

Capítulo 14

Refletindo sobre currículo¹: o POLH hoje e amanhã

Ana Souza e Miriam Müller Vizentini

1. Introdução

O grande número de brasileiros que passou a viver fora do Brasil no final do século XX levou ao surgimento de uma nova vertente do ensino de português no exterior: *Português como Língua de Herança*. Ressaltamos, porém, que esta nomenclatura só passou a ser usada comum e mundialmente no final do primeiro decênio do século seguinte (MORONI, 2017). Mais especificamente na Europa, o ensino de português para crianças de origem brasileira teve início nos anos 90 (cf. SOUZA, 2010; VIZENTINI, 2017). Em 2012, a sigla POLH foi adotada por muitos acadêmicos e educadores brasileiros atuando em diversos países europeus. Souza e Barbosa (2020) explicam que esta sigla representa a terceira fase evolutiva do ensino de Português (brasileiro) como Língua de Herança neste continente. A adoção da sigla POLH - pronunciada como o nome próprio *Paul* em inglês, isto é, “pôl” –, se dá para reforçar

“a ideia de que trabalhar língua de herança deve ser um processo dialógico entre passado e presente. O passado se apresenta através do desejo de pais e professores de transmitirem suas línguas e culturas às crianças. O presente se afirma através da multiplicidade das experiências linguísticas e culturais que as crianças vivenciam ao transitarem pelos contextos da família, da escola complementar, da comunidade de imigrantes brasileiros, da escola regular, e da sociedade [de acolhimento]” (SOUZA, 2016b, p. 192).

Frisamos, que apesar do uso que fazemos do POLH para nossas trocas teóricas e práticas em português, continuamos a usar também as siglas adotadas pelos países onde residimos. Na Inglaterra, o termo é “língua comunitária” (*community language*), enquanto na Suíça, o termo é “língua e cultura do país de origem” (*Heimatliche Sprache und Kultur*) e a sigla, então, passa a ser LCO em português. Também reconhecemos que colegas em outros países podem adotar outras terminologias e siglas.

¹ Ressaltamos que este capítulo foi escrito tendo como base uma pesquisa realizada em 2017, isto é, antes da publicação em 20 de abril de 2020 das *Propostas Curriculares para o Ensino de Português no Exterior – Português como Língua de Herança* (<http://funag.gov.br/biblioteca/download/Cartilha%205-DIGITAL.pdf>), elaboradas pela primeira autora. O impacto das discussões do estudo relatado nas propostas elaboradas é evidente.

Independente da nomenclatura, uma das características compartilhada desta área de ensino é que ela surgiu como parte de movimentos sociais, mais especificamente, através da iniciativa de pais e/ou mães brasileiros de organizarem atividades para apoiar o aprendizado de português de crianças “brasileiras” que nascem e/ou crescem no exterior (cf. SOUZA, 2006). Na Inglaterra, essas atividades são organizadas através de instituições (formais ou informais) chamadas de “escolas complementares” (SNEDDON, 1997). Essa nomenclatura chama atenção para o fato de que as atividades são organizadas por grupos de imigrantes fora do sistema educacional regular (KEATING, SOLOVOVA e BARRADAS, 2013). Enfatizamos que, conforme o país, o nome para se referir a essas atividades pode mudar. Na Suíça, por exemplo, a comunidade brasileira se organizou em associações sem fins lucrativos, as quais passaram então a se responsabilizar pelos “cursos de língua de origem”, como são previstos – e apoiados – pela política linguística desse país (VIZENTINI, 2017).

Apesar das escolas complementares receberem nomes diferentes em contextos educacionais diferentes, é de conhecimento comum que nem sempre seus coordenadores, e até mesmo professores, possuem formação geral em educação ou específica no ensino de línguas de herança (ANDERSON, 2008; BARRADAS, 2007; DORNELES & SOUZA, 2016). Essa situação faz com que questões pedagógicas e curriculares acerca desse ensino ainda estejam em seus estágios iniciais (SOUZA & GOMES, 2017). Mesmo assim, o número de escolas e projetos em prol do POLH cresce constantemente (SOUZA *et al*, 2017). Desta maneira, consideramos imprescindível uma reflexão sobre as práticas curriculares que adotam.

Antes de fazermos tal reflexão, situamos o ensino de POLH dentro do contexto emigratório brasileiro. Como registrado em vários estudos acadêmicos (cf. DEBIAGGI, 2002; MOTA, 2004), foi em meados dos anos 80 que o Brasil passou a ter fluxos expressivos de brasileiros deixando o país em direção a várias partes do mundo. Na verdade, o Brasil deixou de ser considerado um país de imigração e passou a ser oficialmente classificado como um país de emigração em 2004 (ONU, 2004). Não obstante a crise econômica mundial que se iniciou no fim da primeira década do século XXI, a presença de brasileiros no exterior continua a ser bastante expressiva. O MRE (BRASIL, 2016), por exemplo, atualizou suas estimativas sobre o número de brasileiros no exterior em 29 de novembro de 2016 como sendo maior do que três milhões.

Essa emigração adiciona-se aos falantes de português de outras nacionalidades e contribui para o impacto no uso da língua portuguesa em países não lusófonos. Para fins de ilustração, na Inglaterra, português é a décima primeira língua mais falada nas escolas

regulares de Londres (Census Escolar 2012 *apud* NALDIC, 2013) e pode ser usado para todo o tipo de transação na capital inglesa (SOUZA, 2016a). Na Suíça, o português está entre as duas línguas estrangeiras mais faladas, juntamente com o inglês (INFOSUÍÇA, 2017). Considerando em específico a cidade de Genebra, a língua portuguesa é a segunda mais falada pelos alunos do ensino primário suíço (BUDRY, 2016).

Como indicado, neste capítulo, focamos no contexto europeu. Iniciamos com algumas considerações teóricas gerais sobre currículo, o foco de nossa reflexão. Então, passamos para questões específicas sobre o ensino do POLH. Este enfoque é apresentado através de um estudo realizado com a participação de trinta e uma escolas complementares brasileiras. Consideramos os resultados desse estudo para refletirmos sobre o presente e o futuro do POLH. Argumentamos que, na prática, as escolas complementares brasileiras que atuam na rede europeia já consideram os vários aspectos que constituem um currículo. Entretanto, constatamos a necessidade de uma reflexão mais consciente dos valores que possuem e objetivos que querem atingir para que esse currículo possa ser desenvolvido de maneira mais sistemática. Considerando o trajeto natural dessas escolas de iniciarem suas atividades com um foco em preservação linguística e cultural e, então, passarem a reconhecer e valorizar as experiências multilíngues e multiculturais de seus alunos de origem brasileira nos países que os acolhem (SOUZA e BARBOSA, 2020), concluímos que é possível desenvolver um guia curricular comum que possa ser adaptado à diversidade contextual dos vários países onde as escolas complementares brasileiras atuam.

2. Debates gerais sobre currículo

Tendo contextualizado o ensino de POLH em relação ao recente fenômeno de significativa emigração de brasileiros, parece-nos apropriado criarmos um espaço para debates gerais sobre currículo, o tema central deste capítulo. Desta forma, organizamos esta seção em duas partes: (2.1) currículo e (2.2) guias curriculares.

2.1 Currículo

Iniciamos nossa discussão com base no trabalho de dois influentes estudiosos na área de desenvolvimento curricular: Ralph Tyler e Hilda Taba.

Conforme Tyler (1949 *apud* WESTBURY, 2007: 45), é fundamental que quatro aspectos sejam considerados para o desenvolvimento de um currículo: (1) os objetivos educacionais da instituição, (2) as experiências educacionais oferecidas para que esses objetivos sejam atingidos, (3) a maneira através da qual essas experiências são

organizadas, e (4) como os objetivos e o valor das experiências educacionais são avaliados. Em outras palavras, esse é um modelo de propósitos-e-objetivos, que tem início com a identificação dos resultados desejados para o currículo em questão (Kelly, 2009). Do ponto de vista de Tyler, essas considerações básicas possibilitam um processo científico dotado de neutralidade (NULL, 2007). Do ponto de vista de seus críticos, a adoção desses princípios básicos passou a ser negativamente rotulada como abordagem racional linear (MARSH, 2009). Reid (1993 *apud* MARSH, 2009: 31), por exemplo, argumenta que considerar esses quatro aspectos separadamente tende a subestimar a maneira como eles interagem na prática, em uma atividade de planejamento curricular. Nós, particularmente, questionamos a visão de uma educação neutra. Afinal, escolhas são feitas com base em posicionamentos ideológicos educacionais, intelectuais e/ou políticos (KELLY, 2009) - sejam eles conscientes ou não.

Embora tenha sido alvo de críticas, o trabalho de Tyler influenciou vários estudiosos, como por exemplo, Hilda Taba. Taba (1962 *apud* MARSH, 2009: 25) expandiu o trabalho de Tyler através de um modelo indutivo de planejamento curricular. Sete passos fazem parte desse modelo: (1) diagnóstico de necessidades, (2) formulação de objetivos, (3) seleção de conteúdo, (4) organização de conteúdo, (5) seleção de experiências de aprendizagem, (6) organização de experiências de aprendizagem, e (7) determinação sobre o que e como avaliar (NULL, 2007). Ou seja, esse modelo tem como ponto de partida a identificação das necessidades dos alunos. Vale evidenciar que o modelo desenvolvido por Taba, como o elaborado por Tyler, é considerado prescritivo. Isto é, guia o desenvolvimento de currículo para fins de melhoria de práticas escolares (MARSH, 2009).

Mas, o que é um currículo? A palavra *curriculum* deriva da palavra latina *currere*, que significa correr e também se refere a um percurso, uma rota. Essa etimologia leva currículo a ser “definido como um caminho a ser seguido, ou mais significativo, a ser apresentado” (GOODSON, 1997, p.23). Essa definição reflete os modelos curriculares desenvolvidos por Tyler e Taba, os quais, como explicado acima, têm como objetivo orientar passo-a-passo a atividade de planejamento curricular de instituições educacionais. Alguns currículos desenvolvidos mais recentemente continuam a adotar a mesma perspectiva. Considerando currículos desenvolvidos por autoridades governamentais, por exemplo, Levin (2008) apresenta currículo como sendo “uma declaração oficial das expectativas sobre que tipo de conhecimento alunos devem ter e o que devem ser capazes de fazer” (p. 8).

Todavia, Kelly (2009) considera limitada essa visão de currículo como um documento que apresenta um conjunto de instruções. Em vez disso, ele defende que currículo deve ser a justificativa que serve de alicerce para o desenvolvimento de programas educacionais. Ademais, Akker *et al* (2008) nos lembram que currículo pode ser desenvolvido a partir de uma perspectiva mais abrangente ou de uma perspectiva mais limitada, como apresentado por Oliva (2004). A mais abrangente envolve contínuos processos de aperfeiçoamento, enquanto a mais limitada restringe-se ao desenvolvimento de um produto curricular. Akker *et al* (2008) englobam as duas perspectivas ao apresentarem a metáfora de uma “teia de aranha curricular” para educação plurilíngue. Em outras palavras, apresentam um modelo de currículo que é ao mesmo tempo um conjunto de diretrizes que estabelecem conteúdos a serem aprendidos e um conjunto de atividades baseado em fundamentos educacionais. Deste modo, eles discutem currículo como tendo cinco níveis diferentes: supra, macro, meso, micro e nano. Supra é o nível de discussões sobre políticas educacionais internacionais. O foco na perspectiva de uma nação, sociedade ou estado é o nível macro. Meso refere-se às decisões feitas a nível institucional, enquanto micro está relacionado ao que acontece na sala de aula e aos grupos de alunos. Por último, o nível nano enfatiza as decisões de aprendizado e desenvolvimento que são de responsabilidade individual. Esses cinco níveis podem fazer parte do processo de desenvolvimento de um currículo, como também de um guia curricular, como discutimos a seguir.

2.2 Guias Curriculares

Antes de aplicarmos os debates acima à discussão das questões de currículo relacionadas especificamente ao ensino de POLH, gostaríamos de refletir sobre as diferenças entre currículo e guia curricular. Com este fim, compartilhamos aqui as distinções feitas pelo Bureau Internacional de Educação da UNESCO (IBE-UNESCO, 2017):

“One important distinction to make is that a curriculum framework is not, per se, a curriculum, and the word ‘framework’ therefore needs to be considered carefully. A framework, when used in any context, implies a means of organizing and managing content (policies, procedures, concepts and so on) in systematic ways. In most contexts, a framework is not about the content itself, but about how that content might be structured, controlled or regulated. A framework provides a set of parameters within which the content is to be developed. In other words, a curriculum framework sets the parameters, directions and standards for curriculum policy and practice. The word ‘framework’ also implies flexibility. A framework is not simply a set of rules. Rather, it suggests that some variation and the use of discretion

are possible in implementing the framework, providing that the underlying principles and standards are adhered to.” (p. 6)

Em resumo, um guia curricular é um conjunto de parâmetros que estruturam o desenvolvimento de conteúdo de maneira flexível, apesar de seguir princípios estabelecidos. Claramente, o conceito de guia curricular contrasta com o modelo tradicional de currículo que consiste em conteúdo estabelecido por um órgão central com a expectativa de que seja ensinado e aprendido por meio de mesma sequência e mesmo ritmo por escolas e/ou alunos diversos (IBE-UNESCO, 2017).

Três exemplos importantes de guias curriculares adotados na Europa são o (2.2.1) Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas, o (2.2.2) Quadro de Referência para o Ensino de Língua e Cultura de Herança do cantão de Zurique na Suíça e o (2.2.3) Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro, adotado por Portugal.

2.2.1 Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (QECR)

O QECR, desenvolvido como “um instrumento linguístico essencial para a harmonização do ensino e da aprendizagem das línguas vivas na grande Europa” (CONSELHO DA EUROPA, 2001: 7), estabelece um padrão internacional para a descrição de proficiência linguística. Desta forma, pode ser considerado um nível supra de planejamento curricular, como discutido em 2.1.

Mais especificamente, o QECR descreve o quão bem uma língua estrangeira é falada e entendida. Essa descrição divide o conhecimento linguístico de alunos em três categorias. São elas: básico (A), independente (B) e proficiente (C). Cada uma dessas categorias está subdividida em duas subcategorias. A categoria básica é composta por A1 (iniciante) e A2 (básico). A categoria independente é subdividida em B1 (intermediário) e B2 (usuário independente). Por último, a categoria proficiente é constituída por C1 (proficiência operativa eficaz) e C2 (domínio pleno). No entanto, o caráter flexível de um guia curricular, como apresentado em 2.2, é deixado explícito em várias partes do QERC. Em relação às categorias linguísticas, é possível que seja necessário

“(…) subcategorizar ainda mais a classificação apresentada. Os exemplos são apenas sugestões. Poderá querer manter-se alguns dos exemplos, rejeitar outros e acrescentar ainda outros. O utilizador deverá sentir-se à vontade para o fazer, uma vez que lhe cabe decidir sobre os seus objectivos e sobre o seu produto (...) a taxonomia apresentada (...) não deve ser vista como um sistema fechado, mas sim aberto, susceptível de evolução à luz da experiência adquirida.” (CONSELHO DA EUROPA, 2001: 13-14)

Outra referência explícita à flexibilidade é feita em relação à formulação de objetivos e utilização de métodos, como ilustrado abaixo:

“... uma coisa deve ficar clara desde já. Não se trata DE MODO ALGUM de dizer aos que trabalham nesta área o que devem fazer e como devem fazê-lo. São levantadas questões, mas não são dadas respostas. A função do Quadro Europeu Comum de Referência não é nem formular os objectivos que os utilizadores devem atingir, nem os métodos que devem usar.” (CONSELHO DA EUROPA, 2001: 11-12)

De fato, a orientação do QERC é que as escolhas práticas sobre conteúdo e planejamento de ensino sejam baseadas nas necessidades e motivações para aprendizagem dos alunos. Vemos aqui, uma influência do trabalho de Taba, discutido na seção 2.1. Contudo, a avaliação do contexto de ensino-aprendizagem é mais abrangente por incluir também a consideração dos recursos disponíveis e da formação e experiência profissional dos professores.

2.2.2 Quadro de Referência para o Ensino de Língua e Cultura de Herança (RLP-HSK)

Como exemplo do uso do QECR para o desenvolvimento de currículo a nível macro (cf. seção 2.1), , isto é, de nação, citamos o Quadro de Referência para o Ensino de Língua e Cultura de Herança (SUÍÇA, 2013), que adota a sigla RLP-HSK do original em alemão e doravante usada neste capítulo. Explicamos que Língua e Cultura de Herança (LCH), como reconhecido pelo próprio HSK, é um termo impreciso. Afinal, refere-se à

“(...) língua de origem (não alemã) (...) geralmente [a] primeira língua, mas, em alguns casos, pode tratar-se de uma segunda língua [porém] apenas uma minoria das crianças que frequentam estas classes tem, clara e exclusivamente, o país de origem como sua pátria. A maioria delas, muitas vezes, é nascida na Suíça e circula por esses diversos ambientes.” (SUÍÇA, 2013: 9)

De qualquer forma, o RLP-HSK foi elaborado pela Secretaria de Educação do cantão de Zurique, um trabalho conjunto entre profissionais das entidades gestoras de cursos de LCH em colaboração com especialistas externos, visando à unificação de seus currículos segundo o padrão curricular local. O conteúdo do RLP-HSK inclui informações sobre os fundamentos que alicerçam o seu desenvolvimento, os princípios didáticos (incluindo conteúdos, avaliação, tarefas para casa, materiais, metodologia) usados como parâmetros para o desenvolvimento de aulas, as habilidades e competências linguísticas a serem

trabalhadas, os objetivos didáticos formulados, as etapas de ensino conforme considerações gerais e sugestão de tópicos.

Como indicado, o RLP-HSK reflete a flexibilidade de um guia curricular. Um exemplo é o fato de não apresentar

“uma subdivisão dos objetivos para cada etapa escolar (...) Fica a critério de cada instituição definir os objetivos específicos, de acordo com as etapas escolares e com seus conteúdos pertinentes, de modo que os professores possam planejar concretamente suas aulas.” (SUÍÇA, 2013: 20)

Em outras palavras, tanto as decisões feitas pelas instituições (isto é, a nível meso) quanto as feitas por professores (isto é, a nível micro) são guiadas, mas deixadas em aberto. A questão dos temas a serem explorados nas aulas de LCH é um exemplo mais pontual. Como explicado no próprio RLP-HSK, é oferecida

“(…) uma visão geral sobre os temas a serem abordados, em cada nível escolar dos cursos de LCH. Ela inclui muitas sugestões temáticas. O professor de LCH tem a liberdade de escolha dos tópicos em função do número limitado de aulas por semestre.” (SUÍÇA, 2013: 21)

Aqui vemos também a influência do QERC. A Tabela 1 abaixo indica uma correspondência na seleção de temas a serem cobertos, apesar da sequência recomendada aparentemente ser divergente. No entanto, essa diferença já é prevista no QERC, como detalhado abaixo:

“(…) esta selecção específica e a organização dos temas, subtemas e noções específicas não é definitiva. Resulta das decisões dos autores em função da sua avaliação das necessidades comunicativas dos aprendentes (...) Os utilizadores do QECR – incluindo, quando possível, os próprios aprendentes – tomarão as suas decisões baseados na sua avaliação das necessidades, motivações, características e recursos dos aprendentes no(s) domínio(s) relevante(s) para as finalidades da sua aprendizagem.” (CONSELHO DA EUROPA, 2001: 84)

TEMAS	
QERC	RLP-HSK

Identificação e caracterização pessoal Casa, lar, ambiente Vida quotidiana Tempo livre e diversões Viagens Relações com os outros Saúde e cuidados pessoais Educação Compras Comida e bebida Serviços Lugares Língua Meteorologia	Eu e os outros - convivência Família Brincadeiras, jogos e lazer Moradia, quarteirão e cidade Festas, Tradição / Costumes e modismos Saúde e alimentação Geografia Natureza e tecnologia Literatura e arte Passado e história Mercado de trabalho e formação profissional
--	---

Tabela 1 - Correspondência de temas entre o QERC e o RLP-HSK feita pelas autoras com base nas informações contidas no Conselho da Europa (2001: 83) e no RLP-HSK (2013: 21-27)

Essa flexibilidade do QERC refletida no RLP-HSK se dá porque ambos os quadros de referência são, de fato, guias curriculares, como discutido em 2.2. Assim, o RLP-HSK permite que cada entidade o use para desenvolver o próprio currículo. A ABEC (Associação Brasileira de Educação e Cultura em Zurique), por exemplo, além de adotar o QECR, utilizou os Parâmetros Curriculares Nacionais brasileiros, os PCNs, para traçar as expectativas de ensino-aprendizagem da língua portuguesa (VIZENTINI, 2017).

Outro ponto em comum entre esses dois guias curriculares, o QECR e o RLP-HSK, é a promoção do plurilinguismo. Portanto, faz-se necessário destacar aqui a distinção que o QECR faz entre plurilinguismo e multilinguismo:

“(...) ‘multilinguismo’ (...) é entendido como o conhecimento de um certo número de línguas ou a coexistência de diferentes línguas numa dada sociedade. Pode chegar-se ao multilinguismo simplesmente diversificando a oferta de línguas numa escola ou num sistema de ensino específicos, incentivando os alunos a aprender mais do que uma língua estrangeira, ou, ainda, diminuindo a posição dominante do inglês na comunicação internacional. A abordagem plurilinguística ultrapassa esta perspectiva e acentua o facto de que, à medida que a experiência pessoal de um indivíduo no seu contexto cultural se expande, da língua falada em casa para a da sociedade em geral e, depois, para as línguas de outros povos (aprendidas na escola, na universidade ou por experiência directa), essas línguas e culturas não ficam armazenadas em compartimentos mentais rigorosamente separados; pelo contrário, constrói-se uma competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem.” (CONSELHO DA EUROPA, 2001: 23)

Posto de outra maneira, multilinguismo é definido acima como a diversidade linguística existente em um contexto social e/ou o conhecimento que indivíduos

possuem de diferentes línguas. Plurilinguismo, por sua vez, enfatiza a competência comunicativa de indivíduos que resulta da inter-relação e interação das várias línguas ao seu dispor em contextos múltiplos. Vale notar, todavia, que essa diferenciação tende a ser feita mais comumente nos países da Europa continental e menos comumente na Inglaterra. De qualquer maneira, em ambas as situações se reconhece o ponto feito no QERC sobre a mudança no foco do ensino de línguas de se criar falantes nativos para um modelo que reconhece diferentes capacidades adequadas a diferentes contextos, situações e necessidades.

Reconhece-se também a discussão similar em relação à pluriculturalismo apontada no trecho abaixo:

“Na competência cultural de um indivíduo, as várias culturas (nacional, regional, social) às quais esse indivíduo teve acesso não co-existem simplesmente lado a lado. São comparadas, contrastam e interagem activamente para produzir uma competência pluricultural enriquecida e integrada (...)” (CONSELHO DA EUROPA, 2001: 25)

2.2.3 Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro (QuaREPE)

O Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro (QuaREPE) é um outro exemplo de guia curricular que compartilha a valorização de uma abordagem plurilíngue e pluriculturalista defendida pelo QECR (ver seção 2.2.1). Consequentemente, o QECR é usado como ponto de partida para a elaboração do QuaREPE, que foi desenvolvido como resultado de um estudo com professores, coordenadores pedagógicos e formadores da área do ensino de Português europeu no estrangeiro (GROSSO et al, 2011a).

Vale ressaltar que o QuaREPE faz parte das políticas linguísticas de Portugal, conforme a Portaria 914/2009²², publicada em 17 de agosto de 2009 pelo Ministério de Educação deste país. É uma política nacional (nível curricular macro) para a promoção de cursos de língua e cultura em diversos países (nível curricular supra), Assim, uma particularidade do QuaREPE é o fato de ter como alvo vários contextos de ensino, isto é, o ensino de língua de herança, língua de acolhimento, língua estrangeira, língua segunda e língua materna, como descrito abaixo.

“O [Ensino Português no Estrangeiro] (...) envolve um conjunto de situações diferenciadas: a) ensino da língua e cultura portuguesa aos luso-descendentes; b) ensino da língua e cultura portuguesa em cursos integrados nos sistemas educativos dos países de acolhimento; c) ensino da língua e cultura portuguesa a falantes de outras línguas;

²² http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEstrangeiro/2009_portaria_914.pdf

d) apoio curricular em casos de mobilidade de cidadãos portugueses para outros países da União Europeia; e) experiências de ensino bilingue; f) ensino da língua portuguesa nos países da África subsahariana; g) perspectiva de ensino da língua portuguesa em alguns dos países do Mercosul.” (GROSSO et al, 2011a: 6)

Esses vários contextos justificam a flexibilidade apresentada pelo QECR em relação ao conteúdo de ensino e aprendizagem adotada pelo QuaREPE, no qual a definição de programas, métodos e materiais fica a cargo dos professores. Além disso, o QuaREPE defende o desenvolvimento de competências gerais de carácter transversal, que podem ser exploradas por meio de vários temas ligados a lista apresentada na Tabela 1 na seção 2.2.2.

A conexão entre língua e cultura é um outro aspecto realçado no QuaREPE, como ilustrado a seguir.

“Língua, cultura e sociedade são indissociáveis, cabendo à língua o papel de transmissor da cultura e de representação de uma imagem do mundo em que se espelham diferentes realidades. Neste sentido, a história de um país, as normas sociais e os fundamentos históricos da sociedade não são somente factores necessários para compreender a cultura, mas possibilitam também que o público-aprendente use a língua de forma mais adequada. No contexto do EPE [Ensino Português no Estrangeiro], a abordagem da cultura coloca a problemática complexa da relação entre indivíduos e entre culturas, implicando uma dialéctica da afirmação de si próprio, da sua identidade, o (re)conhecimento do outro, independentemente de terem ou não a mesma língua materna ou a mesma nacionalidade.” (GROSSO et al, 2011a: 11)

Desta maneira, fica salientada também uma abordagem intercultural em reconhecimento das experiências plurilíngues e pluriculturais dos aprendizes de português no estrangeiro, também defendida no QECR em relação ao aprendizado de línguas em geral.

A integração de todos esses aspectos (abordagem plurilíngue e pluricultural, flexibilidade no conteúdo de ensino-aprendizagem, desenvolvimento de competências transversais, transmissão de língua-cultura, foco em interculturalidade) é ilustrada por meio de material disponível em uma segunda publicação intitulada *QuaREPE - Tarefas, Actividades, Exercícios e Recursos para a Avaliação* (GROSSO et al, 2011b).

Tendo refletido sobre importantes guias curriculares adotados na Europa, passamos a debates gerais sobre currículo e guia curricular em relação às questões específicas sobre o POLH, isto é, o ensino de português brasileiro como língua de herança.

3. QUESTÕES ESPECÍFICAS EM RELAÇÃO AO ENSINO DE POLH

3.1 O Estudo

O intuito do nosso estudo foi explorar as práticas relacionadas a aspectos curriculares sendo adotadas por escolas brasileiras na Europa. Com este fim, desenvolvemos um questionário online através do instrumento *SurveyMonkey*. O conteúdo do questionário foi baseado na teia curricular desenvolvida por Akker et al (2008). Como discutido por Souza (2016b), a teia curricular fornece um excelente ponto de partida para se considerar uma fundamentação que justifique as escolhas feitas para programas educacionais. Destarte, fizemos nove perguntas para explorarmos os aspectos da teia curricular que devem ser desenvolvidos a partir de princípios curriculares. São eles os objetivos traçados por cada uma das instituições, as atividades que oferecem, os tópicos que tratam nas atividades que organizam, como veem o papel do professor, quais recursos usam, quais os locais dentro e fora da organização que são integrados em suas atividades, a frequência com a qual desenvolvem atividades em grupos, a frequência com a qual avaliam o aprendizado das crianças, e, como registram as informações sobre (o progresso de) as crianças.

Apenas um único aspecto da teia curricular não é explorado diretamente neste estudo: os princípios que sustentam as práticas curriculares adotadas pelas escolas. Em vez disso, refletimos sobre os princípios curriculares através de uma avaliação das práticas que as instituições participantes reportam implementar.

3.2 Os Resultados

O questionário foi distribuído por email, Facebook e Whatsapp através de nossos contatos pessoais e profissionais. O questionário ficou aberto por uma semana durante o mês de setembro de 2017. Neste período, 31 questionários foram respondidos por instituições em 10 países (Alemanha, Áustria, Bélgica, Espanha, França, Holanda, Inglaterra, Itália, Noruega e Suíça), além de Dubai, cidade dos Emirados Árabes Unidos cuja única iniciativa relacionada com o POLH mantém fortes laços com escolas complementares brasileiras na Europa.

Nessa seção compartilhamos os resultados obtidos em relação aos nove aspectos da teia curricular apresentados acima e organizados da seguinte maneira: (3.2.1) objetivos, (3.2.2) tópicos, (3.2.3) atividades, (3.2.4) papel do professor, (3.2.5) recursos, (3.2.6)

locais, (3.2.7) grupos, (3.2.8) avaliação, e (3.2.9) registros. Note que realçamos apenas as respostas que foram escolhidas por mais de 50% dos participantes.

3.2.1 Objetivos

As instituições participantes desse estudo dão ênfase à comunicação oral. Mais especificamente, quase 97% das instituições preocupam-se em possibilitar a comunicação oral de crianças e jovens com seus parentes no Brasil. Nota-se, por isso, um foco dado ao desenvolvimento das habilidades básicas de comunicação oral.

Logo a seguir, com um pouco mais de 90% das respostas, aparecem os objetivos de ensino-aprendizagem ligados à afetividade, valorização e sentimento de pertencimento à língua-cultura. Desta forma, fica aparente a preocupação em estimular as crianças e jovens a valorizarem a língua-cultura que “herdam”. Aqui, nos referimos a herança no sentido de que, por não estarem expostas o tempo todo a essa língua-cultura, a não ser pelo contato lhes dado por seus pais e educadores – as crianças são “beneficiárias” deste sistema simbólico e social.

Além disso, a vontade de reforçar ligações das crianças com o Brasil foi demonstrada por quase 84% dos participantes. Essa mesma porcentagem realçou como sendo um dos principais objetivos de suas instituições possibilitar a comunicação escrita de crianças e jovens com seus parentes no Brasil. Aqui observa-se novamente a preocupação em não se perder a ligação com familiares. Essa ligação com familiares parece ter um valor afetivo, mas também identitário. Pouco mais de 80% registraram como objetivo desenvolver nas crianças um sentimento de serem brasileiros e pouco mais de 61%, de contribuir para que falem português como brasileiros.

A preocupação com conteúdo é sinalizada por pouco mais de 64% das respostas que indicaram terem como objetivo disseminar conhecimento sobre a sociedade brasileira.

3.2.2 Tópicos

Há indícios de que língua e cultura são considerados aspectos indissociáveis pelos participantes desse estudo. A língua portuguesa foi citada como sendo um tópico coberto por todas as escolas. Outros tópicos mencionados por grande parte das escolas são diversidade cultural (pouco mais de 90%), música (pouco mais de 80%), literatura (pouco mais de 74%), e diversidade linguística (pouco mais de 74%).

Além disso, os participantes informaram ter como tópico também História (quase 71%), dança (pouco mais de 61%), esporte (pouco mais de 61%), meio ambiente (58%), e artes cênicas (quase 55%). Em outras palavras, temas transversais são adotados.

3.2.3 Atividades

As respostas referentes às atividades desenvolvidas com as crianças e jovens parecem confirmar a preocupação com a oralidade (item selecionado por quase 97% dos participantes) e aprendizado de vocabulário (item escolhido por quase 94%). Além disso, um pouco mais de 77% dos participantes destacam a participação em eventos. De fato, temos conhecimento de que atividades culturais como carnaval e festa junina são comumente organizadas pelas escolas complementares brasileiras espalhadas pelo mundo.

A seguir, aparecem atividades de escrita e estrutura da língua, como indicadas por um pouco mais de 74% e um pouco mais de 64% dos participantes, respectivamente. Faz-se importante apontar que existe alguma preocupação em propor atividades contextualizadas, isto é, ligadas a situações reais – item marcado por 58% dos participantes. Refletindo as sugestões de Carreira (2016), pouco mais de 51% dos grupos trabalham com pedagogia de projetos. Porém, a preocupação com atividades que explorem um conteúdo acadêmico aparece em 58% das respostas.

3.2.4 Papel do professor

Ao serem orientados a colocar em ordem de importância os aspectos relacionados ao papel do adulto que lidera as atividades em sua organização, a maior parte dos participantes (quase 39%) demonstrou considerar essa pessoa como um facilitador, isto é, quem ajuda crianças e jovens a entenderem seus processos de aprendizagem. O segundo papel em ordem de importância escolhido pelos 29% participantes foi o de agente transformador, isto é, quem estimula o pensamento crítico e lógico de crianças e jovens. É possível que a descrição de cada papel apresentada no questionário tenha levado alguns participantes a marcarem respostas que consideraram ser mais positiva para a imagem de suas escolas, mesmo que as respostas não refletissem a realidade de suas práticas. Mesmo assim, papéis mais tradicionais, como o de um instrutor e um mentor, são também mencionados como relevantes por alguns dos participantes: quase 13% e pouco mais de 19%, respectivamente.

3.2.5 Recursos

O quinto aspecto da teia curricular que exploramos refere-se a recursos. Sob esse aspecto, dois itens foram mencionados por quase 97% dos participantes: família e material em português. Ainda mencionado por uma grande porcentagem dos participantes (quase 84%) foi o item sobre material paradidático (isto é, material sem caráter

pedagógico, mas usado para este fim), como livros de literatura e material produzido pela própria instituição.

Também mencionados, mas por uma porcentagem mais baixa, foram recursos do contexto social local (quase 68%), mídia social como Facebook, Twitter, blog e YouTube (mais de 64%), material trazido de casa como revistas brasileiras (um pouco mais de 61%), assim como material produzido pelas crianças e pelos jovens que frequentam a instituição e material didático (isto é, com caráter pedagógico), como livro de português – ambos selecionados por 58% dos participantes.

3.2.6 Locais

Nessa seção apresentamos os locais das atividades onde as crianças têm oportunidade de aprender português. Como se pode ver, a família tem um espaço importante neste aprendizado com mais de 93% dos participantes indicando este contexto como um dos locais onde as crianças têm oportunidade de aprender a língua portuguesa. O segundo local realçado com um pouco mais de 90% das respostas foram as próprias instituições investigadas. Outros dois locais citados foram a comunidade brasileira no país de residência dos imigrantes (mais de 77%) e o Brasil (pouco mais de 74%).

3.2.7 Grupos

O sétimo aspecto da teia curricular explorado nesse estudo refere-se a considerações sobre como agrupar aprendizes para suas experiências de aprendizado. Nesse estudo, exploramos especificamente de que maneira e com que frequência crianças e jovens são organizados para trabalharem durante as atividades em sala de aula das instituições brasileiras. As respostas dos participantes deixam claro que os agrupamentos em pares e os de um grupo só são os mais comumente adotados, respectivamente um pouco mais de 45% e quase 42%.

3.2.8 Avaliação

Também exploramos os tipos de avaliação que as escolas complementares na Europa adotam. Chamou a nossa atenção o fato de que existe um baixo índice de avaliação formal através de provas orais ou escritas. Dez das trinta e uma instituições, por exemplo, nunca aplicam prova oral ou prova escrita. Como comentam no questionário online, os professores de algumas escolas observam os alunos durante as atividades de sala. Uns mantêm uma ficha de avaliação onde anotam o progresso dos alunos para cada uma das

aulas. Em outras escolas, projetos são usados com o propósito de avaliação de aprendizado dos alunos.

Há também casos em que as avaliações informais são apresentadas aos pais em reuniões que ocorrem trimestralmente. Apesar de alguns relatos sobre avaliação trimestral através de atividades gravadas, a avaliação é, em mais de 50% dos casos, feita através de atividades para casa e organizada para cada aula. Os dados coletados também mostram um baixíssimo índice de uso da língua local para avaliação. Novamente, dez das escolas nunca usam a língua local para avaliarem seus alunos.

3.2.9 Registros

Existe uma grande diversidade em relação à maneira através da qual as escolas complementares brasileiras na Europa registram a avaliação que fazem do desenvolvimento das crianças e jovens que frequentam suas atividades. Mais de 51% das organizações não arquivam informações sobre as avaliações de seus alunos. Enquanto, quase 39% das escolas fazem esse arquivo institucionalmente para todos os seus alunos, outros 39% apresentam um variado grau de rigor e diversas maneiras de coletar e armazenar informações sobre o desempenho de seus alunos.

Compartilhamos aqui alguns exemplos que as organizações nos forneceram sobre como registram o progresso das crianças e jovens.

“Em registros de classe, cartões pedagógicos, nota no boletim da associação, nota no boletim da escola oficial.”

“(...) os professores escrevem um relatório para cada aluno, especificando seu progresso durante o ano. Nesse relatório consta o conceito e todos os relatórios são arquivados em nossos computadores.”

“Registradas em parte - somente para poucos alunos que têm permissão de ganhar nota através do sistema escolar (dos países onde residem).”

“Cada professor/a arquiva suas atividades e avaliações.”

“Algumas são compiladas e arquivadas através de ficha de avaliação do aluno e da turma.”

“Nem todas são registradas, mas há um caderno, folhas avulsas que apenas olhamos se foram feitas e são corrigidas, acompanhamento do desenvolvimento repetindo atividades e vendo se houve melhora.”

3.3 A Análise

Em resumo, os dados coletados nos leva a concluir que todos os nove componentes curriculares fazem parte das práticas das escolas complementares brasileiras na Europa.

O objetivo (componente 2, seção 3.2.1) compartilhado por todas as instituições participantes desse estudo está relacionado com o ensino da comunicação oral com ênfase em questões identitárias como a ligação entre língua e cultura. Como sugerido pela teia curricular (Akker et al, 2008) e discutido a seguir, esses objetivos guiam as decisões feitas sobre os outros componentes curriculares.

Os tópicos (componente 3, seção 3.2.2), por exemplo, giram ao redor de aspectos da cultura brasileira, principalmente música, literatura e costumes. Apesar de terem sido mencionados em menor porcentagem, dança, esporte e artes também figuram entre os tópicos sendo cobertos pelas instituições nesse estudo. Esses tópicos tendem a ser cobertos através de atividades de aula (componente 4, seção 3.2.3) que focam no desenvolvimento de oralidade, tal como através de eventos e projetos. Em relação ao papel do professor (componente 5, seção 3.2.4), apesar de não haver uma perspectiva que fosse adotada pela maioria dos participantes, a função de facilitador se sobressai. Notem, porém, que o sentido real das funções indicadas precisa ser melhor exploradas através de entrevistas, como já comentado acima.

Ao considerarmos os recursos (componente 6, seção 3.2.5) que vêm sendo acessados, fica claro novamente a influência dos objetivos em suas escolhas. Quase a totalidade das instituições participantes relata usar as famílias e a língua portuguesa como recursos para suas atividades. O mesmo acontece com os locais (componente 7, seção 3.2.6) onde as crianças têm oportunidade de aprender português e que são integrados na programação das atividades das instituições. Família é novamente mencionada em quase todos os casos. Curiosamente, a maneira como os alunos são agrupados (componente 8, seção 3.2.7) durante as atividades não parece estar de acordo com o papel do professor como facilitador. O trabalho das turmas como um único grupo é relatado por uma grande porcentagem dos participantes – um indício de que a função do professor como instrutor é a mais exercida. Tendo dito isso, o trabalho em pares aparece com uma porcentagem um pouco maior.

Já avaliação (componente 9, seção 3.2.8) volta a refletir melhor os objetivos relatados de comunicação oral com familiares. Como questões acadêmicas aparecem em poucas instituições participantes, dois meios de avaliação se evidenciam: atividades orais em sala de aula e dever de casa. Em outras palavras, há um foco em avaliação formativa. Conseqüentemente, a tendência maior das instituições que responderam ao nosso questionário é de não registrar (componente 10, seção 3.2.9) as avaliações que fazem do progresso de seus alunos. Em algumas, o registro é feito pelo professor apenas. Do

mesmo modo, muitas parecem não registrar as decisões que tomam sobre os componentes curriculares cobertos neste estudo.

4. Considerações Finais

Em suma, os resultados de nossa pesquisa ilustram que, como já indicado no artigo de Souza & Gomes (2017), questões relacionadas aos diferentes componentes de um currículo estão presentes nas decisões práticas feitas pelas escolas complementares brasileiras na Europa. Contudo, não podemos deixar de mencionar que parece haver uma tendência à falta de ligação entre alguns desses componentes – o que pode ser consequência da adoção de um “currículo intuitivo”, isto é, um currículo que não foi explicitamente discutido nem registrado em documento escrito (BORUCHOWSKI, 2014). Parece-nos importante, então, revisitarmos os dois níveis de análise apresentados nesse capítulo: questões gerais sobre currículo e questões específicas ao ensino de POLH.

Em relação a questões gerais sobre currículo, destacamos três aspectos: (1) a integração do papel do professor com o tipo de agrupamento dos alunos, (2) as formas de avaliação, e (3) a maneira em que avaliação e progresso de alunos são registrados. No que concerne ao primeiro aspecto, defendemos a necessidade de uma melhor integração entre a visão do papel do professor e a maneira em que os alunos são agrupados para suas atividades de aula. Atividades em sala de aula em grupos menores ou em pares, onde os alunos trabalham juntos com grande independência, parecem melhor refletir o papel do professor facilitador. Por conseguinte, a introdução de atividades em grupos pequenos e o aumento de atividades em pares melhor representaria a importância que as escolas participantes reportaram dar ao professor que ajuda seus alunos a entenderem seus processos de aprendizagem.

O segundo aspecto pedagógico que merece atenção refere-se às formas de avaliação, tal como, à maneira em que o progresso dos alunos é registrado. Avaliações formativas, mais comumente adotadas pelas escolas participantes de nosso estudo, são realmente enriquecedoras oportunidades de aprendizado. Entretanto, o desenvolvimento e a aplicação destas avaliações poderiam ser mais sistematizadas e melhor planejadas. O material de avaliação do QuaREPE (GROSSO et al, 2011b) poderia ser muito útil nesta sistematização. Também salientamos que a adoção de avaliações somativas pode beneficiar os alunos, as famílias, os professores e as escolas. Esse segundo tipo de avaliação permite um melhor entendimento sobre os progressos atingidos pelos alunos nos diferentes estágios de aprendizagem. Ademais, essas avaliações podem ser usadas

para valorizar os progressos atingidos pelos alunos. Um exemplo bem sucedido dessa valorização é a publicação das notas obtidas na ABEC no boletim da escola regular suíça (VIZENTINI, 2017). Adiciona-se a isso o fato de que exames como o GCSE e o A-Levels em Português, aplicados pelo sistema educacional inglês, são oficialmente reconhecidos na Inglaterra. Conseqüentemente, são importantes para oportunidades futuras de estudo e de trabalho.

Por último, enfatizamos que as instituições podem se beneficiar da adoção de registros mais sistemáticos dos resultados e dos processos de aprendizagem dos alunos, como os ilustrados pelo QuaREPE (GROSSO et al, 2011b), do que os relatados por elas no questionário online. Esses registros podem ser úteis tanto para guiar as atividades dos professores em sala de aula quanto para garantir a sustentabilidade das escolas. Sabemos que a rotatividade de professores em escolas complementares é grande. A saída de um professor, quando não há registro de suas práticas nem do desempenho dos alunos, pode causar grandes transtornos para as escolas.

Passando para as questões relacionadas especificamente ao ensino de POLH, relembramos que a adoção da sigla POLH sinaliza o reconhecimento das experiências multilíngues / plurilíngues e multiculturais / pluriculturais que as crianças vivenciam ao navegar entre contextos de família, de grupos comunitários e de sociedades majoritárias nos países onde nasceram ou para o qual imigraram com seus pais, como discutido na introdução deste capítulo. Logo, há necessidade de adicionar esse reconhecimento aos princípios curriculares (componente 1) adotados pelas escolas que se filiam a essa ideologia. Desta maneira, deve haver um espaço maior para a comunicação escrita do que o apresentado nos dados coletados para esse estudo. As redes sociais (como o Facebook) e aplicativos (como o Whatsapp), já em uso por muitas das escolas, são excelente dispositivos para estimularem o uso da escrita para comunicação com parentes e amigos que residem no Brasil, na comunidade brasileira e na sociedade majoritária onde vivem os alunos, e também em outros países.

Seguindo a menção à diversidade cultural e linguística como um dos frequentes tópicos das aulas de POLH, como apresentado na seção 3.2.2, espaço deve ser criado, também, para o uso da língua local em todos os ambientes da escola, inclusive para a avaliação do progresso em português do aluno. Afinal, como reconhecido no QERC,

“(…) línguas e culturas não ficam armazenadas em compartimentos mentais rigorosamente separados; pelo contrário, constrói-se uma competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem” (CONSELHO DA EUROPA, 2001: 23).

Concluindo, a análise das práticas curriculares atualmente adotadas por escolas complementares brasileiras na Europa permite a compreensão de que possuem vários pontos em comum, apesar da diversidade entre os contextos onde atuam. Consequentemente, defendemos que um guia curricular para o ensino de POLH pode e deve ser criado com base em princípios que valorizem a identidade multilíngue / plurilíngue e multicultural / pluricultural de seus alunos. A adoção de um guia curricular contribuirá para que todos os componentes da “teia de aranha curricular” de Akker *et al* (2008) estejam devida e coerentemente ligados. Ao mesmo tempo, um guia curricular adota uma perspectiva abrangente de desenvolvimento curricular, permitindo, assim, flexibilidade para que as diferentes instituições façam as devidas escolhas que melhor se encaixem às necessidades de seus contextos.

REFERÊNCIAS

- AKKER, J. van den; FASOGLIO, D.; MULDER, H. **A curriculum perspective on plurilingual education**. Utrecht: SLO, 2008.
- ANDERSON, J. Pre- and In-service Professional Development of Teachers of Community/Heritage Languages in the UK: Insider Perspectives. *Language and Education*, v. 22, n.4, 2008, 283–297.
- BARRADAS, O. Learning Portuguese: a tale of two worlds. In: J. CONTEH, P. MARTIN, P. e L. H. Robertson (Orgs) **Multilingual Learning Stories from Schools and Communities in Britain**. Stoke-on-Trent: Trentham, 2007.
- BORUCHOWSKI, I. **Curriculum development in a heritage language community-based school: A Qualitative inquiry regarding a Brazilian-Portuguese program in South Florida**. Dissertação de Mestrado, Florida International University, 2014.
- BRASIL. **Brasileiros no Mundo Estimativas**. Ministério das Relações Exteriores, 2016. Disponível em <<http://www.brasileirosnomundo.itamaraty.gov.br/a-comunidade/estimativas-populacionais-das-comunidades/Estimativas%20RCN%202015%20-%20Atualizado.pdf>> Acesso em: 1 set. 2017.
- BUDRY, E. **Les langues étrangères, ce trésor cantonal méconnu**. *Tribune de Genève*. 22 fev. 2016. Disponível em <<https://www.tdg.ch/geneve/actu-genevoise/langues-etrangeres-tresor-cantonal-meconnu/story/29940404>> Acesso em: 1 set. 2017
- CARREIRA, M. **Principles and Strategies for Teaching HL learners. Heritage Spanish Workshop: Adapting and Creating Activities**, COERLL, Austin: Universidade do Texas, 10 jun. 2016.
- CONSELHO DA EUROPA. **Quadro de referência para as línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação**, Porto: Asas, 2001. Disponível em <http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf> Acesso em: 1 set. 2017.
- DEBIAGGI, S. **Changing Gender Roles: Brazilian immigrant families in the US**. LFB Scholarly, 2002.
- DORNELES, R. e SOUZA, A. Brazilian Portuguese as a community language: the training journey of a teacher in London, *Language Issues*, v. 27, n. 1, 2016, 49-54.
- GOODSON, I. **The changing curriculum – studies in social construction**. New York: Peter Lang, 1997.
- GROSSO, M. J., SOARES, A., de SOUZA, F. e PASCOAL, J. **Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro- Documento Orientador**, 2011a. Portugal: Ministério da Educação.
- GROSSO, M. J., SOARES, A., de SOUZA, F. e PASCOAL, J. **Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro- tarefas, actividades, exercícios e recursos para a avaliação**. 2011ba. Portugal: Ministério da Educação.

- IBE-UNESCO. **Training Tools for Curriculum Development Developing and Implementing Curriculum Frameworks**. Geneva: International Bureau of Education, UNESCO, 2017. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002500/250052e.pdf>> Acesso em: 1 jun. 2018.
- INFOSUÍÇA, **Saiba línguas mais faladas na Suíça**. 18 apr. 2017. Disponível em <<http://infosuica.com/saiba-linguas-mais-faladas-na-suica>> Acesso em: 1 set. 2017.
- KEATING, M. C.; SOLOVOVA, O. & BARRADAS, O. Políticas de língua, multilinguismos e migrações: para uma reflexão policêntrica sobre os valores do português no espaço europeu. In: L. P. Moita Lopes (Org.) **O Português no Século XXI – cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola, 219-248, 2013.
- KELLY, A. V. **The Curriculum – theory and practice**. London: Sage, 2009/1997.
- LEVIN, B. Curriculum Policy and the Politics of What Should Be Learned in Schools. In: F. M. Connelly, M. F. He, J. Phillion (Orgs) **The SAGE Handbook of Curriculum and Instruction**, Londres: Sage, 7-24, 2007.
- MARSH, C. **Key concepts for understanding curriculum**, London: Routledge, 2009.
- MENDES, E. Vidas em português: perspectivas culturais e identitárias em contexto de português língua de herança. **Platô**, v. 1, n. 2, 2012.
- MORONI, A. **Português como Língua de Herança na Catalunha: Representações sobre Identificação, Proficiência e Afetividade**. Tese de doutorado, Unicamp, 2017.
- MOTA, K. Aulas de Português fora da escola: famílias imigrantes brasileiras, esforços de preservação da língua materna. **Cadernos do CEDES**, v. 24, n.63, 2004, 149-163.
- NALDIC. **Languages in School**, 2013. Disponível em: <<http://www.naldic.org.uk/research-and-information/eal-statistics/lang.xlsx>> Acesso em: 6 out. 2013.
- NULL, J.W. Curriculum Development in Historical Perspective. In: F. M. Connelly, M. F. He, J. Phillion (Orgs) **The SAGE Handbook of Curriculum and Instruction**, Londres: Sage, 478- 490, 2007.
- OLIVA, P. **Developing the Curriculum**, Nova Iorque: Longman, 2004/1982.
- ONU. **World Economic and Social Survey**, 2004. Disponível em <www.un.org/esa/analysis/wess>. Acesso em: 1 set. 2017.
- SNEDDON, R. Working towards partnership: parents, teachers and community organisations. In: BASTIANI, J. (Org) **Home-School Work in Multicultural Settings**. Londres: David Fulton, 145-155, 1997.
- SOUZA, A. Is Brazilian Portuguese being taught as a community or heritage language?. **Language Issues**, Summer, v. 27, n. 1, 21-28, 2016a.
- SOUZA, A. O português em Londres: aprendizes em um contexto de herança e suas implicações curriculares. In: M. L. Ortiz & L.Gonçalves (Orgs) **O mundo do português e o português no mundo afora: especificidades, implicações e ações**. Campinas: Pontes, 173-200, 2016b.
- SOUZA, A. O Papel da Família e de Organizações Cívicas no Ensino de Português para Crianças (Anglo) Brasileiras. **Revista Travessia**, v. 66, 55-64, 2010.
- SOUZA, A. **“Should I speak Portuguese or English?” - Ethnic and social identity construction in the language choices of Brazilian mothers and their mixed-heritage children at home and in a community language school in the UK**. Universidade de Southampton: Tese de doutorado, 2006.
- SOUZA, A.; BARBOSA, L. Língua de Herança e Língua de Acolhimento: Pontos de encontro no Ensino-aprendizado de Português. In: A. SOUZA e K. A. SILVA (Orgs) **O Ensino de Português do Brasil – uma herança, um acolhimento**. Londres: JNPaquet Books, 13-52, 2020.
- SOUZA, A.; GOMES, J. Innovations in the teaching of Portuguese as a Heritage Language – the case of Brazilian complementary schools in London and in Barcelona. In: O. Kagan, M. Carreira & C. Chik (Orgs.) **A Handbook on Heritage Language Education: From Innovation to Program Building**. Londres: Routledge, 100-113, 2017.
- SOUZA, A.; LIRA, C.; VIZENTINI, M.; RICCIOPPO, A.; SCHERER, M.; BAUMAN, A. **Folheto informativo sobre o POLH na Europa**. Munique, Alemanha: SEPOLH, 2017. Disponível em <<http://www.sepolh.eu/home/atividades>> Acesso em: 10 apr. 2018.
- SUÍÇA. **Quadro de Referência para o Ensino de Língua e Cultura de Herança – Versão em Português**. Zurique: Secretária de Educação do Cantão de Zurique, 2013. Disponível em <https://vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schule_und_umfeld/eltern_und_schueler/ueb_ersatzungen/hsk-rahmenlehrplan.html> Acesso em: 1 set. 2017

WESTBURY, I. Making Curricula – Why do States Make Curricula, and How?. In: F. M. Connelly, M. F. He, J. Phillion (Orgs) **The SAGE Handbook of Curriculum and Instruction**, Londres: Sage, 45-65, 2007.

VIZENTINI, M. O ensino de POLH na ABEC: Desenvolvendo um currículo, In: A. SOUZA e C. LIRA (Orgs) **O POLH na Europa – Português como Língua de Herança**. Londres: JNPaquet Books, 212-225, 2017.

This chapter published in:

Português como lingua de herança: Uma disciplina que se estabelece
[ISBN: 9786556370163] / edited by Ana Souza and Maria Luisa Ortiz Alvarez
(Pontes Editores, 2020).