diferentes níveis, sendo eles, no macro- (nível político), no meso- (nível escolar) e no micro- (nível familiar).

Os capítulos apresentados neste volume abordam questões relacionadas à formação de professores, educação em português como língua de herança, aquisição e manutenção da língua, estratégias de desenvolvimento de ensino de línguas, mostrando as especificidades do ensino de uma língua de herança em diferentes regiões. O pós-fácio

arremata essa ideia, trazendo para o leitor um resumo dos capítulos a partir de cada um dos pontos abordados. Cada capítulo foi escrito por uma autora brasileira e uma autora portuguesa, o que mostra que as variedades linguísticas não devem ser motivo de separação, mas pelo contrário, demonstra o fortalecimento que se pretende promover no ensino de português nesses países a partir de uma perspectiva pluricêntrica, embora neste livro evidencie-se apenas o contexto brasileiro e europeu.

A seguir farei uma breve apresentação de cada um dos seis capítulos e o pós-fácio que compõem o livro. Vale salientar que todos os capítulos relatam que a imigração portuguesa para os países da Europa, em geral em torno da década de 1970, tinham como objetivo ser uma estadia temporária e, por isso, o objetivo das aulas de português para crianças seria para que elas pudessem se reintegrar na escola quando retornassem a Portugal. No entanto, a realidade foi que muitas famílias resolveram ficar no país e, desse modo, o ensino de português tomou uma nova configuração, considerando o ensino de português como língua de herança (PLH). Diante desse novo contexto, o QUAREPE - Quadro de Referência do Ensino de Português no Estrangeiro - (GROSSO, 2011) é considerado como parâmetro para o ensino de português como língua de herança.

Já a imigração brasileira, como relatado em alguns dos capítulos do livro, começou a surgir, em maior escala, a partir da década de 1990, em sua maior parte por mulheres que constituíram família. Diante desse cenário, o ensino de PLH no contexto brasileiro foi fomentado de forma voluntária por pais interessados que seus filhos mantivessem o contato com o português. Assim, o ensino de PLH tem nenhum ou muito pouco incentivo do governo brasileiro.

No primeiro capítulo, as autoras Souza e Melo-Pfeifer apresentam o título “Portuguese as a Heritage Language: teaching and learning from a pluricentric perspective que traduzo como “Português como língua de herança: ensinando e aprendendo a partir de uma perspectiva pluricêntrica”. O capítulo inicia trazendo uma concepção contemporânea sobre língua e linguagem, visto que as ideologias sociais e educacionais monolíngues não cabem mais em um mundo de constante imigrações transnacionais, mudando a face da concepção de língua como um objeto fixo, estável, com uma relação direta entre uma língua, uma nação. Essa realidade, segundo as autoras, abre espaço para uma nova preocupação de como se deve entender a língua para contemplar contextos plurilíngues de práticas linguísticas e comunicativas, permeadas pela translinguagem. Assim, a

pauta que marca este capítulo é a diversidade e para tanto, as autoras pretendem responder as perguntas que seguem: i) O que é uma língua pluricêntrica? ii) Qual o impacto do pluricentrismo no português como língua de herança? iii) Como o Português pode ser ensinado e aprendido como língua de herança? As perguntas lançadas pelas autoras são fundamentais para compreender a importância de ver o português como uma língua pluricêntrica tanto no contexto de língua de herança, como no contexto mais amplo de ensino da língua portuguesa.

Para responder a essas perguntas, as autoras começam a discussão abordando a noção de língua pluricêntrica, em seguida, examinam as formas como o ensino de português como língua de herança é impactado pelo pluricentrismo e, por fim, contemplam as mudanças possíveis e necessárias no ensino da língua portuguesa como uma língua de herança pluricêntrica.

A revisão de literatura trazida pelas autoras demonstra as iniciativas promovidas, sobretudo, a partir do século XXI para a promoção do português como língua global, mencionando as iniciativas do Instituto Internacional da Língua Portuguesa e das Comunidades dos Países de Língua Portuguesa. Como exemplo dessas iniciativas o Portal do Professor de Português

Língua Estrangeira (PPPLE) oferece uma possibilidade de abarcar outras variedades da língua portuguesa no ensino de línguas. Segundo Mendes (2016, p. 301),

a experiência de desenvolvimento do PPPL permitiu, portanto, que as variedades não-dominantes do português, como as de Angola, Moçambique e Timor-Leste pudessem estar presente em uma iniciativa comum voltada para o ensino de português como língua não materna. E isso se concretizou de diferentes modos, desde permitir que as equipes nacionais de especialistas e professores desses países pudessem desenvolver os seus próprios materiais de ensino, até a produção de conhecimentos teóricos e metodológicos relevantes para essas comunidades educacionais. (MENDES, 2016, p. 301)

No entanto, as influências na formação do currículo de ensino de português como língua de herança tem um olhar centrado para as variedades brasileira e portuguesa, marcando, ainda, as práticas de ensino, elaboração de materiais didáticos e formação de professor a partir de uma visão monolíngue e monocultural. Para retratar essa realidade, as autoras trazem um exemplo da pesquisa desenvolvida nas escolas inglesas, mostrando a diferença entre as escolas portuguesas e as aulas de português para a variedade brasileira, expondo um exemplo das práticas monolíngüísticas realizadas no ambiente escolar no estrangeiro.



As autoras asseveram que a procura por brasileiros em matricular seus filhos tende a não ser muito grande nas escolas inglesas, pelo fato de a variedade dominante ser a europeia. Fato semelhante foi encontrado na pesquisa de Pereira (2017) nas escolas de Berlim, embora haja alunos de diferentes variedades da língua portuguesa e professores brasileiros e portugueses, muitos pais preferem não matricular os seus filhos por acharem que trata-se de uma outra variedade. Assim como no capítulo 5 deste livro, em que as autoras mencionam o desinteresse de muitos brasileiros em matricular seus filhos no ensino formal na França, por conta da variedade europeia de ensino.

Entretanto, as autoras mencionam o fato de que as crianças estão em um contexto de português como língua de herança pluricêntrica e também em um contexto plurilíngue, tendo em vista que estão rodeados por diferentes línguas. Ainda assim, quando se trata de variedade em uma mesma língua, os estereótipos são tidos como barreiras, tanto do ponto de vista micro, como as famílias, como do ponto de vista macro, nas práticas de ensino e políticas linguísticas no campo da educação. Desse modo, a pergunta que surge é: como considerar a perspectiva pluricêntrica no ensino e no aprendizado da língua portuguesa?

As autoras não ignoram as dúvidas que podem pairar sobre essa abordagem no universo educacional, questionando a falta de tempo para contemplar as variedades linguísticas, a falta de segurança dos professores e das professoras em relação aos seus conhecimentos de outras variedades linguísticas, a falta de material didático nessa perspectiva, o valor dado a cada uma delas, além do mito de que essa diversidade pode confundir os alunos na aprendizagem das línguas. No entanto, as autoras apresentam a pesquisa de Pereira (2020) que relata a experiência bem sucedida em uma escola bilíngue português/alemão em Berlim que mostra as vantagens de uma abordagem pluricêntrica na aprendizagem da língua portuguesa em contexto de língua de herança.

Souza e Melo-Pfeifer propõem caminhos possíveis para contemplar essa abordagem, partindo do ponto de vista de que é necessário desenvolver no ensino e na aprendizagem uma consciência intralinguística e intercultural, considerando as diversas identidades e distanciando-se do alvo do aprendiz como um falante nativo. As autoras mencionam a necessidade de investimento na formação de professores sensíveis ao plurilinguismo, à diversidade cultural, e a integração de professores de diferentes variedades. Assim,

as autoras concluem este capítulo, valendo-se de um repertório teórico que demonstra as vantagens de promover o desenvolvimento das competências linguísticas no ensino aprendizagem de língua a partir de uma visão da diversidade, da heterogeneidade, fugindo da postura comumente estática, monolíngue e monocultural.

No segundo capítulo do livro, escrito por Ana Souza e Olga Barradas, intitulado “Portuguese in England: cultivating Communities of Practices”, que eu traduzo como “Português na Inglaterra: cultivando comunidades de práticas”, as autoras iniciam mencionando o início das investidas políticas na Europa para o ensino de línguas estrangeiras, sobretudo, a partir de 1992 após o Conselho da Europa e a comissão europeia aumentarem seu foco para o plurilinguismo e aumentado o investimento em planejamento linguístico. No entanto, as autoras mencionam que esta não foi uma política apenas *in vitro*, ou seja, partindo de políticas governamentais de forma vertical, mas também uma política *in vivo*, que demanda da necessidade da sociedade, é o que as autoras vão definir como as comunidades de práticas (CoPs).

Além disso, as autoras mencionam como a promoção de fomento do plurilinguismo alcança as línguas de herança e fazem o português alcançar a posição 11ª de interesse de

ensino nas escolas britânicas. Nesse sentido, as autoras tencionam mostrar como professores e professoras de português como língua de herança são agentes de políticas linguísticas em Londres, mostrando o ensino de português no Reino Unido a partir de dois paradigmas o brasileiro e o português. Trazem um percurso histórico do ensino de português, que muito tem em comum com o início do ensino de outras línguas mundo afora.

As autoras mostram como uma iniciativa, primeiramente, surgida da necessidade das famílias em dar continuidade ao ensino de português na diáspora, gerou, ao longo do tempo, políticas de implementação linguística no estrangeiro como o EPE – Ensino de Português no Estrangeiro, mostrando como até hoje o efeito se propaga com o fornecimento do ensino de português, em sua maioria, como aulas complementares pelo Instituto Camões, mas em alguma medida também, na rede básica inglesa.

No capítulo 3, “Portuguese in Germany: considering issues of heritage language development and biliteracy”, traduzido como “Português na Alemanha: considerando questões de língua de herança, desenvolvimento e biliteracia”, as autoras Camila Lira e Cristina Flores trazem em seu texto a realidade da imigração brasileira e portuguesa na Alemanha

como gatilho para o oferecimento das aulas de português nesse país. Mencionam o lado português com aulas, currículos, materiais didáticos como uma instituição que se organizou para oferecer aulas de PLH para esse público. Em contrapartida, mencionam o caso mais recente do Brasil, sendo a maioria, mães imigrantes que se esforçam para abrir instituições não formais de ensino que oferecem aulas de português para crianças sem apoio governamental.

Além do tema de cunho político, as autoras apresentam um tema de ordem pedagógico de desenvolvimento da alfabetização bilíngue das crianças. As pesquisas das autoras mostram como o processo de alfabetização bilíngue pode auxiliar as crianças de PLH a entrarem em contato com a escrita e em pouco tempo distinguir as diferenças entre as normas linguísticas do alemão e do português. Os dados empíricos apresentados neste capítulo constituem ferramentas conceituais para o desenvolvimento de estratégias de ensino em cursos de PLH, além de trazer um panorama sobre o desenvolvimento do processo de escrita dos aprendizes. Os resultados da pesquisa demonstram como o desempenho linguístico das crianças bilíngues não é prejudicado e elas desenvolvem as mesmas habilidades que os falantes monolíngues.

No que diz respeito ao pluricentrismo da língua portuguesa, este artigo não apresenta nenhum fator relacionado a isso, mas menciona a importância de em pesquisas futuras incluir as outras variedades da língua portuguesa como foco de investigação.

No capítulo 4 “Portuguese in Switzerland: Investigating the representations of families and teachers” traduzido como “Português na Suíça: investigando as representações de famílias e professores”, Maria de Lurdes Gonçalves e Míriam Müller Vizontini introduzem o tema relatando sobre a relação intrínseca entre a onda de imigração e o ensino de uma língua de herança, no caso da língua portuguesa iniciando antes por Portugal. Neste capítulo, as autoras desenvolvem o seu texto respondendo as seguintes perguntas orientadoras: i) Como os pais entendem a importância das línguas e o valor do ensino de português para seus filhos? ii) O que eles fazem para manter e nutrir a sua língua de herança e cultura na Suíça? iii) Até que ponto coincidem as opiniões dos pais e professores sobre o ensino de língua de herança?

As associações e o interesse pelo ensino de português vem crescendo nesse país, o que chamou atenção das autoridades suíças, elevando o ensino de português para o *status* de formalidade. Desse modo, o governo suíço valoriza o ensino

de língua de herança desde a década de 70, permitindo que o ensino de uma LH fosse oferecido pelas escolas.

O perfil do público pesquisado nessa pesquisa contempla pais e filhos de famílias brasileiras e portuguesas que mantinham o português como língua de herança, seja através da matrícula de seus filhos para o ensino de português nas escolas da Suíça, seja por falar português com eles em casa. Também os professores fizeram parte da investigação, corroborando com outros dados existentes de que os professores portugueses, maioria que leciona no sistema de ensino suíço, são contratados pelo governo português e são professores formados na área, enquanto os professores brasileiros, embora tivessem nível superior, não eram necessariamente formados na área de letras ou pedagogia, bem como não faziam parte de nenhum contrato programado pelo governo brasileiro.

O perfil dos pais apresentados na pesquisa demonstra como relevante o ensino de português como língua de herança. São pais que veem vantagens na manutenção da cultura e da língua portuguesa e brasileira. No entanto, no estudo não foi mencionada a relação entre as culturas lusófonas, mas sim apenas as relações unilaterais entre as variedades linguísticas, sobretudo a variedade brasileira e

portuguesa, realidade mostrada também nos outros capítulos desse livro. Os resultados gerais desse estudo apresentam a importância do ensino de LH em três vertentes: família, escola e professores, demonstrando como a interrelação entre esses elementos é fundamental para um bom desempenho de desenvolvimento do ensino de LH.

Rosa Maria Faneca e Namíbia Peixoto, no capítulo 5 intitulado “Portuguese in France: exploring the challenges of intergenerational transmission” - “Português na França: explorando os desafios da transmissão intergeracional” -, abordarão a questão da língua de herança no contexto francês, com o foco para a variedade portuguesa e brasileira, a partir de quatro perguntas norteadoras que se relacionam com a transmissão intergeracional do português neste contexto sociolinguístico e ideológico particular, a saber: i) Quais são os desafios enfrentados pelas famílias na transmissão do português como língua de herança? ii) Os alunos estão motivados para aprender português? iii) Existe articulação entre a aprendizagem formal e não formal do português como língua de herança? iv) Existe alguma articulação entre o português europeu e o português brasileiro?

O primeiro aspecto abordado pelas autoras diz respeito às políticas linguísticas francesa para o fomento do ensino



de línguas no país. As autoras asseveram que essas políticas só se efetivaram a partir da década de 1970 quando o governo francês reconhece o plurilinguismo como uma vantagem. Diante disso, o ensino de português, juntamente com outras línguas, passou a ser mais incentivado. No caso do português vale ressaltar a parceria com a CPLP (Comunidade dos Países de Língua Portuguesa) desde 2018 com o governo francês que garante bolsas para que estudantes de diferentes países de língua portuguesa possam ensinar português nas escolas francesas.

Como mencionado nos outros capítulos, o ensino de português como língua de herança é fomentado pelo governo português que envia e financia os professores, além de também ter programas de leitorados em universidades francesas. No caso do Brasil, há também leitorado brasileiro em universidades francesas, mas não há nenhum incentivo para o ensino de português para crianças, sendo este ensino realizado por voluntários e associações não governamentais, exceto o caso da parceria com a CPLP e as escolas francesas desde 2018.

Após a análise dos dados gerados na pesquisa, nomeadamente pesquisas com as famílias, professores e instituições de ensino, as autoras responderam as suas

perguntas motivadoras e trouxeram pontos que devem ser explorados na reflexão sobre o ensino de língua de herança. O primeiro ponto é a dificuldade de manutenção dos pais ou de um dos pais de falar português com os seus filhos em casa, precisando muitas vezes de uma consultoria ou apoio nesse aspecto, sendo, por isso, um fator que possa desmotivar os pais a falarem português e gerar desinteresse na criança. O segundo aspecto é a falta de articulação entre o ensino de português formal e informal, compreendendo aqui o ensino formal nas escolas, oferecido pelo governo português e o informal, oferecido por associações filantrópicas. O achado, tanto neste capítulo, quanto no capítulo 4, é a falta de compreensão dos professores do que seria o ensino de língua-cultura. Nos dois capítulos foram mencionados o lado do ensino de português europeu como mais centrado na língua e o do lado brasileiro como mais centrado na cultura.

Nessa perspectiva, leva-se a compreender que os professores têm visto essa relação de forma estanque. Mendes (2015) defende o ensino de língua como cultura e menciona os aspectos fundamentais para compreender essa abordagem

[o ensino de] língua-cultura [é reconhecer] o português como um fenómeno social e simbólico de construção da realidade que nos cerca, o modo de construirmos

os nossos pensamentos e estruturarmos as nossas ações e experiências e as partilharmos com os outros. Ele também representa um sistema complexo, que envolve diferentes níveis de estruturas formais, como os aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos, as unidades de sons e suas representações gráficas, assim como um sistema de normas e regras de organização e combinação dessas estruturas. Mas não apenas isso. Envolve, também, um conjunto de códigos sociais e culturais, inscritos em processos históricos mais amplos e que não podem ser negligenciados. (MENDES, 2015, p. 218)

Nessa perspectiva, não se pode compreender que uma abordagem de ensino com o foco no pluricentrismo de uma língua pode ser baseada apenas nas estruturas formais, mas sim, em um sistema que abrange diferentes fatores que envolvem as culturas, os modos de ser que não são limitados e nem estanques. Assim, pode-se depreender a falta de relação entre as variedades da língua portuguesa, uma vez que há uma separação clara do que é o português do Brasil e o de Portugal e a desconsideração das outras variedades linguísticas, que embora ainda estejam em fase de concretização das suas normas linguísticas, poderiam ter sido consideradas nas pesquisas apresentadas.

No Capítulo 6 - “Portuguese in Finland and Norway: presenting a snapshot of different teaching contexts”,

traduzido como “Português na Finlândia e na Noruega: apresentando um retrato de diferentes contextos de ensino” - Jarna Piippo e Maria José Maciel tratam sobre o ensino de português na Finlândia e na Noruega, países nórdicos, em que o ensino de língua portuguesa ainda não está muito desenvolvido. Para tanto, neste capítulo as autoras tencionam responder a seguinte pergunta: como o ensino da língua portuguesa pode ser descrito e comparado na Noruega e na Finlândia?” Além desse objetivo, as autoras pretendem abordar as percepções de uma perspectiva pluricêntrica da língua portuguesa e como elas podem dificultar uma abordagem de ensino e aprendizado mais integrada. Para responder a pergunta de investigação, as autoras analisam os documentos governamentais e regulamentos a respeito do ensino de línguas nesses países, bem como entrevistam pessoas que estão em posições de poder na área de ensino de línguas, tendo em vista que o número de imigrantes falantes de português no país é ainda baixo.

Apesar dessa realidade, é possível encontrar o ensino de português em duas universidades na Noruega e em uma escola do ensino médio que oferece o ensino de português como língua estrangeira. No entanto, os cursos não têm uma adesão muito alta o que, como mencionam as autoras,

pode influenciar no interesse do aprendizado da língua portuguesa nas escolas. Em síntese, elas asseveram que o ensino de português na Noruega ainda é muito limitado, tendo sua causa diferentes vertentes, como a falta de políticas linguísticas para o português e financiamento para o fomento da aprendizagem da língua, como também baixa imigração lusófona, distância geográfica.

Já na Finlândia as autoras relatam que embora a realidade do distanciamento geográfico e o baixo número de imigrantes lusófonos no país pudessem ser fatores de baixa demanda do ensino de português neste país, ainda assim, há incentivo para o ensino e aprendizagem de português, sobretudo, em instituições informais de ensino. As autoras discorrem sobre a influência econômica, social e educacional que incentivam o ensino de português na Finlândia. Além disso, retratam a promoção do plurilinguismo, fato que incentiva o ensino de diversas línguas nas redes escolares, enquanto que na Noruega o foco está para o aprendizado de norueguês. No entanto, apesar do incentivo e possibilidades que as diferentes línguas dos imigrantes recebem nesse país, há sempre um conceito negativo empregado pela sociedade que enfraquece os esforços adquiridos em relação ao

plurilinguismo. Além disso, os professores ainda não trabalham com o plurilinguismo, inerente ao perfil dos alunos, em sala de aula.

Percebe-se com estes resultados um mesmo perfil entre os capítulos apresentados, falta de interação entre as variedades linguísticas entre professores e alunos, falta de incentivo do governo brasileiro, e em alguma medida, dos países apresentados em investir na formação de professores. Do lado português, vê-se professores formados na área, mas com poucas estratégias para trabalhar com o ensino de LH; do lado brasileiro, em geral, professores formados em outras áreas atuando no ensino de língua portuguesa. De uma forma geral, falta uma relação de parceria entre as comunidades de falantes de língua portuguesa que pudessem se reunir e fortalecer o incentivo e o interesse pelo aprendizado dessa língua.

O livro é finalizado com o posfácio da autora Marilyn Martin-Jones , em que ela compila as informações apresentadas em tópicos, o que fornece ao leitor uma visão geral dos temas abordados. Ela inicia pelas questões da imigração portuguesa e brasileira, passa pelos desafios e oportunidades dos contextos locais de ensino no que se refere aos recursos linguísticos, ensino, práticas dos

professores, alunos e família, apontados no livro, e finaliza com as perspectivas que podem ser apontadas para futuras pesquisas. Ler todos os capítulos do livro e depois o posfácio traz um excelente panorama e orientações para pensar em novas pesquisas que possam contribuir com esse acervo e, desse modo, pensar em estratégias bem fundamentadas de fortalecimento e de elaboração de diretrizes de ensino que possam contribuir com o ensino de português como língua de herança a partir de uma perspectiva pluricêntrica.

Em suma, os capítulos disponíveis nesse livro trazem uma leitura fluída, e os resultados apresentados facilitam a compreensão do desenvolvimento do ensino de português como língua de herança na europa, mas podem ser comparados com outros contextos, de modo a mapear os principais desafios e as maneiras como o ensino de língua de herança tem sido desenvolvido ao longo dos anos. A partir desses resultados, é possível pensar em ações práticas que possam fortalecer o ensino de português como língua de herança na diáspora.

### Referências

GROSSO, Maria José; SOARES, António; SOUSA, Fernanda de; PASCOAL, José. *QUAREPE* – Quadro de referência para o ensino de português no estrangeiro: documento orientador. Ministério da Educação, Lisboa, 2011.

MENDES, Edleise. A ideia de cultura e sua atualidade para o ensino-aprendizagem de LE/L2. *EntreLínguas*, Araraquara, v. 1, n. 2, p. 203-221, jul./dez., 2015.

MENDES, Edleise. Pluricentrismo linguístico, ensino e produção de materiais de Português LE no PPPLE. In: ALVAREZ, Maria Luísa Ortiz; GONÇALVES, Luís (Orgs.). *O Mundo do Português e o Português no Mundo Afora*: especificidades, implicações e ações. Campinas: Pontes, p. 293-310, 2016.

OLIVEIRA, Gilvan Müller. Política linguística e internacionalização: A língua portuguesa no mundo globalizado do século XXI. *Trab. Ling. Aplic.* Campinas, n. 52, v. 2, p. 409-433, jul/dez., 2013.

PEREIRA, Marília Pinheiro. *O ensino de português como língua de herança em uma escola bilíngue na Alemanha*. 156f. 2017. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

PEREIRA, Marília Pinheiro. Português como língua pluricêntrica: perspectivas e desafios em um contexto de herança. In: SOUZA, Ana; ALVARES, Maria Luísa Ortiz (Orgs.). *O ensino de Português como língua de herança*: uma disciplina que se estabelece. Campinas-SP: Pontes Editores, p. 21-45, 2020.

### **Marília Pinheiro Pereira**

Mestre em Letras (habilitada em português como língua materna e estrangeira e alemão como língua estrangeira).

Desde 2012 atua como professora de alemão e português como língua estrangeira.

Em 2014 começou a interessar-se pelo ensino de português como língua de herança na Alemanha.

É doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura na Universidade Federal da Bahia (UFBA), onde desenvolve a tese sobre o ensino de português como língua pluricêntrica em contexto de Língua de Herança na Alemanha.