



Revista Portuguesa de Educação

ISSN: 0871-9187

ISSN: 2183-0452

rpe@ie.uminho.pt

Universidade do Minho

Portugal

Flores, Cristina; Gonçalves, Maria Lurdes; Rinke, Esther; Torregrossa, Jacopo  
Perspetivas múltiplas sobre a competência bilingue de crianças lusodescendentes  
residentes na Suíça: A investigação linguística em diálogo com a didática  
Revista Portuguesa de Educação, vol. 35, no. 1, 2022, January-June, pp. 102-131  
Universidade do Minho  
Braga, Portugal

DOI: <https://doi.org/10.21814/rpe.24205>

Available in: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37471881007>

- ▶ [How to cite](#)
- ▶ [Complete issue](#)
- ▶ [More information about this article](#)
- ▶ [Journal's webpage in redalyc.org](#)

redalyc.org

Scientific Information System Redalyc

Network of Scientific Journals from Latin America and the Caribbean, Spain and  
Portugal

Project academic non-profit, developed under the open access initiative

# Perspetivas múltiplas sobre a competência bilingue de crianças lusodescendentes residentes na Suíça: A investigação linguística em diálogo com a didática

## RESUMO

O presente artigo apresenta os resultados de um estudo empírico sobre a competência bilingue de 180 crianças lusodescendentes, residentes em três áreas linguísticas da Suíça (alemã, francesa e italiana). Com recurso a um *cloze test* e a um questionário parental detalhado, os resultados mostram que o desenvolvimento do português, a língua de herança (LH) dos participantes, é moldado pela quantidade e o tipo de contacto com a LH no seio da família. Mostra-se, também, que a proficiência em ambas as línguas está positivamente correlacionada, desconstruindo a conceção subtrativa do bilinguismo migratório. Complementarmente, foram recolhidas as opiniões dos professores do Ensino Português no Estrangeiro (EPE) Suíça, do Camões - Instituto da Cooperação e da Língua, através de um questionário e de uma oficina de formação, realçando a necessidade de diálogo triangular entre a investigação científica sobre aquisição da linguagem, a prática didática e a gestão linguística no seio de famílias portuguesas na diáspora.

**Palavras-chave:** Bilinguismo; Português língua de herança; Língua maioritária; Competência linguística; Perceções dos professores

## 1. INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta e discute de forma crítica os resultados de um projeto de investigação centrado na competência bilingue de crianças lusodescendentes, residentes em diferentes regiões da Suíça. O projeto surgiu na sequência da preparação de uma oficina de formação contínua da Coordenação do Ensino Português no Estrangeiro (CEPE) Suíça do Instituto Camões, que teve como principais objetivos transmitir aos professores do EPE na Suíça conceitos fundamentais sobre o processo de aquisição bilingue e apoiá-los no desenho de estratégias de ensino que pudessem ir ao encontro das diferentes dificuldades apresentadas pelos alunos na língua portuguesa. Como preparação da formação, e de modo a conhecer

Cristina Flores<sup>i</sup>  
Universidade do Minho,  
Portugal

Maria Lurdes Gonçalves<sup>ii</sup>  
Camões - Instituto  
da Cooperação e da  
Língua, Portugal

Esther Rinke<sup>iii</sup>  
Goethe-Universität  
Frankfurt, Alemanha

Jacopo Torregrossa<sup>iv</sup>  
Goethe-Universität  
Frankfurt, Alemanha

o contexto suíço de transmissão e aquisição do português, assim como as competências linguísticas dos alunos inscritos nos cursos do EPE na Suíça, foi desenvolvida uma bateria de instrumentos de recolha de dados, que serviram tanto para preparar e implementar a formação, como para o subsequente processo investigativo. Os instrumentos de recolha de dados linguísticos foram complementados com a aplicação de dois questionários, um dirigido aos encarregados de educação e o outro dirigido aos professores. O primeiro visou a obtenção de dados extralinguísticos sobre o tipo e a quantidade de contacto que as crianças investigadas têm com a língua portuguesa; o segundo pretendia dar a conhecer as perceções dos professores sobre o processo de aquisição bilingue, nomeadamente sobre a aquisição da língua de origem das crianças, o português, doravante designada de língua de herança (LH). A análise do inquérito aos professores foi, ainda, enriquecida com a recolha de opiniões destes profissionais, no âmbito de um *workshop* realizado depois de concluída a formação e a análise dos dados linguísticos.

Neste artigo, procuramos conciliar as duas perspetivas, a linguística, centrada na descrição e análise dos dados linguísticos recolhidos, e a didáctica, descrevendo as visões e expectativas dos professores que trabalham na rede EPE, relativamente à competência linguística dos seus alunos, os fatores que a moldam e as estratégias mais adequadas para apoiar o seu desenvolvimento. O estudo mostra que: (i) o desenvolvimento de uma elevada proficiência em português língua de herança (PLH) não tem efeitos negativos no desenvolvimento da língua maioritária; (ii) o contacto com a língua portuguesa no seio da família é o fator que mais influencia o seu desenvolvimento; (iii) as aulas complementares de PLH dão um contributo importante ao desenvolvimento e estabilização de conhecimento linguístico, sobretudo o conhecimento que, mesmo em falantes monolíngues, é adquirido numa fase de desenvolvimento linguístico mais avançada; (iv) as perceções dos professores da rede EPE na Suíça vão ao encontro dos resultados empíricos do estudo linguístico, realçando o importante contributo destes profissionais na valorização do bilinguismo das crianças lusodescendentes na Suíça.

O artigo está dividido em duas partes fundamentais: uma (a secção 3) está centrada na apresentação do estudo linguístico, nomeadamente na análise da competência bilingue das crianças estudadas; a outra (a secção 4) centra-se nos dados recolhidos junto dos professores, através do questionário escrito aplicado antes da formação e das opiniões recolhidas no *workshop*, um ano e meio depois da formação. Numa secção prévia (secção 2), e de forma a enquadrar o estudo, serão apresentados alguns dados sobre o EPE no contexto suíço.

## 2. EPE SUÍÇA

Desde os finais dos anos 70 do século XX que o governo português oferece a possibilidade às crianças e jovens lusodescendentes da diáspora de manter contacto e desenvolver as suas competências na língua portuguesa. Este é um direito constitucional, previsto no nº 1, alínea e) do Artigo 19º da Lei de Bases do Sistema Educativo Português.

A rede EPE, inicialmente sob a responsabilidade do Ministério da Educação, passou para a tutela do Ministério dos Negócios Estrangeiros, nomeadamente para o Camões - Instituto da Cooperação e da Língua, em 2010, e está presente na maioria dos países onde existe um número significativo de emigrantes portugueses. No ano letivo de 2018-2019, ano em que se desenvolveu o estudo apresentado, a rede oficial e apoiada do EPE abrangia 72.244 alunos e empregava 978 professores em todo o mundo, o que representou um investimento superior a 22,5 milhões de euros (Pinto, 2019).

Os professores da rede oficial do EPE são recrutados em Portugal e, para além da habilitação para a docência e do conhecimento de nível B2 da língua do país onde lecionam, também têm que fazer uma prova da responsabilidade do Camões, I.P. Esta prova é realizada regularmente e os professores são enviados para diferentes países, de acordo com a sua escolha, como funcionários públicos deslocados por um período renovável de dois anos, após uma avaliação positiva do seu desempenho docente. Também existe a possibilidade de contratação local para suprir necessidades de curto prazo, sendo este processo de recrutamento documental apenas.

Na Suíça, os primeiros cursos surgiram nos anos 70, tendo como principal objetivo a reintegração das crianças e jovens no sistema educativo português, aquando de um regresso a Portugal, ambicionado por muitas famílias. Porém, fruto das mudanças sociais, económicas e do paradigma de migração, na atualidade, a finalidade principal do EPE diz respeito ao apoio à construção da identidade plurilingue e pluricultural das crianças e jovens na diáspora, facilitando também a sua integração nos países de acolhimento e nos respetivos sistemas de ensino.

O perfil do aluno do EPE tem mudado gradualmente ao longo do tempo, refletindo a alteração do paradigma do migrante, devido às mudanças económicas, sociais e também tecnológicas na sociedade (Gonçalves, 2020). Muitos alunos de PLH têm características e expectativas muito diferentes da geração anterior e apresentam repertórios linguísticos e culturais muito diversificados (Camões - Instituto da Cooperação e da Língua, 2017). Para dar resposta a essas mudanças, foi organizado o Quadro de Referência para o EPE (QuaREPE) (Grosso et al., 2011), que descreve as competências linguísticas e culturais que se espera que os alunos alcancem de acordo com os níveis de proficiência de A1 a C1, abrangendo alunos dos 6 aos 18 anos. Embora o QuaREPE esteja alinhado com o Quadro Europeu Comum de Referência (Conselho da Europa, 2001), decorrente assim do ensino de língua estrangeira, inclui também a preocupação de auxiliar na construção da identidade e no desenvolvimento da competência plurilingue e intercultural, recomendando a utilização de abordagens plurais do ensino do PLH.

O ensino de PLH tornou-se mais complexo ao longo dos anos e inclui atualmente novos desafios, visto que a nossa sociedade é agora mais multilingue, multicultural e também mais móvel. Para além da diversidade linguística, cultural e contextual, um dos grandes desafios prende-se com o amplo espectro de conhecimentos linguísticos dos falantes de herança, que vai de uma competência linguística muito elevada a situações em que o contacto com o português é tão reduzido no dia a dia da criança que esta desenvolve apenas uma competência linguística passiva na LH. Além disso, os professores de PLH

são confrontados com grupos de alunos muito heterogéneos, que podem incluir alunos do nível de proficiência A1 a C1 (de acordo com o QuaREPE) e dos 6 aos 18 anos.

As aulas de PLH decorrem nas escolas suíças após o horário escolar normal, uma vez que não estão integradas no currículo e a sua frequência é voluntária. Embora o número de alunos na Suíça tenha vindo a decrescer gradualmente nos últimos anos, o ensino de PLH neste país ainda tem uma grande expressão comparando com outros países europeus, sendo frequentado por cerca de 8.000 alunos no ano letivo de 2019-2020 e empregando 75 professores. Estes números não surpreendem se considerarmos que a comunidade lusófona é o terceiro maior grupo de imigrantes (13.1%) na Suíça (Office Fédéral de la Statistique, 2017), depois dos grupos italiano (15.2%) e alemão (14.7%).

O corpo docente da rede EPE na Suíça é constituído por professores profissionalizados, muitos com pós-graduações e mestrados e alguns com doutoramento. Falam, pelo menos, três línguas e frequentam formação contínua todos os anos.

Não existe uma formação específica para os professores do EPE, que são contratados para o ensino do português quer como língua estrangeira quer como língua de herança, de acordo com o perfil dos alunos inscritos na rede em diferentes locais em todo o mundo. Porém, o conhecimento profissional e a formação destes profissionais têm vindo a merecer atenção da investigação (Calderón et al., 2013; Gonçalves, 2017a, 2017b; Gonçalves & Melo-Pfeifer, 2020; Melo-Pfeifer, 2016). Estes professores continuam a desenvolver as suas competências num espaço de desenvolvimento profissional híbrido, que combina conhecimentos e competências adquiridas no país de acolhimento e no país de origem (Gonçalves, 2019), e que interage com uma prática pedagógica predominantemente individualizada e solitária.

Perante a escassa preparação prévia para enfrentar os desafios linguísticos, culturais e contextuais do EPE, a responsabilidade da promoção do desenvolvimento do conhecimento profissional específico dos professores de PLH tem residido na experiência adquirida na prática e através da frequência de formação contínua, também da responsabilidade das respetivas Coordenações de Ensino.

Foi neste contexto que surgiu a proposta de formação contínua a partir da qual se desenhou o presente estudo, que articula a vertente linguística à didática. Numa fase preparatória, esta formação visou conhecer as representações dos professores em relação à sua prática, de modo a melhor poder orientar tanto os conteúdos da formação como a posterior partilha dos resultados do estudo.

### **3. O ESTUDO LINGUÍSTICO**

Iniciamos esta secção com algumas reflexões sobre o desenvolvimento bilingue e a aquisição de línguas de herança, passando, seguidamente, à apresentação do estudo empírico, isto é, dos participantes e dos métodos de recolha. Esta secção termina com a análise dos dados recolhidos e a sua discussão.

### 3.1. REFLEXÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO BILINGUE E A AQUISIÇÃO DE LÍNGUAS DE HERANÇA

A investigação sobre a aquisição bilingue da linguagem tem revelado convincentemente que a mente humana está biologicamente predisposta para adquirir mais do que uma língua na infância, sem qualquer prejuízo para o desenvolvimento linguístico ou cognitivo da criança bilingue (Bialystok, 2001; Meisel, 1989). Contudo, há duas condições indispensáveis para que o mecanismo de aquisição de duas línguas nativas seja ativado. Primeiro, o contacto com as duas línguas inicia-se na infância em estágios precoces de desenvolvimento; segundo, a criança tem contacto regular e contínuo com ambas as línguas, pelo menos até aos 11/12 anos de idade (Flores, 2010).

As segundas e terceiras gerações de portugueses na diáspora, as crianças lusodescendentes, que crescem em contextos de emigração têm, à partida, condições favoráveis à aquisição de pelo menos duas línguas desde a infância (Flores, 2017): têm a oportunidade de ter contacto diário com o português enquanto língua de origem da família, através da comunicação no seio familiar, e, em paralelo, com a(s) língua(s) do país de acolhimento, o alemão, italiano ou francês, no caso da Suíça, através da socialização em muitos dos outros contextos de comunicação do dia a dia da criança. O uso de outras línguas, além do português, no seio da família depende de vários fatores. Em casamentos mistos, por exemplo, em que os pais têm diferentes línguas maternas, o português coexiste, enquanto língua de comunicação, com outra(s) língua(s).

Apesar de a investigação linguística ter mostrado que a criança bilingue adquire as suas línguas sem qualquer prejuízo cognitivo, percorrendo estágios de aquisição idênticos aos das crianças monolíngues (Meisel, 1989), subsistem ainda, entre a comunidade não científica, concepções estereotipadas sobre o bilinguismo, sobretudo o não-elitista, desenvolvido em contexto de emigração (ver discussão em O'Neill, 2004). Muitas famílias de origem emigrante são ainda confrontadas com opiniões não fundamentadas de professores, psicólogos ou pediatras de que, em contextos multilíngues, o uso da língua da família pode impedir o normal desenvolvimento da língua maioritária. Como consequência, estas famílias são aconselhadas a adotarem a língua maioritária também como língua de comunicação no seio do núcleo familiar, abandonando o uso da LH. Advoga-se, assim, um bilinguismo subtrativo (termo proposto por Swain, 1979), segundo o qual a convivência diária de duas línguas bloqueia o processo de aquisição linguística, originando processos de regressão e perda de competência linguística (O'Neill, 2004).

Contudo, os pressupostos do bilinguismo subtrativo ignoram uma importante realidade do desenvolvimento bilingue: o facto de as línguas do falante bilingue interagirem a vários níveis (Bongartz & Torregrossa, 2020; Caloi & Torregrossa, 2021). Sabemos, hoje, que esta interação não se restringe necessariamente ao nível das interferências linguísticas. Na verdade, muitos estudos sobre o desenvolvimento bilingue mostram que a interação entre as línguas do falante bilingue não se manifesta na transferência direta de estruturas gramaticais de uma língua para a outra, mas sim ao nível de competências linguísticas e cognitivas gerais (Bialystok, 2001). Por exemplo, tem sido demonstrado que uma importante interação se dá ao nível das competências

de literacia, que podem ser transferidas de uma língua para a outra (Cummins, 2000). Neste sentido, vários estudos apontam para os efeitos positivos da bilinguagem, isto é, da aquisição de competências de literacia em ambas as línguas da criança bilingue (Bongartz & Torregrossa, 2020; Duarte, 2011). Quanto mais equilibradas as competências de bilinguagem, mais equilibrado é também o desenvolvimento das competências linguísticas das crianças. Mais importante: o reforço de competências de literacia numa língua não prejudica o desenvolvimento da outra língua.

Nesta linha, o presente estudo vem demonstrar, através de uma recolha de dados sistemática e controlada, que a proficiência atingida por crianças lusodescendentes na sua LH, o português, não tem efeitos subtrativos sobre a língua maioritária. Analisa, ainda, a relação entre a quantidade de uso do português no quotidiano das crianças e a proficiência atingida não só na sua LH, mas também na língua maioritária, contribuindo, assim, para a desconstrução de visões pré-concebidas sobre o bilinguismo migratório e para a valorização do uso da língua portuguesa na diáspora.

### 3.2. PARTICIPANTES E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

A recolha de dados linguísticos abrangeu à volta de 500 crianças e adolescentes lusodescendentes a residir na Suíça, assim como os seus encarregados de educação<sup>1</sup>. Para a presente análise, foram analisados os dados de 180 participantes, 60 de cada área linguística da Suíça (alemã, francesa e italiana), selecionados aleatoriamente. As crianças/adolescentes analisados têm entre 8 e 15 anos de idade (média = 11.10 anos) e frequentam as aulas de PLH da rede EPE na Suíça, variando a duração de frequência entre 0.5 e 9 anos (média = 3.6 anos). Todos começaram a adquirir a língua portuguesa no seio da família desde a nascença, sendo, por isso, falantes de herança do português.

Para a recolha de dados foi desenvolvida uma bateria de instrumentos que inclui diferentes tipos de materiais: um questionário de perfil linguístico a ser preenchido pelo encarregado de educação, um teste de preenchimento de lacunas em português (doravante designado de *cloze test*) e um equivalente na língua maioritária (alemão, francês ou italiano) e, ainda, uma narrativa, gravada nas duas línguas com o suporte de imagens, que foi recontada, por escrito, pelos alunos.

Os dados foram recolhidos com o apoio dos professores do EPE, que distribuíram os questionários aos encarregados de educação e aplicaram os outros instrumentos em duas das suas aulas, com pelo menos duas semanas de diferença, nos meses de março, abril e maio de 2019.

#### 3.2.1. O QUESTIONÁRIO DE PERFIL LINGUÍSTICO

Os questionários são um instrumento eficiente e muito utilizado para a obtenção de informações que permitem desenhar o perfil linguístico dos participantes, através da descrição do contexto sociolinguístico em que a criança adquire e usa as suas línguas (Codó, 2008; Correia & Flores, 2017). O questionário de perfil linguístico utilizado no presente estudo foi adaptado do questionário sociolinguístico parental para famílias emigrantes bilingues

1. O projeto teve parecer favorável pela Comissão de Ética para a Investigação nas Ciências Sociais e Humanas da Universidade do Minho (CEICSH 016/2019).

QuesFEB (Correia & Flores, 2021), contendo três secções. As questões são de resposta curta e de escolha múltipla<sup>2</sup>.

As duas primeiras partes, com um total de 23 questões, centram-se em informações biográficas e sociolinguísticas sobre os encarregados de educação, recolhendo, entre outras informações, dados sobre a idade, o país de nascimento, a duração da emigração, o país e a região de origem, a profissão atual e o nível de escolaridade, assim como os contextos e frequência de uso da língua portuguesa. Pede, ainda, uma autoavaliação da proficiência linguística dos encarregados de educação em ambas as línguas (português e alemão/francês/italiano) e questiona sobre a importância que é dada pela família ao uso do português. A primeira parte é sobre o encarregado de educação que preenche o questionário, a segunda parte, mais curta, é sobre o cônjuge (quando existente).

A terceira parte está centrada em informações sobre a criança bilingue, contendo um total de 22 perguntas. Recolhe dados biográficos sobre a criança e os seus irmãos, como a data e o país de nascimento e a idade de emigração. Além disso, é solicitado ao encarregado de educação que forneça informações sobre a idade e o contexto em que a criança começou a contactar com cada uma das suas línguas, o número de pessoas do agregado familiar e a frequência de uso do português e da outra língua na comunicação diária (de 'nunca' a 'sempre', numa escala de 5), o uso da língua portuguesa fora do agregado familiar (por exemplo, com avós e amigos, em atividades de lazer), a frequência de serviços religiosos ou de uma associação desportiva portuguesa, o acesso a livros e a meios de comunicação em português, a duração de frequência das aulas de PLH, a frequência das visitas a Portugal, quando existem, entre outras. Foi ainda solicitado que o encarregado de educação avaliasse o nível de proficiência linguística da criança nas duas línguas<sup>3</sup>.

As respostas foram, na sua maioria, codificadas através da atribuição de pontuações, as quais permitiram quantificar o grau de contacto das crianças/adolescentes com as suas duas (ou mais) línguas (cf. Correia & Flores, 2021, para mais detalhes sobre a pontuação das respostas).

### 3.2.2. TEXTOS COM LACUNAS (CLOZE TEST)

O chamado *cloze test* é um instrumento de avaliação de proficiência linguística que tem sido utilizado sobretudo em estudos centrados em falantes tardios de segundas línguas (Tremblay & Garrison, 2010). A sua utilização no estudo da proficiência de crianças bilingues é menos comum, não tendo existido, até à data, nenhum *cloze test* em língua portuguesa.

O presente teste foi desenvolvido nas quatro línguas: português, alemão, italiano, francês. Consiste numa narrativa, baseada em uma das sequências de imagens da bateria de testes *Edmonton Narrative Norms Instrument* (Schneider et al., 2005), que conta a história de uma cadelinha e do seu amigo coelho e o enredo em torno da perda de um balão. O texto contém 40 lacunas, que correspondem à omissão de palavras inteiras ou de apenas partes de palavras (sempre a parte final), as quais devem ser recuperadas com base no contexto narrativo. Além de avaliar o conhecimento lexical dos participantes, o preenchimento das lacunas exige, sobretudo, conhecimento morfossintático de natureza diversa, nomeadamente: i) no domínio da oração (verbos, nomes,

2. O QuesFEB está disponível, em acesso aberto, em: <https://doi.org/10.34622/datarepositorium/1JSLNQ> [Repositório de Dados da Universidade do Minho].

3. No caso dos participantes da área linguística alemã foram também incluídas questões relacionadas com o uso e a proficiência do alemão suíço, além do alemão padrão, que é a norma usada na escola suíça.

preposições, etc.); ii) estruturas, no domínio da oração, com referência discursiva (diferentes tipos de pronomes); iii) estruturas que exprimem relações entre orações (por exemplo, conjunções, orações infinitivas, etc.). Os elementos omitidos variam quanto ao seu grau de complexidade e, conseqüentemente, de dificuldade de preenchimento correto. Veja-se o seguinte exemplo:

1. Certo dia, uma cadelinha muito divert\_\_ e um alegre coelhinho, que são amigos, decidem ir passear p\_\_ floresta.

O preenchimento das duas lacunas do exemplo exige, na primeira lacuna, a ser preenchida com a terminação *-ida (divertida)*, que o participante conheça o adjetivo 'divertido' e aplique a concordância nominal em género e número (feminino, singular). Na segunda lacuna, é necessário conhecer o processo de contração da preposição 'por' com o artigo definido 'a', preenchendo a lacuna com *-ela (pela)*. Uma vez que a flexão nominal em género e número é adquirida cedo no desenvolvimento do português (língua materna), espera-se que a maioria dos participantes não exiba dificuldades no preenchimento desta lacuna. Ao contrário, a contração de algumas preposições com artigos, como 'pela', é uma estrutura explicitamente treinada na escola e estabilizada mais tarde, pelo que se espera maiores dificuldades na recuperação desta lacuna (cf. Tabela A, em anexo, com todos os itens do *cloze test* português, com indicação das respectivas propriedades linguísticas testadas).

Os dados foram codificados de acordo com quatro possibilidades de preenchimento: (1) correto; (2) errado; (3) não esperado, mas a estrutura usada é gramatical; (4) não preenchimento. Os erros ortográficos foram registados, mas não considerados critério de erro. O grau de acerto é a soma das respostas corretas (1) e das não esperadas, mas aceitáveis (3).

É importante realçar que o *cloze test*, além de avaliar a proficiência linguística dos participantes, avalia também competências de leitura, uma vez que exige não só o conhecimento das várias estruturas linguísticas omitidas, mas também a capacidade de interpretar o enredo e recuperar informação através do contexto discursivo.

### 3.3. QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

Partindo do objetivo geral de avaliar a proficiência linguística das crianças lusodescendentes residentes nas três regiões da Suíça, nas duas línguas, e correlacioná-la com os dados extraídos dos questionários de perfil linguístico, o estudo linguístico centra-se nas seguintes questões de investigação:

- I. Quais são os resultados globais atingidos nas várias línguas? Existe uma correlação, positiva ou negativa, entre os resultados atingidos nas duas línguas dos participantes?
- II. Quais são os padrões de uso da língua portuguesa no seio das famílias selecionadas? E em que medida os resultados do teste das lacunas estão correlacionados com os padrões de uso da língua portuguesa no seio das famílias?
- III. Em que medida a frequência das aulas de português língua de herança influenciam o desenvolvimento linguístico das crianças e adolescentes investigados?

### 3.4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Começamos pela apresentação dos resultados globais atingidos nas várias línguas. A Tabela 1 mostra o total de acertos por par linguístico nas duas línguas, assim como a média de acertos por participante, o desvio-padrão e o mínimo e máximo de pontos alcançados. Um olhar sobre as médias de respostas alcançadas em português nas três áreas linguísticas mostra que estas são muito próximas, situando-se entre 25.6 (área francesa) e 27.2 pontos (área alemã). Um teste estatístico ANOVA confirma que não existem diferenças significativas entre os resultados no teste português nos três grupos linguísticos ( $F(2,176)=.38, p=.68$ ).

Este resultado mostra que as crianças a viver em diferentes regiões linguísticas da Suíça apresentam, globalmente, uma proficiência linguística muito semelhante a português. Veremos, mais adiante, que as diferenças entre as crianças não se devem à outra língua que falam, mas à quantidade de contacto que têm com a língua portuguesa. Verificamos, ainda, que também os valores médios alcançados nas três línguas maioritárias são bastante próximos (26.55 a 32.9), não obstante se registarem valores mais elevados em italiano e em francês, comparando com o alemão. Para verificar se estas diferenças são estatisticamente significativas, corremos três testes t, os quais mostram que não existem diferenças entre os resultados a italiano e francês ( $F(1,118)=2.76, p=.10$ ), mas existem diferenças entre o italiano e o alemão ( $F(1,118)=13.21, p<.001$ ) e entre o francês e o alemão ( $F(1,118)=5.25, p=.02$ ). Os valores mais baixos a alemão podem ter duas explicações. Primeiro, é de realçar a presença de duas variedades de alemão nas regiões alemãs. Na escola é falado o alemão padrão, mas fora da sala de aula o dialeto suíço (*Schwyzendeutsch*) é predominante (e a variante preferida de grande parte de população). Além disso, também a natureza da língua em contacto, isto é, a proximidade topológica, pode ter influenciado estes resultados. O italiano e o francês são línguas românicas como o português, em oposição ao alemão, o que poderá explicar os resultados ligeiramente mais baixos no teste em alemão.

**Tabela 1**

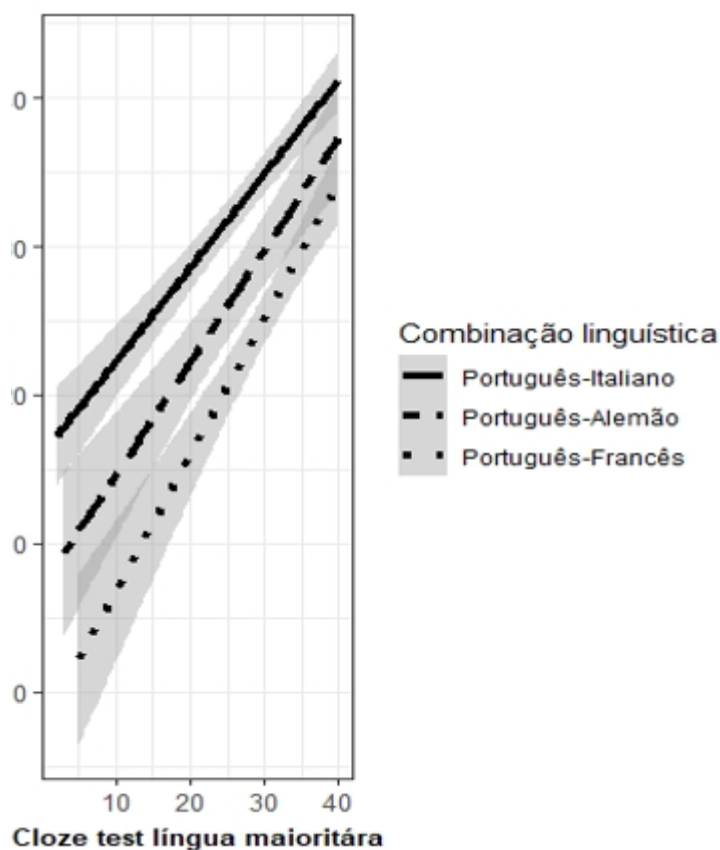
*Resultados Globais do Cloze Test nas Três Áreas Linguísticas*

	Português - Alemão		Português - Italiano		Português - Francês	
	Português	Alemão	Português	Italiano	Português	Francês
Total de acertos	1630	1593	1598	1970	1534	1827
Média	27,2	26,55	26,9	32,9	25,6	30,45
Desvio-padrão	11,7	10,5	11,0	8,6	9,7	7,9
Min. - max.	1-40	3-40	2-40	3-40	4-40	5-40

Contudo, o objetivo primordial consiste em analisar se existe uma correlação, positiva (ou negativa), entre os resultados atingidos nas duas línguas dos participantes. Para tal, corremos três testes estatísticos de associação Pearson, os quais mostram, de forma clara, que a proficiência entre as duas línguas das crianças bilingues está positivamente correlacionada (Português-Alemão:  $r=.68$ ,  $p<.001$ ; Português-Italiano:  $r=.81$ ,  $p<.001$ ; Português-Francês:  $r=.74$ ,  $p<.001$ ). Esta correlação é demonstrada na Figura 1.

**Figura 1**

*Correlação Entre os Resultados nos Cloze Tests nas Duas Línguas em Contacto (Português-Alemão, Português-Italiano, Português-Francês)*



Estes resultados confirmam a nossa hipótese de ausência de bilinguismo subtrativo, isto é, o desenvolvimento de alta proficiência a português não tem um efeito negativo sobre a proficiência na outra língua. Pelo contrário, as crianças que desenvolvem elevada competência na sua LH alcançam também elevada proficiência a alemão, francês ou italiano.

Contudo, sabemos que os resultados das crianças no teste de lacunas são muito variáveis, isto é, há participantes que conseguem preencher de forma correta todas as 40 lacunas e outros que preenchem menos de cinco espaços. Como exemplo, podemos olhar para o valor mínimo e máximo em português no par português-francês na Tabela 1, que vai de 4 a 40. Esta variação elevada nos resultados é verificada nos três grupos linguísticos, o que nos indica que está correlacionada com fatores que não têm a ver com a área linguística em que vivem, mas com outras variáveis, nomeadamente a idade dos participantes e, levando-nos à nossa próxima questão, com a quantidade de contacto que têm com a língua portuguesa.

A nossa segunda questão centra-se, por isso, nos padrões de uso do português e na possível correlação entre os resultados do teste das lacunas e os padrões de uso da língua portuguesa no seio das famílias selecionadas.

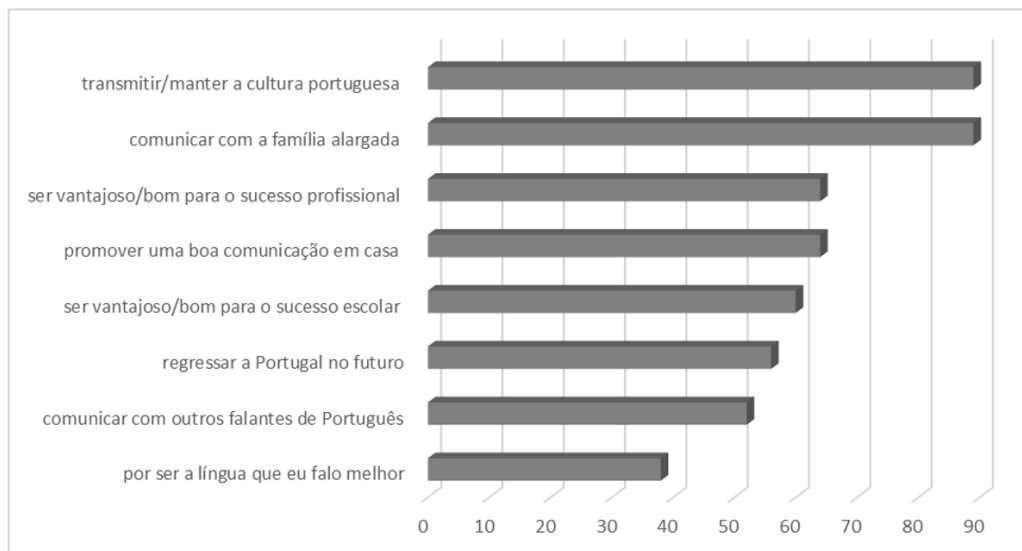
Começamos por fazer um breve esboço das respostas recolhidas de alguns itens dos questionários preenchidos pelos encarregados de educação. O tempo de estada dos pais na Suíça varia entre 4 e 33 anos (média = 19;6 anos). A idade dos pais varia entre 31 e 65 anos (média = 43). Na maioria das famílias, ambos os pais nasceram em Portugal (72%); apenas num número residual de famílias (2%) ambos os pais nasceram na Suíça.

Relativamente à autoavaliação da sua proficiência, 82.5% dos pais declaram dominar a língua portuguesa como falantes nativos; os restantes afirmam conseguir “perceber conversações mais longas”. Todos os pais revelam uma atitude positiva face à manutenção do português como língua de comunicação no seio da família, considerando muito importante (79%) ou importante (21%) que os seus filhos falem português<sup>4</sup>. As principais razões apontadas são a possibilidade de conseguirem comunicar com “a família alargada (avós, tios, primos, etc.)”, assim como a “manutenção da cultura portuguesa (valores, tradições, etc.)” e as vantagens profissionais que advêm de uma competência bilingue equilibrada (veja-se a Figura 2).

4. É de notar que os encarregados de educação que responderam aos questionários são precisamente aqueles que consideraram importante inscrever os seus filhos nas aulas de EPE, pelo que a atitude positiva é esperada, neste caso. Num estudo futuro, seria importante questionar pais portugueses a residir na Suíça que não inscrevem os seus filhos nestes cursos.

**Figura 2**

*Frequência de Respostas na Questão Relacionada com as Razões Enunciadas Pelos Pais Para a Transmissão da Língua Portuguesa aos Filhos (Mais que uma Resposta era Possível)*

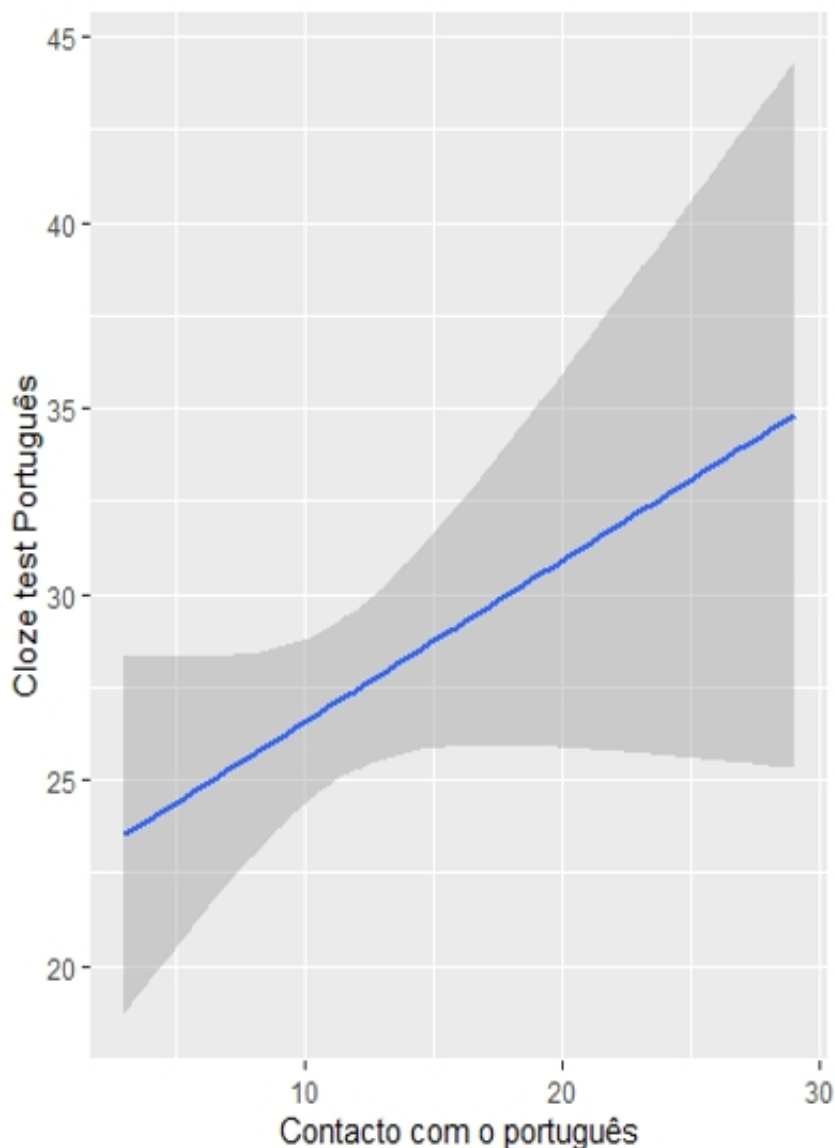


Quanto à relação entre a quantidade de português falado em casa, medida pela frequência de uso do português (numa escala de 1 a 5) com cada pessoa do agregado familiar, os resultados são muito claros. Há, de facto, um efeito significativo do uso da língua sobre a proficiência linguística das crianças/adolescentes, medida através do *cloze test*. Quanto mais pessoas falam português no seio da família, mais elevada é a proficiência dos falantes lusodescendentes na sua língua de herança. Esta associação significativa é demonstrada na Figura 3. Concluimos, pois, que o uso do português pelos pais e irmãos de uma criança lusodescendente é um garante essencial de um

desenvolvimento linguístico com sucesso e, conseqüentemente, da manutenção do português na diáspora.

**Figura 3**

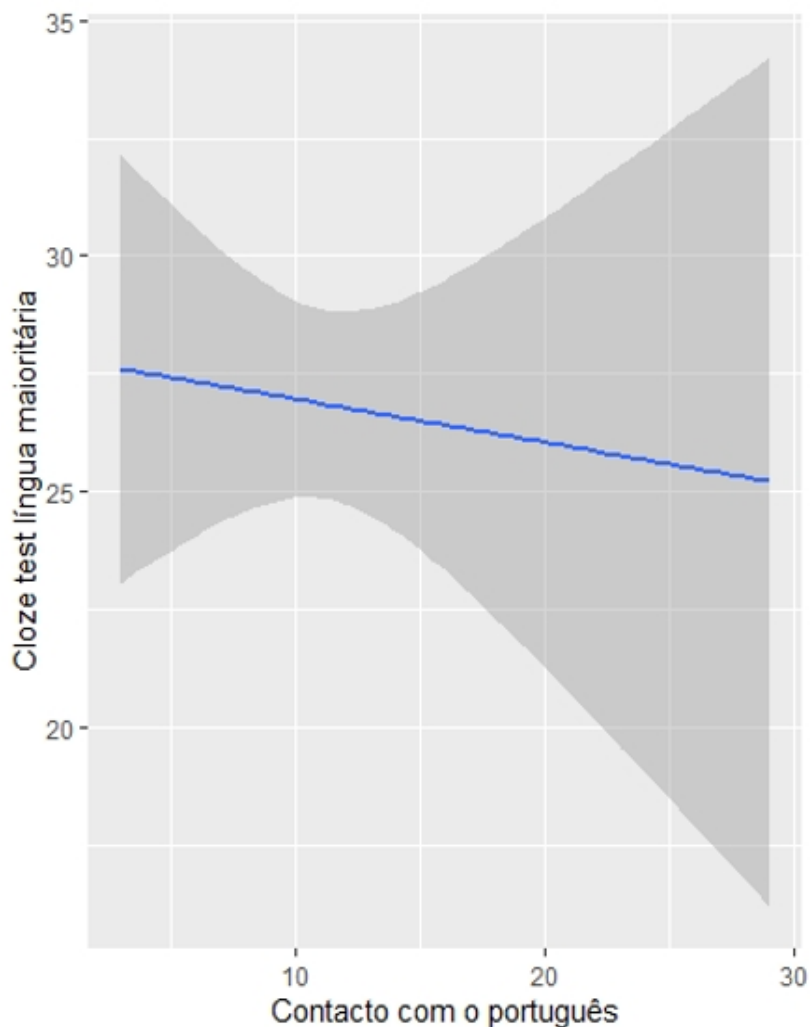
*Correlação Entre a Quantidade de Contacto com o Português no Seio da Família e os Resultados Obtidos no Cloze Test*



Além disso, os nossos resultados mostram uma ausência de correlação entre a quantidade de contacto com o português no seio da família e os resultados obtidos na outra língua (veja-se a Figura 4), ou seja, comprova-se que o uso da língua portuguesa no seio das famílias portuguesas não impede que as crianças lusodescendentes desenvolvam alta proficiência na língua maioritária. Como mencionado acima, o contacto que as crianças lusodescendentes têm com a língua maioritária, sobretudo na escola, nos contactos fora da família e através dos media, é suficiente para possibilitar a aquisição dessa língua.

**Figura 4**

*Correlação Entre a Quantidade de Contacto com o Português no Seio da Família e os Resultados Obtidos no Cloze Test e na Língua Maioritária*

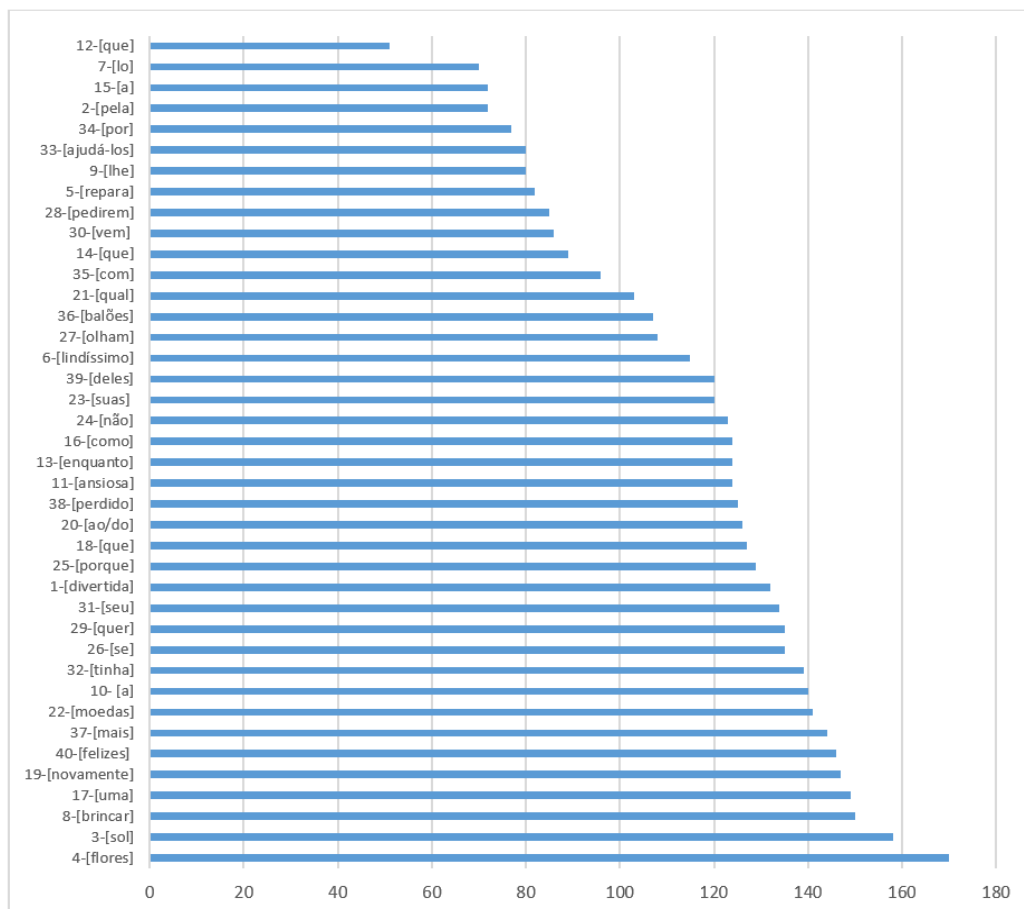


Por fim, os resultados também permitem responder à terceira questão colocada: em que medida a frequência das aulas de PLH influencia o desenvolvimento linguístico dos participantes?

A análise do texto de lacunas permite identificar uma hierarquia de dificuldade das estruturas linguísticas omitidas no texto. Esta hierarquia é inerente à língua portuguesa, resultando do diferente grau de dificuldade das estruturas omitidas (cf. Figura 5).

**Figura 5**

*Hierarquia de Dificuldade das Estruturas do Cloze Test (Total 180 Participantes)*



Neste caso, há lacunas que foram preenchidas pela grande maioria dos participantes, como, por exemplo, a terminação **-res** na frase “as flo\_\_ cheiram bem” (item 4), que foi corretamente preenchida por 170 dos 180 participantes analisados (94.4%). Outras estruturas têm um grau de dificuldade muito elevado (mesmo para crianças monolíngues), tendo as respetivas lacunas sido preenchidas por menos de metade dos participantes. Assim, as nove lacunas mais difíceis foram preenchidas corretamente por apenas 39% a 47% dos participantes. Aqui incluem-se sobretudo os pronomes clíticos (veja-se o exemplo 2, referente ao item 7) e a já referida preposição contraída com o artigo (*'pela'*) (item 2, cf. exemplo 1).

2. O coelho quer tirá-\_\_ (-lo).

A análise das nove lacunas mais difíceis mostra que estas correspondem a estruturas gramaticais mais complexas, que ocorrem sobretudo em registos mais formais da língua portuguesa e que necessitam de um contacto com registos escritos para serem adquiridos e usados com acurácia. É precisamente neste domínio que a frequência das aulas de português língua de herança podem assumir um papel relevante no desenvolvimento linguístico das crianças lusodescendentes. Permitem o contacto com registos diversificados da língua portuguesa e com diferentes tipos de textos (orais e escritos), além

de treinarem o conhecimento metalinguístico dos alunos, isto é, o seu conhecimento explícito da língua portuguesa. Ora, a análise estatística dos resultados do *cloze test* mostra que, para além da idade das crianças/adolescentes, também a duração da frequência das aulas de português (medida em anos e número de horas semanais) tem um efeito significativo sobre o domínio das estruturas consideradas mais complexas. Isto significa que a frequências das aulas de português ajuda a fortalecer a competência linguística das crianças lusodescendentes, sobretudo no que se refere a domínios linguísticos mais difíceis.

Em suma, o presente estudo empírico vem reforçar o que estudos prévios já tentaram demonstrar para outras línguas, adquiridas e faladas em contextos de emigração: o uso da LH no seio da família é indispensável à aquisição e manutenção desta língua, sendo o fator que mais influencia a proficiência linguística da criança de segunda ou terceira geração. O seu uso em casa, mesmo quando é a única língua falada no seio da família, não tem efeitos negativos sobre o desenvolvimento da língua maioritária.

## 4. A PERSPETIVA DIDÁTICA

### 4.1. AS CONVICÇÕES DOS PROFESSORES

Depois de apresentados os resultados do estudo linguístico descrito na secção 3, importa agora perceber quais são as convicções dos professores acerca da aquisição de uma LH e quais os fatores que consideram influenciar mais o processo de desenvolvimento linguístico bilingue.

Para responder a estas duas questões de fundo, foi realizado um inquérito em que participaram 47 professores do EPE na Suíça. O inquérito foi conduzido através de um questionário online, montado na *Google Forms*, ao qual os professores responderam antes da realização da formação presencial, que teve lugar em setembro de 2019 em Genebra, Berna e Zurique.

O questionário dirigido aos professores incluiu quatro partes, todas relacionadas com as convicções dos professores acerca da língua de herança e das práticas didáticas adequadas ao ensino da mesma. A primeira parte do questionário continha perguntas relacionadas com a natureza de uma língua de herança. Por exemplo, os professores responderam à pergunta sobre se os alunos podiam ser classificados como falantes nativos do português ou aprendentes de uma segunda língua. Também foi possível acrescentarem a sua própria definição do conceito.

**Tabela 2**

*Resultados das Perguntas Relacionadas com a Natureza de uma LH*

Escolha o que melhor define o perfil dos seus alunos:	a. Os meus alunos são falantes bilingues que têm o português como língua materna.	56.5%
	b. Os meus alunos são falantes bilingues que têm o português como língua não materna / língua segunda.	26.1%
	c. Outro.	17.4%

Verifica-se que 56.5% dos professores classificaram os alunos como falantes nativos do português e 26.1% classificaram-nos como falantes não nativos. Dos professores que escolheram dar a sua própria classificação, um professor (2.2%) declarou que os alunos não são falantes bilingues, 8.7% classificaram os seus alunos como falantes do português língua de herança e 6.5% indicaram que as duas possibilidades existem (falantes nativos e não nativos). Apesar de alguns dos alunos pertencerem já à terceira geração de imigração portuguesa na Suíça, podendo, de facto, ser falantes não nativos, os resultados mostram que a maioria dos professores, mas não todos, reconhece que os seus alunos são falantes nativos do português.

**Tabela 3**

*Resultados das Perguntas Sobre a Competência Linguística das Crianças e o Papel da Dominância Linguística*

Diga se concorda com as seguintes afirmações (seleção: Concordo / Discordo):	a. A competência linguística dos filhos de imigrantes na língua dos pais (língua da família) é semelhante à competência linguística das crianças que adquirem essa língua como língua não materna.	91.3% de discordância
	b. Ao longo da vida de um indivíduo, pode haver mudança no seu perfil e a língua que antes era dominante pode deixar de o ser mais tarde.	91.3% de concordância
	c. A língua nativa é sempre dominante.	37% de concordância

No entanto, 91.3% dos professores rejeitam a ideia de que a competência linguística das crianças lusodescendentes seja semelhante à competência das crianças que adquirem o português como uma segunda língua. Além disso, também 91.3% dos professores admitem que a dominância linguística pode mudar ao longo da vida. Este resultado mostra que os professores têm consciência de que pode haver mudança no perfil linguístico de um falante de herança. Porém, a taxa bastante alta de aceitação da afirmação c. mostra que nem todos os professores consideram a mudança da dominância linguística um fenómeno muito comum.

As perguntas da segunda parte do questionário focaram os diferentes fatores que moldam a aquisição de uma LH, especialmente os aspetos relacionados com a exposição linguística das crianças. Os seguintes fatores frequentemente associados à quantidade de exposição linguística foram tomados em consideração: a existência de irmãos, o número de pessoas que falam português com a criança, a influência das aulas de PLH e o papel da língua maioritária.

**Tabela 4**  
*Resultados das Perguntas Sobre o Papel do Input Linguístico*

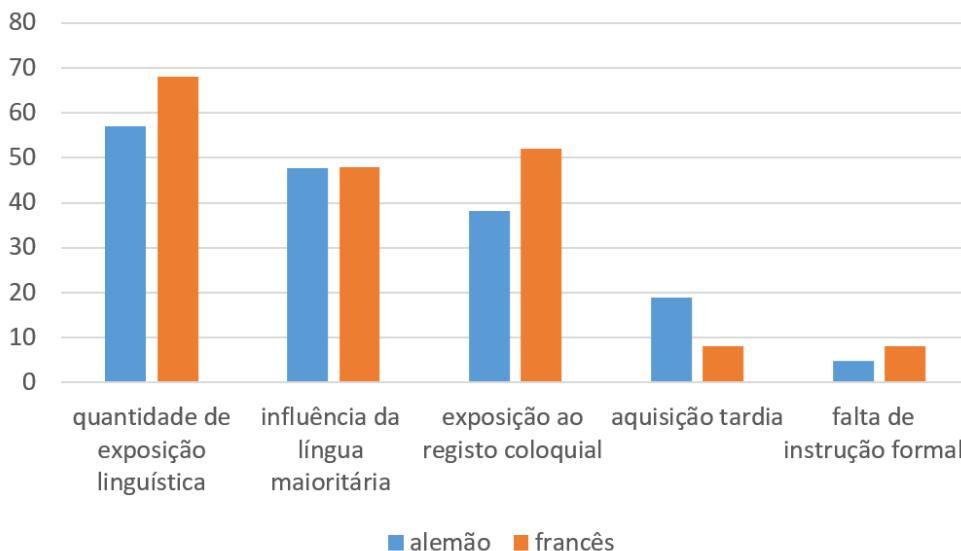
Diga se concorda com as seguintes afirmações (seleção: Concordo / Discordo):	a. O facto de a criança ter irmãos mais velhos ou irmãos mais novos (i.e., a sua posição na fratria) pode influenciar o seu domínio da língua dos pais (língua da família).	91.3% de concordância
	b. O nível de proficiência em português de filhos de imigrantes portugueses está diretamente relacionado com o número de pessoas que falam português com a criança.	67.4% de concordância
	c. É sobretudo através das aulas de Português Língua de Herança que os filhos de imigrantes portugueses adquirem o	15.2% de concordância
	d. A diferença entre o desempenho linguístico de filhos de imigrantes portugueses e o desempenho linguístico de crianças que adquirem o português em Portugal deve-se sobretudo à influência da língua falada no país em que vivem.	56.5% de concordância

Os resultados do inquérito mostram que os professores atribuem um papel muito importante ao uso da língua de herança no seio familiar. Assim, 91.3% concordam que a existência de irmãos é um fator relevante e 67.4% acham que o número de pessoas que fala português com a criança está diretamente relacionado com o nível de proficiência das crianças em português. Só 15.2% consideram as aulas de PLH o fator central para a aquisição do português pelos filhos dos emigrantes lusófonos. Relativamente às aulas de PLH, os resultados mostram que os professores reconhecem que a instrução formal não pode ser considerada a fonte principal de aquisição de uma LH. Em relação ao impacto da língua maioritária, os resultados não são muito claros. Um pouco mais de 50% dos professores admitem que a influência linguística é um dos fatores mais importantes determinando a competência linguística na LH.

Na terceira parte do questionário, investigámos a influência dos diferentes fatores na aquisição de fenómenos mais complexos da língua. A Figura 6 mostra os resultados relativos à aquisição dos pronomes clíticos, considerando a língua maioritária da região (o alemão ou o francês, respetivamente<sup>5</sup>).

5. Uma vez que na zona italiana apenas trabalha uma docente, as suas respostas ao questionário não foram analisadas por razões de anonimato.

**Figura 6**  
*Fatores que Influenciam a Aquisição dos Pronomes Clíticos (Segundo os Professores Questionados, em %)*



No questionário, foram considerados como fatores que potencialmente influenciam o processo de aquisição linguística: (i) a quantidade de contacto que a criança tem com a língua de herança no seu quotidiano; (ii) a influência da língua maioritária; (iii) o contexto predominante com registos não-normativos do português (coloquiais); (iv) a possibilidade de a estrutura-alvo ser adquirida tarde mesmo por crianças monolingues; e (v) a reduzida instrução formal a português.

Os resultados mostram que os professores reconhecem que o processo de aquisição dos fenómenos mais complexos da língua de herança é determinado por diferentes fatores. Segundo a distribuição das respostas obtidas, o fator mais importante é a quantidade de exposição linguística, seguido pela influência da língua maioritária e a exposição ao registo coloquial da língua. O facto de a quantidade do *input* linguístico ser considerada ainda mais relevante pelos professores dos cantões franceses é indicativo da perceção da importância do uso do português no seio familiar, sobretudo nos cantões franceses onde a tendência para o abandono do uso da LH em casa é mais acentuada.

Resumindo os resultados, torna-se evidente que os professores reconhecem claramente os efeitos da quantidade do *input* e também da exposição predominante ao registo coloquial da LH. Consideram ainda que a influência da língua maioritária é um fator importante que efetivamente determina a aquisição de uma LH.

#### 4.2. CONSEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO

Tendo em conta as conclusões acima apresentadas, retiradas a partir da análise dos questionários prévios, a formação foi orientada no sentido de esclarecer conceitos, aprofundar conhecimentos sobre o processo de aquisição linguística em contexto monolingue e em contexto multilingue.

Para compreender quais as consequências didáticas que os professores tiram do estudo para as suas aulas foi dinamizado um workshop pela equipa de investigação intitulado “Crescer bilingue na Suíça. Sobre a importância de usar a língua portuguesa no seio familiar”, com o objetivo de partilhar os resultados da investigação empírica acima descrita, bem como de refletir sobre os mesmos. Em particular, pretendeu-se refletir sobre a forma como estes resultados poderão contribuir para fomentar a qualidade do ensino de PLH, no que diz respeito a estruturas linguísticas complexas, geralmente não usadas em ambientes familiares e/ou informais.

Participaram no workshop online, realizado em fevereiro de 2021, 49 professores do EPE na Suíça. Destes, apenas cinco não participaram na formação inicial e, dos 26 docentes que contribuíram para a recolha de dados, dois não estiveram presentes (Tabela 5). Portanto, dos 49 participantes, 89.79% participaram na formação inicial e analisaram dados recolhidos como preparação para a mesma e 48.97% participaram em todo o processo.

**Tabela 5**  
*Participantes ao Longo do Processo*

Fases do processo	Data	Participantes
Recolha de dados (presencial)	março a maio 2019	26
Questionário aos professores (online)	agosto a setembro 2019	47
Oficina de Formação (presencial) <i>A influência da exposição linguística e do contacto entre línguas no desenvolvimento da competência linguística do falante de herança</i>	setembro 2019	56
Workshop – partilha de resultados (online) <i>Crescer bilingue na Suíça. Sobre a importância de usar a língua portuguesa no seio familiar</i>	fevereiro 2021	49

Após a apresentação dos resultados da investigação, no *workshop*, os professores organizaram-se em grupos no seio dos quais discutiram as duas questões seguintes.

1. Em que medida a escolha do material escrito a usar na aula deverá ser guiada pela ocorrência de estruturas linguísticas que são complexas e menos frequentes em variedades mais coloquiais e informais da língua?
2. Qual será a relevância do conhecimento explícito da língua para o controlo de certos usos linguísticos?

A discussão foi gravada e transcrita e procedeu-se a uma análise de conteúdo (Bardin, 2000), sendo as categorias de análise as questões colocadas.

No que diz respeito à primeira questão, os docentes referiram-se ao manual enquanto fonte para material escrito. Salientaram que os manuais escolares adotados são importantes, mas que este é um de entre vários instrumentos ao dispor do professor e que deve ser complementado com outros materiais escritos, especificamente outros textos nos quais surjam as estruturas linguísticas mais complexas. Salientaram ainda que privilegiam os documentos autênticos (literatura, jornais, etc.), fazendo a sua didatização de modo a responder de forma adequada, quer à diversidade de níveis de competência dos alunos (A1 a C1), quer às suas necessidades específicas, tão diversas no contexto do ensino de PLH:

Os manuais são um objeto normalizador de práticas e, se queremos ter em conta a diversidade da dificuldade das estruturas linguísticas em termos de conhecimento dos alunos, o manual não pode ser a nossa referência, é apenas um instrumento ao nosso serviço. (Portavoz do Grupo 2)

Em termos de estratégias específicas de ensino utilizando esses materiais que incluem estruturas mais complexas, os docentes destacam a

necessidade de os alunos serem confrontados com as suas dificuldades, interagirem com as mesmas, de modo a ultrapassá-las, com o apoio e orientação do professor. São de privilegiar atividades interativas, de carácter lúdico, sobretudo nas faixas etárias mais jovens.

Os professores referiram-se também à importância da quantidade e qualidade da exposição à língua, o que vai ao encontro dos resultados do inquérito prévio sobre as suas percepções (cf. 4.1.). Realçam que este fator tem sobretudo um impacto significativo nas competências de leitura e escrita. Tendo em conta que os hábitos de leitura entre os alunos do EPE são reduzidos, é importante que nas aulas de PLH estes sejam expostos a textos com estruturas mais complexas que não usam no quotidiano nem no meio familiar. Este aspeto assume especial importância, uma vez que as aulas de PLH têm a duração de 2 a 3 horas apenas uma vez por semana, sendo fundamental o apoio da família no desenvolvimento linguístico dos falantes de herança, em articulação com o trabalho didático dos professores.

No que se refere à questão 2, os professores consideram muito importante o conhecimento explícito da língua, salientando a implementação de atividades de reflexão sobre a língua, a comparação de estruturas entre as duas línguas, a LH e a língua de escolarização e também de tradução. Especificamente, a reflexão sobre técnicas e estratégias de tradução fomenta o conhecimento explícito da língua e promove o conhecimento de estruturas linguísticas mais complexas.

Por conseguinte, os professores parecem estar conscientes de que os alunos de PLH constituem um grupo específico de aprendentes, que não pode ser comparado aos alunos que aprendem português como uma segunda língua, nem com alunos monolíngues. Contrastando com os primeiros, os alunos de PLH, em regra, já desenvolveram conhecimento e intuições sobre a língua-alvo, o português. Desta forma, os professores podem usar este conhecimento prévio como base para o desenvolvimento e aprofundamento de competências linguísticas (ver também Kisselev et al., 2020).

Tendo em conta a grande diversidade de níveis de proficiência linguística dos alunos de PLH, como já referido, resultante de diferentes padrões de uso da língua de herança no seio familiar, os professores devem analisar o conhecimento linguístico dos alunos, a partir do qual devem planificar o ensino da língua. A identificação de uma hierarquia de estruturas em termos do seu grau de dificuldade (como explicitado acima) pode auxiliá-los nessa tarefa, ao revelar de que forma a aquisição de certas estruturas complexas implica a aquisição prévia de outras mais simples.

Em comparação com as crianças monolíngues portuguesas, os falantes de PLH têm menos oportunidades de exposição ao registo e uso formal da língua, uma vez que a escolarização é feita na língua do país de acolhimento. Nesse sentido, as aulas de LH devem oferecer a oportunidade de exposição a estruturas linguísticas que geralmente não ocorrem na comunicação informal (por exemplo, em conversas na família), chamando os professores a atenção dos alunos para estas formas explicitamente. A abordagem com foco na forma<sup>6</sup> pode ser particularmente útil para este propósito (Ellis, 2016).

Além disso, e tendo em conta todo o repertório linguístico dos alunos, o foco na forma também pode incluir comparações explícitas entre o

6. De referir que, na sequência do primeiro *workshop* formativo, os professores planificaram e implementaram uma unidade didática, para trabalhar um aspeto linguístico específico (apresentado na formação), seguindo uma abordagem com foco na forma.

português e a língua de escolarização (ou outras) no que diz respeito a certos fenómenos linguísticos. Esta comparação interlinguística pode melhorar tanto a aprendizagem explícita dos falantes de herança como a sua consciência metalinguística (Jessner, 2006; Torregrossa et al., submetido). Em outras palavras, o ensino de LH pode promover a partilha de competências linguísticas e de literacia entre as duas línguas de um falante bilingue, com base na observação anterior de que essas competências se podem desenvolver em paralelo entre os dois sistemas linguísticos (ver secção 3, Figura 1).

A discussão no *workshop* também demonstrou a necessidade de se construir pontes entre a prática educativa e a investigação científica sobre aquisição da linguagem, que permitem reforçar a importância e a valorização do trabalho do professor e a sua autoconfiança. Estas pontes contribuem também para desconstruir algumas visões pré-concebidas sobre o bilinguismo migratório:

O facto de o professor perceber, com isto tudo, que o que faz é importante e não colide com a outra língua, com a outra escola, vem dar mais autoconfiança ao próprio professor e, portanto, é importante para o professor, para a sua imagem enquanto professor de língua de herança e para aquilo que ele faz (...). No caso dos pais e dos nossos alunos, é importante também porque vamos reforçar com apoio científico, digamos, e, portanto, é uma ótima maneira de promover aquilo que nós fazemos e de mostrarmos que o que fazemos tem valor. (Porta-voz do Grupo 1)

Tendo em conta as vozes dos professores após a partilha de resultados e a reflexão sobre os mesmos em pequenos grupos, podemos dizer que o presente estudo veio aprofundar o conhecimento dos professores relativamente à hierarquia de estruturas linguísticas complexas às quais devem prestar atenção especial na sua prática, promovendo a consciencialização da necessidade de as trabalhar de uma forma explícita e em diálogo com as estruturas correspondentes na língua de escolarização.

## 5. CONCLUSÕES

No presente artigo procurámos colocar em diálogo três dimensões do bilinguismo migratório: a investigação científica centrada no desenvolvimento bilingue de crianças lusodescendentes, a perspetiva didática, dando voz às conceções dos professores da rede EPE na Suíça, assim como a gestão familiar de uso da língua portuguesa na diáspora.

A justaposição das perceções dos professores aos resultados do estudo linguístico sobre a competência dos alunos lusodescendentes e os fatores extralinguísticos que a moldam vem demonstrar paralelismos. O estudo empírico mostra que a manutenção do português como língua materna na diáspora depende essencialmente das preferências linguísticas das famílias de descendência portuguesa. O uso regular da língua portuguesa na comunicação no seio da família é um garante essencial de um desenvolvimento

estável e consistente do português, que não tem impacto negativo sobre o desenvolvimento da língua maioritária. Também a capacidade de as crianças lusodescendentes desenvolverem competências de leitura e escrita em português (o que efetivamente lhes permitiu o preenchimento do *cloze test*) é indicativo de um desenvolvimento sustentado de competências académicas gerais (Cummins, 2000)

Advoga-se, assim, a existência de um bilinguismo aditivo nas situações em que o português é a principal ou uma importante língua de comunicação familiar, sendo também reforçado pela frequência das aulas de PLH, que potenciam um contacto diversificado com a língua portuguesa, sobretudo com registos mais formais da língua. Este contacto fomenta a aquisição de estruturas linguísticas mais complexas, pouco presentes no discurso coloquial típico da comunicação doméstica (cf. Flores et al., 2020; Rinke et al., 2019).

Estes resultados têm eco na prática didática do professor de PLH. A definição de uma hierarquia de dificuldade de estruturas linguísticas, baseada numa recolha de dados controlada, e a sua relação com o grau de contacto do aluno lusodescendente com o português sustentam cientificamente as práticas intuitivas muitas vezes já estabelecidas de trabalho diferenciado relativo a diferentes estruturas da língua e consciencializam os professores para o papel importante das aulas de PLH no desenvolvimento e na estabilização de estruturas mais complexas. Além disso, a consciencialização do diferente grau de dificuldade das estruturas linguísticas sustenta a possibilidade de o professor trabalhar comparativamente de acordo com as características específicas das estruturas linguísticas da língua de escolarização, necessariamente diversas, consoante se trate da língua em diálogo com o português (alemão, francês ou italiano). As aulas de PLH são um contributo crucial para o contacto e a exposição a estruturas complexas, nomeadamente em material escrito. De facto, os professores apontam como melhores estratégias didáticas o contacto com material escrito autêntico, sendo este didatizado de forma motivadora para os alunos. Em última instância, devem sempre ser selecionadas atividades que garantam aprendizagens duradouras, de preferência em articulação com o apoio familiar

O presente estudo contribui, ainda, para reforçar a importância do uso da língua portuguesa na diáspora e o papel crucial que o reforço da LH pode dar, também, ao desenvolvimento da língua maioritária, legitimando o relevante trabalho de professor de PLH e dando-lhe importantes ferramentas na defesa de uma prática plurilingue no dia a dia da criança lusodescendente, entre elas, a consciência da dificuldade intrínseca de algumas estruturas, refletida na hierarquia de dificuldade de estruturas apresentada.

Por conseguinte, no seio das famílias emigrantes, é importante a tomada consciente de decisões no que diz respeito ao uso da língua portuguesa na família e seguir essas decisões de forma consistente e prolongada no tempo. Os professores de PLH podem encorajar as famílias a falar português em casa, bem como a fomentar hábitos de leitura em família como forma de assegurar uma exposição ao registo formal à língua desde cedo. Nesse sentido, os professores podem assumir um papel de relevo na tarefa de ajudar os pais não só a desenhar, como a implementar a sua política linguística. Nos casos

de famílias com línguas de herança diferentes, estas decisões assumem ainda maior relevo. Ou seja, a política linguística familiar pode fazer a diferença no desenvolvimento pessoal e académico das crianças e dos jovens na diáspora, bem como o conhecimento cientificamente sustentado dos professores de LH, enquanto aliados fundamentais das famílias.

## AGRADECIMENTOS

Agradecemos aos professores de EPE na Suíça, aos encarregados de educação e aos alunos que colaboraram na realização deste estudo.

## REFERÊNCIAS

- Bardin, L. (2000). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy and cognition*. Cambridge University Press.
- Bongartz, C., & Torregrossa, J. (2020). The effects of balanced biliteracy on Greek-German bilingual children's secondary discourse ability. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(8), 948-963. <https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1355888>
- Calderón, R., Fibbi, R., & Truong, J. (2013). *Situation professionnelle et besoins en matière de formation continue des enseignant-e-s des cours de langue et culture d'origine*. Université de Neuchâtel. <https://core.ac.uk/download/pdf/43671512.pdf>
- Caloi, I., & Torregrossa, J. (2021). Home and school language practices and their effects on heritage language acquisition: A view from heritage Italians in Germany. *Languages*, 6(1), 1-20. <https://doi.org/10.3390/languages6010050>
- Camões - Instituto da Cooperação e da Língua. (2017). Perfil do aluno da rede de ensino português no estrangeiro. *Jornal de Letras - Suplemento da edição n.º 1207*, 4-17 de janeiro, 2-3.
- Codó, E. (2008). Interviews and questionnaires. In L. Wei & M. G. Moyer (Eds.), *The Blackwell guide to research methods in bilingualism and multilingualism* (pp. 158-176). Blackwell Publishing.
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. Asa Editores.
- Correia, L., & Flores, C. (2017). The role of input factors in the lexical development of European Portuguese as a heritage language in Portuguese-German bilingual speakers. *Languages*, 2(4), 30. <https://doi.org/10.3390/languages2040030>
- Correia, L., & Flores, C. (2021). Questionário sociolinguístico parental para famílias emigrantes bilingues (QuesFEB): Uma ferramenta de recolha de dados sociolinguísticos de crianças falantes de herança. *Linguística - Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*, 16, 75-102. <https://doi.org/10.21747/16466195/ling16a3>
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.

Duarte, J. (2011). Migrants' educational success through innovation: The case of the Hamburg bilingual schools. *International Review of Education*, 57, 631-649. <https://doi.org/10.1007/s11159-011-9251-7>

Ellis, R. (2016). Focus on form: A critical review. *Language Teaching Research*, 20(3), 405-428. <https://doi.org/10.1177/1362168816628627>

Flores, C. (2010). The effect of age on language attrition: Evidences from bilingual returnees. *Bilingualism: Language and Cognition*, 13(4), 533-546. <https://doi.org/10.1017/S136672890999054X>

Flores, C. (2017). Bilinguismo infantil. Um legado valioso do fenómeno migratório. *Diacrítica*, 31(3), 237-250. <https://doi.org/10.21814/diacritica.395>

Flores, C., Rinke, E., & Santos, A. L. (2020). Línguas de herança no contexto escolar. Contributos da investigação linguística. In M. L. Gonçalves & S. Melo-Pfeifer (Eds.), *Português língua de herança e formação de professores* (pp. 59-75). Edições Lidel.

Gonçalves, M. L. (2017a). Observar e enriquecer-se, partilhar e desenvolver-se: Espaços (in)formais de desenvolvimento profissional docente. In A. Souza & C. Lira (Eds.), *O POLH (Português como Língua de Herança) na Europa* (vol. 1, pp. 80-125). JNPAQUET Books Ltd.

Gonçalves, M. L. (2017b). Tackling sustainability: First steps into co-designing teacher professional development. *APPLES – Journal of Applied Language Studies*, 11(3), 81-89. <https://doi.org/10.17011/apples/urn.201712104585>

Gonçalves, M. L. (2019). Quando “lá” e “cá” se entrecruzam. Professores de LH, profissionais em trânsito. *Lincool - Língua e Cultura*, 3, 41-53. <http://www.lincool>.

**i** Centro de Estudos Humanísticos (CEHUM), Universidade do Minho,  
Braga, Portugal.

<http://orcid.org/0000-0001-5629-9556>

**ii** Camões - Instituto da Cooperação e da Língua, Portugal.

<https://orcid.org/0000-0002-7991-140X>

**iii** Goethe-Universität Frankfurt, Alemanha.

<https://orcid.org/0000-0001-9378-9079>

**iv** Goethe-Universität Frankfurt, Alemanha.

<https://orcid.org/0000-0001-7538-9725>

Toda a correspondência relativa a este artigo  
deve ser enviada para:

Cristina Maria Moreira Flores

Escola de Letras, Artes e Ciências Humanas, Universidade do  
Minho,

Campus de Gualtar

4710-057 Braga - Portugal

[cflores@elach.uminho.pt](mailto:cflores@elach.uminho.pt)

Recebido em 7 de abril de 2021

Aceite para publicação em 9 de janeiro de 2022

## **Multiple perspectives on the bilingual competence of Portuguese-descendant children living in Switzerland: Linguistics in dialogue with didactics**

### **ABSTRACT**

The present paper presents the results of an empirical study on the bilingual competence of 180 Portuguese-descent children living in three language areas of Switzerland (German, French and Italian). Using a *cloze test* and a detailed parental questionnaire, the results show that the development of the participants' heritage language (HL) (Portuguese) is shaped by the amount and type of contact that they have with their HL within the family. It is also shown that proficiency in one language correlates with proficiency in the other positively, thus, deconstructing the subtractive conception of migrant bilingualism. Additionally, the opinions of teachers of the Portuguese Teaching Abroad network (EPE) in Switzerland, from the Camões - Instituto da Cooperação e da Língua, were collected through a questionnaire and a teachers' training workshop. The study highlights the need for a triangular dialogue between scientific research on language acquisition, didactic practices and language policy within Portuguese families in the diaspora.

**Keywords:** Bilingualism; Portuguese heritage language; Majority language; Linguistic competence; Teachers' perceptions

## **Perspectivas múltiples sobre la competencia bilingüe de niños lusodescendientes residentes en Suiza: Una investigación lingüística en diálogo con la didáctica**

### **RESUMEN**

Este artículo presenta los resultados de un estudio empírico sobre la competencia bilingüe de 180 niños de ascendencia portuguesa que viven en tres áreas lingüísticas de Suiza (alemana, francesa y italiana). Usando un *cloze test* y un cuestionario detallado para los padres, se han obtenido unos resultados que muestran que el desarrollo de la lengua de herencia de los participantes (portugués) se forma en base a la cantidad y el tipo de contacto que tengan con su idioma de herencia dentro de la familia. También indican que la competencia en un idioma se correlaciona positivamente con la competencia del otro, deconstruyendo así la visión sustractiva del bilingüismo de migración. Además, a través de un cuestionario y un taller de formación de profesores, se recogieron opiniones de los profesores de la red de Enseñanza de Portugués en el Extranjero (EPE) del Instituto Camões en Suiza. El estudio destaca la necesidad de un diálogo triangular entre la investigación científica sobre la adquisición del lenguaje, las prácticas didácticas y la política lingüística dentro de las familias de diáspora portuguesa.

**Palabras clave:** Bilingüismo; Portugués como lengua de herencia; Lengua mayoritaria; Competencia lingüística; Percepciones de los profesores

## ANEXO

**Tabela A**

*Itens do Cloze Test em Português*

N.º item	Frase	Item	Domínio linguístico	Conhecimento testado
1	Certo dia, uma cadelinha muito divert__ e um alegre coelhinho, que são amigos,	[divertida]	flexão nominal	flexão do adjetivo (feminino, singular)
2	decidem ir passear p__ floresta	[pela]	preposição	contração da preposição <i>por</i> + artigo definido <i>a</i> (feminino singular)
3	O s__ brilha e	[sol]	flexão nominal	flexão do substantivo (masculino, singular)
4	as flo__ cheiram bem	[flores]	flexão nominal	flexão do substantivo (feminino, plural)
5	O coelhinho rep__ que a sua amiga tem um carro	[repara]	flexão verbal	flexão verbal (3.ªp singular, presente, indicativo), léxico
6	com um balão lindí__ .	[lindíssimo]	flexão nominal	flexão do adjetivo (masculino, singular, grau superlativo)
7	O coelhinho quer tirá-__	[lo]	pronome clítico	alomorfia do clítico (masculino, singular, acusativo)
8	para bri__ com a sua amiga.	[brincar]	flexão verbal	flexão verbal (infinitivo)
9	A cadelinha explica-__ que têm de o desprender primeiro.	[lhe]	pronome clítico	singular, dativo
10	Então o coelhinho começa _ desatar o balão.	[a]	preposição	complemento verbal
11	e a sua amiga fica ans__ por começarem a brincar	[ansiosa]	flexão nominal	flexão do adjetivo (feminino, singular)
12	Mas, sem querer, o coelhinho larga o balão, __ voa para longe.	[que]	oração subordinada	pronome relativo sujeito
13	Enq__ a cadelinha salta para o tentar apanhar, grita: “Ó não, o meu balão está a desaparecer!”.	[enquanto]	oração subordinada	conjunção adverbial temporal
14	A cadelinha está tão zangada __ começa a gritar e a discutir em voz alta com o seu amigo.	[que]	oração subordinada	conjunção adverbial consecutiva
15	Assustado, este ouve- _ a gritar.	[a]	pronome clítico	feminino, singular, acusativo
16	e não sabe c__ deve resolver o problema.	[como]	oração subordinada	advérbio interrogativo
17	Ele tem de encontrar rapidamente __ solução.	[uma]	artigo	artigo indefinido feminino, singular

N.º item	Frase	Item	Domínio linguístico	Conhecimento testado
18	Então vê um coelho mais velho com um molho de balões. Ele pensa ___ pode ir buscar um balão para a sua	[ <b>que</b> ]	oração subordinada	conjunção completiva
19	Esta parece ser a única maneira de a animar nova___.	[ <b>novamente</b> ]	advérbio	advérbio modal
20	Então ele começa a correr rapidamente, em direção __ coelho mais velho e pergunta-lhe	[ao / do]	preposição	contração da preposição (a / de) + artigo definido o (masculino singular)
21	q___ o balão mais bonito que ele tem, para o oferecer à sua amiga triste	[ <b>qual</b> ]	oração subordinada	pronome interrogativo
22	O coelho mais velho quer que o coelhinho pague o balão. Este procura moe___ nos bolsos	[ <b>moedas</b> ]	flexão nominal	flexão do substantivo (feminino, plural)
23	das s___ calças,	[ <b>suas</b> ]	flexão nominal	flexão do determinante possessivo feminino, plural
24	mas ___ encontra dinheiro nenhum.	[ <b>não</b> ]	negação	concordância negativa
25	Então ele fica triste po___ não pode oferecer o balão à sua amiga.	[ <b>porque</b> ]	oração subordinada	conjunção causal
26	A cadelinha aproxima-__.	[ <b>se</b> ]	pronome	pronome reflexivo
27	Os dois amigos olh___, tristes, para o vendedor, mas,	[ <b>olham</b> ]	flexão verbal	3.ªp plural, presente, indicativo
28	Apesar de eles pedir__ com muita educação,	[ <b>pedirem</b> ]	flexão verbal	infinitivo flexionado, 3.ªp plural
29	o vendedor não lhes q___ dar o balão.	[ <b>quer</b> ]	flexão verbal	3.ªp singular, presente, indicativo, semiauxiliar
30	Mas eles têm sorte, porque v__ aí a mãe do coelhinho.	[ <b>vem</b> ]	flexão verbal	3.ªp singular, presente, indicativo, perspectiva
31	Ele despacha-se e vai ao s__ encontro	[ <b>seu</b> ]	flexão nominal	flexão do pronome possessivo masculino, singular
32	Exaltado, o coelhinho explica à mãe o que ti___ acontecido,	[ <b>tinha</b> ]	flexão verbal	3.ªp singular, auxiliar do mais-que-perfeito analítico
33	e pergunta-lhe, se poderia ajudá-__	[ajudá- <b>los</b> ]	pronome clítico	alomorfia
34	A mãe ouve com atenção o relato feito ___ ele,	[ <b>por</b> ]	preposição	agente da passiva
35	vai ter ___ o coelho vendedor, e pergunta-lhe pelo preço do balão.	[ <b>com</b> ]	preposição	regência verbal
36	Decide então comprar logo dois bal___, em vez de um, para fazer uma alegria às duas crianças.	[ <b>balões</b> ]	flexão nominal	flexão do substantivo masculino, plural, irregular

---

N.º item	Frase	Item	Domínio linguístico	Conhecimento testado
37	O novo balão da cadelinha é ainda m__ bonito que o balão que	[ <b>mais</b> ]	advérbio	advérbio de comparação
38	o coelhinho tinha per__	[ <b>perdido</b> ]	flexão verbal	particípio do mais-que-perfeito analítico
39	Agora cada um de__ tem o seu próprio balão.	[ <b>deles</b> ]	preposição	contração da preposição partitiva + pronome
40	E eles estão fel__.	[ <b>felizes</b> ]	flexão nominal	flexão do adjetivo (plural)

---