

**UNIVERSIDADE ABERTA**



**Aquisição do vocabulário e manutenção do português língua de herança  
por meio da leitura**

**Daniele Azevedo da C. Ferreira**

**Mestrado em Português Língua não Materna**

**2019**



**UNIVERSIDADE ABERTA**



**Aquisição do vocabulário e manutenção do português língua de herança  
por meio da leitura**

**Daniele Azevedo da C. Ferreira**

**Mestrado em Português Língua não Materna**

**Dissertação de Mestrado orientada pelo Professor Doutor Mário José Filipe  
da Silva**

**2019**

## Resumo em português

A prática da leitura é fundamental para a construção do repertório lexical e para o desenvolvimento da expressão oral e escrita (Sim-Sim, 2018; Montag, Jones e Smith, 2015; Farrant e Zubrick, 2012). Quando adotado dentro de uma Política de Língua Familiar (PLF) consistente e associado a práticas que facilitam a assimilação do *input* linguístico, o hábito da leitura auxilia na manutenção do português como língua de herança (PLH) e ao mesmo tempo contribui para a formação da identidade étnica e cultural do falante da LH. Além disso, observa-se entre as famílias expatriadas brasileiras um crescente interesse em transmitir a língua e a cultura aos filhos enquanto iniciativas de manutenção da LH ao redor do mundo buscam auxiliar essas famílias por meio da literatura.

A presente pesquisa qualitativa pretende observar a presença da literatura na PLF entre as famílias brasileiras expatriadas e demonstrar o papel da leitura na construção do vocabulário e na manutenção do PLH entre as crianças com idade entre 7 e 12 anos, bem como observar como algumas das crenças dos pais a respeito da LH influenciam as práticas linguísticas no contexto familiar.

O caráter interdisciplinar da pesquisa conduziu à combinação de metodologias de disciplinas como a linguística, a antropologia, a sociologia (Hult e Johnson, 2015; Johnson, 2013) e etnografia (King e Fogle, 2013) para a coleta e análise de dados obtidos através de testes linguísticos, entrevistas e questionários.

Propõe-se, com esse estudo, contribuir para a conscientização das famílias brasileiras expatriadas sobre a importância da transmissão da língua e cultura brasileiras aos filhos e do importante papel que desempenham nesse processo.

**Palavras-chave:** Língua de herança, Leitura, Política Linguística Familiar, Identidade e *input* linguístico.

## Abstract

Reading is fundamental for the construction of the lexical repertoire and for the development of oral and written expression (Sim-Sim, 2018; Montag, Jones e Smith, 2015; Farrant and Zubrick, 2012). When adopted within a consistent Family Language Policy (FLP) associated with practices that enhance the assimilation of linguistic *input*, the habit of reading helps in maintaining Portuguese as heritage language (PHL) and at the same time contributes to the formation of ethnic and cultural identities of HL speakers. In addition, there is an increasing interest among Brazilian expatriate families in passing on their language and culture to their children while organizations that promote Portuguese as a heritage language around the world seek to help these families through literature.

This qualitative research aims to observe the presence of literature in FLP among Brazilian expatriate families and to demonstrate the role of reading in the construction of vocabulary and maintenance of PHL among children aged 7 to 12 years, as well as to observe how some of the beliefs of parents about HL influence language practices in the family context.

The interdisciplinary character of the research led to the combination of methodologies of disciplines such as linguistics, anthropology, sociology (Hult e Johnson, 2015; Johnson, 2013) and ethnography (King e Fogle, 2013) for the collection and analysis of data obtained through linguistic tests, interviews and questionnaires.

The purpose of this study is to contribute to the awareness of Brazilian expatriate families of the importance of the transmission of Brazilian language and culture to their children and the role the family plays in this process.

Keywords: Heritage Language, Reading, Family Language Policy, Identity and Linguistic *input*.

Dedico esta pesquisa aos meus filhos

Júlia e Samuel,  
minhas heranças.

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a Deus, princípio e fim de todas as coisas, fonte e sustento da minha vida.

Agradeço ao meu orientador Professor Doutor Mário José Filipe da Silva pelas valiosas observações, críticas e incentivo durante os seminários do mestrado e a elaboração desta dissertação.

Desejo igualmente agradecer aos demais professores e colegas cujas reflexões e apoio durante o curso contribuíram muito para o meu crescimento acadêmico e pessoal.

Meu agradecimento especial à amiga Carla Chelotti que sempre acreditou em mim, apoiou-me nos momentos difíceis, celebrou comigo cada conquista e me ajudou em inúmeras revisões de texto; agradeço também à amiga Lenir Neiva pela paciente e constante busca de artigos e livros que foram essenciais na elaboração desta dissertação.

Finalmente, quero agradecer à minha família, especialmente ao meu esposo, e aos amigos que direta ou indiretamente me apoiaram nessa etapa importante da minha vida com ações, palavras de apoio e encorajamento, entendendo minha ausência em momentos especiais.

## Índice

Introdução .....	09
1. Enquadramento teórico .....	10
1.1. Política e Planejamento Linguísticos: conceitos e a emergência de novos agentes .....	10
1.2. A Política Linguística Familiar (PLF). .....	18
1.3. Níveis de bilinguismo. ....	23
1.4. Desenvolvimento linguístico e lexical na infância. ....	30
1.5. Língua de Herança e o Português Língua de Herança. ....	37
1.6. Língua de Herança e Identidade étnica e cultural .....	42
1.7. A Hipótese do <i>input</i> compreendido e a aprendizagem incidental. ....	46
1.8. A importância da literatura e da família na transmissão da língua de herança. ....	49
1.9. Iniciativas de promoção do PLH por meio da literatura. ....	53
2. Opções metodológicas .....	57
2.1. Termo de consentimento .....	59
2.2. Questionário .....	60
2.3. Testes de vocabulário .....	60
2.4. Entrevista .....	62
3. Apresentação dos resultados .....	64
3.1. Testes linguísticos .....	64
3.2. Entrevistas .....	66
3.3. Questionários .....	69
4. Conclusão .....	72
Bibliografia .....	76
Webgrafia .....	81
Índice dos anexos .....	85
Anexos .....	86

## **Índice de gráficos**

Gráfico 1 – Descrição do bilingue em termos de uso da língua e fluência na língua .....	28
Gráfico 2 – Etapas de processamento da informação.....	31

## **Quadros**

Quadro 1 – Quadro descritivo dos pontos essenciais do Planejamento Linguístico .....	13
Quadro 2 – Tipos de Políticas de Língua .....	16
Quadro 3 – <i>Continuum</i> da proficiência linguística do bilíngue. ....	25
Quadro 4 – Bilinguismo de gerações diferentes .....	26

## **Tabelas**

Tabela 1 – Complexidade da proficiência linguística do bilíngue. ....	26
Tabela 2 – Caracterização dos participantes falantes de PLH .....	60
Tabela 3 – Pontuação nos testes de vocabulário .....	65

## **Lista de abreviaturas, siglas e acrônimos**

Associação Brasileira de Cultura e Educação	(ABRACE)
Conselho Nacional de Saúde	(CNS)
Divisão de Promoção da Língua Portuguesa	(DPLP)
Falante de Herança	(FH)
Instituto de Linguística Teórica e Computacional	(ILTEC)
Primeira Língua	(L1)
Language Acquisition Device	(LAD)
Língua Estrangeira	(LE)
Língua de Herança	(LH)
Língua Materna	(LM)
Ministério das Relações Exteriores	(MRE)
One Parent One Language	(OPOL)
Política Linguística	(PL)
Política Linguística Familiar	(PLF)
Português como Língua de Herança	(PLH)
Português como Língua Materna	(PLM)
Regulamento geral sobre Proteção de Dados	(RGPD)

## **Introdução**

O papel da literatura na aquisição da linguagem, da língua materna (L1) e da língua estrangeira (LE) é fundamental. Estudos demonstram a relação da leitura com o desenvolvimento lexical da criança tanto na oralidade quanto na escrita (Sim-Sim, 2018; Montag, Jones e Smith, 2015; Farrant e Zubrick, 2012). Dessa forma, a leitura tem muito a contribuir com a manutenção da língua de herança (LH) quando adotada dentro da Política de Língua Familiar (PLF) consistente. O falante de LH tem especificidades que precisam ser consideradas e necessidades que podem ser atendidas por meio do hábito de leitura em casa. Por conseguinte, observa-se entre as famílias expatriadas brasileiras um crescente interesse em transmitir a LH e a herança étnica e cultural aos filhos ao mesmo tempo que iniciativas de manutenção da LH ao redor do mundo buscam auxiliar essas famílias por meio da literatura.

A presente pesquisa qualitativa tem o objetivo de observar a presença da literatura na PLF entre os brasileiros e demonstrar o papel da leitura na construção do vocabulário e manutenção do PLH entre crianças brasileiras expatriadas com idade entre 7 e 12 anos, bem como observar como algumas das crenças dos pais a respeito da LH influenciam as práticas linguísticas no contexto familiar. O estudo também dialoga com a abordagem crítica (Lin, 2015), pois propõe-se a apresentar alguns dos movimentos em direção à manutenção do PLH que priorizam o uso da literatura em suas atividades, além de contribuir com a conscientização das famílias participantes da importância da manutenção da língua e cultura brasileiras e do importante papel que desempenham nesse processo.

Pelo seu caráter interdisciplinar, a presente pesquisa apoia-se em métodos de disciplinas da linguística, antropologia, sociologia (Hult e Johnson, 2015; Johnson, 2013) e etnografia (King e Fogle, 2013) para a compreensão e análise dos resultados obtidos através de testes linguísticos, entrevistas e questionários.

O destaque que a literatura recebe nesta pesquisa, busca apontar para a sua importância no desenvolvimento linguístico e identificação da criança com a língua, crenças e costumes da sua cultura de herança. Não intenta portanto, sobrepor a aprendizagem por meio da leitura a outras formas de *input* igualmente importantes.

## 1. Enquadramento teórico

### 1.1. Política e Planejamento Linguísticos: conceitos e a emergência de novos agentes.

As Políticas de Língua (PL) surgem de contextos de diversidade linguística (Weinstock, 2014). A coexistência de duas línguas nem sempre é harmoniosa, conduzindo países em situações de diglossia ou multiglossia (Baker e Wright, 2017) a intervir nos padrões e nas práticas linguísticas das comunidades por meio de medidas coercivas ou incitativas (Weinstock, 2014: 24).

Para Schiffman, a PL é “uma cultura linguística complexa que combina vários elementos culturais como crenças, atitudes e valores” (Schiffman, 1996 *apud* Johnson, 2013). Semelhantemente Spolsky entende que a PL de uma comunidade linguística “depende de três componentes linguísticos: práticas, crenças ou ideologias e gestão” (2018:15), que são componentes independentes, porém interligados.

Segundo Spolsky, as práticas são essenciais para a viabilidade da PL. São comportamentos e escolhas observáveis dentre as variedades que compõem o repertório linguístico do falante em cada domínio e que formam o contexto linguístico para a aquisição de uma língua. As crenças (ou ideologias) sobre a língua são valores ou *status* atribuídos à língua ou a variedades linguísticas, pelos falantes e pela sociedade na qual estão inseridos. As ideologias vão influenciar a identificação do indivíduo com papéis na sociedade, seu senso de pertencimento a um grupo social e, conseqüentemente, seu uso da língua. A gestão é constituída pelos esforços explícitos e observáveis exercidos para mudar práticas e crenças linguísticas, cujos agentes podem ser ou não revestidos de autoridade (Spolsky, 2018).

É importante notar que a PL está intrinsecamente ligada ao planejamento. O conceito de planejamento linguístico vem do termo em inglês “language planning” e embora nos remeta à ideia de “fazer planos”, refere-se à “aplicação de uma política de língua” (Calvet, 2007 p. 15). O termo foi adaptado por Haugen (1964 *apud* Calvet, 2007) das ciências econômicas a fim de expandir o conceito de PL e distinguir as leis de sua implementação. A **política de língua** passa a referir-se, então, à “determinação das grandes decisões referentes às relações entre as línguas” e **planejamento linguístico** aos meios escolhidos para a implementação dessa política (Calvet, 2007: 11).

Na concepção de Haugen, o planejamento consiste de “etapas tais como a pesquisa extensa de dados, a escolha de planos de ações alternativos, a tomada de decisão e sua aplicação” (Haugen 1964:51-52 *apud* Calvet, 2007:21) e atua essencialmente sobre a estrutura da língua: “[Language Planning is] the activity of preparing a normative orthography, grammar, and dictionary for the guidance of writers and speakers in a non-homogeneous speech community.” (Haugen, 1959: 8 *apud* Johnson, 2013:27).

O caráter estruturalista de planejamento linguístico concebido por Haugen, explica-se pelo contexto em que o conceito se desenvolvia. Na década de 60, as intervenções sobre as situações plurilingues de nações recém-independentes na África e na Ásia associavam a língua ao nacionalismo e à emergência desses novos países, sem considerar outras situações de plurilinguismo vividas na Europa, por exemplo (Calvet, 2007; Johnson, 2013). Paralelamente aos conceitos de política e planejamento linguístico, desenvolve-se o campo da sociolinguística. De acordo com Calvet (2007) essa ciência, então emergente, passa a descrever a situação dos países plurilingues, considerando seu contexto social e cultural. A sociolinguística contribuiu também com a elaboração de critérios para categorização das línguas, fundamentais para o desenvolvimento estratégico das políticas de língua. O planejamento linguístico, que inicialmente concentrava-se na padronização da língua, concebe a complexidade das ações sobre as práticas linguísticas e passa a considerar a língua no contexto de suas relações históricas e sociais.

Weinstock (2014) afirma que uma visão instrumentalista da língua pode entrar em conflito com o planejamento quando a motivação da comunidade tiver fundamentos sociológicos como, por exemplo, a identificação com a cultura ligada a uma língua e a manutenção de laços familiares.

Uma abordagem estratégica do planejamento linguístico, sob a influência da sociolinguística, deu origem a duas áreas de atuação sobre a língua: o planejamento do *corpus* e do *status*. Introduzidos por Kloss em 1969 (Vide Johnson, 2013 e Calvet, 2007), esses termos distinguem a atuação sobre a língua da atuação sobre seus falantes. O planejamento do *corpus* se refere a ações sobre a forma da língua (tais como padronização e desenvolvimento da escrita, modernização do vocabulário e estabelecimento de uma norma culta). O planejamento do *status* se refere a ações que aumentam o espaço social da língua expandindo os domínios em que é aceita. O grau de uso de uma língua é que vai determinar o seu *status*. Quanto mais ela for utilizada em determinados domínios (instituições oficiais,

de ensino, de comunicação) maior será o seu reconhecimento, ou seja, o seu *status*. “O *status* de uma variante ou variedade deriva de quantas pessoas a utilizam e da importância dos usuários, além dos benefícios sociais e econômicos que um falante pode esperar ao usá-la.” (Calvet, 2007:4).

Assim, a PL busca intervir sobre o grau de uso da língua e desenvolver o *status* dessa língua. O desenvolvimento do *status* de uma língua é um dos principais meios de transição da política ao planejamento, pois investe na formação do ‘ambiente linguístico’ (Calvet, 2007) para intervir nas práticas linguísticas dos falantes e criar oportunidades para o seu uso não apenas no âmbito oficial, mas em outros domínios (e nas relações entre esses domínios) que fazem parte da vida diária do falante (Spolsky, 2009; Baker e Wright, 2017).

Uma terceira classificação, o planejamento de aquisição (*acquisition planning*), é introduzida por Cooper (1989). Considerado por Baker e Wright (2017) como base do planejamento linguístico, o planejamento de aquisição está voltado para o aumento de falantes de uma língua, especialmente na área educacional. Tal planejamento engloba também ações que promovam a disseminação da língua em nível *micro*, em domínios como o religioso ou o familiar. Cooper advoga que tanto em nível microssociológico como em nível macrossociológico, os processos de decisão são semelhantes. Neles, os decisores consideram questões como “motivações no âmbito sentimental e instrumental, eficiência ideológica e comunicativa, e necessidades de setores da população.” (1989: 37).

Essas diferentes áreas de atuação do planejamento linguístico: planejamento do *corpus*, *status* e da aquisição não trabalham separadamente, mas estão interconectadas e demonstram a complexidade da relação entre as práticas linguísticas, crenças e gestão, referidas por Spolsky (2009).

Cooper (1989) debruça-se sobre o aspecto social do planejamento linguístico e defende que o planejamento não deve se restringir a ações de autoridades para a solução de problemas, mas precisa levar em conta também contextos sociais. O esquema de estudo de planejamento linguístico proposto por Cooper busca tornar claro “que *atores* tentam influenciar, que *comportamentos*, de quem, com que *fins*, por que *meios* e com que *resultados*.” (Cooper, 1989: 46-47 grifo do autor) representados no quadro a seguir:

<b>Pontos a serem considerados no Planejamento Linguístico</b>	<b>Descrição</b>
<b>Quem</b>	Indica o grupo-alvo da mudança linguística, que pode ou não aceitar a mudança. Há quatro formas de aceitação: percepção da inovação, avaliação, proficiência e uso, que não precisam necessariamente ocorrer nessa ordem.
<b>O quê</b>	Refere-se a que mudança será adotada. A forma e a função linguística a serem adotadas devem ser as que têm maior chance de serem aceitas e assimiladas.
<b>Quando</b>	Assinala o momento mais adequado para implementar a mudança, levando em conta o perfil do grupo alvo em comparação a experiências anteriores.
<b>Onde</b>	Refere-se especialmente ao espaço social, ou seja, aos domínios da implementação da mudança.
<b>Por quê</b>	Indica a razão pela qual o grupo-alvo adotaria a mudança e a importância dessa mudança para o grupo.
<b>Como</b>	Refere-se ao meio de aplicação (difusão) da mudança proposta. Pode ser por meio de comunicação de massa ou por relações interpessoais, o que tiver maior poder de persuasão, dependendo da frequência e do contexto de interação.

Quadro 1 - Quadro descritivo dos pontos essenciais do Planejamento Linguístico

Segundo Cooper, a PL pressupõe ação planejada e consciente. A fim de auxiliar planejadores a selecionar e a organizar os elementos a serem observados no desenvolvimento da PL e a avaliar seus resultados, Cooper sugere a observação de pelo menos quatro aspectos: descrição, previsão, explicação e teorização. Por meio desse processo, espera-se que venham a ser escolhidas ações que produzam os melhores resultados possíveis e gerem uma reflexão sobre os resultados obtidos. Tal reflexão permitiria identificar fatores importantes (ainda que não sejam completamente controlados), as causas que conduziram a determinados resultados e orientar futuras ações.

O modelo clássico de PL conduzida por autoridades que buscam interferir nas práticas linguísticas de grupos a elas sujeitos estabelece uma relação chamada de *top-down* (de cima para baixo) (Johnson, 2013). Nos últimos anos percebe-se um movimento de mudança da política e do planejamento linguísticos com o surgimento de políticas exercidas em menor

escala, por “forças concorrentes” (Spolsky, 2018) chamadas de *bottom-up* (de baixo para cima). As interações sociolinguísticas ocorrem em esferas diversas, como a política, a educacional, e a profissional. Da mesma forma, as PL buscam intervir em níveis e contextos múltiplos, dentro dessas esferas ou “domínios”. Os domínios podem ser espaços sociais como a casa ou a família, a escola, a comunidade, a igreja (instituição religiosa), o local de trabalho, a mídia pública ou a esfera governamental e cada domínio tem sua política específica, mas sob influência de domínios externos (Johnson, 2013; Spolsky, 2009). Os agentes da PL podem originar-se em outros domínios (tais como a família, a escola, o trabalho, o grupo étnico ou religioso), e ter objetivos e métodos diferentes dos do governo. Assim, no âmbito da política e do planejamento linguísticos abre-se espaço à participação de agentes de múltiplos contextos (Johnson, 2013).

Fishman (1972 *apud* Spolsky, 2009) destaca três características do domínio: participantes, localização e tópico. Os participantes são caracterizados por seus papéis e por suas relações sociais na sociedade (pai, professor, cliente, etc.). A localização é o espaço onde ocorrem as relações entre os participantes. Cada espaço tem normas sociais que definem o tópico. Tópico, para Fishman, se refere à escolha linguística que o falante de uma língua julga apropriada em cada domínio.

Cooper afirma ser um equívoco definir o planejamento linguístico apenas em termos “macrossociológicos” pois “language planning activities move *upwards* as well as *downwards*. Microlevel, face-to-face interactional circles can both implement decisions initiated from above and initiate language planning which snowballs to the societal or governmental level” (1989: 38). Assim, os domínios em nível micro e macro se inter-relacionam em redes de comunicação e exercem influência uns sobre os outros. Para Cooper (1989), reconhecer a população alvo na PL como uma rede de comunicação é uma visão que não se restringe à análise do nível *macro* ou do *micro* e ajuda o planejador a perceber possíveis pontos de difusão ou resistência às mudanças, além de ter um grande potencial para atingir o objetivo de difusão da língua.

Johnson (2013), no entanto, contesta a visão dicotômica *top-down* e *bottom-up* em PL. Tal visão, segundo ele, acentua a relação de poder do Estado sobre comunidades alvos da PL e ignora as múltiplas camadas e contextos que influenciam as decisões em PL bem como as diferentes formas que ‘poder’ pode assumir na comunidade. Para Johnson, o caráter *top-down* e *bottom-up* de uma PL depende de seus criadores e intérpretes e também daqueles

que dela se apropriam. Assim, os executores de uma PL podem ser também planejadores, dependendo da sua posição no sistema. Por exemplo, um professor pode ser um executor da política determinada pela direção da escola e também planejador ao tomar decisões sobre o contexto e frequência de uso de uma determinada língua em sala de aula.

Para Johnson, uma Política de Língua “é um mecanismo que impacta a estrutura, função, uso ou aquisição da língua”, é também um processo de múltiplas camadas de criação, interpretação, apropriação e instanciação políticas, que pode ser implementada por meio de regulamentações oficiais ou não oficiais influenciadas por ideologias e discursos que permeiam o contexto da sua implementação (Johnson, 2013:9).

Spolsky (2018), descreve esse “complexo e caótico sistema não hierárquico”:

Each level and each domain within a sociolinguistic ecology can have its own variety of language policy, and each can influence and be influenced by all the other domains. For example, schools and religious leaders often interfere in family language policy, businesses sometimes set rules for language use by employees, and hospitals may instruct staff not to use certain languages in the presence of patients.

(Spolsky, 2018:4)

Historicamente, as políticas de língua apresentaram um caráter marcadamente institucional, com forte presença da ação do Estado sobre o planejamento linguístico. Especialmente em intervenções de promoção do uso de uma língua e restrição do uso de outras na esfera pública. Por ser uma ação que busca influenciar o comportamento de outros, o planejamento linguístico está associado à busca e manutenção de poder, seja qual for o agente (Johnson 2013; Calvet, 2007; Calvet, 1989). A ausência dessa relação de poder pode inclusive colocar em risco o sucesso do planejamento (Spolsky, 2009). No nível macro, o poder expressa-se por exemplo, pela ação do Estado ao promover determinada língua por meio da mídia e da educação. No nível micro, na família, por exemplo, manifesta-se em contextos em que pais dão instruções explícitas aos filhos sobre quando e como usar determinada língua.

A concepção de grupos-alvo (grupos que se pretende influenciar linguisticamente) como redes de comunicação dilui a ideia de que as PL ocorrem apenas em nível macro e de cima para baixo (*top-down*) e, portanto, não constituem atividades exercidas exclusivamente por autoridades (Johnson 2013). Nessa mesma linha, Spolsky (2009, 2018) defende que os sistemas linguísticos não são necessariamente hierárquicos formando um *continuum* do nível individual ao nacional.

As políticas de língua recorrentes, suas origens e descrições são apresentadas resumidamente por Johnson (2013) no quadro a seguir:

<b>Tipos de Políticas de Língua</b>		
<b>Gênesis</b>	<i>Top-down</i> Política ao nível macro desenvolvida por governos ou grupos e pessoas revestidos de autoridade.	<i>Bottom-up</i> Políticas geradas ao nível micro ou <i>grassroots</i> para e pela comunidade que influencia.
<b>Meios e objetivos</b>	<i>Claro</i> Textos de política claramente expresso por escrito ou oralmente.	<i>Velado</i> Intencionalmente encoberto ao nível macro (oclusivo) ou ao nível micro (subversivo)
<b>Documentação</b>	<i>Explícita</i> Textos de políticas documentados oficialmente por escrito ou oralmente.	<i>Implícita</i> Ocorre sem ou apesar de textos oficiais de políticas.
<b>Em lei e na prática</b>	<i>De jure</i> Política “em lei”; oficialmente documentada por escrito.	<i>De facto</i> Política “na prática”; refere-se tanto às políticas conduzidas localmente que emergem sem ou apesar das políticas de jure, quanto às <i>práticas</i> linguísticas locais que se diferenciam das políticas <i>de jure</i> ; práticas <i>de facto</i> podem (ou não) refletir as políticas de facto.

Quadro 2 – Tipos de Políticas de Língua

Enquanto os países precisam promover certo nível de homogeneidade linguística para o seu desenvolvimento econômico e para a inclusão de seus cidadãos em diversos domínios da sociedade; também lhes é necessário promover a diversidade linguística e cultural dos grupos que acolhem. Por outro lado, nesses contextos encontram-se indivíduos que se deparam constantemente com o conflito sobre qual língua usar, com quem, em quais domínios e contextos, constituindo-se em não apenas alvos, mas também agentes de PL.

Segundo Peled (2014), a realidade vivenciada no mundo contemporâneo de diversidade linguística e de interdependência social entre os países exige PL que incentivem a cooperação dentro dessa complexidade sociolinguística, priorizando a importância não

apenas da língua, mas também outros aspectos como práticas e atitudes, tomando como critério seu valor simbólico.

## 1.2. Política de Língua Familiar (PLF)

O desenvolvimento das Políticas de Língua nas últimas décadas mostra-nos um movimento de descentralização de poder antes atribuído exclusivamente ao Estado para a atuação de outros domínios no âmbito do planejamento, tanto em nível macro como em nível micro. Um desses domínios em nível micro é o familiar. O domínio familiar é considerado ‘crítico’ (Spolsky, 2012) porque é nele que ocorrem muitas atividades de planejamento linguístico. Quando, no intuito de manter a língua materna dos filhos, os pais fazem escolhas em relação à aquisição e ao uso de uma ou mais línguas, e desenvolvem estratégias para isso, estão atuando como ‘agentes’ (Spolsky, 2009) do que é denominado Política de Língua Familiar (PLF).

A PLF é um campo de estudo recente que liga duas áreas de conhecimento, a área de políticas de língua e a de bilinguismo. Os estudos de Ronjat (1913 *apud* Smith-Christmas, 2016) sobre o desenvolvimento bilíngue de seu filho enquanto utilizava o método hoje conhecido como OPOL (one parent one language), deram início ao conceito de PLF. O assunto se consolidou como campo de estudo independente há cerca de dez anos (Smith-Christmas, 2016; King e Fogle, 2013) e “addresses child language learning and use as functions of parental ideologies, decision-making and strategies concerning languages and literacies, as well as the broader social and cultural context of family life.”, King e Fogle, (2013:172) contribuindo para o aprofundamento de estudos do bilinguismo de famílias em contextos diversos.

Os estudos de PLF vêm se concentrando em famílias imigrantes, com o intuito de entender o processo de desenvolvimento do bilinguismo na criança e a manutenção da língua minoritária em contextos multilinguísticos. Em tais contextos, a criança cresce em contato com a língua do país de acolhida e recebe maior *input* nessa língua, enquanto se esforça para manter a língua de herança (LH), especialmente no período em que ingressa na escola na língua majoritária (Smith Christmas, 2016; Spolsky, 2009; Valdés, 2001; Wiley, 2001). Nesse contexto de transição linguística, a manutenção da LH depende da eficiência de sua transmissão entre as gerações (Fishman, 1991 *apud* Valdés, 2001; Spolsky, 2009).

Como referido no tópico anterior, PL e planejamento linguístico são atividades diferentes, mas estreitamente relacionadas. No presente trabalho o termo PLF refere-se ao “development of a deliberate plan for which languages to use in the family, both at home and outside, together with specific strategies to support it” (Yates e Terraschke, 2013) sem

contudo fazer a distinção entre política e planejamento. Igualmente importante aos planos e estratégias de uso da língua, PLF também se refere ao

study of the role that language beliefs play in these decision making processes; how these beliefs are situated within a wider sociocultural system; and how the beliefs and the way in which they are situated play out at the level of language practices in the family (...) also examines how these language practices contribute to (or fail to contribute to) the child's development in the minority language.

(Smith-Christmas, 2016:18)

Há muitas razões para se decidir manter uma língua de herança a motivação pode ser individual, voltada para a comunicação com familiares; comunitária, ligada aos valores e à cultura do país de origem; motivação religiosa; ou ainda, uma combinação das anteriores. A decisão pode partir das famílias, de uma comunidade que fala essa língua e até do Estado que pode decidir apoiar a promoção da língua motivado por interesses diversos (Valdés, 2001). A decisão de falar somente uma língua com a criança não é necessariamente natural, exige esforço e gestão (Smith-Christmas, 2016).

Ao discursar sobre o planejamento linguístico em diferentes domínios, Spolsky (2009) observa alguns padrões regulares de práticas linguísticas, de crenças, de ideologias e de gestão no domínio familiar. Com base em suas observações, ele afirma que a configuração da PLF dependerá de fatores internos e externos. Os fatores internos incluem o tipo de relação existente entre os membros da família, o respeito entre eles e a autoridade exercida por um ou alguns dos membros sobre os demais. Os fatores externos abrangem o *status* das línguas envolvidas e sua influência da comunidade, escola e amigos, por exemplo.

Spolsky (2009) destaca a relação de poder na PLF. Para ele os pais se baseiam na autoridade que têm sobre os filhos para gerenciar a prática linguística destes. Essa é uma atitude comum em muitas culturas, em que os pais escolhem que língua a criança deve falar e dão instruções precisas sobre a variação linguística apropriada para cada contexto.

O papel da autoridade dos pais na dinâmica linguística familiar foi também observado por Smith-Christmas (2016) e Seals (2017). Em seu estudo etnográfico da manutenção intergeracional do gaélico escocês na ilha de Skye, na Escócia, Smith-Christmas observou que os pais usavam a LH para chamar a atenção da criança e reforçar a autoridade em situações disciplinares (ordens ou repreensões) depois de ter tentado (sem sucesso) obter uma resposta da criança utilizando a língua majoritária. A repreensão na LH acompanhada da elevação da voz, demonstrava à criança uma elevação na insatisfação dos pais e, por isso, a criança passava a atender quando a LH era utilizada. A LH é geralmente a língua mais

próxima das emoções e, portanto, pode ser utilizada em contextos altamente emocionais. O oposto também acontece. As crianças podem dar preferência à LH em situações em que tentam chamar a atenção dos pais para aumentarem a chance de serem atendidos (Seals, 2017).

A ligação da LH com a autoridade, nos casos de uso da língua em contextos disciplinares, pode resultar em sentimentos desfavoráveis em relação à LH. Essa ligação emocional negativa age como propulsor para a preferência pelo uso da língua majoritária pelo adulto. Além disso, é comum que a única relação que a criança tenha com a língua de herança seja por meio de pessoas em posição de autoridade na família pais, avós e irmãos mais velhos.

Spolsky destaca também que o poder dos pais se manifesta no controle que exercem sobre o ambiente linguístico da família. Para Spolsky, o “controle consciente do ambiente linguístico pode ser um método eficaz de administração da socialização linguística de crianças” mesmo em contextos onde não há instrução formal da língua (2009:17). Para desenvolver uma PLF bem sucedida é fundamental que os pais tenham uma atitude consciente e reflexiva na formação do ambiente linguístico dos seus filhos (Curd-Khristiansen, 2013).

Segundo Cooper (1989), a criação desse ambiente depende de estratégias claramente definidas entre os envolvidos, ou seja, de um planejamento linguístico explícito, acompanhado de explicações das razões ou não. Cooper caracteriza esse planejamento como esforços (ações) organizados direta ou indiretamente a fim de promover o aprendizado ou a formação de um ambiente propício à manutenção da língua alvo. Esse ambiente pode ser ‘ameaçado’ pela presença de irmãos mais velhos que vão para a escola e trazem a língua majoritária para a rotina familiar (Seals, 2017; Spolsky, 2009).

Entre as famílias brasileiras em contexto de imigração é comum encontrar iniciativas para manter o português entre seus membros. Essas iniciativas não costumam ser planejadas o suficiente para resistir à influência da língua majoritária quando a criança expande suas relações sociais. Assim, as ações para manter a LH precisam ser clara e intencionalmente definidas, bem como avaliadas periodicamente para serem eficazes, pois “substantive policies cannot succeed if the means for their implementation are not specified. Means must be found to promote or enforce policy if the policy is to be more than an expression of good intentions.” (1989: 90).

No processo de desenvolvimento de uma Política de Língua na família, as atitudes e crenças dos pais desempenham um papel central na manutenção da LH e na formação da identidade da criança (Conteh, Riasat e Begum, 2013). As crenças sobre as variedades linguísticas disponíveis são baseadas na percepção do seu *status* e dos seus usuários. O valor atribuído à língua majoritária e à língua de herança vai influenciar as escolhas linguísticas da criança. O desenvolvimento de uma PLF consistente incentiva o uso e eleva o *status* da língua. Algumas estratégias podem ser utilizadas para dar valor à língua. Além de priorizá-la nas relações familiares, os pais podem trazer pessoas do país de origem ao convívio familiar ou mesmo escolher residir próximo a uma comunidade de falantes da LH (creches, escolas, igrejas) expandindo as relações da criança na LH. Geralmente os pais escolhem comunidades com as quais compartilham valores semelhantes (Spolsky, 2009).

Segundo Curdt-Christiansen (2013), as ideologias que os pais sustentam sobre a língua são a força motora das escolhas linguísticas e das medidas aplicadas para influenciar o comportamento linguístico dos membros da família: “parental knowledge about cognitive and socio-cultural values as well as parental beliefs and expectations for their children are essential to establish a firm FLP.” (2013: 293). As escolhas linguísticas no domínio familiar podem resultar da influência de ideologias externas sobre a língua. O *status* ideológico de uma língua geralmente reflete o *status* da comunidade (Spolsky, 2009) portanto, uma língua que representa a unidade nacional, o progresso social e econômico, ou que tenha *status* religioso para os membros da família pode tornar-se prioridade da PLF. Os pais podem escolher usar a língua majoritária com os filhos, às vezes por orientação da escola onde estudam, na expectativa de que obtenham um bom desempenho escolar. No entanto, pode dificultar para os filhos cujos pais não têm fluência na língua.

Em sua análise dos estudos da PLF entre famílias imigrantes, Schwartz (2010) apresenta fatores relacionados ao histórico familiar considerados relevantes. O primeiro fator é a estrutura familiar, a influência de irmãos mais velhos no desenvolvimento e nas escolhas linguísticas da criança falante da LH. Os irmãos podem incentivar a criança tanto a manter a LH quanto a adotar a língua majoritária. Seals (2017) observou esse fator entre famílias de origem ucraniana nos Estados Unidos. Enquanto os filhos escolhiam o russo ou ucraniano para conversar com os pais, preferiam o inglês, a língua majoritária, para conversarem entre si, mesmo com irmãos ainda em idade pré-escolar. O segundo fator é a relação do nível de educação dos pais com a manutenção da LH. Também presente entre os fatores que formam

a PLF estão: a aculturação dos pais no país para o qual imigraram, a idade e o tempo de residência do imigrante no novo país; a relação emocional e os laços familiares.

O papel ativo na PLF geralmente é atribuído aos pais, pelo papel de autoridade que exercem nesse domínio. Na prática, porém, as crianças têm um papel ativo na formação da PLF, demonstrando o caráter dinâmico e não hierárquico (Spolsky, 2018) da Política de Língua: “PLF não é simplesmente o resultado das ideologias e estratégias dos pais, mas um processo dinâmico no qual as crianças têm um papel ativo de influenciar a escolha do código linguístico e modelar as políticas de língua da família.” (Fogle, 2013: 196).

O agenciamento das crianças é evidente quando escolhem conversar na LH por solidariedade aos pais que a preferem (Seals, 2017). As crianças também podem aceitar ou rejeitar a língua a despeito dos esforços dos pais para mantê-la. Isso ocorre porque os valores e práticas transmitidos pelos pais se inter-relacionam com as experiências vividas pela criança em outros domínios e culturas. Os colegas exercem grande influência na escolha linguística dos filhos, especialmente na idade escolar. Os pais influenciam o domínio familiar e os colegas, no domínio da comunidade ou da escola. A relação com a comunidade e a escola expõe as crianças à língua e aos valores dominantes que podem ameaçar o valor que a criança atribui à LH. No final, são as escolhas dos falantes de aceitar ou não a orientação linguística que vão determinar o sucesso da PL (Spolsky, 2009).

Uma PLF consistente é importante não apenas para o desenvolvimento e a manutenção da LH, mas para que as crianças possam desenvolver relacionamento mais próximo com os pais e a família estendida por meio da LH durante transições (Smith-Christmas, 2016).

### 1. 3. Níveis de Bilinguismo

O termo bilinguismo refere-se ao uso de duas línguas por um indivíduo (Baker e Wright, 2017). Bilingues “are those who use two or more languages (or dialects) in their everyday lives” (Grosjean, 2010: 3). Ao contrário do que alguns podem pensar, o bilinguismo não é uma condição reservada a poucos. Podemos encontrar pessoas bilingues em todos os países do mundo e estima-se que entre 50 a 75% da população mundial seja bilíngue em algum nível (Baker e Wright, 2017; Grosjean, 2010). Considerando que existem cerca de sete mil línguas no mundo distribuídas em 242 países<sup>1</sup>, não é difícil imaginar que muitas pessoas vivam em contexto de diglossia, onde duas línguas coexistem, ou em situações de multiglossia, a coexistência de três ou mais línguas. Uma vez que a língua não é estática e pessoas se relacionam com outras comunidades linguísticas externas o termo ‘transglossia’ descreve melhor essa dinâmica (Baker e Wright, 2017).

A presença das línguas no mundo varia em localização e número de falantes, o que cria situações variadas favoráveis ao bilinguismo. Grosjean (2010) aponta alguns fatores que contribuem para o bilinguismo:

- a distribuição linguística em um país - quando muitas línguas estão concentradas em uma região, o indivíduo pode ter menos contato com ela. Por exemplo, no Brasil existem mais de 200 línguas, a maioria indígenas concentradas em algumas regiões com as quais muitos brasileiros não têm contato. Por outro lado, um indígena pode ter contato com diversas dessas línguas além do português;
- a política de língua do país - o governo de um país pode reconhecer oficialmente algumas línguas, dando oportunidade para o seu uso e atribuindo-lhe maior *status*. Ou pode reconhecer apenas uma dentre outras existentes;
- o contato entre povos autóctones em um mesmo território;
- imigração para outros países - povos de países diferentes, por motivos econômicos, profissionais, educacionais, políticos, culturais e religiosos mudam de um país a outro assimilando a língua e a cultura.
- contato com outras línguas por meio de ferramentas da Web, para fazer algum curso ou negócios por exemplo.

---

<sup>1</sup> Fonte: <https://www.ethnologue.com/statistics/country>

No contexto de migração, a língua do imigrante nem sempre compartilha o mesmo *status* (Cooper, 1989) da língua do país acolhedor. O indivíduo pode encontrar condições favoráveis para o uso de ambas as línguas ou perceber que uma das línguas é desfavorecida. A língua de maior *status*, a língua majoritária, pode ser utilizada em contextos mais formais como na escola, trabalho e instituições governamentais, enquanto que a língua de menor *status*, a língua minoritária, pode ser usada em situações informais como no ambiente familiar e religioso.

A língua está associada ao contexto de uso e das consequências da interação com variadas pessoas: “Bilinguals usually acquire and use their languages for different purposes, in different domains of life, with different people. Different aspects of life often require different languages.” (Grosjean 2010:28). De forma que o indivíduo pode dominar uma língua no ambiente acadêmico e outra no contexto familiar, por exemplo. Por essa razão, é difícil estabelecer um parâmetro para determinar o bilinguismo, uma vez que suas características podem variar conforme o contexto de uso.

O termo bilingue é compreendido por alguns como referindo-se a uma pessoa que apresenta o mesmo nível de competência, em duas línguas distintas, que um monolíngue apresentaria em sua língua nativa. Essa concepção entende que o bilíngue é dois monolíngues em uma pessoa só, com nível e desempenho perfeitamente equilibrados nas duas línguas que domina. Essa concepção de falante “equilibrado” não é realista e descreve um bilingue que raramente é encontrado na vida real (Valdés, 2001).

Segundo Baker e Wright (2017), essa idealização do falante concentra-se numa “deficiência” irreal e menospreza as competências desenvolvidas na primeira língua e que dão a base para o desenvolvimento pleno de ambas as línguas. Baker e Wright, referem-se a esses bilingues em potencial como “bilingues emergentes”.

A razão pela qual a habilidade equivalente nas duas línguas é irreal é que, mesmo que o falante tenha ambas as línguas bem desenvolvidas, ele raramente tem acesso às duas línguas nos mesmos contextos em todos os domínios de interação. Ainda mais raro é que tenha as mesmas oportunidades de usar a língua com as mesmas funções com todas as pessoas com as quais interage. Assim, é difícil que o falante desenvolva habilidades idênticas em ambas as línguas. Geralmente uma língua é dominante, condição não necessariamente permanente (Valdés, 2001; Baker e Wright, 2017).



A competência na LH declina através das gerações criando um *continuum* bilingue. Geralmente a primeira geração de imigrantes mantém forte a LH, enquanto que as gerações seguintes vão perdendo proficiência na língua. A partir da terceira geração, poucos conseguem manter a língua. Esse *continuum* é representado no seguinte quadro:

<b>Geração</b>	<b>Possíveis Características Linguísticas</b>	
1. <sup>a</sup> Geração	Monolíngues na Língua de Herança A	Bilíngues incipientes Ab
2. <sup>a</sup> Geração e 3. <sup>a</sup> geração	Língua de Herança Dominante Ab	Língua Majoritária Dominante aB
4. <sup>a</sup> Geração	Língua Majoritária Dominante Ba	Monolíngue na Língua Majoritária B

Quadro 4 - Bilinguismo de gerações diferentes (adaptado de Valdés, 2001:43)

Esse processo típico em bilingues imigrantes demonstra que, longe de ser estático, o bilinguismo é um estado em movimento, “dinâmico” (Garcia *apud* Baker e Wright, 2017) pois “people are always learning new vocabulary and expressions even in their native languages, so bilingualism will always be a matter of degree. The bilingualism to aim for is, [...] a state of being bilingual to a useful extent.” (McCarty, 2013).

Como o desempenho linguístico do falante pode variar mesmo na língua entendida como “dominante”, Baker e Wright advogam que a mensuração da proficiência linguística de um bilingue é muito mais complexa e detalhada como demonstra a tabela:

<b>Língua A</b>		<b>Língua B</b>													
Contexto 1	Monolíngue	Ab	Ab	Ab	Ab	Ab	AB	BA	Ba	Ba	Ba	Ba	Ba	Ba	Monolíngue
Contexto 2	Monolíngue	Ab	Ab	Ab	Ab	Ab	AB	BA	Ba	Ba	Ba	Ba	Ba	Ba	Monolíngue
Contexto 3	Monolíngue	Ab	Ab	Ab	Ab	Ab	AB	BA	Ba	Ba	Ba	Ba	Ba	Ba	Monolíngue
Contexto 4	Monolíngue	Ab	Ab	Ab	Ab	Ab	AB	BA	Ba	Ba	Ba	Ba	Ba	Ba	Monolíngue
Etc.															

Tabela 1 - Complexidade da proficiência linguística do bilingue. Adaptado de Baker e Wright, 2017:8

Entender o bilinguismo em um *continuum* nos ajuda a ter uma visão holística de bilingues. Mais do que determinar um nível de bilinguismo, é importante a compreensão de que todo conhecimento de uma língua contribui para o desenvolvimento de outra, já que elas

interagem e operam em um único sistema cognitivo (Grosjean, 1989; Baker e Wright, 2017).

Baker e Wright (2017) citando Hopewell e Escamilla (2015) explicam:

Holistic understandings of bilingualism are grounded in the idea that what is known and understood in one language contributes to what is known and understood in the other, and that all languages contribute to a single and universally accessible linguistic and cognitive system.

Hopewell e Escamilla (2015:39) *apud* Baker e Wright (2017:11).

McCarty (2010a) sugere uma compreensão do fenômeno sob a perspectiva dos domínios em que ele ocorre: o domínio individual (desenvolvimento bilingue e bicultural individual), o familiar (desenvolvimento bilingue da criança no âmbito familiar), o social (considerando políticas de língua governamentais e minorias linguísticas) e o educacional (em contextos de escolas bilingues ou internacionais). Os domínios se sobrepõem e se inter-relacionam influenciando o desenvolvimento linguístico de uma criança, que depende de vários fatores: do nível do *input* recebido, da atitude dos pais em relação às línguas em questão, das habilidades linguísticas individuais da criança, da personalidade dela, do nível de interação com os amigos, da exposição às línguas e a suas variações na escola e de influências sociolinguísticas tais como os valores e normas atribuídos às línguas dentro da comunidade (Baker e Wright, 2017).

Essas dimensões explicam os diferentes tipos de bilinguismo que podem surgir dentro do *continuum*. Por exemplo, o bilinguismo **aditivo** ou **subtrativo** tende a resultar do *status* social atribuído às línguas. O primeiro ocorre quando a criança que domina a língua mais utilizada e de maior *status* na sociedade aprende uma outra. Segundo Baker e Wright, essa ‘adição’ não toma o lugar da L1 porque o falante não perde a sua primeira língua e adquire além da língua, conhecimento cultural. Já quando a língua minoritária (língua de menor *status*, geralmente a do imigrante) é a L1 da criança e a L2 é a língua majoritária, ocorre o bilinguismo **subtrativo (ou recessivo)**, pois a criança tende a perder a L1 e a L2 tende a se tornar a língua dominante. Essa transição pode vir acompanhada de queda na autoestima do indivíduo, perda de sua identidade étnica e cultural e sentimento de alienação (Baker e Wright, 2017; McCarty, 2010a).

Observando o bilinguismo em relação à idade do falante, observa-se que a criança pode desenvolver o bilinguismo **simultâneo**, que ocorre quando a criança é exposta a duas línguas ou mais de forma regular desde o nascimento ou na infância, ou desenvolver o bilinguismo **sequencial (ou consecutivo)**, quando aprende outra língua depois que a aquisição da língua

nativa está estabelecida (a partir dos 3 anos de idade) (Baker e Wright, 2017; McCarty, 2010a).

Outra maneira de analisar os diferentes graus de bilinguismo, muito comum no âmbito educacional, é pela avaliação combinada de níveis de habilidades na comunicação oral, compreensão, leitura e escrita. Alguns bilingues (ativos) têm competência **produtiva**, falam e escrevem nas duas línguas (Baker e Wright, 2017). O bilíngue **receptivo** fala apenas uma língua, mas compreende ambas. McCarty (2014) defende que os bilíngues receptivos, embora não respondam na língua que estão ouvindo, interagem com o que está sendo dito e por isso, não devem ser considerados passivos, como comumente são chamados, provavelmente referindo-se aos que apenas leem. Se considerarmos essas habilidades linguísticas básicas separadamente no quadro de Baker e Wright, a análise do bilinguismo torna-se ainda mais complexa.

A dimensão que essas quatro habilidades podem adquirir não é claramente definida. Uma pessoa que sabe ler e compreender bem em uma língua, mas não fala ou escreve pode ser considerada bilingue. Essa visão mais abrangente evita excluir o bilingue que pode, por exemplo, conversar bem, mas tem a capacidade escrita limitada.

A complexidade no bilinguismo é mais evidente quando mais de duas línguas estão em questão. De forma semelhante, esses bilingues desenvolvem diferentes níveis de habilidade linguística e fluência em cada língua, que pode se tornar dominante dependendo do contexto e grau de uso. Grosjean (2010), sem dar ênfase à habilidade linguística, prefere descrever o bilingue em termos de uso e fluência linguística usando o seguinte gráfico:

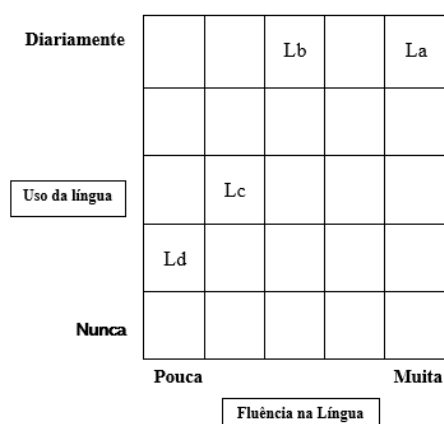


Gráfico 1 - Descrição do bilingue em termos de uso da língua e fluência na língua. Adaptado de Grosjean, 2010: 23.

Essa grade representa, por exemplo, os níveis de fluência e uso de uma criança brasileira que nasceu no Brasil, viveu no Canadá, mora no Senegal, estuda em francês, está aprendendo inglês na escola, e entende o Wolof. Portanto conhece as línguas: La (francês), Lb (português), Lc (wolof) e Ld (inglês). Essa criança é muito fluente em La (francês) porque a utiliza diariamente na escola; tem fluência média em Lb (português) porque a emprega diariamente com a família; fluência média em Lc (wolof), a língua que usa para conversar na comunidade e pouca fluência em Ld (inglês), que está aprendendo, mas tem pouca oportunidade para usar.

É importante entender, no desenvolvimento bilingue, não apenas o processo de aprendizado das línguas, mas também no contexto familiar, local e global (Yates e Terraschke, 2013). O desenvolvimento de diferentes níveis de fluência vai depender da quantidade de *input* recebido em cada língua, da necessidade e oportunidades de uso das línguas em diferentes domínios (no ambiente familiar, na comunidade e na escola), e da disposição do indivíduo em se comunicar com diversos outros. Por ser um processo dinâmico, essa fluência pode mudar com o tempo, dependendo de como, quando e em quais circunstâncias as línguas são usadas (Vermeer, 2004). Se não houver oportunidades de uso da língua, o resultado pode ser a regressão ou até a perda.

Como visto, o bilinguismo é multidimensional e não comporta categorização simplista. O que se tem procurado nos estudos linguísticos é usar o critério da combinação de habilidades com a observação do contexto em que as crianças aprendem línguas diferentes. Afinal, a perspectiva abordada para descrever a proficiência linguística do bilíngue dependerá do propósito da análise e deve considerar aspectos como habilidades, usos, domínios e contextos.

#### 1.4. Desenvolvimento linguístico e lexical na infância

A linguagem é inerente e exclusiva ao ser humano. Ela é universal no sentido de que todos os seres humanos dela se utilizam e se apropriam independentemente da forma linguística que assume em cada comunidade. A universalidade da linguagem também se apresenta em sua transmissão entre as gerações e na forma natural pela qual a criança a adquire. Apenas ouvindo e interagindo com os falantes de uma língua a criança assimila estruturas linguísticas complexas ao mesmo tempo que desenvolve competência comunicativa particular do seu grupo. Não apenas isso, ela é capaz de produzir seus próprios enunciados com sons, estruturas, formas e significados complexos.

Essa habilidade inata do ser humano, no entanto, está sujeita à exposição ao ambiente linguístico, ou seja, ao *input* linguístico, para que a assimilação ocorra:

A apreensão e maestria de uma língua específica requer, todavia, a imersão nessa mesma língua, englobando a exposição passiva (ouvir os outros falarem entre si) e ativa (a interagirem conosco). Se a referida imersão ocorrer durante o período crucial, a criança tornar-se-á um falante competente.

(Sim-Sim, 2018: 20)

O período crucial (ou crítico) refere-se aos “espaços de tempo em que a criança está “pronta” para retirar a maior das vantagens de um conjunto de experiências específicas” (Sim-Sim pg. 20) e está relacionado com a maturação de “zonas do cérebro envolvidas no processamento da linguagem e as aquisições linguísticas”. Nesse período, que vai até os doze anos, a criança tira melhor proveito das oportunidades de aprendizado e apreende, automática e rapidamente, o sistema linguístico a que é exposta.

Uma área da língua que se destaca nos primeiros anos de vida é o léxico. O desenvolvimento lexical começa antes mesmo da pronúncia das primeiras palavras. O primeiro passo na compreensão e formação do vocabulário é a percepção e discriminação dos sons das palavras, para os quais a criança já vem equipada fisiologicamente. Desde muito cedo (mesmo antes de nascer) a criança é capaz de perceber os sons e diferenciá-los, fazendo distinção por exemplo entre a voz humana e som de animais, e a partir daí ela começa a identificar os sons particulares da língua da sua comunidade.

A decifração das mensagens contidas nesses sons passa em primeiro lugar pela identificação do que são ou não sons da fala e, em seguida, pela capacidade de extrair significado das sequências sonoras ouvidas. É este o trajeto percorrido ao longo do desenvolvimento do **processamento auditivo da fala**.

(Sim-Sim, 2018: 65)

Sob o aspecto cognitivo, essa capacidade de discriminação é essencial para o desenvolvimento na aquisição da linguagem, especialmente porque está direcionada aos sons da voz humana, o que vai influenciar mais tarde na compreensão e produção oral da língua. Por volta de um ano de idade, a criança passa a compreender o significado das sequências fonológicas no contexto de interação. A capacidade de reconhecimento dos sons aumenta e, com ela, o número de palavras que a criança apreende. Por volta dos três anos, o desenvolvimento da discriminação está amadurecido como de um adulto. A partir de então, conforme os sistemas articulatorio e nervoso central amadurecem, a criança é capaz de produzir palavras carregadas de sentido (Sim-Sim, 2018).

A primeira infância (entre zero e cinco anos) é marcada pelo crescimento exponencial na aquisição do vocabulário (Sim-Sim, 2018; Scarpa, 2003; Krashen, 1989). Embora o léxico receptivo seja muito maior do que o expressivo, estima-se que, nesse período, a criança tenha o acréscimo de nove palavras ao dia ao seu vocabulário produtivo (Gelman, 1979 *apud* Sim-Sim, 2018), (Miller *apud* Krashen 1989 sugere catorze palavras em crianças de seis a oito anos) de modo que o vocabulário ativo da criança aumenta seis vezes no período de dois anos a dois anos e meio e triplica dessa idade até os três anos e meio (Sim-Sim, 2018). Nessa idade pré-escolar, o desenvolvimento léxico-semântico da criança ainda é incipiente. Ele será consolidado no período escolar e se prolongará por toda a vida adulta.

O vocabulário receptivo é o que ouvimos ou vemos. Dependendo do nível de informação que a criança recebe de uma palavra, ela irá armazená-la na memória ou descartá-la. O vocabulário produtivo é o que falamos ou escrevemos, ou seja, utilizamos para nos expressarmos (Vermeer, 1992).

Para processar, ou seja, receber, organizar, elaborar, reter e recuperar toda essa informação, a criança usa estratégias de manipulação do *input* que envolvem **atenção**, **discriminação**, **categorização** e **memória**.

O processamento cognitivo do *input* engloba as etapas presentes no gráfico abaixo:



Gráfico 2 - Etapas de processamento da informação. ( Sim-Sim, 2018: 247)

A criança recebe a informação (*input* linguístico) por meio de estímulos variados e o nível de atenção que ela dispensa a essa informação vai determinar o tratamento que a informação receberá. Para isso, a criança usa capacidade seletiva que a ajuda a concentrar a atenção apenas no que considerar relevante, dispensando estímulos concorrentes que são rejeitados. Essa seleção leva em consideração as características físicas da informação (intensidade, permanência e duração), a relevância da informação e a expectativa ao estímulo (Sim-Sim, 2018).

O controle da atenção seletiva é um aspecto cognitivo que se destaca nos bilingues. Bilingues demonstram melhor desempenho que monolíngues em tarefas que exigem atenção a características relevantes acompanhadas de informações concorrentes (Bialystok, 2001).

Na discriminação, a criança identifica a presença ou não de um atributo do estímulo que será determinante na interpretação da informação. No processo de interpretação da informação a criança recorre a outras informações já armazenadas na memória.

Essas etapas do processamento cognitivo do *input* não ocorrem de forma linear, como indicam as setas bidirecionais que aparecem no gráfico. A informação nova recebida é interpretada por meio da interação entre a memória, a discriminação e a categorização, que constantemente reformulam conceitos com base em informações pré-construídas e armazenadas na memória.

Na formação do léxico, esses processos cognitivos são muito importantes. A categorização, a generalização e a conceitualização são organizadas hierarquicamente de acordo com o grau de informação que diferencia os conceitos (Sim-Sim, 2018; Bezerra, 2001). Assim,

aprender uma nova palavra implica emparelhar uma sequência fônica específica com um significado preciso. O significado transmitido pela cadeia de sons expressa um conceito. Quando os conceitos e os sons se casam, forma-se uma palavra. Conhecer uma palavra é assim, reconhecer simultaneamente uma sequência de sons e o seu significado particular.

(Sim-Sim, 2018: 86)

Categorizar é o processo de agrupar entidades que compartilham propriedades comuns e, a partir dessas características, afinar o agrupamento com base nas “características relevantes” ao conceito (Sim-Sim, 2018). Quanto maior o grau de diferenciação, mais fácil será para a criança adquirir o conceito através do qual a criança representa mentalmente a realidade. De acordo com Sim-Sim, a diferenciação equivocada dos atributos relevantes leva a uma conceitualização deficiente.

O processo de categorização pode ocorrer de duas formas: **natural**, ou seja, intuitiva e **formal**, ou seja, sistemática, orientada pelas ciências por meio de metaprocessos de classificação (Sim-Sim, 2018). O desenvolvimento vocabular pode variar de acordo com características individuais da criança, o *input* recebido e a classe social na qual está inserida (Vermeer, 1992).

Podemos relacionar os processos de categorização natural e formal aos processos de aprendizagem **implícita** (ou incidental), que ocorrem de forma natural, simples e inconsciente; e aprendizagem **explícita**, na qual o indivíduo aprende de forma consciente, dando atenção a aspectos particulares da língua (Ellis, 2013; Ellis, 2009; Krashen, 1989; Nagy, Herman e Anderson, 1985).

A categorização dos conceitos também segue uma hierarquização. Um conceito pode ser classificado em três níveis: básico, geral e específico. 'Bola', um conceito básico por exemplo, pode se enquadrar na categoria 'brinquedo' (mais geral) ou 'bola de ping-pong' (mais específico). Naturalmente, a criança tem mais facilidade para assimilar o conceito no nível básico de forma natural e alguns conceitos podem requerer instrução formal para serem assimilados.

Por meio desses diferentes estágios podemos entender as diferentes maneiras como a criança conceitua a realidade a sua volta, atribui significado a ela e nomeia-a, ou seja, conhece as palavras. Conforme a criança se desenvolve, os conceitos relativos às palavras ganham mais significado. Embora a nomeação seja arbitrária, o processo de significação está intimamente ligado à experiência pessoal de cada um, além de estar ligado ao contexto em que é apresentado (Sim-Sim, 2018; Nagy, 1985), sendo, portanto, uma ação de natureza elástica e dinâmica:

Quando as crianças desenvolvem a língua materna, gradualmente elas incorporam seu conhecimento de mundo ao seu vocabulário que está em constante crescimento, criando um sistema de palavras e sentidos, conceitos e símbolos que constroem sua inteligência. Desenvolvimento implica aprender tanto conceitos para estruturar o mundo quanto palavras para nomear e expressar essas estruturas.

(Bialystok, 2001: 188-189)

Esses processos contribuem para a formação do léxico mental da criança, de forma que, quanto mais exposição às palavras em contexto elas tiverem, maior será o repertório do “dicionário mental” (Sim-Sim, 2018), ou seja, mais vocabulário a criança terá para conceituar o mundo e se expressar nele, pois, conhecer uma palavra “não se reduz à mera atribuição do rótulo lexical (...) mas à possibilidade de reconhecer e usar um conjunto

significativo de formas e derivados do vocábulo em questão” (Sim-Sim, 2018:124). O desenvolvimento da competência lexical da criança “contempla não só a aquisição de novos vocábulos e significados, mas também o estabelecimento de redes de relação entre eles.” (Sim-Sim, 2018:125). Essas relações são construídas pelo uso da palavra em contexto, que ajuda a criança, especialmente na fase pré-escolar, a assimilar os conceitos. A repetição de palavras em contextos variados pode ajudar a criança a assimilar uma palavra e a aperfeiçoar o seu significado.

Os elementos lexicais no léxico mental consistem em nós inter-relacionados em uma rede, que especificam o significado de um elemento. Quanto mais densa a rede em torno de uma palavra, mais rico o conjunto de conexões em torno dessa palavra, maior o número de palavras conhecidas e mais profundo o conhecimento dessa palavra.

(Vermeer, 2004:19)

As palavras nomeiam conceitos que estão relacionados a outros conhecimentos que formam o conhecimento do mundo. A palavra é a externalização morfológica e fonológica de um conjunto de significados, ideias, imagens e associações que são armazenadas na memória e ao qual o falante recorre constantemente na sua produção linguística. Na interação de novos conceitos com conceitos armazenados, eles se retroalimentam, auxiliando na memorização de novos conceitos e, portanto, de novas palavras. O contexto histórico, social e cultural compõe o desenvolvimento linguístico possibilitando que o falante faça, por exemplo, a distinção conceitual de palavras fonologicamente iguais.

É difícil mensurar o número de palavras que uma criança conhece, não apenas pelas relações construídas entre os conceitos, mas também pelas variações possíveis de um mesmo vocábulo que traz consigo nuances conceituais.

Conhecer uma palavra significa conhecer as informações fonológicas, morfológicas, sintáticas, pragmáticas e semânticas dessa palavra, que relacionadas ao conhecimento do mundo, formam o léxico mental e que são armazenadas na memória conceitual (Vermeer, 1992). As palavras expressam os conceitos e são a externalização de um conjunto de significados e ideias.

O contexto em que os conceitos são apresentados às crianças terá grande influência na construção do vocabulário:

O contexto linguístico e sociocultural em que um conceito é aprendido desempenha um papel muito importante: as associações, sentimentos e ideias estão ligados ao conceito em relação a esse contexto. Assim, os conceitos têm diferentes significados, com diferentes conotações, em diferentes culturas. Como resultado disso, a correspondência um-para-um raramente ocorre em traduções.

Em relação ao sistema cognitivo, os conceitos apreendidos são armazenados na memória conceitual e, além dele, há um léxico mental onde são armazenadas informações fonológicas, morfológicas, sintáticas, pragmáticas e semânticas.

A criança bilingue experimenta as mesmas etapas de desenvolvimento linguístico que a criança monolíngue. No entanto, ela constrói representações lexicais nas duas línguas (ou em quantas línguas souber), no que Paradis (2007) denomina *subsistemas*. De acordo com a hipótese de três sistemas (Paradis, 2007), existe um sistema para cada língua e um sistema comum que processa as representações conceituais correspondentes em ambas as línguas. O bilingue armazena representações léxico semânticas de cada língua em subsistemas diferentes, ligados a um sistema central único que processa as representações conceituais correspondentes em cada língua. Nas palavras de Paradis:

Os subsistemas da língua estão conectados a um único sistema conceitual onde características conceituais são agrupadas de acordo com as restrições léxico-semânticas das palavras em cada língua e as circunstâncias pragmáticas relevantes do momento em que são usadas.

(Paradis, 2007:26)

O que não significa que o bilingue processe e organize os conceitos de forma diferente dos monolíngues, ele apenas possui representações diferentes em cada língua. Essas representações lexicais se inter-relacionam no processo de aquisição e ressignificação dos conceitos em qualquer das duas línguas. Isso pode se refletir no repertório lexical do bilingue, em comparação com o monolíngue, mas não em sua capacidade cognitiva.

Nessa mesma linha, Vermeer (2004) aponta que nas crianças bilingues o processo da formação do léxico mental (de aprendizado, mudança e reformulação de conceitos) é semelhante à formação do léxico mental de um monolíngue, com a diferença que as representações lexicais nas duas línguas se inter-relacionam e onde as experiências socioculturais e históricas vividas pela criança durante a aquisição da língua irão influenciar na formação desse léxico.

Bialystok (2001), por outro lado, considera que as capacidades cognitivas em desenvolvimento de uma criança impõem limitações à quantidade de informação que pode ser armazenada na memória acessível, descartando a formação de dois vocabulários completos. Para a autora, os bilingues funcionam num subsistema interligado e, de certa forma, inferior ao do monolíngue. As crianças bilingues funcionam entre esses dois níveis

sendo menos proficientes que um monolíngue em qualquer uma das línguas, no entanto se destacam em habilidades comunicativas (Bialystok, 2001).

É possível que a criança bilingue apresente desenvolvimento vocabular prejudicado em uma das línguas, se comparado ao do falante monolíngue, devido a fatores como a quantidade de *input* que a criança recebe de cada língua em circunstâncias diferentes. O *input* recebido em casa terá influência do nível social e da escolaridade dos pais e do nível de comunicação entre a criança e os outros membros de sua família que falam com ela numa determinada língua (Bialystok, 2001). No entanto, essa diferença diminui conforme a criança vai crescendo e expandindo o léxico mental ao continuar recebendo estímulo linguístico.

### **1.5. Língua de Herança e o Português Língua de Herança**

Muitos estudiosos buscam definir o termo Língua de Herança (LH); Montrul, 2012); Polinsky, 2008; Carreira, 2004; Fishman, 2001; Valdés, 2001; Willey, 2001, ao mesmo tempo que refletem sobre os falantes, contextos, histórias e sentimentos a ela relacionados.

Segundo Boruchowski, a LH é “aquela utilizada com restrições, limitada a um grupo social ou ao ambiente familiar, e que convive com outra(s) língua(s) que circulam em outros setores, instituições e mídias da sociedade em que se vive” (Boruchowski, 2015:163).

A LH pode ser uma língua nativa, materna ou ancestral (Baker e Wright, 2017). O termo pode qualificar a língua de um grupo autóctone que teve a sua língua suprimida pela língua estabelecida por governos colonizadores, como por exemplo as línguas indígenas no Brasil; Pode se referir a uma língua colonial trazida e falada por povos quando na formação de uma nação e pode remeter às línguas de imigrantes que vivem em países cuja língua dominante difere da sua (Fishman, 2001). A relação ancestral da LH é enfatizada na definição de Willey que refere-se “à língua falada por indivíduos que têm alguma proficiência na língua da comunidade ou de seus ancestrais e por aqueles que apenas desejam aprender a língua dos pais, avós, ancestrais ou outros membros da sua comunidade.” (Wiley, 2001:34).

O aspecto da LH mais discutido recentemente tem sido o de seu uso e aprendizado num contexto de imigração. Segundo Polinsky, a LH é “a primeira língua do indivíduo em relação a outra de aquisição, mas que ainda não foi adquirida completamente por causa da mudança para outra língua dominante.” (2008:149). Essa mudança comumente ocorre em contexto de migração quando a criança, passa a se socializar na língua do país de acolhimento. Assim, embora a LH seja a “primeira língua” (L1) é inevitável que o indivíduo se afaste da língua materna falada no país de origem (Montrul, 2012; Polinsky, 2008).

A classificação dos diferentes níveis de bilinguismo apresentados por Valdés (2001) nos ajuda a entender a complexidade do fenômeno. Refletir sobre a LH é refletir sobre seu usuário, o falante de herança (FH). Montrul refere-se aos FH como “os filhos de imigrantes nascidos no país de acolhimento ou crianças imigrantes que chegaram ao país de acolhimento em algum momento da infância” (Montrul, 2012:2). Falante de herança é o termo que descreve o falante das segundas e terceiras gerações de imigrantes. Conforme representado no gráfico por Valdés (2001), os FH formam “um grupo heterogêneo que varia de falante nativo fluente ao não falante que, mesmo separado por gerações, pode se sentir

culturalmente conectado a uma língua.” (Van Deusen-Scholl, 2003:221). Assim, uma pessoa bilingue pode entender e usar a LH em certas circunstâncias mas usar predominantemente outra língua (Valdés, 2001).

Para Pires e Rothman (2009) os falantes bilingues de uma LH diferenciam-se em vários aspectos de outras crianças bilingues devido a fatores que influenciam na aquisição e desenvolvimento de competências no falante bilingue de LH. As circunstâncias sociolinguísticas da aquisição da LH, bem como o acesso que os falantes têm a ela, a quantidade e qualidade do *input* que recebem na LH e até mesmo o nível de ensino formal dos FH podem ter influência.

Nessa mesma linha, Montrul (2012) destaca que, para entendermos o perfil linguístico dos FH, é importante considerar três dimensões: a sociopolítica (observar se a língua é uma língua majoritária ou minoritária), a hierárquica (se a língua foi a primeira língua aprendida ou segunda) e a funcional (se a língua é primária ou secundária). A língua majoritária, tende a ser mais utilizada por exercer funções primárias no dia a dia do FH, restringindo-se o uso da LH ao contexto familiar. Segundo Montrul, esse processo restringe também o desenvolvimento lexical e morfossintático na LH.

O desenvolvimento das habilidades linguísticas do FH dependerá, portanto, de fatores como: o momento de aquisição da LH (se adquiriram a língua na infância ou aprenderam mais tarde como L2); o contexto de aquisição (aquisição pela exposição natural ou por instrução formal escolar); a forma do *input* que recebem na LH (*apenas* oral ou escrito e oral); e a quantidade, qualidade e frequência do *input* recebido (Montrul, 2012).

Pires (2011), *apud* Flores (2013), afirma que a variação linguística desenvolvida pelo FH pode ser influenciada pela separação geográfica entre a comunidade linguística em que o falante está inserido e a comunidade onde a LH é dominante; pelo nível de exposição a propriedades linguísticas mais utilizadas em alguns domínios do que em outros (formal e informal. por exemplo); e pela interferência de outras línguas que exercem influência sobre o vocabulário ou estruturas gramaticais do FH (Pires e Rothman, 2009). Esses fatores contribuem para a formação de diferentes falantes e aprendizes de LH e para o surgimento de definições diversas de LH, que correspondem a contextos e agendas específicos (Willey, 2001).

Willey (2001) aponta três perspectivas que classificam os FH: a perspectiva educacional (considera o nível de proficiência do FH na língua dominante para atender a programas linguísticos nas escolas), a perspectiva comunitária (FH que participam de programas informais de ensino da LH, geralmente promovidos pela comunidade falante da LH) e a sociolinguística (considera as variedades linguísticas que compõem o repertório do FH). Essas perspectivas ajudam a entender os diferentes contextos do uso da LH por parte do FH.

Referindo-se ao FH no contexto estadunidense, Valdés o define como “alguém que cresceu num lar onde uma língua que não seja a inglesa é falada, que fala ou apenas entende a LH, que tem alguma proficiência em inglês e na LH e que em certo grau é bilingue.” (2001:39-40). Essa definição enfatiza a proficiência linguística, mas Valdés reconhece que o FH caracteriza-se também por aspectos históricos e sociais: “É a conexão histórica e pessoal com a língua que se destaca e não apenas a proficiência individual dos falantes.” (Valdés, 2001:38).

Carreira (2004) afirma que os aprendizes de FH se enquadram em pelo menos três categorias: a) comunidade étnica, ou seja, o seu lugar na comunidade de língua de herança; b) conexão pessoal com a LH e com a cultura de herança, por meio das relações familiares e, c) sua proficiência linguística.

Assim, fica claro que o conceito de LH não está relacionado apenas à condição linguística de seus falantes, mas também a sua situação étnica e sociocultural, como afirma He:

A própria noção de LH é uma abordagem sociocultural, na medida em que é definida em termos de um grupo de pessoas que a falam. As línguas de herança também têm uma função sociocultural, tanto como meio de comunicação como forma de identificar e transformar grupos socioculturais.

(He, 2010:68)

Por isso, é importante que iniciativas de revitalização e de manutenção linguística levem em conta o perfil dos aprendizes, considerando se estão ligados a uma comunidade com forte identidade cultural e linguística, ou não estão ligados mas desejam restabelecer esse contato com a língua e cultura de herança, além da proficiência em LH dos FH. Carreira (2004) argumenta que enfatizar o critério da proficiência, que é o mais restritivo, pode resultar na exclusão dos FH com laços estreitos com suas raízes culturais e linguísticas.

Carreira (2004) propõe considerar três elementos básicos que caracterizariam o FH: identidade, língua e histórico familiar. Segundo ela, os FH “têm necessidades identitárias e/ou linguísticas em relação ao aprendizado da língua relacionadas ao histórico familiar” que

os motivam a manter a língua, manter-se conectados às suas raízes, inseridos na vida da comunidade de herança, para comunicar-se com membros da família estendida no país de origem e conquistar o sentimento de pertencimento.

O aspecto sociocultural também é relevante para Van Deusen-Scholl, que se refere aos FH como aqueles “que foram expostos a outra língua em casa e adquiriram algum grau de proficiência bilíngue ou foram criados com uma língua particular através da interação familiar.” (Van Deusen-Scholl, 2003:222).

Ao analisarmos as etapas no processo de aquisição linguística da criança, percebemos que a aquisição passa pelo ensino informal e se complementa no ensino formal da língua. A criança aprende a língua inicialmente no domínio familiar e o aprendizado se consolida com o desenvolvimento de outras competências no ensino escolar sistematizado (Sim-Sim, 1998).

A língua materna (LM) aprendida pela criança que mora em outro país e que não fala a sua LM fora de casa, passa a dar lugar à língua do país de acolhimento, especialmente no convívio com amigos e na escola. Quando a língua do país de acolhimento se torna a língua dominante e a LM a língua minoritária, a LM se transforma em LH. Nesse contexto, a criança que tem o português como língua materna (PLM), passa a tê-lo como língua de herança (PLH). Ela não é completamente bilingue, mas também não é completamente monolíngue (Valdés, 2001). O português se torna para o FH uma “língua-quase-outra” (Lico, 2016), mas não estrangeira, que tem seu desenvolvimento prejudicado em alguns aspectos e, muitas vezes, substituído pelo desenvolvimento da língua dominante (Montrul, 2012).

O PLH é, então, “o português usado pelos filhos de imigrantes, que cresceram num país de imigração, tendo adquirido em fase precoce ambas as línguas, a língua de acolhimento e o português, a sua língua materna.” (Flores, 2013:1). Não obstante o português ser a língua materna (LM) dessas crianças, no decorrer do seu desenvolvimento, e, especialmente no período escolar, a LM se torna a língua minoritária, limitando-se seu uso a contextos restritos como o familiar e o da comunidade falante de português, se houver. Independentemente da língua (ou línguas) que entraram no percurso de vida do FH, o português estará enfraquecido ou “incompleto” quando o indivíduo chegar à idade adulta (Montrul, 2012).

Em lugares onde a comunidade luso-falante é expressiva, o PLH “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.” (Mendes, 2015: 79).

Mesmo quando a criança tem acesso ao ensino regular e à socialização em português, esse ensino ocorre em esquema complementar e limitado a duas ou três horas por semana. A criança continuará a passar a maior parte da sua socialização utilizando a língua de acolhimento (ou dominante), na escola e entre os amigos. Dependendo do grau de exposição à língua portuguesa, das formas de contacto com ela, da frequência de ensino formal nessa língua e da motivação para conservá-la, o domínio do português pode variar muito neste grupo de falantes bilíngues (Flores, 2013). Seja em comunidades ou em núcleos familiares, parece ser consenso que o PLH é essencialmente “uma língua minoritária em contexto de migração” (Alvarez, 2016).

## **1.6. Língua de Herança e Identidade étnica e cultural**

Nos estudos da aquisição e aprendizagem de línguas é notável a relação indissociável entre língua e cultura de forma que em ambos os processos de compreensão e produção linguística dependem do contexto sociocultural no qual os interlocutores se inserem. Ao mesmo tempo, os estudos sobre identidade em antropologia sociocultural encontram nas práticas linguísticas evidências do papel da língua na formação de subjetividades culturais (Bucholtz e Hall, 2004).

A relação entre língua e identidade é complexa. A identidade etnolinguística pode representar a diferenciação de um grupo da sociedade dominante e da sua língua (May, 2013), bem como gerar sentimento de pertença a um grupo ainda que o indivíduo não tenha proficiência na língua desse grupo (Ricento, 2014).

Historicamente, a língua tem se mostrado um fator constitutivo de identidade individual e coletiva, mesmo em situações em que assumir determinada língua gere consequências políticas e sociais negativas para o indivíduo (May, 2013).

A antropologia linguística estuda a relação entre língua e identidade buscando descrever, a partir da produção linguística, os discursos, os falantes e “quem produz e reproduz identidades por meio do uso da língua.” (Bucholtz e Hall, 2004:369). Nessa linha, Bucholtz e Hall (2004) descrevem a relação entre identidade e língua a partir dos conceitos de igualdade e diferença, pelos quais o indivíduo percebe-se respectivamente como parte de um grupo ou como diferentes e distantes socialmente. Esses conceitos, no entanto, não ignoram as relações de poder envolvidas na formação da identidade uma vez que são processos fenomenológicos que se organizam hierarquicamente em contextos de interação social (p. 369).

Segundo Bucholtz e Hall, processos semióticos de prática, indexicalidade, ideologia e performance demonstram como identidades sociais são formadas especialmente por meio da língua. A prática diz respeito ao uso regular da língua associado a outras práticas sociais que diferem de pessoa para pessoa (dependendo da classe social, gênero, idade etc.) e contribui para a formação do ator social no mundo.

A indexicalidade refere-se à “operação semiótica de justaposição, onde uma entidade ou evento aponta para outro” (Bucholtz e Hall, 2004: 378). É um processo de extração de

significado de eventos ou entidades justapostos onde o uso de estruturas linguísticas é associado a grupos sociais específicos. Essa associação não é necessariamente direta, mas indireta e, segundo as autoras, produz ideologias por meio da prática e explica as relações de poder existentes entre grupos sociais.

A ideologia remete às crenças sobre as línguas e seus falantes que em nível sociocultural também contribuem para a formação de lógicas de poder. Performance envolve atos de fala marcados que são mais ou menos diferenciados na interação com o mundo e, ao contrário da prática, são atos deliberados e conscientes que intentam trazer visibilidade a entidades frequentemente de forma subversiva e resistente. Esses processos semióticos operam em conjunto na formação da identidade baseados na semelhança e diferença que por sua vez são construídas por meio ideologias e práticas.

Sob a perspectiva sociocultural a identidade de um indivíduo é construída socialmente como resultado de experiências vividas em contextos sociais, políticos e históricos sendo, portanto, um processo dinâmico e reflexivo no qual os usuários da língua são atores sociais e cujas identidades são múltiplas, variadas e, portanto, emergente dessas experiências (Hall, 2012).

Through involvement in their socioculturally significant activities, individuals take on or inhabit particular social identities, and use their understandings of their social roles and relationships to others to mediate their involvement and the involvement of others in their practices. These identities are not stable or held constant across contexts, but rather are emergent, locally situated and at the same time historically constituted.

(Hall, 2012: 44)

Assim, a forma como usamos a nossa língua em contextos reais de comunicação demonstra como a língua é usada para a construção do nosso mundo cultural e social. A construção da linguagem no indivíduo é desenvolvida na relação deste com o mundo em que está inserido e concretizada por meio da língua em variados contextos, a começar pelo domínio familiar.

Even though we each have multiple, intersecting social identities, it is not the case that all of our identities are always relevant. As with the meanings of our linguistic resources, their relevance is dynamic and responsive to contextual conditions. In other words, while we approach our communicative encounters as constellations of various identities, the particular identity or set of identities that becomes significant depends on the activity, our goals, and the identities of the other participants.

(Hall, 2012:33)

Abordando uma perspectiva política (antropológica), May (2013) pontua que a língua é resultado de uma construção social, política, cultural e histórica que prestigia algumas línguas e estigmatiza outras. Segundo May, essa distinção explica por que indivíduos ou grupos linguísticos escolhem utilizar a língua majoritária em detrimento da minoritária ao

ponto de esta última chegar à extinção. Essa escolha ocorre como consequência de um processo mais amplo de deslocamento social, político e cultural aos quais a língua em questão e seu *status* estão associados.

Nessa mesma linha Ricento (2014) aponta para a complexidade de se identificar o imigrante com base apenas na sua língua e cultura sem considerá-lo dentro do seu contexto histórico e sociocultural. A identidade do indivíduo é construída desde a infância com a aquisição da primeira língua (ou línguas), o estabelecimento de relações com grupos sociais e localização geográfica. Essas referências são perdidas e a identidade ameaçada quando o indivíduo muda para outro lugar.

A person's social *status* can be greatly affected when they migrate and relocate to other places, where their identities and linguistic repertoires may lead to recategorization and often a diminution of their personhood in their new environment. [...] [V]ery often their loss of linguistic legitimacy contributes to their diminished social economic *status*.

(Ricento, 2014: 66-67)

Mesmo adaptando-se ao novo contexto, a perda da legitimidade linguística contribui para a diminuição do *status* social e econômico do indivíduo. O impacto sociolinguístico decorrente da relocação social afeta profundamente o exercício pleno da cidadania, especialmente para o indivíduo cuja língua dominante é a língua de menor *status* e que está associada a minorias étnicas estigmatizadas (Ricento, 2014).

De acordo com Ricento (2014) a língua que a pessoa fala nem sempre determina a nacionalidade com a qual ela se identifica. Diferentes *status* atribuídos à mesma língua podem influenciar na identificação do indivíduo com uma língua. Além disso, uma mesma língua pode ter *status* diferente dependendo do contexto de forma que a identidade relacionada a essa língua pode também mudar com o tempo.

O processo de transição linguística, da língua minoritária para a língua majoritária, que o falante de herança normalmente vivencia, envolve aspectos 'extralinguísticos' tais como sentimento de pertencimento, aceitação e valorização da comunidade que fala a língua. Um indivíduo em contexto de migração pode perder sua identidade de origem e assimilar uma nova, ou receber uma nova valorização, e a transição linguística faz parte desse processo.

Diante dessa recategorização experimentada pela família imigrante a manutenção da língua de herança mediante a prática de uma PLF consistente pode ser determinante na construção da identidade do FH, conforme descreve Chulata:

O pertencimento a uma língua fundadora, se recuperado de maneira analítica e didática, pode funcionar como elemento detonador de consciência das possíveis potencialidades e, principalmente, de consciência de si e do outro, além de permitir a análise das próprias condições de sujeito linguístico inscrito em outro sistema simbólico.

(Chulata, 2016: 3)

Um estudo realizado por Fogle (2013) com jovens bilíngues entre 18 e 26 anos de diversas origens no sul dos EUA constatou que, para esses jovens, a PLF representou muito mais do que a transmissão da língua de herança, representou a ligação emocional com a família, o estabelecimento de uma identidade, de pertencimento e de um lugar de conforto e segurança em meio a situação de constante conflito de identidade experimentado nos domínios externos. O estudo também demonstrou que o bilinguismo receptivo (McCarty, 2013) ou mesmo a negação do bilinguismo não resultam apenas da falta de estratégias da parte dos pais em manter a língua, mas são o resultado de restrições vivenciadas por eles em relação à sua expressão e identificação com o bilinguismo como resultado das ideologias de bilinguismo existentes no contexto no qual estão inseridos.

Esses resultados demonstram uma relação muito próxima da língua de herança com a identidade do FH. Muitas vezes a motivação para aprender a LH entre adultos não se baseia na busca de desenvolvimento profissional ou acadêmico, mas por razões afetivas e interesse no resgate da identidade étnica (Chulata, 2016; Farneda e Ferreira, 2016).

Souza (2015) explora a ligação entre identidade e PLF em seu estudo com mães brasileiras em Londres. O estudo mostra como a identidade cultural e linguística dessas mães é afetada pela condição de migrantes mesmo tendo como cônjuges cidadãos britânicos. Segundo Souza, a identidade assumida por essas mães está ligada à relação estabelecida com a sociedade acolhedora e gera impacto na escolha linguística adotada na PLF. O estudo demonstrou que as razões para manter o português na PLF estão ligadas à manutenção da identidade e senso de pertencimento dessas mulheres e ao desejo de transmitir essa identidade aos filhos.

Percebe-se então que, a identidade assumida pelos pais reflete-se na PLF adotada em casa e é determinante na formação da identidade e no sentimento de pertença do falante de herança que vive em constante conflito.

### 1.7. A Hipótese do *input* compreendido e a aprendizagem incidental

Para se dominar uma língua é essencial ter um vocabulário amplo. A limitação de conhecimento vocabular constitui uma das principais dificuldades enfrentadas por quem está aprendendo uma nova língua (Meara, 1996; Krashen, 1989).

Ao falarmos de aprendizagem de língua, convém fazer a distinção entre aquisição e aprendizado. “**Aquisição** é um processo subconsciente idêntico ao processo que crianças utilizam para aprender a língua materna, enquanto que **aprendizagem** é um processo consciente que resulta no ‘conhecimento sobre’ a língua.” (Krashen 1985:2). A aquisição geralmente ocorre em contextos naturais e a aprendizagem em instituições de ensino. Os limites entre uma e outra não são precisos, uma vez que a aquisição informal pode também ocorrer na escola (Baker e Wright, 2017).

Essa distinção constitui uma das premissas que permeiam a Hipótese do *input* (*input hypothesis*). A hipótese do *input* afirma que todos podem adquirir uma língua entendendo mensagens, ou seja, tendo acesso a *input* compreensível. A hipótese do *input* parte da premissa de que entendemos uma língua com toda a sua estrutura gramatical naturalmente, recebendo *input* compreensível com o auxílio do contexto. Os estímulos e estratégias para assimilação do *input* podem variar, mas todos podem aprender uma língua a despeito das diferenças pessoais. McCarty (2010b) enfatiza a importância do *input* ao afirmar que:

Ouvir é o principal meio pelo qual as crianças desenvolvem estruturas linguísticas no cérebro, embora o processo não seja visto. Pode ser necessária paciência, mas os humanos geralmente têm a capacidade de adquirir qualquer número de idiomas, desde que seja oferecido regular e suficiente *input* e interação em cada idioma.

A hipótese do *input* fundamenta-se na teoria de processamento mental universal da linguagem (LAD – *Language Acquisition Device* de Chomsky 1975 *apud* Krashen 1985), que defende a universalidade no processamento da linguagem pelos seres humanos, e quando é ativada, a língua é adquirida de forma subconsciente. Segundo Krashen (1989), o *input* compreensível é o único meio de estimular essas operações mentais de aquisição linguística e o ato de ler é um estímulo em potencial. Quanto mais exposição ao *input*, melhor a aquisição da língua pela criança.

O conhecimento adquirido inconscientemente é conhecido como aprendizagem incidental ou implícita. A aprendizagem **implícita** é o “processo pelo qual as pessoas adquirem conhecimento sobre um ambiente de estímulo complexo, governado por regras, sem intenção e sem tomar consciência do conhecimento que estão adquirindo” (Rebuschat: 2015: xiii),

enquanto que a aprendizagem **explícita** refere-se ao processo pelo qual as pessoas adquirem conhecimento de forma consciente (explícita), geralmente associado à instrução formal de ensino. Um dos principais meios de adquirir vocabulário é a leitura incidental, ou seja, naturalmente, sem tarefas associadas à leitura.

Com base na hipótese do *input* compreendido (ou hipótese da compreensão (Krashen, 2009; 1989)), aprendemos uma língua entendendo mensagens, ou seja, pelo *input* compreendido. Aprendemos o vocabulário e estruturas gramaticais de uma língua pelo contexto da mensagem (não necessariamente textuais) combinado aos conhecimentos prévios que possuímos (Sim-Sim, 2018; Smith-Christmas, 2016; Vermeer, 2004; Krashen, 1985).

Fundamentado na hipótese do *input*, Krashen (1985) defende que o indivíduo adquire vocabulário por meio do *input* compreensível, acessível por meio da leitura e de histórias contadas e, mesmo sem o ensino formal, apreende os significados e funções da língua. Para o referido autor, a leitura é melhor fonte de *input* compreendido e atribui ao processo incidental de aprendizagem os resultados obtidos por outros métodos de ensino.

O *input* compreensível tem demonstrado ser um fator preponderante na aquisição tanto da língua materna quanto da segunda língua:

O *input* compreensível é o ingrediente essencial para a aquisição da segunda língua. Todos os outros fatores pensados para incentivar ou causar a aquisição de segunda língua funcionam somente quando contribuem para a entrada compreensível e / ou um filtro afetivo baixo.

(Krashen, 1985: 4)

O desenvolvimento lexical vai depender, então, do nível de exposição às histórias e aos livros impressos, mesmo antes de aprenderem a ler, e esse *input* é o “ingrediente essencial” para ativação dos processos cognitivos da criança e para aquisição da gramática e produção da fala (Krashen, 1989).

Algumas estratégias cognitivas determinam se o *input* compreensível será compreendido, descartado ou assimilado. Segundo Krashen (1985), outro fator é determinante nesse processo: a afetividade. O *input* não irá oportunizar a aquisição da língua se a criança não estiver afetivamente aberta a esse *input*. É o que Krashen chama de ‘filtro afetivo’:

O filtro afetivo é um bloqueio mental que impede adquirentes de utilizarem o *input* compreensível que recebem para aquisição. Quando está ‘elevado’ o aprendiz pode entender o que ele ouve ou lê, mas o *input* não irá alcançar o LAD.

(Krashen, 1985: 3)

Ou seja, o fator emocional em relação à língua pode impedir a criança de compreender, assimilar e, portanto, utilizar o vocabulário: “Quando o filtro está ‘baixo’ e *input* compreensível é apresentado (e compreendido), a aquisição é inevitável.” (Krashen, 1985:4).

A criança pode estar com o filtro afetivo ‘alto’ por falta de motivação, medo de baixo desempenho ou falta de identificação com o grupo que fala a língua em questão, entre outros fatores. Esse é um aspecto importante, se considerarmos que as palavras trazem consigo toda uma complexidade de sentido histórico-sócio-cultural que pode ser rejeitada em uma experiência negativa de leitura. O filtro afetivo, inclusive, é considerado um dos fatores que explica a rápida aquisição linguística da criança, (cujo filtro tende a ser mais baixo) em comparação com os adultos que, por outro lado, têm maior bagagem de *input* compreendido.

Em suma, o *input* compreensível e o filtro afetivo são fatores essenciais para a aquisição de uma língua. A leitura é uma excelente fonte de *input* compreensível. Quanto maior o *input* recebido por meio da leitura, maior melhor será o repertório lexical da criança. Krashen (1989) cita diversos trabalhos comprovando que crianças com melhor desempenho em testes de vocabulário são crianças que leem também fora do ambiente escolar; e crianças que ouvem histórias antes do letramento e são mais expostas a livros impressos têm um repertório lexical mais rico. Krashen advoga que a aquisição pode ocorrer sem aprendizado (no sentido de instrução). Um exemplo é o enorme salto no vocabulário experimentado pelas crianças no período em que elas não têm instrução na língua, mas apenas recebem *input* compreensível.

### **1.8. A importância da literatura e da família na transmissão da língua de herança.**

A família tem um papel fundamental na construção do *ambiente linguístico* (Calvet, 2007) necessário para o desenvolvimento e a manutenção da LH. O ambiente familiar é onde os pais introduzem à criança hábitos sociais, linguísticos e culturais, “through use of the home language as a positive symbol of cultural pride and a tool that strengthens family cohesion” (Schwartz, 2010: 175). Essa interação familiar é essencial para o desenvolvimento integral da criança e constitui a base de política de língua familiar bem sucedida (Spolsky, 2009).

Em contexto de imigração, a manutenção e a transmissão da LH dependem principalmente da iniciativa dos indivíduos e de sua família, especialmente em situações em que a língua majoritária tem maior *status* (Yates e Terraschke, 2013). Com o passar das gerações, é comum que a língua majoritária ganhe mais espaço e que a língua da família seja cada vez menos falada dentro de casa (Smith-Christmas, 2016).

Nem toda família brasileira expatriada está inserida em uma comunidade de luso-falantes no exterior que possa oferecer um ambiente linguístico mais amplo para os seus filhos. Por se tratar de uma língua minoritária, o português pode se limitar ao contexto familiar e, por isso, o desenvolvimento do vocabulário pode permanecer restrito a este domínio. Além disso, os falantes de LH tendem a pegar “emprestado” vocabulário da língua majoritária (Schwartz, 2010). Ainda que tenha oportunidade de se expressar em contextos diferentes, o falante de LH pode se sentir inseguro por não possuir as habilidades linguísticas necessárias ou por perceber seu vocabulário como insuficiente (Smith-Christmas, 2016). O desenvolvimento mais abrangente das habilidades linguísticas do FLH pode, no entanto, ser cultivado se houver um esforço consciente e constante por parte da família para oferecer exposição ao uso da língua em diferentes contextos (Boruchowski, 2015).

Uma alternativa é desenvolver uma PLF que incentive o uso da língua em atividades centradas na criança. Uma dessas atividades é ler histórias na LH de forma envolvente, que assegure uma interação linguística e emocionalmente relevantes (Smith-Christmas, 2016). A leitura de histórias para crianças tem sido frequentemente associada ao bom desenvolvimento linguístico, social e cultural do indivíduo. Muitos estudos demonstram o efeito positivo da leitura na infância para o desenvolvimento do vocabulário (Montag, Jones e Smith, 2015; Elley, 1989; Krashen, 1989) e consequentemente letramento da criança (Sim-Sim, 2018; Conrad, 2008; Fletcher e Reese, 2005; Baker, Scher e Mackler, 1997).

Num estudo com crianças de sete anos na Nova Zelândia, Elley (1989) observou que a leitura de histórias pelos professores para o grupo estudado resultou no aumento do vocabulário e que a aprendizagem de vocabulário incidental foi relativamente constante. Além disso, as palavras que tinham maior frequência no texto, as palavras descritas em ilustrações ou repetidas no contexto foram as mais frequentemente assimiladas pelas crianças. Esses resultados concordam com o desenvolvimento lexical da criança conforme descrito por Sim-Sim (2018). Segundo a autora, a repetição do *input* compreendido e a atenção que as imagens despertam ajudam a criança na assimilação do conceito que a palavra representa. Por meio da leitura, as crianças também assimilam estruturas da língua de forma incidental, com apoio das imagens e do contexto (Vermeer, 2004).

Refletindo sobre o lugar da literatura brasileira no ensino de PLH, Lico e Santos (2016) observam que há poucos estudos sobre a formação de leitores entre falantes de PLH e que a utilização da literatura no ensino do PLH tem grande importância na formação e na educação desse grupo específico. Segundo Lico e Santos, a literatura contribui no desenvolvimento de “habilidade lúdicas e linguísticas na infância” ajudando no letramento e na escrita:

através da literatura, a criança pode especialmente aprender e criar palavras, expandir o vocabulário, descobrir sons inesperados, e expressões novas da língua na qual essa literatura é escrita. Pode também aprender a distinguir os variados gêneros de textos literários, autores e estilos, bem como lhe pode servir para reconhecer formas de expressão artísticas, a despertar o gosto pela arte, pelo estético.

(Lico e Santos, 2016:161)

Heath (2015) elenca cinco razões para se utilizar o livro como meio de transmissão da LH:

- 1) Fornece um vocabulário de qualidade e diversificado;
- 2) Estimula o prazer pela leitura e o gosto de ouvir e contar histórias, e, conseqüentemente, desenvolve o diálogo e o vocabulário em português;
- 3) Propicia o reconhecimento e o fortalecimento da identidade cultural do falante de PLH;
- 4) Ajuda a envolver a família no processo de desenvolvimento linguístico da criança;
- 5) Estimula a escrita e a leitura em português.

Uma abordagem por meio da literatura dá espaço para a criança se expressar e construir sua visão de mundo. Lico e Santos destacam ainda a importância dos pais na introdução da literatura na rotina familiar, disponibilizando literatura diversificada em casa, estabelecendo uma rotina de leitura na LH e ensinando os filhos a interagirem e se identificarem com a literatura. Uma PLF que escolha manter a LH por meio da leitura, precisa ser consistente na qualidade e quantidade do *input*.

Montag, Jones e Smith (2015) reconhecem na leitura de livros para as crianças uma fonte de vocabulário abrangente e diversificado, constituindo uma fonte importante de *input* linguístico. Montag, Jones e Smith compararam a qualidade do vocabulário presente nos livros infantis com o vocabulário das conversas dos adultos direcionadas às crianças e observaram que os livros infantis possuem um vocabulário mais rico do que o vocabulário presente nas conversas dos adultos. Especialmente porque os pais tendem a adequar o vocabulário para facilitar a compreensão da criança. Montag, Jones e Smith concluíram que as crianças para as quais os pais leem regularmente, recebem um *input* linguístico maior e mais diversificado, ou seja, são expostas a um número maior de palavras disponíveis na língua do que aquelas crianças expostas ao vocabulário presente apenas na conversação oral.

O aspecto mais relevante na sua pesquisa, no entanto, aponta para o fato de que conversas do dia a dia tendem a se realizar em contextos semelhantes, e tendem a repetir palavras, enquanto que a leitura de diferentes livros pode introduzir as palavras em variados contextos, e, conseqüentemente expor a criança a um vocabulário mais expansivo.

The primary reason that book reading to infants results in a greater diversity of words in language input appears to be that different books sample the words in the language more broadly than do different conversations. Thus, shared book reading, which often begins in infancy, creates a learning environment in which infants and children are exposed to words that they would never have encountered via speech alone.

(Montag, Jones e Smith, 2015:6)

Os autores argumentam que o *input* viabilizado pela leitura de livros não se resume apenas em fornecer maior número de palavras mas em aumentar a diversidade de palavras ao ambiente linguístico da criança. O livro é um meio acessível de expor a criança a diferentes gêneros, estilos, contextos, culturas e pontos de vista, de forma que ela terá acesso a um *input* mais abrangente e diversificado.

Heath (2015) aponta que, para oferecer “estímulo de maneira qualitativamente autêntica e quantitativamente significativa” ao falante de PLH é necessário observar alguns critérios na seleção dos livros:

- 1- O livro precisa conter informações em português de contextos do Brasil (no caso de crianças brasileiras) mas também da sua realidade cotidiana, do país no qual reside.
- 2 - O livro deve ser preferencialmente em português mas pode-se utilizar livros em outras línguas para ensinar em português conceitos referentes ao país de residência, como para conhecer a história do país por exemplo.

- 3 - O livro precisa ter um conteúdo rico e abrangente, para estimular a expansão o vocabulário do falante de PLH para além do que ele usa no dia a dia.
- 4 - É preciso escolher gêneros textuais diversificados para o desenvolvimento da consciência fonológica.
- 5 - O acervo deve dar lugar a livros infanto-juvenis antigos para enriquecimento do vocabulário com palavras e expressões às vezes não encontradas na literatura atual.
- 6 - O livro deve conter ilustrações que sejam convidativas à leitura e instrutivas.

As práticas que envolvem o ato de ler podem oferecer um ambiente favorável para a aquisição do vocabulário. O momento da leitura proporciona a interação face a face favorável para o *input* linguístico (Curdt-Christiansen, 2013). Quando criança ouve uma história, ela é exposta aos variados sons da língua e a percepção da criança é aguçada. Essa percepção é fundamental para o processo de discriminação dos sons e consequentemente, compreensão e assimilação das palavras (Sim-Sim, 2018).

No momento de contar a história, os pais podem criar expectativas em relação à história a ser contada, estimular a curiosidade e a atenção a determinados aspectos relevantes da história, identificando-se com a história mudando o tom de voz ou expressando as emoções dos personagens. Essas estratégias vão estimular na criança os processos cognitivos de manipulação do *input* como a discriminação e categorização, e, naturalmente a criança vai se aprofundando na conceitualização das palavras. Conforme mais histórias são contadas, alguns conceitos são repetidos e outros novos apresentados e a criança vai estabelecendo relações entre eles.

Uma PLF consistente é importante não apenas para o desenvolvimento e manutenção da LH. Crianças em contexto de imigração encontram na língua uma forma de desenvolver relacionamento mais próximo estreitar os vínculos familiares. O estreitamento dos laços afetivos e uma experiência prazerosa de leitura auxiliam na identificação da criança com a língua e a cultura.

A presença da literatura é indispensável na formação do ambiente linguístico do falante de PLH. Quando os pais adotam em casa uma rotina consistente de leitura em português, contribuem para o desenvolvimento lexical, conhecimento linguístico e identificação cultural dos filhos.

## **1.9. Iniciativas de promoção do PLH por meio da literatura**

Iniciativas em direção à divulgação e ensino da língua portuguesa vem ocorrendo há algum tempo no âmbito universitário e em contextos formais de ensino, mas a atenção à manutenção e ao ensino do português como língua de herança (PLH) é algo recente e crescente. Em muitos países, o número expressivo de imigrantes brasileiros levou à busca de meios de integração e preservação da língua entre esses imigrantes e à formação de escolas e associações que atendessem a esse fim.

Em relação à promoção do PLH no exterior por parte do Brasil, Mendes (2015) aponta que, “têm sido de responsabilidade da sociedade civil, ou seja, dos imigrantes brasileiros que são pais e mães preocupados em deixar o seu legado linguístico e cultural para seus filhos. Eles foram propulsores do movimento que parece, agora mobilizar governantes e instituições no Brasil” (p. 80).

De fato, os fundadores dessas instituições testemunham que deram início às suas atividades por iniciativa de mães que buscavam transmitir para seus filhos, em contexto de imigração, a língua e a cultura brasileira e, posteriormente contaram com a adesão e apoio de outros pais, da comunidade (local e brasileira) e do governo brasileiro por meio dos Consulados e das Embaixadas e da Divisão de Promoção da Língua Portuguesa (DPLP/MRE.)

Essas escolas e comunidades de LH são importantes para a manutenção da língua (Fishman, 2001) e são muito enriquecedoras para os que delas participam. São comunidades que apoiam e preservam uma diversidade linguística de importância intelectual, econômica, política e sobretudo cultural.

Algumas escolas, associações e institutos que promovem o PLH ao redor do mundo oferecem aulas de forma regular e outras são mais voltadas para atividades culturais. As aulas de LH têm uma característica particular das escolas formais, pois para além das habilidades linguísticas de oralidade, compreensão oral, escrita e leitura, oferecem atividades culturais que incluem assuntos como literatura, história, diversidade linguística, e culinária, entre outros.

As escolas e associações linguísticas de imigrantes comumente enfrentam desafios sociolinguísticos e socioculturais (Campton, 2001), para preservar e transmitir a LH e a cultura a ela relacionada às futuras gerações. Apesar das dificuldades, essas instituições que buscam ensinar e manter o PLH têm alcançado resultados que vão muito além da proficiência

linguística dos falantes de PLH. A maioria dessas instituições funciona com sérias limitações de espaço, colaboradores e tempo, mas apesar disso, vem trabalhando com literatura e encontrando nela um meio eficaz de despertar nas crianças brasileiras na diáspora aspectos linguísticos, sociais e éticos das suas vidas.

Entre essas associações, destaca-se, em primeiro lugar, a Associação Brasileira de Cultura e Educação (ABRACE), situada no estado de Virgínia, EUA. Fundada em 2009, a ABRACE tem atividades semanais que incluem aulas de língua portuguesa e de história, teatro e costumes brasileiros. Por iniciativa da associação, realizam-se também oficinas e seminários educativos, além uma feira cultural anual. O que mais se destaca, porém, são os projetos ligados à literatura que permeiam essas atividades:

1. Contar de histórias. Crianças maiores, falantes de PLH, contam histórias a crianças menores, proporcionando oportunidade de desenvolvimento na LH para os contadores e despertando o interesse dos pequenos na literatura brasileira.
2. Projeto "Ler é bom demais". As crianças podem fazer empréstimo de livros para ler em casa e trocá-los quinzenalmente. Uma atividade que incentiva a leitura regular em casa.
3. Biblioteca móvel. A Biblioteca móvel tem um acervo de mais de mil e trezentos livros classificados de acordo com o nível de leitura adequado para a faixa etária dos usuários. O acervo atende famílias e professores e o gerenciamento das consultas, dos empréstimos e devoluções é feito por meio de um aplicativo. Por falta de um espaço físico fixo, os livros são expostos em caixas e a biblioteca precisa ser montada e desmontada a cada encontro.
4. Atividades de leitura e análise de livros. Essas atividades são desenvolvidas com adolescentes e incentivam a leitura, a oralidade e a interação familiar.
5. Feira do Livro. Promove encontros com escritores, permitindo que a comunidade brasileira interaja com eles. Esses encontros com escritores são significativos para a reflexão pedagógica dos professores em como aplicar a literatura para o contexto de falantes do PLH. A feira tem por objetivo promover o gosto pela literatura da LH e conscientizar os falantes de PLH da importância de se manterem ligados a sua cultura de herança.

Outra iniciativa que promove o português por meio da literatura é a Mala de Herança. Iniciada em 2012 por Andrea Menescal, em Munique, na Alemanha, a Mala de Herança

promove eventos de leitura, música e arte com as famílias brasileiras residentes na Europa a fim de fortalecer o vocabulário em português, e transmitir a cultura brasileira. A abordagem de temas da cultura brasileira é relacionada com comemorações culturais do contexto alemão para aproximar o português à realidade de vivência das crianças.

Em encontros mensais, as famílias têm acesso à literatura brasileira e participam de atividades a ela relacionadas, além de fazerem empréstimos de livros para continuarem a leitura em casa. A atividade principal dos encontros é a leitura e o contar de histórias, que visam a aquisição da língua portuguesa além de estimular o exercício da metalinguagem pelas crianças. Paralelamente, a instituição desenvolve um trabalho de conscientização dos pais sobre educação bilingue, importante para a formação do ambiente linguístico das crianças em casa.

É interessante observar que, em apenas seis anos, esse projeto já se espalhou por mais dezesseis cidades distribuídas por nove países do mundo. Um desses lugares é os Emirados Árabes Unidos. Em Dubai. O clube linguístico A Hora do Conto "adotou" a Mala de Herança e vem desenvolvendo atividades de leitura e de contar histórias. Todas as atividades desenvolvidas no projeto são permeadas pela literatura, promovendo o PLH entre crianças e adolescentes falantes de PLH. Essas atividades, realizadas uma vez por semana, buscam expandir o vocabulário em português de crianças falantes de PLH, fortalecer os laços com a comunidade brasileira e transmitir a cultura do Brasil aos mais jovens.

Entre as associações que promovem o ensino formal de PLH, destaca-se o Centro Cultural Linguarte, em Munique, que funciona como uma escola regular oferecendo aulas de PLH para crianças e adolescente. O centro oferece aulas semanais de cerca de duas horas e prioriza a leitura na sua metodologia de ensino desde a alfabetização até a adolescência. As atividades desenvolvidas pelo Linguarte incluem leitura, o contar de histórias e leitura de textos do cotidiano como cartas e rótulos do supermercado, todas visando o desenvolvimento do léxico dos falantes de PLH.

Muitas das organizações pesquisadas foram fundadas nos últimos dez anos. Além de compartilharem os mesmos objetivos; promover e preservar a língua portuguesa, promover ações educativas e a integração cultural e social e fortalecer a identidade das comunidades brasileiras na diáspora onde quer que estejam, essas organizações têm em comum o fato de terem começado com a iniciativa de um grupo de pais (e mães) que desejavam manter a língua portuguesa dos seus filhos e que buscaram associar-se a outros que compartilhavam

essa aspiração. É frequente que tais associações sejam mantidas por meio de trabalho voluntário dos pais integrado à comunidade.

À medida que essas organizações se desenvolvem, outras necessidades vão surgindo, como a de professores qualificados na área do PLH. Assim, surgem incentivos em direção à capacitação e formação de professores de português no contexto de herança.

## 2. Opções metodológicas

A valorização da observação dos fenômenos linguísticos no nível micro, colocou a política linguística familiar numa posição de crescente interesse para os estudiosos de política e planejamento linguístico. Por seu caráter interdisciplinar, seus estudos se apoiam em métodos de disciplinas como da linguística, antropologia e sociologia. (Hult e Johnson, 2015; Johnson, 2013) Uma vez que o estudo de fenômenos linguísticos é multifacetado, buscamos esquemas de outras disciplinas de estudo para auxiliar nossa pesquisa. Portanto, combinamos metodologias variadas que adaptamos para atender às especificidades da presente pesquisa (Hult e Johnson, 2015; Hornberger, 2015).

O presente estudo qualitativo segue uma abordagem interpretativa (Lin, 2015), pois busca entender e interpretar as concepções e percepções das famílias brasileiras expatriadas em relação ao português língua de herança (PLH), à presença da literatura em português na PLF e do reflexo dessa política na manutenção da língua. Essa abordagem, contribui para a “interpretação e negociação de sentido” (Lin, 2015:25) com os participantes a fim de entendermos como interpretam, se apropriam e instanciam PL e o nível de engajamento deles nos processos de Política de Língua Familiar.

O estudo também dialoga com a abordagem crítica (Lin, 2015), pois pretende contribuir para a reflexão dos participantes sobre a importância do seu agenciamento na manutenção da LH no domínio familiar, enquanto compartilham suas crenças, práticas e gestão linguísticas.

Buscou-se uma abordagem etnográfica (King e Fogle, 2013), para explorar de que maneira as práticas linguísticas modelam e são modeladas por padrões de comunicação, crenças culturais e ideologias (Johnson, 2013). A fim de descrever as crenças e ideologias que permeiam a PLF praticada pelo grupo participante, entender como este interpreta seu ambiente linguístico/hábitos de leitura em português e explorar como essas práticas linguísticas promovem a manutenção da língua, elaboramos<sup>2</sup>:

- um questionário direcionado aos pais participantes solicitando dados sociolinguísticos dos filhos participantes, histórico da cultura leitora familiar e

---

<sup>2</sup> Todos os procedimentos utilizados na pesquisa foram realizados com a autorização legal dos pais dos menores participantes, em conformidade com os Critérios do Regulamento geral sobre Proteção de Dados (RGPD) n.º 679/2016, vigente na União Europeia, e com os Critérios de Ética em Pesquisa com Seres Humanos estabelecidos na Resolução n.º 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, vigente no Brasil.

informações sobre expectativas e estratégias dos pais em relação à manutenção da língua portuguesa.

- uma pequena entrevista semiestruturada com as crianças;
- um teste lexical conduzido com as crianças em três níveis: nomeação de imagens, comparação de imagens e interação verbal sobre duas imagens.

A descrição da metodologia adotada estará baseada nos assim chamados “pontos ricos” presentes na abordagem metodológica em políticas e planejamento linguísticos propostos Hornberger (2015), quem pesquisa quem e o quê em PL, onde, como e por quê.

- **Quem**

Compõem o quadro de amostra do nosso estudo três grupos:

- 1) Um grupo de 10 crianças brasileiras, falantes de PLH, com idade entre 7 e 11 anos que vivem em contexto de imigração. Dois participantes completaram 12 anos durante o período da pesquisa;
- 2) Os pais das crianças acima referidas, todos brasileiros, com grau de instrução de nível superior e mestrado;
- 3) Um grupo controle de 4 crianças brasileiras falantes de PLM, com 7, 8, 9 e 11 anos de idade.

### Caracterização dos participantes falantes de PLH:

Nome <sup>3</sup>	Sexo	Idade	País de Nascimento	País de Residência	Ano escolar	Língua em que Estuda	Tempo no Brasil
Debby	F	12	Brasil	Jordânia	7o	Inglês	--
Glenda	F	11	Brasil	Senegal	5o	Francês	1 ano
Igor	M	9	Brasil	Senegal	4o	Francês	--
Sam	M	9	Coréia Sul	Quirguistão	4o	Inglês	--
Daud	M	12	Brasil	Indonésia	6o	Inglês/indonésio	1 ano
Jonita	M	7	Indonésia	Indonésia	2o	Inglês/português	1 ano
Sofia	F	9	Brasil	Senegal	4o	Francês	3 anos
Valente	M	12	Brasil	Senegal	6o	Inglês	3 anos
Marcos	M	9	Brasil	O. Médio <sup>4</sup>	4o	Inglês	1 ano
Alice	F	9	EUA	EUA	3o	Inglês	--

Tabela 2 – Caracterização dos participantes falantes de PLH

#### • O que pesquisamos:

- O espaço que a prática da leitura em português ocupa na PLF das famílias participantes;
- A influência da literatura sobre o nível de vocabulário das crianças falantes de PLH;
- As crenças, as ideologias e as práticas que permeiam a PLF dessas famílias.

#### • Onde

No domínio familiar. Famílias brasileiras em contexto de emigração;

#### • Como

A pesquisa contemporânea reconhece a importância da participação das crianças no processo de pesquisas que influenciam suas vidas e a sua comunidade (O'reilly e Dogra, 2017). Por isso buscou-se analisar o repertório lexical das crianças por meio de testes linguísticos interativos. Os mesmos testes foram realizados com um grupo de controle constituído por crianças brasileiras monolíngues, residentes no Brasil, com idades equivalentes às das crianças participantes (7, 8, 9 e 11 anos); conduziu-se também uma entrevista com as crianças para ouvir as suas percepções e sentimentos em relação à língua portuguesa entre famílias brasileiras em contexto de migração (Fogle, 2013).

#### PLH

<sup>3</sup> Nomes fictícios foram utilizados a fim de preservar o anonimato dos inquiridos. Alguns nomes foram escolhidos pelos próprios participantes. As cores em alguns nomes destacam os participantes que são irmãos, representados pela mesma cor.

<sup>4</sup> Os pais optaram por não especificar o país, apenas referindo-se à região onde este se localiza.

## 2.1. Termos de consentimento

Os pais das crianças participantes receberam um *e-mail* com informações sobre o estudo e um convite para participarem. Os pais que concordaram em participar assinaram um termo de consentimento livre (Anexo XVI), contendo explicações sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa. Ao assinar o termo os pais também autorizaram a participação dos filhos no estudo.

## 2.2. Questionário

Um questionário (vide Anexo I) com 40 perguntas abertas e fechadas foi elaborado no programa de formulários do Google e o *link* de acesso enviado aos pais por e-mail. As perguntas do questionário abordam o histórico sociolinguístico das crianças, seus hábitos de leitura em português, informações sobre os pais e sobre suas crenças e sobre suas práticas linguísticas em português.

## 2.3. Testes de vocabulário

A metodologia de coleta de dados utilizada no presente estudo foi adaptada da metodologia de MATEUS (2005) do Projeto Diversidade Linguística na Escola Portuguesa. O **Teste de diagnóstico de Português Língua Não Materna** foi desenvolvido pelo grupo *Língua e Diversidade Linguística* do Instituto de Linguística Teórica e Computacional (ILTEC) para alunos do terceiro ao sexto ano do ensino básico aprendentes de português como língua estrangeira e é constituído de duas partes: a Parte I visa a avaliação da proficiência oral e a Parte II visa a avaliação da proficiência escrita da criança em português. A primeira parte está subdividida em cinco atividades das quais utilizamos apenas três: atividade I - nomeação oral com recursos a imagens; atividade II - descrição de diferenças observadas em imagens; a atividade V - interação oral com base em imagens. Consideramos serem estas as atividades mais adequadas para a avaliação da competência lexical e comunicativa em português das crianças falantes de PLH, já que nem todas sabem ler e escrever em português. As atividades foram reorganizadas em Atividades I, II e III e aplicadas igualmente ao grupo de controle de crianças falantes de PLM.

A mensuração do conhecimento vocabular da criança foi feita por meio da classificação por número de acertos representados em tabelas ao final de cada atividade. Posteriormente fez-

se uma avaliação geral das três atividades compreendendo um total máximo de 60 pontos. As atividades não constituem uma avaliação completa do conhecimento do português por parte da criança. O teste visa a mensurar o nível lexical oral da criança em português, não compreendendo, portanto, outras habilidades de conhecimento do português, como, por exemplo, a escrita.

Assim, a fim de analisarmos o conhecimento lexical em português, conduzimos três atividades com as crianças falantes de PLH:

**A atividade I** consiste na nomeação oral de um conjunto de 40 imagens (vide Anexo II). Os itens pertencem às seguintes áreas temáticas: alimentação, vestuário, lazer, higiene, casa, meio envolvente (meios de transporte, mundo animal, o tempo) e materiais escolares (vide Anexo III).

Cada imagem foi apresentada individualmente para que a criança a nomeasse e as respostas foram marcadas na folha de registro da atividade I (Anexo IV). As imagens nomeadas corretamente foram contadas e o desempenho avaliado de acordo com a classificação da Tabela de classificação do desempenho na Atividade I (vide anexo V). As imagens não nomeadas foram numeradas e apresentadas em blocos às crianças para que indicassem o número da imagem correspondente à palavra dita pela pesquisadora. Essa atividade visava determinar se compreendiam a palavra pronunciada.

**A atividade II** consiste na descrição de diferenças observadas em três pares de imagens (vide Anexo VI), contendo cada uma entre cinco e sete diferenças. As diferenças referem-se a localização espacial, atributos físicos, emoções, quantidade e ordem. Com essa atividade buscou-se observar o conhecimento da criança, em português, de aspectos fundamentais da produção linguística, como a utilização de locuções prepositivas de lugar, adjetivos e respectivos graus, numerais cardinais, quantificadores, numerais ordinais e locuções que exprimem ordem. Solicitou-se a cada criança que descrevesse as diferenças que observava nas imagens e quando encontrava dificuldades, estimulou-se a resposta por meio de perguntas relacionadas às imagens. As palavras e locuções esperadas na elaboração das diferenças encontram-se na Lista de locuções e palavras esperadas na Atividade II (vide Anexo VII).

As diferenças descritas foram registradas na Folha de registro da Atividade II (vide Anexo VIII) e avaliadas juntamente com as respostas gramaticalmente corretas. Para cada diferença descrita foram contados 3,5 pontos e adicionados 2 pontos para cada descrição feita por meio

de palavras e locuções gramaticalmente corretas. Os níveis de desempenho foram classificados de acordo com a Tabela de classificação do desempenho na Atividade II (vide Anexo IX).

**A atividade III** consiste de uma interação oral em português entre a pesquisadora e a criança falante de PLH com base em duas imagens (vide Anexo X), apresentadas individualmente. A primeira imagem apresenta o contexto de interação escolar entre professor e alunos e a segunda apresenta um ambiente doméstico de interação familiar entre pais e filhos. As imagens permitem leituras diferentes e estão associadas a diferentes graus de complexidade linguística. Ao longo do diálogo, observou-se a capacidade de interação oral em português da criança nos seguintes aspectos:

- Identificação de pessoas e objetos;
- Descrição de ações de interação;
- Extrapolação das situações retratadas nas imagens para a experiência pessoal da criança.

Usou-se como referência o quadro de vocabulário a ser explorado durante a atividade III e um guia para a conversa (vide Anexo XI). As respostas da atividade III foram anotadas na Folha de registro da atividade III (vide Anexo XII) e classificadas conforme a Tabela de Classificação de desempenho na Atividade III (Anexo XIII).

Ao final das três atividades, avaliou-se o desempenho geral de cada criança de acordo com as tabelas referentes a cada atividade, totalizando a pontuação máxima de 60 valores, conforme a Tabela de avaliação final (Anexo XIV).

#### **2.4. Entrevistas**

Conduziu-se também uma pequena entrevista semiestruturada (Anexo XV) com as crianças falantes de PLH com perguntas sobre seus hábitos de leitura, e sobre suas percepções sobre a língua portuguesa e a cultura brasileira.

Devido à distância geográfica entre a pesquisadora e as crianças falantes de PLH, as interações para os testes e as entrevistas foram conduzidas por meio da ferramenta digital *Google Hangouts*. Os testes foram adaptados para a ferramenta digital *Power Point* e as imagens dos testes foram apresentadas às crianças por meio de compartilhamento de tela do computador do pesquisador. Os áudios das interações foram gravados usando o programa de gravação de vídeo e áudio *Aiseesoft Screen Recorder* para registro e futuras consultas.

Os testes de vocabulário conduzidos com as crianças do grupo de controle foram realizados em interação face a face, as imagens foram apresentadas através da ferramenta digital *Power Point* e as interações, gravadas pelo Gravador de voz do celular.

Os dados do questionário sociolinguístico foram organizados em tabelas para caracterização do grupo e da cultura leitora das famílias.

A interpretação dos dados sobre o *input* linguístico que as crianças receberam em casa mediada pela leitura de livros foi feita em triangulação com os resultados dos testes de vocabulário e a ficha sociolinguística da criança.

As respostas do teste lexical aplicado às crianças falantes de PLH e às do grupo de controle foram registradas em folhas de registro que acompanham os testes. As respostas dos dois grupos foram comparadas e interpretadas conjuntamente com os dados dos questionários e entrevistas.

Durante os procedimentos utilizados na pesquisa, foram considerados os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos estabelecidos na Resolução n.º 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) e os critérios do Regulamento geral sobre Proteção de Dados (RGPD) n.º 679/2016, relativo à proteção das pessoas singulares no que diz respeito ao tratamento de dados pessoais e à livre circulação desses dados, vigente na União Europeia. Preservou-se a identidade das crianças utilizando-se nomes fictícios, alguns escolhidos pelos próprios participantes.

### 3. Apresentação dos resultados

#### 3.1. Testes linguísticos

Participantes falantes de PLM (grupo de controle)	Participantes falantes de PLH	Pontuação nos testes de vocabulário				Total	%
		Atividade I	Atividade II	Atividade III			
<b>Pontuação máxima</b>		12	20	28	60	100	
Elisa <sup>5</sup> (7)		12	20	28	60	100	
	Jonita	6	0	--	6	10	
Ana (8)		12	20	28	60	100	
	Igor	12	20	28	60	100	
	Marcos	9	20	28	57	95	
Carlos (9)		12	20	28	60	100	
	Sam	6	15	21	42	70	
	Sofia	12	20	28	60	100	
	Alice	6	20	21	47	78,3	
Alan (11)		12	20	28	60	100	
	Valente	12	20	28	60	100	
	Debby	9	20	21	50	83,3	
	Daud	6	20	14	40	66,6	
	Glenda	12	20	28	60	100	

Tabela 3 – Pontuação nos testes de vocabulário.

As crianças participantes do grupo de controle (Elisa, Ana, Carlos e Alan) são crianças brasileiras monolíngues, falam apenas o português e nunca moraram no exterior. Elas participaram dos testes como referência de comparação de desempenho para as crianças participantes falantes de português como língua de herança. Com base na interação desenvolvida na atividade III, observou-se que as crianças do grupo de controle não têm (e não tiveram na menor infância) hábitos de leitura em casa com os pais. Costumam ler apenas livros indicados pela professora na escola como parte da tarefa escolar.

As crianças participantes são, na maioria, multilíngues. Apenas Glenda e Alice sabem só uma língua (francês e inglês respectivamente), além do português. Na análise do desempenho linguístico foi considerado que cada criança conhece as línguas em diferentes níveis por ter recebido *input* em contextos, níveis e momentos diferentes.

---

<sup>5</sup> Nomes fictícios foram utilizados a fim de preservar o anonimato dos inquiridos. Os números indicam as idades dos participantes.

**Jonita** teve uma classificação de 6 valores, muito inferior à sua referente, Elisa. Ele nomeou apenas 16 imagens e reconheceu 9. Não conseguiu dar continuidade à atividade II de comparação de imagens, por falta de vocabulário suficiente para construir uma ideia completa. O baixo desempenho linguístico de Jonita pode ser atribuído a fatores como o pouco *input* recebido em português. Embora sempre se fale português em casa, ele não nasceu no Brasil, passou apenas um ano no país, teve poucos momentos de leitura em português com os pais e costuma conversar com o irmão mais velho (Daud) em inglês.

**Igor, Sofia, Valente e Glenda** obtiveram a pontuação máxima e interagiram verbalmente sem dificuldade. Na atividade II algumas diferenças não foram observadas por Igor. Sofia, mesmo não sabendo o nome de uma imagem, explicou perfeitamente o conceito. O bom desempenho desses participantes deve-se provavelmente a dois fatores principais:

- Viveram anteriormente em um país de língua portuguesa. Sofia e Valente viveram 3 anos no Brasil, e Igor e Glenda 4 e 6 anos em Guiné Bissau respectivamente. Portanto, receberam maior *input* em português nesses países. Porém, no momento da pesquisa já estavam residindo fora do Brasil há pelo menos três anos.

- Receberam *input* linguístico pela leitura na primeira infância. Igor, Sofia e Glenda tiveram tempo de leitura diária com os pais e Valente, semanalmente.

A presença de livros em português também foi significativa nesse grupo. A casa de Glenda e Igor tem mais de 100 livros e a casa de Sofia e Valente, entre 20 e 50. Embora possuir livros não signifique, diretamente, exposição ao português, a presença de livros em português na casa indica a importância dada à língua pela família.

**Marcos** interage verbalmente sem dificuldade. Ele obteve 75% da pontuação total na atividade I e pontuação máxima na atividade II e III. Apesar de não ler muito em português atualmente, o bom desempenho de Marcos deve-se ao *input* linguístico recebido pela leitura na primeira infância e de forma bem participativa. A família do Marcos expressou práticas de uma PLF familiar consistente de manutenção do português, com momentos específicos para falar português, sempre falando português em casa, não permitindo que os irmãos brinquem em outra língua, oferecendo literatura e explicando, corrigindo e repetindo palavras novas.

**Sam** apresentou alguns desvios lexicais e obteve 50% da pontuação máxima na atividade I, 75% na atividade II e 75% na atividade III. Sam nasceu na Coreia do Sul e viveu por 2 anos

no Brasil. Seu desempenho foi razoável se considerarmos que ele fala também inglês e russo, além do português. Seus pais afirmam que mantêm uma PLF de manutenção do português bem definida com momentos específicos para falar português, momentos de leitura e que proporcionam também algum *input* de ensino formal da língua. Quando Sam era menor, os pais costumavam ler diariamente com ele, mas apesar do esforço dos pais, Sam não lê em português. Além disso, costuma comunicar-se com os pais e irmã em inglês, além do português.

**Alice** obteve 50% da atividade I, a pontuação máxima na atividade II e 75% de desempenho na atividade III. Apresentou nível razoável de interação verbal, no entanto, desvios de concordância nominal e transferências do inglês foram muito frequentes, comprometendo a comunicação. Alice nasceu nos Estados Unidos e nunca morou em outro país, porém visita o Brasil anualmente. Ela é filha única e comunica-se em inglês com os pais.

**Debby** apresenta vocabulário amplo e interage verbalmente sem dificuldades. A principal dificuldade percebida foi no uso do verbo nos tempos pretérito e presente na 1ª pessoa do plural. Debby obteve 75% da pontuação máxima na atividade I, 100% na Atividade II e 75% na Atividade III. Debby recebeu *input* por meio da leitura diariamente quando criança e atualmente lê ao menos semanalmente em português. Gosta de ler em português apesar de encontrar dificuldade. Fala essencialmente em português com os pais, mas também em inglês, que é a principal língua utilizada com o irmão mais velho.

**Daud** alcançou 50% na Atividade I, 100% na Atividade II e 50% na Atividade III. Seu baixo desempenho nas atividades II e III demonstra limitações no vocabulário em português, uma vez que essas duas atividades exigiam maior conhecimento lexical. Os pais costumavam ler para ele em português semanalmente e, atualmente, ele parece manter a leitura de pequenas porções. Para os pais de Daud, ele fala o ‘básico’ da língua. Eles atribuem essa limitação à falta de vocabulário. Daud costuma falar português com os pais, e inglês com o irmão mais novo, Jonita.

Observa-se que a Atividade I, de nomeação das imagens, foi a atividade em que as crianças apresentaram maior dificuldade. Quatro participantes alcançaram 50% da pontuação nessa atividade. A atividade em que as crianças apresentaram um melhor desempenho geral foi a Atividade II, em que apenas Jonita e Sam não conseguiram a pontuação máxima. Esse resultado deve-se provavelmente ao fato de que a Atividade II considera certos a percepção de diferenças em associação com o uso de vocabulário adequado.

## **3.2. Entrevistas**

### **Sam**

Além do português, Sam fala inglês e russo. Gosta “pouquinho” de falar português porque não sabe “falar muito português” mas diz que se soubesse gostaria de falar mais. Ele gosta de falar português com os amigos. Gosta de ler livros em inglês e lê pouco em português mas gosta quando a irmã mais velha lê com ele porque isso o ajuda. Quando era mais novo a mãe e a irmã liam para ele em português. Ele gosta de ir ao Brasil para ver os amigos, comer comidas típicas e ir à praia.

### **Daud**

Daud fala português, inglês, indonésio, um pouco de mandarim e de sunda. Sunda é a língua da comunidade onde ele vive e mandarim é a língua ensinada na escola. Ele gosta de falar português, especialmente quando precisa falar algo importante com a mãe perto de alguém que não fala o português. Daud gosta de ler e costuma ler histórias em quadrinhos em português porque as acha engraçadas. Os pais costumavam ler para ele quando era mais novo. Os maiores incentivadores à leitura são os amigos. Ele gosta de visitar o Brasil e de conversar em português com os amigos e com a família do Brasil.

### **Marcos**

Marcos fala português, inglês e um pouco de árabe e francês. Ele gosta de falar português porque a considera como sua língua e cresceu “num país que fala português”. Também gosta de falar português quando está com a família, dentro de casa. No Brasil, gosta de falar português em qualquer momento “porque todo mundo fala português”. Costuma ler em inglês e, no Brasil, aproveita para ler os letreiros e placas nas ruas. Não costuma ler em português, mas os pais leem para ele com frequência desde que era bem pequeno. Ele gosta de visitar o Brasil porque gosta de comer comidas típicas, de ir à casa dos amigos, de ir à igreja e à casa da avó.

### **Debby**

Debby sabe português, inglês, um pouco de francês e está estudando árabe. Sabe ler em português mas lê em inglês a maior parte do tempo. Sabe ler em francês e árabe também. Debby lê livros com frequência em inglês, geralmente leituras solicitadas pela escola. Gosta de falar português com os pais e às vezes com o irmão. Ela gosta de falar português perto de

peessoas que não entendem, como língua particular da família e também para não perder a “língua nativa” por ser brasileira.

Um dos momentos em que Debby gosta de falar o português é perto dos amigos que se impressionam ao vê-la falar com os pais uma língua diferente. Outros momentos citados por Debby são momentos especiais que lembram o Brasil e sua cultura, como o Natal e os aniversários. Ela também percebe que os pais gostam de ouvi-la falar português.

Quando Debby era menor, os pais liam para ela mais em inglês. O pai e a escola foram os maiores incentivadores à leitura. Debby gosta muito de visitar o Brasil porque pode ver a sua família e o lugar onde nasceu. Ela gosta da beleza do Brasil, da natureza e das comidas.

Percebe-se uma forte identificação da Debby com a língua e cultura brasileiras em diversos momentos da entrevista:

“[...] pra eu não perder minha língua nativa que eu sou brasileira, então, não quero perder meu português, é uma língua que se dá pra falar um monte de coisa diferente e é bem expressiva. [...] gosto de falar português, quando é uma coisa importante do Brasil, porque me lembra do Brasil, de onde eu sou.”

“[...]é bem gostoso ver o país que eu sou, todas as árvores e as comidas, faz eu bem feliz.”

### **Glenda**

Glenda sabe português e francês. Gosta de falar português em casa. Só fala francês fora de casa. Costuma ler em ambas as línguas mas prefere ler em português. Quando era menor a mãe lia para ela em português. A mãe foi também quem a incentivou a gostar de ler. Ela gosta de visitar o Brasil por causa da comida e para visitar os familiares.

### **Igor**

Igor fala português e francês e gosta de falar português. Em casa só fala português. Gosta de ler histórias de ação. Os pais liam em português quando era pequeno, pois estava no Brasil. A mãe o incentivou a gostar de ler. Gosta de visitar o Brasil porque vê os amigos e come comida brasileira.

### **Sofia**

Sofia fala português e francês. Gosta de falar português com os pais e com as amigas. Gosta de ler. Ela lê bastante português e também francês na escola. Gosta de ler mais em português

porque é a língua que conhece melhor. Os pais costumavam ler para ela em francês e em português e foi o pai quem a incentivou a gostar de ler. Sofia gosta de visitar o Brasil principalmente pra ver a família. Mas gosta da comida e dos brinquedos.

### **Alice**

Alice sabe português, inglês e um pouco de espanhol. Gosta ‘mais ou menos’ de falar português porque fala mais inglês. Ela fala português quando está no Brasil e quando fala com os avós. Ela gosta de ler livros e histórias em quadrinhos principalmente em inglês. Gosta de ler português, porém lê pouco porque acha difícil. O pai lia para ela quando era pequena em inglês, e, depois que ela aprendeu inglês, lê em português para que ela aprenda a língua. Gosta muito de visitar o Brasil e visitar os parentes. Gosta de tudo no Brasil.

### **Valente**

Valente fala francês, português, wolof e um pouco de inglês, que está aprendendo junto com espanhol. Gosta de falar português e fica muito feliz quando pode falar português com alguém, pois no país que mora fala-se mais francês e wolof. Gosta de falar português porque é mais fácil. Gosta de ir ao Brasil porque gosta de ver a família, da paisagem e de comer a comida.

## **3.3. Questionários**

A família de Marcos demonstrou ter um planejamento linguístico familiar consistente e diversificado, com momentos específicos para falar português, regras explícitas para não falar inglês com os irmãos, atividades de leitura interativa, explicação, correção e repetição de palavras. A família de Sam afirmou ter momentos específicos para falar português. As outras afirmam que falam sempre português em casa, exceto quando há outras pessoas que não falam português. “Falar” português parece ser a principal estratégia de manutenção da língua no domínio familiar, acompanhado de leituras em português. Entretanto a frequência de leitura em português variou bastante. Apenas os pais de Glenda e Igor afirmaram que as crianças leem português diariamente. Segundo os pais, Debby e Valente leem, em média, uma vez por semana e Sofia e Daud, duas vezes por semana. As outras ou leem esporadicamente ou não costumam ler.

Dentre as atividades desenvolvidas pelos pais para a manutenção do português encontra-se a leitura. Percebe-se que a leitura em português era mais frequente no período pré-escolar

das crianças pois os pais descrevem que elas gostavam que os pais lessem para elas e até interagiam no momento da leitura. Atualmente demonstram maior interesse pela língua que usam na escola (inglês ou francês). Outras atividades utilizadas pelos pais para manter o português incluem ensino da cultura, geografia e costumes brasileiros, ouvir música, assistir filmes, viagens e jogos e pesquisas na internet. Mesmo entendendo a importância da manutenção do português, observou-se entre alguns pais a crença de que investir no uso português entre seus filhos pode atrapalhar o desempenho escolar na língua dominante.

Apenas uma família (pais da Glenda e do Igor) relatou ter mais de 100 livros em português em casa; a família de Debby entre 50 e 100 livros; 20 e 50 livros nas casas de Sam, Sofia, Valente e Alice; e menos de 20 livros em português nas casas de Daud, Jonita e Marcos.

A percepção dos pais em relação ao português dos filhos mostrou-se na sua maioria positiva. Alguns pais levaram em consideração na avaliação as mudanças linguísticas e o fato de viverem em outro país. Os pais de 8 das 10 crianças participantes consideraram que o filho “fala bem” o português apesar do “sotaque”, de “erros de conjugação de verbos” e “limitação no vocabulário”. Dois pais responderam que o português do filho é “regular” e “precisa melhorar”. Dois pais percebem que apesar de conseguirem se comunicar, as crianças têm dificuldade com vocabulário.

A importância de falar a língua de herança mostrou-se relevante para todas as famílias. Destaca-se a forte relação identitária com a língua e cultura brasileira. Todos os pais<sup>6</sup>, exceto um pai que relaciona a relevância da língua com o trabalho, referem-se ao português como “nossa língua”, “língua do nosso coração”, e como meio de “vínculo” e transmissão das “raízes”, “origens” e da “cultura”. A ligação com a família e a cultura foi a principal razão por que os pais querem que os filhos mantenham o português. Conforme alguns pais expressaram:

“Acho importante eles saberem a língua dos familiares e as raízes da nossa cultura.”

“Português é a língua da família. [...] Mesmo estando por muitos anos no continente africano nossa terra natal é o Brasil.”

---

<sup>6</sup> O termo ‘pais’ refere-se ao pai e mãe da criança, já que o preenchimento do questionário pode ter sido realizado apenas pela mãe, pelo pai ou por ambos.

“[...]para que possa entender sua cultura e raízes de uma forma melhor e para que possa se comunicar com as pessoas de seu país de origem.”

A segunda razão foi a possibilidade de os filhos estudarem no Brasil e cursarem o ensino superior:

“[...] mais tarde ele pode escolher morar e estudar no Brasil.”

“[...] para no futuro fazer faculdade no Brasil.”

“[...] para no futuro estudar no Brasil.”

A frequência com que as crianças costumam visitar o Brasil varia entre um a quatro anos. Seis crianças visitam o Brasil a cada dois anos, três a cada três ou quatro anos e uma visita o Brasil anualmente. Todos os pais relatam que as crianças gostam de ir ao Brasil e a principal razão é para rever os familiares. Essa percepção dos pais confere com os relatos das crianças a respeito das visitas delas ao Brasil. Sete crianças gostam também de ver os amigos. Alguns pais mencionaram a comida como uma terceira razão pela qual a visita ao Brasil é prazerosa para as crianças, concordando com as narrativas das crianças nas entrevistas. Segundo os pais as crianças sentem-se confortáveis em conversar em português quando estão no Brasil apesar de alguns se sentirem envergonhados ou com dificuldades nos primeiros dias.

Os pais também afirmam que as crianças gostam de falar português porque: “acha importante saber mais de uma língua”, “preferem falar português”, “só quer falar português em casa”, “nessa língua que ele expressa seus sentimentos” e gostam de assistir vídeos e filmes em português. Uma criança considera o inglês sua língua materna e outra sente-se mais confortável nessa língua.

## Conclusão

O hábito da leitura de livros oportuniza o acesso ao *input* compreendido apresentado por Krashen (1985, 1989) e a estimulação dos processos cognitivos de processamento desse *input* descritos por Sim-Sim (2018), especialmente no período crítico de assimilação lexical e de amadurecimento cerebral da criança propícios para o aprendizado.

A literatura está presente nos esforços das famílias brasileiras em contexto de migração para manter o PLH, especialmente durante a primeira infância. Entre as famílias brasileiras participantes na pesquisa há preocupação dos pais em proporcionar um ambiente linguístico que oportunize o uso e a manutenção do PLH no ambiente familiar. Busca-se sempre conversar com os filhos em português e estimular o uso da língua por meio da leitura de livros, de músicas, jogos e atividades recreativas.

De forma geral, os pais participantes valorizam a língua e a cultura brasileira, proporcionando um ambiente favorável para o aprendizado da língua no domínio familiar. Essa atitude dos pais reflete-se na visão positiva que as crianças demonstram em relação à língua e à cultura brasileira. Porém não parece ser um ação planejada e consistente na maioria das famílias participantes no estudo. A PLF adotada por essas famílias para manter a língua é expressa oralmente mas nem sempre apresenta meios e estratégias de forma clara e explícita. Apenas uma família afirmou estabelecer momentos específicos para falar português, embora outra família tenha descrito regras e condições claras para o uso das línguas em casa. As outras cinco famílias mantêm essencialmente a prática de falar o português em casa quando não há visitas que não falam português. Além de incentivar o uso da língua, uma PLF efetiva deve buscar prever e avaliar os resultados. Especialmente quando as crianças não têm contato regular com uma comunidade estendida de falantes de português.

Além disso, no período escolar da criança ou com o nascimento de irmãos, o tempo de leitura com os pais diminui, a criança passa a receber mais *input* na língua majoritária e a criança mais nova divide o tempo da interação em português com a língua majoritária que o irmão mais velho passa a usar em casa. O uso do português entre os irmãos deve ser estimulado para que o filho mais velho mantenha a língua e o filho mais novo faça o melhor proveito do período crítico de maior assimilação do vocabulário. O participante que teve menor desempenho nos testes recebeu pouco *input* em português pela leitura com os pais, que parecem transferir essa tarefa para o filho mais velho. Apenas dois participantes afirmam

conversar com os irmãos somente em português, apesar de estudarem em outra língua. Uma criança, filha única, conversa com os pais também em inglês.

As crianças com melhor desempenho linguístico nos testes demonstraram uma boa competência comunicativa. Os pais costumavam ler para elas quando eram menores e reconhecem que agora elas se sentem mais confortáveis lendo na língua em que estudam. Sofia parece ser a única que continua lendo em português. A criança que teve o menor desempenho não recebeu nenhum *input* pela leitura em português e conversa com o irmão mais velho em inglês. Isso sinaliza para a importância de uma PLF consistente que incentive o uso do português entre os irmãos especialmente quando começam o período escolar. Uma das razões pelas quais os pais “cedem” à língua majoritária é que os filhos precisam melhorar na língua da escola para que tenham um bom desempenho acadêmico, ou ainda, porque não compreendem o que leem, e assim, ‘afrouxam’ o investimento no português através da leitura.

Outro aspecto que envolve a aquisição e manutenção da LH é a afetividade da criança desenvolvida com a língua por meio das relações desenvolvidas através dela. Muito mais do que o aspecto instrumentalista, a transmissão da LH envolve crenças, práticas, valores e gestão da prática linguística, estudados na presente pesquisa, no domínio familiar.

Nesse sentido, observa-se algumas crenças que permeiam a PLF no grupo pesquisado. A crença de que o incentivo do uso do PLH pode atrapalhar o desempenho escolar da criança na língua dominante leva alguns a desistirem de manter a língua. Por outro lado, a valorização dos laços familiares e com amigos no Brasil, bem como a preocupação com a possibilidade dos filhos estudarem no Brasil são fatores motivadores para manter o português. Em algumas famílias o português ocupa espaço no momento de devoção religiosa por meio da leitura da Bíblia, demonstrando a sua importância na PLF e no momento íntimo e relacional da família.

A ausência de uma PLF mais consistente coloca em risco a manutenção do PLH entre as crianças brasileiras expatriadas especialmente quando esta política se baseia na transmissão oral, limitada ao domínio familiar. Essa abordagem pode ser suficiente para manter as relações familiares mas não atinge o objetivo dos pais de manter a língua para prepará-los para estudarem futuramente no Brasil. É necessária uma PLF mais consistente e estratégica, com avaliação periódica dos resultados. A proposta não é que os pais apresentem um

currículo escolar em português paralelo ao da escola regular, isso sobrecarregaria a criança e tornaria a relação com a língua no mínimo enfadonha. Mas ser consistente na política linguística adotada, baseada na leitura bem selecionada e diversificada que envolva os filhos, de forma prazerosa, com a língua, a cultura e a história brasileiras e desenvolva neles uma cultura leitora para toda a vida.

Algumas famílias mantêm o hábito de leitura com os filhos acompanhando a leitura dos pais, mesmo quando os filhos já sabem ler. Por causa da limitação no vocabulário, os filhos ficam desestimulados a lerem em português. No entanto, a leitura pode ser uma excelente oportunidade para enriquecimento do vocabulário. Em geral as crianças gostam de falar e ler na LH e demonstram que se compreendessem mais a língua gostariam de ler e falar mais em português.

A língua, o histórico familiar e o sentimento de pertencimento são aspectos importantes na formação da identidade do FH. Todas as famílias reconhecem a importância da manutenção da LH e a principal motivação para manter a língua é o estreitamento dos laços com familiares e amigos e a ligação com os costumes e a cultura. A segunda razão é para que os filhos possam optar por estudar no Brasil futuramente. Um dos aspectos mais relevantes associados à manutenção do português entre essas famílias é a identificação com a língua e a cultura. Tanto os pais como a maioria das crianças mostraram-se orgulhosos de serem brasileiros e julgam que a língua é parte da sua identidade. Os pais se esforçam para que os filhos conheçam suas origens e a língua é essencial na formação e transmissão dessa identificação.

Embora algumas crianças tenham tido contato formal com a língua, elas recebem *input* essencialmente no domínio familiar. Tal *input*, adicionado às atitudes dos pais, às habilidades individuais e aos valores atribuídos à língua contribui para o desenvolvimento do bilinguismo. Esse processo pode vir acompanhado de conflito de identidade étnica e cultural ou de sentimento de alienação quando a LH é desvalorizada no país de acolhida ou de imigração. As crianças participantes parecem não sofrer discriminação etnolinguística onde vivem e se identificam com a língua e cultura brasileira. No entanto, quando estão no Brasil, sentimentos de inadequação podem surgir, se as crianças perceberem que não falam ou entendem português tão bem quanto as outras. Inicialmente podem sentir-se tímidos para falar porque não sabem ‘bem’ a língua e porque a expectativa de quem está no Brasil é de que eles falem ‘como um brasileiro’. Quando são pequenos essa insegurança e a diferença

podem ser superadas mais facilmente dependendo de cada criança, mas, na adolescência, pode ser um fator de grande conflito de identidade.

As crianças participantes no estudo são bilingues por imigração. A língua portuguesa no contexto em que estão inseridas é uma língua minoritária que não sofre o estigma de língua inferior. No entanto, as crianças não têm oportunidade de se expressar por meio da língua em outros domínios para além do domínio familiar. Embora a língua portuguesa não possua *status* nos contextos em que os participantes vivem, não se observa, por outro lado, a desvalorização da língua, ela é apenas vista como uma língua diferente e interessante conforme descrito por Debby: “Quando meus amigos estão comigo, eu falo com meus pais em português e sempre ficam assustados e bem feliz que eles falam – Nossa, você consegue falar uma outra língua!– é engraçado ver o rosto deles.” A atitude dos amigos influencia muito as crenças e atitudes construídas na criança em relação à LH, resultando em incentivo ou supressão da língua.

Conforme as crianças vão crescendo, o hábito da leitura em português diminui devido ao aumento do *input* na língua majoritária, dificultando o estabelecimento de uma PLF bem definida. No entanto, os pais encontram em outras atividades, como jogos e pesquisas na internet, maneiras de estimular o contato com português entre as crianças maiores e adolescentes. O desafio, então, é escolher boas fontes de leitura que enriqueçam o repertório lexical dessas crianças e estabelecer o prazer pela leitura em português para que mantenham o hábito ao longo da vida.

A formação crescente de organizações que promovem o PLH no nível micro ao redor do mundo demonstra um movimento *bottom-up* descrito por Cooper (1989) e tem reconfigurado o agenciamento das políticas de promoção do português entre as comunidades brasileiras expatriadas. Frequentemente iniciadas por pais engajados na transmissão do PLH aos seus filhos, essas instituições têm servido de apoio às comunidades brasileiras, despertando-as para a valorização da cultura e transmissão da língua para as futuras gerações e destacando o papel da literatura nesse processo.

## **Bibliografia**

- ALVAREZ, M. L. O.; GONÇALVES, L. (Orgs.) (2016) *O mundo do Português e o Português no Mundo afora: especificidades, implicações e ações*. Campinas, SP: Pontes Editores.
- BAKER, C.; WRIGHT W. (2017) *Foundations of bilingual education and bilingualism*. 6.<sup>a</sup> ed. Bristol: Multilingual Matters. ISBN 9781783097241
- BEZERRA, P. (2001) *A construção do pensamento e da linguagem*. 1<sup>a</sup> ed. São Paulo: Martins Fontes. Trad. de VYGOTSKY, L. S. Pensamento e Linguagem.
- BORUCHOWSKI, I. D. (2015) Diretrizes e princípios norteadores para um currículo de língua de herança. In JENNINGS, J.; HERNANDES, M. C. *Português como língua de herança: a filosofia do começo, meio e fim*. Nova Iorque: Brasil em Mente. pp. 162-175.
- CALVET, L. (2007) *As políticas Linguísticas*. Trad. Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen, Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial: IPOL.
- CHULATA, K. A. (2016) *Manutenção de línguas de herança: para uma didática da memória linguística*. LINCOOL – Língua e cultura, a revista eletrônica do PLH. n° 1. Brasil em Mente.
- CONRAD, N. K. (2008) *Fostering emergent Literacy through parent/child reading relationships*. Springer. pp.107-127
- CONTEH, J.; RIASAT, S.; BEGUM, S. (2013) Children Learning. Multilingually in home, community and school contexts in Britain. pp. 83-102. In SCHWARTZ, M.; VERSCHIK, A. (Eds.) *Successful family language policy*. Dordrecht, Netherlands, Springer.
- COOPER, R. L., (1989) *Language Planning and Social Change*. Cambridge, Cambridge University Press.
- CURDT-CHRISTIANSEN, X. L. (2013) Negotiating Family language policy: Doing homework, pp. 277-295. In SCHWARTZ, M.; VERSCHIK, A. (Eds.) *Successful family language policy*. Dordrecht, Netherlands, Springer.

ELLEY, W. B. (1989). *Vocabulary acquisition from listening to stories*. Reading Research Quarterly, New Zealand, 24 (2), 174–187.

ELLIS, N. (2013) *Implicit AND explicit language learning. Their dynamic interface and complexity*. Capítulo para REBUSCHAT (Ed.) (2015) *Implicit and explicit learning of languages (3-23)*. Amsterdam: John Benjamins.

ELLIS, R. (2009) *Implicit and explicit learning, knowledge and instruction*. In ELLIS, R. *et. al.* *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching*. United Kingdom: Channel View Publications Ltd. ISBN13 9781847691750

FARNEDA, E. S.; FERREIRA J. S. (2016) *Português Língua de herança: um estudo da tentativa da manutenção de uma língua praticamente extinta*. In GONÇALVES, L., ALVAREZ, M.L.O. (Orgs.) *O mundo do Português e o Português no Mundo afora: especificidades, implicações e ações*. Campinas, SP: Pontes Editores.

FISHMAN, J. A. (2001) *330-plus years of heritage language education in the United States*. In PEYTON, J.; RANARD, D.; MCGINNIS, S. (Orgs.), *Heritage languages in America: Preserving a national resource* (pp. 81-97) McHenry, IL: Delta Systems e Center for Applied Linguistics.

FLETCHER, K.; REESE, E. (2005) *Picture book reading with young children: a conceptual framework*. Development Review 25(1) 64-103 DOI 10.1016/j.dr.2004.08.009

FOGLE, L. W. (2013) *Family language policy from the children's point of view: Bilingualism in place and time*. pp. 177-200. In SCHWARTZ, M.; VERSCHIK, A. (Eds.) *Successful family language policy*. Dordrecht, Netherlands, Springer.

GALLAGHER, M. (2012) *Researching with children and Young people: research design, methods and analysis*. SAGE publications: London. ISBN: 9781 446268315 DOI: <http://dx.doi.org/10.4135/9781446268315>

GROSJEAN, F. (2010) *Bilingual life and reality*. Cambridge, MA: Harvard University Press. pp. 276.

\_\_\_\_\_. (1989) *Neuro Linguists, Beware! The bilingual is not two monolinguals in one person*. Brain and Language 36, 3-15

HE, A. W. (2010) *The heart of heritage: sociocultural dimensions of heritage language learning*. Annual Review of Applied Linguistics 30: 66-82.

HEATH, A. M. (2015) O portal mágico no ensino de PLH: o livro como o meio. In WINTERLE, F. J.; HERNANDES, M. C. (Eds.) *Português como língua de herança: a filosofia do começo, meio e fim*. Brasil em Mente, Nova Iorque.

HORNBERGER, N. H. (2015) Selecting appropriate research methods in LPP research: methodological rich points. In: HULT, F. M.; JOHNSON, D. C. (Eds.) *Research Methods in Language Policy and Planning: A Practical Guide*, Wiley Blackwell, UK ISBN: 9781118308387

HULT, F. M.; JOHNSON, D. C. (Eds.) (2015) Introduction: The practice of language policy research. In *Research Methods in Language Policy and Planning: A Practical Guide*, Wiley Blackwell, UK ISBN: 9781118308387

JOHNSON, D. C. (2013) *Language Policy*, Palgrave Macmillan, Hampshire, England, UK.

KING, K. A.; FOGLE, L. W. (2013) *Family Language Policy and bilingual parenting*. Cambridge University Press. 46-2 pp. 172-194 Lang. Teach. (2013), doi:10.1017/S0261444812000493

KRASHEN, S. D. (1985) *The input hypothesis: issues and implications*. New York: Longman Inc.

\_\_\_\_\_. (1989) *We acquire vocabulary and spelling by reading: additional evidence for the input hypothesis*. Modern Language Journal, 73, 440-464.

LICO, A. L.; SANTOS, V. A. (2016) O papel da literatura e a formação de leitores no ensino-aprendizagem de português como língua de herança. In GONÇALVES, L., ALVAREZ, M.L.O. (Orgs.) *O mundo do Português e o Português no Mundo afora: especificidades, implicações e ações*. Campinas, SP: Pontes Editores.

LIN, A. M. Y. (2015) Researcher positionality. pp. 21-32 In HULT, F. M.; JOHNSON, D. C. (Eds.) *Research Methods in Language Policy and Planning: A Practical Guide*, Wiley Blackwell, UK ISBN: 9781118308387

MAY, S. (2013) *Language and minority rights: ethnicity, nationalism and the politics of language*. London: Routledge 2a Ed.

MCCARTY, T. (2015) Ethnography in language planning and policy research. pp. 81-93 In *Research Methods in Language Policy and Planning: A Practical Guide*, Wiley Blackwell, UK ISBN:9781118308387

MENDES, E. (2015) Ensino e formação de professores de português como língua de herança (PLH): Revisitando ideias, projetando ações. In CHULATA, K. *Português como língua de herança: Discursos e percursos*. Ed Pensa.

NAGY, W. E.; HERMAN, P. A.; ANDERSON, R. C. (1985) *Learning words from context*. Reading Research Quarterly, 20 (2), 233-253.

O'REILLY, M.; DOGRA, N. (2017) *Interviewing children and Young people for research*. Los Angeles: SAGE. ISBN 978-1-4739-1453-7, pp. 226

PARADIS, M. (2007) The new functional components of the bilingual cognitive system. In KECSKES, I.; ALBERTAZZI, L. (Eds.) *Cognitive aspects of bilingualism*. Springer: Dordrecht, 3-28.

PELED, Y. (2014) Normative Language Policy: interface and interferences. Ricento, T.; Peled, Y.; Ives, P. (Eds.). In *Language policy and political theory: building bridges, assessing breaches*. Springer Science. Journal Language Policy, Vol 13 (4) DOI 10.1007/978-3-319-15084-0-2

POLINSKY, M. (2008) Heritage Language Narratives. In *Heritage Language education: a new field emerging*. Routledge, 149-164.

REBUSCHAT, P. (2015) *Implicit and explicit learning of languages*. University of Lancaster, John Benjamins Publishing Company pp. 1-22

RICENTO, T. (2014) Thinking about language: what political theorists need to know about language in the real world. In RICENTO, T.; PELED, Y.; IVES, P. (Eds.) *Language policy and political theory: building bridges, assessing breaches*. Springer Science. Journal Language Policy, Vol 13 (4) DOI 10.1007/978-3-319-15084-0-3

SCHWARTZ, A. M. (2010) *Family language policy: core issues of an emerging field*. *Applied linguistics review* 1 (1): 171-192 DOI: 10.1515/9783110222654

\_\_\_\_\_. (2001) Preparing Teachers to work with heritage Language Learners. In PEYTON, J.; RANARD, D.; MCGINNIS, S. (Orgs.), *Heritage languages in America: Preserving a national resource*. Center for Applied Linguistics and Delta Systems, McHenry, IL pp. 229-253.

SEALS, C. A. (2017) Dynamic Family Language Policy – Heritage Language Socialization and Strategic Accommodation in the Home. pp 175-194. In MACALISTER J.; MIRVAHEDI S. H. (Eds.) *Family Language Policies in a Multilingual World – Opportunities, Challenges and Consequences*. Routledge, New York.

SIM-SIM, I. (2018) *Desenvolvimento da Linguagem, 2a Ed*. Lisboa: Universidade Aberta.

SMITH CHRISTMAS, C. (2016) *Family Language Policy, Maintaining an Endangered language in the Home*, Palgrave.

SPOLSKY, B. (2018) *Language Policy A modified and enriched theory of language policy (and management)* – Research gate DOI: 10.1007/s10993-018-9489-z

\_\_\_\_\_. (2012) *Family Language Policy – the critical domain*, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 33:1, 3-11

\_\_\_\_\_. (2009) *Language Management*. Cambridge: Cambridge University Press

VALDÉS, G. (2001) Heritage Language students: Profiles and possibilities. In J. PEYTON, J.; RANARD, D.; MCGINNIS, S. (Orgs.) *Heritage languages in America: Preserving a national resource* (pp. 37-77). McHenry, IL: Delta Systems e Center for Applied Linguistics.

VERMEER, A. (1992) Exploring the lexicon In *Exploring the second language learner lexicon* p. 148-162.

WEINSTOCK, D. (2014) The complex normative foundations of language policy In RICENTO, T.; PELED, Y.; IVES, P. (Eds.) *Language policy and political theory: building bridges, assessing breaches*. Springer Science. *Journal Language Policy*, Vol 13 (4) DOI 10.1007/978-3-319-15084-0-3

WILEY, T. G. (2001) On defining heritage languages and their speakers. In J. PEYTON, J.; RANARD, D.; MCGINNIS, S. (Orgs.) *Heritage languages in America: Preserving a national resource* (pp. 29-36). McHenry, IL: Delta Systems e Center for Applied Linguistics.

WINTERLE, F. J.; HERNANDES, M. C. L. (2015) *Português como Língua de Herança: a filosofia do começo, meio e fim*. Brasil em Mente, Nova Iorque.

YATES, L.; TERRASCHKE, A. (2013) Love, Language and Little Ones: Successes and Stresses for Mothers Raising Bilingual Children in Exogamous Relationships In SCHWARTZ, M.; VERSCHIK, A. (Eds.) *Successful family language policy*. Dordrecht, Netherlands, Springer.

## Webgrafia

A HORA DO CONTO EM DUBAI, <https://www.ahoradocontodubai.com/academics> [03 de abril de 2019]

A HORA DO CONTO EM DUBAI. Cartilha para os pais, [https://docs.wixstatic.com/ugd/0008c5\\_2731e81657e0493387f2ce5f7449038c.pdf](https://docs.wixstatic.com/ugd/0008c5_2731e81657e0493387f2ce5f7449038c.pdf) [04 de abril de 2019]

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CULTURA E EDUCAÇÃO – ABRACE, <https://abracebrasil.org/> [03 de abril de 2019]

BAKER, L.; SCHER, D.; MACKLER, K. (1997) Home and family influences on motivations for reading. 32(2):60-82 DOI: 10.1207/s15326985ep3202\_2  
[https://www.researchgate.net/publication/240240898\\_Home\\_and\\_Family\\_Influences\\_on\\_Motivations\\_for\\_Reading](https://www.researchgate.net/publication/240240898_Home_and_Family_Influences_on_Motivations_for_Reading)

BIALYSTOK, E. (2001) *Bilingualism in development: Language, literacy and cognition*, <https://epdf.tips/bilingualism-in-development-language-literacy-and-cognition.html> [27 de fevereiro de 2019]

BUCHOLTZ, M; HALL, K. (2004) Language and identity. In A companion to linguistic anthropology. pp. 369-394  
[https://www.researchgate.net/publication/227992133\\_Language\\_and\\_Identity](https://www.researchgate.net/publication/227992133_Language_and_Identity) [17 de junho de 2019]

CARREIRA, M. (2004) *Seeking explanatory adequacy: a dual approach to understanding the term heritage language learner*. Heritage Language Journal. V 2 n1, <https://www.international.ucla.edu/media/files/Carreira.pdf> [02 de maio de 2019]

CENTRO CULTURAL LINGUARTE, <https://www.linguarte.de/index.php/portfolio/Recreate> [27 de maio de 2019]

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (2012) Resolução nº 466, de 12 dezembro de 2012, <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf> [11 de junho de 2019]

ETHNOLOGUE, <https://www.ethnologue.com/statistics/country>

FLORES, C. (2013) Português Língua Não Materna: discutindo conceitos de uma perspectiva linguística. In BIZARRO, R.; MOREIRA, M. A. e FLORES, C. (Orgs.). *Português Língua Não Materna: Investigação e Ensino*. Lisboa: Lidel.

[https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/23009/1/C.Flores\\_PLNM%20Discutindo%20conceitos%20de%20uma%20perspetiva%20lingu%C3%ADstica.pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/23009/1/C.Flores_PLNM%20Discutindo%20conceitos%20de%20uma%20perspetiva%20lingu%C3%ADstica.pdf) [05 de abril de 2019]

FARRANT, B.; ZUBRICK, S. (2012) *Early vocabulary development: the importance of joint attention and parent-child book reading*. *First Language* 32(3): 343-364 DOI 10.1177/0142723711422626

[https://www.researchgate.net/publication/231609131\\_Early\\_vocabulary\\_development\\_The\\_importance\\_of\\_joint\\_attention\\_and\\_parent-child\\_book\\_reading](https://www.researchgate.net/publication/231609131_Early_vocabulary_development_The_importance_of_joint_attention_and_parent-child_book_reading) [01 de maio de 2019]

HALL, J. K. (2012) Language and identity. In *Teaching and researching language and culture*. Routledge. 2 ed. Pp. 30-46

[catalogue.pearsoned.co.uk/assets/hip/gb/uploads/M02\\_HALL5068\\_02\\_SE\\_C02.pdf](http://catalogue.pearsoned.co.uk/assets/hip/gb/uploads/M02_HALL5068_02_SE_C02.pdf) [13 de junho de 2019]

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. A mala de herança e a transmissão da língua e da cultura brasileiras no mundo,

<http://plataforma.prolivro.org.br/a-mala-de-heranca-e-a-transmissao-da-lingua-e-da-cultura-brasileiras-no-mundo/> [03 de abril de 2019]

KRASHEN, S. (2009) Principles and practice in second language acquisition,

[http://www.sdkrashen.com/content/books/principles\\_and\\_practice.pdf](http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf)

MCCARTY, S. (2013) *How bilingualism informs language teaching*. *Child Research Net. Language Development & education*,

[https://www.academia.edu/36087862/How\\_Bilingualism\\_Informs\\_Language\\_Teaching](https://www.academia.edu/36087862/How_Bilingualism_Informs_Language_Teaching)

[18 de março de 2019]

\_\_\_\_\_. (2010a) *Bilingualism concepts and viewpoints*. *Child Research Net. Language Development & education*,

[https://www.academia.edu/36008172/Bilingualism\\_Concepts\\_and\\_Viewpoints](https://www.academia.edu/36008172/Bilingualism_Concepts_and_Viewpoints)

[18 de março de 2019]

\_\_\_\_\_. (2010b) *Bilingual child raising possibilities in Japan*. Child Research Net. Language Development & education,

[https://www.childresearch.net/papers/language/2010\\_02\\_03.html](https://www.childresearch.net/papers/language/2010_02_03.html) [09 de abril de 2019]

MATEUS, M. H. M. *et. al.* (Org.) (2005-2008, Projeto Diversidade Linguística em Escola Portuguesa, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (CD1 – 2005),

[http://www.iltec.pt/divling/cd\\_2005.html](http://www.iltec.pt/divling/cd_2005.html) [08 de maio de 2019]

MEARA, P. (1996) The dimensions of lexical competence,

<http://www.lognostics.co.uk/vlibrary/meara1996a.pdf> [27 de maio de 2019]

MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES. Brasileiros no mundo,

<http://www.brasileirosnomundo.itamaraty.gov.br/educacao/portugues-no-exterior> [23 de maio de 2019]

MONTAG, J. L; JONES, M. N.; SMITH, L. B. (2015) *The Words Children Hear: Picture Books and the Statistics for Language Learning*,

[https://www.researchgate.net/publication/280741398\\_The\\_Words\\_Children\\_Hear\\_Picture\\_Books\\_and\\_the\\_Statistics\\_for\\_Language\\_Learning](https://www.researchgate.net/publication/280741398_The_Words_Children_Hear_Picture_Books_and_the_Statistics_for_Language_Learning) [31 de outubro de 2018]

MONTRUL, S. (2012) *Is the heritage language like the second language?* In: Eurosla yearbook, 12, 1-29, <http://eurosla.org/Docs/Yearbook2012/Montrul.pdf> [06 de abril de 2019]

NORMAS DE APRESENTAÇÃO DAS DISSERTAÇÕES [MESTRADO] E DAS TESES DE (DOUTORAMENTO) DA UNIVERSIDADE ABERTA (2004) Universidade Aberta: Serviços de Produção Digital Ed. Universidade Aberta ISBN 978-972-674-756-7, [http://portal.uab.pt/wp-content/uploads/2018/02/Normas\\_TesesDissertacoes.pdf](http://portal.uab.pt/wp-content/uploads/2018/02/Normas_TesesDissertacoes.pdf) [27 de maio de 2019]

PIRES, A.; ROTHMAN J. (2009) *Disentangling sources of incomplete acquisition: Na explanation for competence across heritage grammars*. *International Journal of Bilingualism* 13 (2): 211-238 DOI: 10.1177/1367006909339806,

[https://www.researchgate.net/publication/249840321\\_Disentangling\\_sources\\_of\\_incomplete\\_acquisition\\_An\\_explanation\\_for\\_competence\\_divergence\\_across\\_heritage\\_grammars](https://www.researchgate.net/publication/249840321_Disentangling_sources_of_incomplete_acquisition_An_explanation_for_competence_divergence_across_heritage_grammars) [06 de abril de 2019]

REGULAMENTO GERAL SOBRE A PROTEÇÃO DE DADOS (RGPD),  
[https://www.cnpd.pt/bin/decisooes/regulamentos/regulamento\\_1\\_2018.pdf](https://www.cnpd.pt/bin/decisooes/regulamentos/regulamento_1_2018.pdf)  
[https://ec.europa.eu/commission/priorities/justice-and-fundamental-rights/data-protection/2018-reform-eu-data-protection-rules\\_pt](https://ec.europa.eu/commission/priorities/justice-and-fundamental-rights/data-protection/2018-reform-eu-data-protection-rules_pt) [22 de julho de 2019]

SOUZA, A. (2015) *Motherhood in migration: a focus on family language planning*. Women's Studies International Forum, 52: 92-98. DOI: 10.1016/j.wsif.2015.06.001,  
[https://www.researchgate.net/publication/280888637\\_Motherhood\\_in\\_migration\\_A\\_focus\\_on\\_family\\_language\\_planning](https://www.researchgate.net/publication/280888637_Motherhood_in_migration_A_focus_on_family_language_planning) [06 de abril de 2019]

VAN DEUSEN-SCHOLL, N. (2003) *Toward a definition of heritage language: sociopolitical and pedagogical considerations*. Journal of language, identity and education, 2 (3), 211-230,  
[https://www.academia.edu/17311202/Toward\\_a\\_definition\\_of\\_heritage\\_language\\_Sociopolitical\\_and\\_pedagogical\\_considerations](https://www.academia.edu/17311202/Toward_a_definition_of_heritage_language_Sociopolitical_and_pedagogical_considerations) [06 de abril de 2019]

VERMEER, A. (2004) *Exploring the lexicon: quantitative and qualitative aspects of children's L1/L2 word knowledge*. In Advances in psychology research, vol. 32, pp. 41-67. S. Shohov, eds. Nova Science Publishers, Hawppauge, NY (ISBN 1-59033-969-x),  
[https://www.researchgate.net/publication/237141224\\_Exploring\\_the\\_lexicon\\_Quantitative\\_and\\_qualitative\\_aspects\\_of\\_children%27s\\_L1L2\\_word\\_knowledge](https://www.researchgate.net/publication/237141224_Exploring_the_lexicon_Quantitative_and_qualitative_aspects_of_children%27s_L1L2_word_knowledge) [05 de março de 2019]

## Índice de Anexos

<b>Anexo I</b>	Questionário aos pais de falantes de PLH .....	87
<b>Anexo II</b>	Imagens da atividade Nomeação oral .....	90
<b>Anexo III</b>	Lista das palavras referentes às imagens da Atividade I em ordem alfabética e por ordem de apresentação .....	91
<b>Anexo IV</b>	Folha de registro da Atividade I .....	92
<b>Anexo V</b>	Tabela de classificação do desempenho da Atividade I .....	95
<b>Anexo VI</b>	Pares de imagens da atividade II .....	96
<b>Anexo VII</b>	Lista de locuções e palavras esperadas na Atividade II .....	97
<b>Anexo VIII</b>	Folha de registro da atividade II .....	98
<b>Anexo IX</b>	Tabela de classificação do desempenho na atividade II .....	100
<b>Anexo X</b>	Imagens da atividade III .....	101
<b>Anexo XI</b>	Quadro de referência para o vocabulário da Atividade III .....	102
<b>Anexo XII</b>	Folha de registro da Atividade III .....	104
<b>Anexo XIII</b>	Tabela de Classificação do desempenho na Atividade III .....	105
<b>Anexo XIV</b>	Tabela de avaliação Final .....	106
<b>Anexo XV</b>	Guia para a entrevista .....	107
<b>Anexo XVI</b>	Termo de consentimento livre .....	108

## **Anexos**

## Anexo I

### Questionário aos pais de falantes de PLH

Questionário para a pesquisa "Aquisição do Vocabulário e Manutenção do Português Língua de Herança por meio da Leitura"

- 1- Esse questionário deve ser preenchido para cada um de seus filhos participantes da pesquisa.
- 2- Caso tenha mais de um filho participante, ao terminar o questionário, clique em "enviar outra resposta" e responda ao questionário novamente com informações sobre o seu outro filho. Obrigada.

#### I - Informações sobre o seu filho

- 1- Nome:
- 2- Nome fictício (escolha um nome para ser usado na pesquisa):
- 3- Sexo
- 4- Idade
- 5- País de nascimento
- 6- Em que país vive atualmente e há quanto tempo?
- 7- Pessoas com quem vive
- 8- Ano escolar
- 9- Em que língua estuda?
- 10- Tempo escolar no Brasil (se tiver estudado)
- 11- Viveu em outros países? Qual(is)?
- 12- Por quanto tempo?
- 13- Em que língua estudava?
- 14- Em que nível de ensino estava?
- 15- Sabia ler e escrever?
- 16- Com que frequência seu filho visita o Brasil?
- 17- Seu filho gosta de ir ao Brasil? Por quê?
- 18- Quando seu filho visita o Brasil ele(a) sente-se confortável em conversar em português com familiares e amigos? Explique.

#### II - Experiências relativas às línguas faladas pelo seu filho

- 19- Quais as línguas seu filho(a) fala, lê, escreve e apenas entende oralmente?
- 20- Qual(is) língua(s) ele(a) fala com a mãe?
- 21- Qual(is) língua(s) ele(a) fala com o pai?
- 22- Qual(is) língua(s) ele(a) fala com o(s) irmão(s)?
- 23- Em qual(is) língua(s) ele(a) fala com os amigos (da escola)?
- 24- Em qual(is) língua(s) ele(a) fala com as pessoas fora da escola (familiares, amigos, etc.)?

25- Seu filho(a) gosta de falar português? Como você percebe isso?

26- Você considera que seu filho(a) "fala bem" o português? Por quê?

### III - Experiências relativas à leitura em português

27- Seu filho(a) costuma ler em português? Com que frequência?

28- Quantos livros em português tem em casa?

Menos de 20

Entre 20 e 50

Entre 50 e 100

Mais de 100

29- Livros em português são (ou eram) lidos com a criança

Nunca

Diariamente

Uma vez por semana

Uma vez por mês

30- Quem lê (ou lia) para o seu filho?

O pai lê mais

A mãe lê mais

Ambos leem igualmente

O irmão lê mais

Outros

31- Como é (era) esse momento de leitura? O seu filho participa(va) da leitura, gosta(va) de ler livros em português? Explique.

Sua resposta

32- Em casa:

Sempre se fala português.

Sempre se fala português exceto quanto há visitas que não falam português.

Há momento(s) específico(s) combinado(s) para falar português (ex. momento de leitura, na hora da refeição ou em atividade recreativa).

Não há nada combinado em relação a falar o português.

### IV - Informação relativa aos pais

33- Nacionalidade do pai

34- Grau de instrução do pai

1. Ensino Fundamental

2. Ensino Médio

3. Nível Superior
4. Pós Graduação
5. Mestrado
6. Doutorado

35- Nacionalidade da mãe

36- Grau de instrução da mãe

1. Ensino Fundamental
2. Ensino Médio
3. Nível Superior
4. Pós Graduação
5. Mestrado
6. Doutorado

37- Você quer que seu/sua filho(a) mantenha o português? Por quê?

38- Você tem vontade de voltar para o Brasil? Por quê?

39- Falar português é importante para você e sua família? Por quê?

40- Qual(is) maneira(s) você utiliza para manter/motivar o uso da língua portuguesa entre seus/suas filhos(as)?

## Anexo II

### Imagens da atividade Nomeação oral



### Anexo III

**Lista das palavras referentes às imagens da Atividade I em ordem alfabética:**

apontador	caneta	guarda-chuva	papel higiênico
árvore	cão/cachorro	lápiz de cor	pássaro
astronauta	carro	lupa	peixe
balanço	casa	mão	pera
bicicleta	casaco/suéter	mesa	privada
bola	celular	mochila	saia
bombeiro	estojo	morango	sol
cadeira	garfo	nuvens	tênis
caderno	garrafa	óculos	tesoura
calças	gato	ônibus	tubarão

**Lista das palavras apresentadas pela ordem de apresentação:**

1-tênis	11-bola	21-ônibus	31-mochila
2-mão	12-gato	22-balanço	32-lupa
3-privada	13-morango	23-papel higiênico	33-tesoura
4-peixe	14-carro	24-sol	34-estojo
5-mesa	15-pássaro	25-nuvens	35-apontador
6-calças	16-óculos	26-casa	36-caderno
7-pera	17-árvore	27-casaco/suéter	37-garrafa
8-cão/cachorro	18-garfo	28-guarda-chuva	38-tubarão
9-bicicleta	19-saia	29-caneta	39-bombeiro
10-cadeira	20-celular	30-lápiz de cor	40-astronauta

## Anexo IV

### Folha de registro da Atividade I

#### Atividade I — Folhas de registro

Nome: .....

Idade: .....











Sexo: .....

Ano escolar: .....

O participante realizou a atividade?            Sim ( x )    Não (   )

Caso o participante não tenha realizado a atividade, indique a razão:

.....

	PRODUÇÃO		COMPREENSÃO
	O participante nomeia corretamente a imagem?	Desvios lexicais	O participante não nomeia a imagem, mas reconhece a palavra a ela associada?
	SIM (   ) NÃO (   )		SIM (   ) NÃO (   )
	SIM (   ) NÃO (   )		SIM (   ) NÃO (   )
	SIM (   ) NÃO (   )		SIM (   ) NÃO (   )
	SIM (   ) NÃO (   )		SIM (   ) NÃO (   )
	SIM (   ) NÃO (   )		SIM (   ) NÃO (   )
	SIM (   ) NÃO (   )		SIM (   ) NÃO (   )
	SIM (   ) NÃO (   )		SIM (   ) NÃO (   )
	SIM (   ) NÃO (   )		SIM (   ) NÃO (   )
	SIM (   ) NÃO (   )		SIM (   ) NÃO (   )
	SIM (   ) NÃO (   )		SIM (   ) NÃO (   )

	PRODUÇÃO		COMPREENSÃO
	O participante nomeia corretamente a imagem?	Desvios lexicais	O participante não nomeia a imagem, mas reconhece a palavra a ela associada?
	SIM ( ) NÃO ( )		SIM ( ) NÃO ( )
	SIM ( ) NÃO ( )		SIM ( ) NÃO ( )
	SIM ( ) NÃO ( )		SIM ( ) NÃO ( )
	SIM ( ) NÃO ( )		SIM ( ) NÃO ( )
	SIM ( ) NÃO ( )		SIM ( ) NÃO ( )
	SIM ( ) NÃO ( )		SIM ( ) NÃO ( )
	SIM ( ) NÃO ( )		SIM ( ) NÃO ( )
	SIM ( ) NÃO ( )		SIM ( ) NÃO ( )
	SIM ( ) NÃO ( )		SIM ( ) NÃO ( )
	SIM ( ) NÃO ( )		SIM ( ) NÃO ( )
	SIM ( ) NÃO ( )		SIM ( ) NÃO ( )
	SIM ( ) NÃO ( )		SIM ( ) NÃO ( )
	SIM ( ) NÃO ( )		SIM ( ) NÃO ( )
	SIM ( ) NÃO ( )		SIM ( ) NÃO ( )
	SIM ( ) NÃO ( )		SIM ( ) NÃO ( )
	SIM ( ) NÃO ( )		SIM ( ) NÃO ( )
	SIM ( ) NÃO ( )		SIM ( ) NÃO ( )

	PRODUÇÃO		COMPREENSÃO
	O participante nomeia corretamente a imagem?	Desvios lexicais	O participante não nomeia a imagem, mas reconhece a palavra a ela associada?
	SIM ( ) NÃO ( )		SIM ( ) NÃO ( )
	SIM ( ) NÃO ( )		SIM ( ) NÃO ( )
	SIM ( ) NÃO ( )		SIM ( ) NÃO ( )
	SIM ( ) NÃO ( )		SIM ( ) NÃO ( )
	SIM ( ) NÃO ( )		SIM ( ) NÃO ( )
	SIM ( ) NÃO ( )		SIM ( ) NÃO ( )
	SIM ( ) NÃO ( )		SIM ( ) NÃO ( )
	SIM ( ) NÃO ( )		SIM ( ) NÃO ( )
	SIM ( ) NÃO ( )		SIM ( ) NÃO ( )
	SIM ( ) NÃO ( )		SIM ( ) NÃO ( )
	SIM ( ) NÃO ( )		SIM ( ) NÃO ( )
	SIM ( ) NÃO ( )		SIM ( ) NÃO ( )
	SIM ( ) NÃO ( )		SIM ( ) NÃO ( )

**Total de imagens corretamente nomeadas:** .....

<p><b>Observações gerais:</b></p> <p><b>Classificação:</b></p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
---

## Anexo V

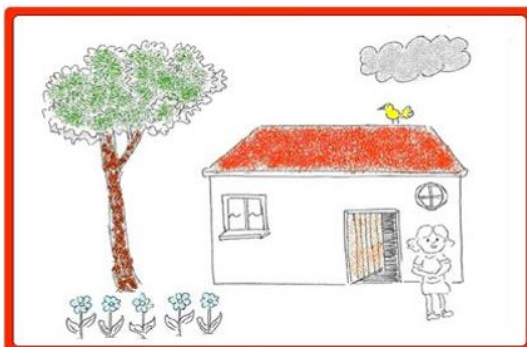
Tabela de classificação do desempenho da Atividade I

<b>Nível de desempenho</b>	<b>Classificação</b>
A criança não realizou a tarefa	0 valores
1-9 imagens nomeadas	3 valores
10-29 imagens nomeadas	6 valores
30-35 imagens nomeadas	9 valores
36-40 imagens nomeadas	12 valores

Anexo VI

Pares de imagens da atividade II

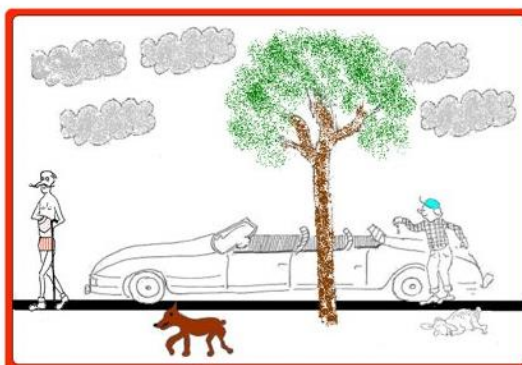
A



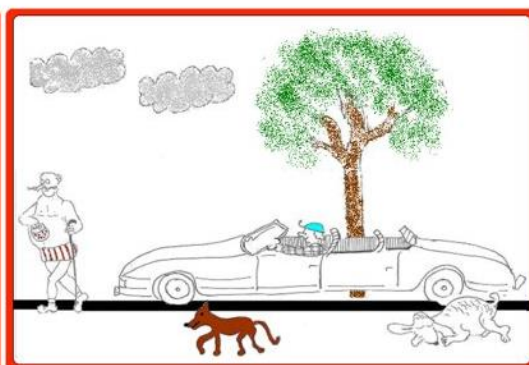
B



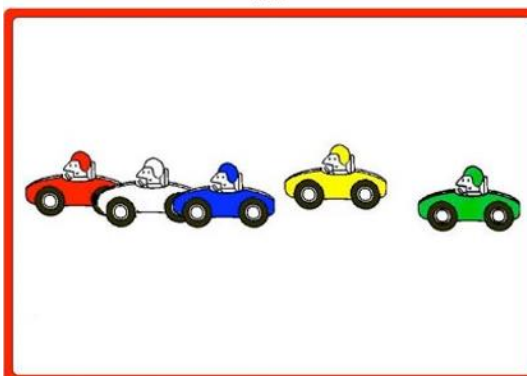
A



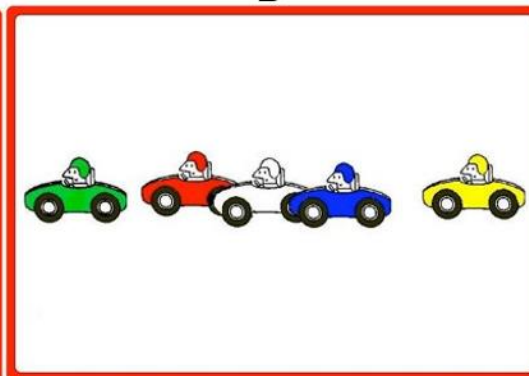
B



A



B



## Anexo VII

### Lista de locuções e palavras esperadas na Atividade II

Locuções prepositivas de lugar	Em cima de, debaixo de, em frente de, atrás de, dentro de, fora de, à esquerda de, à direita de, de um lado de, do outro lado de
Adjetivos e respectivos graus	Aberto, fechado, pequeno, grande, comprido, curto, redondo, quadrado, alegre, triste, gordo, magro, maior, menor
Números cardinais e quantificadores	Um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove, dez, muito(s), pouco(s)
Números ordinais e locuções de ordem	Primeiro, segundo, terceiro, quarto, quinto, último, penúltimo.

## Anexo VIII

Folha de registro da atividade II.

### Atividade II — Folhas de registro

**Nome:** .....

**Idade:** .....

**Sexo:** .....

**Ano escolar:** .....

O participante realizou a atividade?                      Sim ( )    Não ( )

Caso o participante não tenha realizado a atividade, indique a razão:

.....

		O participante...			Desvios gramaticais
		... descreva a diferença?	... emprega palavras e locuções adequadas?		
<i>Primeiro par de imagens</i>	Localização espacial	Árvore	SIM ( ) NÃO ( )	SIM ( ) NÃO ( )	
		Pássaro	SIM ( ) NÃO ( )	SIM ( ) NÃO ( )	
	Qualidades físicas e psicológicas	Formato da janela à direita da porta	SIM ( ) NÃO ( )	SIM ( ) NÃO ( )	
		Porta	SIM ( ) NÃO ( )	SIM ( ) NÃO ( )	
		Expressão facial da menina	SIM ( ) NÃO ( )	SIM ( ) NÃO ( )	
	Quantidade	Flores	SIM ( ) NÃO ( )	SIM ( ) NÃO ( )	
		Janelas à esquerda da porta	SIM ( ) NÃO ( )	SIM ( ) NÃO ( )	

			O participante...		Desvios gramaticais
			... descreva a diferença?	... emprega palavras e locuções adequadas?	
<i>Segundo par de imagens</i>	Localização espacial	Homem de chapéu azul	SIM ( ) NÃO ( )	SIM ( ) NÃO ( )	
		Árvore	SIM ( ) NÃO ( )	SIM ( ) NÃO ( )	
	Qualidades físicas	Cauda do cão castanho	SIM ( ) NÃO ( )	SIM ( ) NÃO ( )	
		Tamanho do cão deitado	SIM ( ) NÃO ( )	SIM ( ) NÃO ( )	
		Homem à esquerda	SIM ( ) NÃO ( )	SIM ( ) NÃO ( )	
	Quantidade	Nuvens	SIM ( ) NÃO ( )	SIM ( ) NÃO ( )	
<i>Terceiro par de imagens</i>	Ordem	Carro vermelho	SIM ( ) NÃO ( )	SIM ( ) NÃO ( )	
		Carro branco	SIM ( ) NÃO ( )	SIM ( ) NÃO ( )	
		Carro azul	SIM ( ) NÃO ( )	SIM ( ) NÃO ( )	
		Carro amarelo	SIM ( ) NÃO ( )	SIM ( ) NÃO ( )	
		Carro verde	SIM ( ) NÃO ( )	SIM ( ) NÃO ( )	

**Total de diferenças descritas:** .....

**Total de respostas gramaticalmente adequadas:** .....

<p><b>Observações gerais:</b></p> <p><b>Classificação:</b>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
--

## Anexo IX

Tabela de classificação do desempenho na atividade II

<b>Nível de desempenho</b>	<b>Classificação</b>
O participante não realizou a atividade	0 valores
1 - 15 pontos	5 valores
16 - 55 pontos	10 valores
56 - 85 pontos	15 valores
> 85 pontos	20 valores

## Anexo X

### Imagens da atividade III

Imagem 1



Imagem 2



<https://pt.freeimages.com>

## Anexo XI

### Quadro de referência para o vocabulário da Atividade III

<p><b>Vocabulário da imagem 1</b></p> <p><b>Espaço físico:</b> sala de aula, escola, janela, parede.</p> <p><b>Objetos e materiais:</b> livro, estante, caderno, lápis, caneta, canetinha, desenho, cartaz, caixa, folha, mesa, quadro, cartaz, prateleira.</p> <p><b>Pessoas:</b> professora, aluno, aluna, menino, menina.</p> <p><b>Vestuário:</b> blusa, casaco, óculos, pulseira, anel, calça, arco/tiara, relógio, colar.</p> <p><b>Aspecto físico:</b> moreno, louro, cabelo curto, cabelo comprido, cabelo escuro, cabelo claro, cabelo rapado, franja, cabelo liso, bonito, feio.</p> <p><b>Cores:</b> azul, branco, preto, amarelo, listrado, castanho.</p> <p><b>Ações:</b> escrever, desenhar, ler, falar, conversar, olhar, ouvir, explicar, segurar, estudar, pesquisar, estar em pé, estar sentado, estar com atenção, estar distraído, mostrar, dar, trabalhar, procurar, perguntar, entender, folhear, ensinar.</p>	<p><b>Vocabulário da imagem 2</b></p> <p><b>Espaço físico:</b> casa, sala, chão, lareira.</p> <p><b>Objetos e materiais:</b> sofá, almofada, almofada, xadrez, jogo, peças, livro, manta.</p> <p><b>Vestuário:</b> suéter, casaco, relógio, manga comprida, manga curta.</p> <p><b>Pessoas:</b> pai, mãe, filho, filha, menino, menina, irmão, irmã, mais pequena, mais nova, mais velho, família.</p> <p><b>Aspecto físico:</b> cabelo curto, cabelo comprido, cabelo escuro, cabelo liso, cabelo claro.</p> <p><b>Cores:</b> azul, branco, preto, marrom, vermelho, cinza, listrado, castanho.</p> <p><b>Ações:</b> rir, olhar, mexer, segurar, tirar, pôr, ler, jogar, sentar, sorrir, ensinar, mostrar, pegar, estar sentado, gostar, se divertir.</p>
--	--

### Guia para conversas

#### Guia para a conversa sobre a primeira imagem:

##### Identificação dos intervenientes e do espaço:

Quem é que está aqui? (apontar para a professora)

Quem é que está em volta da professora? (apontar para os alunos)

O que os meninos estão vestindo?

Onde eles estão? Por que você acha que eles estão na...

O que você vê em cima da mesa?

##### Descrição de ações e de situações de interação:

O que é que a professora está fazendo?

O que é que os meninos estão fazendo?

Os alunos estão participando? Como?

**Extrapolação para a vida pessoal do aluno:**

Você gosta desta sala (apontar a sala na fotografia)? Por quê?

Esta sala é parecida com a tua? Por quê?

O que é que você mais gosta de fazer na escola? E menos?

Você lembra do que fez ontem na escola? Pode me contar?

**Guia para a conversa sobre a segunda imagem:**

**Identificação dos intervenientes e do espaço:**

Quem são essas pessoas?

Onde eles estão? Como é este lugar?

O que elas estão vestindo?

O que mais você vê na ...?

**Descrição de ações e de situações de interação:**

O que é que o pai está fazendo?

O pai está ajudando o filho?

O que é que a mãe está fazendo?

Como a menina está se sentindo? A menina está gostando do que ela está fazendo?

**Extrapolação para a vida pessoal do aluno:**

O que é que você mais gosta de fazer em casa? E menos?

Quem costuma brincar com você?

Quem costuma ler com você?

Você prefere jogar um jogo ou ler um livro (ou que leiam um livro para você?) Porquê?

## Anexo XII

Folha de registro da Atividade III

### Atividade III — Folhas de registro

Nome: .....

Idade: .....

Sexo: .....

Ano escolar: .....

<p>O participante realizou a atividade?          Sim ( )    Não ( )</p> <p>Caso o participante não tenha realizado a atividade, indique a razão:</p> <p>.....</p>
---

		Grau de interação	Observações
<i>Fotografia de situação em sala de aula</i>	Identificação de pessoas e de objetos	Elementar ( ) Médio ( ) Desenvolvido ( )	
	Descrição de ações e de situações de interação	Elementar ( ) Médio ( ) Desenvolvido ( )	
	Extrapolação para a experiência pessoal do aluno	Elementar ( ) Médio ( ) Desenvolvido ( )	
<i>Fotografia de situação em casa</i>	Identificação de pessoas e de objetos	Elementar ( ) Médio ( ) Desenvolvido ( )	
	Descrição de ações e de situações de interação	Elementar ( ) Médio ( ) Desenvolvido ( )	
	Extrapolação para a experiência pessoal do aluno	Elementar ( ) Médio ( ) Desenvolvido ( )	

<p><b>Observações gerais:</b> .....</p> <p><b>Classificação:</b> .....</p> <p>.....</p>
---

### Anexo XIII

Tabela de Classificação do desempenho na Atividade III

<b>Nível de desempenho</b>	<b>Classificação</b>
A criança não realizou a atividade.	0 valores
A criança identifica pessoas e objetos por meio de palavras isoladas. Sente muita dificuldade em compreender e produzir enunciados mais extensos. A criança hesita muito nas respostas, o que obriga a pesquisadora a repetir e reformular as perguntas com frequência. A pesquisadora pode ter dificuldade em perceber o que o aluno pretende dizer (por exemplo: informação muito incompleta, pronúncia muito marcada).	7 valores
A criança identifica pessoas e objetos, e descreve ações, por meio de frases curtas (cerca de 5 palavras). A criança tem uma capacidade de produção bastante limitada em Português (pausas, hesitações, dificuldade na construção de frases, ausência de morfologia nominal e verbal). A criança necessita do apoio regular da pesquisadora.	14 valores
A criança identifica pessoas e objetos, descreve ações e é capaz de falar sobre a sua vida pessoal, embora com dificuldades esporádicas tanto na compreensão como na produção.	21 valores
A criança interage verbalmente com a pesquisadora com naturalidade.	28 valores

## Anexo XIV

Tabela de avaliação Final

**Nome:** .....

**Idade:** .....

**Sexo:** .....

**Ano escolar:** .....

	<b>Classificação do aluno</b>	<b>Classificação máxima</b>
Atividade I		12 valores
Atividade II		20 valores
Atividade III		28 valores
Total		60 valores

## **Anexo XV**

### **Guia para a entrevista**

1. Quais línguas você sabe falar?
2. Você gosta de falar em português? Por quê?
3. Em quais momentos você gosta de falar em português?
4. Você costuma ler? O quê? (escolar, quadrinhos, histórias)
5. Você costuma ler em quais línguas?
6. Você gosta de ler em português? Por quê?
7. Alguém lê (ou lia) livros para você? Quem? Em qual língua?
8. Quem mais incentivou você a gostar de ler?
9. Você gosta de visitar o Brasil? O que você gosta (ou não gosta) do Brasil?

## Anexo XVI

### Termo de consentimento livre

UNIVERSIDADE ABERTA



#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Prezado responsável, este é um convite para você e seu(s) filho(s) participarem da pesquisa de mestrado: "Aquisição do vocabulário e manutenção do português língua de herança por meio da leitura" que está sendo desenvolvida pela mestranda **Daniele Azevedo da C. Ferreira**, do curso de Português Língua Não Materna do Departamento de Humanidades da **Universidade Aberta de Portugal**, sob a orientação do Professor Dr. Mário José Filipe da Silva.

Os objetivos do estudo são investigar os hábitos de leitura, em português, de algumas famílias brasileiras expatriadas e observar a relação da prática da leitura com o desenvolvimento lexical das crianças falantes de português como língua de herança. A finalidade deste trabalho é contribuir para a conscientização da importância da manutenção do português como língua de herança e do papel da literatura na construção lexical em português de crianças brasileiras expatriadas e, conseqüentemente, no desenvolvimento de sua competência comunicativa na língua materna.

A participação dos pais consiste em responder a um questionário com 40 perguntas (a serem respondidas no tempo estimado de 20 minutos) e a participação do seu filho(a) consiste em atender a uma pequena entrevista e fazer um teste de conhecimento linguístico dividido em três etapas, quais são:

Parte I - nomear 40 imagens.

Parte II - descrever e comparar as diferenças observadas em uma seqüência de três pares de imagens.

Parte III – participar de uma interação oral com a pesquisadora com base em duas imagens.

As imagens pertencem às seguintes áreas temáticas: alimentação, vestuário, lazer, higiene, casa, meio envolvente (meios de transporte, mundo animal, o tempo), materiais e ambiente escolares.

Devido à distância entre os participantes e a pesquisadora, as atividades serão desenvolvidas por meio de ferramentas *onlines*. O tempo total para a realização das atividades será de aproximadamente 40 minutos. Nas atividades será respeitado o ritmo da criança, de forma que, se houver necessidade, as atividades e/ou a entrevista poderão ser interrompidas e continuadas em outro momento adequado para a criança.

Durante os procedimentos utilizados na pesquisa, serão considerados os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos estabelecidos na Resolução n.º 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Por ser um trabalho a ser apresentado em Portugal, serão igualmente considerados os Critérios do Regulamento Geral sobre Proteção de Dados (RGPD) n.º 679/2016, relativo à proteção das pessoas singulares no que diz respeito ao tratamento de dados pessoais e à livre circulação desses dados, vigente na União Europeia.

Solicito a sua autorização para gravar em áudio os dados recolhidos neste estudo e para compartilhar os resultados da pesquisa com a comunidade científica nacional e/ou internacional, incluindo a Universidade Aberta. Por ocasião da publicação dos resultados, será garantida aos participantes a confidencialidade de suas identidades.

Esclareço que sua participação e do(s) seu(s) filho(s) no estudo é voluntária e, portanto, os senhores não serão obrigados a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora, podendo desistir de participar a qualquer momento.

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, você pode contatar a pesquisadora por meio do telefone 22 – 999771108 ou pelo e-mail [prof.dani.ferreira@gmail.com](mailto:prof.dani.ferreira@gmail.com).

#### CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Considerando que fui esclarecido dos objetivos, da relevância da pesquisa "Aquisição do vocabulário e manutenção do português língua de herança por meio da leitura" e dos procedimentos que serão utilizados para a coleta de dados, como também dos meus direitos e contribuição como participante, eu, \_\_\_\_\_, declaro que

concordo em participar voluntariamente da pesquisa desenvolvida pela mestrande Daniele Azevedo da C. Ferreira e autorizo a participação do(s) meu(s) filho(s) na pesquisa. Concordo igualmente que os dados coletados na investigação sejam eventualmente utilizados para fins científicos, permitindo ( ) / não permitindo ( ) a gravação em áudio das atividades realizadas, desde que nossas identidades sejam mantidas anônimas e protegidas por pseudônimos. Afirmo também ter recebido uma cópia desse documento.

\_\_\_\_\_ (Nome do local), (dia) \_\_\_ / \_\_\_\_\_(mês) de 2018.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante  
e responsável legal pelos participantes menores

#### DECLARAÇÃO DA PESQUISADORA RESPONSÁVEL

Declaro cumprir fielmente os procedimentos metodologicamente e direitos que foram esclarecidos e assegurados aos participantes do estudo "Aquisição do vocabulário e manutenção do português língua de herança por meio da leitura" assim como manter a confidencialidade sobre a identidade dos mesmos. Declaro ainda estar ciente que a inobservância do compromisso ora assumido consistirá na infração das normas e diretrizes propostas pela Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde – CNS, que regulamentam as pesquisas envolvendo o ser humano e pelo Regulamento Geral sobre Proteção de Dados (RGPD) n.º 679/2016 relativo à proteção das pessoas singulares no que diz respeito ao tratamento de dados pessoais e à livre circulação desses dados.

Macaé, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

\_\_\_\_\_  
Daniele Azevedo da C. Ferreira