

ORGANIZADORAS

CAMILA LIRA

ANA LUIZA OLIVEIRA DE SOUZA

MONICA LUPETTI

ITÁLIA

VOLUME 03

O POLH  
NA EUROPA  
PORTUGUÊS  
COMO LÍNGUA  
DE HERANÇA



ORGANIZADORAS

CAMILA LIRA

ANA LUIZA OLIVEIRA DE SOUZA

MONICA LUPETTI

**ITÁLIA**

**VOLUME 03**

**O POLH  
NA EUROPA**

**PORTUGUÊS  
COMO LÍNGUA  
DE HERANÇA**

**IV SIMPÓSIO EUROPEU  
SOBRE O ENSINO DE  
PORTUGUÊS COMO  
LÍNGUA DE HERANÇA  
(SEPOLH)**

**sagarana**  
EDITORA

LISBOA, PORTUGAL  
2021



*O POLH na Europa – Português como língua de herança (volume 3 – Itália)*  
Copyright ©2021 Camila Lira, Ana Luiza de Souza & Monica Lupetti (org.)

Todos os direitos reservados. Este livro não pode ser reproduzido, no todo ou em parte, por qualquer processo mecânico, fotográfico, eletrônico ou por meio de gravação, nem ser introduzido numa base de dados ou processo similar, difundido ou de qualquer forma copiado para uso público ou privado, além do uso legal como breve citação em artigos e críticas, sem a prévia autorização por escrito da editora.

Este livro segue as normas do Novo Acordo Ortográfico.

Direitos exclusivos desta edição:

SAGARANA EDITORA  
Lisboa, Portugal  
[www.sagaranaeditora.com](http://www.sagaranaeditora.com)  
[contato@sagaranaeditora.com](mailto:contato@sagaranaeditora.com)

**Revisão:** Taís Facina

**Projeto gráfico e diagramação:** F/damatta Design

---

Biblioteca Nacional de Portugal – Catalogação na Publicação

O POLH NA EUROPA

O POLH na Europa : português como língua de herança / org. Camila Lira, Ana Luiza Oliveira de Souza, Monica Lupetti  
3º v.: Itália. – 288 p. – ISBN 978-989-53173-9-4

I – LIRA, Camila, 1981-  
II – SOUZA, Ana Luiza Oliveira  
III – LUPETTI, Monica

CDU 811.134.3

---

## DEDICATÓRIA

Dedicamos este volume aos profissionais e amantes da educação que nos últimos anos, apesar da pandemia, continuaram ofertando as aulas e atividades em prol do POLH. Estas pessoas, mesmo sem entender de ensino on-line, trabalharam para dar o seu melhor a cada aluno e aluna e a cada família.



# SUMÁRIO

9	<b>AGRADECIMENTOS</b>
11	<b>PREFÁCIO</b>
13	<b>APRESENTAÇÃO</b>
21	<b>CAPÍTULO 1</b>   Língua de origem, contato linguístico e léxico econômico-administrativo nas comunidades de língua portuguesa na Itália: notas sobre um projeto de pesquisa <i>Monica Lupetti – Marco E. L. Guidi</i>
33	<b>CAPÍTULO 2</b>   Políticas públicas para o português como língua de herança: política linguística ou linguística política? <i>Andreia Moroni</i>
45	<b>CAPÍTULO 3</b>   Promoção identitária na rede: uma análise das políticas linguísticas a favor do POLH <i>Eduardo Alves Vieira</i>
61	<b>CAPÍTULO 4</b>   Identidade, representação e atitude linguística de jovens falantes de português como língua de herança <i>Maria Luisa Ortiz Alvarez</i>
79	<b>CAPÍTULO 5</b>   O ensino do português como língua de herança no Japão <i>Sumiko Haino</i>
93	<b>CAPÍTULO 6</b>   A institucionalização de mudanças curriculares – reflexões sobre o contexto POLH <i>Ana Souza</i>
105	<b>CAPÍTULO 7</b>   Do “prêt-à-porter” à “haute couture”: português língua de herança e gestão do currículo <i>Maria de Lurdes Gonçalves – Miriam Müller Vizentini</i>
123	<b>CAPÍTULO 8</b>   Materiais didáticos de português como língua de herança: análise sob uma perspectiva de língua pluricêntrica <i>Marília Pinheiro Pereira</i>
137	<b>CAPÍTULO 9</b>   Percurso lexicográfico do português: um glossário sobre emoções para falantes de língua de herança <i>Flávia de Oliveira Maia-Pires</i>

- 157 **CAPÍTULO 10** | Os componentes culturais na seleção do léxico para os materiais didáticos de POLH: estudo de caso  
*Mateo Migliorelli*
- 171 **CAPÍTULO 11** | Felicidade é para cima. O conhecimento de metáforas linguísticas e pictóricas em POLH  
*Ana Luiza Oliveira de Souza*
- 189 **CAPÍTULO 12** | Uso do artigo definido na construção do sintagma nominal: interações entre o finlandês e o português como língua de herança  
*Patricia Carvalho Ribeiro*
- 201 **CAPÍTULO 13** | Aprender a língua de herança fora da escola: das *affordances* à dimensão (sócio)afetiva na aprendizagem não formal  
*Juliane Pereira da Costa Wätzold*
- 223 **CAPÍTULO 14** | A heterogeneidade nas aulas de POLH: a metodologia ativa cenários de aprendizagem e sua aplicabilidade  
*Tatiana Mazza-Surer – Julliane de Oliveira Rüdisser*
- 233 **CAPÍTULO 15** | As estratégias dramáticas do moe para o ensino de POLH: o início do caminho  
*Roberta Luchini*
- 249 **CAPÍTULO 16** | O português como língua de herança através de *storytelling*: uma proposta metodológica  
*Juliana Azevedo Gomes*
- 261 **CAPÍTULO 17** | Língua de herança: um olhar reflexivo sobre a formação de educadores e as contribuições do SEPOLH nesta trajetória  
*Leila Santos – Maria Rosa Del Gaudio – Uyara Liege*
- 277 **COMITÊ CIENTÍFICO**
- 279 **SOBRE AS ORGANIZADORAS**
- 280 **BIOGRAFIA DOS AUTORES**



## CAPÍTULO 9

# Percurso lexicográfico do Português: um glossário sobre emoções para falantes de língua de herança

Flávia de Oliveira Maia-Pires  
*Universidade de Brasília*

### Introdução

Segundo dados do Itamaraty, estima-se que o número de brasileiros residentes no exterior ultrapasse três milhões. Acredita-se que esse dado não é preciso, pois há uma parcela de imigrantes que se encontra em situação migratória irregular e, assim sendo, evita submeter-se a sondagens e censos. Entretanto, para chegar ao número apresentado aqui, conforme aponta o Ministério de Relações Exteriores do Brasil, considerou-se um conjunto de fatores como: dados oficiais fornecidos por autoridades migratórias locais, censos oficiais, número de eleitores registrados na jurisdição, sondagens junto à comunidade; solicitações de passaportes e outros documentos brasileiros.

Essa quantidade expressiva de brasileiros residentes no exterior demonstra que fatos históricos, políticos, governamentais, econômicos e afetivos continuam gerando transformações sociais de diversas naturezas, as quais provocam, inclusive, o deslocamento de pessoas pelo globo terrestre em fluxos migratórios, o que pode afetar aspectos emocionais dessas pessoas durante o processo de deslocamento e acomodação no novo local. Esses imigrantes precisam interagir com a sociedade que os acolhe e adquirir o conhecimento do novo cotidiano e isso envolve outra língua, diferente da nativa, com a finalidade de alcançar êxito psicossocial em diversas esferas.

Nesse contexto, a língua portuguesa, que tem a sua história cunhada ao longo de quase mil anos, é personagem da história de indivíduos ou de comunidades de fala<sup>1</sup>. Com base em Mira Mateus (2008), no decorrer da sua história, a língua portuguesa pode ser vista como língua de prestígio, língua de expansão, língua de subjugação cultural, língua de unidade nacional, língua de afirmação, língua de tradição, língua de escolarização, língua de reconhecimento internacional, língua de produção científica, língua de acolhimento, língua de várias pessoas que com esta mantêm vínculos distintos. Além dessa categorização, de acordo com Melo-Pfeifer (2018, p. 1171), “o português pode ser considerado o legado da transmissão intergeracional em contextos de diáspora”.

---

<sup>1</sup> Para esclarecimentos ao leitor deste trabalho, destaca-se que comunidade de fala é compreendida como grupos de indivíduos que compartilham, de modo consciente ou não, crenças, valores, fatores sociais e normas linguísticas semelhantes, com base em Labov (1972).

Nesta perspectiva, este artigo aborda o ensino e aprendizagem do léxico da língua portuguesa como língua de herança (PLH) por meio de obras lexicográficas. Expõe-se um breve contraste com o ensino de português como segunda língua (PL2), o que já vem sendo desenvolvido nesse contexto, e se apresenta o *Glossário infantil ilustrado sobre as emoções*, em português do Brasil, direcionado ao público-alvo de PLH, mas que pode ser também adequado a aprendizes de PL2. Entende-se que é importante o conhecimento lexical sobre esse tema, uma vez que o processo de migração pode afetar as emoções das crianças e, como destacam Oatley e Johnson-Laird, “as emoções estão no centro da vida mental e social humana”<sup>2</sup> (Oatley e Johnson-Laird *apud* DEWAELE; PAVLENKO, 2002, p. 264).

Sabe-se que o conceito de língua de herança (LH) tem a sua origem no Canadá (CUMMINS, 1983) e foi ampliado nos Estados Unidos como língua dos imigrantes, língua de origem, língua minoritária, língua comunitária ou língua de casa (VALDÉS, 1995). No que lhe concerne, Fishman (2001, p. 81) denomina LH como aquela com a qual o falante possui uma relação familiar e uma conexão pessoal e, considerando o ambiente em que a língua é adquirida, o termo é usado para se referir às línguas coloniais, línguas de imigrantes ou línguas indígenas. Esses conceitos oscilam por considerarem a relação entre o falante, a língua em referência e a língua oficial ou as línguas oficiais do país onde esse indivíduo reside, fato que se tem evidenciado, à medida que o fluxo migratório de brasileiros aumenta, com a necessidade de uma abordagem da língua portuguesa como LH. Essas mudanças têm requisitado pesquisas, projetos e materiais didáticos, como dicionários e glossários, para atender a essa nova perspectiva linguística.

O imigrante brasileiro e os familiares que com ele se deslocam, ao se estabelecerem no país receptor, entram em contato com uma língua diferente da sua e passam a conviver em um sistema bilíngue ou plurilíngue. Esse deslocamento migratório faz com que a língua portuguesa falada no seio da família mude de *status*, dependendo da visão sobre a prática linguística da família, que pode adotar uma perspectiva bilíngue ou não. Além disso, o grau de envolvimento nas novas relações sociais com a comunidade receptora pode influenciar na utilização somente da língua do novo país onde se encontra o imigrante, dado que os eventos comunicativos tornam-se mais frequentes em uma língua diferente da portuguesa com amigos, professores e pessoas do convívio externo à família. Isso contribui para a redução da interação em língua portuguesa por muitos e, conseqüentemente, para o declínio do seu uso.

Entretanto, apesar de as circunstâncias situacionais impulsionarem o uso da língua da sociedade receptora, observam-se razões que motivam o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa como LH, seja por esta ser a primeira língua (L1) da família no país de origem e, assim, os pais quererem que os filhos a estudem, seja por questões profissionais; seja por laços afetivos ligados a fatos históricos, culturais e identitários. Nesse sentido, a motivação em aprender o português como LH exerce o papel de interligar indivíduo, língua, história, cultura e identidade com a comunidade de fala com a qual possui vínculo familiar. Desse modo, aprender e ensinar a LH exige abordagens específicas da parte dos envolvidos – aprendiz, professor, familiares e comunidade – sensíveis a esse novo ambiente, considerando também o papel do léxico nesse processo, promovendo, inclusive, a consciência linguística e plurilíngue. Por meio desse elemento linguístico, o léxico, percebem-se a aquisição e a transmissão de cultura, história,

<sup>2</sup> *Emotions are at the center of human mental and social life* (Oatley e Johnson-Laird *apud* DEWAELE, J.; PAVLENKO, 2002, p. 264).

avanços científicos e tecnológicos, além da construção e manutenção de relacionamentos sociais, políticos, econômicos e identitários em ambiente nacional e internacional em um processo contínuo, como destacam Oliveira e Esquerdo (2001, p. 9):

O léxico, saber partilhado que existe na consciência dos falantes de uma língua, constitui-se no acervo do saber vocabular de um grupo sócio-linguístico-cultural. Na medida em que o léxico configura-se como a primeira via de acesso a um texto, representa a janela através da qual uma comunidade pode ver o mundo, uma vez que esse nível da língua é o que mais deixa transparecer os valores, as crenças, os hábitos e costumes de uma comunidade, com também as inovações tecnológicas, transformações socioeconômica e políticas ocorridas na sociedade. Em vista disso, o léxico de uma língua conserva uma estreita relação com a história cultural da comunidade.

Assim, o ensino e a aprendizagem do léxico são fundamentais para que o indivíduo perceba e expresse seu pensamento, suas tradições, suas emoções e sua autopercepção como ser humano e como integrante de uma comunidade de fala.

Salienta-se ainda o fato de a gramática monopolizar o ensino de línguas que fazem da abordagem sobre o léxico ser de “interesse secundário nas atividades de ensino, realizado de forma irrelevante e pouco significativa do ponto de vista dos usos sociodiscursivos da língua”, como aponta Antunes (2017, p. 13). Desse modo, gramática e dicionários têm de ser vistos como materiais complementares que, em conjunto com outros materiais didáticos e estratégias pedagógicas, colaboram para o ensino e a aprendizagem de língua.

A relevância do ensino do léxico se respalda no que se compreende sobre o saber lexical, que vai além de conhecer a ortografia e o significado de uma palavra, que, segundo Laufer (1997, p. 141), é:

Saber sua **forma oral e escrita**, pois é preciso saber como se pronuncia e como se escreve; saber sua **estrutura de base**, suas **derivações** mais comuns e suas flexões; saber as suas **propriedades sintáticas** e o seu comportamento numa frase ou num enunciado; saber as suas **propriedades semânticas** e o seu significado referencial, suas extensões metafóricas, seus valores afetivos, e sua adequação pragmática; saber as suas **relações paradigmáticas** com outras palavras, nomeadamente, com eventuais sinônimos, antônimos e hipônimos; e saber as suas **relações sintagmáticas**, ou seja, as suas mais frequentes combinatórias (Grifo nosso).

Entretanto, apesar da importância do léxico, existem poucos estudos sobre questões lexicológicas e lexicográficas relacionadas à LH, como apontam Fairclough, 2008; Lam, Perez-Leroux, & Ramírez, 2003 *apud* Montrul, 2010, p. 5:

Há poucos estudos sobre o conhecimento lexical dessa população. Em particular, os relacionados com a gramática e com o léxico, estes precisam ser abordados em

futuras pesquisas psicolinguísticas de modo mais profundo, especialmente se, como vários autores sugeriram, essa relação tem potencial pedagógico e de avaliação para aprendizes de L2 e aprendizes de línguas de herança<sup>3</sup> (tradução da autora).

Além disso, alguns estudos demonstram lacunas de aquisição do falante de LH como: “vocabulário, morfossintaxe (caso, concordância verbal e nominal, tempo, aspecto e modo), referência pronominal, uso de artigos, ordem das palavras, orações relativas e conjunções, entre muitos outros” (Montrul, 2010, p. 5)<sup>4</sup>. Sabe-se que falantes de LH apresentam um conhecimento lexical sobre a língua portuguesa, porém estão relacionados a contextos limitados ao cotidiano doméstico, objetos comuns usados no ambiente familiar, na comunidade religiosa ou durante a infância. Por isso, trabalhos que façam pesquisas mais acuradas sobre o léxico utilizado por esses falantes é relevante para a identificação e a compreensão do conhecimento lexical deles e, com base nos dados gerados, orientar trabalhos para serem utilizados no processo de ensino e aprendizagem também em outras áreas do conhecimento.

Assim sendo, como Chulata (2016, p. 11) afirma, “as pedagogias institucionalizadas não satisfazem as necessidades linguísticas, culturais e sociais dessas comunidades” ao observar os estudos relacionados à língua portuguesa como LH, por isso é preciso avançar. Posto isso, a seguir, expõe-se um breve percurso sobre a Lexicografia, uma reflexão sobre a necessidade de estudos e projetos no âmbito da Lexicologia e da Lexicografia para LH, e apresenta-se o *Glossário infantil ilustrado sobre emoções*, elaborado para atender à demanda do ensino e da aprendizagem lexical por falantes de LH, considerando a língua portuguesa falada no Brasil, com uma abordagem pedagógica específica, adequada a esse público-alvo sobre palavras que exprimem sentimentos.

### **Breve percurso da lexicografia no registro e na aprendizagem de línguas: um caminho para a língua de herança**

O conhecimento relativo à produção de obras lexicográficas revela que os homens apresentavam preocupação em arquivar o léxico da língua. A prova disso são as listas de palavras com equivalentes em outras línguas produzidas pelos sumérios, acadianos e babilônios (FARIAS, 2007, p. 89), assim como os glossários produzidos pelos gregos e o *Appendix Probi*, obra dos latinos (BIDERMAN, 1984, p. 1). Essa obra latina refere-se a uma lista de palavras de caráter normativo, que visava à correção de palavras consideradas como “erros”, apresentando os correspondentes “corretos” como em *gyrus non girus* ou *avus non aus*, conforme registra Ilari (1999, p. 71).

As mudanças sociais e políticas ocorridas na Idade Média conduziram a formação de novos povos, como os galegos e os portugueses, e a reorganização do Velho Mundo, que deram origem às línguas

<sup>3</sup> *There are very few studies of lexical knowledge in this population. In particular, the relationship between grammar and the lexicon needs to be explored more closely in future psycholinguistic research, especially if, as several authors suggested, this relationship has pedagogical and assessment potential for both L2 learners and heritage language learners* (Fairclough, 2008; Lam, Perez-Leroux, & Ramirez, 2003 apud MONTRUL, 2010, p. 5).

<sup>4</sup> *Vocabulary, morphosyntax (case, verbal and nominal agreement, tense, aspect, and mood), pronominal reference, article semantics, word order, relative clauses, and conjunctions, among many others* (Montrul, 2010, p. 5).

neolatinas e geraram gramáticas e dicionários bilíngues, em que o latim era uma das línguas em foco. Os glossários, em sua maioria, eram organizados segundo temas como agricultura, guerra, comércio, direito e religião, com vistas a favorecer a organização social, econômica e política da época, seriam para marcar a língua, a identidade e a cultura das nações que surgiam. Apenas como ilustração desse período, citam-se os manuscritos do *Elementarium*, de Papias (1050), considerado um arquétipo dos dicionários modernos, do *Liber derivationum*, de Hugucio de Pisa (fins do século XII), do *Catholicon*, de João Balbo (1286) (VERDELHO, 2002, p. 15).

Entretanto, é na Idade Moderna que a lexicografia começa a ganhar consistência, a partir da sistematização dos vernáculos das línguas neolatinas em contraste com o latim, decorrência do surgimento dos estados nacionais, que reconhecem suas línguas autônomas, assim como a necessidade de compreender outras línguas para promover interação entre os povos. A influência renascentista conduziu a valorização do ser humano, que, por meio do desenvolvimento da razão e do pensamento crítico, reivindicou, além de outros, o direito de examinar os textos bíblicos, o que despertou o interesse em aprender o latim para atingir seus objetivos. Desse modo, os dicionários e as primeiras gramáticas são de caráter pedagógico, elaborados para que cada Estado-nação emergente aprendesse sobre sua língua e o latim, que está na base da formação das línguas neolatinas, a língua que retinha em seu léxico o conhecimento de diversas áreas, como afirmam Biderman (1984, p. 2), Murakawa (2001, p. 153) e Verdelho (2002, p. 17). Os primeiros dicionários desse período são os bilíngues, tais como o *Castelhano-Latim Universal Vocabulario* (1490), de Alonso de Palencia; os *Vocabularios Latino Español* (1492) e *Español Latino* (1495), de Antônio Nebrija; *Dictionarium Latino-Gallicum* e *Dictionnaire François-Latin* (1539), de Robert Estienne; o *Dictionarium Latino-Lusitanicum* e *Lusitanico-Latinum* (1570), de Jerónimo Cardoso (1569).

Entre 1712 e 1721, na cidade de Coimbra, foram impressos, sucessivamente, os oito volumes que compõem o *Vocabulario Portuguez Latino* e, posteriormente, dois volumes de suplemento, nos anos 1727-1728, do Padre Raphael Bluteau, que os ofereceu ao rei de Portugal D. João V. Rafael Bluteau, doutor em ciências teológicas, nascido em Londres, mas de família francesa, estudou em universidades da Itália e da França e foi padre da ordem de clérigos regulares teatino, fundada por São Caetano de Tiene. Essas experiências contribuíram para que ele tivesse o conhecimento de outras línguas, além da sua L1.

A obra lexicográfica de Bluteau é fruto do período em que viveu em Portugal, do seu conhecimento linguístico, em virtude das línguas que falava, e de suas atividades oratórias, em que tinha contato direto com a comunidade local. Como estrangeiro em Portugal, precisou aprender a língua falada pelo povo da Região e, assim, conseguir êxito em seus sermões. O Pe. Bluteau aprendeu o PL2, por isso sua obra apresenta detalhamentos, de certo modo, desnecessários ao falante nativo da língua portuguesa, conforme alguns críticos da época descrevem.

No entanto, o *Vocabulario Portuguez Latino*, elaborado sob uma perspectiva de descrição de L2, reflete a análise de um falante que não tinha a língua portuguesa como L1, e as experiências vividas pelo autor “cujo imaginário está ligado a reis, monarcas, rainhas, princesas, batalhas, cavaleiros e igrejas, transmitindo a mentalidade de seu tempo” (MURAKAWA, 2001, p. 155) refletem alguns excessos de informações que poderiam ser relevantes a um falante de PL2.

Os fatores extralinguísticos como o Humanismo, as grandes navegações, a formação de novos Estados e o processo de cristianização foram os propulsores para a movimentação da humanidade no mundo moderno e provocaram o estreitamento das relações internacionais e migrações em grandes dimensões. Consequentemente, há a proliferação de obras lexicográficas, que promovem o contato da língua portuguesa com outras línguas europeias, africanas e indígenas. Testemunham a favor dessa proliferação o *Diccionario Español-Portuguez* (1864), de Manoel do Canto e Castro Macarenhas Valdez; e o *Vocabulário na Língua Brasileira* (séc. XVII), este de autoria desconhecida e que se refere ao *Vocabulário Português-Tupi*, dedicado aos ministros de altar, aos futuros ministros e a todos que se interessassem pela história natural e a geografia do Brasil, conforme consta no prefácio da obra. Diferentemente do *Vocabulário de Bluteau*, o *Vocabulário na Língua Brasileira* não foi concebido como obra direcionada à aprendizagem de L2, visto que a intenção principal desse material foi estabelecer uma linha de contato entre os jesuítas e os indígenas na catequização.

Atualmente, as constantes mudanças globais e os deslocamentos intensos de pessoas pelos diversos países favorecem uma nova fase da produção lexicográfica, com expressão significativa para as obras pedagógicas, em que se destacam os dicionários bilíngues, dicionários semibilíngues, dicionário para aprendizes cunhados com base no público-alvo: crianças, jovens, adultos e especialistas. Em dimensões extraordinárias, fazem-se necessárias a compreensão e a produção de textos de toda natureza, o que exige obras lexicográficas elaboradas com critérios cunhados em função das necessidades do usuário em potencial e da relação deste com a língua-alvo. Nesse contexto, dicionários e glossários são materiais que abarcam o repertório lexical da língua dos seus ancestrais ou da própria língua de origem para manter conexão com as suas raízes ou passá-la a seus descendentes, pois são mais que lista de palavras, registram história e cultura de uma comunidade viva com identidade própria e conhecimento que faz parte da construção do mundo atual.

Seguindo esse percurso histórico da Lexicografia, identificam-se novas demandas de obras lexicográficas que atendam ao novo perfil de consulentes: os imigrantes e os descendentes de imigrantes que se deslocam pelo globo terrestre e mantenham com a língua portuguesa falada no Brasil uma relação de LH, considerando que as especificidades do aprendiz de L2, de LE e de LH são distintas. Os estudos lexicológicos e lexicográficos devem continuar colaborando para o ensino e aprendizagem de línguas. Consequentemente, as diretrizes para a elaboração de dicionários e glossários para o ensino de português como LH é urgente, dado que obras lexicográficas para esse público ainda são desconhecidas. E, nesse sentido, este trabalho convida os profissionais que atuam no âmbito do ensino e da aprendizagem da língua portuguesa como LH a refletirem sobre essa carência, motivá-los a produzirem estudos que atendam à demanda desse público-alvo quanto ao léxico.

### **Lexicografia e público-alvo: aprendizes do português como língua de herança**

Como exposto, em decorrência das alterações nos sistemas políticos e sociais dos países, do deslocamento de pessoas pelo mundo e da relação que estas mantêm com os novos lugares onde residem, estudos estão sendo desenvolvidos com um olhar para LH e, desse modo, alguns trabalhos lexicográficos

caminham nessa direção. Os dicionários, favorecendo-se das teorias da Lexicologia, da Lexicografia e dos avanços tecnológicos, estão sendo elaborados cada vez mais com base no público-alvo, incluindo os falantes de PL2 e LH. A Lexicologia e a Lexicografia são disciplinas do âmbito da Linguística que se ocupam do estudo do léxico; a primeira analisa e “descreve as palavras da língua, estuda as estruturas, as regularidades, as variedades dentro da totalidade do léxico de um sistema individual ou coletivo, observando os fenômenos linguísticos concernentes ao léxico comum” (MAIA-PIRES; VILARINHO, 2014, p. 74); a segunda está relacionada à análise e aos processos e métodos de elaboração da macroestrutura e da microestrutura das obras lexicográficas, seja na perspectiva diacrônica, seja na sincrônica, conforme o público-alvo, o meio de divulgação, a finalidade, o número de línguas envolvidas, entre outros.

As informações lexicográficas que, em virtude do desenvolvimento teórico e tecnológico estão cada vez mais refinadas, contribuem para a ampliação do conhecimento de língua com a finalidade de auxiliar o aprendiz a compreender e a produzir textos de qualidade, orais e escritos. Para isso, devem apresentar interação vocabular, gramatical e conceitual apropriados ao contexto linguístico e ao contexto situacional em que o discurso ocorre de acordo com o público-alvo. Considerando que o falante de LH já possui certo conhecimento lexical, aprendido no seio da família ou nas comunidades com as quais mantém atividade em língua portuguesa, como centros culturais ou religiosos, os dicionários precisam observar o perfil desse público-alvo desde a concepção. Nesse sentido, os dicionários demonstram que são “obras que vão além da consulta de significados e de ortografia das palavras; é visto como uma fonte a mais de informações sobre língua, cultura e história de uma comunidade de fala” (MAIA-PIRES 2015, p. 28), por isso, colaboram para a percepção e a aprendizagem do léxico da LH com a qual o falante tem laços afetivos, pessoais e identitários, que o permite exprimir suas emoções.

As obras lexicográficas podem ser usadas em ambiente formal ou informal, o que faz do dicionário um material pedagógico, um recurso útil no processo de ensino e aquisição lexical. Isso se justifica em virtude da natureza do léxico, que, sempre em expansão, é processual e exige aprendizagem atualizada, conforme Maia-Pires (2015, p. 35). Segundo Tarp (2008, p. 51), a obra lexicográfica presta serviços em duas direções:

Indiretamente, fornecendo conhecimento sobre vocabulário e gramática relacionados ao estudo intencional desta língua, e diretamente fornecendo informações que podem ser utilizadas para resolver problemas específicos durante um mesmo processo de comunicação, ou seja, em relação à recepção e produção de textos (TARP, 2008, p. 51)<sup>5</sup>.

Como relatado por Borba (2003, p. 301) e Maia-Pires (2015, p. 30), o dicionário desempenha relevante papel na aprendizagem de língua e tem função diferente da gramática, dado que esta fornece informações genéricas sobre as regras da língua, enquanto o dicionário fornece informações específicas

---

<sup>5</sup> Indirectamente al facilitar conocimientos sobre su vocabulario y gramática en relación con un estudio intencional de la lengua en cuestión, y directamente al facilitar informaciones que pueden aprovecharse para resolver problemas específicos durante el mismo proceso de comunicación, es decir en relación con la recepción y producción de textos (TARP, 2008, p. 51).

das palavras contidas no corpo lexicográfico, proporcionando uma compreensão semântica nas interações comunicativas. A falta desse conhecimento lexical já foi apontada como lacuna ao falante de português como LH. Embora o dicionário seja um importante recurso para a aprendizagem, nem sempre as demandas dos consulentes são atendidas, uma vez que cada público requer interesses distintos, segundo o testemunho de usuários diversos, descritos em Xatara, Bevilacqua e Humblé (2011, p. 155 -161):

- a) Na condição de tradutor para a língua alemã desde 1982, os dicionários fazem parte do meu dia a dia [...]. De um apoio voltado à solução de problemas pontuais do léxico, e sempre numa perspectiva bilíngue, aos poucos os dicionários passaram a me trazer respostas para questões mais abrangentes ligadas à dimensão pragmática da linguagem: a pesquisa de diferentes domínios de uso, questões de convencionalidade, formas indiretas de expressões, entre outras.
- b) Utilizo o dicionário bilíngue e o dicionário monolíngue de inglês para esclarecer dúvidas e fazer pesquisa. O dicionário é um grande aliado que tenho, pois ele me permite encontrar palavras desconhecidas, verificar pronúncias, diferentes entradas para a mesma palavra, preposições necessárias, questões culturais, expressões idiomáticas.
- c) As dúvidas que mais me motivam a procurar os dicionários dizem respeito à escrita correta das palavras e também a seus significados, conforme o jeito com que são empregadas e também conforme o contexto geral.

Nesses relatos, distintos usuários buscam dicionários com discurso compatível com o perfil do consulente; mas, quanto aos falantes do português como LH, há poucos relatos. Como abordado, o público-alvo é responsável por atribuir características fundamentais ao dicionário, justificando a variedade das obras lexicográficas. Todavia, é preciso observar também que, pelas características linguísticas e extralinguísticas, a língua possui uma memória social, por isso, na elaboração de um dicionário ou glossário, convém considerar que a esta envolve orientações além das regras gramaticais, cabendo aos lexicógrafos equilibrar as informações que podem ser de interesse dos consulentes. E, no caso dos falantes de LH, deve-se considerar, no processo de elaboração, que nessas obras os falantes de língua portuguesa como LH:

- São falantes de uma língua de minoria.
- São falantes com níveis de proficiência diversificados na LH.
- Usam a LH normalmente em contextos limitados em ambientes familiar, centros culturais ou religiosos.
- Estão sujeitos à exposição reduzida da LH, à medida que o envolvimento com a língua majoritária do país receptor aumenta.
- São propensos a usar a língua majoritária com maior frequência.
- Estão sujeitos à política de língua adotada pela família e pelo país receptor.

Desse modo, é importante elaborar materiais lexicográficos atrativos e com conteúdo relevante que sirvam de *input* para que o português do Brasil continue a fazer parte da vida desses falantes, passando-se de geração a geração, registrando as informações de natureza distintas, a fim de que não sejam perdidos – origem, história e cultura – elementos que fazem parte do processo de construção de identidade dos indivíduos, se assim for a política de língua e a relação afetiva da família com a língua portuguesa, o incentivo do país receptor, entre outros fatores. Chama-se atenção para o fato de que, geralmente, muitos desses conhecimentos da cultura e da história dos países de origem da comunidade de falantes de LH são adquiridos na infância, conforme os laços afetivos relacionados e as emoções, por exemplo. É na infância que se inicia a aquisição de repertórios de informações sobre as palavras e também acontecem as primeiras experiências emocionais. É nesse período do desenvolvimento que, mesmo com um vocabulário restrito, são adquiridos conjuntos de palavras categorizadas com base em experiências reais de modo natural nas situações cotidianas. Destarte, os diversos eventos vivenciados pelas crianças em um novo país suscitam emoções que são relatadas por meio de língua com base em palavras, constatando-se a necessidade de elaborar um glossário infantil que aborde o léxico das emoções para o público infantil, com uma estrutura e uma linguagem adequada para crianças que mantêm a relação com a língua portuguesa como LH. Estudos afirmam que “é possível que o uso de palavras emocionais esteja relacionado não apenas a fatores socioculturais, mas também a experiências individuais<sup>6</sup> (Dewaele & Pavlenko, 2002. p. 265).

Durante o desenvolvimento da criança, a noção da existência de outros sentimentos e de diversas formas de conceituá-los são adquiridas. “Os indivíduos podem interpretar os conceitos diversamente, segundo sua conceptualização da realidade” (BIDERMAN, 2001, p. 20). O conceito de emoção varia. Segundo Darwin, em uma perspectiva evolucionista, no seu livro *The Expression of the Emotions in Man and Animals* (1872), há distinção entre os tipos de emoções, sendo seis emoções primárias ou universais: a alegria, a tristeza, a surpresa, a cólera, o desgosto e o medo. O dicionário Aurélio (2001) define emoção como a perturbação de espírito, provocada por situações diversas e que se manifesta como alegria, tristeza, raiva, etc. Por conseguinte, falar de emoções perpassa por aspectos de língua, como destaca PAVLENKO, (2012, p. 454), “as emoções constituem uma parte intrínseca de nossas atitudes de linguagem e interação linguística”<sup>7</sup>. E o léxico relacionado às emoções revelam aspectos profundos, íntimos da identidade e da cultura do indivíduo. Sendo fundamental que o aprendiz conheça o repertório que expresse seus sentimentos em sua LH, por isso, uma obra que aborde esse tema para o público infantil é relevante como a de um *Glossário infantil ilustrado sobre o léxico das emoções*.

O dicionário infantil possui características específicas para o seu público, como apontam Maia-Pires e Vilarinho (2017, p. 91), pois, em alguns momentos, “a apresentação exaustiva de informação causa o desinteresse do aprendiz em consultar a obra”. Portanto, o dicionário infantil “é projetado e elaborado para a faixa etária a que ele pretende atingir, sendo editado com tipos de letras grandes e em cores. O discurso se apresenta próximo da oralidade, induzindo o usuário a pensar que está dialogando com o autor do dicionário” (FAULSTICH, 2010, p. 174).

<sup>6</sup> *It is possible that the use of emotion words is related not only to sociocultural factors, but also to individual experiences.* Dewaele and Pavlenko, 2002. p. 265.

<sup>7</sup> *Emotions constitute an intrinsic part of our language attitudes and linguistic interaction.* PAVLENKO, 2012, p. 454.

Considerando o que foi exposto, apresenta-se, a seguir, o fruto de um projeto de pesquisa sobre o léxico das emoções para o público infantil com falantes do português do Brasil como LH, mas que pode ser utilizado também para aprendizes de L2. Vem sendo desenvolvido desde 2018, na Universidade de Brasília, por Oliveira e Maia-Pires, e, após revisão e testagem, encontra-se em fase de publicação. O *Glossário infantil ilustrado sobre as emoções* foi concebido para ser atrativo, com *layout* adequado ao público-alvo, linguagem simples e objetiva, possibilitando fácil entendimento do significado dos lexemas, conforme orientam Maia-Pires e Vilarinho (2017, p. 92). Além de, nessa tipologia, ser comum o uso de personagens para cativar a atenção das crianças: “por meio de fatores como semblante dos personagens, uso das cores, entre outros” (VILARINHO e MAIA-PIRES, 2017, p. 93). Consideram-se ainda os estudos de Silva (2006, p. 43), que defende que “a ilustração revela significados que muitas vezes as palavras não podem expressar”. É visto como uma maneira simples e rápida de fazer com que a criança desenvolva a sua competência em LH. As razões para a escolha do tema e do público-alvo ocorrem em vista de se considerar que a infância é uma fase de descobertas e de enriquecimento lexical; assim, há interesse pela compreensão e pela descrição de sentimentos por parte do público infantil.

### **O glossário das emoções: uma proposta para o ensino e aprendizagem do Português como língua de herança**

O *Glossário das emoções*, projeto das pesquisadoras Oliveira e Maia-Pires, baseado nos estudos de Lexicologia e de Lexicografia e em função do público-alvo, seguiu um percurso metodológico específico na sua elaboração que abordasse o léxico relacionado às emoções. Trata-se de uma obra ilustrada para crianças em fase de aprendizagem da língua portuguesa falada no Brasil. Observou-se, de acordo com teorias concernentes ao ensino e à aprendizagem de LH e de L2, que esse glossário é um material útil ao público-alvo e que possui potencial para inspirar a criação de outras obras adequadas a falantes de português como LH, considerando os aspectos afetivos e linguísticos, enfatizando-se a cultura brasileira e abordando o léxico das emoções. Salienta-se que há escassez de obras lexicográficas (glossários e dicionários) para os dois públicos: crianças em aprendizagem do português do Brasil como LH e L2.

Como parte metodológica, a proposta seguiu as seguintes etapas: 1) seleção da fonte de textos para a composição do *corpus* de trabalho; 2) seleção dos itens de maior frequência relacionados às emoções no universo infantil; 3) análise das informações semânticas, sintáticas e pragmáticas dos itens lexicais selecionados; 4) elaboração da macroestrutura e da microestrutura; 5) elaboração da proposta da definição; 6) construção das ilustrações de composição dos verbetes. No processo de elaboração, foram considerados aspectos relacionados aos exemplos de uso, às fontes, às cores e às ilustrações que fossem adequadas ao público infantil.

Para seleção do *corpus* da pesquisa, verificou-se, inicialmente, a existência de dados referentes à temática de emoções, coletados e sistematizados por Oliveira. Após se constatar a existência de revistas digitais voltadas para a temática do projeto, selecionou-se um repertório de fontes para a extração do léxico relacionado às emoções, iniciado pelas publicações em circulação. A escolha pela utilização das revistas ocorreu pela disponibilidade de exemplares em versões digitais, pois pais e professores utilizam

com frequência a Internet como fonte de acesso às matérias dedicadas à compreensão das emoções de crianças e de adolescentes.

Selecionou-se um total de cinco fontes divididas em três eixos: conteúdos voltados para a educação infantil; conteúdos voltados para pais; e voltados à área da psicologia que trata de psicoafetividade. As fontes para coleta de dados escolhidas foram: a) Área 1 – educação infantil: **Revista Educação** e **NeuroEducação**; b) Área 2 – pais e responsáveis: **Revista Crescer** e a **plataforma Up to Kids**; e c) Área 3 – psicoafetividade: **site Psicologias do Brasil**. O *site* Psicologias do Brasil propõe-se a compartilhar informações e produções de alto nível acadêmico, de maneira acessível a todos os públicos. O objetivo do *site* é possibilitar aos destinatários a proximidade entre as várias correntes teóricas da Psicologia, para que essas se tornassem mais conhecidas e presentes no cotidiano das pessoas.

Após a coleta dos textos selecionados, os dados foram tratados e armazenados por meio das ferramentas do *software* AntConc (ANTHONY, 2019), cuja finalidade é o tratamento de textos por meio de sistema automático, disponível gratuitamente. Foi útil na busca do léxico referente à temática das emoções. Com essa ferramenta, as pesquisadoras identificaram o número de ocorrências das unidades lexicais voltadas às emoções em textos reais. Depois da seleção das palavras que iriam compor o glossário, construiu-se um modelo de ficha lexicográfica para inserir as informações relevantes ao estudo. Essas fichas são instrumentos que permitem o armazenamento sistematizado de dados de cada unidade lexical selecionada do *corpus*, registrando-se informações linguísticas e extralinguísticas como classe gramatical, gênero gramatical, significados da palavra, exemplos de uso real etc. Um dos campos da ficha lexicográfica foi dedicado a incluir definições presentes em dicionários infantis existentes no mercado e em um dicionário geral da língua portuguesa para auxiliar a elaboração da definição que constaria no glossário. Os dados das fichas colaboraram para a criação da microestrutura do artigo lexicográfico, conhecido também como verbete, que é a parte mais consultada de glossários e de dicionários. Conforme o público-alvo, a microestrutura pode variar, mas, de modo geral, é composta de: entrada ou lema, pronúncia, transcrição fonética, informações morfológicas, categoria gramatical, gênero gramatical, aspectos sintáticos, definições, marcas de uso, exemplos de uso, sinônimos, antônimos, informações etimológicas, equivalentes em outras línguas e ilustrações.

Os dicionários utilizados para compor os dados das fichas lexicográficas de cada unidade lexical analisada no campo relativo a definições foram:

**Dicionário Aulete Digital.** Desenvolvido pela Lexikon. Foi criado para interagir com os usuários da língua, para compartilhar e democratizar o conhecimento. Nasceu para ser uma obra aberta, viva, mudando e crescendo junto com a língua, e com isso tornar-se o maior banco de dados do idioma.

**Dicionário infantil ilustrado da língua portuguesa – Aurelinho.** Voltado para a área da alfabetização. Tem por objetivo fazer com que a criança aprenda a usar o dicionário no seu dia a dia, além de facilitar as novas descobertas lexicais da criança.

**Dicionário infantil ilustrado Evanildo Bechara.** Feito para crianças em fase de alfabetização. Tem por objetivo desenvolver a compreensão de textos escritos,

incentivar a prática da leitura e da oralidade, além de tornar as crianças capazes de produzir novos textos.

**Dicionário infantil ilustrado O Aurélio com a turma da Mônica.** Obra desenvolvida para crianças na fase de alfabetização. Dividido em duas partes: parte temática e dicionário elementar.

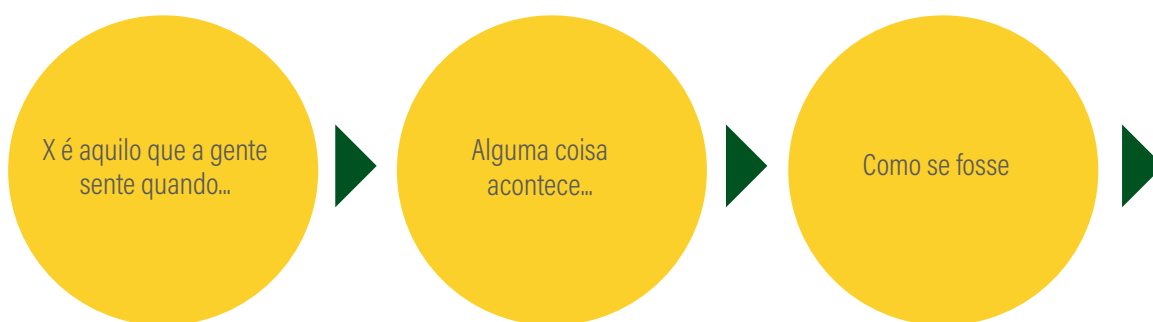
O passo seguinte foi construir os pressupostos que direcionaram as definições. Adotaram-se as seguintes perguntas orientadoras, conforme a Figura 9.1:



**Figura 9.1. Apresentação para crianças e adultos**

Fonte: OLIVEIRA; MAIA-PIRES, 2018a.

Com essas perguntas, desenhou-se uma base norteadora para a construção das definições do tipo oracional das unidades lexicais, em que X é a palavra em definição, do seguinte modo:



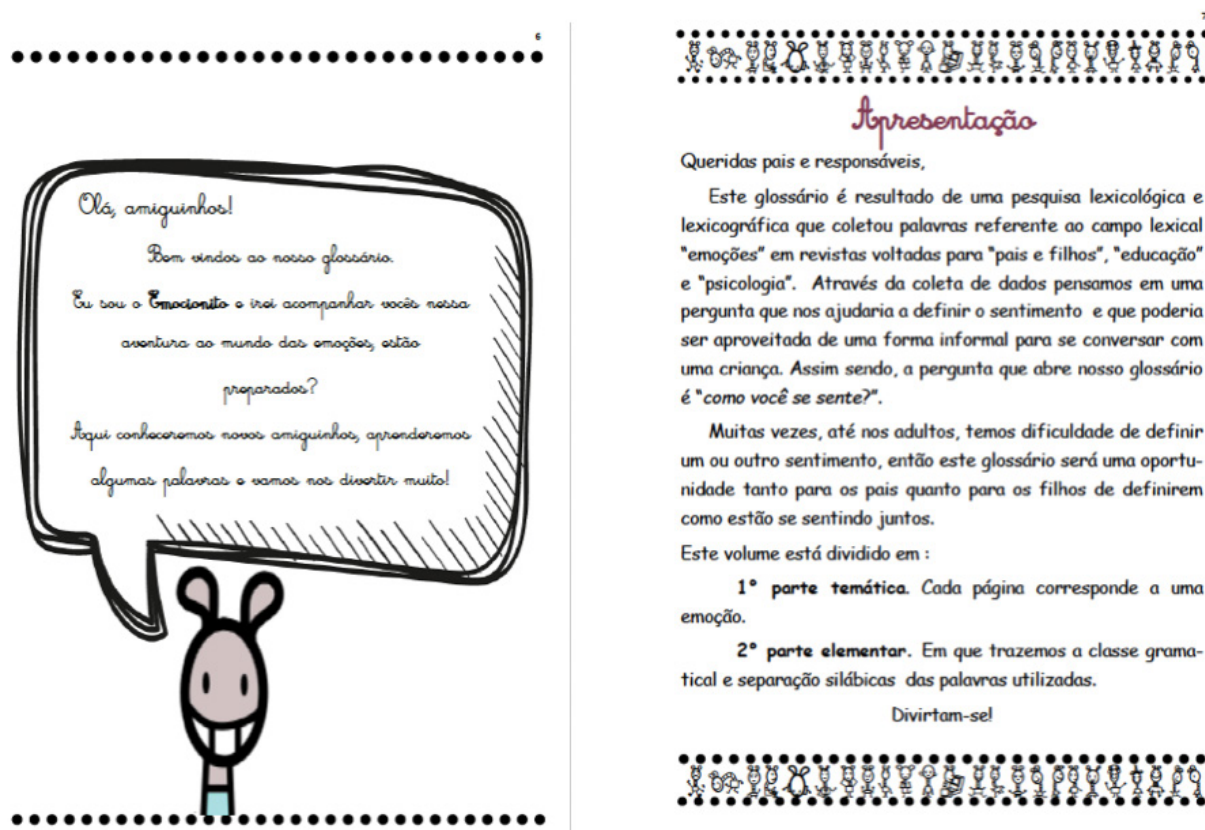
As decisões descritas posteriormente orientaram os passos para a elaboração da macroestrutura e da microestrutura da obra em função do público-alvo. A macroestrutura é o conjunto das partes que compõem a obra lexicográfica como um todo e contém elementos que conduzem o usuário à compreensão linguística, como apresentação da obra, guia de uso, bibliografia utilizada, informações sobre o *corpus* base, abreviaturas e símbolos, entre outros elementos que o lexicógrafo julga necessário para o público da obra. Para isso, o glossário aqui apresentado tem a macroestrutura organizada da seguinte forma:

a) *Apresentação do glossário ilustrado infantil sobre emoções*

Esta apresentação está nas páginas iniciais do glossário para que os consulentes vejam os objetivos e o público-alvo logo no primeiro contato com o *Glossário das emoções*: um texto curto e em uma linguagem convidativa e próxima ao universo infantil, conforme consta na Figura 9.2.

b) *Apresentação da obra escrita para os adultos*

Esta apresentação também se encontra nas páginas iniciais do glossário (Figura 9.2) para que os consulentes vejam os objetivos e o público-alvo logo no primeiro contato com o *Glossário infantil ilustrado sobre as emoções*: um texto curto e em uma linguagem para pais, responsáveis, professores, psicólogos.



**Figura 9.2. Apresentação para crianças e adultos**

Fonte: OLIVEIRA & MAIA-PIRES, 2018b, 11.

c) *Guia de uso*

O guia de uso foi construído para instruir o usuário sobre como consultar o glossário, desse modo, a criança, os pais, os professores ou psicólogos, entre outros poderão explorar melhor o material. Por isso, o guia de uso é útil nas explicações das ferramentas disponíveis e na explicação de como cada elemento da composição do glossário funciona, como ilustrado na Figura 9.3, a seguir.

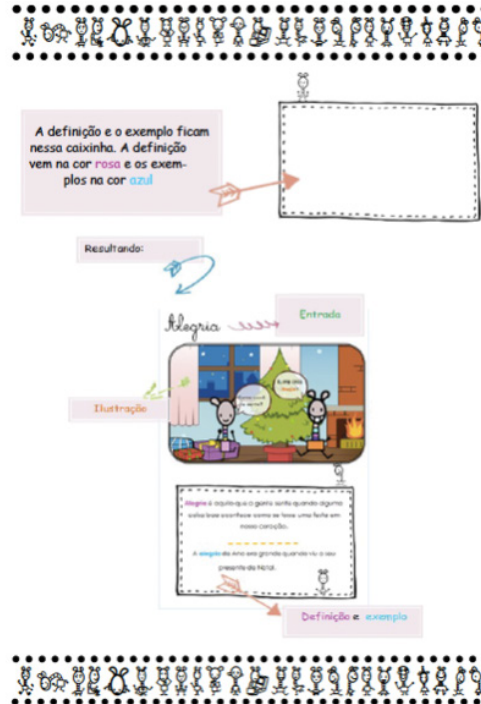


Figura 9.3. Guia de uso

Fonte: OLIVEIRA & MAIA-PIRES, 2018b, 11.

d) Informação complementar

Parte que descreve informações elementares sobre o conjunto de palavras incluídas no glossário com indicação gramaticais e ortográficas, organizadas em ordem alfabética, divididas em dois grupos, de acordo com a classe gramatical – substantivos e adjetivos – e separação silábica, como demonstrado na Figura 9.4.



Figura 9.4. Informação complementar

Fonte: OLIVEIRA & MAIA-PIRES, 2018b, 11.

e) *Bibliografia utilizada para a elaboração da obra*

Apresenta as referências bibliográficas e as fontes dos exemplos de uso utilizados na elaboração do *Glossário da emoções*.

+ palavra-entrada + ilustração + diálogo motivador + definição + contexto de uso

Quanto à microestrutura do glossário, que é unidade mínima autônoma, também chamada de verbete ou de artigo lexicográfico, apresenta a seguinte configuração:

Na elaboração do verbete final, seguiram-se as características referentes ao dicionário infantil, com fontes que fossem fáceis de serem lidas pelas crianças com linguagem simples e clara. Inseriram-se exemplos que permitissem as crianças visualizarem o sentido do sentimento de acordo com os contextos ilustrados.

As ilustrações representam cenários fáceis de serem reconhecidos pelo imaginário infantil, foram elaboradas de modo que não sobrecarregassem o verbete com muitas informações, mas sim como elemento atrativo e complementar ao significado da unidade lexical em consulta. Além disso, incluíram-se diálogos nas cenas das ilustrações com a finalidade de motivar a interação das crianças com o glossário e ativar o processo cognitivo delas.

Cada verbete ocupa o espaço de uma página para que não haja competição entre as palavras que compõem o glossário. As ilustrações foram construídas com a utilização de dois programas gratuitos: Photoshop (Adobe Photoshop CS6) e Publisher (Microsoft Office). Estes possibilitaram que algumas imagens fossem editadas e criadas de modo a ilustrarem certas situações. No processo de edição dessas imagens, as ferramentas do Photoshop auxiliaram o processo de colorir os 26 personagens que compõem o glossário, dado que os vetores para editores de textos utilizados não são coloridos.

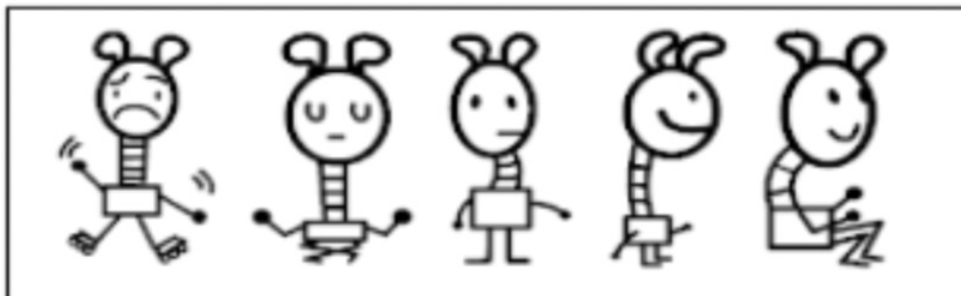
Optou-se por criar personagens que fizessem a ponte entre a criança e o glossário, estabelecendo uma interação de modo lúdico. As personagens escolhidas foram de uma fonte de vetores chamada “Happy”, em que os “bonequinhos” possuem emoções distintas, como ilustrados nas Figuras 9.5 e 9.6 a seguir.



**Figura 9.5. Ilustração de cenário do verbete**

Fonte: OLIVEIRA & MAIA-PIRES, 2018b, 11.

Para diferenciar a definição do exemplo de uso, foi utilizado um sistema de cores, em que a definição está vinculada à palavra em consulta na cor rosa e, por seu turno, o exemplo de uso, vinculado à palavra em consulta, está na cor azul, conforme demonstra a Figura 9.7.



**Figura 9.6. Personagens**

Fonte: OLIVEIRA & MAIA-PIRES, 2018b, 11.

A proposta do Glossário das emoções foi elaborada a partir de pressupostos teóricos e metodológicos da Lexicologia e da Lexicografia, direcionada a um público-alvo carente de obras específicas. Apresentaram-se partes selecionadas do glossário para compreensão do processo de elaboração. A obra encontra-se em processo final para a publicação, pois já foi aplicada, revisada e ajustada pelas pesquisadoras.

### Alegria

**Alegria** é aquilo que a gente sente quando alguma coisa boa acontece como se fosse uma festa em nosso coração.

-----

A **alegria** de Ana era grande quando viu o seu presente de Natal.

### Ansiedade

**Ansiedade** é aquilo que a gente sente quando nosso coração fica apertado e não sabemos o motivo. As vezes ficamos assim por alguma coisa que não aconteceu ou que ainda vai acontecer.

-----

A **ansiedade** de Bia para a chegada das provas escolares era tão grande que ela não conseguiu dormir.

**Figura 9.7. Exemplo de verbete do glossário**

Fonte: OLIVEIRA & MAIA-PIRES, 2018b, 11.

## Considerações finais

O percurso deste trabalho demonstrou a necessidade e a urgência de estudos e de projetos relacionados à LH. Avaliou-se a evolução do processo de elaboração de obras lexicográficas em língua portuguesa, mas que carece de avanços na área de ensino do léxico diante da perspectiva de LH como um todo, visto que não se identificaram trabalhos lexicográficos no Brasil, nem em outros países, além da urgência de materiais para público infantil.

Desse modo, o *Glossário infantil ilustrado sobre as emoções* visa a inspirar projetos e pesquisas relacionados ao processo de aprendizagem lexical da língua portuguesa por falantes de LH e fornecer diretrizes para outras obras lexicográficas, dada a importância do léxico, que permite ao aprendiz o acesso a informações que o auxiliem no conhecimento da língua portuguesa como aspectos de fonética, morfologia, sintaxe, semântica, pragmática e cultura brasileira. Considerar que o conhecimento lexical é mais do que adquirir listas de palavras, significa interligar indivíduo, língua, história e cultura de certa comunidade de fala com a qual possui vínculo familiar e dar oportunidades de experiências linguísticas que favoreçam o bilinguismo ou multilinguismo e a construção identitária.

Assim sendo, ressalta-se que a escolha do tema emoções ocorreu porque sentimentos são aflorados de modo intenso nos processos de deslocamentos migratórios pelo globo terrestre na relação entre o conhecido e o novo. Em consequência disso, espera-se que, por meio dessas unidades linguísticas e de palavras relacionadas a emoções, o indivíduo possa perceber e expressar seu pensamento, suas tradições e sua autopercepção como ser humano e como integrante de uma comunidade de fala, valorizando e respeitando suas raízes, e construindo sua identidade e seu lugar no mundo durante suas interações com as pessoas de diversas línguas, histórias e culturas.

## Referências

- ANTHONY, L. **AntConc (Version 3.5.8) [Computer Software]**. Tokyo, Japan: Waseda University, 2019. Disponível em: <http://www.laurenceanthony.net/software>.
- ANTUNES, I. **Território da palavras: estudo do léxico em sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2012.
- BECHARA, E. **Dicionário infantil ilustrado** Evanildo Bechara. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2011.
- BIDERMAN, M.T.C. A ciência da lexicografia. In.: **ALFA: Revista de Linguística**. Universidade Estadual Paulista, São Paulo 28(suplemento), 1984, p. 1-26.
- BIDERMAN, M. T. Introdução: as ciências do léxico. In. OLIVEIRA & INSQUERDO (Org.). **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**. Campo Grande: Ed UFMS, 2001, p. 13-22.
- BORBA, F. **Organização de dicionários: uma introdução à lexicografia**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.
- CORREIA, M. Que informação contêm os dicionários? In: CORREIA, M. **Os dicionários portugueses**. Lisboa: Caminho, 2009, p. 47-71.
- CHULATA, K. A. **Manutenção de línguas de herança**. LINCOOL – Língua e cultura, a revista eletrônica do PLH, nº 1, Brasil em mente, 2016.

- CUMMINS, J. **Heritage Language Education: a Literature Review**. Toronto: Ontario Dept. of Education, 1983.
- DEWAELE, J.; PAVLENKO, A. Emotion Vocabulary in Interlanguage. In. **Language Learning**, v. 52, n. 2, 2002, p. 263-322.
- FARIAS, E. M. P. **Uma breve história do fazer lexicográfico**. In. Revista Trama. Vol. 3 no5, 2007, p. 89-98.
- FAULSTICH, E. Para gostar de ler um dicionário. In: RAMOS, C. de M. de A.; BEZERRA, J. de R. M.; ROCHA, M. de F. S. **Pelos caminhos da Dialetoologia e da Sociolinguística: entrelaçando saberes e vidas: homenagem a Socorro Aragão**. São Luís: EDUFMA, 2010, p. 166- 185.
- FERREIRA, A. B. de H. **Dicionário infantil ilustrado da língua portuguesa**. 2 ed. Curitiba: Ed. Positivo; 2008.
- FERREIRA, M. B. A., SOUSA, M. **O Aurélio com a turma da Mônica: o mundo das palavras em cores**. 3 ed. Curitiba: Positivo, 2014.
- Fishman, J. A. 300-Plus Years of Heritage Language Education in the United States. In. Ed. Donald A. R. *et al.* (Org.) **Heritage Languages in America. Preserving a National Resource**. CAL. EUA, 2001.
- ILARI, R. **Linguística românica**. São Paulo, Ática. 1999.
- \_\_\_\_\_. **Introdução ao estudo do léxico: brincando com as palavras**. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- LABOV, W. **Sociolinguistic Patterns**. Pennsylvania: University of Pennsylvania Press, 1972.
- LAUFER, B. What's in a word that makes it hard or easy? Some intralexical factors that affect the learning of words. In. N. Schmitt & M. McCarthy. **Vocabulary Description, Acquisition and Pedagogy**. Publisher: Cambridge, 1997.
- MAIA-PIRES, F. de O. **Proposta de dicionário de aprendizagem: descrição de alguns verbos no contexto do português do brasil como segunda língua**. Tese (doutorado em Linguística) – Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Universidade de Brasília, Instituto de Letras, 2015.
- \_\_\_\_\_. Dicionários para aprendizagem de línguas: propósito e público-alvo. In: F. Cordelia Oliveira da Silva; Michelle Machado de Oliveira Vilarinho. (Org.). **O que a distância revela volume IV: Diálogos em português brasileiro como língua adicional**. Brasília: UAB-EAD, 2017, p. 139-166.
- MAIA-PIRES, F. de O; VILARINHO, M. M. de O. O estudo do léxico no Curso de Letras EaD da UnB. In. SILVA & VILARINHO (Org.) **O que a distância revela: Reflexões de professores e estudantes do curso de Letras – Ead**. Brasília: UnB Editora, 2014, p. 68-85.
- \_\_\_\_\_. O dicionário e outras obras: Tipologias, Formatos e Políticas de línguas. In. SILVA & VILARINHO (Org.) **O que a distância revela volume II: Apontamentos Analíticos**. Brasília: UnB Editora, 2017, p. 82-115.
- MELO-PFEIFER, S. Português como língua de herança: que português? In.: **Domínios de Linguagem**, Uberlândia | vol. 12, n. 2. 2018.
- MIRA MATEUS, M. H. **Difusão da Língua Portuguesa no Mundo**, 2008.

- MONTRUL, S. Current Issues in Heritage Language Acquisition In. **Annual Review of Applied Linguistics**. Volume 30 – Cambridge University Press, 2010.
- MURAKAWA, C. de A. A. Tradição Lexicográfica em língua portuguesa: Bluteau, Moraes e Vieira. In.:In. OLIVEIRA & INSQUERDO (Org.). **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**. Campo Grande: Ed UFMS, 2001, p. 153-159.
- OLIVEIRA, A. M. P. P. e ISQUERDO, Aparecida N. (org.) **As Ciências do Léxico- Lexicologia, Lexicografia, Terminologia**. Campo Grande, MS: UFMS. 1aed.1998; 2a.ed. 2001.
- OLIVEIRA, M. M. de; MAIA-PIRES, F. de O. **O registro lexicográfico do léxico das emoções no universo infantil**. 2018a. Anais de Iniciação Científica – UnB.
- \_\_\_\_\_. **Glossário infantil ilustrado sobre as emoções**. (2018b, no prelo)
- PAVLENKO, A. Multilingualism and emotions. In: MARTIN-JONES, M.; BLACKLEDGE, A.; CREESE, A. **The Routledge Handbook of Multilingualism**. Abingdon: Routledge, 2012. p. 454-469.
- SILVA, L.F.P. **Estudo crítico da representação visual do léxico em dicionários infantis ilustrados**. Dissertação (mestrado em Linguística) – LIP/UnB, Instituto de Letras, 2006.
- TARP, S. Desafíos teóricos y prácticos de la lexicografía de aprendizaje. In.: XATARA, C BEVILACQUA, C. E HUMBLÉ, P (org.) **Lexicografia pedagógica pesquisas e perspectivas**. Florianópolis. UFSC/NUT, 2008.
- VALDÉS, G. **The teaching of minority languages as foreign languages: Pedagogical and theoretical challenges**. *Modern Language Journal*, n. 79, p. 299–328, 1995.
- \_\_\_\_\_. Heritage languages students: Profiles and possibilities. In J. K. Peyton, D. A. Ranard, & S. McGinnis (Eds.), **Heritage languages in America: Preserving a national resource**. Washington, DC: Center for Applied Linguistics/Delta Systems, 2001, p. 37-77.
- \_\_\_\_\_. Bilingualism, Heritage Language Learners, and SLA Research: Opportunities Lost or Seized?. In. **The Modern Language Journal, Vol. 89, No 3, Special Issue: Methodology, Epistemology, and Ethics in Instructed SLA Research**. Autumn, 2005, p. 410-426.
- VAZQUEZ, I. O papel do dicionário no ensino e aprendizagem das línguas. In: **1º Encontro Internacional do Ensino da Língua Portuguesa, Escola Superior de Educação**, Instituto Politécnico de Coimbra (Portugal). 2010.
- XATARA, C.; BEVILACQUA, C. R.; HUMBLÉ, P. R. M. (org.). **Dicionários na teoria e na prática: como e para quem são feitos**. São Paulo: Parábola, 2011.
- VERDELHO, T. Dicionários portugueses, breve história. In.: NUNES, José Horta. **História do saber lexical e constituição de um léxico brasileiro** / Nunes J., Petter. M. – São Paulo: Humanitas/ FFLCH/USP: Pontes, 2002.

## Andreia Moroni

Doutora em Linguística Aplicada pela Unicamp, Brasil, e em Estudos Linguísticos, Literários e Culturais pela Universitat de Barcelona (UB), Espanha. Desde 2010, pesquisa e promove o português como língua de herança na comunidade brasileira residente na Catalunha, Espanha. Membro do Centro Universitário de Sociolinguística e Comunicação (*Centre Universitari de Sociolinguística i Comunicació*, CUSC) da UB e do grupo de pesquisa MultiFaRE – Multilinguismo em Contextos Familiares, Religiosos e Educacionais. É sócia-fundadora da Associação de Pais de Brasileirinhos da Catalunha (APBC), onde foi presidente na gestão de 2015-2017. Nesse período, ganhou o Prêmio Ponto de Memória do Instituto Brasileiro de Museus por realizar ações de museologia social junto à APBC. Desde 2018, dá aulas de português como língua de herança. Também é tradutora, editora, autora de livros infantis e contadora de histórias.

## Eduardo Alves Vieira

Mestre pelo departamento de Filologia Hispânica da Universidade Autônoma de Madrid com especialização em estudos sobre a pragmática, mas especificamente sobre as *Cláusulas Comentário em espanhol*. Em 2017, na mesma universidade, defendeu sua tese intitulada *O português brasileiro no contexto internacional: um estudo sociolinguístico, educacional, cultural, econômico e geopolítico*. De 2016 a 2018, atuou como Leitor de Língua Portuguesa na Universidade de Leiden nos Países Baixos, onde segue seu trabalho, agora como Professor Assistente de Estudos Linguísticos e Língua Portuguesa. Seu principal projeto de pesquisa tem como foco a expansão do português como língua internacional através de uma perspectiva sociolinguística. Primordialmente, sua pesquisa está direcionada aos trajetos culturais, educacionais, políticos e econômicos que permitem a difusão da língua portuguesa e da cultura brasileira – atentando-se aos prós e contras em ditas trajetórias. Igualmente, entre seus interesses acadêmicos, encontram-se as relações entre línguas majoritárias e minoritárias e estudos sobre línguas de herança. Ademais de sua especialização nos estudos sobre políticas linguísticas e pragmática, Eduardo tem interesse em áreas como a análise do discurso e linguística *queer*. Atualmente, Eduardo é um dos professores colaboradores do projeto *The European Classroom*, financiado pelo Conselho de Universidades Europeias para o Bem-estar (EUniWell), cuja meta é comparar as experiências e percepções de professores e alunos com relação ao multilinguismo presente em quatro cidades europeias: Birmingham, Leiden, Colônia e Florença.

## Flávia de Oliveira Maia-Pires

Doutora em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília – PPGL/UnB. Mestre pela Universidade de Brasília. Concluiu pós-doutorado na Universidade de Pisa (UNIFI) – Itália, na área de Linguística Computacional e Linguística de Corpus. É Professora do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP- da Universidade de Brasília e pesquisadora do Centro de Estudos Lexicais e Terminológicos (Centro LexTerm) da UnB. Atua na linha de pesquisa: Linguagem: Teoria e Descrição, Léxico e Terminologia, desenvolvendo projetos de glossários e de dicionários para a aprendizagem da língua portuguesa. Foi Coordenadora do Curso de

Letras – Português do Brasil como Segunda Língua – UnB, curso em que é graduada. Possui experiência no ensino de língua portuguesa como L2 e LE e em banca de avaliações de exame de proficiência da língua portuguesa para estrangeiro do programa de Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras). Autora do Glossário Terminológico da Covid-19 em parceria com a Dra. Monica Lupetti (UNUPI) e a Dra. Cleide Cruz (IFB), disponível em covid19.lexic.com.br. Atual Coordenadora de Extensão do Instituto de Letras – UnB.

### **Juliana Azevedo-Gomes**

Pedagoga, Psicopedagoga, Mestre em Investigação em Didática, Formação Docente e Avaliação Educativa e Doutora em Didática e Organização Educativa pela Universitat de Barcelona (Espanha). É professora da Facultad de Educación da Universidad Internacional de la Rioja. Durante oito anos, foi professora de POLH na Associação de Pais de Brasileirinhos na Catalunha, em Barcelona. É uma das fundadoras do Elo Europeu de Educadores de POLH e mantém o perfil @polhlinguadeheranca no Instagram, onde compartilha conteúdos relacionados com a didática da língua de herança. No âmbito científico, se interessa por pesquisas relacionadas com metodologias ativas, interculturalidade, didática plurilíngue e translanguagens. Atualmente, realiza pesquisa pós-doutoral sobre o tema Translanguagens no contexto do português como língua de herança na Universidade de Aveiro (Portugal).

### **Juliane Pereira da Costa Wätzold**

Formada em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), pós-graduada em Estudos Europeus pela Universidade de Hamburgo e mestre em Direito dos Povos pela Universidade de Colônia. Atualmente, realiza seu doutoramento na Faculdade de Educação da Universidade de Hamburgo, sob a orientação da Profa. Dra. Silvia Melo-Pfeifer. Sua área de interesse e pesquisa é o Multilinguismo, em especial a área da Didática do Ensino de Línguas Românicas, nomeadamente o P(O)LH. Atua como docente de Português em língua estrangeira (PLE) na Universidade Católica de Eichstätt/Ingolstadt e de alemão como LE da Technische Hochschule Ingolstadt.

### **Julliane de Oliveira Rüdissler**

Mestre em educação e ensino de línguas estrangeiras pela Universidade de Innsbruck, Áustria. Doutoranda em didática de ensino de línguas estrangeiras pela mesma universidade.

Professora com 20 anos de atuação. Pesquisadora nas áreas de multilinguismo, línguas de herança e direitos de minorias. Criadora e coordenadora do projeto Mala de Herança em Tirol. Também oferece consultorias em educação multilíngue.

### **Leila Santos**

Brasileira, natural de Salvador (BA). Em 2007, mudou-se para o exterior e atualmente vive na Itália. Após o nascimento do seu primogênito, dedicou-se a pesquisas e informações sobre como estimular/manter o bilinguismo/plurilinguismo dos seus filhos. Em 2015, idealizou o Projeto Pirulito, onde atua

como educadora. É mediadora literária e cultural, realiza laboratórios e mediação de leitura nas bibliotecas da província de Treviso. Tem formação na área de POLH pelo Camões, Instituto da Cooperação e da Língua (PT), tendo concluído o curso de Didática do Português como Língua de Herança. Participou de diversos cursos sobre mediação de leitura e contação de histórias ministrados por formadores renomados da Itália e do Brasil. Recentemente, participou do curso Contos, Cantos e Livros para bebês, pela Escola de Narração Itinerante (PT).

### Marco E.L. Guidi

PhD, professor titular de História do Pensamento Económico na Universidade de Pisa, Departamento de Economia e Gestão. De 2012 a 2016, foi vice-reitor de Comunicação. Leciona no doutoramento em Economia na Universidade de Siena e tem sido professor visitante em várias universidades europeias e internacionais. Os seus interesses de investigação incluem a economia clássica, o utilitarismo clássico, a evolução do pensamento económico italiano e europeu tanto do ponto de vista teórico como nos seus aspectos institucionais, as traduções económicas e a circulação transnacional de ideias económicas, o léxico económico, a história da metodologia económica.

### Maria Luisa Ortíz Alvarez

É Professora Titular da Universidade de Brasília. Formada em Língua e Literatura russas e mestre em Ciências Pedagógicas pelo Instituto Superior Pedagógico de Moscou. Possui doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas, Pós-doutorado pela Universidade Federal da Bahia e Pós-doutorado pela Universidade de Santiago de Compostela, Espanha. Pós-doutorado pela Universidade de Macau e pela Università G. d'Annunzio Chieti, Pescara, Itália. Formou-se também como professora de Língua Portuguesa na Universidade de Havana, Cuba, em 1992, instituição onde trabalhou como formadora de professores de língua russa durante 22 anos (1978-2000) e 10 anos (1990-2000) como formadora de professores de Português como língua estrangeira. Atualmente, é Professora Titular do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, instituição em que já ocupou os cargos de Vice-chefe do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução e Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada. Em 2006, foi eleita Diretora do Instituto de Letras para o período de 2006-2010 e reeleita em 2010 para o período de 2010-2014. Foi membro da Diretoria da Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (SIPLÉ) entre 2001 e 2004. Membro do Conselho Consultivo da SIPLÉ (2010-2013 e 2014-2017). Em 2005, foi eleita Presidente da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB) e reeleita em 2007. Foi membro do Conselho Consultivo da ALAB no período de 2009 a 2011. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase na Linguística Aplicada, e na área de estudos fraseológicos. Tem publicado vários artigos, capítulos de livros e livros nas áreas em que atua. Em 2008 e em 2012, foi candidata a reitora nas eleições para reitor da Universidade de Brasília. Forma parte de Conselho Editorial e Consultivo de várias revistas e livros (Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Revista Brasileira de Linguística, Acta Semiótica et Linguística, Pontes Editores, dentre outras) e consultora *ad hoc* da CAPES, da FAPERIO e da FAP-DF. É vice-coordenadora do Projeto “Português como Língua

de Herança” (POLH), em parceria com a UFBA e o DPLP do Ministério das Relações Exteriores. Foi membro do Conselho Consultivo do Portal do Professor de PLE do Instituto Internacional da Língua Portuguesa. Em novembro de 2011, durante o II Congresso Internacional de Fraseologia e Paremiologia, realizado em Brasília, foi eleita Presidente da Associação Brasileira de Fraseologia. Na UnB atua na área de formação de professores, ministra aulas de russo em cursos de extensão na UnB e no MRE e já participou em vários projetos internacionais de formação de professores de PLE, como o PROFIC (Programa de Formação Continuada de Professores de Português Língua Estrangeira) e o POLH (Programa de Formação de Professores de Português – Língua de Herança) em vários países (México, Argentina, Paraguai, Estados Unidos, Uruguai, Suíça, Cuba, Colômbia, Espanha, Equador, dentre outros). É colaboradora externa do Grupo de pesquisa FRASEONET, da Universidade de Santiago de Compostela, a convite da coordenadora do projeto Profa. Dra. Maria Isabel Gonzalez del Rey. Em 2020, organizou um livro sobre o Português Língua de Herança em coautoria com a Profa Dra. Ana Souza, publicou dois capítulos de livro na área de POLH, um deles publicado em Portugal e o segundo publicado no Brasil, e em 2021 serão publicados dois no Brasil, um na Espanha e outro na Itália. Atualmente, é bolsista de Produtividade de CNPq.

### **Maria Rosa Del Gaudio**

É ítalo-brasileira de descendência, vem de Belo Horizonte (MG) e mora há 4 anos em Nápoles. Desde 2018 é educadora no grupo Brasilidade. É Mestre em Educação, Psicopedagoga, Especialista em Docência Universitária e Pedagoga. No Brasil, foi alfabetizadora por mais de 10 anos, professora universitária, coordenadora do curso de Pedagogia, diretora pedagógica universitária, consultora educacional, mediadora literária, assessora pedagógica na Secretaria de Educação de Betim (MG) e aposentada como pedagoga do Ensino Fundamental. Recentemente, concluiu o curso “Ensine POLH” realizado pelo papo de Profes (SP).

### **Marília Pinheiro Pereira**

Atualmente, é doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura na Universidade Federal da Bahia (UFBA), onde desenvolve a tese sobre o ensino de português como língua pluricêntrica em contexto de Língua de Herança na Alemanha. Possui mestrado e graduação em Letras (Língua Estrangeira – Alemão e Letras Vernáculas e Português como Língua Estrangeira). Tem experiência com o ensino de alemão e português como língua estrangeira; ensino de português como língua materna para crianças e adultos.

### **Matteo Migliorelli**

Licenciado em Línguas e Literaturas Estrangeiras no Dipartimento di Filologia, Letteratura e Linguistica na Universidade de Pisa e mestre em Português como Língua Segunda e Estrangeira na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, Matteo Migliorelli é atualmente doutorando em Discipline Linguistiche e Letterature Straniere na Universidade de Pisa com o projeto “Prospettive e peculiarità della grammaticografia lusofona: uno studio filologico e linguistico”. Sob a orientação da

Professora Doutora Monica Lupetti, Matteo investiga, numa perspetiva quer sincrónica quer diacrónica, em vários âmbitos da língua portuguesa, entre os quais na didática de PLE e de PLH, na Gramaticografia, na Linguística Missionária e nos aspetos da interferência linguística entre línguas românicas.

### Monica Lupetti

PhD, é professora associada de Língua e Tradução Portuguesa e Brasileira no Departamento de Filologia, Literatura e Linguística da Universidade de Pisa. De 2016 a 2020, foi membro do Senado Académico da Universidade de Pisa. É autora de numerosos estudos diacrónicos sobre gramática e lexicologia portuguesas, com particular atenção às ferramentas bilíngues luso-italianas, sobre traduções portuguesas de textos literários e económicos, sobre léxico económico, bem como estudos sincrónicos sobre transferência linguística.

### Patricia Carvalho Ribeiro

Faz parte do time de professoras do Centro Cultural Brasil-Finlândia desde 2007, atuando no ensino de Português como Língua Estrangeira e, desde 2008, também no ensino de Português como Língua de Herança. Patricia é mestre em Linguística pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e, atualmente, é aluna do programa de doutorado em estudos linguísticos da Universidade de Helsinque. Além de aprender muito com seus dois filhos bilíngues e com seus alunos queridos, desde 2005 participa como voluntária do principal festival infantil multicultural da Finlândia, o *Kolibri Festivaali*.

### Roberta Luchini Boschi

Mestre em Teatro Aplicado na Educação, Comunidades e Sociedade pela Goldsmiths, University of London, pós-graduada em arte-educação, pedagoga, publicitária, professora de teatro, diretora e atriz. Como educadora, iniciou carreira aos 18 anos dirigindo espetáculos para o Grupo de Teatro Faos e Centro de Pesquisas Teatrais e iniciando crianças, jovens e adultos ao teatro, totalizando mais de 40 direções e turmas formadas. Trabalhou como professora em instituições da cidade de Belo Horizonte (MG), inclusive em escola bilíngue de ensino. Foi professora na graduação e pós-graduação da PUC-MG. Após especializar-se como Arte-Educadora, seguiu para Londres no intuito de estabelecer laços mais fortes entre a educação e o teatro, tendo as áreas como aliadas e complementares. Durante o mestrado, conheceu a metodologia “Mantle of the Expert”, que relaciona o ensino do currículo e a utilização da dramatização com o ensino e tornou-se aplicadora e representante nacional do MoE no Brasil. Atua como consultora em MoE, coordenadora pedagógica e professora de POLH, preparadora de equipes de professores, além de seu trabalho enquanto artista de teatro.

### Sumiko Haino

PhD em educação, atua como professora de português na Kanda Universidade de Estudos Internacionais, Japão. Seu interesse atual é a formação de competência intercultural no ensino do POLH dentro e fora do Japão.

## Tatiana Mazza-Surer

Mestre e Doutora em Estudos Linguísticos com ênfase na história da língua portuguesa pela UNESP – campus São José do Rio Preto. Atua como professora responsável pelo ensino de Português como Língua de Herança na educação primária das escolas de Viena. Na área de pesquisa, dedica-se às questões didáticas e metodológicas do ensino de Português como Língua de Herança. Desde 2020, organiza o curso de formação de professores “Ensine Língua de Herança” junto ao centro de formação “Papo de Professor”.

## Uyara Liege

Ítalo-brasileira, nascida em Feira de Santana (BA) e desde 2010 mora no exterior. É mãe, atua na área educacional desde 2000, formada em Pedagogia (UEFS/BA), especializada em Neuropsicologia (FACINTER/PR) e, recentemente, concluiu a formação no curso Didática do Português Língua de Herança, pelo Camões, Instituto da Cooperação e da Língua (PT). No Brasil, foi professora do ensino fundamental, formadora de professores, fundadora e coordenadora do centro Construir Saber, no qual realizava atendimento pedagógico para as crianças. Na Itália, realiza laboratórios interculturais em escolas, colabora como educadora em associações, é intérprete e mediadora linguística e cultural.



## IV Simpósio Europeu sobre o Ensino de Português como Língua de Herança

4. Simposio Europeo sulla didattica  
del Portoghese come lingua di origine



UNIVERSITÀ DI PISA



“O livro que aqui se apresenta reúne parte dos trabalhos apresentados durante o IV Simpósio Europeu de Português como Língua de Herança (SEPOLH), realizado em Pisa/Florença, em 2019. Os 17 artigos que compõem o volume 3 abordam temas sobre política linguística da LH; a construção de uma identidade linguístico-cultural plural na ótica do pluricentrismo e da interculturalidade, introduzindo também o conceito de ‘uma gestão personalizada do currículo’; a institucionalização do português como língua de herança com suas propostas curriculares; a análise de materiais didáticos adequados ao POLH e da sua seleção lexical; a aquisição do processamento metafórico em crianças bilíngues; a ‘gramática de herança’ desenvolvida por falantes bilíngues de LH; e propostas metodológicas de uso do *storytelling* e do drama no ensino de POLH.

Este volume, embora verse sobre o português como língua de herança em suas variedades brasileira e portuguesa, amplia os horizontes de pesquisa não só da *Heritage Language e das Pluricentric Languages*, mas também do ensino de português como língua não materna ao levantar questões relacionadas às peculiaridades dos falantes/aprendizes de herança espalhados pelo mundo.”

## CARLA V. DE S. FARIA

Pesquisadora na Università Ca' Foscari Venezia. Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, atua na área de Língua e Tradução com interesses em ensino de português como língua não materna, análise contrastiva português-italiano, produção de material didático, línguas de sinais.

**sagarana**  
EDITORA

[www.sagaranaeditora.com](http://www.sagaranaeditora.com)



ISBN 978-989-53173-9-4



9 789895 317394