REVISTA RAÍDO
FLUXO CONTÍNUO
OPEN ACCESS
UFGD
DOI: 10.30612/raido.v18i46.18214

Escritos com Gente Dentro: um Dispositivo de Ensino da Escrita para Falantes de Língua de Herança[1]

Writing with People in It: a Device for Teaching Writing to Heritage Speakers

Luciana Graça[2]
E-mail: luciana.graca@utoronto.ca
Orcid: https://orcid.org/0000-0003-1384-9540

Resumo: Esta nossa contribuição apresenta globalmente a componente de escrita de um programa de língua portuguesa de uma turma – a que déramos aulas – de falantes de português como língua de herança, numa instituição de ensino superior da América do Norte. Mais especificamente, esta componente propôs aos estudantes a elaboração de textos escritos que fossem considerados pela turma como significativos. O nosso enfoque estará nos designados textos pessoais, explorando-se as potencialidades de uma escrita significativa; nomeadamente, estimular quer uma maior imersão no processo de escrita propriamente dito quer uma reflexão sobre a própria identidade enquanto escrevente (e falante) de português, na sociedade de acolhimento.

Palavras-chave: escrita significativa; língua de herança; português.

1 O texto é escrito em português europeu.
2 Professora adjunta na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo e investigadora integrada do inED - Centro de Investigação e Inovação em Educação.

Abstract: This contribution presents the overall writing component of a Portuguese language program for a class - which we taught - of heritage Portuguese speakers at an institution of higher education in North America. More specifically, this component asked the students to produce written texts that were considered by the class to be significant. Our focus will be on so called personal texts, exploring the potential of meaningful writing; namely, stimulating both a greater immersion in the writing process itself and a reflection on one's own identity as a writer (and speaker) of Portuguese, in the host society.

Keywords: meaningful writing; heritage language; Portuguese.

NOTA INTRODUTÓRIA

Nos últimos anos, tem-se verificado um aumento significativo nas investigações que exploram as dificuldades discentes na escrita, tanto no ensino superior quanto em outros níveis de ensino. E se tal interesse se manifestou de forma mais contundente, durante largas décadas, e no que à língua portuguesa diz respeito, no campo do português como língua primeira (PL1) (Pereira; Aleixo; Cardoso; Graça, 2010; Bork; Bazerman; Correa; Cristóvão, 2014; Barbeiro; Pereira; Carvalho, 2015; Pereira; Graça; Marques; Cardoso, 2016) e língua segunda (PL2) ou língua estrangeira (PLE) (Tavares, 2008; Aguilar, 2010; Siopa; Pereira, 2017), há já também um crescente aumento nos estudos sobre a escrita em contexto de ensino de português como língua de herança (PLH) (Silva, 2008, 2010; Gontijo, 2010a, 2010b; Cardoso, 2016; Souza; Lira, 2017; Lira; Souza; Lupetti, 2021; Lira; Moroni; Azevedo-Gomes, 2023). Quanto à expressão "língua de herança", esta é usada para identificar outras línguas que não a língua (ou línguas) dominante(s) na sociedade em que os falantes vivem, sendo aquela transmitida de uma geração a outra no seio da própria família ou comunidade, e ocorrendo esta aquisição, sobretudo, a nível da competência oral informal (para explorar mais definições, consultar, por exemplo, Flores, 2013; Melo-Pfeifer, 2018). Por outras palavras, a língua de herança, sendo língua materna de imigrantes, é língua aprendida no contexto familiar pelos filhos e netos destes (Ribeiro, 2019; Cardoso; Tavares; Graça, 2022). No caso do português, o próprio ensino da língua em países não lusófonos tem acompanhado os principais movimentos migratórios das próprias diásporas lusófonas para tais países, procurando-se, desde logo, responder às necessidades dos imigrantes provenientes de países de língua oficial portuguesa (Cardoso; Tavares; Graça, 2022).

Ora, com a crescente presença do português nos currículos universitários de países não lusófonos (Melo-Pfeifer; Souza, 2021; Souza; Vizentini, 2020), e não apenas no contexto da América do Norte – sobre o qual nesta nossa contribuição nos detemos –, sobretudo em áreas com uma concentração maior de comunidades lusófonas, é também progressivamente mais evidente o interesse por parte de professores e investigadores em relação a este campo de estudo da escrita do português como língua de herança. Nesta nossa contribuição, apresentamos, assim, um trabalho focado no desenvolvimento da competência de escrita que desenvolvemos com uma turma de uma disciplina oferecida por uma instituição do ensino superior, precisamente, da América do Norte, que foi criada pela primeira vez no ano letivo de 2015/2016, com o objetivo de dar resposta às demandas particulares de estudantes com familiaridade

com o português oral, mas não com o escrito, nascidos em países lusófonos ou com familiares de tais países. Mais especificamente, uma instituição localizada na cidade de Toronto. E, na Área Metropolitana de Toronto (*id est, Greater Toronto Area*), a língua portuguesa ocupa o nono lugar, entre as línguas mais faladas (*Statistics Canada*, 2017). Para esta sua importante posição, muito contribuiu a já longa história da emigração portuguesa para o país, a qual, oficial e legalmente, se iniciara já em 1953, mediante a assinatura de diversos acordos bilaterais entre os governos dos dois países (Ribeiro, 2019).

Com efeito, e dada a importância do domínio da escrita para o sucesso académico, e não apenas, dos estudantes, afigura-se essencial compreender as dificuldades enfrentadas por este grupo de estudantes e explorar abordagens igualmente específicas que possam contribuir para tal desenvolvimento.

DESENVOLVIMENTOS TEÓRICOS

Em alguns trabalhos da área da língua de herança (Kagan; Carreira; Chok, 2017; Lira, 2017), a identificação de erros e desvios nas produções discentes é adotada como "um instrumento de avaliação do estádio de aquisição da LH, que se poderia designar 'interlíngua' (Selinker, 1972; Tarone, 1979 *apud* Melo-Pfeifer, 2018, p. 1168). Ora, esta perspetiva é consonante com abordagens que, como Polinsky (2008), percecionam a aquisição de uma LH como sendo uma aquisição «incompleta», se for comparada com o designado "full speaker". Nas palavras de Melo-Pfeifer (2018, p. 1168), "[s] ignifica isto que, conscientemente ou não, muitos autores tendem ainda a comparar o 'full native' ao falante/aprendente de herança, colocando, frequentemente, o segundo em posição subalterna em termos de competências linguísticas (em áreas como extensão do léxico, competência gramatical, competência de escrita, competência narrativa)". Por outras palavras, o falante nativo – maioritariamente, monolingue – tende a ser considerado como um falante mais legítimo e competente no domínio da língua (Polinksly, 2007; Flores, 2013; Melo-Pfeifer, 2018, p. 1168). Esta perspectiva – "monolingual bias" (May, 2014) ou "comparative fallacy" (Ortega, 2014, p. 34), nos trabalhos investigativos sobre o bi- e o multilinguismo –, porém, não tem em conta nem as importantes interações ocorridas entre as línguas dos repertórios dos falantes nem a sua também relevante capacidade para usar os respetivos códigos para expressar as suas afiliações linguísticas e culturais (Melo-Pfeifer, 2018, p. 1168-1169).

É neste contexto que se compreende a emergência, nos últimos anos, de publicações no campo da LH que, colocando a tónica mais no que tais aprendentes são capazes de fazer, em detrimento das incorreções registadas (e nem muito relevantes no que a uma comunicação eficaz diz respeito), contrariam tal abordagem tradicional de natureza marcadamente prescritiva, que enfatizam, desde logo, a norma padrão da língua, a gramática formal e a correção linguística como fundamentos essenciais da aprendizagem (Melo-Pfeifer, 2018, p. 1168-1169). Pelo contrário, um falante de herança vê já as próprias variantes que domina consideradas desde o início, e não só depois de dominar as variedades-padrão. A variedade-padrão é, aliás, concebida como um outro qualquer registo a ser acrescentado ao repertório linguístico do falante e não como um substituto do(s) que domina em primeiro lugar (Loureiro-Rodríguez, 2013, p. 44). Novas formas de atuação são, assim, esperadas em sala de aula, para concretizar tais novos entendimentos. Por um lado, perspectivando o aluno em toda a sua singularidade e complexidade, sem se esquecer o próprio vínculo afetivo existente (Melo-Pfeifer; Schmidt, 2012, p. 20), enquanto se *humaniza* (Hanauer, 2011, p. 105) o próprio ensino. Por outro lado, ajudando o aluno a "reflect on why and how all those varieties have attained the sociopolitical/linguistic status that they have over the years" (Correa, 2011, p. 317 *apud* Loureiro-Rodriguez, 2013, p. 45).

É Hanauer (2011, p.106) quem alerta para a importância de se contrariar a desumanização a que se tinha vindo a votar durante tanto tempo o ensino da língua –independentemente do seu estatuto (primeira, segunda, estrangeira, de herança) –, tendendo a colocar exclusivamente a tónica em aspetos mecânicos e técnicos da aprendizagem, como a gramática, o vocabulário e a pronúncia, sem se considerar a própria dimensão humana e cultural da linguagem. Para tal, recomendaria o autor a exploração não apenas das capacidades cognitivas do estudante como também das próprias emoções (Hanauer, 2011; Tyng; Amin; Saad; Malik, 2017; Yu, 2022). Esta nova perspectiva exigiria, assim, um ensino da língua, em geral, e da produção escrita, mais especificamente, que compreendesse atividades de tal forma significativas para o próprio estudante, que se sentisse este comprometido com tal tarefa. Esta natureza significativa poderia passar, particularmente, por incluir a exploração quer da relação entre língua e identidade quer das atitudes do aluno quanto à própria língua (Bartolomé; Macedo, 1999; Loureiro-Rodriguez, 2013, p. 45), já que permitiria tal ao aluno compreender a sua própria experiência com a língua além do papel desta última na sua própria vida e na vida da sua comunidade e inclusive na do país em que vive (Loureiro-Rodriguez, 2013, p. 45).

Com base nesta compreensão do aprendente de língua, Hanauer (2011, p. 108) concebe um conjunto de quatro princípios orientadores (ou *core principles*, nas palavras do autor) do ensino da produção de escrita a alunos, especificamente, de L2 ou LE, ainda que aqueles possam também ser usados no contexto do ensino de uma LH, em geral, e do PLH, em particular: i) escrita autobiográfica (*autobiographical writing*): recurso a escritos que envolvam a memória, a imaginação, a experiência pessoal, para explorar e compreender o próprio eu; ii) escrita emocional (*emotional writing*): promoção de um processo de escrita que ative respostas emocionais quer do escrevente quer do próprio leitor, estimulando a expressão pessoal de sentimentos; iii) escrita de percepção pessoal (*personal insight*): integração de um processo reflexivo que conduza a uma apreciação aprofundada e a uma compreensão da experiência pessoal (e, em última análise, a uma maior compreensão da condição humana); e iv) acesso público autêntico (*authentic public access*): inserção da escrita num processo social de apresentação de crenças, entendimentos e sentimentos para os outros na sala de aula e além da sala de aula, assim como para pessoas e comunidades importantes para o escrevente. E isto porque, e ainda nas próprias palavras de Hanauer (2011), "ESL/EFL literacy instruction based on these principles produces a very distinct and human educational experience. The aim is to make the literacy work in the class meaningful on the personal and social levels, as well as giving a sense of depth and ownership to the writing itself".

No caso das disciplinas universitárias de LH (Melo-Pfeifer; Silva, 2019; Cardoso, Tavares; Graça, 2022), o ensino ministrado tende a concentrar-se no desenvolvimento do que o aluno já sabe; e, apoiando-se na própria proficiência oral já manifestada pelos estudantes, visa capacitá-los para um domínio maior no que à produção escrita diz respeito. No entanto, se tem já vindo a ser desenvolvido um trabalho de diferenciação entre os registos orais informais que os alunos já dominam e os géneros académicos (escritos) mais formais, ainda não dominados pelos estudantes, a designada *narrativa pessoal* – em 1.ª pessoa, ou narrativa autobiográfica – não tem sido tão particularmente explorada nas referidas disciplinas. Quanto às vantagens do uso destas narrativas autobiográficas, convocamos Pavlenko (2007, p. 164-165): i) "they offer insights into people's private worlds, inaccessible to experimental methodologies, and thus provide the insider's view of the processes of language learning, attrition, and use"; ii) "they highlight new connections between various learning processes and phenomena, and, in doing so, point to new directions for future research"; iii) "constitute a valuable in-

formation source for historic and diachronic sociolinguistic research in contexts where other sources are scarce".

Neste quadro, de acordo com os pressupostos teóricos apresentados, e à luz dos trabalhos investigativos desenvolvidos nas áreas da L2 e da LE, e tendo também já em conta os trabalhos levados a cabo no próprio campo do português como L1 (Cardoso, 2009; Graça, 2010; Pereira; Aleixo Cardoso; Graça, 2010; Graça; Pereira; Dolz, 2014; Graça; Pereira, 2015),[3] em geral, e da produção escrita, em particular (Cardoso, Lopes, Pereira, & Ferreira, 2019; Dodman; Cardoso; Tavares, 2022), emergem como principais dimensões que orientam o processo de (ensinar a) escrever, e a conjugar em qualquer programa de língua – independentemente, portanto, do seu estatuto, as três seguintes, comuns, assim, aos diferentes contextos de ensino: i) uma dimensão social, já que os diferentes usos da língua implicam também a adoção (e adaptação) de diferentes géneros de texto (Coutinho; Miranda, 2009; Silva-Hardmeyer, 2023), cuja aprendizagem permite que os alunos comuniquem de forma eficaz em distintos contextos de comunicação, seja em situações formais sejam em situações informais; ii) uma dimensão processual, que considere os próprios modelos processuais da produção escrita, ultrapassando o tradicional paradigma redacional (Camps, 2008); e, iii) uma dimensão pessoal, que compreenda a própria relação que cada estudante estabelece com a escrita (Cardoso, 2016, p. 449). Dimensões estas pelas quais se tem também orientado o "Grupo Protextos", ao qual pertencemos, no que ao seu modelo de ensino da escrita – da língua primeira à língua não primeira (aqui incluindo, portanto, L2, LE e LH) - diz respeito. Afinal, "the language learner's memory, experiences, feelings, beliefs, history and social environment are the [real] context of language use" (Hanauer, 2011, p. 109).

3 Ainda que reconheçamos que a transposição de características do ensino de qualquer LE para um cenário de ensino de uma LH não seja necessariamente adequada – pelo menos, se for feita sem adaptações (Ennser-Kannanen & King, 2013). Afinal, e nas palavras de Van Deusen-Scholl (2003), o contexto de ensino de uma LH exige especificidades diversas, tais como as relativas aos materiais didáticos, às ferramentas de avaliação e à própria formação docente oferecida.

DESCRIÇÃO DO ESTUDO EXPLORATÓRIO

Contexto e instituição de ensino

O trabalho exploratório que descrevemos nesta nossa contribuição foi desenvolvido quando lecionámos numa instituição de ensino superior da América do Norte; mais especificamente, numa instituição localizada na cidade de Toronto, como anteriormente já mencionado. E desenvolvemos este estudo no contexto de uma disciplina especificamente criada para falantes de português como língua de herança, que tivessem já tido uma exposição ao português falado, num contexto informal – quer a viverem num país lusófono quer com uma família de língua portuguesa -, mas com pouca ou nenhuma exposição ao português escrito. Os pré-requisitos de ingresso assentavam na capacidade para falar e compreender português – ainda que tal pudesse variar de um nível básico a um nível já avançado – e na educação formal limitada ou inexistente na LH. Aduza-se que se tratava de uma disciplina com um total de 24 horas por semestre, com duas aulas por semana, num total de três horas. Inscreveram-se nesta disciplina, no ano letivo de 2017/2018, 11 alunos; e, em consonância com a própria definição de falantes de herança, todos cresceram numa casa em que se falava português e num contexto em que esta língua era a língua minoritária.

Dispositivo e dados recolhidos

O programa da referida disciplina, semestral, foi assim concebido quer reconhecendo as especificidades do PLH quer tendo também em conta as potencialidades da abordagem da *instrução literácita significativa*, desenvolvida por Hanauer (2011), e aplicada à própria componente de escrita apresentada aos estudantes. Este dispositivo visava, assim, um trabalho com a escrita de textos, ao longo do semestre, que (igualmente) estimulassem quer uma imersão mais sólida no processo de escrita *per se* quer uma reflexão sobre a própria identidade enquanto escrevente (e falante) em português, no seio da sociedade de acolhimento. Mais especificamente, e no que à componente de produção escrita diz respeito, eram solicitados dois grupos de textos: por um lado, os designados textos académicos e, por outro, os chamados textos pessoais. Quanto aos primeiros, em número de seis, compreendiam diferentes géneros textuais característicos da esfera académica, tais como, a título de exemplo, a carta de candidatura a um programa de intercâmbio no estrangeiro, a carta de reclamação

e o artigo de opinião. Em relação aos chamados textos pessoais – narrativas autobiográficas –, num total de quatro, esperava-se que os alunos explorassem quer aspetos pessoais quer tópicos culturais e sociais relevantes para e em função da sua própria experiência linguística. Os tópicos abordados pelos alunos foram os seguintes: i) "Quem sou eu?"; ii) "Quando é que eu uso o português e o inglês, na minha vida?"; iii) "No futuro, ensinarei, ou não, a língua portuguesa aos meus filhos?"; iv) "Qual o papel que a escrita destas reflexões poderá ter tido em ti?". Os alunos escreveram estes textos de forma individual, e fora da sala de aula, enviando-os à docente, em formato *word*, que os avaliou. Uma vez que, em sala de aula, tais géneros de texto foram objeto de um ensino explícito, tendo estado também sempre a docente disponível para prestar os esclarecimentos necessários e para apoiar no próprio processo de escrita, optou-se por não prever, neste dispositivo, a entrega de um rascunho inicial, antes da submissão do texto para avaliação.

Procedimento de análise das produções escritas

Para a análise dos textos recolhidos, optamos por uma sua análise interpretativa, feita de forma indutiva, sem partirmos de categorias de análise previamente definidas. Em vez de tal, procurarmos identificar temas e significados que surgiam diretamente dos textos discentes, fazendo emergir eventuais padrões, e permitindo que fosse a voz de cada aluno a guiar o processo analítico, contribuindo para uma compreensão mais profunda da sua identidade enquanto falante e escrevente em língua portuguesa.

ESCRITOS COM GENTE DENTRO

Reconhecendo, como já referido, as potencialidades da abordagem da instrução literácita significativa, desenvolvida por Hanauer (2011), e aplicada à própria componente de escrita apresentada aos estudantes, colocaremos o enfoque, nesta nossa contribuição, apenas nos designados textos pessoais escritos por dois dos estudantes participantes: David e Heitor – pseudónimos por nós escolhidos. Nesta nossa breve análise, destacaremos, sobretudo, a dimensão humana destes escritos, explorando como as produções textuais dos estudantes capta a complexidade da sua identidade e o próprio papel que a língua portuguesa desempenha nesse processo. Analisaremos, assim, escritos que não são apenas palavras isoladas, mas, sim, a própria manifestação de «gente dentro», com histórias a serem ouvidas e compreendidas.

David

Nasceu em Portugal, onde viveu até aos nove anos, e aí construiu algumas das suas mais bonitas e fortes memórias de infância, utilizando a língua com a família e os amigos. Foi só com a mudança para Toronto que se apercebeu da mais-valia que representava falar mais do que uma língua:

> *Quando me mudei para o Canadá, lembro-me de dizer aos meus novos amigos que falava Português, e do espanto deles. Até aí, nunca me tinha apercebido realmente que muitas pessoas não falavam mais do que uma língua, porque em Portugal era comum os mais novos começarem a aprender Inglês na escola*.

O sentimento de pertença a um grupo muito único, por partilhar algo não ao acesso de todos, como o domínio do português, foi também sublinhado por David. “Lembra-me de falar em Português com alguns dos seus amigos que também a falavam, e adoravam poder falar noutra língua uns com os outros; afinal, poderiam conversar sobre assuntos que não quisessem partilhar com outros colegas que não falassem português”. A partilha do português constituiu-se também como um importante veículo para não só “criar fortes laços de amizade”, como também “viver as duas culturas”, o que o tornou, nas suas palavras, “uma pessoa mais culta”.

Um episódio mais caricato recordado por David ocorrera aquando de uma visita a Portugal; ora, certo dia, quando o David entrou numa loja com a sua família, a falarem todos em inglês, a proprietária da loja presumiu que fossem estrangeiros e começou a falar em inglês. Porém, o David, “sem pensar”, respondeu-lhe de imediato em português, o que causara grande admiração na proprietária.

A certeza da transmissão da língua portuguesa a eventuais filhos foi igualmente destacada de forma inquestionável. E por quê? Por dois principais motivos. Por um lado, e num mundo cada vez mais globalizado, o conhecimento de um maior número de línguas assomou como um potencial trunfo, no mercado de trabalho. Por outro lado, o David afirmou querer transmitir à sua descendência o próprio orgulho que sentia por Portugal, e pela sua cultura, “para que eles possam também disfrutar da alegria que é ser Português”. Transmissão esta que o David reiterou querer começar a fazer logo desde a infância, por ter conhecimento de que seria esse o melhor momento para iniciar tal processo, de acordo com a investigação desenvolvida na área.

A escrita sobre as suas experiências pessoais, se se constituiu como um significativo desafio para o David, também se revelou deveras produtiva, a vários níveis, já que não só funcionou como uma importante oportunidade para aplicar conhecimentos gramaticais que ia construindo como também para desenvolver uma reflexão cuidada sobre o que verdadeiramente significaria, para si, a língua portuguesa:

> *A escrita é uma oportunidade para por em prática todos os conceitos gramaticais que aprendemos na sala de aula. Além de isto, os textos pessoais fizeram-me refletir sobre a minha experiencia com a língua portuguesa, algo que nunca tinha feito a fundo, porque o português fez uma grande parte da minha vida especialmente em criança. Acho que estes textos foram importantes para descobrir quanto as minhas origens portuguesas significam para mim, e o quanto me afetaram como pessoa.*

Heitor

Nasceu no Brasil, mas cedo se mudou para o Canadá, onde vivia já há 17 anos com os pais, brasileiros. Daí que grande parte da sua infância tenha sido passada em brincadeiras e atividades tipicamente canadianas. No entanto, essa mudança de país não foi a única mudança experimentada já por Heitor. Aos 18 anos, saiu de Vancouver e mudou-se para Toronto, aquando da entrada na universidade. E, nesse momento, um novo "contraste cultural, ambiente e social" foi vivido.

Quando se mudou para o Canadá, o português ficou reservado para as conversas com os pais e o irmão, com quem vivia; e o inglês era usado em todos os outros contextos, como na comunicação com professores, amigos e restantes pessoas. Daí que, pouco tempo depois de se ter mudado para o Canadá, o Heitor tenha começado a sentir uma certa dificuldade para falar em português ao telefone.

> *Toda vez que os meus avós brasileiros ligavam, eu morria de medo. As datas especiais [...] viravam suplício para mim. Nesses momentos, eu ficava tenso e muito desconfortável. Meu vocabulário por telefone mal constava mais do que «sim», «não» e «não sei». Eu e o meu irmão tínhamos tanto medo, que havia horas que nós ouvimos o telefone tocar, mas ignoramos-lo, e ficamos de dedos cruzados que a nossa mãe o atendesse. Se ela não estivesse em casa, não tinha problema; era só ignorar a ligação ate que ela chegasse!*

A autorreflexão proporcionada por esta atividade de produção escrita, porém, conduziu o Heitor a reconhecer que, «[e]m reflexão, tudo isso parece meio idiota». E isto porquê? O Heitor é categórico:

> Por entanto, apesar dessa estupides nossa, eu agradeço à minha família no Brasil que continuava perguntando sobre mim e o meu irmão e queria ser parte das nossas vidas. Francamente, toda essa confusão foi uma fase. [E], rapidamente, o medo, a vergonha e as respostas monossilábicas desapareceram. Como adolescente, eu já estava muito mais confortável e até animado de falar com a minha família brasileira pelo telefone. O português virou a ser uma ligação entre nós em vez de ser uma barreira, e eu espero que seja sempre assim.

Quando o Heitor chegou com a família a Vancouver, os progenitores não conheciam nenhuma escola com aulas de português. Porém, como os seus pais queriam que o Heitor e o irmão continuassem a falar português, aqueles rapidamente se aperceberam de que teriam de ser eles a assumir tal responsabilidade. E assim foi: em casa, os pais só falavam em português com os filhos. E esta é a decisão que o Heitor também tomará, em conjunto com a sua esposa, num futuro próximo, nas suas palavras: fazer com que os filhos aprendam as línguas maternas dos pais. Afinal, e como assegurou:

> Todo bom pai quer o que é melhor para os seus filhos; não lhes ensinar português seria uma grande falha minha. […] [T]endo uma família com diversos conhecimentos e experiências será muito bom para o desenvolvimento das crianças, principalmente no planeta globalizado de hoje.

Ao refletir sobre as narrativas pessoais elaboradas, o Heitor destacou, além da evolução considerável que sentiu ter realizado, a nível da produção escrita (“O meu português escrito não é perfeito, mas eu acho que tem melhorado muito”), o facto de que começara a pensar em português, antes de escrever, o que, antes da sua inscrição na disciplina, não acontecia:

> *[E]u diria que tem um aspecto do meu processo de escrita que tem mudado. No passado, pensava em inglês e escrevia em português, ou pior, escrevia em inglês (ou francês) depois traduzia o texto inteiro para português. Hoje em dia, na maior parte, quando eu escrevo em português eu penso também em português*.

NOTA CONCLUSIVA

Hanauer considera essencial que, no centro do processo de aprendizagem de uma língua, esteja o estudante como uma pessoa viva, pensante, experimentada e

que sente (2011). Acontece, porém, que “the real difficulty of language teaching is to find a way to make language learning a personally contextualized, meaningful activity for the learner” (Hanauer, 2011, p. 106). Ora, a proposta de dispositivo de ensino da escrita para falantes de português como língua de herança, tal como apresentada nesta nossa contribuição, revelou-se deveras relevante para a construção de uma aprendizagem em que, precisamente, a individualidade e as vivências discentes são valorizadas. Por outras palavras, é esta uma forma de trabalho que concorre para que se possa alcançar o que, ainda segundo Hanauer, é o objetivo da aprendizagem de uma língua: “facilitating personally meaningful expression” (“facilitar a expressão pessoal significativa”, portanto) (Hanauer, 2011, p. 106). Ao possibilitar aos estudantes a elaboração de textos pessoais, não apenas fomentámos a imersão no processo de escrita, como também incentivámos a reflexão sobre a própria identidade linguística e cultural dos estudantes na sociedade em que se inseriam. E, conforme os resultados obtidos com a análise feita parecem indicar, as narrativas pessoais construídas proporcionaram um espaço seguro para que os estudantes expressassem as suas experiências e os seus sentimentos em português, contribuindo tal não apenas, portanto, e como já vimos, para o desenvolvimento das suas habilidades linguísticas, como também para a construção de um sentimento de pertença à língua e à cultura. Ao integrarmos estas dimensões pessoais no ensino da escrita, estamos, assim, a considerar o aluno na sua totalidade – como sujeito, falante e membro de uma cultura. E assim se procura caminhar de um processo de ensino descontextualizado para uma compreensão da presença de um ser humano vivo, historicamente situado e individual, e precisamente inscrito no centro do processo de aprendizagem de uma língua, independentemente do respetivo estatuto.

REFERÊNCIAS

AGUILAR, L. Método de comunic-ação para o ensino e aprendizagem do português língua estrangeira. *In*: FERREIRA, J. P.; MARUJO, M. (Ed.). *Ensinar português nas universidades da América do Norte*. Toronto: Department of Spanish & Portuguese/ Instituto Camões, 2010. p. 133-142.

BARBEIRO, L.; PEREIRA, L.;CARVALHO, J. Writing at Portuguese Universities: Students’ Perceptions and Practices. *Journal of Academic Writing*, v. 5, n. 1, p. 74-85, 2015.

BARTOLOMÉ, L.; MACEDO, D. (Mis)educating Mexican Americans through language. *In*: Huebner, T.; Davis, K. (Ed.). *Sociopolitical perspectives on language policy and planning in the USA*. Philadelphia: John Benjamins, 1999. p. 223-241.

BORK, A. V. B.; BAZERMAN, C.; CORREA, F. P. P.; CRISTÓVÃO, V. L. L. Mapeamento das iniciativas de escrita em língua materna na educação superior: resultados preliminares. *Prolíngua*, v. 9, p. 2-14, 2014.

CAMPS, A. Escribir e aprender a escribir. *Aula de Innovación Educativa*, n. 175, p. 10-14, 2008.

CARDOSO, I. Experiências didáticas com a escrita em PLNM: questionando vias de promoção de (des)envolvimento. *In*: ORTIZ ALVAREZ, M. L.; GONÇALVES, L. (org.). *O Mundo do Português e o Português no mundo afora:* especificidades, implicações e ações. São Paulo: Pontes, 2016. p. 427-471.

CARDOSO, I. *A relação com a escrita extra-escolar e escolar.* Um estudo no Ensino Básico. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2009.

CARDOSO, I.; TAVARES, V.; GRAÇA, L. Língua portuguesa no Canadá: das dinâmicas comunitárias às experiências identitárias. *In*: Del Olmo, F. C.; Melo-Pfeifer, S.; Souza, S. *Português língua não materna:* contextos, estatutos e práticas de ensino numa visão crítica. Porto: Porto Press, 2022. p. 55-77.

CARDOSO, I.; LOPES, C. G.; PEREIRA, L. Á.; FERREIRA, J. A relação com a escrita ao longo da escolaridade básica: imagens fixadas ou flexíveis? Contributos do grupo ProTextos. *APP, Palavras - revista em linha*, v. 2, p. 35-54, 2019.

COUTINHO, M. A.; MIRANDA, F. To describe genres: problems and strategies. *In*: Bazerman, C.; Bonini, A.; Figueiredo, D. (Ed.). *Genre in a changing world*. Colorado and Indiana: Parlor Press and WAC Clearinghouse, 2009. p. 35-55.

DODMAN, M. J.; CARDOSO, I.; TAVARES, V. Communicating and understanding the other through experiential education: portuguese language and culture in Toronto. *In*: *Curriculum design and praxis in language teaching:* a globally informed approach. Toronto: University of Toronto Press, 2022. p. 69-78.

ENNSER-KANANEN, J.; KING, K. A. Heritage Language and Learning Policy. *In*: CHAPELLE, C. A. (Ed.). *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Chichester, West Sussex (UK): Wiley-Blackwell, 2013.

FLORES, C. Português Língua Não Materna. Discutindo conceitos de uma perspetiva linguística. In: BIZARRO, R; MOREIRA, M.; FLORES, C. (org.). *Português língua não materna:* investigação e ensino*.* Lisboa: Lidel, 2013. p.35-46.

GONTIJO, V. Motivation and Attitudes in Portuguese Classes. *In*: FERREIRA, J. P.; MARUJO, M. (Ed.). *Ensinar português nas universidades da América do Norte*. Toronto: Department of Spanish & Portuguese/Instituto Camões, 2010, 2010a. p. 59-67.

GONTIJO, V. *The Role of Heritage, Attitudes and Motivation among Learners of Portuguese*. M.A. thesis. North Dartmouth, MA: University of Massachusetts Dartmouth, 2010b.

GRAÇA, L.; PEREIRA, L. Á. O papel transformador das ferramentas didáticas nas práticas de ensino e no objeto ensinado: o caso da escrita do artigo de opinião. *Contrapontos*, v. 15, n.1, p. 17-32, 2015.

GRAÇA, L. *O papel das ferramentas didácticas nas práticas docentes de escrita*. Tese de doutoramento europeu. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2010.

GRAÇA, L., PEREIRA, L. Á.; DOLZ, J. Resistências e obstáculos na formação contínua de professores: um estudo de caso sobre o ensino da escrita em diferentes disciplinas. *Estudos Linguísticos/Linguistics Studies*, 2014, p. 261-282.

HANAUER, D. Meaningful literacy: writing poetry in the language classroom. *Language teaching*, v. 45, n. 1, p. 105-115, 2011.

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

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

LIRA, C.; MORONI, A. S.; AZEVEDO-GOMES, J. *O POLH na Europa:* Português como Língua de Herança (v. 4, Espanha). Vagarana Editora, 2023.

LIRA, C.; SOUZA, A. L. O; LUPETTI, M. *O POLH na Europa:* Português como Língua de Herança (v. 4, Espanha). Vagarana Editora, 2021.

LOUREIRO-RODRÍGUEZ, V. Meaningful writing in the heritage language class: a case study of heritage learners of Spanish in Canada. *L2 journal*, v. 5, p. 43-58, 2013.

MELO-PFEIFER, S. & SCHMIDT, A. Linking "Heritage Language" Education and Plurilingual Repertoires development: evidences from drawings of Portuguese pupils in Germany. *L1-Educational Studies in Language and Literature,* n. 12, 2012, p.1-30.

MELO-PFEIFER, S. Português como Língua de Herança: Que Português? Que Língua? Que Herança?. *Domínios da Linguagem*, v.12, n. 2, p. 1161-1179, 2018.

MELO-PFEIFER, S., SILVA, G. V. (org.). *Vidas de professores de Português Língua de Herança.* Coleção Encontros na Língua Portuguesa - coordenação de Madalena Teixeira e subcoordenação de Inês Silva e de Leonor Santos, v. 6. Santarém: Instituto Politécnico de Santarém - Escola Superior de Educação, Universidade de Hamburgo e Universidade de Dortmund, 2019.

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

PAVLENKO, A. Autobiographic narratives as data in applied linguistics. *Applied Linguistics*, v. 28, n. 2, p. 163-188, 2007.

PEREIRA, L. Á.; ALEIXO, C.; CARDOSO, I.; GRAÇA, L. The teaching and learning of writing in Portugal: the case of a research group. *In*: BAZERMAN, C.; KRUT, R.; LUNSFORD, K.; MCLEOD, S.; NULL, S.; ROGERS, P. M.; STANSELL, A. (ed.). *Traditions of Writing Research.* UK, Oxford: Routledge, 2010. p. 58-70.

PEREIRA, L. Á.; GRAÇA, L.; MARQUES, V.; CARDOSO, I. Country Report: Portugal. *In*: KRUSE, O.; CHITEZ, M.; RODRIGUEZ, B.; CASTELLÓ, M. *Exploring European Writing Cultures:* Country Reports on Genres, Writing Practices and Languages Used in European Higher Education. Zurich University of Applied Sciences: Working Papers in Applied Linguistics, 2016, p. 163-178.

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

RIBEIRO, A. P. T. C. *O ensino-aprendizagem do português no Canadá:* um contributo para a sua promoção. Lisboa: Universidade Aberta, 2019.

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

SILVA, G. Heritage language learning and the Portuguese subjunctive. *Portuguese Language Journal*, v. 3, Fall, 2008.

SILVA, G. V. Maintaining (?) Portuguese in Southeastern Massachusetts. *In:* FERREIRA, J. P.; MARUJO, M. (ed.). *Ensinar português nas universidades da América do Norte*. Toronto: Department of Spanish & Portuguese/Instituto Camões, 2010, p. 69-81.

SILVA-HARDMEYER, C. Gêneros de textos orais no ensino de POLH: uma abordagem didática [Chapitre de livre]. *In*: *O POLH na Europa:* português como língua de herança. Sagarana Editora, 2023.

SIOPA, C.; PEREIRA, L. Á. Escrever português como segunda língua: perceções e experiências de aprendizagem de estudantes universitários. *Indagatio Didactica*, v. 9, n. 4, p. 351-366, 2017.

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

SOUZA, A.; LIRA, C. (org.). *O POLH na Europa:* Português como Língua de Herança. Londres: JN Paquet Books, 2017.

STATISTICS CANADA. *Canadian diversity and multilingualism in Canadian homes*. Ottawa: Industry Canada, 2017.

TARONE, E. Interlanguage as chameleon. *Language Learning*, n. 29.1, 1979, p. 181-191.

TAVARES, A. *Ensino-aprendizagem do Português como Língua Estrangeira*. Lisboa: Lidel, 2008.

TYNG C. M.; AMIN, H. U; SAAD, M. N. M.; MALIK, A. S. The Influences of Emotion on Learning and Memory. *Frontiers In Psychology*, v. 8, p. 14-54, 2017.

VAN DEUSEN-SCHOLL, N. Toward a Definition of Heritage Language: Sociopolitical and Pedagogical Considerations. *Journal of Language, Identity & Education*, v. 2, n. 3, p. 211-230, 2003.

YU, Q. A Review of Foreign Language Learners' Emotions. *Frontiers in Psychology*, v. 12, e-827104, 2022.