

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA
MESTRADO EM LINGUÍSTICA**

Maíra Candian de Paula Dutra

**Português como Língua de Herança: famílias na diáspora brasileira e
sua relação com a Língua Portuguesa**

Juiz de Fora
2021

MAÍRA CANDIAN DE PAULA DUTRA

Português como Língua de Herança: famílias na diáspora brasileira e sua relação com a Língua Portuguesa

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística. Área de concentração: Linguagem e Humanidades.

Orientadora: Profa. Dra. Denise Barros Weiss.

Juiz de Fora
2021

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Dutra, Maíra Candian de Paula.

Português como Língua de Herança : famílias na diáspora brasileira e sua relação com a Língua Portuguesa / Maíra Candian de Paula Dutra. -- 2021.

130 f.

Orientadora: Denise Barros Weiss

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2021.

1. Português como Língua de Herança. 2. Diáspora Brasileira. 3. Culturas e Identidades. I. Weiss, Denise Barros, orient. II. Título.

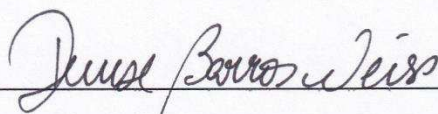
Maíra Candian de Paula Dutra

Português como Língua de Herança: famílias na diáspora brasileira e sua relação com a Língua Portuguesa

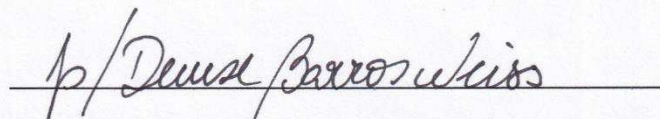
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística. Área de concentração: Linguagem e Humanidades.

Aprovada em 22 de fevereiro de 2021

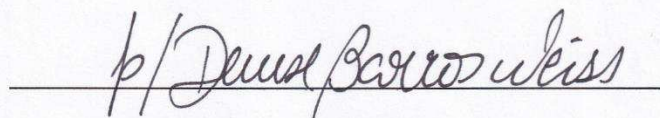
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Denise Barros Weiss - Orientadora
Universidade Federal de Juiz de Fora



Profa. Dra. Telma Cristina de Almeida Silva Pereira
Universidade Federal Fluminense



Profa. Dra. Aline Alves Fonseca
Universidade Federal de Juiz de Fora

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram para a obtenção desta conquista.

Primeiramente, a Deus pela força durante todo o progresso do curso e por permitir que tudo acontecesse da maneira como aconteceu.

Ao meu companheiro Igor que, com sua paciência e sua expertise matemática, me auxiliou com os gráficos, tabelas e infográficos desta dissertação. Agradeço também pela compreensão e por acreditar em mim!

À minha mãe Maria Helena que, com seu amor e apoio incondicionais, me possibilitou chegar onde cheguei, sempre me proporcionando serenidade e confiança.

À minha orientadora Denise, por acreditar no potencial da pesquisa e por confiar que eu era capaz de desenvolvê-la.

Às minhas colegas Ágata e Mariana, por terem tornado esta caminhada bem mais leve e divertida. Agradeço pelos nossos estudos juntas, pelos conselhos e pela mentoria acadêmica que me proporcionaram!

Às participantes do formulário que possibilitaram a realização desta pesquisa.

À FAPEMIG, pela concessão da bolsa de apoio à pesquisa que me foi concedida durante o curso de mestrado.

“Em um mundo globalizado como o nosso, os contextos são velhos conhecidos: pessoas se mudam para outro país – sozinhas, em casal, com a família – motivadas pelos mais diversos fatores – trabalho, realização de sonhos, amor. Invariavelmente, levam na bagagem experiências vividas em seu país de origem, histórias de vida, aprendizados, costumes, lembranças, laços... levam uma língua, uma cultura, uma identidade. Tudo impregnado de uma carga – às vezes positiva, às vezes negativa – mas quase sempre emocional e afetiva. Afinal, imigrar em idade adulta significa, na maioria das vezes, “deixar para trás” o país onde passamos, até o momento, a maior parte de nossas vidas. Deixamos o país, mas não deixamos aquilo que ele representa para nós. Valores, símbolos, sons, cores, sabores não ficam para trás. São carregados conosco e, quando nos tornamos mães ou pais, são transmitidos a nossos filhos, se assim desejarmos, como uma verdadeira herança.

(MEU MUNDO EM DOIS MUNDOS)

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo geral compreender o Português como Língua de Herança sendo estabelecido em famílias brasileiras expatriadas. Com o foco em brasileiros (as) que vivem em diáspora e que possuem filhos, investigamos aspectos do Português como Língua de Herança em sua dimensão familiar: i) as interações da família que são realizadas em Português; ii) a inserção da família na comunidade brasileira local, se existir uma; iii) o contato da família com a cultura brasileira e iv) as motivações que o familiar brasileiro possui para transmitir o Português como Língua de Herança aos filhos. Para tanto, apresentamos o conceito de Língua de Herança (CUMMINS, 1983) diferenciando-o dos conceitos de Língua Materna, Segunda Língua, Língua Estrangeira (SPINASSÉ, 2006) e Língua Adicional (SCHLATTER & GARCEZ, 2009). Apresentamos também o contexto sócio-histórico em que se insere a pesquisa, abordando aspectos das diásporas lusófona e brasileira, as quais são responsáveis pelos cenários em que o Português como Língua de Herança emerge. Adentramos, assim, em reflexões sobre identidades (HALL, 2009, 2014; RAJAGOPALAN, 1998) e culturas (KRAMSCH, 1998) de falantes de Português como Língua de Herança, uma vez que compreendemos que identidades e culturas estão intrínsecas às línguas de um sujeito. Além disso, fizemos uma revisão bibliográfica sobre o âmbito do ensino de Português como Língua de Herança (MELO-PFEIFER, 2018; MENDES, 2012, 2015). Apresentamos também a metodologia na qual a pesquisa se ancora e, por fim, as análises realizadas nessa pesquisa qualitativa (YIN, 2016). A atual investigação, inserida no campo da Linguística Aplicada, busca compreender, além do estabelecimento do Português como Língua de Herança, as relações que famílias de brasileiros com filhos, vivendo em diáspora possuem com a Língua Portuguesa. Constatamos que o Português como Língua de Herança (em sua variante brasileira) é uma evidência da diáspora brasileira. Identificamos que o uso do Português nos ambientes familiares que pesquisamos é resultado proporcional da relevância que o participante da pesquisa dá à sua Língua Materna e ao aprendizado do Português pelos filhos.

Palavras-chave: Português como Língua de Herança; Diáspora Brasileira; Culturas e Identidades.

ABSTRACT

This study aims to understand Portuguese as a Heritage Language taking place in expatriate Brazilian families. We investigated aspects of Portuguese as a Heritage Language, focusing on Brazilians living in the diaspora and who have children, in the family dimension: i) the family interactions in Portuguese; ii) the family insertion into the local Brazilian community if one exists; iii) the family contact with Brazilian culture and iv) the Brazilian family member motivations for transmitting Portuguese as a Heritage Language to their children. First of all, we present the Heritage Language concept (CUMMINS, 1983) by distinguishing it from the Mother Tongue, Second Language, Foreign Language (SPINASSÉ, 2006), and Additional Language concepts (SCHLATTER & GARCEZ, 2009). Second, we present the research socio-historic context, addressing aspects of the Portuguese and Brazilian diasporas responsible for the emergence of Portuguese as a Heritage Language scenarios. Thus, we enter into reflections on identities (HALL, 2009, 2014; RAJAGOPALAN, 1998) and cultures (KRAMSCH, 1998) of Portuguese speakers as a Heritage Language, since we understand that identities and cultures are intrinsic to one's languages. Besides, we wrote a bibliographic review of teaching Portuguese as a Heritage Language field of study (MELO-PFEIFER, 2018; MENDES, 2012, 2015). We also present the research methodology and the analyzes conducted in this qualitative research (YIN, 2016). In the current applied linguistics investigation, we researched the relations between the Brazilian families living in the diaspora and the Portuguese language. We found that (Brazilian) Portuguese as a Heritage Language is a piece of evidence in the Brazilian diaspora. We also found a proportional relation between i) the Portuguese language usage in the researched families' homes and ii) the relevance given by the research participant to his mother tongue and the learning of Portuguese by his children.

Keywords: Portuguese as a Heritage Language; Brazilian Diaspora; Cultures and Identities.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Título e introdução do formulário.....	63
Figura 2 - Primeira seção do formulário: “Informações pessoais”.....	63
Figura 3 - Segunda seção do formulário: “Línguas em casa” – parte I.....	65
Figura 4 - Segunda seção do formulário: “Línguas em casa” – parte II.....	65
Figura 5 - Segunda seção do formulário: “Línguas em casa” – parte III.....	67
Figura 6 - Terceira seção do formulário: “Inserção na comunidade”.....	67
Figura 7 - Quarta seção do formulário: “Contatos com a cultura brasileira”.....	69
Figura 8 - Quinta seção do formulário: “Língua Portuguesa em casa”.....	69
Figura 9 - Gráfico “origem das participantes”.....	74
Figura 10 - Gráfico “idade com que saíram do Brasil”.....	74
Figura 11 - Gráfico “nacionalidade do parceiro das participantes”.....	75
Figura 12 - Gráfico “país em que residem”.....	76
Figura 13 - Gráfico “quantidade de filhos”.....	77
Figura 14 - Infográfico “países em que os falantes de PLH residem”.....	77
Figura 15 - Gráfico “idade dos filhos”.....	78
Figura 16 - Gráfico “nível educacional das participantes”.....	78
Figura 17 - Infográfico geral sobre as participantes.....	81
Figura 18 - Gráfico “língua de interação entre o casal”.....	84
Figura 19 - Gráfico “língua de interação entre mãe e filhos”.....	86
Figura 20 - Gráfico “língua de interação entre pai e filhos”.....	88
Figura 21 - Gráfico “língua de interação entre os filhos”.....	91
Figura 22 - Gráfico “inserção na comunidade local”.....	96
Figura 23 - Gráfico “existência de uma comunidade brasileira local”.....	96
Figura 24 - Gráfico “inserção na comunidade brasileira local”.....	97
Figura 25 - Gráfico “contatos com a cultura brasileira”.....	99

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Movimentos da diáspora lusófona no espaço pós-imperial.....	28
Tabela 2 - Brasileiros pelo mundo	30
Tabela 3 - Semelhanças e diferenças de <i>input</i> entre falantes de LH, de LM e de SL.....	43
Tabela 4 - Sistematização das respostas dadas na seção “Línguas em casa”.....	80
Tabela 5 - Língua de interação entre o casal.....	84
Tabela 6 - Língua de interação entre mãe-filhos e filhos-mãe.....	86
Tabela 7 - Língua de interação entre pai-filhos e filhos-pai.....	89
Tabela 8 - Língua de interação entre os filhos.....	92
Tabela 9 - “Línguas em casa” das famílias compostas por ambos os pais brasileiros.....	102
Tabela 10 - “Línguas em casa” das famílias multilíngues do grupo A	106
Tabela 11 - “Línguas em casa” das famílias multilíngues do grupo B	108
Tabela 12 - “Línguas em casa” das famílias multilíngues do grupo C	109
Tabela 13 - “Línguas em casa” das famílias multilíngues do grupo D	111
Tabela 14 - Atitudes positivas e negativas à preservação da Língua Portuguesa.....	114

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - “Língua Portuguesa em casa” das famílias compostas por ambos os pais brasileiros.....	103
Quadro 2 - “Língua Portuguesa em casa” das famílias multilíngues do grupo A	106
Quadro 3 - “Língua Portuguesa em casa” das famílias multilíngues do grupo B	109
Quadro 4 - “Língua Portuguesa em casa” das famílias multilíngues do grupo C	110
Quadro 5 - “Língua Portuguesa em casa” das famílias multilíngues do grupo D	111

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LA	Língua Adicional
LE	Língua Estrangeira
LH	Língua de Herança
LM	Língua Materna
PLH/POLH	Português como Língua de Herança
SL	Segunda Língua

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 CONCEITOS FUNDAMENTAIS	15
2.1 LÍNGUA MATERNA	15
2.2 SEGUNDA LÍNGUA	16
2.3 LÍNGUA ESTRANGEIRA	17
2.4 LÍNGUA ADICIONAL	17
2.5 LÍNGUA DE HERANÇA	17
3 CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE HERANÇA	23
3.1 A DIÁSPORA LUSÓFONA	26
3.2 A DIÁSPORA BRASILEIRA	29
3.3 CULTURAS E IDENTIDADES NA LÍNGUA DE HERANÇA	31
3.4 PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE HERANÇA	39
3.5 O FALANTE DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE HERANÇA	40
4 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE HERANÇA	46
4.1 POLÍTICA LINGUÍSTICA FAMILIAR.....	46
4.2 POLÍTICA LINGUÍSTICA PÚBLICA.....	50
5 METODOLOGIA	63
6 RESULTADOS	73
6.1 DADOS OBJETIVOS E SUAS ANÁLISES	73
6.1.1 Informações pessoais	74
6.1.2 Línguas em casa.....	79
6.1.2.1 <i>Línguas de interação entre o casal</i>	83
6.1.2.2 <i>Línguas de interação entre mãe-filhos e filhos-mães</i>	85
6.1.2.3 <i>Línguas de interação entre pai-filhos e filhos-pai</i>	88
6.1.2.4 <i>Línguas de interação entre os filhos</i>	91
6.1.3 Inserção das famílias na sociedade.....	95
6.1.4 Contatos da família com a cultura brasileira.....	99
6.2 DADOS DESCRITIVOS E SUAS ANÁLISES.....	100

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	117
REFERÊNCIAS	120

1. INTRODUÇÃO

No presente trabalho, buscamos descrever a face social do Português como Língua de Herança do macro ao micro: no que diz respeito às Línguas de Herança de modo geral, às diásporas portuguesa e brasileira que são as responsáveis pelo estabelecimento do contexto de Português como Língua de Herança, à dimensão familiar e ao enfoque pessoal desses falantes.

Visamos colaborar com os estudos sobre Línguas de Herança, pois acreditamos que pesquisas como essa podem ter um papel fundamental tanto no desenvolvimento e promoção da área quanto na vida desses falantes. Jouët-Pastré (2011) pontua que pesquisas sobre Línguas de Herança podem contribuir de várias maneiras. Uma delas é fornecendo evidências da extrema importância do desenvolvimento de currículo e materiais pedagógicos específicos para a área e do treinamento especializado aos professores.

Nosso objetivo geral é compreender se o Português como Língua de Herança está se estabelecendo em famílias de brasileiros expatriados. Com o foco em brasileiros(as) que vivem em diáspora e que possuem filhos, investigaremos aspectos do Português como Língua de Herança em sua dimensão familiar: i) as interações da família que são realizadas em Português; ii) a inserção na comunidade brasileira local, se existir uma; iii) o contato com a cultura brasileira e iv) as motivações que o familiar brasileiro possui para transmitir o Português como Língua de Herança aos filhos.

No capítulo 2, apresentamos alguns conceitos correlacionados com o conceito cerne desta pesquisa, Língua de Herança. Definiremos Língua Materna, Segunda Língua, Língua Estrangeira e Língua Adicional, antes de apresentar a definição de Língua de Herança, pois entendemos que esses conceitos, embora pareçam semelhantes, apresentam diferenças pontuais as quais são a principal razão da existência de cada um deles.

No capítulo 3, abordamos todo o contexto sócio-histórico em que a pesquisa se insere. Apresentamos aspectos das diásporas lusófona e brasileira, responsáveis pelo estabelecimento de cenários em que emerge o Português como Língua de Herança em sua variante brasileira e aspectos identitários e culturais que são implicados com esses cenários. Por fim, discorreremos sobre o Português

como Língua de Herança e abordamos o falante de herança do Português, bem como as características que esse grupo específico possui.

A seguir, no capítulo 4, realizamos uma revisão da literatura no âmbito de ensino de Português como Língua de Herança e mostramos alguns espaços que a área tem conquistado.

No capítulo 5, desenvolvemos a metodologia da pesquisa que se caracteriza por ser um experimento sociolinguístico qualitativo¹ (YIN, 2016), realizado através de um questionário elaborado no *Google Forms*², no qual buscamos compreender aspectos do Português como Língua de Herança em sua dimensão familiar. Em outras palavras, com foco em brasileiros(as) com filhos e vivendo em diáspora, nosso objetivo foi investigar como a transmissão da Língua Portuguesa está acontecendo na diáspora em contextos familiares multilíngues.

No capítulo 6, além de apresentar as respostas que obtivemos no formulário, trazemos as análises realizadas. De acordo com a maioria dos respondentes do estudo, constatamos que o Português (em sua variante brasileira) como Língua de Herança constitui uma realidade nas famílias de brasileiros(as) expatriados e seu desenvolvimento está relacionado, principalmente: i) ao uso da Língua Portuguesa em casa, ii) à presença de artefatos da cultura brasileira, e iii) ao contato mantido com outras famílias lusófonas na diáspora, bem como com a família brasileira no Brasil. Observamos uma relação proporcional entre a importância dada pelo participante à sua Língua Materna e as escolhas linguísticas que são feitas nesses ambientes familiares, o que resulta na transmissão ou não do Português como Língua de Herança.

Por fim, no capítulo 7, apresentaremos as considerações finais acerca das ponderações e análise feitas ao longo da pesquisa. Concluindo que as respostas obtidas no questionário são ricas em implicações, encaminhamos, neste último capítulo, os possíveis desdobramentos para futuros trabalhos.

¹ A presente pesquisa foi aprovada pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP da Plataforma Brasil, com o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE): 56054516.1.0000.5147.

² Segundo informações do próprio *site*, o *Google Forms* possibilita “coletar e organizar informações em pequena ou grande quantidade. Gratuitamente.” (C.f.: <https://docs.google.com/forms/u/0/>).

2. CONCEITOS FUNDAMENTAIS

Neste capítulo, apresentaremos o conceito cerne deste trabalho: Língua de Herança. Antes, porém, definiremos Língua Materna, Segunda Língua, Língua Estrangeira e Língua Adicional, pois são concepções que parecem abranger sentidos parecidos.

O uso de cada um destes conceitos, mais do que fixo e estável, é indexado e depende das dinâmicas das biografias linguísticas dos sujeitos, assim como das dinâmicas próprias a cada comunidade de falantes na diáspora. Assim, dependendo se o bilinguismo é sucessivo ao simultâneo, a LH pode ser também LM ou L1; pode passar a ser usada como língua estrangeira, caso os contactos com os países de origem e com os seus falantes decaiam e com eles as oportunidades de uso da língua (MELO-PFEIFER, 2018, p. 1167).

Os conceitos de Língua Comunitária e Língua Minoritária também serão objetos de discussão, uma vez que são termos comumente usados no mesmo contexto de Língua de Herança.

2.1 LÍNGUA MATERNA

Segundo Spinassé (2006), embora muitos autores tratem o termo Língua Materna como óbvio, é raro encontrar definições para o conceito. Em comunidades monolíngues, a definição de Língua Materna é trivial: único idioma adquirido na infância. No entanto, em conformidade com Weiss, Fonseca e Dutra (2018, p. 1273), enxergamos o cenário multilíngue mais complexo assim como a tarefa de definir Língua Materna, “pois envolve aspectos culturais e valores pessoais e sociais do sujeito como conhecedor do mundo”.

A Língua Materna, dessa forma, pode ser definida como a língua adquirida na primeira infância aparentemente sem esforço, de maneira gradual e automática, de acordo com o desenvolvimento físico e mental da criança (SPINASSÉ, 2006). Além disso, a Língua Materna

é uma parte integrante da formação do conhecimento de mundo do indivíduo, pois junto à competência linguística se adquirem também os valores pessoais e sociais. A Língua Materna caracteriza, geralmente, a origem e é usada, na maioria das vezes, no dia-a-dia (SPINASSÉ, 2006, p. 4).

Portanto, Língua Materna é a primeira língua que o indivíduo adquire, através da família, é a língua da comunidade de entorno bem como a língua oficial do território. Torna-se pertinente pontuar que tanto a Língua Materna quanto a

Língua de Herança podem ser a primeira língua do indivíduo, adquirida no ambiente familiar,

a diferença que se estabelece entre elas está no estatuto que cada uma tem dentro da sociedade. A primeira língua adquirida em família pode ser caracterizada como Língua Materna quando é a língua oficial da sociedade majoritária, enquanto a Língua de Herança se caracteriza pelo uso limitado ao grupo minoritário (DOI, 2006, p. 68).

No entanto, esses conceitos não são estáveis, o status que uma língua possui para o indivíduo pode, eventualmente, mudar. Há a possibilidade da primeira e única língua aprendida tornar-se Língua de Herança devido à migração e, conseqüentemente, ao uso restrito em comunidades minoritárias. Desse modo, uma outra língua pode vir a tornar-se Língua Materna, se passar a desempenhar função semelhante, isto é, “mais do que um papel de integração social, [a língua] se torna uma língua diária, importante para se viver, detentora de características identitárias, e o indivíduo a domina como um nativo” (SPINASSÉ, 2006, p. 5).

Ainda se tratando de aquisição de línguas, apresentaremos o conceito de Segunda Língua, existente, principalmente, em comunidades multilíngues.

2.2 SEGUNDA LÍNGUA

Segunda Língua é caracterizada por ser a língua adquirida em momento posterior à aquisição da Língua Materna. De acordo com Spinassé (2006, p. 5), “a aquisição da Segunda Língua se dá quando o indivíduo já domina parte ou totalmente a sua Língua Materna, ou seja, quando ele já está em um estágio avançado da aquisição da sua Língua Materna”. Por isso, é comum, pelo menos em estágio inicial, que a primeira língua seja mais forte, dominante ou principal, enquanto a segunda é a língua secundária, usada menos frequentemente (MONTRUL, 2012)

É oportuno esclarecer que “segunda” na nomenclatura não aponta para uma ordem de aquisição, isto é, não indica necessariamente que haverá uma terceira, quarta ou quinta língua, mas indica que é outra que não a primeira (nesse caso, a Materna).

Outro conceito pertinente neste contexto é o de Língua Estrangeira que se diferencia por ser aprendida (e não adquirida), sendo identificada de acordo com o território em que o falante está inserido.

2.3 LÍNGUA ESTRANGEIRA

O conceito de Língua Estrangeira se difere do conceito anterior (Segunda Língua) por ser a língua que não desempenha papel institucional e social na comunidade e, por isso, durante o processo de aprendizado, o contato com essa língua não acontece “sob a necessidade de comunicação e [nem] dentro de um processo de socialização” (SPINASSÉ, 2006, p. 6). O contato com a Língua Estrangeira acontece dentro de sala de aula com finalidades limitadas e específicas.

Por fim, apresentamos o conceito de Língua Adicional que tem sentido semelhante, principalmente, aos de Segunda Língua e Língua Estrangeira.

2.4 LÍNGUA ADICIONAL

Língua Adicional é um conceito cunhado por pesquisadores do Sul do Brasil, Schlatter & Garcez (2009), segundo os quais, a língua adicional é aquela que abrange tanto Língua Estrangeira quanto Língua Segunda. Como o próprio termo “adicional” já sugere, Língua Adicional refere-se a um acréscimo ou adição à(s) língua(s) que o indivíduo já fala. O conceito, portanto, possui, de acordo com seus utilizadores, um caráter inclusivo, enfatizando o “acréscimo que a língua traz a quem se ocupa dela, em adição a outras línguas que o educando já tenha em seu repertório” (SCHLATTER & GARCEZ, 2009, p.127).

O termo abrange Língua Estrangeira, à medida que a língua a ser adicionada no repertório linguístico do falante pode ser a língua oficial de um território estrangeiro; e abrange Segunda Língua, uma vez que “em diversas comunidades de nosso Estado, essa língua adicional não é a segunda, pois outras línguas estão presentes, como é o caso das comunidades surdas e indígenas” (SCHLATTER & GARCEZ, 2009, p.128), que são falantes de outras línguas diferentes do Português e que não são necessariamente línguas estrangeiras.

Apresentaremos agora o conceito principal deste trabalho, Língua de Herança.

2.5 LÍNGUA DE HERANÇA

Cummins (1983) define Língua de Herança como a língua etnocultural de uma comunidade³. Herança, desse modo, porque essa língua tem a característica de ser exatamente um bem familiar, transmitida⁴ por gerações anteriores às gerações mais novas através da tradição.

Jouët-Pastré (2011) comenta que, apesar do termo ser relativamente novo, já existem duas amplas categorias que “falante de herança” pode abranger: uma definição baseada na proficiência linguística e uma definição baseada na sociolinguística. A primeira definição, com base na proficiência linguística, é utilizada, conforme Rothman (2009) pontua, em estudos preocupados em caracterizar a natureza e a constituição mental das gramáticas de falantes de herança. Nesses estudos, falantes de herança são assim caracterizados “se, e somente se, eles tiverem algum domínio da língua de herança adquirido de forma natural, embora seja igualmente esperado que essa competência seja diferente da dos monolíngues nativos de idade comparável⁵” (ROTHMAN, 2009, p. 156). Nesse sentido, Valdés (2001, p. 2), em contexto estadunidense, define falante de herança como o “estudante de língua criado em uma casa onde é falada uma língua que não seja o inglês, que fala ou pelo menos entende a língua e que, de certa forma, é bilíngue nessa língua e em inglês⁶”.

Já a definição baseada na sociolinguística, segundo Rothman (2009), inclui indivíduos que têm ascendência cultural com uma língua específica, mesmo que nunca tenham ouvido a língua sendo falada, uma vez que teriam uma conexão mais pessoal com a língua do que aqueles que não têm essa história. Ainda segundo o autor, essa definição é amplamente usada em pesquisas que examinam a identidade e as motivações linguísticas que esses falantes possuem na adoção da Língua de Herança na idade adulta.

³ Tradução do original: “Heritage language generally refers to the community ethnocultural language.” (CUMMINS, 1983, p.7).

⁴ Em concordância com Melo-Pfeifer (2018, p. 1172), salientamos que, embora o verbo *transmitir* indique um movimento unidirecional e passivo, a transmissão de uma Língua de Herança é um processo dinâmico que “implica concessões e compromissos, avanços e recuos, esforços e vontades de ambas as partes, sendo que só funcionam quando articulados”.

⁵ Tradução do original: “if and only if he or she has some command of the heritage language acquired naturalistically, although it is equally expected that such competence will differ from that of native monolinguals of comparable age”.

⁶ Tradução do original: “A language student who is raised in a home where a non-English language is spoken, who speaks or at least understands the language, and who is to some degree bilingual in that language and in English”.

Adotamos nesta dissertação a definição de base sociolinguística, uma vez que é a que mais se encaixa nos propósitos da presente pesquisa, cuja orientação volta-se às conexões culturais e identitárias que esses falantes possuem com a Língua de Herança, bem como às motivações em (re)aprender a Língua de Herança. Nesse sentido, definimos os falantes de herança como os filhos de imigrantes que nasceram no país anfitrião ou que chegaram ao país anfitrião durante a infância (MONTRUL, 2012) e que possuem uma Língua de Herança (independentemente se a dominam ou não).

A herança que se consubstancia na transmissão intergeracional não se limita à língua como um sistema de regras e às habilidades comunicativas, incluindo também (e talvez sobretudo), um sentimento de pertença (ou bipertença) e de identificação com uma comunidade de falantes “deslocalizados” ou “transplantados” (os outros migrantes na diáspora) e com a comunidade do país ou dos países de origem (MELO-PFEIFER, 2018, p. 1171).

Em termos sociolinguísticos, conforme esses indivíduos se posicionam diante da língua, os pais constituem a primeira geração de imigrantes, os filhos são a segunda e os netos, a terceira geração (MONTRUL, 2012). Makoni (2018) acrescenta ainda a geração 1.5, que são os indivíduos que chegam ao país anfitrião quando crianças ou adolescentes.

Os imigrantes de primeira geração mantêm sua língua nativa à medida que melhoram sua proficiência na língua dominante; embora a geração 1.5 continue usando o idioma nativo em casa e em outros ambientes familiares, a mudança para o idioma dominante é perceptível. Na segunda geração, a mudança é inconfundível; embora os remanescentes da linguagem da família ainda possam ser observados em casa, a segunda geração possui apenas habilidades receptivas ou produtivas limitadas e conversam com seus filhos usando apenas a língua dominante. Essas crianças, de terceira geração, são, portanto, falantes nativos monolíngues da língua dominante, pois a linguagem da família caiu em desuso - na verdade, mudou de uma língua “familiar” para uma língua de herança⁷ (MAKONI, 2018, p. 72).

A transmissão de uma Língua de Herança, assim, reflete o desejo que famílias imigrantes possuem de manter vivas suas tradições e origens etnoculturais, o que abrange não só questões linguísticas, mas também questões

⁷ Tradução do original: “First-generation immigrants maintain their native language as they improve their proficiency in the dominant language; although generation 1.5 continues using the native language at home and in other family settings, the shift to the dominant language is noticeable. By the second generation, the shift is unmistakable; although remnants of the family language may still be observable at home, the second generation has only limited receptive or productive skills in it, and speak to their children using the dominant language only. Those children, the third generation, are thus monolingual native speakers of the dominant language, as the family language has fallen into disuse—indeed, changed from a “family” to a “heritage” language.”

culturais, políticas, identitárias e afetivas. Entendemos Língua de Herança, portanto, como a língua adquirida na primeira infância, no ambiente familiar, que geralmente é passada de pais imigrantes a seus descendentes que nascem ou que crescem em países de línguas diferentes da dos pais.

Doi (2006, p. 68) define Língua de Herança como “uma língua minoritária, usada em esferas restritas, predominantemente, como língua oral e coloquial. Além disso, os falantes dessa língua não apresentam equilíbrio na competência linguística”. Flores e Melo-Pfeifer (2014, p. 17) pontuam mais algumas características que falantes de herança podem manifestar:

o fenómeno das competências desiguais nas duas línguas (a maioritária e a minoritária), a maior propensão para usar de forma imediata e espontânea a língua maioritária, que geralmente é a língua dominante da criança devido às situações de socialização mais frequentes, mas a posse de competências parciais bastante desenvolvidas na LH.

Com base nisso, observamos que a Língua de Herança é experienciada de forma diferente de acordo com cada ambiente familiar - algumas famílias possuem até mais de uma Língua de Herança - o que resulta em formas diversas de interações: alguns falantes compreendem muito bem, mas não se sentem confortáveis para produzirem enunciados na Língua de Herança, outros compreendem e produzem, mas não possuem habilidades de escrita e leitura. Assim, falantes de Língua de Herança “podem ter níveis de proficiência apenas parciais e bastante diversificados e experiências de aquisição e de contacto tão diversas” (FLORES & MELO-PFEIFER, 2014, p. 18).

Dessa forma, as características de transmissão e manutenção de uma Língua de Herança podem ser as mais variadas devido ao contexto macro, às inúmeras combinações linguísticas, sociais e culturais que podem existir e, ainda, devido ao contexto micro: o ambiente familiar, pois em termos de “política linguística familiar, cada família tem a sua” (NOGUEIRA, 2020, s.p.). Podemos, assim, definir o estatuto da Língua de Herança da seguinte maneira: geralmente, adquirida de forma natural na primeira infância do indivíduo, podendo até mesmo ser, em um primeiro momento, a Língua Materna, por ser a única do falante. Como seu uso geralmente é restrito à interação com o(s) membro(s) da família que é(são) falante(s) daquela língua, o indivíduo adquire também a língua do território, tornando aquela sua Língua de Herança e essa sua Língua Materna. Sobre esse dinamismo, Melo-Pfeifer (2018, p. 1168) aponta que, devido às “dinâmicas

biográficas e migratórias, uma LH pode evoluir para outros estatutos e adquirir diferentes matizes, sempre marcados pelo plurilinguismo dos sujeitos e pelas circunstâncias das suas vidas linguísticas”. Em razão disso, salientamos que a aquisição de uma Língua de Herança não constitui um processo de aquisição deficitário de uma língua, mas caracteriza-se por ser um “desenvolvimento inovador de uma língua com características muito próprias” (FLORES & MELO-PFEIFER, 2014, p. 21).

Ainda que tenhamos apresentado o que entendemos por Língua de Herança, acreditamos que

o conceito [de LH] permanece impreciso e é sensível a uma variedade de interpretações no âmbito social e político e em contextos regional e nacional. Além disso, as conotações variam dependendo da perspectiva disciplinar⁸ (VAN DEUSEN-SCHOLL, 2003, p. 212).

Essa imprecisão na definição de Língua de Herança deve-se à complexidade e abrangência de aspectos que o termo implica. Em função disso, apresentamos a seguir as definições que se mostram relacionadas ao conceito principal desta dissertação e que parecem englobar e traduzir um pouco dessa pluridisciplinaridade que compõe o termo. Apresentaremos conceitos como Língua Minoritária e Língua Comunitária cuja distinção foi muito bem explicada por Souza (2016b), motivo pelo qual faremos um resumo comentado das ideias da autora.

Souza (2016b) comenta que, na Europa, o nome Língua Minoritária é mais usado do que Língua de Herança, mas que ainda assim há críticas: Minoritária parece sugerir um número limitado de falantes ou de menor valor em relação à Língua Majoritária (língua oficial do território). Tanto Língua de Herança quanto Língua Minoritária enfatizam as experiências linguísticas e culturais que os imigrantes levam consigo, o que parece destacar aquela visão estática de preservação de lembranças passadas a serem transmitidas às novas gerações.

Já o termo Língua Comunitária, segundo Souza (2016b), tem sido usado para se referir a outras línguas que não o inglês e as línguas aborígenes na Austrália desde 1975. É usado também no Reino Unido, onde se refere a línguas usadas por comunidades de minorias étnicas, cujos falantes, independentemente

⁸ Tradução do original: “the concept remains ill defined and is sensitive to a variety of interpretations within social, political, regional, and national contexts. Furthermore, the connotations vary depending on one’s disciplinary perspective.”

do nível de competência, sentem um apego emocional à língua que faz parte de sua herança e, portanto, de sua identidade (ANDERSON & CHUN, 2012). As críticas em relação ao termo dizem respeito à implicação de que os falantes compartilham valores linguísticos, enquanto a língua descrita pode ter variedades e padrões contestados.

Da mesma maneira, Souza (2016b) comenta sobre a origem e uso do termo Língua de Herança. Cummins (1983), em uma revisão sobre o ensino de línguas a estudantes minoritários principalmente no Canadá, EUA e Europa entre 1968 e 1983, indica que o ensino de Língua de Herança começou havia pelo menos 50 anos. No entanto, somente em 1977 o termo Língua de Herança foi usado pela primeira vez no *Ontario Heritage Languages Program*, que ofereceu aulas de línguas com o objetivo de promover a conscientização cultural, compreensão e expressão entre estudantes filhos de migrantes (CUMMINS, 1983). Na área acadêmica, o termo começou a ser usado no final dos anos 90 (GARCÍA, 2005). Segundo Wiley (2005), o termo é usado para se referir a línguas de imigrantes, refugiados, indígenas e antigas línguas coloniais. Já Fishman (2001) interpreta o termo Língua de Herança como qualquer língua ancestral, o que García (2005) desaprova, pois esse tipo de definição parece remeter ao passado, a uma língua que ficou para trás e que não será usada no presente e nem projetada no futuro. Entretanto, García (2005), em contexto norte-americano, reconhece que o uso do termo Língua de Herança em espaços educacionais cria de fato um espaço para o uso de outras línguas além do inglês. Por fim, independentemente da escolha do termo, Souza (2016b) pontua que a herança linguística e cultural faz parte de um processo dialógico no qual famílias negociam experiências sociais, culturais e linguísticas. No entanto, a autora não ignora o fato de que os Estados Unidos tiveram forte influência na terminologia Língua de Herança, que foi adotada por acadêmicos brasileiros, inclusive ela (e nós), para descrever o ensino de Português para crianças de origem brasileira que estão sendo criadas no exterior.

No próximo capítulo, abordaremos o cenário sócio-histórico em que esta pesquisa se insere.

3. CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE HERANÇA

Indivíduos deixando seu lugar de origem é uma realidade humana. Se antes essa mobilidade era limitada por conta das dificuldades de locomoção, hoje isso deixou de ser um problema. A globalização, caracterizada por aproximar e integrar informações, nações e culturas, se expande cada vez mais por conta dos processos migratórios que são motivados pelas mais diversas razões.

As pessoas se mudam por diferentes motivos, mas uma divisão tem se destacado em termos dos efeitos causados em suas perspectivas de vida e da sua maneira de lidar com os efeitos dessa mudança. Temos os chamados imigrantes voluntários, aqueles que deixam seus países de origem por vontade própria devido às vantagens oferecidas pelo lugar de destino (FARNEDA & HIRAE, 2017): são turistas a passeio; estudantes de graduação e pós-graduação que participam de programas de internacionalização e que vão passar um tempo em outro país realizando um intercâmbio linguístico-cultural; trabalhadores especializados, como empresários, professores, que, juntamente às suas famílias, se mudam para o país; ou cidadãos em busca de melhores condições de vida. E há os migrantes involuntários, dentre os quais fazem parte os refugiados, aqueles que realizam migração forçada, pois deixaram seu país de origem sem perspectiva de retorno, por motivos de guerras, catástrofes naturais, fome, peste, perseguição religiosa, política ou étnica ou qualquer motivo que implique em violação dos direitos humanos (FARNEDA & HIRAE, 2017). Entre esses dois grupos que são os extremos de um *continuum*, há uma variedade de casos em que pessoas se colocam em situações mais ou menos confortáveis em relação ao lugar para onde vão e à respectiva cultura. Pode-se citar como exemplo um aluno que viaja de intercâmbio, porque sua universidade impõe o cumprimento de créditos em uma universidade estrangeira e ele se coloca nesta situação sem estar muito motivado para tal viagem. E, da mesma maneira, alguém que realiza migração forçada por motivos de catástrofe natural, por exemplo, mas que já tinha vontade de deixar seu país de origem e teve a chance com essa situação específica.

A globalização aumentou o alcance e a frequência de formas de integração que geraram, por muitas vezes, o que passou a ser chamado de hibridação ou superdiversidade. Canclini (2015, p. xix) define hibridação como “os processos

socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas”. Já a superdiversidade

é caracterizada por um tremendo aumento nas categorias de migrantes, não apenas em termos de nacionalidade, etnia, idioma e religião, mas também em termos de motivos, padrões e itinerários de migração, processos de inserção no mercado de trabalho e habitação das sociedades anfitriãs, etc⁹ (BLOMMAERT & RAMPTON, 2011, p. 1).

Consideramos que a globalização não seja um fenômeno recente, “a modernidade é inerentemente globalizante” (GIDDENS, 1990, p. 63 *apud* HALL, 2006, p. 68), mas é uma radicalização daquilo que já acontecia em menores proporções. Cidadãos do mundo inteiro resolvem ou são forçados a deslocar-se por inúmeros motivos e, no caso dos brasileiros, a realidade não é diferente.

De acordo com o relatório do Inventário de Migração Internacional 2019¹⁰, divulgado pela Divisão de População do Departamento de Economia e Assuntos Sociais (DESA) da Organização das Nações Unidas (ONU)¹¹, o número da população de migrantes internacionais aumentou de 2,8% em 2010, para 3,5% em 2019, o que representa 272 milhões de pessoas vivendo fora dos seus países de origens. No Brasil, o Ministério das Relações Exteriores possui um portal chamado Brasileiros no Mundo¹², em que divulgam, entre outras informações, o número de brasileiros imigrantes. A última atualização do *site* é de 29 de novembro de 2016, quando a estimativa era de 3.083.255 brasileiros¹³ vivendo fora do Brasil, o que corresponde a 1,47% da população brasileira. No entanto, informações do próprio *site* reconhecem que esse número pode estar incorreto.

Tendo em consideração que grande parte desses brasileiros encontra-se em situação migratória irregular e evita submeter-se a sondagens e

⁹ Tradução do original: “Super-diversity is characterized by a tremendous increase in the categories of migrants, not only in terms of nationality, ethnicity, language, and religion, but also in terms of motives, patterns and itineraries of migration, processes of insertion into the labour and housing markets of the host societies, and so on”.

¹⁰ “O Inventário de Migração Internacional 2019 apresenta os resultados da revisão de estimativa das Nações Unidas sobre o número de migrantes internacionais por idade, sexo e origem para 232 países em 1º de julho de cada um dos seguintes anos: 1990, 1995, 2000, 2005, 2010, 2015 e 2019.” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – nacoesunidas.org, disponível em <https://brasil.un.org/pt-br/84177-estudo-da-onu-aponta-aumento-da-populacao-de-migrantes-internacionais>)

¹¹ C.f.: <http://nacoesunidas.org>

¹² C.f.: <http://www.portalconsular.itamaraty.gov.br/no-externo/brasileiros-no-mundo>

¹³ C.f.: <http://www.brasileirosnomundo.itamaraty.gov.br/a-comunidade/estimativas-populacionais-das-comunidades/Estimativas%20RCN%202015%20-%20Atualizado.pdf>

censos, ou mesmo matricular-se nas repartições consulares, é difícil fazer tais avaliações (BRASILEIROS NO MUNDO)¹⁴.

Esses números são essenciais, política e economicamente, na compreensão do papel que os migrantes e as migrações exercem no desenvolvimento dos países tanto de origem quanto de destino.

Em tempos de grande mobilidade textual, identitárias, linguística e espacial, me parece mais útil nos pensarmos como seres que vivem vidas translocais e que o sentido de localidade é dado no aqui e no agora no discurso, independentemente, portanto, do hemisfério em que estejamos situados (MOITA LOPES, 2013, p. 234).

Pesquisas de Linguística Aplicada se interessam, mais do que descrever, por compreender e interpretar diversas situações sociais e culturais refletidas na linguagem com um comprometimento social, no sentido de propor-se a pensar e traduzir os incômodos não do pesquisador, mas da sociedade, em geral. Ben Rampton (2006, p. 120), sobre Linguística Aplicada na modernidade recente, questiona-se sobre a direção a ser seguida pela área, quando “há um crescimento de interesse em fluxos culturais, em fronteiras e margens em vez de centros, e em incertezas e ambivalência”, e comenta como “é difícil pensar em outra área de estudo da linguagem tão centralmente relacionada com fluidez, marginalidade e transição”. O autor assevera que, independentemente do viés dentro da Linguística Aplicada, “a área de línguas estrangeiras há muito tempo tem um envolvimento com a globalização e com o gerenciamento da comunicação transnacional”. No contexto específico de Línguas de Herança, Makoni (2018) destaca o status de capital econômico que as Línguas de Herança possuem em um mundo globalizado que reflete a própria definição de herança como recurso econômico.

Nessa seção tratamos como a globalização, episódio moderno caracterizado por aproximar e integrar informações, nações e culturas, favorecem cada vez mais os processos migratórios motivados pelas mais diversas razões. Nesses cenários, a superdiversidade e a hibridação estabelecem-se em diferentes contextos.

A seção a seguir é dedicada à diáspora, contexto em que Línguas de Herança emergem. Abordaremos especificamente a diáspora lusófona e a brasileira por serem os fenômenos responsáveis pela criação do contexto de

¹⁴C.f.: <http://www.brasileirosnomundo.itamaraty.gov.br/a-comunidade/estimativas-populacionais-das-comunidades>

Língua de Herança no que se refere à Língua Portuguesa em sua variedade brasileira. Além disso, discutiremos sobre as implicações linguísticas, sociais e culturais que o termo Língua de Herança traz consigo e também sobre o sujeito falante de Português como Língua de Herança.

3.1 A DIÁSPORA LUSÓFONA

Vítor de Sousa (2013, p. 17), em análise sobre a definição de diáspora na globalização do cenário contemporâneo, comenta que o termo é associado à dispersão devido à tradução da palavra grega *diasporá* e explica que, em tempos atuais, diáspora também “está associada à emigração, independentemente das causas que lhe estão subjacentes, e o seu significado tem hoje outro lastro, por via do fenômeno da globalização”. O autor traz Robin Cohen que afirma que

hoje a palavra está associada ao espaço transnacional, incluindo todas as raças provenientes das culturas que perderam as suas amarras territoriais devido ao franco desenvolvimento dos meios de comunicação e de transporte (COHEN, 1997, p. 128 *apud* SOUSA, 2013, p. 18).

Sousa (2013, p. 18) ainda aponta que a ampla aproximação e integração de mercados econômicos e a forma com que as culturas estão interpenetradas entre si tornam mais complexo o entendimento sobre identidade e subjetividade nacional e que “no mundo pós-moderno atual, as diásporas são também pós-modernas”. De acordo com Fred W. Riggs (2000), “todas as nações são globais no sentido de que, apesar de terem uma pátria, muitos dos seus membros vivem espalhados por todo o globo” (RIGGS, 2000, s.p. *apud* SOUSA 2013, p. 19). Nesse sentido, “as novas diásporas decorrem da globalização e da crescente mobilidade das pessoas, da escala planetária da informação, da Internet, e da erosão das fronteiras do estado” (SOUSA, 2013, p. 19).

Sousa (2013), de origem portuguesa, vai além e reflete sobre a relação entre conceitos como império, lusofonia e portugalidade. Lusofonia, para o autor, é

traduzida como “qualidade de ser Português, de falar Português; o que é próprio da língua portuguesa”, como “comunidade formada pelos países e povos que têm o Português como língua materna ou oficial”, e como “difusão da língua portuguesa no mundo” (Casteleiro, 2001: 2310) (SOUSA, 2013, p. 23).

Lusofonia pode, ainda, ser definida a partir de três dimensões: linguística, cultural e política (BASTOS & BRITO, 2013). Linguisticamente, o termo pode

referenciar-se à Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP)¹⁵, países nos quais a língua pode assumir muitos e diferentes papéis. Há, assim,

os países que adotam o Português como língua materna (Portugal e Brasil) e língua oficial (Angola, Cabo Verde, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Guiné-Bissau – os denominados Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) – e, ainda, Timor-Leste (BASTOS & BRITO, 2013, p. 2)

No entanto, as fronteiras geográficas não devem delimitar a definição do termo. Uma proposta seria englobar também outras comunidades que fazem uso da Língua Portuguesa.

Essa composição do mundo lusófono – que se procura reunir numa noção de lusofonia – pretende conciliar diversidades e afinidades linguísticas e culturais com a unidade que estrutura o sistema linguístico do Português (BASTOS & BRITO, 2013, p. 3).

Lusofonia pode também remeter ao aspecto cultural, ao evocar “o imaginário da pluralidade e da diferença. Desse modo, aspectos da linguagem lusófona não são só conceituais, nem só as ideias, a representação. São também a afectividade, a emoção, o desejo, a intencionalidade, a vontade” (BASTOS & BRITO, 2013, p. 4). Há, assim, a busca dessas comunidades por características culturais em comum a fim de integração. “Numa atmosfera de globalização e de intensificação da influência da midiatização, as culturas se interconectam e a busca dos traços comuns ganha importância maior” (BASTOS & BRITO, 2013, p. 5).

Em termos da dimensão política, as autoras pontuam principalmente algumas necessidades comuns que Lusofonia gera:

políticas para uma base linguística, uma plataforma comercial com afinidades, uma base de construção artística interconectada, sistemas governamentais colaborativos, políticas comuns de saúde pública, intercâmbios diversos, tendo sido, na sua versão contemporânea, mantidos os princípios de não interferência, respeito às diversidades e às respectivas soberanias políticas e territoriais (BASTOS & BRITO, 2013, p. 5).

¹⁵A Comunidade dos Países de Língua Portuguesa é composta, atualmente, por nove países membros. De acordo com informações do *site* da CPLP, “a 17 de Julho de 1996, em Lisboa, realizou-se a Cimeira de Chefes de Estado e de Governo que marcou a criação da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), entidade reunindo Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal e São Tomé e Príncipe. Seis anos mais tarde, em 20 de Maio de 2002, com a conquista de sua independência, Timor-Leste tornou-se o oitavo país membro da Comunidade. Depois de um minucioso processo de adesão, em 2014, a Guiné Equatorial tornou-se o nono membro de pleno direito (C.f.: <https://www.cplp.org/id-2752.aspx>).

Em suma, a concepção de Lusofonia perpassa essas dimensões e se constitui como espaço “marcado não apenas pelo uso da língua, mas também pelos usos e costumes culturais comuns, capazes de promover as bases essenciais para um ambiente fecundo de comunicação inter, trans, pluri e multicultural” (BASTOS & BRITO, 2013, p. 1).

A respeito da diáspora lusófona especificamente, pontua-se que

os vestígios da presença dos portugueses no mundo são evidentes desde épocas remotas e, mais recentemente, o fenómeno da emigração “tornou a questão do que já se pode designar como diáspora portuguesa num fenómeno que fez e continua a fazer parte do quotidiano nacional, e que se impôs como algo que a identidade coletiva do país passou, por assim dizer, a incluir” (Cid, Alves, Blayer & Fagundes, 2013, p. 11) (SOUSA, 2013, p. 23 e 24).

Desse modo, o autor indica os importantes movimentos da diáspora lusófona no espaço pós-imperial a respeito dos quais elaboramos a tabela a seguir.

Tabela 1 - Movimentos da diáspora lusófona no espaço pós-imperial.

Movimentos diaspóricos		
Época	Quem	Para onde
Até 1950	Portugueses	Brasil
Depois de 1974	Comunidades de origem árabe de Moçambique	Portugal
	Comunidades de origem chinesa de Moçambique	Brasil
	Retornados ¹⁶ de Angola e de Moçambique	Portugal e Brasil
	Cabo-verdianos	Portugal
Depois de 1986	Brasileiros	Portugal

Fonte: Elaborada pela autora, com base nas informações de Sousa (2013, p. 22).

Além disso, Sousa (2013, p. 22) comenta que

Outros tentaram, no entanto, permanecer dentro do espaço imperial após a independência, como foi o caso dos cabo-verdianos em São Tomé e Angola, e os indianos em Moçambique. Hoje, algumas pessoas estão de volta às ex-colónias rumando, nomeadamente, a Angola e a Moçambique.

¹⁶ “Entende-se por retornado aquele que nascido em Portugal viveu em Angola. Essa definição abrangeu-se aos filhos no momento em que estes portugueses, nascidos nas colónias portuguesas na África tiveram que sair destes territórios em virtude das independências e tumultos gerados por este processo. Moçambique e Angola foram os países com o maior número de retornados. Os jornais da época usavam este termo para diferencia-los dos portugueses que viviam na ‘metrópole’.” (GUEDES, 2016, p. 10).

Com esses deslocamentos, desde principalmente a época da colonização, estruturas sociais e culturais hibridizam-se. Mesmo tendo em mente as circunstâncias dominadoras em que os processos colonizadores foram realizados, Sheila Khan (2008) explica que as relações entre Portugal e suas colônias africanas, durante séculos,

foram produzindo nichos e universos de interculturalidade e de vivências mescladas, crioulistas, hibridismos entre colonizados e colonizadores e que, indubitavelmente, se espriam até aos dias de hoje (KHAN, 2008, p. 97 e 98 *apud* SOUSA, 2013, p. 24).

Em relação à colônia brasileira, o fluxo migratório dos colonizadores deu-se até meados da década de cinquenta. Em 1986, o movimento inverteu-se, após a adesão de Portugal à União Europeia (SOUSA, 2013). Lessa (2009) aponta que a migração para o Brasil e outros países da América Latina se estendeu um pouco mais, até a década de sessenta, com a dinâmica invertida desse fluxo se dando a partir da década de oitenta.

Na seção a seguir, trataremos da diáspora brasileira, responsável pelo contexto em que surge o Português como Língua de Herança.

3.2 A DIÁSPORA BRASILEIRA

O portal do Ministério das Relações Exteriores, Brasileiros no Mundo, divulga uma estimativa populacional das comunidades brasileiras no exterior que, como já mencionado, é de cerca de 3.083.255 de brasileiros. Segundo o Itamaraty, por conta de migrações irregulares, é difícil mensurar o tamanho exato da diáspora brasileira, uma vez que “faltam elementos objetivos para isso, exceto no Japão, onde praticamente toda a comunidade brasileira está regularizada e computada em estatísticas oficiais” (BRASILEIROS NO MUNDO). Desse modo, a estimativa é feita com base em “avaliações contidas nos relatórios consulares (RCNs) enviados anualmente por nossos Consulados e Embaixadas sobre o número de brasileiros residentes em suas respectivas jurisdições” (BRASILEIROS NO MUNDO) e busca levar em conta aspectos como:

dados oficiais fornecidos por autoridades migratórias locais; censos oficiais; número de eleitores registrados na jurisdição; número de matriculados nos consulados; sondagens junto à comunidade; solicitações de passaportes e outros documentos por brasileiros; movimento geral da repartição e de consulados itinerantes; dados disponíveis sobre saída do país e retorno de brasileiros; percentuais de

redução de remessas; publicações da Organização Internacional para as Migrações (OIM); estudos da OCDE; trabalhos acadêmicos e artigos na imprensa (BRASILEIROS NO MUNDO).

Conforme as estimativas populacionais das comunidades brasileiras no exterior (atualizadas em 29 de novembro de 2016 e disponíveis no *site* Brasileiros no Mundo), os brasileiros em diáspora estão espalhados pelos cinco continentes, conforme a tabela a seguir mostra.

Tabela 2 - Brasileiros pelo mundo.

Continente	Total	País com maior concentração	Número de habitantes
África	25.387	Angola	15.000
América	2.025.086	Estados Unidos	1.410.000
Ásia e Oriente Médio	239.489	Japão	170.229
Europa	750.983	Reino Unido	120.000
Oceania	47.310	Austrália	37.310

Fonte: Elaborada pela autora, com base nas informações contidas *site* do Ministério das Relações Exteriores do Governo Federal.

Esses números, portanto, compõem a diáspora brasileira, cujo aumento aconteceu sobretudo nos anos oitenta, os chamados “anos perdidos”, quando cidadãos latino-americanos intensificaram o fluxo migratório. De acordo com Lessa (2009, p. 6), essas pessoas foram

em busca de melhores condições de vida, se dirigindo tanto para os países desenvolvidos (principalmente para os Estados Unidos, para determinados países europeus, como a Espanha, Itália e Portugal, como também para o Japão), quanto para outros países da região.

Esses países, após se transformarem em novos polos de atração, estabeleceram diversos meios de controle dos fluxos imigratórios como questões estratégicas marcadas por serem crescentemente negativas (LESSA, 2009). Por outro lado, no caso do Brasil, esses movimentos “evidenciam a existência de demanda crescente por assistência por parte dos cidadãos brasileiros residentes no exterior” (LESSA, 2009, p. 8), gerando a criação de serviços de proteção consular, e até mesmo *sites*, como Brasileiros no Mundo, cujo objetivo é, segundo o próprio portal, “instrumentar e ampliar o diálogo entre o Ministério das Relações Exteriores e as comunidades brasileiras no exterior, e destas entre si” (BRASILEIROS NO MUNDO). O panorama geral desse quadro é que “há grande dificuldade na construção de uma agenda consensual entre [países] emissores e receptores” (LESSA, 2009, p. 8).

De modo amplo, o que se observa é a existência de populações cada vez mais híbridas ou superdiversas, nas quais os choques culturais, diferenças religiosas e linguísticas, de modo geral, têm se manifestado em maior dimensão.

A produção das diásporas latino-americanas, múltiplas e motivadas por diferentes razões, é responsável por grandes transformações econômicas, sociais, políticas, demográficas e culturais que se processam em âmbito internacional e têm impactos sobre os padrões da ação internacional dos Estados da região (LESSA, 2009, p. 7).

Uma transformação sociocultural diz respeito às línguas faladas e ensinadas em países recebendo intensos fluxos de imigrantes. A título de exemplo, a oferta de cursos de Português nas universidades dos Estados Unidos, o país com maior concentração de brasileiros expatriados (ver tabela 2). Um grande número de brasileiros que migraram para os EUA nos anos oitenta possuem filhos que estão atualmente na faculdade, o que contribuiu para o retorno da oferta de cursos de Português no âmbito universitário. Nos anos setenta, a escassez de programas de Língua Portuguesa ocorreu devido ao pequeno número de imigrantes lusófonos no país (JOUËT-PASTRÉ, 2011).

Na próxima seção, falaremos a respeito de culturas e identidades, conceitos que linguisticamente estão relacionados às Línguas de Herança. Desse modo, buscamos compreender algumas implicações geradas a partir de aspectos identitários, culturais e linguísticos de pessoas em diáspora em cenários em que o Português como Língua de Herança emerge.

3.3 CULTURAS E IDENTIDADES NA LÍNGUA DE HERANÇA

Compreendemos que as Línguas de Herança possuem diversas implicações que podem ser desdobradas. Nesta seção, focamos nos aspectos culturais e identitários da face social das Línguas de Herança, uma vez que entendemos que o prestígio que uma língua possui em determinada sociedade é proporcionalmente relativo ao empenho e à valorização dessa língua pelas gerações mais novas de famílias expatriadas. Jouët-Pastré (2011) acrescenta que esse empenho e valorização também são exercidos pelas gerações mais velhas, pois os pais têm a tendência de estimular os filhos a aprenderem línguas de prestígio. Makoni (2018) assinala como essas visões e avaliações ideológicas influenciam não só o uso da Língua de Herança, mas também as escolhas linguísticas de falantes de herança, incluindo a construção de identidades.

A relação de mães e pais brasileiros expatriados com suas origens, com a língua e com a cultura brasileira pode determinar as escolhas linguísticas do ambiente familiar. E as relações com a comunidade de entorno, através da participação nas atividades da sociedade, nos grupos religiosos, culturais e esportivos, também exercem bastante influência na manutenção dessa língua durante toda a vida desses falantes. Refletimos sobre maneiras de interpretar conceitos de identidades e culturas nesses sujeitos, especificamente filhos de brasileiros nascidos e/ou crescidos fora do Brasil (falantes de Português como Língua de Herança), e sobre as situações sociais em que Línguas de Herança emergem. Justificamos esses questionamentos com base no apagamento que o Português sofre diante de línguas consideradas de maior prestígio, quando o sujeito estabelece contato com a língua e cultura da sociedade de entorno e o interesse e uso da Língua Portuguesa desaparecem com toda sua força identitária e cultural.

O estabelecimento de uma Língua de Herança no ambiente familiar reflete o desejo que famílias imigrantes possuem de manter vivas suas tradições e origens etnoculturais. As escolhas linguísticas de um lar potencialmente multilíngue serão moldadas por questões que vão além da identidade e da cultura, passando pelo status que determinadas línguas possuem nas sociedades em que essas famílias estão inseridas. A respeito disso Weiss, Fonseca e Dutra (2018, p. 1275 e 1276) observam que,

uma vez que não seja considerada língua de prestígio na sociedade em que o falante esteja inserido, a aprendizagem terá mais chances de não ser mantida ao longo da infância e da adolescência. Caso contrário, se o país do falante valoriza sua LH, muitas vezes a aprendizagem e o ensino serão estimulados dentro e fora de casa.

Dessa forma, enquanto falantes de uma Língua de Herança não prestigiada tendem a abandonar essa herança a fim de se associar à língua-cultura majoritária, falantes de uma Língua de Herança considerada de importância e influência vão ostentar esse bem familiar com o intuito de se separar da comunidade em que estão inseridos.

Argumentamos aqui contra a hierarquização que há entre as línguas do mundo, com algumas línguas possuindo maior prestígio e, por isso, sendo nobres e dignas de serem aprendidas e estudadas em detrimento de outras. Aspiramos por sociedades em que as Línguas de Herança serão desenvolvidas conforme as

vontades dos verdadeiros envolvidos, as famílias, e não de acordo com o prestígio social conferido pela comunidade de entorno. Defendemos, portanto, que as famílias que desejam promover o Português como Língua de Herança possam ter a consciência que, independentemente dessa hierarquização de línguas, o acesso a uma língua e cultura minoritária pelas gerações mais novas pode ser possibilitado, primeira e principalmente, pelos pais, mães e família em geral. Segundo Ada e Baker (2001, p. 73), “os familiares, com sua atitude, palavras e exemplos, exercem um papel muito importante para que seus filhos desenvolvam uma identidade positiva e de autoestima com respeito à cultura minoritária”.

Ainda que esses falantes percam o interesse pela Língua de Herança, após a aquisição da Língua Majoritária, como é natural¹⁷, essa “falta de contato” com a Língua de Herança não vai causar esquecimento total. Alguns aspectos serão “esquecidos”, mas poderão ser retomados se forem estimulados. Nossos estudos anteriores indicaram que, mesmo depois de adulto, falantes de Português como Língua de Herança conseguem recuperar traços linguísticos armazenados inconscientemente com os quais tiveram contato apenas na infância, como a produção de características fonético-fonológicas da variação dialetal da região de origem da mãe ou pai brasileiro bem como características fonético-fonológicas gerais do Português Brasileiro. (C.f.: Weiss, Fonseca e Dutra, 2018). Dessa forma, “os aprendizes de Língua de Herança compreendem um grupo heterogêneo que varia de falantes nativos a não falantes, os quais podem constituir uma geração que não se comunica na língua, mas que é culturalmente conectada à ela¹⁸” (VAN DEUSEN-SCHOLL, 2003, p. 221).

Ser falante de herança, portanto, é possuir com a língua uma relação mais do que linguística (em termos de estruturas), mas uma relação que perpassa pela identidade e cultura que estão intrínsecas à(s) língua(s) de um sujeito.

O contexto de Português como Língua de Herança em sua variante brasileira, como mencionado, é permeado por superdiversos e híbridos cenários sociais, linguísticos e culturais. Nessa imensidão de possibilidades, esses indivíduos assemelham-se entre si por serem sujeitos multiculturais detentores de

¹⁷ Em Weiss e Dutra (2019), apontamos que, quando a criança começa a ter contato com a comunidade majoritária, geralmente através da escola, é bastante comum a criança se desinteressar pelo uso da Língua de Herança, optando por utilizar a Língua Majoritária em casa.

¹⁸ Tradução do original: “Heritage language learners comprise a heterogeneous group ranging from fluent native speakers to nonspeakers who may be generations removed but who may feel culturally connected to a language.”

identidades e falantes de línguas, que atuam e interagem em diversos contextos multilíngues - cujas práticas, como também já falado, são bem específicas e delimitadas, pois acontecem primeiramente no ambiente familiar, mas, algumas vezes, se estendem para grupos e organizações brasileiras existentes no exterior.

Conceituamos as identidades desses falantes como móveis, “formada[s] e transformada[s] continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 2006, p. 13). Hall (2006) ainda aponta que, por serem definidas historicamente e não biologicamente, diferentes identidades são assumidas pelo sujeito em diferentes momentos da vida dele. E que essas identidades não se reúnem em um “eu” coerente: “dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas” (HALL, 2006, p. 13). Em se tratando de uma identidade linguística, mais específica para as discussões em apreço, Rajagopalan (1998, p. 41) caracteriza que “a identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela. Isso significa que o indivíduo não tem uma identidade fixa, anterior e fora da língua”, mas que a identidade é móvel, dinâmica e está dentro de cada língua desse sujeito.

Pensamos em falantes de herança como sujeitos detentores de identidades múltiplas que se constroem e reconstroem nas línguas e através das línguas em que atuam diferentes facetas de seus “eus”. Essas identidades são formadas, transformadas e construídas, portanto, de acordo com a forma que esses sujeitos são representados nas sociedades e nas culturas em que estão inseridos. Souza (2010) também postula que o conceito de múltiplas identidades se baseia no pressuposto de que identidades não são fixas, mas construídas socialmente. Para a autora, pode-se ver a identidade como uma grande caixa cheia de cartas que representam várias opções diferentes: enquanto algumas podem ser negociáveis, outras podem ser contestadas e outras podem ser consideradas não-negociáveis. Embora as cartas estejam todas interligadas, somente as cartas relevantes são retiradas da caixa de acordo com o contexto e os participantes da interação. Nesse sentido,

à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais

poderíamos nos identificar - ao menos temporariamente (HALL, 2006, p. 13).

Em se tratando da vida em diáspora, as identidades se tornam ainda mais múltiplas, pois juntamente à ligação a um lugar de origem específico, há também outros aspectos compartilhados por migrantes com a mesma origem (HALL, 2006). Desse modo, um indivíduo expatriado possui elos com seu país de nascença e também alguma conexão com outras pessoas que compartilham, além da origem, essa mesma situação de viver fora do seu país. Não é raro encontrar grupos culturais, religiosos ou esportivos formados, por exemplo, por brasileiros fora do Brasil, como associações educativas, associações de capoeira, eventos brasileiros e festas comunitárias, dentre outras¹⁹. Os sistemas de significação e representação cultural bem como a língua moldam, portanto, as identidades de sujeitos falantes de Língua de Herança que possuem nas Línguas de Herança características diferenciadoras de toda a comunidade majoritária.

Nesse contexto de língua e identidade, há também a questão cultural. Kramsch (1998) comenta que, apesar da crença arraigada de que uma língua é igual a uma cultura, os indivíduos assumem várias identidades coletivas que, provavelmente não só mudam ao longo do tempo no diálogo com os outros, mas que também podem estar em conflito entre si. A autora ilustra esse caso com imigrantes cuja identidade, em seu país de origem, poderia estar ligada talvez à classe social, visões políticas ou status econômico. Em diáspora, esses indivíduos tornam-se predominantemente ligados à sua cidadania nacional, uma identidade cultural que lhes é imposta por outros que, agora, neles enxergam apenas uma pátria. A língua, para a autora, está relacionada à cultura de três formas: a língua expressa, personifica e simboliza a realidade cultural. Além disso, a língua é o principal meio pelo qual conduzimos nossas vidas sociais e, quando usada em contextos de comunicação, está vinculada à cultura de maneiras múltiplas e complexas (KRAMSCH, 1998).

De maneira mais ampla, quando as culturas de um indivíduo interagem entre si ou um grupo de indivíduos com culturas diversas inter-relacionam-se, temos uma relação intercultural que, segundo Kramsch (1998), refere-se ao encontro de duas (ou mais) culturas ou duas (ou mais) línguas através das fronteiras políticas dos estados-nação. Há, ainda, o conceito de comunicação

¹⁹ Associação Brasileiros no Exterior (C.f.: <https://associacaobrasileirosnoexterior.wordpress.com/>).

intercultural que se refere ao diálogo entre culturas minoritárias e dominantes e está associada a questões de bilinguismo e biculturalismo (KRAMSCH, 1998). Byram (1997), redefinindo competência discursiva com a noção de descoberta e negociação, acrescenta a possibilidade de que os falantes de diferentes línguas e detentores de diferentes culturas precisam negociar seus próprios modos de interação, seus próprios tipos de texto, para acomodar a natureza específica de comunicação intercultural, o que ele chama de competência intercultural.

Comunicação intercultural, assim, define a maioria das interações de falantes de Língua de Herança que, por sua vez, possuem competência intercultural, pois interagem com e através da cultura brasileira e com e através da cultura do país em que estão inseridos. Dessa forma, nessa modalidade de bilinguismo observa-se também uma conexão afetiva com a Língua de Herança: mães e pais expatriados apresentam suas línguas e culturas aos filhos, falantes de herança, como forma também de aproximação e (re)identificação com suas origens e raízes.

Assim como Jessé Souza (2017), não concebemos a ideia de uma cultura única luso-brasileira existente no mundo como forma de sentimento de identidade nacional brasileiro e de orgulho nacional. Mendes (2012, p. 29), professora e formadora de professores de Português como Língua de Herança, também pontua e problematiza “a representação que temos da nossa cultura nacional ou identidade cultural, que é sempre vista como algo uno, coeso e indescritível”. Nesse sentido, entendemos que há culturas no modo mais plural e superdiverso que se hibridizam com outras, formando no sujeito uma gama de riquezas culturais, identitárias e linguísticas que são transformadas, (re)negociadas e reveladas nas interações, uma vez que

manifestações de identidade nacional constituem-se, assim, em um marco de identidade coletiva que passa a ser recriada, re-imaginada, re-inventada, e incorporada à construção de um novo cotidiano marcado pela ambiguidade da vida entre-lugares (MOTA, 2008, p. 312).

Assim, faz-se importante compreender as maneiras como essas identidades dinâmicas, híbridas e superdiversas são forjadas,

já que a identidade (com elementos como percepção de si, representações das comunidades a que pertence, por exemplo) tem um impacto inegável na forma como esse falante apreende as suas pertencas, valores, (in)competências e (in)sucessos na aquisição e uso da LH (MELO-PFEIFER, 2018, p. 1172).

Segundo Kramsch (1998), nas sociedades abertas modernas, historicamente complexas, é muito mais difícil definir os limites de qualquer grupo social específico e as identidades linguísticas e culturais de seus membros. bell hooks (2019, p. 37), sobre identidade, comenta como é um processo político e uma luta para nos definir internamente, apontando que a identidade “vai além do ato de resistência à dominação, estamos sempre no processo de recordar o passado, mesmo enquanto criamos novas formas de imaginar e construir o futuro”. A autora ainda complementa, apoiando-se em Hall (2003), que “identidade cultural tanto é uma questão de “ser” quanto de “se tornar, ou devir”. Pertence ao passado, mas também ao futuro. Não é algo que já exista, transcendendo a lugar, tempo, cultura e história” (HALL, 2003 *apud* hooks, 2019, p. 37).

Em contexto de diáspora, a definição de identidade, que já se mostra complexa por si só, sofre forte influência exercida pela imigração. Ana Souza (2016a), professora e pesquisadora de Português como Língua de Herança em contexto europeu, aborda como mães brasileiras, ao se mudarem para a Inglaterra, se comportam em relação ao país anfitrião e em relação aos aspectos sociais, culturais e linguísticos do país do qual se mudaram. Souza (2016a) aponta que a identidade das pessoas pode se alterar de acordo com a sociedade em que estão inseridas, conforme determinada situação, hora e lugar, o que reflete a realidade em que pessoas multilíngues vivem em tempos de globalização. Além disso, a identidade diz respeito ao modo como os indivíduos se veem conectados (ou não) às estruturas sociais.

Quando se discute identidade, sempre discutimos a identidade social que, por sua vez, refere-se a uma variedade de componentes, tais como religião, vestuário, classe, gênero, nacionalidade, idade, profissão, língua e etnicidade. Nesse sentido, identidade étnica é apenas um aspecto da identidade social, que muda conforme o tempo e o espaço (SOUZA, 2016a, p. 24).

Para o bem-estar dessas mães pesquisadas por Souza (2016a), interagir tanto com a sociedade majoritária quanto falar sua língua de origem com seus filhos e com outras mães brasileiras mostra-se benéfico e importante. No entanto, a autora pontua que há uma tendência de criar um novo e híbrido senso de identidade étnica devido aos processos globalizadores.

Passando das mães aos protagonistas, Makoni (2018, p. 72 e 73), em estudo sobre indivíduos que nasceram e foram criados nos Estados Unidos e que

são descendentes de imigrantes africanos (do inglês, *American-born Africans ABA*), sinaliza que

identidade é apenas significativa dentro de contextos sociais. [...] Um contexto social que promove conflito de identidade geralmente leva o grupo ou indivíduo que está passando por esse conflito a procurar uma identidade alternativa [...] A Língua de Herança torna-se, portanto, um importante instrumento de auto-afirmação cultural.

Nesse estudo, Makoni (2018) pontua que, ainda que esses sujeitos sejam norte-americanos, a origem africana permanece como um forte símbolo de identidade na vida deles. E que a decisão de manter a língua e cultura de herança é influenciada não só pela identidade social e étnica, mas também pelo fato de serem constantemente rotulados como “outros” pela sociedade majoritária.

Embora sejam cidadãos legalmente americanos, os “americanos” em geral os veem como quem possui “aparência estrangeira” ou como quem “soa como estrangeiro”, apontando para a natureza da cidadania não apenas como legal, mas também normativa e, assim, levantando a questão de o que realmente a cidadania diaspórica significa²⁰ (MAKONI, 2018. p. 75).

Nesse caso, as identidades das Línguas de Herança, para esses falantes, representam, sobretudo, identidades de resistência, uma vez que, por se sentirem culturalmente rejeitados ou social e politicamente marginalizados pela comunidade majoritária, constroem formas de auto-identificação com elementos de sua história, na e através da Língua de Herança (MAKONI, 2018).

As identidades de sujeitos falantes de herança constituem-se, assim, sendo múltiplas, móveis, híbridas e fluídas, alterando-se de acordo com o tempo e lugar em que o sujeito se insere, em conformidade com as características linguísticas e culturais dos cenários em que vivem. Todo esse contexto é estabelecido principalmente pelos processos de integração possibilitados cada vez mais pela globalização. Além disso, concebemos as culturas intrínseca e mutuamente vinculadas às línguas de modo complexo e plural.

Após ter abordado a face histórica, social, cultural e identitária das Línguas de Herança, dedicaremos a próxima seção às especificidades que o Português como Língua de Herança apresenta.

²⁰ Tradução do original: “Although they are legally American citizens, general American “folk” view them as “foreign looking” or “foreign sounding,” pointing to the nature of citizenship as not only legal but also normative and thereby raising the question of “what diasporic citizenship really means.”

3.4 PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE HERANÇA

Com base nas considerações apresentadas sobre o termo Língua de Herança, entendemos o Português como Língua Herança como a Língua Portuguesa transmitida em contexto de diáspora pela família às gerações mais novas que nascem e/ou crescem em territórios de línguas diferentes do Português. Melo-Pfeifer (2018, p. 1163) o define como a “língua [portuguesa] adquirida junto da família e da comunidade de origem deslocalizada, num ambiente linguístico maioritário”. O Português como Língua de Herança, assim como outras Línguas de Herança, possui práticas de uso e de transmissão que variam muito. Para Mendes (2012, p. 21),

o Português como língua de herança caracteriza-se pelos contextos em que o Português e sua cultura são ensinados a filhos de luso-falantes imigrados, em diferentes partes do mundo, e representantes de diferentes línguas-culturas em Português.

Nesse sentido, o Português como Língua de Herança diz respeito à concepção de língua pelo falante, ou seja, a concepção de língua caracterizada a partir do posicionamento dos falantes diante da Língua Portuguesa. Dentro dessa visão, os falantes de Português como Língua de Herança são indivíduos que nascem e/ou que crescem em territórios de outras línguas que não o Português e possuem pais que são falantes da língua, por isso a adquirem na primeira infância, no ambiente familiar, em contexto de diáspora.

Felicia Jennings-Winterle (2017), fundadora do Brasil em Mente²¹, faz uma análise abrangendo os variados contextos, protagonistas, níveis de ação e práticas de manutenção, promoção e ensino do Português como Língua de Herança, em contexto norte-americano. A autora descreve desde o macro: questões culturais, políticas, geográficas, sociais e históricas da diáspora e do país de migração, ao micro: pais, professores e pesquisadores que promovem a Língua Portuguesa e cultura brasileira fora do Brasil. Jennings-Winterle (2017, p. 2410) assinala que os espaços conquistados pela área nas abordagens e

²¹ Com sede em Nova Iorque, o “Brasil em Mente é um centro de referência sobre o português como língua de herança (PLH) de todas as variantes, mas com foco na divulgação da cultura brasileira e língua portuguesa falada no Brasil. Desde 2009 temos promovido diversas ações, concentrando atualmente na formação profissional do educador, em estudos sobre o PLH e o bilinguismo, abrindo espaços para discussões sobre a importância da transmissão intergeracional desta identidade-língua-cultura”. (Texto retirado da página do *Facebook*, disponível em: <https://www.facebook.com/brasilemente/>) (C.f.: BRASIL EM MENTE, disponível em: <http://www.brasilemente.org/>)

metodologias de ensino não são “institucionalizados, homogêneos ou normatizados” e exemplifica com a coexistência de siglas para representar a área (PLH e POLH). No entanto, apesar dos problemas que toda área emergente – ampla com protagonistas tão complexos quanto sua temática – possui, a autora traça que o campo de estudos de Português como Língua de Herança já está solidificado e já possui força para conquistar mais espaços. A fase agora parece ser de possibilitar, às famílias que possuem esse desejo, a preservação e/ou desenvolvimento de uma “(re) identificação com a língua, cultura e identidades brasileiras” (JENNINGS-WINTERLE, 2017, p. 2415). Esse movimento parece angariar cada vez mais espaços que abrangem “da sala de estar para a sala de aula, do amadorismo para a profissionalização e do civil para o institucional e até o governamental” (JENNINGS-WINTERLE, 2017, p. 2415).

Como mencionado, para se referir à área do Português como Língua de Herança, há duas siglas: PLH e POLH, ambas com o mesmo significado. Observamos que o uso de determinada sigla em detrimento da outra equivalente é motivado, dentre outras razões, principalmente, pela localização geográfica do pesquisador. A PLH é usada majoritariamente nos EUA e Brasil (C.f.: Jennings-Winterle, 2017; Melo-Pfeifer, 2018; Mendes, 2012, 2015; Lico, 2011; Silva, 2015; Weiss, Fonseca e Dutra, 2018; Weiss e Dutra, 2019, dentre outros). A POLH é empregada em contexto europeu (C.f.: Moroni, 2017; Oliveira de Souza, 2018; Souza, 2010; Souza e Barradas, 2013, Souza, 2016). Desse modo, justifica-se o motivo pelo qual, nesta pesquisa, utilizamos a sigla PLH.

Nossas considerações na seção seguinte são sobre os falantes de Português como Língua de Herança, os protagonistas desta dissertação.

3.5 O FALANTE DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE HERANÇA

Falantes de herança ou falantes de Língua de Herança, embora sejam sujeitos únicos vivendo em contextos sociais e familiares diferentes e possuindo bagagens linguísticas variadas, possuem uma característica em comum que é certo desequilíbrio na proficiência linguística. Em outras palavras, este grupo não possui uma proficiência linguística plena nas quatro habilidades da sua Língua de Herança: fala, escuta, escrita e leitura. A literatura reconhece essa especificidade e bastante se tem a pontuar a respeito desses sujeitos com “heterogeneidade no perfil linguístico” (MELO-PFEIFER, 2018, p. 1163).

Como a Língua de Herança é usada com menor frequência e em contextos restritos (ambiente familiar) na primeira-infância, há a tendência de desigualdade de desenvolvimento em comparação com a Língua Majoritária (MONTRUL, 2012). Trata-se de um caso de bilinguismo, pois “embora o falante esteja inserido em uma comunidade onde aquela língua não é falada” (WEISS, FONSECA & DUTRA, 2018, p. 1275), há exposição simultânea (ainda que desequilibrada) às duas línguas. Admitimos ainda que essa ausência de equilíbrio pode ser notada em qualquer caso de bilinguismo, uma vez que um indivíduo bilíngue não significa “dois monolíngues perfeitos reunidos na mesma pessoa” (SILVA, 2015, p. 6).

Essa variação maior entre as habilidades linguísticas dos falantes de herança vai:

desde a aluna que apenas demonstra algum entendimento da língua falada até a aprendiz que compreende, fala, lê e escreve em LH (Valdés, 2001). Por existir num meio dominado por outra(s) língua(s), a LH costuma não se desenvolver da mesma maneira que a língua dominante (SILVA, 2015, p. 1).

No caso da Língua Portuguesa, definimos falantes de herança de Português, em concordância com Jouët-Pastré (2011), como indivíduos nascidos em qualquer país de Língua Portuguesa e que se mudaram ainda crianças para outro país ou indivíduos cujos pais (mãe ou pai ou ambos) são falantes nativos de Português. No caso dessa pesquisa, tratamos do Português como Língua de Herança em sua variante brasileira.

Há evidências de famílias que, ao saírem do Brasil, perdem totalmente o contato com suas raízes brasileiras e, conseqüentemente, com a língua, por isso, os filhos que nascem fora do Brasil não adquirem o Português como Língua de Herança na infância (C.f.: Weiss e Candian, 2019). Alguns desses filhos, já na universidade, procuram estabelecer contato com o país, a língua e a cultura por inúmeras razões: laços familiares (C.f.: Jouët-Pastré, 2011), oportunidades profissionais (C.f.: Ferreira e Gontijo, 2011), questões afetivas e identitárias, dentre outras. Na busca pelo aprendizado da língua depois de adulto, alguns falantes supõem que são proficientes apenas nas habilidades de produção e compreensão oral (C.f.: Carreira e Kagan, 2011; Silva, 2015), devido ao contato limitado no ambiente familiar. No entanto, nossos estudos anteriores já evidenciaram que falantes que achavam ter perdido a habilidade de produzir

características fonético-fonológicas como um nativo da língua devido à falta de contato, ao retomarem os estudos, essas características de produção fonético-fonológicas paulatinamente emergiram nas suas produções orais (C.f.: Weiss, Fonseca e Dutra, 2018; Weiss e Dutra, 2019). Há, ainda, indícios de “baixa autoestima em relação aos seus conhecimentos linguísticos e/ou em relação à variante que aprenderam no ambiente familiar (C.f.: Gontijo, 2010)” (SILVA, 2015, p. 3). Esses achados ressaltam e reforçam a importância de valorizar as bagagens linguísticas que falantes de Português como Língua de Herança levam para o ambiente da sala de aula, as quais devem ser um fator de estímulo ao aprendizado para que não haja desmotivação e interrupção dos estudos, uma realidade também mostrada em estudos anteriores (C.f.: Harklau, 2009).

Podemos, assim, imaginar um contexto de coexistência de aquisição/aprendizado de línguas, no qual os falantes de Português como Língua de Herança podem, simultaneamente, manifestar semelhanças e diferenças tanto com falantes de Português como Língua Materna quanto com falantes de Português como Língua Estrangeira (SILVA, 2015). Para ilustrar, como já mencionado, a aquisição de uma Língua de Herança dá-se de forma semelhante à Língua Materna: na primeira infância, no ambiente familiar, de forma natural e gradual. Admitimos aquisição como algo natural: “um processo subconsciente; os sujeitos geralmente não estão conscientes do fato de que estão adquirindo uma língua, mas apenas do fato de estarem usando a língua para comunicação”²² (KRASHEN, 1982, p. 10). Nesse processamento inconsciente, o falante de Português como Língua de Herança, por exemplo, geralmente adquire habilidades linguísticas que se assemelham às habilidades de falantes de Português Língua Materna, como conhecimento sociopragmático em relação a sugestões (C.f.: Santos e Silva, 2008), habilidades de percepção e boa *performance* em compreensão oral (C.f.: Santos e Silva, 2015), sotaque nativo (C.f.: Silva, 2015), produção de características fonético-fonológicas do Português Brasileiro e da variação dialetal da região de origem dos pais (C.f.: Weiss, Fonseca e Dutra, 2018), isto é, assimila regras sem estar consciente delas.

²² Tradução do original: “Language acquisition is a subconscious process; language acquirers are not usually aware of the fact that they are acquiring language, but are only aware of the fact that they are using the language for communication.”

Essas características linguísticas distanciam-se de um falante de Português como Língua Estrangeira que vai aprender e usar a língua em contexto de sala de aula, com interação e socialização moderadas e bem específicas. Krashen (1982, p. 10) usa o termo *aprendizado* para “referir-se ao conhecimento consciente de uma segunda língua: saber as regras, estar consciente delas e ser capaz de falar a respeito delas²³”. Nesse sentido, foram evidenciados casos em que falantes de Português como Língua de Herança se aproximam de aprendizes de Português como Língua Estrangeira, apresentando as mesmas dificuldades na interpretação de estruturas no infinitivo pessoal (C.f.: Rothman, 2007), na percepção da diferença entre presente do indicativo e futuro do subjuntivo em condições presentes *versus* hipóteses futuras (Amaral, Cunha e Silva, 2011 *apud* SILVA, 2015), no domínio dos três tempos do subjuntivo (C.f.: Silva, 2008), dentre outros. Constata-se, portanto, que, embora falantes de Português como Língua de Herança se diferenciem em alguns pontos de falantes de Português como Língua Materna, aulas e currículos de Português como Língua Estrangeira também não são suficientes e/ou eficazes para este conjunto específico de falantes. Isso torna também evidente o porquê de se propor uma nova e diferente área em termos de pesquisa: são falantes que, entre si, apresentam características em comum e que não se posicionam diante da Língua Portuguesa como Língua Materna e nem como Língua Estrangeira.

Montrul (2012) faz uma comparação com base no *input* que falantes de Língua de Herança e falantes de Língua Estrangeira (referidos por ela como falantes de Segunda Língua) recebem e as características que ambos os grupos apresentam. Fizemos uma adaptação do quadro elaborado pela autora, acrescentando os falantes de Língua Materna e modificando Segunda Língua por Língua Estrangeira. A justificativa para a troca é o nosso entendimento de que a língua aprendida em contexto de sala de aula com instrução formal possui o estatuto de Língua Estrangeira e não de Segunda Língua, como já tratamos anteriormente.

Tabela 3 - Semelhanças e diferenças de *input* entre falantes de LH, de LM e de SL.

<i>Input</i>	Falantes de LH	Falantes de LM	Falantes de LE
--------------	----------------	----------------	----------------

²³ Tradução do original: “We will use the term “learning” henceforth to refer to conscious knowledge of a second language, knowing the rules, being aware of them, and being able to talk about them.”

Quando	primeira-infância	primeira-infância	após a primeira-infância
Contexto	ambiente familiar (forma natural)	ambiente familiar (forma natural)	ambiente de sala de aula (instrução formal) ²⁴
Modo	comunicacional	comunicacional (e alfabetização no período adequado)	escrito e comunicacional
Quantidade e frequência	variáveis	variáveis	variáveis
Qualidade²⁵	restrita ao ambiente	restrita ao ambiente	restrita ao ambiente

Fonte: Elaborada pela autora, adaptada de Montrul (2012).

Na tabela acima, percebemos como a Língua de Herança se assemelha com a Língua Materna em termos dos *inputs*. Isso se deve ao fato que apontamos em seções anteriores: muitas Línguas de Herança são adquiridas como Língua Materna para, posteriormente, quando o indivíduo passa a ter contato com a Língua Majoritária, modificar seu estatuto por conta do uso restrito no ambiente familiar. Montrul (2012) ainda aponta que, para entender o perfil linguístico de falantes de herança, é importante ter em mente a distinção entre as línguas Materna e de Herança em termos de i) ordem de aquisição (primeira vs segunda língua), ii) a dimensão funcional das línguas (língua primária vs secundária), e iii) a dimensão sociopolítica (língua minoritária vs majoritária). O Português como Língua de Herança pode, por exemplo, ser a primeira língua adquirida pelo falante e o estatuto da língua em termos de funcionalidade e de dimensão sociopolítica é de língua secundária e língua minoritária, respectivamente.

Há uma variedade de áreas que o campo de estudos sobre Língua de Herança pode abranger: estudos descritivos, estudos de caso, estudos sociolinguísticos, estudos psicolinguísticos, pesquisa pedagógica, pesquisa em sala de aula etc (MONTRUL, 2012). A discussão em torno do Português como Língua de Herança (e de Línguas de Herança, em geral) busca, assim, possibilitar para professores, famílias e falantes estudos sobre a aquisição de Língua de Herança de forma natural e gradual (assim como a de LM) e também promover práticas sociais e culturais que são plurilíngues em sua essência, assim como

²⁴ Salvo em caso de imersão, acreditamos que o processo de aprendizagem de Língua Estrangeira é aquele que acontece em sala de aula com interações e propósitos limitados e específicos.

²⁵ Em termos de qualidade (e também quantidade e frequência), os itens que apresentam similaridade de *input* nas três situações descritas, a autora descreve que são: “variable and perhaps non-optimal amounts of input in restricted environments” (MONTRUL, 2012, p. 10).

esses falantes. Por isso, os estudos da área se interessam em como as formas de exposição (limitada) à Língua de Herança, em contexto multilíngue, influenciam no desenvolvimento das habilidades linguísticas dos falantes em todos os domínios: fonético-fonológico, morfossintático, semântico, lexical, pragmático (FLORES & MELO-PFEIFER, 2014).

O capítulo a seguir abordará especificamente o âmbito de ensino de Português como Língua de Herança.

4. POLÍTICAS LINGUÍSTICAS DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE HERANÇA

Neste capítulo, discutiremos, para além da transmissão do Português como Língua de Herança no ambiente familiar, o ensino formal de Línguas de Herança²⁶, especificamente da Língua Portuguesa em sua variante brasileira. Discorreremos sobre Cummins (1983), o primeiro a abordar o ensino de Língua de Herança em um estudo sobre a aplicação de educação bilíngue – LM e LH – em comunidades escolares de estudantes minoritários. Também apresentaremos uma síntese de um material com propostas curriculares para o ensino de Português como Língua de Herança, recentemente desenvolvido pelo Ministério das Relações Exteriores do Governo Federal do Brasil. Além disso, abordaremos os espaços que o ensino do Português como Língua de Herança tem conquistado. Por fim, apresentaremos uma revisão da literatura da área de Português como Língua de Herança em termos de ensino-aprendizagem, materiais didáticos e formação de professores.

4.1 POLÍTICA LINGUÍSTICA FAMILIAR

Nesta seção abordaremos o âmbito familiar de transmissão do Português como Língua de Herança. Pensando sobre os mais variados cenários em que brasileiros imigrantes vivem fora do Brasil (com a língua e cultura brasileira possuindo prestígio ou não), a divulgação do Português como Língua de Herança por parte de mães e pais brasileiros às crianças que nascem fora do Brasil constitui não só o acesso a uma língua-cultura-identidade, mas a difusão de um legado linguístico, cultural e identitário que, no futuro, pode proporcionar a esses falantes que se engajem, atuem e sejam sujeitos em e através do Português. As motivações que falantes de herança possuem para (re)aprenderem a Língua de Herança englobam os mais diversos aspectos: profissionais, pessoais, culturais, dentre outros. Os falantes de herança pesquisados por Makoni (2018, p. 85), para ilustrar, revelaram outras motivações, além da cultura, para aprender suas Línguas de Herança:

Ugochuku explicou que, uma vez que o aprendizado das AFLs [*African Languages*] é importante para a manutenção cultural, também promove a aquisição de habilidades muito necessárias, como competência bicultural.

²⁶ No âmbito de ensino de Línguas de Herança, entendemos que há uma divisão de subáreas quanto à idade do aluno e sua motivação para a aprendizagem. A título de exemplo, para crianças, pode haver o ensino voltado para a preservação da língua e, para jovens e adultos, o ensino voltado para o (re)avivamento dessa língua.

Nos termos de Ugochuku, "se você é bi-cultural, é bom em resolver e gerenciar conflitos entre pessoas diferentes, e é disso que trata a diversidade, mas deve começar com você, sabendo quem você é, suas raízes, primeiro". [...] Embora reconheça que o inglês melhorará sua empregabilidade, os ABAs [*American-born Africans*] também reconhecem que as AFLs abrem portas para outras oportunidades de emprego transnacionais.

Ferreira e Gontijo (2011) pesquisaram os tipos de motivações que falantes de Português como Língua de Herança possuem ao buscar o aprendizado da língua na universidade. Baseando-se em Gardner (1985) e em Gardner e Lambert (1972), as autoras dividiram as motivações em dois grandes grupos: integrativa e instrumental, evidenciando a possibilidade de co-ocorrência dessas motivações.

Razões integrativas são exemplificadas pela afinidade do aluno com o grupo linguístico e pelo desejo de reproduzir de perto a língua e a cultura desse grupo. Por outro lado, motivação instrumental está relacionada a objetivos instrumentais, como aprovação em um curso, cumprimento de um requisito ou encontrar um emprego²⁷ (FERREIRA & GONTIJO, 2011, p. 2).

Falantes de Português como Língua de Herança podem buscar oportunidades profissionais em países lusófonos, reconectar-se com as raízes brasileiras da família e considerar a possibilidade de se envolverem em práticas linguísticas em Português. Ou simplesmente possuir o orgulho de dizer que conhecem a língua de seus ancestrais, uma honra que nós, brasileiros, perdemos em relação às línguas indígenas dos nossos antepassados. Jouët-Pastré (2011) ainda elenca outras possibilidades que (re)aprender uma Língua de Herança pode proporcionar: preparação para um programa de estudos no exterior, preparação para viagens pessoais, mais oportunidades de emprego, enriquecimento linguístico, enriquecimento cultural, expansão de oportunidades de pesquisa, compreensão da história da família e comunicação com amigos e membros da comunidade. A compreensão dessas variadas motivações por parte do professor é bastante significativa, pois elas servem como uma orientação em direção às estratégias de aprendizado, objetivos e habilidades linguísticas de seus alunos, o que possibilita certa personalização na preparação das aulas (CARREIRA & KAGAN, 2011). O ensino de Língua de Herança deve, portanto, ser orientado para o cumprimento dessas metas.

²⁷ Tradução do original: "Integrative reasons are exemplified by the learner's affinity with the language group and the desire to closely emulate the language and culture of that group. On the other hand, instrumental motivation is related to instrumental goals, such as passing a course, fulfilling a requirement or finding a job."

Como já mencionado, Cummins (1983) demonstra de que forma a Língua de Herança, usada como meio de instrução ou ensinada como disciplina escolar, auxiliou no desenvolvimento de habilidades escolares na Língua Majoritária em programas do Canadá, Estados Unidos, Europa, África do Sul e Austrália. O autor evidencia que os achados não se aplicam necessariamente a qualquer estudante em qualquer contexto, devido à grande variedade de cenários existentes. No entanto, há quase quarenta anos o autor já apontava, após análises de diversos programas bilíngues em diferentes países, que educação bilíngue pode realmente ajudar no progresso de aprendizado de habilidades escolares na Língua Majoritária de estudantes minoritários. Cummins (1983) constata, assim, que a efetivação de programas bilíngues trouxe ganho de habilidades linguísticas tanto para as competências individuais de cada aluno, quanto para a comunidade étnica-cultural como um todo. Os dados também apontaram que há uma razão mais complexa para tais resultados que diz respeito a uma interação entre fatores linguísticos, cognitivos, comunitários e educacionais. Outro ponto de importante influência no progresso dos estudantes refere-se à maior participação dos pais e da comunidade minoritária na vida escolar que resulta do fato da língua deles ser usada e representada no programa escolar.

Em pesquisa nacional em nível universitário realizada nos Estados Unidos, Jouët-Pastré (2011) aponta o crescimento de alunos matriculados em cursos de Português oferecidos por universidades estadunidenses. A autora nota que os números sobre falantes de Português como Língua de Herança são praticamente inexistentes, não pela ausência desses alunos, mas principalmente pela relativa evolução do campo e pela ausência de uma classificação étnica que possa contemplar os descendentes de Língua Portuguesa no nível universitário. Assim, ao mapear falantes de herança do Português nos Estados Unidos, Jouët-Pastré (2011) mostra que as motivações desses alunos em (re)aprender a Língua Portuguesa estão relacionadas à conexão pessoal que possuem com a língua, ao interesse pelos aspectos culturais do mundo da Língua Portuguesa, ao planejamento de ir visitar um país lusófono, mas também possuem motivações relacionadas ao interesse em aprender línguas diferentes, bem como à necessidade de aprender novas habilidades por conta de objetivos profissionais.

Tse (2010) constatou que, à medida que norte-americanos falantes de Língua de Herança entram na escola e o inglês se torna a língua dominante, o

letramento²⁸ na Língua de Herança é perdido. A autora aponta que o número crescente de estudantes norte-americanos que começam a escola falando uma língua diferente do inglês indica uma conjuntura para incentivar o bilinguismo – a capacidade de letramento em duas línguas –, já que esse objetivo pode ser alcançado se a Língua de Herança for desenvolvida enquanto o inglês for aprendido. A capacidade de letramento também na Língua de Herança pode trazer benefícios, como vantagens acadêmicas e econômicas disponíveis aos que possuem proficiência em duas línguas (TSE, 2010). Assim como Cummins (1983) e Tse (2010), defendemos o ensino formal de Línguas de Herança para falantes que queiram manter contato com a língua além do âmbito familiar e tornarem-se bilingües.

O básico e primordial do ensino de Português como Língua de Herança, além da cultura brasileira, é promover a melhoria da capacidade do aprendiz de usar a língua para expressar-se (oralmente ou por escrito) em contextos mais abrangentes (WEISS, FONSECA & DUTRA, 2018, p. 1277).

O ensino e manutenção de Português como Língua de Herança por famílias brasileiras é um interesse recente que se mostra bastante positivo e produtivo face ao antigo posicionamento, que era de rejeição e desprezo tanto da língua quanto da cultura brasileira por famílias expatriadas. Lico (2011, p. 23) observa que “pode-se perceber ao longo dos últimos 10 anos que há uma consciência mais clara e premente da importância de manter vivos no seio de suas famílias os vínculos com as origens e cultura brasileiras”. A autora pontua que esse processo é baseado nas emoções e sentimentos positivos das mães e pais em disseminar as raízes culturais e sociais e em criar ambientes que promovam e proporcionem a valorização das origens brasileira pelas gerações mais novas da família.

Essa consciência, manifestada pelo desejo de que os filhos criem ou mantenham vínculos afetivos com os familiares residentes no Brasil e pela necessidade de que haja entendimento entre as partes e bom trânsito no ambiente social quando visitam o país, tem motivado mais e mais famílias a procurar maneiras de proporcionar o aprendizado da língua portuguesa e da riqueza da cultura brasileira a seus descendentes. (LICO, 2011, p. 23).

²⁸ Segundo Soares e Batista (2005), letramento é “o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua em práticas sociais e necessários para uma participação ativa e competente na cultura escrita (SOARES & BATISTA, 2005, p. 50).

Por ausência inicial de políticas públicas e ações para desenvolvimento da área, o ensino de Português como Língua de Herança “tem sido de responsabilidade da sociedade civil, ou seja, dos imigrantes brasileiros mães e pais” (MENDES, 2015, p. 79). O ensino de Línguas de Herança dá-se através do agrupamento de imigrantes em comunidades étnicas, o que é típico de toda formação internacional, levando à formação de enclaves étnicos (MAKONI, 2018). No contexto específico do Português como Língua de Herança, como forma de integração e de troca de experiências e conhecimentos, brasileiros expatriados vêm criando iniciativas e projetos, como escolas, centros culturais, religiosos e organizações²⁹ que promovem oportunidades de uso efetivo da língua fora do ambiente familiar. Em outras palavras, brasileiros formam uma comunidade de Língua de Herança ou uma comunidade brasileira em diáspora, ampliando as práticas linguísticas e promovendo interações diferenciadas daquelas que os falantes de Português como Língua de Herança estão habituados.

Na seção a seguir discutiremos as iniciativas de política linguística pública que vêm sendo realizadas.

4.2 POLÍTICA LINGUÍSTICA PÚBLICA

Uma iniciativa de política linguística pública no âmbito do ensino de Português como Língua de Herança foi realizada recentemente, em 2020, pelo Ministério das Relações Exteriores e pela Fundação Alexandre de Gusmão³⁰. Trata-se do desenvolvimento de uma coleção de “propostas curriculares para ensino de Português no exterior”, isto é, documentos formais para instrumentalizar o ensino, cujo objetivo é descrito da seguinte maneira:

preencher uma lacuna metodológica nas suas unidades de ensino de Português. Os guias curriculares permitem harmonizar o conteúdo dos

²⁹ No *site* Brasileiros no Mundo, do Ministério das Relações Exteriores, há uma seção com inúmeras Associações Brasileiras no exterior espalhadas pelos cinco continentes que, segundo a definição do próprio *site*, “trata-se de pesquisa encomendada às representações do Itamaraty sobre associações e organizações independentes de brasileiros no exterior a qual vem sendo somadas contribuições enviadas continuamente” (C.f.: <http://www.brasileirosnomundo.itamaraty.gov.br/a-comunidade/associacoes-brasileiras-exterior/>).

³⁰ “A Fundação Alexandre de Gusmão – FUNAG, instituída em 1971, é uma fundação pública vinculada ao Ministério das Relações Exteriores e tem a finalidade de levar à sociedade informações sobre a realidade internacional e sobre aspectos da pauta diplomática brasileira. Sua missão é promover a sensibilização da opinião pública para os temas de relações internacionais e para a política externa brasileira. A FUNAG, com sede em Brasília-DF, conta em sua estrutura com o Instituto de Pesquisa de Relações Internacionais – IPRI e com o Centro de História e Documentação Diplomática – CHDD, este último no Rio de Janeiro” (MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES, 2020, p. 2).

cursos de Português oferecidos pelos centros culturais e núcleos de estudos do Itamaraty no exterior que, juntamente com os leitorados, constituem uma rede de ensino de Português criada há cerca de oitenta anos e que hoje atende milhares de alunos em diversos contextos (MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES, 2020, p. 5).

Um dos volumes da série, elaborado por Nelson Viana e Ana Souza, é voltado para o ensino de Português como Língua de Herança e inclui propostas para a formulação de cursos da área. Sobre esse volume, apresentaremos uma síntese, evidenciando os pontos importantes.

Iniciando com a apresentação da proposta, são descritos os cenários que possibilitam o estabelecimento do Português como Língua de Herança:

Muitas famílias constituídas por mãe e/ou pai (ou, em alguns casos, até mesmo avós) brasileiros, que criam filhos (ou netos) no exterior, vivenciaram situações em que o Português foi língua de interação familiar, convivendo com língua(s) local(is) em que as crianças eram, em geral, escolarizadas e que, portanto, caracterizavam o uso do Português como língua de herança, mesmo antes da sistematização do uso desse conceito (MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES, 2020, p. 7).

Como contextualização histórica, o documento evidencia que o aumento da diáspora brasileira, a partir da década de noventa, ampliou “exponencialmente as situações em que o idioma passou a ocupar esse lugar de língua de interação familiar, no exterior” (MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES, 2020, p. 7). Diante disso, houve uma maior visibilidade à situação e, assim, a necessidade de estudar a questão a partir da perspectiva da linguagem, para “compreender sua complexidade social e linguística e, principalmente, propor ações que contribuam para o seu desenvolvimento e sua expansão” (MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES, 2020, p. 7)

Em relação ao âmbito de ensino, é abordada a especificidade da área devido à complexidade de contextos que podem existir e, conseqüentemente, à variação da proficiência desses falantes.

Esse ensino teve (e tem) por característica geral uma grande variedade em relação a níveis de formalidade/informalidade, sendo, na maior parte das vezes desenvolvido de forma pouco sistêmica, no sentido de seu funcionamento no interior dos contextos familiares que apresentam diversas diferenças e especificidades. Para a compreensão dos contextos é necessário levar em conta um conjunto grande de variáveis que contribuem para configurações contextuais bastante específicas e que levam os falantes de herança a diferentes níveis de proficiência (MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES, 2020, p. 8).

É sinalizado, ainda, que um dos empenhos que se observa em situações de Português como Língua de Herança diz respeito:

à necessidade de envolver os filhos em situações que contribuam para ampliar o desenvolvimento de suas competências no idioma, o que tem gerado em períodos mais recentes a busca por atividades e/ou cursos que permitam às crianças o encontro e a interação com outros falantes do Português (MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES, 2020, p. 8).

Desse modo, houve, por parte de “distintos agentes (associações, instituições, conselhos, grupos, pais, professores, entre outros)”, a criação de projetos e ações para a preservação da língua e cultura brasileira, “consolidando-se, assim, uma área de relevância em diversos âmbitos” (MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES, 2020, p. 8).

A elaboração do Guia Curricular para o Ensino de Português como Língua de Herança pelo Ministério das Relações Exteriores se deu pelo reconhecimento de diversos fatores, a saber: a complexidade da área, os esforços empreendidos pioneiramente por pais e famílias em diversos países, os desafios em relação à sistematização de novas áreas (ainda que já consolidadas), bem como a importância da difusão da Língua Portuguesa e da (re)identificação com aspectos culturais e identitários das famílias expatriadas com o Brasil.

Por fim, nesta primeira seção, o guia expõe os documentos referenciais relacionados ao ensino de línguas que foram usados como base para o Guia, a saber:

Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação (QEER), Quadro de Referência para o Ensino de Língua e Cultura de Herança (PLP-HSK, conforme a sigla em alemão – Suíça, 2013), Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro (QuaREPE), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de 1997, e Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017 (MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES, 2020, p. 9).

A segunda seção apresenta as descrições gerais de cada nível curricular adotado, que correspondem aos níveis do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QEER).

Já a terceira seção é voltada para a descrição de níveis, com base nos documentos supracitados, “com respectiva indicação de conteúdos / componentes de conhecimento e habilidades, bem como apresentação de exemplos ou comentários” (MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES, 2020, p. 9).

A quarta seção apresenta sugestão de temas para o ensino de Português como Língua de Herança: “ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, trabalho, consumo e pluralidade cultural”, que são considerados temas transversais pela possibilidade de serem abordados em várias disciplinas “e assim, transcenderem o conteúdo de matérias específicas” (MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES, 2020, p. 157). A seleção dessa lista também foi realizada através de consultas aos documentos referenciais mencionados.

As seções cinco e seis apresentam uma lista de pontos gramaticais e de itens lexicais, respectivamente, baseadas no conteúdo do QECR, RLP-HSK, QuaREPE, dos PCNs e da BNCC.

A última seção também é composta por uma lista que possui “tipos de texto que podem ser usados tanto para compreensão de texto quanto para expressão escrita” (MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES, 2020, p. 19). É destacado que aspectos como idade, interesses e experiências culturais e sociais do contexto em que os alunos vivem devem levados em conta para a adequação dos textos escolhidos.

Em suma, o material abrange aspectos educacionais importantes e, por isso, apresenta-se como uma orientação de trabalho muito relevante para área, podendo e devendo ser adaptado para atender objetivos específicos do público-alvo presente em diversos países, visando

contribuir para a sistematização de atividades relacionadas ao Português como língua de herança, configurando-se como estrutura de apoio nas diversas fases e concretudes do processo de ensino (planejamento, definição de conteúdos, elaboração de materiais, procedimentos metodológicos e processos de avaliação) (MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES, 2020, p. 9 e 10)

Como o material é recente, futuras pesquisas devem centrar as atenções nas ações pedagógicas baseadas nesse guia, buscando compreender e interpretar a eficiência do material e sugerindo aperfeiçoamentos, se necessário. De modo geral, o que se observa é que muitas das iniciativas de ensino de Português como Língua de Herança, realizadas inicialmente pelas famílias brasileiras expatriadas, agora terão um documento norteador da pedagogia da área.

Jennings-Winterle (2017) constatou que os programas de promoção e manutenção de língua e cultura brasileiras possuem características em comum

tanto na história de fundação, geralmente promovida pelas mães e familiares, quanto nos desafios que enfrentam: falta de cursos para formação de professores, de material didático específico para o público de Português como Língua de Herança e de apoio financeiro. Mendes (2015) ilustra que mães e pais imigrantes brasileiros, preocupados em deixar o seu legado linguístico e cultural para seus filhos, têm sido os responsáveis pelas ações de desenvolvimento dessa área. Essas famílias “foram os propulsores desse movimento que parece, agora, mobilizar governos e instituições no Brasil” (MENDES, 2015, p. 80). A professora e pesquisadora destaca que esse é só o início: há ainda muito a ser desenvolvido em termos de ações, projetos, pesquisas e fomento para fortalecer e promover toda a área.

Um das projeções propostas por Mendes (2015, p. 88) é a promoção do ensino de língua-cultura de herança que

seria um modo de ser e de viver em uma língua, em processo contínuo de desenvolvimento, a qual é em parte familiar ao sujeito que a aprende, e em parte estranha, e que constrói, com outras línguas de nascimento, um espaço de inserção do sujeito no mundo através da linguagem.

Língua-cultura de herança, assim, diz respeito ao “fenômeno social e simbólico de construção da realidade que nos cerca, é o modo de construirmos os nossos pensamentos e estruturarmos as nossas ações e experiências e as partilharmos com os outros” (MENDES, 2011, p. 143 *apud* MENDES, 2015, p. 87). A justificativa dessa abordagem se dá pela impossibilidade de separar os limites entre língua e cultura, bem como pelo fato de que a língua que se quer ensinar e aprender funciona também como mediadora entre mundos culturais diferentes (MENDES, 2015). Dessa forma, tomando o Português como exemplo, aprendê-lo

não significa apenas dominar uma cultura de ilustração, seja ela brasileira, portuguesa ou cabo-verdiana, mas aprender a estar socialmente em Português, o que envolve muito mais coisas do que simplesmente o domínio de formas linguísticas e de curiosidades culturais sobre a língua-alvo (MENDES, 2015, p. 86).

Como já mencionado, falantes de herança possuem especificidades em termos de habilidades linguísticas e conexão afetiva-familiar com a língua e cultura de herança que os diferem de outros grupos de aprendizes de línguas. Diante disso, faz-se necessário também particularizar a abordagem pedagógica em termos de ensino formal de Língua de Herança.

Assim, apresentaremos um resumo da literatura da área acerca i) das estratégias de ensino-aprendizagem “que promovam a consciência linguística e plurilíngue dos sujeitos envolvidos (professores e aprendentes), o que é comum a muitas LH” (MELO-PFEIFER, 2018, p. 1163 – 1164; ii) da especificidade dos materiais didáticos a serem desenvolvidos, os quais devem, principalmente, valorizar a bagagem multilinguística que falantes de Português como Língua de Herança possuem (WEISS & DUTRA, 2019; SILVA, 2015); e iii) da formação de professores que também deve ser específica para área, pois, assim como já mostramos, os âmbitos de ensino de Língua Materna e Língua Estrangeira, embora possuam semelhanças com a área de Língua de Herança, não são suficientes para atender as demandas desse público específico.

Jouët-Pastré (2011, p. 2), sobre as múltiplas facetas do Português como Língua de Herança, explica a superdiversidade da área: “como o mundo da Língua Portuguesa é multicultural, multirracial e multiétnico, os falantes de Português como Língua de Herança podem enquadrar-se em várias categorias oficiais, desde Caucásio a Hispânico³¹”. Nesse sentido, da mesma maneira que os sujeitos falantes de herança de Português são pluricêntricos em essência,

o reconhecimento dos processos de aquisição, aprendizagem ou transmissão de PLH como fundamentalmente plurilíngues contribui para o desenvolvimento sustentável do repertório plural e em devir dos falantes (MELO-PFEIFER, 2018, p. 1164).

Para Mendes (2012, p. 30), o ensino-aprendizagem de PLH deve desenvolver nos alunos:

as capacidades de tradução, de movimento e deslize entre as línguas-culturas em contato, permitindo que cada aprendiz construa o seu próprio lugar na língua, com suas próprias ferramentas e possibilidades. A eles deve ser permitido construir os seus próprios modos de representação, de aproximação e pertencimento.

Em complemento, Melo-Pfeifer (2018, p. 1169) pontua que o processo de ensino-aprendizagem de PLH contribui

para a expressão e o bem-estar de sujeitos bilíngues e plurilíngues com herança mista, em que as línguas e afiliações culturais e identitárias não se separam ou isolam de forma hermética, antes estabelecendo constantes interações que deixam marcas translíngüísticas e de hibridização cultural na sua expressão e na sua identidade.

³¹ Tradução do original: “As the Portuguese-speaking world is multicultural, multiracial, and multiethnic, Portuguese HLLs could fit into several official categories, ranging from Caucasian to Hispanic.”

Para isso, sugerimos abordagens que promovam a “análise contrastiva no ensino-aprendizagem do Português como Língua de Herança, destacando-se a comparação interlinguística como estratégia de desenvolvimento metacognitivo, metalinguístico e metapragmático do falante bilíngue ou plurilíngue” (MELO-PFEIFER, 2018, p. 1164). Na prática, seriam atividades com analogias e comparações linguísticas a serem realizadas a partir de elementos culturais presentes na Língua de Herança e na língua dominante do sujeito. A identificação tanto de diferenças quanto de semelhanças linguísticas e culturais deve contribuir e/ou promover o vínculo entre falante e língua-cultura de herança, sempre levando em conta as bagagens linguísticas que os alunos possuem, a fim de também proporcionar conexões com novos conhecimentos. A comparação interlinguística representa

um avanço considerável na forma de avaliar e valorizar as competências do aprendente e/ou falante de PLH, reconhecendo-se o conjunto heterogêneo (e truncado) de repertórios linguísticos como constitutivo da sua identidade linguística e não como ameaça ao desenvolvimento de competências “*native-like*” em todas as línguas do repertório (MELO-PFEIFER, 2018, p. 1164).

Assim, acreditamos que as estratégias a serem desenvolvidas em salas de aula de Português como Língua de Herança devam ser mediadas pelos seguintes objetivos:

a) desenvolver a consciência de uma pertença, não só à variedade X ou L da língua e à(s) respetiva(s) herança(s) cultural/ais, mas também a uma comunidade lusófona alargada, marcada pela sua heterogeneidade; **b)** promover a reflexão, em termos curriculares, acerca da complexidade subjacente a diferentes pertenças identitárias, que podem não só compreender diferentes variedades do Português, como também um vasto leque de outras influências linguísticas e culturais; **c)** estabelecer pontes entre diferentes contextos de formação linguística, ou, dito de outra forma, entre contextos formais, informais e não-formais de aprendizagem da língua; tal permitiria criar espaços híbridos de educação linguística e intercultural que fossem todos vistos como espaços legítimos e complementares de transmissão linguística e de práticas identitárias complexas; assim, seria possível compreender que há múltiplos espaços e tempos disponíveis para a herança e para a manifestação de repertórios complexos e heterogêneos (MELO-PFEIFER, 2018, p. 1173).

As interações que acontecem através de abordagens de ensino-aprendizagem, segundo Mendes (2015, p. 82),

devem ser, necessariamente, sensíveis aos sujeitos e às culturas em interação, em prol da construção de um diálogo intercultural, da criação de espaços de negociação, nos quais os choques e as rupturas deem

lugar à construção de identidades híbridas, tal como nos aponta Hall (2009).

E, ainda, baseando-nos em Mendes (2015, p. 93), a respeito das práticas de sala de aula de Português como Língua de Herança: as interações devem produzir “insumos diversificados e de qualidade, que contribuam para a criação de espaços de construção de identidades na língua, sobretudo se essa língua é de herança”. Para isso, a autora aponta que faz-se necessária uma seleção abrangente de textos, pensando em termos de gêneros, de modalidade (escrita, oral e multimodal), bem como situações reais de interações, imagens e figuras, ressaltando

a necessidade de os exemplares serem representativos das variadas situações sociais de uso da linguagem. Cada texto ou material selecionado (em seu sentido lato) será uma amostra da língua-cultura em foco, em toda a sua potencialidade linguística e cultural. Cabe ao professor, como intérprete privilegiado dessa língua-cultura que está ensinando, sensibilizar-se para olhar o mundo que o cerca com olhos diferentes, olhos capazes de selecionar mais do que pretextos para a abordagem de aspectos gramaticais, mas unidades de sentido, formas de ser e de viver representadas nos textos de todas as naturezas e nas produções culturais em suas diferentes manifestações. (MENDES, 2015, p. 94 e 95).

Mendes (2015, p. 93) orienta também quanto ao papel de mediador que o professor desempenha, “como orientador e guia das vivências *na/com* a língua, para que os significados construídos sejam autênticos, contextualizados”, construídos e negociados pelos próprios alunos nas interações promovidas na e através da Língua de Herança. As ponderações da autora não se concentram apenas em orientações sobre o que fazer, mas também considerações acerca do que não deve ser feito. A título de exemplo, em relação às interações:

não são suficientes as ilhas construídas em ambiente familiar, nas quais, em muitos casos, interagir em Português está restrito a situações específicas ou a interlocutores específicos, como um dos pais. Nem também é suficiente que se imponham imagens e memórias positivas sobre a língua-cultura de herança que não foram construídas pelos aprendizes, mas impostas por seus pais ou pela comunidade de herança. (MENDES, 2015, p. 93)

Em termos de materiais didáticos, Melo-Pfeifer (2018) sugere a integração e articulação das variedades do Português a fim de aproximar e comparar o mundo da Língua Portuguesa. Jouët-Pastré (2011), de modo geral, propõe materiais didáticos e currículos com foco na família e na busca pelas origens. A autora aponta que é importante trabalhar com materiais que apresentem, de forma

crítica, mas positiva, aspectos culturais do mundo lusófono, como experiências históricas importantes, desenvolvimento de novas tecnologias, eventos atuais significativos, pessoas famosas etc. A autora defende essa abordagem pelo fato de que ela representa uma oportunidade para aprendizes/alunos de Português como Língua de Herança descobrirem e aprofundarem seus conhecimentos sobre a riqueza e a complexidade de suas raízes ancestrais, bem como torná-los bem informados e, ao mesmo tempo, críticos e orgulhosos de suas origens.

Mendes (2015, p. 96) simplifica e aponta como “esses materiais, que estão disponíveis privilegiadamente no mundo, podem estar relacionados a uma língua de herança em particular ou fazer referência a diferentes modos de viver em Português”. Cabe ao professor, portanto, a sensibilidade para escolher o que usar e como usar em sua prática, exercitando sempre a “capacidade de olhar para o mundo à nossa volta, para a infinidade de textos e produtos de nossa cultura que possam entrar na sala de aula, e depois definir os meios com os quais podemos explorá-los” (MENDES, 2015, p. 96). Nesse sentido, os professores devem ter atenção na escolha desses materiais pelo que eles vão desencadear de experiências em sala de aula.

Produzir planejamentos de cursos e aulas ou materiais didáticos não significa “decorá-los” com conteúdos culturais, com exemplares de situações, dados históricos e/ou folclóricos característicos de determinado país ou grupo social de referência. E essa tem sido a prática corriqueira dos materiais voltados para o ensino de línguas, os quais tratam a cultura como conteúdo a ser ensinado e como algo estático, perpétuo, que pode ser conservado intacto. (MENDES, 2015, p. 94).

A autora sugere, assim, que o conteúdo ensinado permita, acima de tudo, viver experiências culturais, em vez de apenas possibilitar que se fale sobre cultura. Além disso, os materiais de Português como Língua de Herança devem não só promover o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa em Português, mas também incentivar práticas de oralidade e de letramento situadas sempre com usos contextualizados da língua (MENDES, 2012).

A formação teórica na avaliação dos materiais de forma crítica e questionadora também é um aspecto pontuado pela autora. Nos dois cursos de formação que Mendes (2012) ministrou, diante da escassez de materiais de ensino de Português que apresentem uma abordagem compatível com as necessidades de falantes de herança – ainda que tenha havido um avanço nas produções realizadas nos últimos anos no Brasil –, o foco foi no preparo dos

professores para “avaliarem, de modo crítico, e a partir do seu contexto de atuação, os materiais que melhor atendem às necessidades de seus alunos, além de serem capazes de produzir os seus próprios materiais” (MENDES, 2012, p. 28).

Em contribuição, Melo-Pfeifer (2018, p. 1174) elenca as seguintes atuações:

a) diversificar percursos e modalidades de formação, centrados no funcionamento integrado dos repertórios plurilíngues dos falantes/aprendentes de LH e na heterogeneidade constitutiva da sala de aula, não só em termos de repertórios na LH, mas também em termos de competência plurilíngue, nas suas dimensões afetiva, comunicativa e cognitiva; **b)** conceber modalidades de envolvimento dos docentes nos processos formativos, dando conta de como gerem o pluricentrismo linguístico e a heterogeneidade em sala de aula; **c)** desenvolver práticas “ecológicas” e coordenadas de formação, envolvendo colegas de diferentes contextos (de diferentes LH, mas também da mesma LH em diferentes países) e a própria comunidade junto de e com quem trabalham; **d)** aproximar docentes de PLH que representem diferentes variedades da LP (valorizando a pluricentralidade da LP).

Carreira e Kagan (2011), em pesquisa sobre falantes de Línguas de Herança nos Estados Unidos, mostram que os alunos/aprendizes possuem bagagens que vão além da língua: eles saem da comunidade de herança para a sala de aula com conhecimento cultural e linguístico enraizado na comunidade, muitos levam, inclusive, estereótipos culturais. Diante disso, uma sala de aula que nega ou ignora o valor do contexto de aquisição da língua desses alunos assim como um professor que não conhece a comunidade de herança dos alunos não podem ser eficazes em uma aula de Língua de Herança. A pesquisa de Carreira e Kagan (2011) demonstra, ainda, que esses falantes permanecem conectados às suas famílias e comunidades, usando a Língua de Herança de forma contínua nesses ambientes, muitos deles, inclusive, relataram que sentem que podem entender e se comunicar melhor com suas famílias após as aulas de Língua de Herança.

Diante disso, os currículos programados para aulas de Língua de Herança precisam não só levar em conta o aprimoramento de habilidades acadêmicas e linguísticas dos alunos, mas estar ancorados no conhecimento sobre as comunidades locais desses falantes e sobre os próprios alunos aos quais a instrução se destina (CARREIRA & KAGAN, 2011). Para tanto, as autoras propõem três ações: 1) conhecer a comunidade; 2) conhecer o aluno e 3) conectar o aluno e a comunidade.

A respeito da primeira, Carreira e Kagan (2011) explicam que informações sobre a própria comunidade, como tempo de imigração, nível de educação, línguas e dialetos falados, crenças políticas e culturais, guiarão a programação do currículo e a seleção de material apropriado para as aulas. A segunda ação, segundo as autoras, é reunir informações sobre os alunos para entender suas necessidades e objetivos na (re)aprendizagem da língua. Essas informações, sobre a comunidade e sobre os alunos, podem ser obtidas através de entrevistas a alunos, pais e comunidade, em geral, com foco nos fatores citados acima que se correlacionam com a proficiência geral, incluindo idade na imigração, uso da língua na família, exposição à alfabetização etc.

Sobre a terceira ação, que diz respeito à conexão entre alunos e comunidade, as autoras explicam que é necessário entender a interação dos alunos com a comunidade de herança, e que esse tipo de informação pode ser “descoberto” e desenvolvido por meio de atividades que foquem na comunidade, por exemplo entrevistar membros da família e membros da comunidade, registrar histórias orais e pesquisar a história do país e a história da imigração etc. Isso se justifica pelo fato de que um currículo baseado na comunidade de herança representa uma maneira eficaz de aproveitar a riqueza de conhecimentos e experiências que os alunos trazem para a sala de aula e de responder aos seus objetivos em relação à Língua de Herança. Em suma,

a pesquisa mostra que as aulas com alunos de língua de herança são caracterizadas por uma diversidade substancial de alunos. Para lidar efetivamente com questões de diversidade, é fundamental que os professores entendam seus alunos de maneira individual e coletiva e apliquem esse conhecimento à diferenciação das instruções pelas necessidades dos alunos (CARREIRA & KAGAN, 2011, p. 63).

Como compreendemos a superdiversidade das salas de aula de falantes de herança, compostas, na maioria das vezes, por alunos que possuem identidades, bagagens culturais e experiências linguísticas diferentes em vários aspectos, incluindo em relação à própria Língua de Herança, salientamos que as pesquisas e os achados das autoras supracitadas devem ser levados em conta pela riqueza de conhecimento que apresentam, mas as aulas e o currículo de Línguas de Herança, de forma geral, devem ser baseados na sensibilidade do olhar dos professores em relação às necessidades e objetivos de cada aluno.

Como mediadores culturais, professores precisam estar cientes que conflitos vão existir e, por isso, precisam estar atentos em possibilitar que choques culturais deem lugares a negociações e a construções de espaços híbridos e superdiversos.

Viver em Português, para a maior parte das crianças, jovens e, mais tardiamente, adultos em espaços de imigração e de hibridismo, exige dos sujeitos dispostos ao diálogo o constante exercício da tradução, da negociação. Isso é necessário para que em lugar da criação de zonas bem delimitadas entre a língua de cultura local e a língua de herança seja possível a construção de ambientes plurais, plurilinguísticos, nos quais as línguas-culturas em contato convivam em situação de acréscimo, de fricção positiva (MENDES, 2012, p. 28)

Desse modo, famílias, professores e pesquisadores de Português como Língua de Herança devem estar abertos para negociar choques e conflitos e para buscar um diálogo intercultural sempre, uma vez que novos e complexos contextos e perguntas surgem constantemente e as respostas variam; já que alunos e professores vêm de diferentes contextos, com diferentes histórias, realidades, desejos e, portanto, identidades. “A falta de certezas, em vez de desmobilizar, é nosso antídoto contra o autoritarismo e pode ser a alavanca para diferentes formas de mobilização³²” (MASTRELLA-DE-ANDRADE & PESSOA, 2019, p. 17). E as buscas por conhecimento devem acontecer também na troca de experiências entre famílias, pesquisadores, professores e educadores de forma geral, uma vez que, como já abordamos, falantes de herança constituem um público singular com os aspectos afetivo e familiar bem aflorados, e, por isso, necessitam de uma abordagem específica e sensível a esses fatores.

As situações sociais que vão gerar demandas para o ensino formal do Português como Língua de Herança partem dos lares de famílias em diáspora que, independentemente do estatuto social da língua e cultura de herança na sociedade de entorno, possuem uma atitude positiva em relação ao desejo de manter e/ou promover uma (re)identificação das gerações mais novas com o Português e a cultura brasileira.

Defendemos que as iniciativas de ensino de Português como Língua de Herança, que hoje se caracterizam por serem não institucionalizadas, heterogêneas e não normatizadas, tenham cada vez mais pesquisas em

³² Tradução do original: “Lack of certainties, instead of demobilizing, is our antidote against authoritarianism and can be the lever for different forms of mobilization”

desenvolvimento para a promoção de projetos e resoluções. Argumentamos também que as famílias continuem sendo os protagonistas desta causa, mas que possam contar com o auxílio de governantes no fomento de políticas linguísticas para o Português como Língua de Herança.

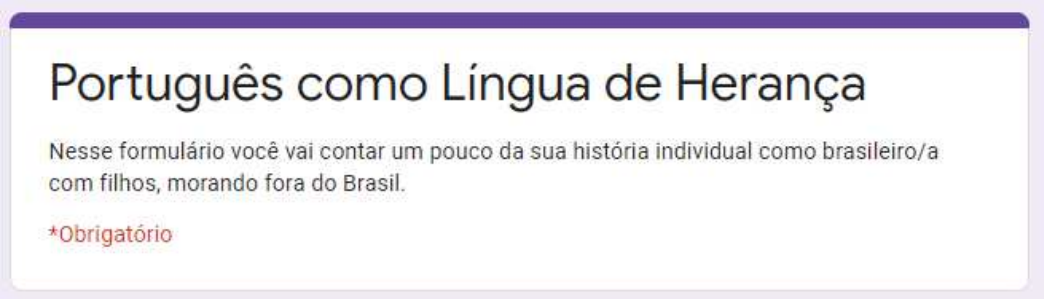
Com a presente fundamentação deste capítulo, sugerimos propostas de ensino de línguas-culturas de herança baseadas sempre em cada contexto específico com vozes e atores provenientes do próprio meio local para que haja, com base em Mendes (2015), um modo de construir a realidade que nos cerca, bem como os pensamentos, ações e experiências, e de partilhá-los com os outros em e através da Língua de Herança.

No capítulo a seguir, apresentaremos a metodologia na qual o presente estudo foi ancorado.

5. METODOLOGIA

Esta pesquisa se caracteriza por ser uma investigação de cunho sociolinguístico qualitativo (YIN, 2016), realizada através de um formulário *online* do *Google Forms*³³, que se justifica devido à distância geográfica dos participantes: nosso foco era brasileiros(as) com filhos, vivendo em diáspora. Nosso objetivo, como mencionado, é compreender como o Português como Língua de Herança está se estabelecendo nos lares de brasileiros vivendo em cenários híbridos e superdiversos na diáspora.

Figura 1 - Título e introdução do formulário.



Português como Língua de Herança

Nesse formulário você vai contar um pouco da sua história individual como brasileiro/a com filhos, morando fora do Brasil.

*Obrigatório

Fonte: formulário elaborado pela autora.

O formulário foi composto de 21 perguntas divididas nas seguintes seções: 1) informações pessoais sobre o participante e a família, 2) línguas usadas no ambiente familiar, 3) inserção na comunidade local e na comunidade brasileira local, se existir uma; 4) contatos com a cultura brasileira e 5) Língua Portuguesa em casa.

Na primeira seção, as perguntas eram de cunho pessoal, nas quais esperávamos obter o nome do participante, local de nascimento (cidade e estado), idade com que saiu do Brasil, onde mora atualmente (cidade e estado), nível educacional, nacionalidade do parceiro, quantos filhos e idade dos filhos, conforme a figura abaixo mostra.

Figura 2 - Primeira seção do formulário: “Informações pessoais”.

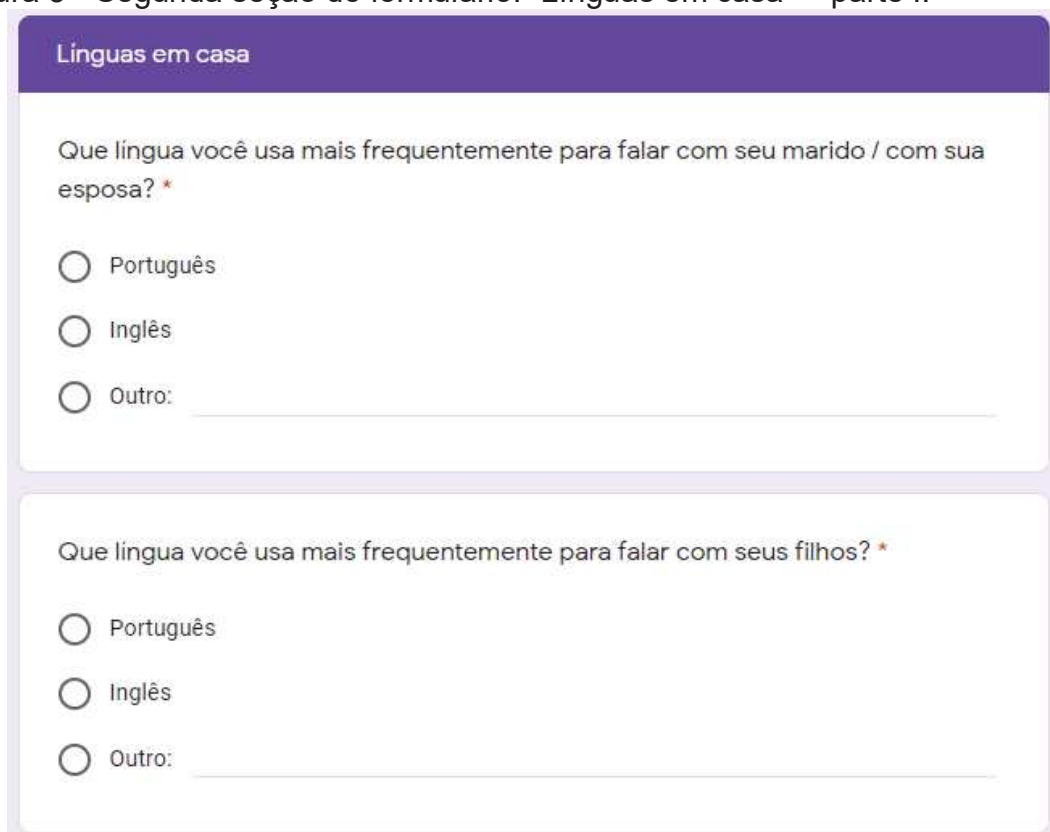
³³ Nosso formulário pode ser visualizado através do seguinte endereço eletrônico: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdQmrQ31Im-emRKbWb8bjG_MeK_DQg3-INOhb_pBv12KKV_Q/viewform

<p>Seu primeiro nome é *</p> <p>Sua resposta _____</p>
<p>Local de nascimento - cidade e estado *</p> <p>Sua resposta _____</p>
<p>Idade com que saiu do Brasil *</p> <p>Sua resposta _____</p>
<p>Onde mora atualmente? Cidade e estado. *</p> <p>Sua resposta _____</p>
<p>Qual a nacionalidade do seu marido / sua esposa? *</p> <p>Sua resposta _____</p>
<p>Quantos filhos você tem? *</p> <p>Sua resposta _____</p>
<p>Que idade ele/eles têm? *</p> <p>Sua resposta _____</p>
<p>Seu nível educacional: *</p> <p><input type="radio"/> MÉDIO</p> <p><input type="radio"/> UNIVERSITÁRIO</p> <p><input type="radio"/> Outro:</p>

Fonte: formulário elaborado pela autora.

Na seção seguinte, as perguntas eram focadas nas escolhas linguísticas do ambiente familiar. Perguntamos qual a língua cada membro da família usa mais frequentemente com os outros membros: i) qual língua o participante usa com o parceiro; ii) qual língua o parceiro usa com o participante; iii) qual língua o participante usa com os filhos; iv) qual língua os filhos usam com o participante; v) qual língua o parceiro usa com os filhos; vi) qual língua os filhos usam com o parceiro e vii) qual a língua os filhos usam entre si. As figuras 3, 4 e 5 ilustram a seção sobre as línguas em casa.

Figura 3 - Segunda seção do formulário: “Línguas em casa” – parte I.



The image shows a digital survey form with a purple header bar containing the title "Línguas em casa". Below the header, there are two separate question boxes. The first box contains the question "Que língua você usa mais frequentemente para falar com seu marido / com sua esposa? *" and three radio button options: "Português", "Inglês", and "Outro:" followed by a horizontal line for text input. The second box contains the question "Que língua você usa mais frequentemente para falar com seus filhos? *" and the same three radio button options: "Português", "Inglês", and "Outro:" followed by a horizontal line for text input.

Fonte: formulário elaborado pela autora.

Figura 4 - Segunda seção do formulário: “Línguas em casa” – parte II.

Que língua seu marido / sua esposa usa mais frequentemente para falar com você? *

- Português.
- Inglês.
- Outro: _____

Que língua seu marido / sua esposa usa mais frequentemente para falar com os filhos? *

- Português.
- Inglês.
- Outro: _____

Que língua seus filhos usam mais frequentemente para falar com você? *

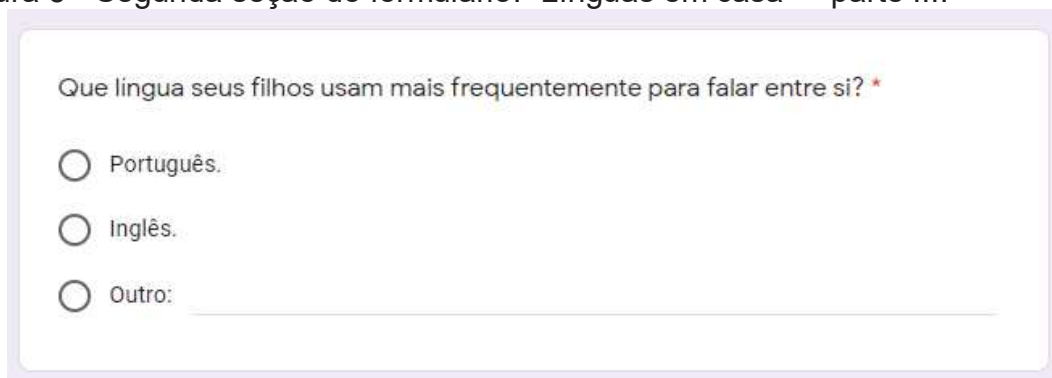
- Português.
- Inglês.
- Outro: _____

Que língua seus filhos usam mais frequentemente para falar com seu marido / sua esposa? *

- Português.
- Inglês.
- Outro: _____

Fonte: formulário elaborado pela autora.

Figura 5 - Segunda seção do formulário: “Línguas em casa” – parte III.



Que língua seus filhos usam mais frequentemente para falar entre si? *

Português.

Inglês.

Outro: _____

Fonte: formulário elaborado pela autora.

A respeito da inserção na sociedade, na terceira seção, perguntamos a forma como o participante se envolve na comunidade local e como participa da comunidade brasileira local. Nessas perguntas havia opções a serem marcadas e era permitida a escolha de mais de uma opção: grupo social (de amigos), grupo religioso, grupo cultural (teatro, música, dança ou outras atividades), grupo esportivo (futebol, capoeira ou outra atividade), além da opção “outros”, em que o participante deveria descrever qual. Sobre a participação na comunidade brasileira local, primeiramente, perguntamos se há uma comunidade brasileira na cidade em que moram, com as opções de resposta: “sim”, “não”, “talvez, mas eu não conheço”. Depois, nossa pergunta era direcionada à maneira o participante se insere nessa comunidade.

Figura 6 - Terceira seção do formulário: “Inserção na comunidade”.

Inserção na comunidade local

De que modo você participa dessa comunidade? *

- Grupo social (de amigos)
- Grupo religioso.
- Grupo cultural (teatro, música, dança ou outras atividades)
- Grupo esportivo (futebol, capoeira ou outra atividade)
- Outro: _____

Inserção na comunidade brasileira local

Existe uma comunidade brasileira na sua cidade? *

- Sim
- Não
- Talvez, mas eu não conheço.

De que maneira você participa dessa comunidade? *

- Grupo social (de amigos).
- Grupo religioso.
- Grupo cultural (teatro, música, dança ou outra atividade.)
- Grupo esportivo (futebol, capoeira ou outra atividade)
- Outro: _____

Fonte: formulário elaborado pela autora.

A quarta seção era composta de uma pergunta sobre o contato que a família possui com a cultura brasileira. Solicitamos ao participante que marcasse a(s) atividade(s) que costuma fazer e com quem costuma fazê-la: sozinho ou com

outros membros da família. Nessa pergunta era possível marcar mais de uma opção na mesma linha.

Figura 7 - Quarta seção do formulário: “Contatos com a cultura brasileira”.

Contatos com a cultura brasileira				
Marque as atividades que você costuma fazer sozinha ou com outros membros da sua família *				
	Sozinho/a.	Com marido/ esposa	Com filhos.	Não
Assistir a filme em Português.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ouvir música em Português.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Assistir a novela brasileira.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Assistir a TV brasileira.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fonte: formulário elaborado pela autora.

A seguir, na última seção, as duas perguntas eram descritivas, onde questionamos i) o motivo pelo qual o participante considera importante que os filhos saibam falar Português e ii) o que o participante faz para incentivar os filhos a falarem Português.

Figura 8 - Quinta seção do formulário: “Língua Portuguesa em casa”.

Por que você considera importante que seus filhos saibam falar Português? *

Sua resposta _____

O que você faz para incentivar seus filhos a falarem Português? *

Sua resposta _____

Fonte: formulário elaborado pela autora.

As perguntas descritas e demonstradas anteriormente compõem nosso formulário, o qual ficou disponível para respostas durante seis meses. Neste período, foi divulgado através da rede social *Facebook*, onde foi publicado em grupos e páginas voltadas para o ensino de Português no exterior.

Nossa pesquisa se caracteriza como qualitativa e possui quatro das cinco características da pesquisa qualitativa postuladas por Yin (2016, p. 7):

- 1) estudar o significado da vida das pessoas, nas condições da vida real;
- 2) representar as opiniões e perspectivas das pessoas (rotuladas neste livro como os participantes) de um estudo;
- 3) abranger as condições contextuais em que as pessoas vivem;
- 4) contribuir com revelações sobre conceitos existentes ou emergentes que podem ajudar a explicar o comportamento social e humano; e
- 5) esforçar-se por usar múltiplas fontes de evidência em vez de se basear em uma única fonte.

A primeira característica é a única que nossa pesquisa não satisfaz devido à distância geográfica. Como não foi possível coletar as informações pessoalmente, optamos por aplicar o formulário *online* onde as respostas poderiam (e deveriam) ser desenvolvidas de acordo com a vontade do participante, que colaborou com a pesquisa de forma espontânea. Esse tipo de coleta de informações vai de encontro ao que Yin (2016, p. 7) propõe na característica um, ao mencionar que as interações sociais devem acontecer “com mínima interferência de procedimentos de pesquisa artificiais, e as pessoas dirão o que querem dizer, não limitadas, por exemplo, a responder um questionário predefinido de um pesquisador”. No entanto, como nosso foco são brasileiros com filhos, vivendo no exterior, não teria outra forma de coletar essas informações e conhecer esses informantes, a não ser virtualmente através de um protocolo preestabelecido.

Já as outras quatro características da pesquisa qualitativa podem ser identificadas na nossa pesquisa. Cumprimos o item dois, quando pudemos, mesmo através de respostas obtidas a partir de um formulário *online*, compreender e retratar as visões dos participantes quanto às línguas usadas no ambiente familiar, quanto às Línguas de Herança que os filhos dos participantes possuem e quanto às atividades realizadas pela família utilizando a Língua Portuguesa, por exemplo. Yin (2016, p. 7) pontua que

capturar suas perspectivas pode ser um propósito importante de um estudo qualitativo. Assim, os eventos e ideias oriundos da pesquisa qualitativa podem representar os significados dados a fatos da vida real pelas pessoas que o vivenciam, não os valores, pressuposições, ou significados mantidos por pesquisadores.

Atendemos à característica três, ao “abranger as condições sociais, institucionais e ambientais em que as vidas das pessoas se desenrolam” (YIN, 2016, p. 7). Buscamos englobar no formulário as características de transmissão do Português como Língua de Herança no âmbito familiar dessas famílias, que sofre forte influência da comunidade e da Língua Majoritária, além de buscarmos descrever nesta dissertação todo o contexto histórico em que o Português como Língua de Herança se estabelece, descrevendo as diásporas lusófona e brasileira.

Em relação à característica quatro, que diz respeito à utilização de conceitos existentes para ajudar a explicar o comportamento social e humano, entendemos que

a pesquisa qualitativa não é apenas um diário ou uma narrativa cronológica da vida cotidiana. Tal função seria uma versão meio mundana dos acontecimentos da vida real. Ao contrário, a pesquisa qualitativa é guiada por um desejo de explicar esses acontecimentos, por meio de conceitos existentes ou emergentes. (YIN, 2016, p. 7).

Desse modo, abordamos os conceitos de identidades e cultura no contexto de Línguas de Herança a fim de tentar compreender esses aspectos dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Por fim, a característica cinco é correspondida, pois procuramos “coletar, integrar e apresentar dados de diversas fontes de evidência” (YIN, 2016, p. 8). Compreendemos, ainda, que “as conclusões do estudo tendem a se basear na triangulação dos dados das diversas fontes” (YIN, 2016, p. 8).

Dentro dessa visão qualitativa, nossa pesquisa se enquadra como etnometodológica, ao buscar “compreender como as pessoas aprendem e conhecem os rituais, maneirismos e símbolos sociais em sua vida e cultura cotidiana” (Yin, 2016, p. 15), pois procuramos justamente entender a forma como o Português como Língua de Herança se estabelece em famílias de brasileiros expatriados e as implicações desses cenários para além de aspectos linguísticos, mas também identitários e culturais.

Como entendemos que Línguas de Herança constituem um patrimônio que famílias expatriadas possuem para transmitir aos filhos nascidos no exterior,

compreendemos também que os achados desta pesquisa devem ser divulgados às famílias que não usam a Língua de Herança em casa. Estar ciente que a Língua de Herança, mesmo se desenvolvida em ambientes restritos e com práticas limitadas, constitui o aprendizado de uma língua que pode trazer inúmeras vantagens na vida desses falantes, traz às famílias e aos falantes de herança um ânimo para que não deixem de usar essa língua que representa as raízes do pai ou mãe brasileiros, constitui parte da identidade dos filhos e serve para o contato com o restante da família que ainda mora no Brasil.

O próximo capítulo é constituído das respostas obtidas no formulário descrito neste capítulo bem como das análises desses dados.

6. RESULTADOS

Conforme já mostramos, os cenários em que o Português como Língua de Herança se estabelece são tão superdiversos quanto a composição das famílias em diáspora, suas identidades, suas condições de vida, seus interesses, seus objetivos de vida etc. Também já observamos que os imigrantes representam grande parcela da população mundial e que os brasileiros emigrados constituem um número significativo, isso indica que há brasileiros construindo famílias com parceiros de outras nacionalidades, estando ambos em diáspora.

Neste capítulo, analisaremos os dados obtidos através do formulário descrito no capítulo anterior. Buscamos agora, além de descrever as respostas coletadas com o formulário, realizar uma investigação a fim de compreendê-las e interpretá-las. Primeiramente, apresentaremos as respostas dos participantes para as perguntas objetivas e as respectivas análises, e, posteriormente, apresentaremos as respostas descritivas do formulário juntamente às análises propostas.

6.1 DADOS OBJETIVOS E SUAS ANÁLISES

Como mostrado no capítulo anterior, o formulário foi elaborado na plataforma *Google Forms* e compartilhado através do *Facebook* em grupos e páginas específicas, devido à distância geográfica do nosso público-alvo. A partir de dezenove perguntas objetivas e duas perguntas descritivas, buscamos investigar como o Português como Língua de Herança está se desenvolvendo (ou não) na diáspora brasileira e quais os aspectos que caracterizam esse desenvolvimento. Nesta seção, apresentaremos as respostas das dezenove perguntas objetivas e as análises que realizamos a partir delas. Na última seção do capítulo, apresentaremos as respostas das duas perguntas descritivas e as respectivas análises.

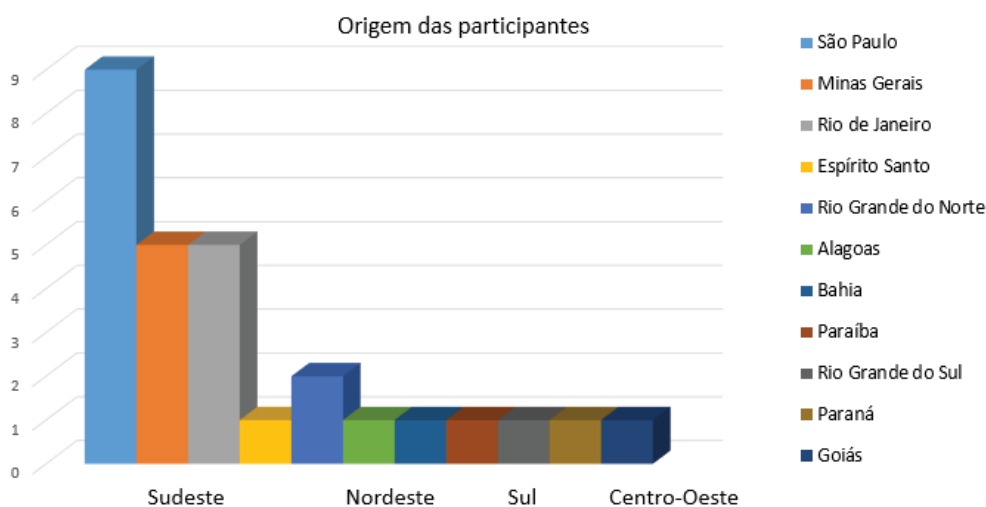
Com a divulgação do formulário, obtivemos vinte e oito participações, que geraram os dados apresentados a seguir. Entre as participações obtidas, há 26 mulheres (92,85%) e 2 homens (7,14%). Portanto, daqui em diante, chamaremos todos de “as participantes” da pesquisa.

Os dados serão apresentados em subseções divididas conforme as seções do formulário.

6.1.1 Informações pessoais

A primeira seção do formulário era composta por perguntas relacionadas a informações pessoais sobre a participante e sua família. A começar pela região de origem das brasileiras que participaram da nossa pesquisa, temos as seguintes respostas: a maioria das respondentes é da região Sudeste (71,42%), proveniente das cidades de São Paulo (9 respostas), Minas Gerais (5 respostas), Rio de Janeiro (5 respostas) e Espírito Santo (1 resposta). Da região Nordeste, temos 17,85% do total, provenientes do Rio Grande do Norte (2 respostas), Alagoas (1 resposta), Bahia (1 resposta) e Paraíba (1 resposta). As participantes do Sul (7,14%) têm origem no Rio Grande do Sul (1 resposta) e Paraná (1 resposta); e a participante da região Centro-Oeste (3,57) é de Goiás (1 resposta). Sistematizamos essas informações no gráfico a seguir.

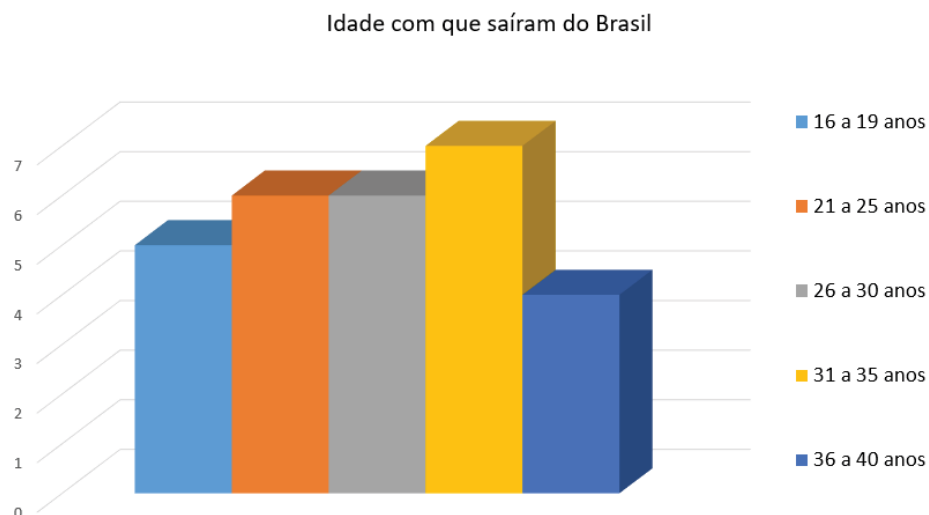
Figura 9 - Gráfico “origem das participantes”



Fonte: Elaborado pela autora.

A respeito de quando essas participantes saíram do Brasil, a idade dessas brasileiras varia entre 16 e 40 anos. De acordo com o gráfico abaixo, observamos que algumas brasileiras migraram ainda na adolescência, enquanto outras migraram na fase jovem e adulta.

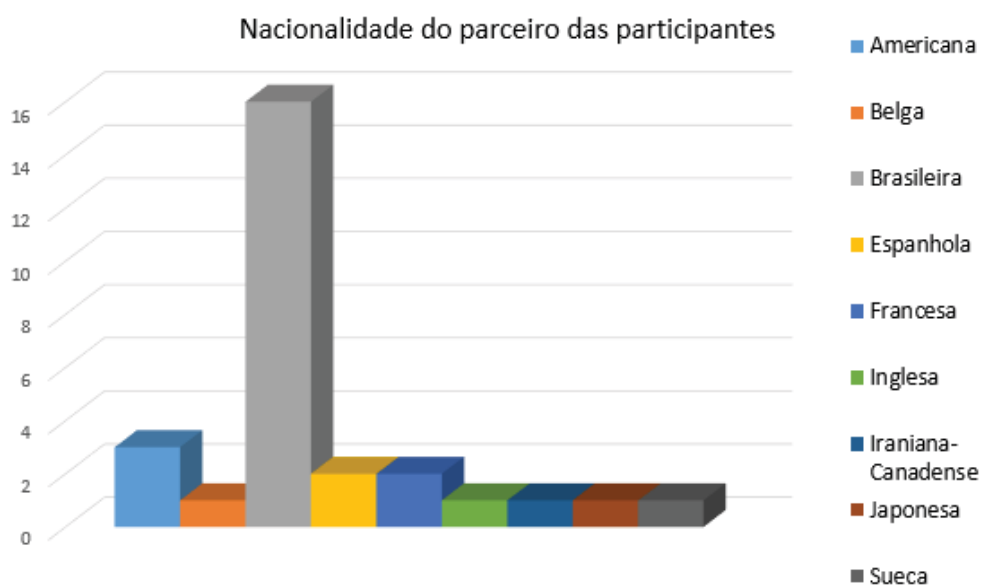
Figura 10 - Gráfico “idade com que saíram do Brasil”



Fonte: Elaborado pela autora.

Esses dados sugerem que pode haver participantes que formaram família na diáspora, mas também pode haver participantes com parceiros brasileiros. Desse modo, sobre a nacionalidade dos parceiros das participantes, temos que 16 participantes (57,14%) possuem parceiros brasileiros, enquanto 12 (42,86%) possuem parceiros estrangeiros. As nacionalidades dos parceiros estrangeiros são: estadunidense (3 respostas), espanhola (2 respostas), francesa (2 respostas), belga (1 resposta), inglesa (1 resposta), iraniana-canadense (1 resposta), japonesa (1 resposta) e sueca (1 resposta).

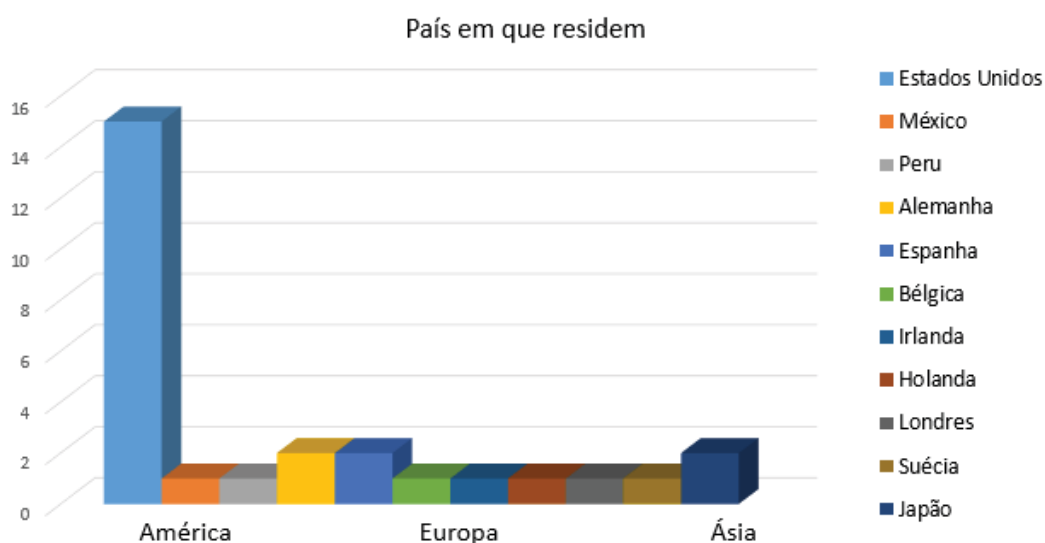
Figura 11 - Gráfico “nacionalidade do parceiro das participantes”



Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação ao país em que residem atualmente, sabemos que as vinte e oito famílias estão espalhadas por três continentes: América (60,71%), Europa (32,13%) e Ásia (7,14%). Na América, as famílias estão nos seguintes países: Estados Unidos (15 respostas), México (1 resposta) e Peru (1 resposta). Na Europa, estão na Alemanha (2 respostas), Espanha (2 respostas), Bélgica (1 resposta), Irlanda (1 resposta), Holanda (1 resposta), Londres (1 resposta) e Suécia (1 resposta). E na Ásia, estão no Japão (2 respostas).

Figura 12 - Gráfico “país em que residem”



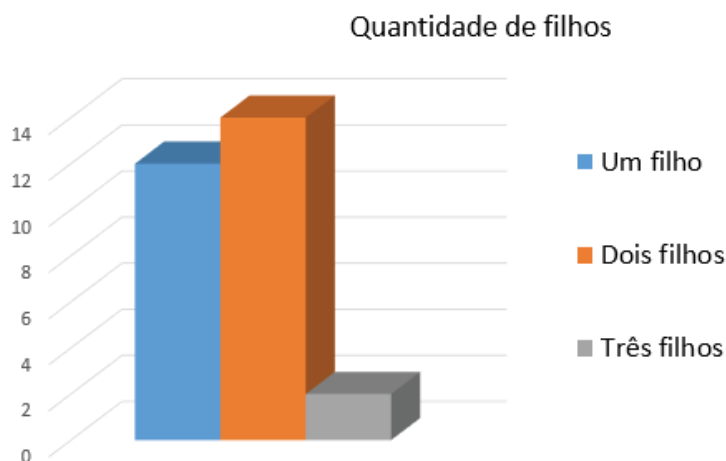
Fonte: Elaborada pela autora.

Diante dessas informações e das informações a respeito da nacionalidade dos parceiros das participantes, podemos perceber que há famílias compostas por ambos os pais expatriados: há dois relatos de a nacionalidade do parceiro ser francesa e não há famílias residindo na França; há também um relato de família residente no Peru e não há nacionalidade peruana mencionada; além disso, há relato de nacionalidade iraniana-canadense e não há famílias residindo no Irã ou Canadá. Esses dados sugerem, portanto, que há famílias que possuem outra Língua de Herança, além do Português. Posteriormente, na análise das escolhas linguísticas dos ambientes familiares poderemos verificar essa informação.

Para compreender a composição das famílias, veremos a seguir as respostas sobre quantos filhos as participantes possuem. Na divulgação do formulário, salientamos que nosso foco eram brasileiros(as) que vivem no exterior e que possuem filhos. Por isso, todas as respondentes relataram ter filhos. A respeito da quantidade de filhos, as participantes responderam: um filho (12

respostas), dois filhos (14 respostas) e três filhos (2 respostas), totalizando 46 falantes de Português como Língua de Herança.

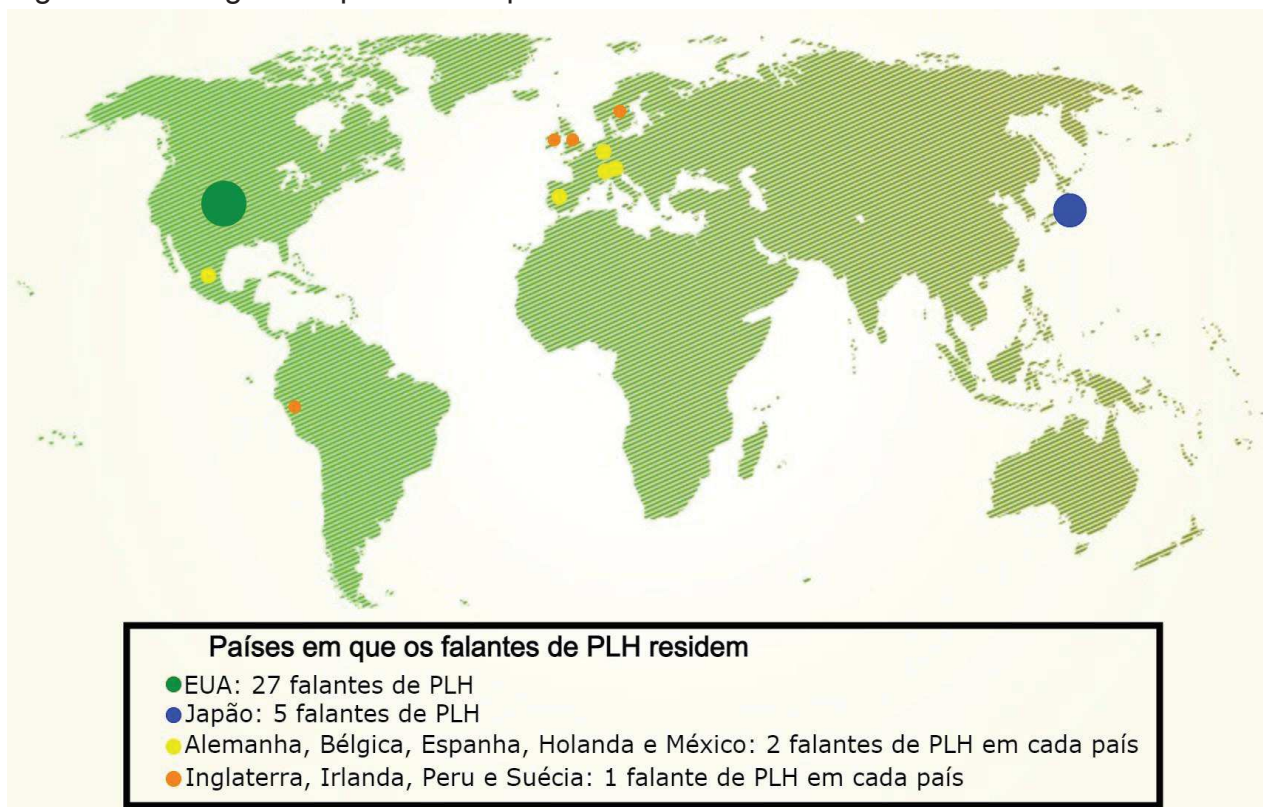
Figura 13 - Gráfico “quantidade de filhos”.



Fonte: Elaborado pela autora.

Para uma visualização mais ampla, reunimos as informações dos gráficos das figuras 12 e 13 no infográfico a seguir que mostra onde moram os 46 falantes de Português como Língua de Herança da nossa pesquisa.

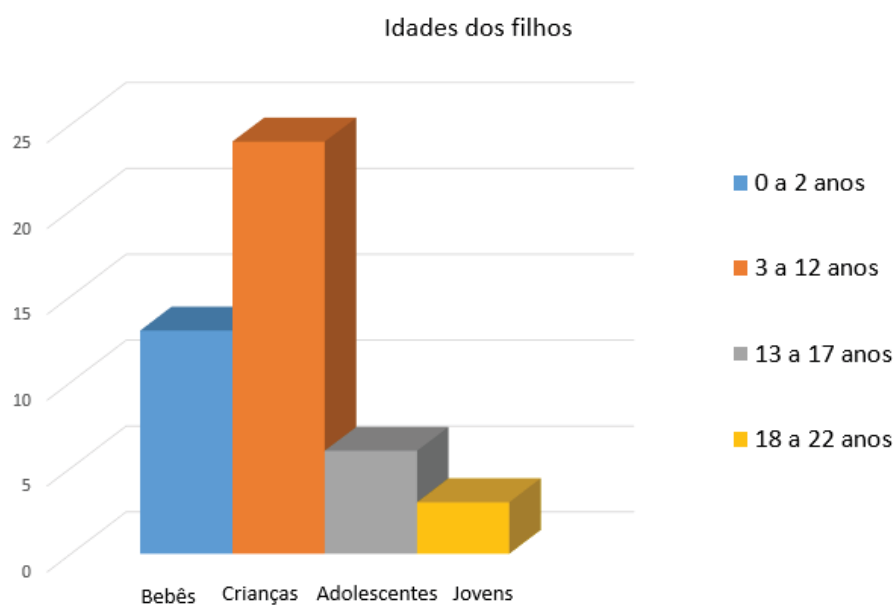
Figura 14 - Infográfico “países em que os falantes de PLH residem”.



Fonte: Elaborado pela autora.

E as idades desses filhos variam entre 7 meses e 22 anos. Desse modo, para melhor visualização da faixa etária, dividimos da seguinte maneira: bebês de 0 a 2 anos (13 respostas), crianças de 3 a 12 anos (24 respostas), adolescentes de 13 a 17 anos (6 respostas) e jovens de 18 a 22 anos (3 respostas).

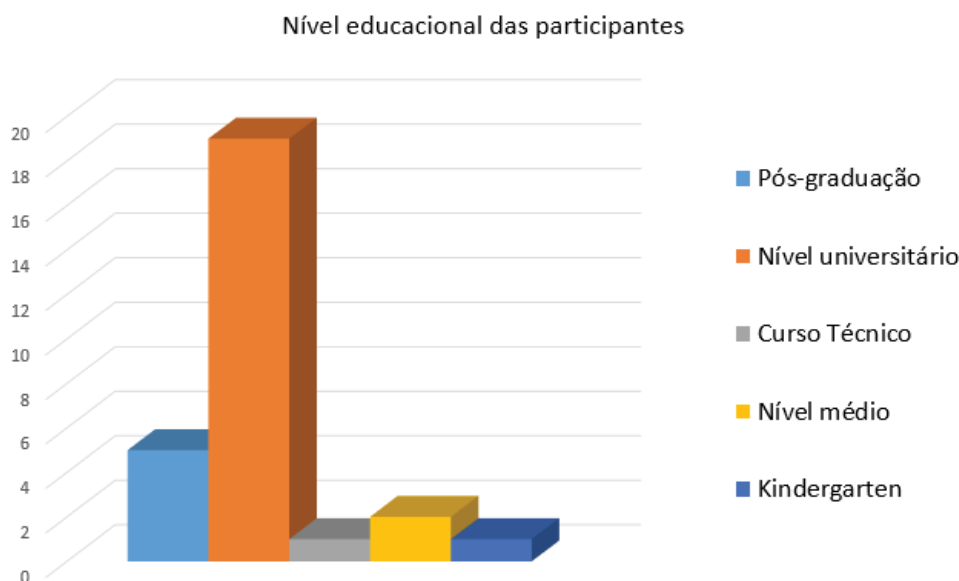
Figura 15 - Gráfico “idade dos filhos”.



Fonte: Elaborada pela autora.

A última pergunta da seção “informações pessoais” era sobre o nível educacional das participantes, na qual a grande maioria relatou ter formação a nível universitário (19 respostas), seguido de pós-graduação (5 respostas), nível médio (2 respostas), curso técnico (1 resposta) e educação infantil (*kindergarten*, em inglês) (1 resposta). É provável que a última tenha se referido ao nível educacional do(s) filho(s).

Figura 16 - Gráfico “nível educacional das participantes”.



Fonte: Elaborado pela autora.

Lico (2011), ao observar que, nos últimos anos, os brasileiros expatriados têm se mostrado mais preocupados em transmitir o Português como Língua de Herança aos filhos que nascem e/ou crescem fora do Brasil, pontua que essa consciência é manifestada principalmente em famílias que emigraram em situação regular, possuindo melhores condições socioeconômicas e maiores graus de escolaridade. Diante das respostas acima, percebemos que as respondentes se enquadram nas observações de Lico (2011), pois a grande maioria possui grau de instrução superior e, ao aceitarem responder ao formulário, já demonstram preocupação e interesse na área de Português como Língua de Herança. Assim, as participantes dessa pesquisa já tem, por princípio, interesse no processo.

Na seção seguinte, analisaremos as respostas das participantes à seção chamada “Línguas em casa”.

6.1.2 Línguas em casa

Nesta seção, perguntamos sobre as escolhas linguísticas feitas nos ambientes familiares. Conforme relatamos na metodologia (ver figuras 3, 4 e 5), nesta seção, perguntamos qual a língua cada membro da família utiliza na interação com os outros membros.

Reunindo os dados sobre as línguas utilizadas em cada interação, juntamente às informações sobre o país em que residem e a nacionalidade do parceiro, geramos a tabela a seguir, na qual as respostas foram dispostas de

acordo com a ordem de participação da informante. O número referente a cada família permanecerá o mesmo até o fim da nossa análise. Nas seções seguintes, fizemos recortes dessa tabela de acordo com a interação que será analisada para facilitar a visualização dos dados.

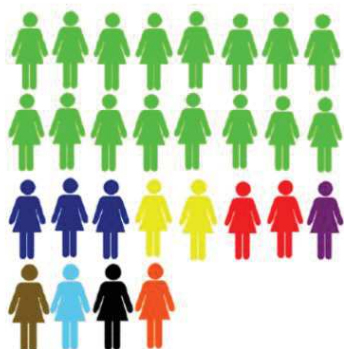
Tabela 4 - Sistematização das respostas dadas na seção “Línguas em casa”.

	País	Nacionalidade do parceiro	Língua de interação					
			do casal	mãe com filhos	filhos com mãe	pai com filhos	filhos com pai	dos filhos
1	EUA	Brasileira	Português	Português	Português	Português	Português	Português
2	EUA	Brasileira	Português	Português	Português	Português	Português	Português
3	EUA	Americana	Inglês	Português	Português	Inglês	Inglês	Inglês
4	EUA	Americana	Inglês	Português	Inglês	Inglês	Inglês	Inglês
5	EUA	Brasileira	Português	Português	Ainda não fala	Português	Ainda não fala	Filho único
6	EUA	Brasileira	Português	Português	Português	Português	Português	Português
7	EUA	Brasileira	Português	Português	Português	Português	Português	Português
8	EUA	Brasileira	Português	Português	Português	Português	Português	Português
9	Holanda	Iraniana-canadense	Inglês	Português	Ainda não fala	Persa	Ainda não fala	Ainda não fala
10	EUA	Brasileira	Português	Português	Português	Português	Português	Português
11	Alemanha	Brasileira	Português	Português	Português	Português	Português	Filho único
12	Espanha	Espanhola	Espanhol	Português	Ainda não fala	Espanhol	Ainda não fala	Filho único
13	Irlanda	Brasileira	Português	Português	Português	Português	Português	Filho único
14	Espanha	Espanhola	Espanhol	Português	Espanhol	Espanhol	Espanhol	Filho único
15	Alemanha	Brasileira	Português	Português	Português	Português	Português	Filho único
16	Suécia	Sueca	Sueco	Português	Português	Sueco	Sueco	Filho único
17	Japão	Brasileira	Português	Português	Japonês	Português	Japonês	Japonês
18	EUA	Brasileira	Português	Português	Inglês	Português	Inglês	Inglês
19	Inglaterra	Brasileira	Português	Português	Português	Português	Português	Filho único
20	Bélgica	Belga	Português	Português	Português	Holandês	Português	Português
21	EUA	Francesa	Inglês e Português	Português	Português	Francês	Francês	Filho único
22	EUA	Brasileira	Português	Português	Português	Português	Português	Filho único
23	EUA	Brasileira	Português	Português	Português	Português	Português	Filho único
24	México	Brasileira	Português	Português	Português	Português	Português	Português
25	EUA	Francesa	Inglês	Português	Inglês	Francês	Inglês	Inglês
26	Peru	Inglesa	Inglês e Português	Português	Ainda não fala	Inglês	Ainda não fala	Filho único
27	EUA	Americana	Inglês	Inglês	Inglês	Inglês	Inglês	Inglês
28	Japão	Japonesa	Japonês	Japonês	Japonês	Japonês	Japonês	Japonês

Fonte: Elaborada pela autora.

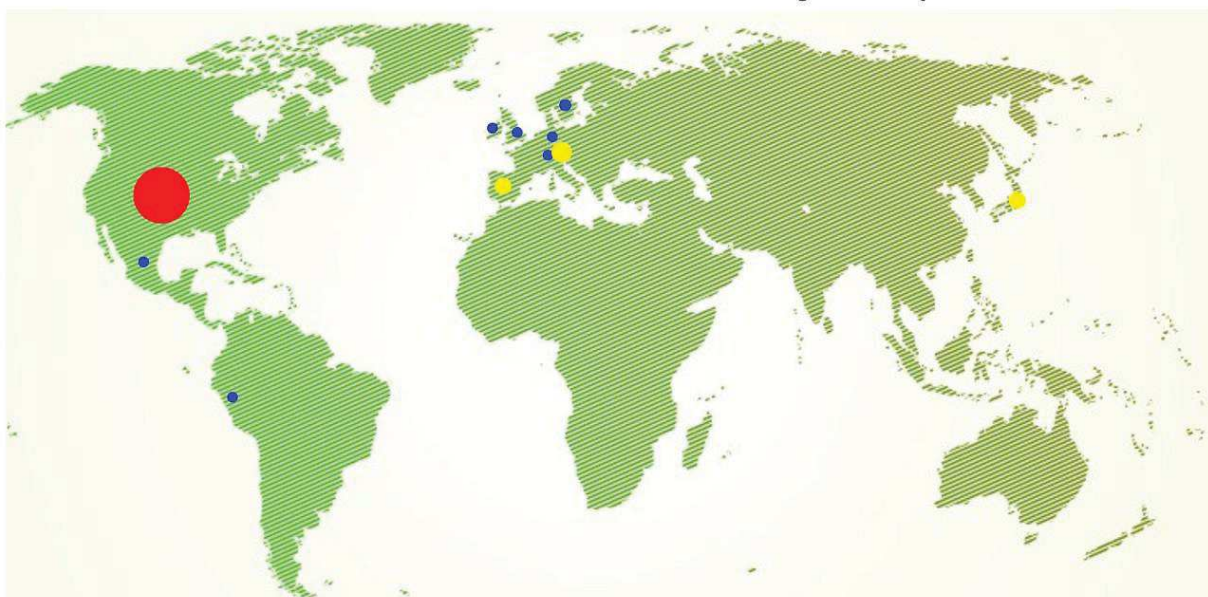
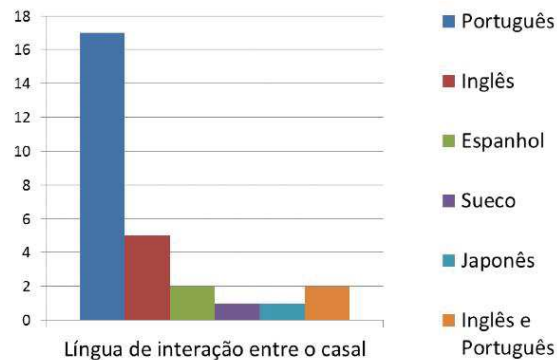
Além disso, para ilustrar, elaboramos um infográfico que facilita a visualização dos dados.

Figura 17 - Infográfico geral sobre as participantes.



Nacionalidade do parceiro

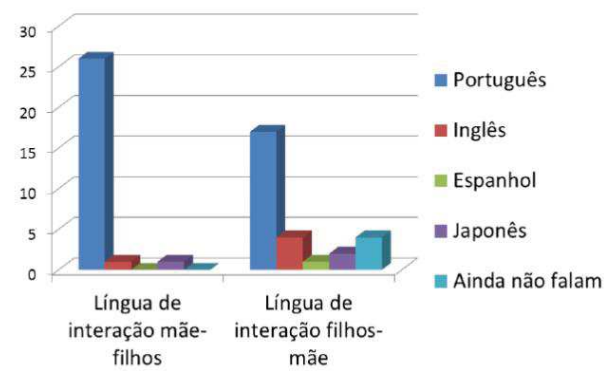
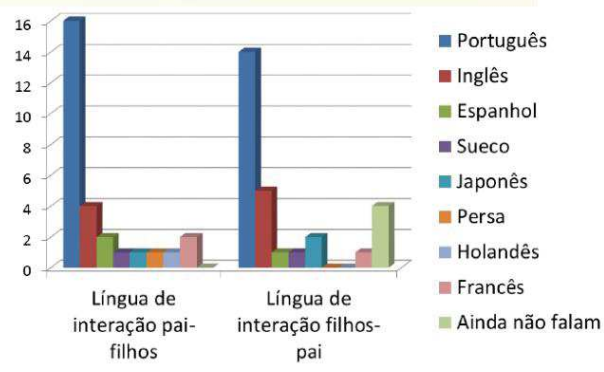
- Brasileira (16)
- Americana (3)
- Espanhola (2)
- Francesa (2)
- Iraniana-canadense (1)
- Sueca (1)
- Belga (1)
- Inglesa (1)
- Japonesa (1)



Países em que residem

- Estados Unidos (15 respostas)
- Alemanha, Espanha e Japão (2 respostas em cada país)
- Bélgica, Irlanda, Inglaterra, Holanda, México, Peru e Suécia (1 resposta em cada país)

Língua de interação entre irmãos



Fonte: Elaborada pela autora.

De modo geral, observamos que o Português é a língua mais relatada de ser usada em todas as interações. Percebemos também que na interação do casal, o Português é usado mesmo entre uma brasileira que possui parceiro estrangeiro. Na interação entre os filhos, notamos a menor variação de línguas usadas com o predomínio do uso do Português. Já na interação entre mãe e filhos, vemos que não são todas as participantes que utilizam o Português com os filhos, mas a grande maioria o faz. Grande parte dos filhos também utilizam o Português com a mãe, entretanto, observamos também o uso de outras três línguas, além do Português. Na interação entre pai e filhos, há a maior variação das línguas utilizadas, que correspondem com a nacionalidade dos parceiros das participantes. Isso indica que os parceiros estrangeiros utilizam suas Línguas Maternas com os filhos.

Para uma análise detalhada dos dados, dividimos as próximas subseções conforme as interações: interação entre o casal, interação mãe-filhos e filhos-mãe, interação pai-filhos e filhos-pai e interação entre os filhos. Nessas subseções, recortamos a tabela 4 em pequenas tabelas reunindo os seguintes itens: (i) as informações a respeito do país em que a família reside, (ii) a nacionalidade das participantes³⁴, (iii) as nacionalidades dos parceiros das participantes e (iv) as línguas em que acontece cada interação entre os membros de cada família.

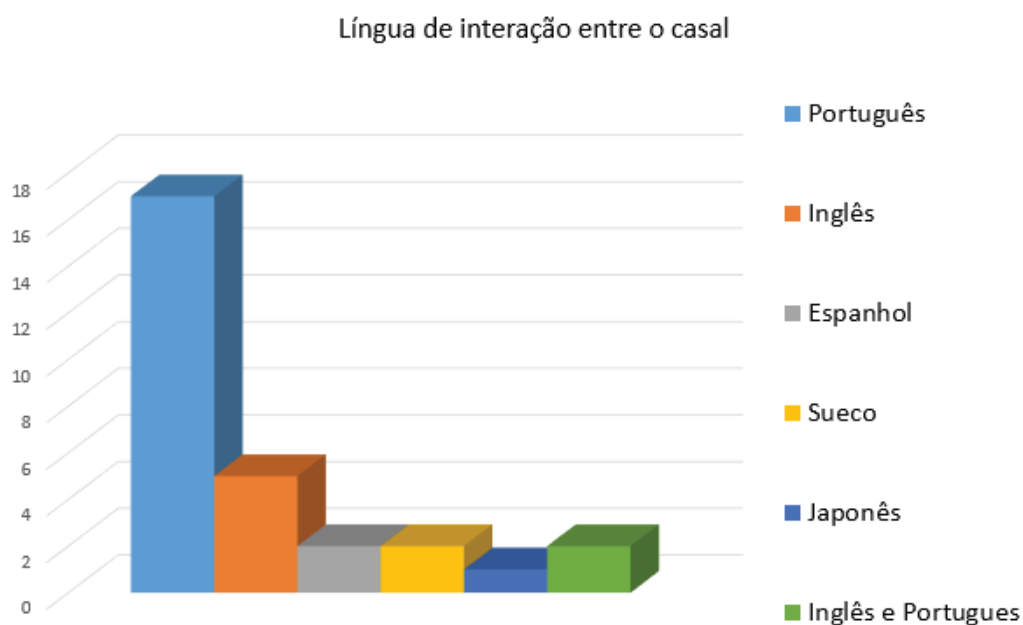
6.1.2.1 Línguas de interação entre o casal

Na interação entre o casal, as línguas utilizadas são Português, Inglês, Espanhol, Sueco e Japonês. Temos que a maioria das participantes respondeu Português (17 respostas), o que se explica pelo fato de a maioria delas possuir parceiros também brasileiros. As outras línguas utilizadas são: Inglês (5 respostas), Espanhol (2 respostas), Sueco (1 resposta) e Japonês (1 resposta) que coincidem em ser a língua do parceiro e/ou a do país em que as famílias estão inseridas. Há, ainda, dois relatos de casais que utilizam duas línguas na interação: a brasileira fala Português e o parceiro fala inglês com ela (1 resposta)

³⁴ Embora já tenhamos comentado que a nacionalidade de todas as participantes do nosso estudo é brasileira (ser brasileiro(a) era um pré-requisito para participar do nosso estudo), essa informação aparecerá nas tabelas 5, 6, 7 e 8 para uma visualização mais completa dos dados.

e a brasileira fala inglês e o parceiro fala Português (1 resposta). Os gráficos a seguir ilustram essas respostas.

Figura 18 - Gráfico “Língua de interação entre o casal”.



Fonte: Elaborado pela autora.

As informações do gráfico acima estão dispostas na tabela a seguir, juntamente aos dados sobre o país em que residem, a nacionalidade da participante e do parceiro.

Tabela 5 - Língua de interação entre o casal.

Casal	País	Nacionalidade da participante	Nacionalidade do parceiro	Língua de interação do casal
1	EUA	Brasileira	Brasileira	Português
2	EUA	Brasileira	Brasileira	Português
3	EUA	Brasileira	Americana	Inglês
4	EUA	Brasileira	Americana	Inglês
5	EUA	Brasileira	Brasileira	Português
6	EUA	Brasileira	Brasileira	Português
7	EUA	Brasileira	Brasileira	Português
8	EUA	Brasileira	Brasileira	Português
9	Holanda	Brasileira	Iraniana-canadense	Inglês
10	EUA	Brasileira	Brasileira	Português
11	Alemanha	Brasileira	Brasileira	Português
12	Espanha	Brasileira	Espanhola	Espanhol
13	Irlanda	Brasileira	Brasileira	Português
14	Espanha	Brasileira	Espanhola	Espanhol
15	Alemanha	Brasileira	Brasileira	Português
16	Suécia	Brasileira	Sueca	Sueco

17	Japão	Brasileira	Brasileira	Português
18	EUA	Brasileira	Brasileira	Português
19	Inglaterra	Brasileira	Brasileira	Português
20	Bélgica	Brasileira	Belga	Português
21	EUA	Brasileira	Francesa	Inglês e Português
22	EUA	Brasileira	Brasileira	Português
23	EUA	Brasileira	Brasileira	Português
24	México	Brasileira	Brasileira	Português
25	EUA	Brasileira	Francesa	Inglês
26	Peru	Brasileira	Inglesa	Inglês e Português
27	EUA	Brasileira	Americana	Inglês
28	Japão	Brasileira	Japonesa	Japonês

Fonte: Elaborada pela autora.

Temos, assim, 19 respostas que relatam o uso do Português na interação entre a participante e o parceiro (dentre as quais duas referem-se ao uso do Português e Inglês – números 21 e 26). Salientamos que apenas 16 desses casais são formados por brasileiros, o que indica que o Português é utilizado mesmo entre parceiros estrangeiros (números 20, 21 e 26). De modo geral, essas informações sugerem um ambiente que contribui e promove o desenvolvimento e interesse dos filhos no PLH. Além disso, o uso do Português pelo parceiro estrangeiro demonstra a possibilidade da valorização de uma língua minoritária, mesmo que em esferas restritas (WEISS & CANDIAN, 2019).

Percebemos também que, quando o Português não é usado na interação, a Língua Materna do parceiro que também coincide em ser a Língua Majoritária é utilizada (números 3, 4, 12, 14, 16, 27 e 28). Há, ainda, a ocorrência da língua utilizada não ser materna de nenhum dos dois, mas ser a Língua Majoritária (números 9, 21 e 25). Esses dados indicam que os ambientes proporcionados aos filhos são multilíngues, com a presença da Língua Materna do pai e/ou da mãe e da Língua Majoritária.

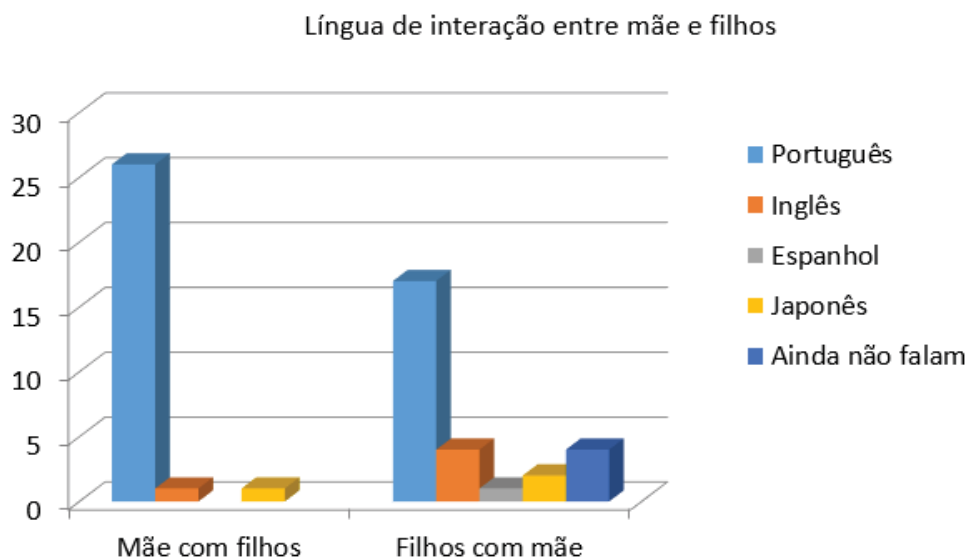
A seguir, passemos a analisar a língua que a mãe usa para falar com os filhos e que os filhos usam para falar com a mãe.

6.1.2.2 Línguas de interação entre mãe-filhos e filhos-mães

Ao perguntarmos sobre a língua usada pela participante com o(s) filho(s), houve uma prevalência da Língua Portuguesa (26 respostas). No entanto, esse número indica que há duas brasileiras que não falam sua Língua Materna com os filhos, as quais responderam utilizar Inglês (1 resposta) e Japonês (1 resposta). Já em relação à língua que os filhos utilizam para falar com a mãe, descobrimos que

há crianças muito jovens que ainda não falam (4 respostas) e que as línguas utilizadas são: Português (17 respostas), Inglês (4 respostas), Japonês (2 respostas) e Espanhol (1 resposta).

Figura 19 - Gráfico “língua de interação entre mãe e filhos”.



Fonte: Elaborado pela autora.

Em Weiss e Candian (2019), quando descrevemos o formulário, apontamos essa como uma questão muito relevante da pesquisa, uma vez que, analisando as respostas, as evidências sugerem que essas mães brasileiras, em sua grande maioria, contribuem para a afeição e a manutenção do PLH, ao utilizar a língua na interação com os filhos. No entanto, como apontamos, há dois casos em que o Português não é utilizado pelas mães brasileiras na interação com os filhos. Esse quadro sugere que esses filhos não possuem o contato com a Língua Portuguesa, geralmente estabelecido como Língua de Herança através do familiar brasileiro, nesse caso a mãe.

Reunimos as informações do gráfico acima na tabela a seguir, juntamente aos dados sobre o país em que residem e a nacionalidade da participante e do parceiro.

Tabela 6 - Língua de interação entre mãe-filhos e filhos-mãe.

Casal	País	Nacionalidade da participante	Nacionalidade do parceiro	Língua utilizada pela mãe com os filhos	Língua utilizada pelos filhos com a mãe
1	EUA	Brasileira	Brasileira	Português	Português
2	EUA	Brasileira	Brasileira	Português	Português

3	EUA	Brasileira	Americana	Português	Português
4	EUA	Brasileira	Americana	Português	Inglês
5	EUA	Brasileira	Brasileira	Português	Ainda não fala
6	EUA	Brasileira	Brasileira	Português	Português
7	EUA	Brasileira	Brasileira	Português	Português
8	EUA	Brasileira	Brasileira	Português	Português
9	Holanda	Brasileira	Iraniana-canadense	Português	Ainda não fala
10	EUA	Brasileira	Brasileira	Português	Português
11	Alemanha	Brasileira	Brasileira	Português	Português
12	Espanha	Brasileira	Espanhola	Português	Ainda não fala
13	Irlanda	Brasileira	Brasileira	Português	Português
14	Espanha	Brasileira	Espanhola	Português	Espanhol
15	Alemanha	Brasileira	Brasileira	Português	Português
16	Suécia	Brasileira	Sueca	Português	Português
17	Japão	Brasileira	Brasileira	Português	Japonês
18	EUA	Brasileira	Brasileira	Português	Inglês
19	Inglaterra	Brasileira	Brasileira	Português	Português
20	Bélgica	Brasileira	Belga	Português	Português
21	EUA	Brasileira	Francesa	Português	Português
22	EUA	Brasileira	Brasileira	Português	Português
23	EUA	Brasileira	Brasileira	Português	Português
24	México	Brasileira	Brasileira	Português	Português
25	EUA	Brasileira	Francesa	Português	Inglês
26	Peru	Brasileira	Inglesa	Português	Ainda não fala
27	EUA	Brasileira	Americana	Inglês	Inglês
28	Japão	Brasileira	Japonesa	Japonês	Japonês

Fonte: Elaborada pela autora.

Em uma análise comparativa, para as 26 mães que utilizam o Português com os filhos, há: 17 relatos de filhos também utilizando o Português com a mãe (números 1, 2, 3, 6, 7, 8, 10, 11, 13, 15, 16, 19, 20, 21, 22, 23, 24); quatro relatos de filhos que são muito novos e ainda não falam (números 5, 9, 12 e 26); e cinco relatos de filhos que utilizam a Língua Majoritária com a mãe (números 4, 14, 17, 18 e 25), dentre os quais dois referem-se também à Língua Materna do pai (números 4 e 14).

E para as duas mães que não usam o Português com os filhos (números 27 e 28), utilizando o Inglês e Japonês que são tanto as Línguas Majoritárias quanto as Línguas Maternas dos respectivos parceiros, temos os filhos de ambas respondendo na mesma língua.

Nota-se que, embora haja 26 mães usando o Português com o(s) filho(s), o mesmo não acontece visto da outra perspectiva, pois há apenas 17 relatos filho(s) usando o Português com a mãe. Isso não quer dizer que esses filhos não sejam

ou estejam se tornando falantes de herança, pois, conforme já salientamos, é comum que esses falantes apresentem uma proficiência linguística em níveis variados (FLORES & MELO-PFEIFER, 2014). Nesses casos, os dados indicam que a habilidade de compreensão está sendo desenvolvida, enquanto não há evidência sobre a habilidade de produção. Destacamos que, embora o falante não responda na Língua de Herança, não significa que ele não tenha essa habilidade. Indica apenas que, naquela interação em casa, a escolha dele é interagir em outra língua (seja qual for o motivo), o que caracteriza uma decisão que faz parte da vida de qualquer sujeito bilíngue.

Na seção seguinte, analisaremos a línguas utilizada por cada pai para falar com os filhos e pelos filhos para falar com o pai.

6.1.2.3 Línguas de interação entre pai-filhos e filhos-pai

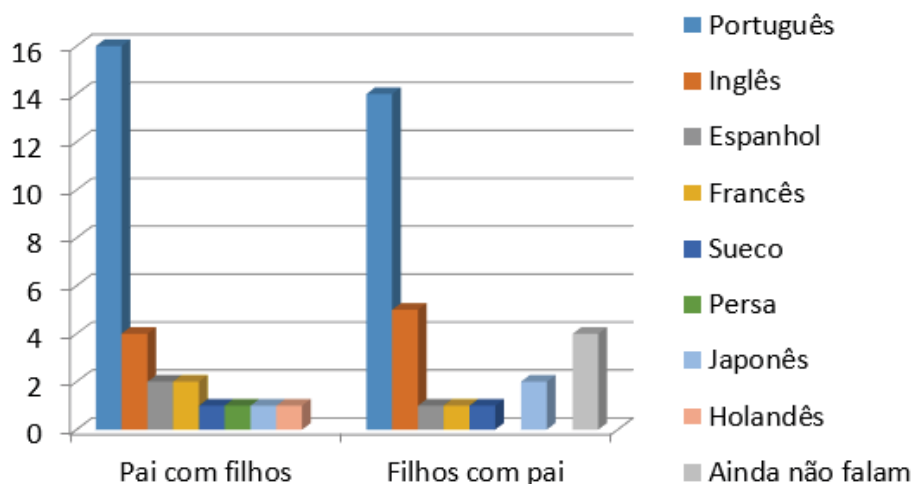
Passemos a analisar as respostas das participantes em relação às línguas da interação do parceiro com o(s) filho(s) e o outro ponto de vista dessa questão, a língua utilizada pelo(s) filho(s) com o parceiro da participante.

As participantes relataram que as línguas utilizadas pelos parceiros para falar com os filhos são: Português (16 respostas), Inglês (4 respostas), Espanhol (2 respostas), Francês (2 resposta), Sueco (1 resposta), Persa (1 resposta), Japonês (1 resposta) e Holandês (1 resposta).

A respeito da língua utilizada pelos filhos para falar com os pais, temos as seguintes respostas: Português (14 respostas), Inglês (5 respostas), Espanhol (1 resposta), Francês (1 resposta), Sueco (1 resposta) e Japonês (2 respostas). Além disso, mantêm-se as quatro respostas relativas às crianças muito jovens que ainda não falam.

Figura 20 - Gráfico "língua de interação entre pai e filhos".

Língua de interação entre pai e filhos



Fonte: Elaborado pela autora.

Analisando o gráfico acima e a tabela a seguir, notamos que todos os parceiros das participantes utilizam sua Língua Materna na interação com os filhos, independentemente se é a Língua Majoritária ou não. Assim, percebemos que o Português é utilizado pelos 16 parceiros brasileiros.

Uma observação adicional diz respeito à existência de outras Línguas de Herança sendo utilizadas com o(s) filho(s): Francês (números 21 e 25), Inglês (número 26) e Persa (número 9), pois essas famílias não residem em territórios onde essas são as línguas oficiais. Já as demais línguas que apareceram nas respostas (Inglês, Espanhol, Sueco, Holandês e Japonês) constituem as Línguas Maternas dos pais e também as línguas dos países em que essas famílias estão inseridas.

A tabela a seguir reúne as informações do gráfico acima, além dos dados sobre o país em que residem e a nacionalidade da participante e do parceiro.

Tabela 7 - Língua de interação entre pai-filhos e filhos-pai.

Casal	País	Nacionalidade da participante	Nacionalidade do parceiro	Língua utilizada pelo pai com os filhos	Língua utilizada pelos filhos com o pai
1	EUA	Brasileira	Brasileira	Português	Português
2	EUA	Brasileira	Brasileira	Português	Português
3	EUA	Brasileira	Americana	Inglês	Inglês
4	EUA	Brasileira	Americana	Inglês	Inglês
5	EUA	Brasileira	Brasileira	Português	Ainda não fala
6	EUA	Brasileira	Brasileira	Português	Português
7	EUA	Brasileira	Brasileira	Português	Português
8	EUA	Brasileira	Brasileira	Português	Português

9	Holanda	Brasileira	Iraniana-canadense	Persa	Ainda não fala
10	EUA	Brasileira	Brasileira	Português	Português
11	Alemanha	Brasileira	Brasileira	Português	Português
12	Espanha	Brasileira	Espanhola	Espanhol	Ainda não fala
13	Irlanda	Brasileira	Brasileira	Português	Português
14	Espanha	Brasileira	Espanhola	Espanhol	Espanhol
15	Alemanha	Brasileira	Brasileira	Português	Português
16	Suécia	Brasileira	Sueca	Sueco	Sueco
17	Japão	Brasileira	Brasileira	Português	Japonês
18	EUA	Brasileira	Brasileira	Português	Inglês
19	Inglaterra	Brasileira	Brasileira	Português	Português
20	Bélgica	Brasileira	Belga	Holandês	Português
21	EUA	Brasileira	Francesa	Francês	Francês
22	EUA	Brasileira	Brasileira	Português	Português
23	EUA	Brasileira	Brasileira	Português	Português
24	México	Brasileira	Brasileira	Português	Português
25	EUA	Brasileira	Francesa	Francês	Inglês
26	Peru	Brasileira	Inglesa	Inglês	Ainda não fala
27	EUA	Brasileira	Americana	Inglês	Inglês
28	Japão	Brasileira	Japonesa	Japonês	Japonês

Fonte: Elaborada pela autora.

Como há participantes do nosso estudo que possuem parceiros estrangeiros, observamos uma maior variação nas línguas utilizadas nas interações entre pai e filho.

Estabelecendo uma comparação entre as línguas usadas nessas interações, temos: 16 pais utilizando o Português com os filhos para 13 respostas dos filhos utilizando a mesma língua com eles (números 1, 2, 6, 7, 8, 10, 11, 13, 15, 19, 22, 23, 24), duas respostas de filhos utilizando a Língua Majoritária: Japonês e Inglês (números 17 e 18), e uma resposta de um filho que ainda não fala (número 5).

Para os quatro relatos de pais utilizando o Inglês com os filhos, temos três relatos de filhos utilizando a mesma língua com eles (números 3, 4 e 27) e um relato de filhos que ainda não falam (número 26).

Para as duas respostas dos pais utilizando o Espanhol com os filhos, temos uma resposta dos filhos utilizando mesma língua com o pai (número 14) e uma resposta de filhos que ainda não falam (número 12).

Para os dois pais utilizando o Francês com os filhos, temos um filho utilizando o Francês com o pai (número 21) e um filho utilizando o Inglês, que é a Língua Majoritária, com o pai (número 25).

Os relatos do uso do Sueco (número 16) e uso do Japonês (número 28) na interação entre pai e filhos permanece em pé de igualdade: são utilizados pelos dois lados na interação. Em relação ao relato de uso do Persa pelo pai, temos o relato de filhos que ainda não falam (número 9). E quanto ao relato do uso do Holandês pelo pai, temos os filhos utilizando Português (número 20), o que sugere uma preferência do filho em utilizar o PLH com o pai.

De modo geral, percebemos uma grande maioria de interações entre pais e filhos acontecendo na mesma língua. Conforme já apontamos, todos os pais utilizam suas respectivas Línguas Maternas com seus filhos, mesmo quando essa não é a Língua Majoritária, tornando-a, assim, a Língua de Herança dos filhos. Esses dados indicam, portanto, que todos parceiros das participantes do nosso estudo, conscientemente ou não, estabelecem contato com os filhos em suas Línguas Maternas, transmitindo, em alguns casos, uma Língua de Herança aos filhos. Notamos que o mesmo não pode ser dito em relação às participantes do nosso estudo: ainda que seja a grande maioria, não são todas as mães que interagem com os filhos em Português. Contudo, salientamos, novamente, a diversidade de cenários linguísticos que podem existir em famílias expatriadas e a complexidade de motivos para as escolhas que são feitas nesses lares.

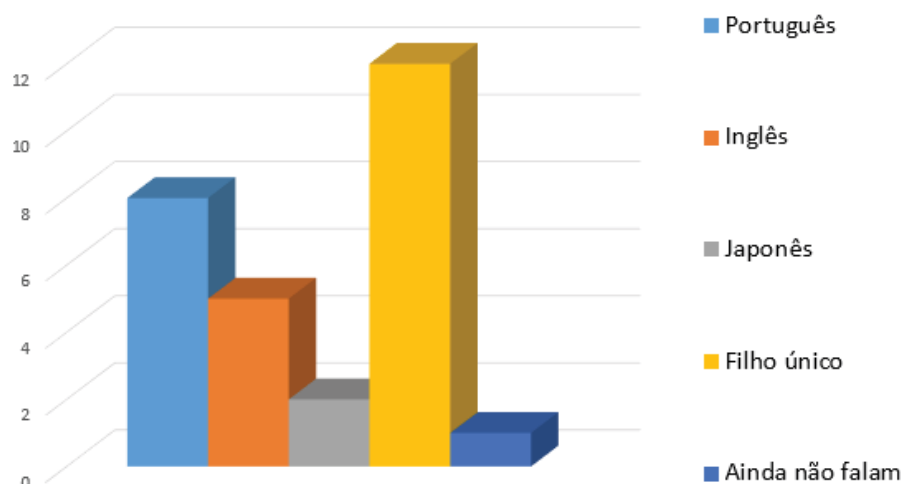
Por fim, apresentaremos as respostas sobre a língua utilizada na interação entre os filhos de cada participante.

6.1.2.4 Línguas de interação entre os filhos

Apresentamos os dados que se referem à língua utilizada na interação entre os filhos das participantes, quando não era o caso de filho único. No gráfico da figura a seguir, há apenas um relato de filhos que ainda não falam (1 resposta), pois os outros três relatos iguais estão, neste gráfico, inclusos nos relatos de filhos únicos (12 respostas). As línguas utilizadas pelos filhos das participantes na interação entre irmãos são: Português (8 respostas), Inglês (5 respostas) e Japonês (2 respostas).

Figura 21 - Gráfico “língua de interação entre os filhos”.

Língua de interação entre os filhos



Fonte: Elaborado pela autora.

A tabela a seguir mostra as respostas a respeito da escolha linguística feita na comunicação entre irmãos, isto é, na comunicação dos filhos das participantes, quando interagem entre si, e suas respectivas idades, permitindo visualizar qual língua é utilizada: a proveniente do pai, a da mãe ou a do país em que residem. Para isso, mantêm-se os dados sobre o país em que moram e sobre a nacionalidade do pai e da mãe.

Tabela 8 - Língua de interação entre os filhos.

Casal	País	Nacionalidade da participante	Nacionalidade do parceiro	Língua de interação dos filhos	Idade*
1	EUA	Brasileira	Brasileira	Português	12a / 15a
2	EUA	Brasileira	Brasileira	Português	3a / 5a
3	EUA	Brasileira	Americana	Inglês	1a6m / 5a
4	EUA	Brasileira	Americana	Inglês	6a / 8a
5	EUA	Brasileira	Brasileira	Filho único	10m
6	EUA	Brasileira	Brasileira	Português	1a1m / 10a
7	EUA	Brasileira	Brasileira	Português	8a / 10a
8	EUA	Brasileira	Brasileira	Português	3a / 6a
9	Holanda	Brasileira	Iraniana-canadense	Ainda não fala	0a / 1a
10	EUA	Brasileira	Brasileira	Português	5a / 10a
11	Alemanha	Brasileira	Brasileira	Filho único	2a6m
12	Espanha	Brasileira	Espanhola	Filho único	7m
13	Irlanda	Brasileira	Brasileira	Filho único	3a
14	Espanha	Brasileira	Espanhola	Filho único	8a
15	Alemanha	Brasileira	Brasileira	Filho único	3a
16	Suécia	Brasileira	Sueca	Filho único	3a6m
17	Japão	Brasileira	Brasileira	Japonês	10a / 13a

18	EUA	Brasileira	Brasileira	Inglês	12a /16a / 22a
19	Inglaterra	Brasileira	Brasileira	Filho único	8m
20	Bélgica	Brasileira	Belga	Português	2a / 4a
21	EUA	Brasileira	Francesa	Filho único	6a
22	EUA	Brasileira	Brasileira	Filho único	6a
23	EUA	Brasileira	Brasileira	Filho único	14a
24	México	Brasileira	Brasileira	Português	4a / 7a
25	EUA	Brasileira	Francesa	Inglês	18a /22a
26	Peru	Brasileira	Inglesa	Filho único	1a2m
27	EUA	Brasileira	Americana	Inglês	14a /15a
28	Japão	Brasileira	Japonesa	Japonês	6a / 9a / 11a

Fonte: Elaborada pela autora.

*As idades estão detalhadas com meses e anos conforme as respostas das mães e foram escritas com **a** para anos e **m** para meses.

Os filhos que utilizam Português entre si totalizam oito respostas, dentre as quais sete são de filhos de ambos os pais brasileiros (números 1, 2, 6, 7, 8, 10 e 24) e uma é filho de pai belga, cuja família mora na Bélgica (número 20). Esses dados indicam que esses filhos escolheram utilizar a Língua de Herança em vez da Língua Materna e Majoritária.

Os filhos que utilizam Inglês entre si totalizam cinco respostas e são de famílias que residem nos Estados Unidos, sendo três relativas a filhos de pai norte-americano (números 3, 4 e 27), uma de filhos de pai brasileiro (número 18), e uma de filho de pai francês (número 25). Percebemos, nessas escolhas, que esses filhos preferem utilizar entre si sua Língua Materna.

Os filhos que utilizam Japonês entre si totalizam duas respostas e são de famílias que residem no Japão, sendo uma resposta de filhos de pai japonês (número 28) e uma resposta de filhos de pai brasileiro (número 17). Novamente notamos a Língua Materna sendo escolhida pelos filhos, mesmo quando ambos os pais são brasileiros.

Os outros relatos correspondem a filhos únicos (números 5, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 19, 21, 22, 23 e 26). Há, ainda, um relato de irmãos que ainda não falam (número 9).

Com esses dados, observamos as negociações linguísticas realizadas entre irmãos que compartilham diversas características entre si, como os pais e a nacionalidade.

Mota (2004, p. 154), em estudo sobre imigrantes brasileiros nos Estados Unidos, registrou três padrões comunicacionais na interação entre irmãos de acordo com as idades:

os filhos mais velhos têm mais chances de se tornarem bilíngues porque conseguem manter mais naturalmente a comunicação com os pais em Português; os filhos mais novos, em contrapartida, normalmente se comunicam com os irmãos mais velhos em inglês e, muitas vezes comunicam-se com os pais utilizando os irmãos mais velhos como intérpretes.

Correlacionando as idades dos filhos das nossas participantes e suas escolhas linguísticas na comunicação entre irmãos, percebemos um padrão semelhante daquele observado por Mota (2004). De modo geral, os filhos mais velhos, embora respondam na Língua Majoritária, escutam as Línguas Maternas dos pais; enquanto os filhos mais novos realizam uma maior variação nas línguas que utilizam. De acordo com cada faixa etária, observamos as seguintes especificações das interações dos filhos das participantes:

- **Os jovens entre 18 e 22 anos** (números 18 e 25) conversam com os irmãos na Língua Majoritária, inclusive aqueles com ambos os pais brasileiros (número 18). Notamos, ainda, que esses jovens também utilizam a Língua Majoritária nas outras interações familiares, embora haja filhos que escutam o Português vindo da mãe e o Francês, do pai (número 25) – ver tabela 4.
- **Os adolescentes entre 13 e 17 anos** (números 1, 17, 18 e 27), em sua maioria, também utilizam a Língua Majoritária com os irmãos, com exceção do número 1 que utiliza o Português. Notamos que a língua utilizada na interação entre irmãos é a mesma utilizada nas outras interações por esses adolescentes, embora alguns escutem Português vindo dos pais (números 1, 17 e 18) – ver tabela 4.
- **As crianças entre 3 e 12 anos** que são filhas de ambos os pais brasileiros utilizam o Português para interagirem com os irmãos (números 1, 2, 6, 7, 8, 10, 20 e 24), exceto as que preferem utilizar a Língua Majoritária (números 17 e 18). Já as demais crianças utilizam com os irmãos a Língua Majoritária que também corresponde à Língua Materna do pai (números 3, 4 e 28). Essas crianças mantêm o uso da mesma língua na interação com os outros membros da família, com exceção de um relato de crianças que respondem à mãe em Português (número 3) – ver tabela 4.
- **Os bebês de até 2 anos e 11 meses** utilizam o Português com os irmãos e com os outros membros familiares (números 6 e 20), mesmo possuindo pai

estrangeiro (no caso do número 20 que interage com o pai na língua dele). Há também o caso de bebês que utilizam a Língua Majoritária e língua do pai com os irmãos e com o pai, utilizando o Português somente com a mãe (número 3) – ver tabela 4.

Esses dados, portanto, ilustram o bilinguismo dos filhos das participantes e mostram as escolhas linguísticas dos falantes de PLH da nossa pesquisa. Nesse sentido, Mota (2008) assinala que os domínios sociais (esfera pública ou privada) nem sempre vão determinar a escolha da língua a ser utilizada, mas a pessoa com quem se fala e o assunto sobre o qual se fala são fatores mais determinantes na escolha da língua mais adequada a ser usada.

Considerando os dados apresentados, guardados os cuidados com a complexidade das negociações linguísticas em um ambiente familiar multilíngue, como se pode perceber nos gráficos, tabelas e infográfico apresentados até aqui, podemos fazer algumas observações.

De modo geral, é perceptível como a língua utilizada pelos pais para conversar com os filhos nem sempre é a mesma que esses filhos escolhem para conversar com os pais. Percebemos, ainda, que alguns filhos escolhem a Língua Materna de cada pai para interagir com eles, usando, portanto, suas Línguas de Herança com quem lhe deu essa herança. Novamente temos uma demonstração da proficiência desses falantes de herança ao lidar com as Línguas de Herança que possuem. De acordo com Souza (2010), falantes de herança reconhecem a importância de seu repertório linguístico no vínculo com sua herança, família e comunidade. Os filhos das nossas participantes demonstram reconhecer não apenas suas múltiplas identidades, fazendo essas seleções linguísticas no ambiente familiar, mas também demonstram negociar essas identidades e escolhas linguísticas em cada interação.

A seção seguinte do formulário refere-se à inserção das famílias nas sociedades em que vivem.

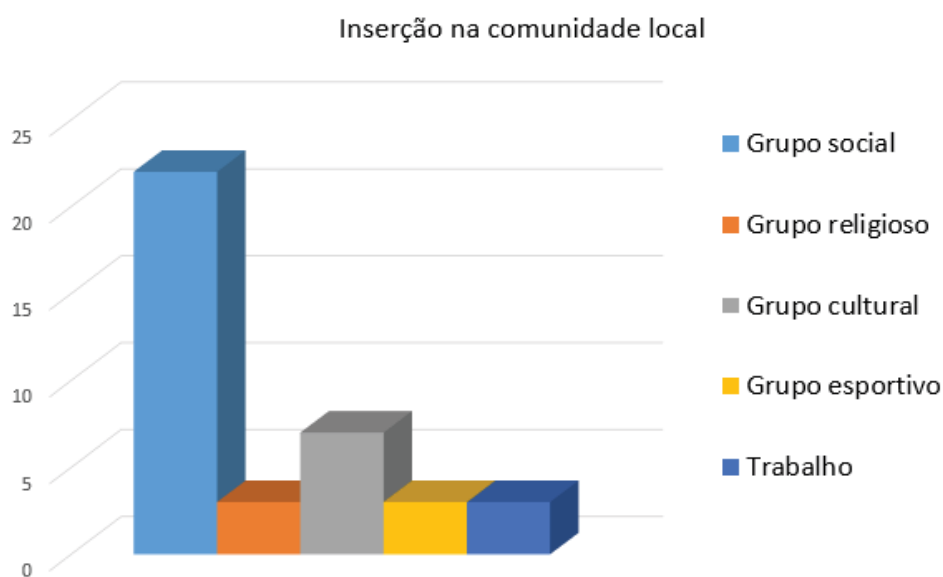
6.1.3 Inserção das famílias na sociedade

Perguntamos sobre a relação que a família mantém com a comunidade majoritária local e com a comunidade brasileira local, no caso da existência de uma (ver figura 6). Nessas perguntas, como descrevemos na metodologia, havia a

possibilidade de escolher mais de uma opção e, ainda, a opção “outros” em que as participantes poderiam descrever de que modo participam da comunidade.

A respeito da inserção na comunidade local, obtivemos as seguintes respostas: grupo social (22 respostas), grupo cultural (7 respostas), grupo religioso (3 respostas), grupo esportivo (3 respostas) e, como opção adicionada pelas próprias participantes, trabalho (3 respostas).

Figura 22 - Gráfico “inserção na comunidade local”.



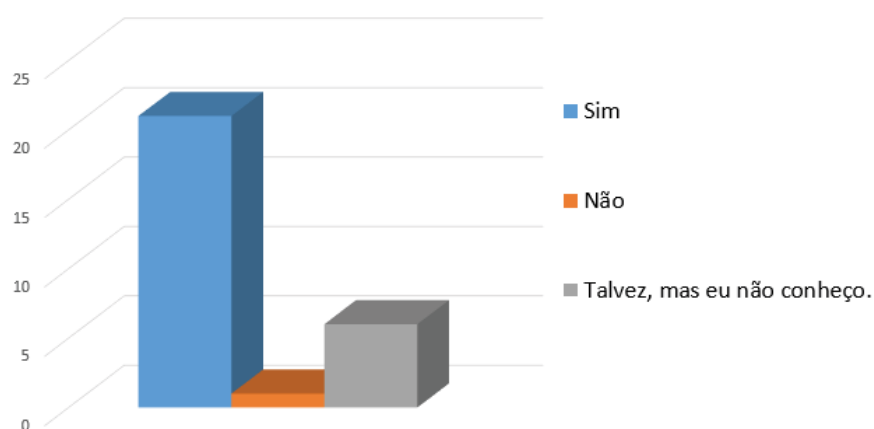
Fonte: Elaborado pela autora.

No gráfico acima, observamos que o grupo social representa, majoritariamente, o modo como as famílias se inserem na comunidade local (78,6%), seguido do grupo cultural (25%). A inserção na comunidade através de grupo religioso, grupo esportivo e trabalho acontece, cada uma, com 10,7%.

A seguir, havia duas perguntas sobre a inserção na comunidade brasileira local. Sobre a existência da comunidade brasileira local, as respostas foram: sim (21 respostas), não (1 resposta) e talvez, mas eu não conheço (6 respostas).

Figura 23 - Gráfico “existência de uma comunidade brasileira local”.

Existência de uma comunidade brasileira local

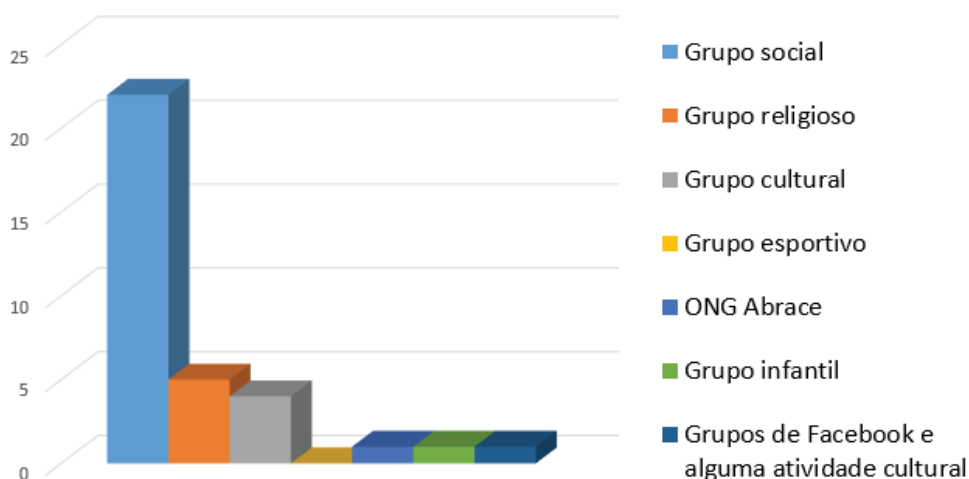


Fonte: Elaborado pela autora.

E sobre como participam da comunidade brasileira local, as participantes que haviam respondido positivamente à pergunta anterior indicaram: grupo social (22 respostas), grupo religioso (5 respostas), grupo cultural (4 respostas). Não houve resposta sobre a inserção ser feita através de grupos esportivos e houve os seguintes acréscimos feitos pelas próprias participantes: ONG Abrace³⁵ (1 resposta), grupos de Facebook e alguma atividade cultural (1 resposta) e grupo infantil (1 resposta).

Figura 24 - Gráfico “inserção na comunidade brasileira local”.

Inserção na comunidade brasileira local



Fonte: Elaborado pela autora.

³⁵ ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CULTURA E EDUCAÇÃO – ABRACE: <https://abracebrasil.org/>

Diante do gráfico acima, percebemos como o grupo social corresponde à grande maioria das respostas (78,6%), seguido do grupo religioso (17,9%) e grupo cultural (14,3%). As respostas sobre não participar da comunidade brasileira local representam 7,1%. E nas opções adicionadas pelas próprias participantes: Ong ABRACE, grupos de Facebook e alguma atividade cultural e grupo infantil, cada uma aparece assinalada com 3,6% do total.

Como mencionado no capítulo sobre culturas e identidades, Ana Souza (2016a) observou como mães brasileiras se relacionam com aspectos sociais, culturais e linguísticos do país anfitrião e do Brasil. Baseando-se em Tajfel (1978) e Hannerz (2000), a autora mostra como grupos minoritários podem se comportar quando em contato com o grupo majoritário. Divididos em três categorias, a classificação dá-se da seguinte maneira:

- a) os nativos: aqueles que desejam assimilar ao grupo majoritário, mas que podem fracassar devido às barreiras impostas pelo grupo majoritário;
- b) os cosmopolitas: aqueles que escolhem abrir mão de algumas de suas características culturais, históricas e sociais que os distinguem, mas, que ao mesmo tempo, conservam algumas de suas características particulares;
- c) os turistas: aqueles que reagem contra os membros do grupo minoritário que tentam assimilar ao grupo majoritário (SOUZA, 2016a, p. 22).

Ana Souza (2016a) explica essa classificação como um *continuum*. Não sendo as identificações estáticas, os grupos podem se deslocar entre os extremos. Observando os gráficos das figuras 22 e 24, os dados sugerem que as famílias das nossas informantes parecem se relacionar tanto com o grupo majoritário, quanto com o grupo minoritário de diversas maneiras. Desse modo, com base na classificação de Souza (2016a), podemos enquadrar as participantes do nosso estudo na categoria de cosmopolitas, uma vez que elas parecem participar socialmente do grupo majoritário, mas também conservam características culturais, históricas e linguísticas, ao participarem também da comunidade brasileira local.

A respeito da participação específica em grupo religiosos brasileiros, que corresponde a 17,9% das respostas, Mota (2008) pontua a igreja brasileira como um dos mais fortes territórios de conservação da Língua Portuguesa, juntamente ao convívio com a comunidade brasileira principalmente em reuniões de celebrações nacionais.

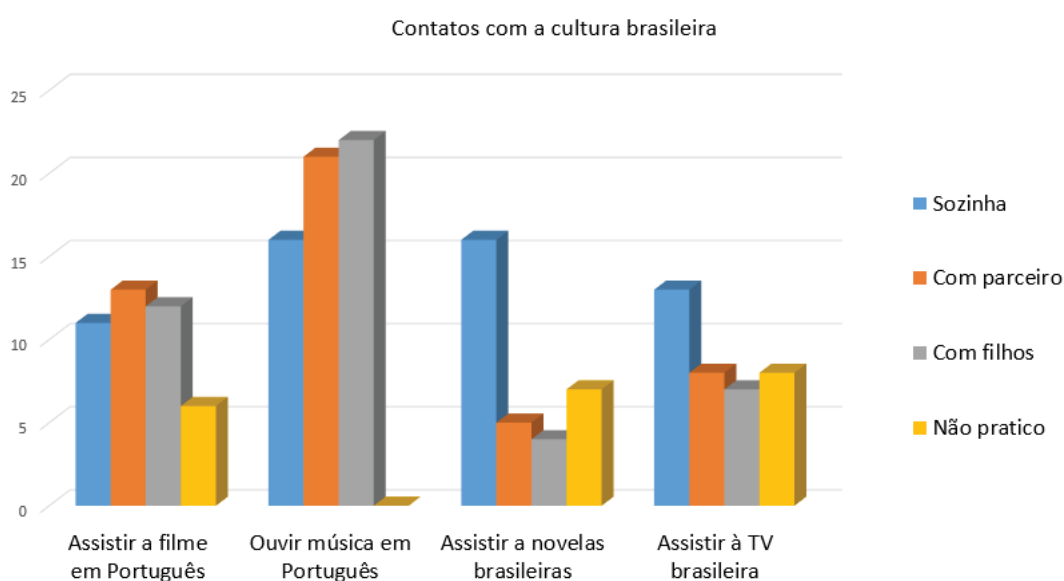
Podemos implicar, assim, que a inserção dessas famílias em igrejas e em comunidades brasileiras expatriadas, em geral, sugere uma busca por manutenção e afeição da língua e cultura de herança da família.

A seguir, perguntamos sobre a interação que a família possui com aspectos da cultura brasileira.

6.1.4 Contatos da família com a cultura brasileira

Nesta seção, como mostramos na metodologia (ver figura 7), pedimos às informantes que marcassem quais atividades realizam e indicassem com qual membro da família essas atividades são praticadas. A respeito da primeira atividade, **assistir a filmes em Português**, temos: sozinha (11 respostas), com parceiro (13 respostas), com filhos (12 respostas) e não pratico tal atividade (6 respostas). Sobre **ouvir música em Português**: sozinha (16 respostas), com parceiro (21 respostas) e com filhos (22 respostas), não houve relato a respeito de não escutar músicas em Português. Em relação a **assistir a novelas brasileiras**: sozinha (16 respostas), com parceiro (5 respostas), com filhos (4 respostas) e não pratico tal atividade (7 respostas). Por fim, a respeito de **assistir à TV brasileira**: sozinha (13 respostas), com parceiro (8 respostas), com filhos (7 respostas) e não pratico tal atividade (8 respostas).

Figura 25 - Gráfico “contatos com a cultura brasileira”.



Fonte: Elaborado pela autora.

Diante dessas respostas, notamos que a atividade de ouvir música em Português é a única praticada por todas as respondentes do formulário e é a que possui mais respostas em relação à prática conjunta com o parceiro e com filhos. A respeito disso, Mota (2004, p. 158) destaca que

a música brasileira exerce um grande fascínio sobre crianças e jovens; fiquei bastante surpresa ao ver o alto nível de interesse em saber as letras das músicas, não só aquelas mais em evidência como também as mais antigas, que fazem parte do repertório dos pais.

Percebemos que a atividade de ver filmes em Português, ainda que em menor número do que a atividade anterior, também é bastante praticada nesses lares, nos quais a participante também assiste acompanhada do parceiro e de filhos. Sobre assistir à TV brasileira e a novelas brasileiras, observamos que são atividades que a participante realiza mais sozinha do que acompanhada do resto da família. Na pesquisa de Mota (2004), em contrapartida, a televisão brasileira foi a atividade cultural que mais favoreceu o uso do Português.

Tanto os pais como os filhos acreditam que a televisão brasileira é bem melhor que a americana; é comum, durante os fins de semana, passarem horas assistindo a vídeos dos programas semanais. [...] Interessante é que, em alguns relatos de aprendizagem, esses adolescentes reconhecem que a televisão também está ensinando a língua portuguesa.

No entanto, salientamos que o estudo da autora foi realizado em 1999, quando as possibilidades de interação com a tecnologia eram bem limitadas.

De modo geral, essas informações indicam que a cultura brasileira (ou lusófona – as opções eram músicas e filmes em Português) está presente nesses ambientes familiares. Esse contato, além de cultural, é linguístico e contribui para uma maior familiaridade com as raízes brasileiras e uma convivência com outras variações da Língua Portuguesa.

As respostas objetivas retratadas nesta seção, juntamente às respostas que apresentaremos e analisaremos a seguir, compõem os dados que obtivemos com a aplicação do formulário. Após essa apresentação detalhada e analítica dos dados objetivos das participantes, passemos às investigações que podem ser realizadas com as informações coletadas de cunho mais descritivo.

6.2 DADOS DESCRITIVOS E SUAS ANÁLISES

Nesta seção, analisaremos as respostas das participantes dadas às perguntas descritivas do formulário. Ao final do questionário, havia duas perguntas sobre o motivo pelo qual a participante acha importante que os filhos falem Português e sobre o que as participantes fazem para incentivar os filhos a falarem Português. Ao contrário das questões analisadas na seção anterior, que permitiram respostas objetivas e limitadas, nas questões descritivas, era esperado que as participantes retratassem os aspectos a respeito da relação com a Língua Portuguesa e da transmissão do PLH aos filhos.

Além de apresentarmos as respostas descritivas e suas respectivas análises, reexaminaremos as respostas dadas na seção “Línguas em casa” a fim de propor uma relação entre as línguas faladas em casa e a importância e incentivo que a participante dá ao Português no âmbito familiar. Nossa hipótese é de que o valor dado à Língua Materna e o estímulo ao aprendizado da Língua de Herança pelos filhos, ambos empreendidos pela brasileira no caso desta pesquisa, são aspectos relativamente proporcionais que resultam na utilização ou não no uso do Português como Língua de Herança pelos filhos.

Destacamos nossa compreensão de que as participantes, ao se dispor a preencher o formulário e a participar da pesquisa, já demonstram, evidentemente, interesse no assunto e, portanto, demonstram dar importância ao Português. Argumentamos, assim, que essas participantes já estão interessadas em promover o Português como Língua de Herança em suas casas e, de alguma forma, possuem consciência de seu papel como promotoras da língua. No entanto, compreendemos também que há uma relação entre as informações relatadas nas perguntas descritivas do formulário (sobre os motivos pelos quais acham o Português importante e o que fazem para incentivar os filhos a falarem a língua) e as informações dadas na seção “Línguas em casa”. Em outras palavras, entendemos que se a Língua Portuguesa e a cultura brasileira forem de grande relevância para a brasileira, o Português certamente será uma língua presente naquele ambiente familiar, mesmo que falado somente por ela.

Salientamos que compreendemos que essa relação não seja tão simplória, pois há outros fatores que também determinam e influenciam o uso da Língua de Herança no ambiente familiar, como a existência de outras Línguas de Herança naquela família, o prestígio que o Português como Língua de Herança tem na comunidade majoritária, dentre outros. Por isso esses dados são igualmente ricos

Fonte: Elaborada pela autora.

Percebemos que as escolhas linguísticas nesses lares variam entre: o uso majoritário do Português por todos os membros da família na interação com cada membro (14 respostas: números 1, 2, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 13, 15, 19, 22, 23, 24); e a prevalência do Português, embora os filhos conversem entre si e respondam aos pais na Língua Majoritária (duas respostas: números 17 e 18).

Adiante, observamos os relatos dados por essas participantes sobre a relevância do Português no ambiente familiar e qual o tipo de incentivo elas dão aos filhos para aprenderem a língua. As respostas estão dispostas de acordo as seguintes perguntas: a) “por que você considera importante que seus filhos saibam falar Português?” e b) “o que você faz para incentivar seus filhos a falarem Português?”. Destacamos que os números 17 e 18 caracterizam os relatos das brasileiras cujos filhos respondem aos pais e conversam entre si utilizando a Língua Majoritária e os demais números correspondem às respostas das brasileiras que vivem em lares em que só o Português é utilizado.

Quadro 1 – “Língua Portuguesa em casa” das famílias compostas por ambos os pais brasileiros.

1)	a. “Língua materna.” b. “Falamos em Português.”
2)	a. “Considero importante para que eles possam se comunicar com os parentes.” b. “Filmes, leituras, contos.”
5)	a. “Para conhecer a língua da família e poder se comunicar com os parentes que ainda moram no Brasil.” b. “Falo, canto, conto histórias em Português e deixo ela assistir desenhos em Português.”
6)	a. “Porque somos brasileiros (exceto minha filha caçula que nasceu aqui), mas considero importante cultivarmos nossas raízes.” b. “Conversas cotidianas dentro de casa, conversas ao telefone os vídeos chamadas com familiares e amigos do Brasil, leitura de obras brasileiras.”
7)	a. “Falar com os familiares” b. “Livros.”

<p>8) a. “Para que tenham a vantagem profissional de manter uma segunda língua, para manter um pouco da raiz brasileira e também ajudar no relacionamento com a família que está no Brasil.”</p> <p>b. “Procuramos somente falar Português com eles, colocamos músicas brasileira e também estão matriculados em escola com currículo bilíngue inglês-Português.”</p>
<p>10) a. “Porque quanto mais idiomas elas falarem melhor. Como eu sei Português, é isso que eu ensino.”</p> <p>b. “Converso com elas, sobre tudo e um pouco mais. Lemos todos os dias, nem que seja por 5 min. Temos livros e revistas por toda a casa. Elas já amanhecem com revistas da Mônica na mão. Mas o que considero mais importante é o diálogo. Elas me contam tudo tintim por tintim, sem eu obrigar, naturalmente elas gostam de conversar. Se estamos num grupo que só fala inglês, comigo elas falam em Português, automaticamente.”</p>
<p>11) a. “A língua portuguesa faz parte de nossa identidade. Parte de nossa família não fala outro idioma. Importância do bilinguismo.”</p> <p>b. “Falamos apenas Português em casa, às vezes cantamos músicas de criança em Português e assistimos às vezes Bitá e Luna.”</p>
<p>13) a. “Porque é a língua do meu coração.”</p> <p>b. “Falar só na língua, ver filmes, escutar música, tv e ler.”</p>
<p>15) a. “Para se comunicar com a família no Brasil e por saber mais de um idioma.”</p> <p>b. “Livros. Brincadeiras. Filmes.”</p>
<p>17) a. “Porque eles são brasileiros.”</p> <p>b. “Falo somente Português e incentivo o estudo da língua portuguesa.”</p>
<p>18) a. “Porque eles têm familiares que só falam Português, e porque o Português são suas raízes também.”</p> <p>b. “Conversando com eles em Português. Convivendo com familiares no Brasil.”</p>
<p>19) a. “Sim.”</p> <p>b. “Falo em Português.”</p>
<p>22) a. “Comunicação com outros familiares.”</p> <p>b. “Usamos Português dentro de casa para nossas conversas.”</p>
<p>23) a. “Quanto mais línguas ela poder falar melhor.”</p> <p>b. “Falo com ela em Português, compro revistas, livros.”</p>
<p>24) a. “Porque é o idioma nativo.”</p>

b. “Lemos livros, escutamos músicas.”

Fonte: Elaborado pela autora.

Em 17 e 18, nos quais as mães informaram que os filhos respondem aos pais e conversam entre si utilizando a Língua Majoritária, podemos notar que cada uma à sua maneira compreende a importância da Língua de Herança dos filhos: reconhecendo-os como brasileiros (17.a) e identificando o Português como as origens e raízes dos filhos (18.a). E sobre os incentivos, relatam utilizar o Português na interação com os filhos (17.b e 18.b), incentivando inclusive o estudo da língua (17.b).

Já os demais números, como mencionado, são as respostas das mães casadas com brasileiros e que relataram o uso apenas do Português em casa. Notamos que a importância de os filhos falarem Português é justificada por variados motivos: conhecimento da língua e das raízes da família, bilinguismo, constituição da identidade, comunicação com parentes brasileiros, vantagem profissional e, no caso dos filhos que nasceram no Brasil, Língua Materna. Salientamos ainda outro tipo de motivação, o aspecto afetivo: “porque é a língua do meu coração” (13.a), no qual a Língua Materna da mãe é transmitida aos filhos pela afetividade que aquela mãe mantém com sua língua.

Em relação aos incentivos empreendidos por essas mães, podemos elencar a interação dos filhos com elementos culturais brasileiros, como filmes, músicas, livros e desenhos em Português e as interações em Português tanto com as mães em casa e quanto com a família e amigos no Brasil, através da internet. Destacamos o relato que os filhos estão matriculados em escola com currículo bilíngue inglês-Português (8.b), o que traz a esses falantes de herança a possibilidade de usar o Português para além dos limites do âmbito familiar. Salientamos também a resposta sobre o contato rotineiro com a cultura brasileira, que se dá através de livros, revistas e gibis, e sobre a interação que a mãe mantém com as filhas, na qual, a mãe destaca a importância do diálogo e também demonstra como as filhas se sentem à vontade usando a Língua de Herança, principalmente em ambientes em que a Língua Majoritária prevalece (10.b).

A respeito das participantes casadas com estrangeiros (12 respostas), temos uma maior variação entre as línguas utilizadas nas casas dessas famílias, as quais chamaremos de multilíngues. Há as seguintes situações: **A)** a Língua

Majoritária prevalece (6 respostas); **B**) o Português prevalece (2 respostas); **C**) há um equilíbrio nos usos das línguas (2 respostas); e **D**) o Português não é utilizado por ninguém (2 respostas).

Nos seis lares multilíngues descritos em **A**, há o predomínio do uso da língua do país em que estão inseridos, conforme a tabela a seguir ilustra.

Tabela 10 - “Línguas em casa” das famílias multilíngues do grupo **A**.

	País	Nacionalidade do parceiro	Língua de interação					
			do casal	mãe com filhos	filhos com mãe	pai com filhos	filhos com pai	dos filhos
3	EUA	Americana	Inglês	Português	Português	Inglês	Inglês	Inglês
4	EUA	Americana	Inglês	Português	Inglês	Inglês	Inglês	Inglês
12	Espanha	Espanhola	Espanhol	Português	Ainda não fala	Espanhol	Ainda não fala	Filho único
14	Espanha	Espanhola	Espanhol	Português	Espanhol	Espanhol	Espanhol	Filho único
16	Suécia	Sueca	Sueco	Português	Português	Sueco	Sueco	Filho único
25	EUA	Francesa	Inglês	Português	Inglês	Francês	Inglês	Inglês

Fonte: Elaborada pela autora.

As interações assemelham-se da seguinte maneira: a Língua Majoritária (Inglês, Espanhol e Sueco) prevalece em quase todas as interações, exceto sempre pela interação mãe-filhos que é realizada em Português. Há, ainda, a exceção dos filhos que também respondem à mãe em Português (números 3 e 16). Além disso, temos o relato do filho que é muito jovem e ainda não fala (número 12).

Uma observação a ser feita diz respeito a uma das famílias em que o Português é utilizado somente pela mãe (número 25): nesse lar, inserido nos Estados Unidos, o pai é de origem francesa. Além da mãe falando Português com os filhos, o pai usa o Francês para se comunicar com eles. Os filhos, por sua vez, possuindo contato com suas duas Línguas de Herança, optam por utilizar a Língua Majoritária para falarem com ambos os pais e entre si. Para uma análise mais profunda, mais informações seriam necessárias. No entanto, podemos pontuar a existência de duas Línguas de Herança que poderão ser desenvolvidas, caso o estímulo se mantenha. Sobre os estímulos especificamente para o desenvolvimento do Português como Língua de Herança, as análises serão realizadas a seguir.

As participantes responderam às perguntas a) “por que você considera importante que seus filhos saibam falar Português?” e b) “o que você faz para incentivar seus filhos a falarem Português?” das seguintes maneiras:

Quadro 2 – “Língua Portuguesa em casa” das famílias multilíngues do grupo A.

<p>3) a. “Português é minha primeira língua, é a conexão delas com a nossa família que mora no Brasil. É também a conexão com a minha identidade que quero que minhas filhas conheçam e entendam.”</p> <p>b. “Eu só falo em Português com as minhas filhas, lemos livros, ouvimos música, assistimos desenhos. Temos amigos Brasileiros.”</p>
<p>4) a. “Para se comunicar com minha família no Brasil.”</p> <p>b. “Falo em Português, eles frequentam aula de Português aos sábados, viagens anuais ao Brasil.”</p>
<p>12) a. “Para falar com minha família quando vamos ao Brasil e se algum dia voltarmos para o Brasil.”</p> <p>b. “Falo com ele em Português, coloco música e vídeos de desenhos em Português.”</p>
<p>14) a. “Pra manter suas raízes, é parte da sua identidade. Além do mais, facilita a comunicação com a família brasileira.”</p> <p>b. “Falar com ela somente em Português, ler livros em Português, escutar música em Português.”</p>
<p>16) a. “Para inseri-los na nossa cultura, para um futuro com mais possibilidades de emprego e viagens, para que possam comunicar com a família do Brasil.”</p> <p>b. “Converso muito, leio, vejo filme, ouço música, canto, brinco e ligo pra família do Brasil pelo FaceTime pra eles conversarem em Português com meu filho.”</p>
<p>25) a. “Para se comunicar com a minha família e amigos; conhecimento de uma outra língua.”</p> <p>b. “Falo Português com eles o tempo todo.”</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Diante dessas respostas e das escolhas linguísticas desses lares, compreendemos que, ainda que a Língua Majoritária prevaleça, as participantes demonstram possuir a consciência da relevância do contato com o Português como Língua de Herança por motivos não só linguísticos, mas culturais e identitários, bem como profissionais e comunicacionais. Quanto ao empenho na transmissão do Português, as evidências sugerem que o contato é principalmente através das interações com a mãe, que utiliza o Português nas conversas, e

através de elementos culturais brasileiros, como livros, músicas, filmes, desenhos e brincadeiras em Português. Além disso, há um relato sobre os filhos frequentarem aulas de Português aos sábados (4.b), o que indica que o contato com a Língua de Herança ultrapassa o ambiente familiar. Como já pontuado, há uma brasileira com o parceiro francês que moram nos Estados Unidos e que utilizam suas Línguas Maternas com os filhos. E, diante das respostas da mãe, podemos perceber que o principal estímulo que ela dá é através de interação somente em Português com os filhos (25.b). A respeito das interações na Língua de Herança do pai, não possuímos mais informações se o empenho do pai é o mesmo empreendido pela mãe.

Nos dois lares multilíngues do grupo **B**, o Português prevalece nas interações, como pode ser visto na tabela a seguir:

Tabela 11 - “Línguas em casa” das famílias multilíngues do grupo **B**.

País	Nacionalidade do parceiro	Língua de interação						
		do casal	mãe com filhos	filhos com mãe	pai com filhos	filhos com pai	dos filhos	
20	Bélgica	Belga	Português	Português	Português	Holandês	Português	Português
21	EUA	Francesa	Inglês e Português	Português	Português	Francês	Francês	Filho único

Fonte: Elaborada pela autora.

Percebemos que na casa da família que mora na Bélgica (número 20), o Português é utilizado em quase todas as interações, exceto pelo pai que é belga e utiliza o Holandês com os filhos.

Já na casa localizada nos Estados Unidos (número 21), o Português é utilizado na interação entre mãe e filhos. Na interação entre pai e filhos a língua do pai é utilizada, o Francês. Na interação do casal, a esposa relatou que utiliza o Inglês com o cônjuge que, por sua vez, utiliza o Português com ela. Novamente temos um caso em que o filho possui contato com duas Línguas de Herança e, inclusive, as utiliza na interação com os pais. Embora não tenhamos mais informações sobre como acontece o desenvolvimento da Língua de Herança proveniente do pai e quais esforços são empreendidos por ele, compreendemos que o estabelecimento de Língua(s) de Herança(s) seja um cenário bastante positivo. A respeito do desenvolvimento do Português como Língua de Herança e dos esforços exercidos pela mãe, analisaremos a seguir.

Como mencionado, nos lares multilíngues do grupo **B** há a prevalência do Português, mesmo quando os filhos possuem outra Língua de Herança. Temos as seguintes respostas para a) “por que você considera importante que seus filhos saibam falar Português?” e b) “o que você faz para incentivar seus filhos a falarem Português?”:

Quadro 3 – “Língua Portuguesa em casa” das famílias multilíngues do grupo **B**.

<p>20) a. “Para se comunicarem com a família no Brasil.” b. “Falo só Português com eles.”</p>
<p>21) a. “Comunicar com o restante da família que mora no Brasil.” b. “Leitura e desenhos em Português, amigos e rodas de conversa.”</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme descrito, apesar dos filhos possuírem duas Línguas de Herança, as mães relataram que o Português prevalece nesses lares. As motivações demonstradas por essas mães para a transmissão do PLH são comunicacionais. Os incentivos são através das interações e do contato com elementos culturais, como livros e desenhos. Isso indica que toda a relevância e empenho que essas participantes dão ao Português podem estar resultando no interesse dos filhos na Língua de Herança proveniente da mãe, uma vez que, nessas casas, os filhos utilizam o Português para responderem às mães e, na casa em que o filho não é único, também para conversarem entre si. A Língua de Herança proveniente do pai é usada pelos filhos na interação com ele, o que parece ser positivo: os filhos possuem contato e interagem utilizando as duas Línguas de Herança com quem lhe deu essa herança. No entanto, não sabemos se ambos os pais se esforçam da mesma maneira para transmitir sua Língua Materna aos filhos, ou se a mãe empreende mais esforços, o que resulta na maior utilização do Português pelos filhos, inclusive na interação entre eles. Esse cenário, portanto, necessita de mais informações para uma análise completa.

Já nos lares multilíngues descritos em **C**, há um equilíbrio nos usos das línguas da família.

Tabela 12 - “Línguas em casa” das famílias multilíngues do grupo **C**.

País	Nacionalidade do parceiro	Língua de interação					
		do casal	mãe com filhos	filhos com mãe	pai com filhos	filhos com pai	dos filhos

9	Holanda	Iraniana-canadense	Inglês	Português	Ainda não fala	Persa	Ainda não fala	Ainda não fala
26	Peru	Inglesa	Inglês e Português	Português	Ainda não fala	Inglês	Ainda não fala	Filho único

Fonte: Elaborada pela autora.

O lar descrito em 9, inserido na Holanda, é composto pela mãe brasileira e pai iraniano-canadense que conversam entre si utilizando o Inglês. A mãe utiliza o Português com os filhos e o pai utiliza o Persa com os filhos. Os filhos ainda são muito novos e não falam. Nesse lar, as crianças, embora ainda não falem, possuem interação com ambas as Línguas de Herança, o Persa e o Português. As interações nessa casa ainda são realizadas em uma terceira língua (Inglês) pelo casal.

No lar descrito em 26, inserido no Peru, notamos que a participante utiliza o Português com o marido e com o filho, e o marido, de origem inglesa, utiliza o Inglês com a esposa e com os filhos. O filho que é único, por sua vez, é muito jovem e ainda não fala, mas escuta os pais utilizando suas respectivas Línguas Materna com ele, o que indica que ele possui contato com suas duas Línguas de Herança, Inglês e Português.

As evidências sugerem que as crianças de ambas as famílias possuem duas Línguas de Herança a serem desenvolvidas, além da Língua Majoritária que será adquirida provavelmente quando o contato com a comunidade local for estabelecido. Nesses cenários, temos um ponto que novamente precisa de mais informações para uma investigação mais profunda.

Em **C**, descrevemos os lares em que as línguas são igualmente utilizadas. As participantes responderam para a) “por que você considera importante que seus filhos saibam falar Português?” e b) “o que você faz para incentivar seus filhos a falarem Português?” das seguintes maneiras:

Quadro 4 – “Língua Portuguesa em casa” das famílias multilíngues do grupo **C**.

<p>9) a. “Para que possam se comunicar com minha família e saber mais sobre sua cultura de origem.”</p> <p>b. “Falo exclusivamente em Português, leio livros em Português, organizo “play dates” com crianças de outras famílias lusófonas”.</p>
<p>26) a. “Sim pra mim é primordial.”</p> <p>b. “Cantar, desenhos e muita conversa.”</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Como mencionado, nesses lares, os filhos também possuem duas Línguas de Herança, cujas aquisições parecem ser incentivadas por ambos os pais. Novamente frisamos que não é possível saber se as duas Línguas de Herança serão desenvolvidas e utilizadas pela criança.

Nas respostas descritivas, percebemos que há motivações culturais e identitárias, além de comunicacionais para a transmissão do Português como Língua de Herança (9.a). E os incentivos são, além de contato com livros em Português, interações com outras crianças provenientes de famílias lusófonas (9.b). Os relatos indicam que o PLH ultrapassa os limites do ambiente familiar e que possivelmente será desenvolvido por esses falantes. Observamos também que o Português é relatado como “primordial” (26.b) e que há motivação e estímulo com elementos culturais para que o desenvolvimento do Português ocorra (26.b). Quanto às Línguas de Herança provenientes dos parceiros das participantes, não sabemos as motivações que o pai possui e o incentivo que ele dá ao aprendizado da sua Língua Materna pelos filhos.

Por fim, em **D**, temos dois lares em que o Português não é utilizado por nenhum membro da família.

Tabela 13 - “Línguas em casa” das famílias multilíngues do grupo **D**.

País	Nacionalidade do parceiro	Língua de interação						
		do casal	mãe com filhos	filhos com mãe	pai com filhos	filhos com pai	dos filhos	
27	EUA	Americana	Inglês	Inglês	Inglês	Inglês	Inglês	Inglês
28	Japão	Japonesa	Japonês	Japonês	Japonês	Japonês	Japonês	Japonês

Fonte: Elaborada pela autora.

Nesses dois lares, a Língua Majoritária, que também é a língua do pai, Inglês e Japonês, prevalece em todas as interações. Percebemos, assim, dois lares que são potencialmente multilíngues, no entanto, as escolhas linguísticas indicam que são monolíngues. Às perguntas a) “por que você considera importante que seus filhos saibam falar Português?” e b) “o que você faz para incentivar seus filhos a falarem Português?” as participantes responderam:

Quadro 5 – “Língua Portuguesa em casa” das famílias multilíngues do grupo **D**.

- 27) a. “Língua de herança, é importante falar pelo menos duas línguas.”
b. “Livros, visita ao Brasil, amigos brasileiros e portugueses”.

- 28) a. “Porque é uma língua de herança.”
b. “Não muito... Gostaria de poder incentivar mais.”

Fonte: Elaborada pela autora.

Conforme relatado, nesses lares o Português não é uma língua utilizada por nenhum membro da família, nem mesmo pela brasileira, o que indica que sua Língua Materna não foi uma escolha linguística do ambiente familiar. Embora demonstrem reconhecer que os filhos possuem o Português como Língua de Herança (27.a / 28.a) e que é importante falar mais de uma língua (27.a), o ambiente proporcionado a esses filhos é monolíngue, com a predominância da Língua Majoritária que é também a Língua Materna do pai. Ainda assim, há um relato de incentivo aos filhos com livros e interação com amigos portugueses e brasileiros, além de visitas ao Brasil (27.b). No entanto, há um relato em que a mãe reconhece que não há muito incentivo por parte dela e que gostaria de poder incentivar mais (28.b).

Diante disso, reiteramos que não possuímos informações adicionais para realizar uma análise mais profunda a respeito dos motivos pelos quais essas escolhas linguísticas foram feitas. Embora nossa defesa seja o desenvolvimento do PLH e de Línguas de Herança em geral, compreendemos que diversos e complexos fatores influenciam as decisões das famílias.

De modo geral, os relatos obtidos com o formulário e descritos neste capítulo corroboram à nossa hipótese de que maior a importância dada pelo familiar à sua Língua Materna, maior será o empenho que ele terá no incentivo dos filhos a falarem a Língua de Herança e, conseqüentemente, maior será o uso dessa língua no ambiente familiar. As evidências sugerem que, nas famílias compostas por ambos os pais brasileiros, o Português é mais utilizado e tem sua importância reconhecida por todos os membros da família. Ainda que, em alguns lares, os filhos respondam aos pais na Língua Majoritária, percebemos que eles possuem exposição à Língua Portuguesa, que se caracteriza por ser um primeiro contato com a língua através do familiar brasileiro.

Nos lares multilíngues, percebemos que há uma maior variação nas línguas utilizadas nas interações: o Português, a Língua Majoritária e a Língua Materna do pai fazem parte da escolha linguística dessas famílias. Entretanto, há duas famílias que não elegeram o Português como uma das línguas a serem utilizadas

em casa, constituindo, assim, lares monolíngues, onde só a Língua Majoritária (que é também a Língua Materna do pai) é utilizada.

Observamos também que todos os parceiros das participantes utilizam suas Línguas Maternas com os filhos, mesmo quando não é o caso de ser a Língua Majoritária. Isso indica que, no caso da nossa pesquisa, embora as brasileiras tenham demonstrado ser interessadas no assunto e na promoção da sua Língua Materna em casa, seus parceiros (estrangeiros ou brasileiros), conforme relatado nas respostas das participantes, demonstraram também ser promotores de suas Línguas Maternas.

Em Weiss e Candian (2019), apontamos que apareceram em grande parte das respostas a ideia de que, com a língua, outros valores intangíveis, como raízes e família, são preservados. Além disso, reconhecemos nos relatos obtidos uma visão pragmática e funcional da Língua de Herança, pois as participantes descreveram seu uso tanto para se comunicarem com os membros da família quanto para constituir uma diferença no futuro profissional dos filhos.

Sobre os incentivos que essas mães empreendem para transmitir suas raízes brasileiras aos filhos, destacamos, em Weiss e Candian (2019), o fato de que a maioria das atividades realizadas em Português é feita em casa. A Língua de Herança consistiu algo familiar, tanto na sua dimensão quanto nas suas práticas, seja porque os falantes de herança são crianças ou por conta da limitação de possíveis usos fora do ambiente familiar. Contudo, pontuamos nas respostas das participantes as referências a atividades fora de casa, em escola bilíngue, em aulas de Português ou encontros com crianças na mesma condição de falante de herança de Português. Segundo Souza (2010, p. 107),

é importante destacar o impacto que a escola tem nas experiências de aprendizagem das crianças e nos vínculos entre a aprendizagem de línguas e os processos de construção da identidade social. De fato, a escola de Português Brasileiro pode ser o principal local onde as crianças que possuem herança mista interagem com outras crianças na Língua de Herança. Por esse motivo, merece destaque o papel da escola na manutenção do Português Brasileiro³⁶.

³⁶ Tradução do original: “it is important to highlight the impact the school has on the children’s learning experiences and links between their language learning and processes of social identity construction. Indeed, the Brazilian Portuguese school may be the main site where mixed-heritage children interact with other children in the heritage language. For this reason alone, the role of the school in the maintenance of Brazilian Portuguese deserves to be highlighted.”

Os artefatos culturais, como música, livros e desenhos animados, aparecem em grande parte das respostas, assim como o contato com a família brasileira, que se torna possível através do uso de tecnologia ou viagens. Mota (2004, p. 158) salienta que atitudes naturais de convivência com a língua e cultura brasileira é uma forma efetiva de manutenção do Português como Língua de Herança e elenca os seguintes exemplos:

a demonstração de ser brasileiro reservando espaços do cotidiano vinculados a elementos da cultura brasileira traz efeitos muito mais significativos para a preservação do Português. A presença na casa de símbolos culturais relacionados à vida brasileira (objetos típicos do Brasil, a bandeira nacional na parede, produtos culinários etc.) demonstra uma representação da identidade nacional que atua como elemento motivador da comunicação em Português. A marcação do espaço brasileiro sugere o falar em Português, sem imposição explícita; ao oferecer um guaraná brasileiro, por exemplo, naturalmente se inicia a conversa em Português. São recursos de sensibilização cultural que mais eficientemente seduzem os jovens a querer buscar vínculos com sua origem.

Nesse sentido, Mota (2004)³⁷ descreve atitudes positivas e negativas que podem colaborar ou não para a manutenção da Língua Portuguesa, as quais representamos na tabela a seguir.

Tabela 14 - Atitudes positivas e negativas à preservação da Língua Portuguesa

Atitudes positivas à preservação da Língua Portuguesa	Atitudes negativas à preservação da Língua Portuguesa
Persistência em utilizar Português em casa de forma espontânea;	Expressão de insatisfação generalizada com as coisas do Brasil;
Participação efetiva na comunidade brasileira;	Rejeição ao convívio com a comunidade brasileira;
Preservação dos laços familiares com parentes no Brasil (visitas, trocas de fotos, presentes, e-mails, telefonemas);	Preocupação demasiada com o futuro profissional dos filhos nos Estados Unidos;
Inserção de elementos da cultura brasileira no ambiente da casa (quadros, músicas, comidas, fotos);	Autoritarismo ao impor o uso do Português em casa (estudo forçado da língua e excesso de correções);
Acompanhamento da vida social brasileira	Recriminação constante ao uso do inglês

³⁷Salientamos que a autora elaborou as informações dispostas na tabela 14 com base na pesquisa realizada como trabalho de campo da tese de doutorado, intitulada "Imigrantes brasileiros nos Estados Unidos: trajetórias de identidades em uma situação de bilinguismo, Brown University, 1999" (MOTA, 2004, 162).

por intermédio de TV, revistas e jornais.	em casa e às manifestações culturais norte-americanas;
	Críticas reforçando a ignorância dos filhos com relação à cultura brasileira;
	Constantes comparações com a vida escolar dos primos no Brasil, manifestando incerteza quanto ao aproveitamento escolar dos filhos.

Fonte: Mota (2004, p. 159).

Nas atitudes positivas, acrescentaríamos, ainda, a interação com família brasileira através de videochamadas e com a vida no Brasil através da internet de forma geral, que são possibilitadas pelo avanço da tecnologia nos dias atuais.

Em relação às atitudes negativas, frisamos que, embora tenham sido elaboradas levando em conta o contexto norte-americano pesquisado pela autora, também as admitimos como posturas que criam ambientes propícios à rejeição da Língua de Herança em casa. Desse modo, em cenários que as atitudes negativas à preservação da Língua de Herança se sobressaem, uma Língua de Herança pode vir a se tornar uma Língua Estrangeira com a perda de interesse e de contato. As escolhas linguísticas (implícitas ou explícitas) de cada lar determinarão o posicionamento dos filhos diante do Português: se como Língua Estrangeira ou de Herança. Salientamos que, além do Português ser uma língua utilizada em casa, incentivos e esforços positivos para seu aprendizado, bem como oportunidades que proporcionem a prática e o contato com a língua se mostram essenciais no desenvolvimento do PLH pelos filhos.

Em síntese, não podemos assegurar que os filhos das participantes do nosso estudo terão ou não habilidades linguísticas desenvolvidas em Português ou que as participantes conseguirão ou não preservar sua Língua Materna em casa com o passar do tempo. Podemos afirmar que, nos lares em que a política linguística familiar inclui o Português, há grande possibilidade dessas novas gerações que estão nascendo e/ou crescendo no exterior sejam falantes de Português.

Com o presente trabalho, mostramos que o Português como Língua de Herança se constitui como uma realidade, pois está se estabelecendo em diferentes níveis de acordo com cada família, contexto e sociedade em que esses

falantes estão inseridos. Reiteramos que a superdiversidade existente em cenários de famílias migradas, que às vezes possuem ambos os pais expatriados, reflete nas identidades, línguas e culturas desses sujeitos multilíngues.

No capítulo a seguir, apresentaremos as considerações finais acerca do presente estudo.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, caracterizamos o Português como Língua de Herança em sua face social, apresentando aspectos do macro ao micro: desde a apresentação da área e do cenário sócio-histórico à dimensão familiar e ao enfoque pessoal nos falantes de herança de Português.

Apresentamos o conceito de Língua de Herança, bem como conceitos relativos à área: Língua Materna, Segunda Língua, Língua Estrangeira e Língua Adicional. Descrevemos o contexto sócio-histórico em que o objeto da pesquisa se insere, apresentando as diásporas lusófona e brasileira, responsáveis pelo surgimento do PLH (em sua variante brasileira). Mostramos também os números que caracterizam a diáspora brasileira, embora tenhamos comentado que esse registro pode estar incompleto devido às migrações não regularizadas.

Abordamos os conceitos de identidades e culturas nas Línguas de Herança, pois, conforme explicamos, línguas e culturas constituem a identidade de um sujeito. Adentramos especificamente no PLH e caracterizamos os falantes de herança do Português. Abordamos também o âmbito de ensino de PLH, fazendo uma revisão da literatura da área.

A fim de compreender o estabelecimento do PLH em famílias brasileiras na diáspora, selecionamos como participantes da nossa pesquisa brasileiras expatriadas que possuem filhos. Dessa forma, investigamos a dimensão familiar do PLH. A partir de um formulário caracterizado por ser qualitativo, obtivemos os dados relativos ao país de residência, à nacionalidade do parceiro, às línguas utilizadas em casa, à inserção da família na comunidade brasileira local, ao contato com a cultura brasileira e quais as motivações levam a mãe brasileira a transmitir o Português como Língua de Herança aos filhos. Desse modo, descrevemos as informações obtidas com o formulário juntamente às análises realizadas.

Com o desenvolvimento da presente pesquisa, conseguimos compreender o estabelecimento do PLH em vinte e oito famílias de brasileiras expatriadas, que residem em diversos países dos continentes americano, asiático e europeu. Percebemos que a Língua Majoritária é desenvolvida como Língua Materna dos filhos, mas a(s) Língua(s) de Herança também está(ão) inclusa(s) na política linguística familiar na grande maioria das casas. Isso indica que os pais

expatriados almejam, de alguma forma, preservar a língua e cultura de origem na diáspora. A existência de comunidades brasileiras em terras estrangeiras reforça a manutenção da língua e da identidade dos imigrantes, além de atuar como espaço promotor do PLH, onde práticas de usos da língua são ampliados para além do âmbito familiar.

Conforme observamos, quando o Português é descrito como significativo pela informante da pesquisa, ela também demonstra que empreende esforços e incentivos para que o PLH se estabeleça naquela casa. Nesse sentido, quanto mais esforços e incentivos são realizados, mais o Português é utilizado pelos falantes de herança, resultando no interesse e, conseqüentemente, na transmissão do PLH. Notamos também que há famílias cujos filhos possuem outra Língua de Herança utilizada em casa, o que se mostra um cenário positivo, pois toda e qualquer língua proveniente dos pais complementa e enriquece a identidade cultural e linguística dos filhos.

Pensando nas Línguas de Herança de modo geral, pontuamos que, na diáspora, a preservação de uma Língua Materna para que ela se torne a Língua de Herança dos filhos pode representar um grande desafio que pais e famílias expatriados têm de enfrentar para que suas raízes e origens estejam presentes no ambiente familiar. Mesmo compreendendo que as condições de vida, os interesses e desejos, assim como as identidades e dinâmicas familiares sejam tão superdiversas quanto o contexto multilíngue em que vivem, defendemos que o estabelecimento de uma Língua de Herança em famílias expatriadas é possível por diversas razões. Conforme mostramos, a globalização possibilita a integração de informações, nações e culturas e, nesse cenário, a tecnologia avança cada vez mais, possibilitando a aproximação virtual do que está fisicamente longe. Dessa maneira, imigrantes podem se comunicar com a família e se conectar com a vida em geral no país de origem, o que abre aos falantes de herança um novo mundo de interações na e através da Língua de Herança. Além disso, em concordância com as participantes do nosso estudo, no mundo globalizado atual, há a valorização e a importância de se falar mais de uma língua, por inúmeras motivações: acadêmicas, culturais, profissionais, comunicacionais etc. Sendo assim, não há por que não eleger a Língua Materna do pai ou da mãe para ser uma das línguas dos filhos, principalmente, pelo fato de que a família já possui uma ligação afetiva, identitária e cultural com a língua em questão.

Um outro motivo para o estabelecimento de Línguas de Herança tem como base os estudos que centram a atenção em falantes de herança que buscaram (re)aprender a língua na idade adulta, relatando numerosas motivações para tal. Desse modo, os pais e famílias que ainda possuem alguma dúvida quanto à transmissão ou não da sua Língua Materna aos filhos, devem se atentar a esses estudos para reforçar a preservação da língua, constituindo, assim, a Língua de Herança dos filhos em casa.

Língua de Herança faz parte do legado cultural e identitário passado das gerações mais velhas às gerações mais novas que nascem e/ou crescem no exterior. De modo geral, a herança constitui não só o objeto herdado, mas também o direito de herdar. Assim, o que se herda geralmente é recebido pelo sujeito herdeiro, que posteriormente decide o que fazer com o patrimônio herdado.

Por fim, encaminhamos os possíveis desdobramentos e implicações geradas a partir da realização deste trabalho. Sugerimos, assim, para futuros estudos, ampliar o escopo da pesquisa, obtendo mais respondentes para o formulário, e expandir a base de dados, realizando entrevistas com as participantes que se disponibilizarem para uma conversa. Entendemos que os resultados obtidos, embora bem-sucedidos e com potencial dentro do que se propuseram a fazer, abrem margem para uma ampliação de seu escopo e para uma triangulação de dados obtidos através de diferentes métodos – formulários e entrevistas.

REFERÊNCIAS

ADA, A. F. & BAKER, C. Guia para padres y maestros de niños bilingües. Cambrian Printers: Great Britain, 2001.

ANDERSON, J. & CHUNG, Y-C. Community languages, the arts and transformative pedagogy: developing active citizenship for the 21st century. Citizenship Teaching and Learning 7/3: 259–271, 2012.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CULTURA E EDUCAÇÃO – ABRACE: <https://abracebrasil.org/> Acesso em 01 mar. 2021.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIROS NO EXTERIOR <https://associacaobrasileirosnoexterior.wordpress.com/> Acesso em 01 mar. 2021.

BASTOS, N. M. B. & BRITO, R. P. Cultura e lusofonia: unidade e pluralidade. Nhengatu - Revista iberoamericana para Comunicação e Cultura contrahegemônicas, v.1, n.1, 2013.

BLOMMAERT, J. & RAMPTON, B. Language and Superdiversty. In Diversities, v. 13, n. 2, 2011.

BRASIL EM MENTE: <http://www.brasilemmente.org/> Acesso em 01 mar. 2021.

BRASILEIROS NO MUNDO – Itamaraty: <http://www.portalconsular.itamaraty.gov.br/no-exterior/brasileiros-no-mundo> Acesso em 22 jun. 2020.

BYRAM, M. Teaching and assessing intercultural communicative competence. Multilingual Matters, 1997

CANCLINI, N. G. Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: EdUSP, 2015.

CARREIRA, M., & KAGAN, O. The results of the National Heritage Language Survey: Implications for teaching, curriculum design, and professional development. Foreign Language Annals, n 40, 2011. p. 41 - 64.

COHEN, R. Global Diasporas. Seattle, WA: University of Washington Press, ISBN 978-029-597-619-8. 1997.

COLLINS, P Epistemologia Feminista Negra. In COSTA, J.; MALDONATO-TORRES, N. & GROSFOGUEL, R. (org.) Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

COMUNIDADE DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA : <https://www.cplp.org>
Acesso em 01 mar. 2021.

CUMMINS, J. Heritage Language Education: a literature review. Ontario Inst. for Studies in Education, Ontario Dept. of Education: Toronto, 1983. 64 p.

DOI, E.T. O ensino de japonês no Brasil como língua de imigração. Estudos Lingüísticos. XXXV, 2006. p. 66 - 75. Disponível em <http://www.gel.hospedagemdesites.ws/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos-2006/sistema06/etd.pdf> Acesso em 21 mai. 2020.

FARNEDA, E. S. & HIRAE, F. Português Língua de Acolhimento: o ensino de aspectos culturais de segunda língua para imigrantes refugiados de diferentes níveis. In: GONÇALVEZ, L. (org.). Português como língua estrangeira, de herança e materna: abordagens, contextos e práticas. New Jersey: Boavista Press, 2017. p. 65-84

FERREIRA, F; GONTIJO, V. Why, Who and Where? Portuguese Language Learners and Types of Motivation. Portuguese Language Journal, 5, Fall 2011.

FISHMAN, J. 300-Plus Years of Heritage Language Education in the United States. In: PEYTON, J.; RANARD, D. & MCGINNIS, S. (eds) Heritage Languages in America McHenry, IL: CAL, 2001.

FLORES, C. & MELO-PFEIFER, S. O conceito “Língua de Herança” na perspectiva da Linguística e da Didática de Línguas: considerações pluridisciplinares em torno do perfil linguístico das crianças luso descendentes na Alemanha. Domínios de Lingu@Gem. v. 8, n. 3, 2014. P. 16-45. Disponível em

https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/30450/1/Flores_Melo-Pfeifer.2014-libre.pdf Acesso em 06 mar. 2020.

GARCÍA, O. Positioning Heritage Languages in the United States. *The Modern Language Journal* 89/4: 601–605, 2005.

GIDDENS, A. *The Consequences of Modernity*. Cambridge: Polity Press, 1990.

GOOGLE FORMS https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdQmrQ31Im-emRKbWb8bjG_MeK_DQg3-INXOhb_pBv12KKV_Q/viewform Elaborado pela autora para a realização da pesquisa. Acesso em 01 mar. 2021.

GUEDES, L. B. Retornados” de Angola em Belém. Memórias e identidades na diáspora. *Fronteiras & Debates*. Macapá, v. 3, n. 1, jan./jun. 2016 P. 09 – 36. Disponível em <https://periodicos.unifap.br/index.php/fronteiras/article/view/2737/luanav3n1.pdf> Acesso em 03 dez. 2020.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade* Stuart Hall; tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, S. *Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais*. Belo Horizonte: Ed da UFMG, 2009.

HANNERZ, U. *Transnational connections*. Londres: Routledge, 2000.

hooks, bell. *Olhares negros: raça e representação*. São Paulo: Elefante, 2019.

JENNINGS-WINTERLE, F. Definindo Espaços para uma Abordagem Pedagógica do Português como Língua de Herança. Atas do V SIMELP Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa. 2017, Università del Salento. 2409 -2415. ISBN 978-88-8305-127-2 DOI 10.1285/i9788883051272p2409

JOUËT-PASTRÉ, C. Mapping the world of the heritage language learners of Portuguese: Results from a national survey at the college level. *Portuguese Language Journal*, 5, Fall 2011.

KHAN, S. Do pós-colonialismo do quotidiano às identidades hifenizadas: identidades em exílios pátrios? In: CABECINHAS, R. & CUNHA, L. Comunicação intercultural. Perspectivas, dilemas e desafios, Porto: Campo das Letras, ISBN 978-989-625-350-9, p. 95-108, 2008.

KRAMSCH, Claire. Language and Culture. Oxford Introductions to Language Study. Oxford University Press, 1998, 134p.

LESSA, A. C. Cada um com o que é seu: as migrações internacionais e a diáspora brasileira. Meridiano 47, n.113, dez. 2009, p. 6 - 9.

LICO, A. L. C. Ensino do Português como Língua de Herança: Prática e Fundamentos. Revista SIPLE. Brasília, n.1, ano 2, 2011. p. 22 - 33. Disponível em: https://docs.wixstatic.com/ugd/aa72b0_7616227cd98b4caaa9fc268dbd2274b6.pdf
Acesso em: 20 set. 2019.

MAKONI, B. Beyond Country of Birth: Heritage Languages Learning and the Discursive Construction of Identities of Resistance. Heritage Language Journal, 15 (1), p. 71 - 94, 2018.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M & PESSOA, R. R. A critical, decolonial glance at language teacher education in Brazil: on being prepared to teach. In DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, [S.I.], v. 35, n. 3, maio 2019.

MELO-PFEIFER, S. Português como língua de herança. Que Português? Que Língua? Que Herança? Domínios de Linguagem, v. 12, n. 2, p. 1161-1179, 2018. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/40451> Acesso em 13 nov. de 2019.

MENDES, E. Ensino e Formação de Professores de Português como Língua de Herança (PLH): revisitando ideias, projetando ações. In: CHULATA, K. A. (Org.) Português como Língua de Herança: discursos e percursos. Pensa MultiMedia Editora: Itália. p. 79-100, 2015.

MENDES, E. Vidas em Português: perspectivas culturais e identitárias em contexto de Português língua de herança (PLH). *Platô - Revista do Instituto Internacional da Língua Portuguesa*, v. 1, n. 2, 2012. Cabo Verde: Editora IILP. 2012, p. 20-31. Disponível em <http://www.youblisher.com/p/697584-RIILP-02-Coloquio-Internacional-de-Praia-V1-0/>. Acesso em 28 ago. 2018.

MEU MUNDO EM DOIS MUNDOS. *Blog*. Disponível em: <https://meumundoem2mundos.com/2017/10/02/para-comeco-de-conversa/> Acesso em 22 dez. 2020.

MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES. Proposta curricular para o ensino de Português como língua de herança – Brasília : FUNAG, 2020. 196 p.

MOITA LOPES, L. P. Gênero, sexualidade, raça em contextos de letramentos escolares. In: MOITA LOPES, L. P.(Org.). *Linguística aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 227-247.

MONTRUL, S. Is the Heritage Language like a Second Language? *Eurosla Yearbook*. University of Illinois, Urbana-Champaign, 2012.

MOTA, K. M. S. Aulas de Português Fora da Escola: famílias imigrantes brasileiras, esforços de preservação da língua materna. *Cad. Cedes, Campinas*, vol. 24, n. 63, p. 149 – 163, maio/ago. 2004.

MOTA, K. M. S. O Tripé Identidade, Língua e Nação nas Falas de Jovens Brasileiros Imigrantes nos Estados Unidos. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, 47 (2) p. 309- 322. Jul./Dez. 2008.

NOGUEIRA, P. K. Meu Mundo em Dois Mundos. *Instagram*. Disponível em: <https://www.instagram.com/meumundoem2mundos/> Acesso em: 09 mar. 2020.

OBENG, S. G. Language maintenance and shift amongst Akan immigrant college students in the United States. In: FALOLA,T.; AFOLABI, N. & ADESANYA A. (eds.). *Migrations and creative expressions in Africa and Africa diaspora*. Durham, NC: Carolina Academic Press, 2008. p. 179 - 217.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS: <https://nacoesunidas.org/> Acesso em 01 mar. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS: <https://brasil.un.org/pt-br/84177-estudo-da-onu-aponta-aumento-da-populacao-de-migrantes-internacionais> Acesso em 01 mar. 2021.

RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, I. (Org.) Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998, p. 21-45.

RAMPTON, B. Continuidade e mudança nas visões de sociedade em Linguística Aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 109-128.

RIGGS, F. W. Diasporas and Ethnic Nations. Causes and Consequences of Globalization. 2000. Disponível em <http://www2.hawaii.edu/~fredr/diaglo.htm#definition>. Acesso em 21 mai. 2020.

ROTHMAN, J. Heritage speaker competence differences, language change and input type: Inflected infinitives in heritage Brazilian Portuguese. *International Journal of Bilingualism*, n. 11, p. 359-389, 2007.

ROTHMAN, J. Understanding the nature and outcomes of early bilingualism: Romance languages as heritage languages. *International Journal of Bilingualism*, n. 13 (2), p. 155-163, dec. 2009. DOI: 10.1177/1367006909339814 Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/249840181_Understanding_the_nature_and_outcomes_of_early_bilingualism_Romance_languages_as_heritage_language Acesso em 25 mar. 2010.

SANTOS, D., & SILVA, G.V. Exploring Portuguese heritage and nonheritage learners' perceptions of and performance in listening. *The Canadian Journal of Applied Linguistics*: 18, 1, p. 63-86, 2015.

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

SILVA, G. V. O fim é apenas o começo: o ensino de Português língua de herança para adolescentes e adultos. In: JENNINGS-WINTERLE, F, & LIMA-HERNANDES, M. C. (Org.) Brasil em Mente, 2015, p. 234-247.

SILVA-CORVALÁN, C. Language contact and change: Spanish in Los Angeles. Oxford: Oxford University Press, 1994.

SOARES, M.; BATISTA, A. A. G. Alfabetização e letramento: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 64 p. - (Coleção Alfabetização e Letramento) ISBN: 85-99372-03-3

SOUSA, V. M. F. O. O conceito de diáspora em tempo de globalização. A relação entre império, lusofonia e “portugalidade”: um contrassenso? Anuário Internacional de Comunicação Lusófona. Asociación Galega de Investigadores e Investigadoras en Comunicación (AGACOM), 2013, pp. 17 -29. Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/55898>. Acesso em 06 mar. 2020.

SOUZA, A. Como as identidades linguística e cultural são influenciadas pela imigração. In: SOUZA, A. (Org.). Português como Língua de Herança em Londres: recortes em casa, na igreja e na escola. Campinas: Pontes, 2016a.

SOUZA, A. Is Brazilian Portuguese being taught as a community or heritage language? Language Issues: The ESOL Journal, Volume 27, n.1, 2016b, pp. 21-28. Disponível em <https://souzaana.files.wordpress.com/2017/04/souza-a-2016c-is-brazilian-portuguese-being-taught-as-a-community-or-heritage-language.pdf/>. Acesso em 29 jul. 2019.

SOUZA, A. L. O. Aquisição do Português brasileiro como língua de herança em contato com o italiano: considerações acerca das interferências linguísticas. Domínios de Lingu@gem. Uberlândia, vol. 12, n. 2, 2018. P. 1294-1329. Disponível em <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/40355> . Acesso em 23 jul. 2019.

SOUZA, A. Language choice and identity negotiations in a Brazilian Portuguese community school. In: LYTRA, V. & MARTIN, P. (eds) Sites of Multilingualism: Complementary Schools in Britain Today, London: Trentham, pp.97-107, 2010

Disponível em <https://souzaana.files.wordpress.com/2013/12/souza-a-2010b-language-choices-and-identity-negotiations.pdf> Acesso em 30 abr. 2020.

SOUZA, J. A elite do atraso: da escravidão à lava jato. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

TAJFEL, H. The social psychology of minorities. Londres: Minority Rights Group, 1978.

UNESCO: <http://www.unesco.org/languages-atlas/index.php> Acesso em 1 mar. 2021.

VALDÉS, G. Heritage language students: profiles and possibilities. In PEYTON, J. K., RANARD, D.A. & MCGINNIS, S. Heritage languages in America: Preserving a national resource. McHenry, IL: Delta Systems, 3 (2001). Disponível em <http://www.linguas.net/LinkClick.aspx?fileticket=pvMGYpDt200=&tabid=695&mid=1356&language=en-US> Acesso em 25 mar. 2020.

VAN DEUSEN-SCHOLL, N. Toward a Definition of Heritage Language: Sociopolitical and Pedagogical Considerations, *Journal of Language, Identity & Education*, 2:3, p. 211-230, 2003. DOI: 10.1207/S15327701JLIE0203_4

WEISS, D. B.; CANDIAN, M. Reflections on Brazilian Portuguese as a Heritage Language. **Portuguese Language Journal (PLJ)** #13, Fall 2019. Boavista Press: Roosevelt, New Jersey. P. 13 – 29. ISSN 1942-0986. Disponível em https://5bd557bc-f877-4bcc-a0d0-27281d46ace8.filesusr.com/ugd/02e26d_6a43315171a640199e6827f71cdf279a.pdf Acesso em: 15 jun. 2020.

WEISS, D. B.; DUTRA, M. C. P. Ensino-Aprendizagem de Língua De Herança: experiências linguísticas, memória fonológica e identidade cultural. *Trama*, [S.l.], v. 15, n. 34, p. 41-51, fev. 2019. ISSN 1981-4674. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/20963/13893> Acesso em: 23 jul. 2019.

WEISS, D. B.; FONSECA, A. A.; DUTRA, M. C. P. Memória fonológica de falantes de Português brasileiro como língua de herança. *Domínios de Lingu@gem*. Uberlândia, 2018. v. 12, n. 2, 2018. P. 1267-1293. Disponível em:

<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/40099/22388>

Acesso em: 23 jul. 2019.

WILEY, T. The Reemergence of Heritage and Community Language Policy in the U.S. National Spotlight. *The Modern Language Journal* 89/4: 594–601, 2005.

YIN, R. K. *Pesquisa Qualitativa: do início do fim*. Daniel Bueno [Tradução] Porto Alegre: Penso, 2016.