

PATRICIA CARVALINHOS  
MARIA CÉLIA LIMA-HERNANDES  
(ORGANIZADORAS)

# A CASA, O SAPO E O BAÚ

## Português como Língua de Herança

PATRICIA CARVALINHOS  
MARIA CÉLIA LIMA-HERNANDES  
(ORGANIZADORAS)

A CASA, O SAPO  
E O BAÚ  
Português  
como Língua  
de Herança



## UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

### Reitor

Ruy Garcia Marques

### Vice-Reitora

Maria Georgina Muniz Washington

### DIALOGARTS

#### Coordenadores

Darcilia Simões

Flavio García

### Conselho Editorial

#### Estudos de Língua

Darcilia Simões (UERJ, Brasil)

Kanavillil Rajagopalan (UNICAMP, Brasil)

Maria do Socorro Aragão (UFPB/UFCE, Brasil)

#### Estudos de Literatura

Flavio García (UERJ, Brasil)

Karin Volobuef (Unesp, Brasil)

Marisa Martins Gama-Khalil (UFU, Brasil)

### Conselho Consultivo

#### Estudos de Língua

Alexandre do A. Ribeiro (UERJ, Brasil)

Claudio Artur O. Rei (UNESA, Brasil)

Lucia Santaella (PUC-SP, Brasil)

Luís Gonçalves (PU, Estados Unidos)

Maria João Marçalo (UÉvora, Portugal)

Maria Suzett B. Santade (FIMI/FMPFM, Brasil)

Massimo Leone (UNITO, Itália)

Paulo Osório (UBI, Portugal)

Roberval Teixeira e Silva (UMAC, China)

Sílvio Ribeiro da Silva (UFG, Brasil)

Tania Maria Nunes de Lima Câmara (UERJ, Brasil)

Tania Shepherd (UERJ, Brasil)

#### Estudos de Literatura

Ana Cristina dos Santos (UERJ, Brasil)

Ana Mafalda Leite (ULisboa, Portugal)

Dale Knickerbocker (ECU, Estados Unidos)

David Roas (UAB, Espanha)

Jane Fraga Tutikian (UFRGS, Brasil)

Júlio França (UERJ, Brasil)

Magali Moura (UERJ, Brasil)

Maria Cristina Batalha (UERJ, Brasil)

Maria João Simões (UC, Portugal)

Pampa Olga Arán (UNC, Argentina)

Rosalba Campra (Roma 1, Itália)

Susana Reisz (PUC, Peru)



### DIALOGARTS

Rua São Francisco Xavier, 524, sala 11007 - Bloco D  
Maracanã - Rio de Janeiro - CEP 20550-900

<http://www.dialogarts.uerj.br/>

**Copyright© 2019** Patricia Carvalhinhos, Maria Célia Lima-Hernandes (Orgs.)

Coleção AILP - Volume 4

### **Edição**

Darcilia Simões

### **Diagramação**

Darcilia Simões

### **Capa**

Raphael Ribeiro Fernandes

### **Produção**

UDT LABSEM – Unidade de Desenvolvimento Tecnológico Laboratório Multidisciplinar de Semiótica



#### FICHA CATALOGRÁFICA

C331 CARVALHINHOS, Patricia; LIMA-HERNANDES, Maria Célia (Organizadoras). A  
L732 CASA, O SAPO E O BAÚ. Português como Língua de Herança.

Rio de Janeiro: Dialogarts, 2019.

Bibliografia

ISBN 978-85-8199-133-7

1. Língua Portuguesa 2. Pesquisa. 3. Ensino.

I. AILP; II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. III. Departamento de Extensão. IV. Título.

#### **Índice para Catálogo Sistemático**

([www.isbn.bn.br/website/tabela-de-assuntos](http://www.isbn.bn.br/website/tabela-de-assuntos))

469 – Português

407 – Ensino de línguas

469.8 – Linguística aplicada ao português

AGRADECEMOS AOS SEGUINTEs ESPECIALISTAS PELA LEITURA CRÍTICA:

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Josane Oliveira (Universidade Federal da Bahia, Brasil)

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Karylleila dos Santos Andrade Klinger (Universidade Federal do Tocantins, Brasil)

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Liliane Santos (Université Lille 3, França)

Prof.<sup>a</sup>. Luzia Tanaka (Oficina de Arte e Educação de Osaka, Japão)

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Madalena Teixeira (Instituto Politécnico de Santarém, Portugal)

Prof. Dr. Manoel Mourivaldo Santiago Almeida (Universidade de São Paulo, Brasil)

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Luiza Ortiz (Universidade de Brasília, Brasil)

Prof. Dr. Roberval Teixeira e Silva (Universidade de Macau, China)

APOIO TÉCNICO E REVISÃO

Prof.<sup>a</sup> M.<sup>a</sup> Adriana Tavares Lima (Universidade de São Paulo - Doutoranda)

Jeferson Santiago de França (Universidade de São Paulo - graduação)

## SUMÁRIO

<b><i>HERANÇAS EM VIDA: ABRINDO O BAÚ</i></b> _____	<b>11</b>
O conteúdo do baú _____	14
A estrutura do livro _____	21
<b><i>I CASA DE PAIS, ESCOLA DE FILHOS – práticas pedagógicas e políticas adequadas.</i></b> _____	<b>23</b>
<b><i>CAPÍTULO 1: POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA CRÍTICA AO ENSINO DE LÍNGUAS DE HERANÇA</i></b> _____	<b>24</b>
Ivian Destro Boruchowski _____	24
Contexto sociológico _____	25
Por uma pedagogia crítica do PLH _____	29
A pedagogia crítica visando à problematização da realidade do falante de herança _____	31
Problematização sobre o conhecimento discutido _____	32
Problematização das relações de poder e do valor das línguas e dos falares _____	32
<b><i>CAPÍTULO 2: MANUTENÇÃO DA LÍNGUA DE HERANÇA E LETRAMENTO: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO DE DOIS WEBSITES NOS EUA</i></b> _____	<b>35</b>
Eleonora Bambozzi Bottura _____	35
Sílvia Melo-Pfeifer _____	35
Língua de herança: precisões terminológicas _____	37
O ensino de PLH _____	39
Letramento _____	41
O estudo empírico: questões de investigação, <i>corpus</i> de análise e metodologia _____	44

Análise dos dados	46
Letramento e aprendizagem da LH	47
<b><i>CAPÍTULO 3: VIVÊNCIAS LINGUÍSTICAS CON MOTO: UMA REFLEXÃO SOBRE O USO DA MÚSICA</i></b>	<b>51</b>
<b><i>EM PROGRAMAS DE HERANÇA</i></b>	<b>51</b>
Felícia Jennings-Winterle	51
Claudia Jennings	51
Identidade e herança cultural	53
Pertencer ou vivenciar	55
Música e herança	57
Na prática	59
Herança vivenciada <i>con moto</i>	62
<b><i>II SAPO DE FORA TAMBÉM CHIA – o brasileiro estrangeiro: como manter sua cultura e não abrir mão de sua identidade.</i></b>	<b>65</b>
<b><i>CAPÍTULO 4: PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE HERANÇA NO JAPÃO</i></b>	<b>66</b>
Patrícia Elisa Kuniko Kondo Komatsu	66
Histórico da imigração	67
Ensino de português no Japão	71
Brasileiros no mundo	73
Língua portuguesa e cultura de herança	76
<b><i>CAPÍTULO 5: A QUESTÃO DA IDENTIDADE CULTURAL ENTRE MÃES BRASILEIRAS NA ALEMANHA</i></b>	<b>78</b>
Priscilla de Almeida Nogueira	78
Introdução e breve embasamento teórico	78

Metodologia _____	81
Breve apresentação e análise de dados coletados _____	82
<b><i>CAPÍTULO 6: PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE HERANÇA: A VOZ DAS MÃES</i></b> _____	<b>91</b>
Rosana Salvini Conrado _____	91
A Imbradiva E. V. _____	93
A creche internacional - Kita Curumim _____	94
Com a palavra, as mães _____	95
<b><i>III REVIRANDO O BAÚ – o que se herdou e o que se herda no Brasil.</i></b>	
_____	<b>102</b>
<b><i>CAPÍTULO 7: UMA PROVOCAÇÃO À CONSCIÊNCIA: AS LÍNGUAS DE CASA NO BRASIL E EM PORTUGAL</i></b> _____	<b>103</b>
Renata Barbosa Vicente _____	103
Maria João Marçalo _____	103
Maria Célia Lima-Hernandes _____	103
Percepção dos falares locais _____	104
LHs e línguas familiares brasileiras _____	112
<b><i>CAPÍTULO 8: O MATERNO, O DE CASA E O HERDADO NAS DINÂMICAS ESPAÇO-TEMPORAIS</i></b> _____	<b>116</b>
Maria Célia Lima-Hernandes _____	116
Patricia Carvalhinhos _____	116
<b>INTRODUÇÃO</b> _____	<b>116</b>
Historiando os primeiros contatos sociolinguísticos em Pindorama	118
A contribuição dos falares africanos – o herdado e o materno _____	123
“Estranhos no Ninho”: novos falares nas casas paulistanas _____	129

<b><i>CAPÍTULO 9: IDENTIDADES CAPIXABAS: VITALIDADE E EXTINÇÃO</i></b>	
<b><i>LINGUÍSTICA</i></b>	<b>136</b>
Maria Cecilia Mollica	136
ceciliamollica@terra.com.br	136
Daillane Avelar	136
daillaneavelar@gmail.com	136
Lucas Nascimento	136
A vitalidade do vêneto em Araguaia/ES	140
O contato linguístico em Santa Teresa/ES	143
Interferências fonéticas da L1 em Santa Maria de Jetibá, Santa Leopoldina e Domingos Martins	147
Conservar e recuperar a memória por meio de arquivos digitais e não digitais e de outras ações e políticas	150
Considerações finais	153
<b><i>CAPÍTULO 10: LÍNGUA DE HERANÇA NO CONTEXTO DO REFÚGIO E RETRATOS LINGUÍSTICOS: UM POSSÍVEL ENCAMINHAMENTO</i></b>	
<b><i>METODOLÓGICO</i></b>	<b>155</b>
Mariana Kuhlmann	155
Línguas de herança e refúgio	155
Métodos visuais: a proposta de KRUMM	157
A busca pelos dados	159
<b><i>FECHANDO O BAÚ: TESOUROS GUARDADOS, ESPAÇOS CRIADOS</i></b>	<b>168</b>
<b><i>REFERÊNCIAS</i></b>	<b>170</b>
<b><i>BIODATA DAS ORGANIZADORAS</i></b>	<b>182</b>
<b><i>BIODATA DOS AUTORES</i></b>	<b>184</b>

<b><i>APÊNDICES</i></b>	<b><i>191</i></b>
<b><i>ÍNDICE REMISSIVO</i></b>	<b><i>191</i></b>

## LISTA DE SIGLAS

ABRACE	Associação Brasileira de Cultura e Educação
ALES	Projeto Atlas Linguístico do Espírito Santo
BEM	Associação Brasil em Mente
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
ES	Espírito Santo
EUA	Estados Unidos da América
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IMBRADIVA E.V.	Iniciativa de Mulheres Brasileiras contra Discriminação e Violência
L1	Língua 1
L2	Língua 2
LE	Língua Estrangeira
LH	Língua de Herança (plural LHs)
LM	Língua Materna (plural LMs)
LP	Língua Portuguesa
MG	Minas Gerais
MRE	Ministério das Relações Exteriores do Brasil
PB	Português do Brasil
PE	Pernambuco
PHPP	Projeto Temático História do Português Paulista
PLH	Português como Língua de Herança
SP	São Paulo
USP	Universidade de São Paulo

## HERANÇAS EM VIDA: ABRINDO O BAÚ

Patricia Carvalhinhos  
patricia.carv@usp.br

*Viventis viventis non datur hērēditās.* No Direito Romano, e também no atual sistema jurídico brasileiro, não se pode herdar de uma pessoa viva – só há herança se há morte. Herança é, por definição, aquilo que se transmite aos descendentes por vontade própria ou por compulsão. Esse significado global de transmissão de algo aos descendentes aplica-se, em outros contextos, a tudo o que legamos a outrem.

Há herança genética, que se transmite pelo DNA, presente em todas as células de um organismo; há herança cultural, material e imaterial, bem como há herança de bens móveis e imóveis (plenamente ligada ao Direito). Nos últimos anos, a palavra converteu-se, não apenas em Português como também em outras línguas, em parte de um termo que, de modo aparentemente paradoxal, não se transmite a partir da morte, mas da vida: *Língua de Herança*.

Por ser um termo mais humano (sem deixar de ser técnico) no sentido de refletir fenômenos linguísticos, sociais, interacionais, culturais, psicológicos e até religiosos, entre outros, sua acepção é mais holística e, por que não, interdisciplinar. Essa amplitude do termo reflete uma miríade de situações peculiares e, por vezes, não canônicas. A que, aparentemente iguais, são únicas como duas gotas de água sob as lentes de um microscópio. Às vezes, refere-se a casais de nacionalidade híbrida, cujos filhos herdam duas culturas diferentes em seu ambiente familiar; outras, a comunidades inteiras que, por razões várias, acabam por não

usar sua própria língua: deslocamentos geográficos por motivos econômicos, políticos, por guerras ou por perseguições; proibições (como os nativos brasileiros que, durante a vigência do Serviço de Proteção aos Índios (SPI)<sup>1</sup>, eram proibidos e castigados por falarem suas línguas maternas); e movimentos de resistência ou de preservação identitária, como povos que passaram por diásporas ao longo da história.

Por iniciativa da Diretoria da Associação Internacional de Linguística do Português (AILP - 2017-2020), este volume sobre *Língua de Herança* traz algumas contribuições a esse tema não tão novo, que, indubitavelmente, merece figurar Na Coleção *A Língua Portuguesa no Mundo*, publicado pela Dialogarts Publicações, projeto de extensão cultural da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Brasil. Este volume dedica-se, particularmente, ao Português como Língua de Herança.

As heranças são, desde há muito tempo, interesse pessoal. A fatia (peculiar) da Linguística a qual é meu objeto mais constante de trabalho, a Onomástica, desvenda heranças aparentemente mortas e sepultadas, que, repentinamente, irrompem no presente com toda a força quando um nome pessoal, um antropônimo, ou um nome de lugar (topônimo) une seres aparentemente separados por um abismo cronológico e cultural, contudo, profundamente unidos por laços que desintegram esse abismo. Gerações são entrelaçadas pelos processos de codificação e decodificação onomástica. Ainda que ganhem novas dimensões semânticas, simbólicas ou mesmo políticas, os nomes permanecem como

---

<sup>1</sup> O Serviço de Proteção aos Índios foi criado em 1910 e substituído pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) em 1967, após denúncias de corrupção. Mais informações na página institucional da FUNAI, disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/servico-de-protecao-aos-indios-spi?limitstart=0#>, acesso em: 20 Jun. 2018.

laços indestrutíveis, sendo guardiões da memória coletiva. São como antepassados que, ciosos de sua identidade, zelam por preservá-las para a sua descendência.

Há alguns anos, observo o interesse crescente no assunto *Língua de Herança*, atenção alavancada pela globalização e maior facilidade em intercâmbios culturais no século XX do que em qualquer outro período da história. Minhas próprias relações pessoais com o tema podem ser objeto interessante de estudo, já que sou brasileira, filha e neta de portugueses. Minha língua materna é também língua de herança? Meu falar, meu léxico e, sobretudo, minhas expressões idiomáticas são, para algumas pessoas, “diferentes”. Herança lusitana! E não há como abordar herança no Brasil sem referir Portugal. Nem toda casa reverbera herança lusitana tão próxima quanto a minha, se é que ela existe. Talvez, justamente por isso, não possamos generalizar as acepções sociopolíticas do termo *lusofonia* tendo em vista a distância temporal: pelos estratos superpostos da formação cultural brasileira, qual a proporção lusitana e qual a proporção de outras heranças?

Falando ainda em heranças, minhas mais recentes relações acadêmicas estabelecidas com a Hungria (desde 2013) têm-me conduzido a observar a presença de outras heranças no Brasil, inclusive as menos perceptíveis. No caso da Hungria, muitos descendentes de húngaros buscam a Casa Húngara<sup>2</sup> e, mais recentemente, o Curso de Difusão Cultural de Língua e Cultura Húngara oferecido pelo Departamento de Letras Orientais da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de

---

<sup>2</sup> A Casa Húngara é o nome popular da Associação de Entidades Húngaras de São Paulo (AEHSP). Informações disponíveis em <http://www.ahungara.org.br/grupos/casa-hungara/>, acesso em 10 Jun. 2018.

São Paulo (USP-FFLCH). A sede dos descendentes em preservar a unidade cultural de seus antepassados, bem como seu interesse (às vezes, econômico) na língua *magiar* ou língua húngara, fazem as turmas demasiado pequenas em virtude do elevado número de pessoas que as buscam. Essa demanda evidencia como uma postura aberta às suas origens não apenas preserva tradições familiares, mas ainda permite o intercâmbio com as culturas de acolhida.

Em um mundo cada vez mais globalizado, esses intercâmbios intensificam-se gradativamente, fazendo-se necessário pensar políticas, ações e iniciativas que correspondam a essas demandas. A pequena “aldeia global” proporciona também, com maior frequência que em tempos passados, casamentos híbridos. Histórias de cruzamentos culturais no próprio lar ocorrem, conseqüentemente, cada vez mais próximas à nossa realidade. Eu própria observo de perto uma orientanda em nível de doutorado, brasileira, casada com um alemão, a qual deu à luz seus dois filhos no Japão.

Assim, a organização deste volume veio em hora propícia não apenas para mim, como herdeira de uma cultura em específico e co-herdeira de várias outras que, juntas, constituem meu país, mas para toda uma comunidade científica que aguarda, sempre, por novos olhares – seja em aspectos teóricos, metodológicos, práticas de ensino, seja em situações vivenciadas por brasileiros e “brasileirinhos” no exterior.

### **O conteúdo do baú**

Vários pesquisadores atenderam ao convite e nos enviaram textos para análise do Comitê Científico. Neste volume, são trazidos olhares parciais sobre as Línguas de Herança, com foco no Português, não por falta de rigor acadêmico, mas, sim, (a) porque não é possível abarcar uma

realidade tão complexa em uma única publicação, e b) porque esse é um tema em consolidação no campo linguístico. Vale ressaltar que a coorganização assumida pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Célia Lima-Hernandes, também colaboradora do volume, foi de essencial relevância para este projeto, pois a Língua de Herança é uma de suas vertentes de pesquisa e, no Brasil, é uma das pioneiras no assunto.

**Três grandes eixos** norteiam a organização deste volume. O primeiro deles busca oferecer uma panorâmica de cunho teórico e sociopolítico, trazendo ao leitor contribuições que mesclam ações educativas, letramento, recursos musicais e teoria propriamente dita.

Neste **primeiro eixo**, Ivian Destro Boruchowski (Florida International University) sintetiza questões do processo pedagógico apoiando-se na proposta de aproveitamento das bases epistemológicas da Pedagogia Crítica como sustentáculo de avaliação de propostas para a preservação de Línguas de Herança. Por extensão, argumenta sobre a necessidade de se considerarem nessa crítica as sociedades e os sistemas de ensino dos países que acolhem famílias híbridas. A partir de uma breve (mas relevante) historiografia dessa área de estudos, Boruchowski engloba, em sua análise, não apenas casos de imigração, mas ainda as situações que envolvem refugiados nessas condições – o que, segundo a autora, ressalta o poder das estruturas governamentais, nem sempre acolhedoras.

Ainda nesse eixo, o estudo exploratório de Eleonora Bambozzi Bottura (UFSCar) e de Sílvia Melo-Pfeifer (Universidade de Hamburgo), busca identificar o conceito de *letramento* adotado em duas Organizações Não-Governamentais (ONGs) norte-americanas, *Vamos Falar Português* e *ABRACE*, e discutir a contribuição desse conceito às práticas empregadas nas atividades propostas aos falantes aprendizes (“aprendentes”) de

uma Língua de Herança (no caso, o Português do Brasil), pensando, sobretudo, na capacitação dos falantes nativos como formadores. Suas reflexões estão em sintonia com os atuais instrumentos pedagógicos que se valem da rede mundial de computadores no processo de letramento.

Conclui esse eixo a terceira contribuição didático-pedagógica apresentada por Felicia Jennings-Winterle (*Brasil em Mente*) e Claudia Jennings (*SING!*), esta última atuando em Berlim. As autoras traçam um percurso considerado produtivo para o desenvolvimento do Português como Língua de Herança, evidenciando o papel da melodia, da tonalidade, da harmonia, do ritmo e do andamento musical para a construção ou reavivamento de identidades, aqui concebidas como uma janela para o revestimento multissensorial que permite fazer aflorar a carga afetiva, o contexto cultural das heranças familiares. Sinestésica, a música de qualidade pode sincretizar elementos necessários à imersão em uma cultura.

O **segundo eixo**, composto também por três contribuições, desloca-se das ações políticas e das propostas pedagógicas e metodológicas para centrar-se em relatos de experiências de brasileiros no exterior e em sua luta para a preservação da herança cultural. Destacam as autoras o recente fenômeno reverso do que habitualmente se viu no Brasil, ou seja, o êxodo de brasileiros para o exterior por vários motivos – não importa se, como já se enfatizou, por casamentos híbridos ou por questões econômicas.

Um exemplo claro desse fluxo migratório reverso está contemplado pela contribuição de Komatsu sobre a situação da Língua de Herança no Japão, um país que adota o sistema *jus sanguinis* para a atribuição de nacionalidade, logo, em tese, mais fechado a casamentos híbridos. Komatsu traz um apanhado histórico sobre a imigração japonesa no

Brasil desde o fim do século XIX e sobre o fluxo migratório reverso que se estabeleceu mais intensamente após 1980, quando os Nikkeys mudaram-se para a pátria dos antepassados para trabalhar temporariamente e foram, identificados pelo termo *decasséguis* (出稼ぎ, *dekassegi*, “trabalhador sazonal”, em definição da própria autora). Analisa os desafios de se manter uma Língua de Herança em meio a uma língua majoritária tão diversa do Português, já que o temporário torna-se, muitas vezes, indefinidamente prolongado e os “brasileirinhos” chegam à adolescência frente a um dilema: fortalecer-se na língua majoritária para continuar seus estudos ou retornar ao Brasil para completar sua formação em nível universitário? É o que Komatsu discute, focalizando especialmente a relação entre a acolhida dessas famílias e a percepção japonesa sobre essa condição.

Representando a situação de mães (ou pais ou tutores responsáveis pela educação) vivendo no exterior, pessoas cuja tarefa educativa engloba a luta pela preservação cultural do Português Brasileiro, Priscilla de Almeida Nogueira (USP/Eberhard Karls Universität Tübingen) também Rosana Salvini Conrado (USP), em capítulos autônomos, desenvolvem reflexões sobre mecanismos que viabilizem discutir o papel da família e especialmente das mães na política linguística familiar em enquadramentos contextuais na Alemanha. Essa microcélula que atua para a manutenção da Língua de Herança assume importante relevância nas políticas públicas locais.

O **terceiro eixo** norteador desta obra refere-se ao Português do Brasil como Língua de Herança (ainda que alguns autores se debruçam sobre o Português de Portugal) e também ao impacto de heranças estrangeiras no Português do Brasil. O objetivo desse eixo é encerrar este livro focalizando o *blend* de culturas e heranças no Brasil.

Dialogando com a questão histórica, mas com um olhar mais próximo à Sociolinguística como aporte teórico ao estudo das Línguas de Herança, Renata Barbosa Vicente (Universidade Federal Rural de Pernambuco, UFRPE), Maria João Marçalo (Universidade de Évora) e Maria Célia Lima-Hernandes (Universidade de São Paulo) propõem, sob um prisma inovador, eliminar como detectar uma herança longínqua, como muitas das decorrentes do cadinho étnico presente na formação do território brasileiro, por meio de falares regionais e portugueses que marcam essas heranças.

Também na vertente histórica, Maria Célia Lima-Hernandes (USP/FAPESP) e Patricia Carvalhinhos (USP/FAPESP) trazem uma contribuição que caminha em dois sentidos complementares: a formação do Português Brasileiro a partir do século XVI, considerando a presença nativa indígena, descrevendo os contatos linguísticos no período colonial analisando o contato com as Línguas Gerais africanas no país. A formação do Português do Brasil desdobra-se quando refletimos sobre as heranças dos italianos, dos judeus e de alguns outros grupos étnicos na cidade de São Paulo. A segunda senda trilhada pelas autoras visa a dialogar com uma dúvida comum sobre o estatuto da Língua de Herança em relação à língua materna.

Ainda decorrente dos fluxos migratórios da transição Império / República, Maria Cecilia Mollica (UFRJ/CNPq), Daillane Avelar (UFRJ/CAPES) e Lucas Nascimento (UFRJ) contribuem com um capítulo sobre as heranças italianas e alemãs no Estado do Espírito Santo, região Sudeste do Brasil. Tais heranças se replicam na região Sul, representando um fluxo imigratório mais tradicional e antigo iniciado no século XIX (primeiro, de alemães, a partir de 1824, e, mais para o final do século XIX, de italianos).

Para finalizar, Mariana Kuhlmann (USP) exemplifica um dos vários frutos de dinâmicas migratórias atuais. A pesquisadora analisa uma vertente do atual fluxo migratório ao Brasil no século XXI a partir da presença de colombianos radicados na cidade de São Paulo. Alguns exemplos evidenciam um dilema desses estrangeiros adultos e sua luta para a preservação de suas raízes, já que o contato sociocultural provoca o envolvimento emocional e a ameaça à cultura de origem.

Como o leitor pode depreender desta breve apresentação, o tema eleito para explanação neste volume apresenta-se na horizontalidade e verticalidade, já que as informações e reflexões envolvem distintas diatopias e diacronias. Evidentemente, um elenco tão heterogêneo de autores com formações diferentes (são pedagogos, linguistas engajados em diversas vertentes teóricas, docentes e doutorandos), analisando sociedades com sistemas distintos de acolhimento a famílias híbridas (Brasil, Estados Unidos, Alemanha, Japão e Portugal), contribui para a reflexão pautada pela diversidade de olhares exigida pela complexidade do tema.

É neste sentido que a organização deste volume respeita divergências<sup>3</sup> decorrentes de diferentes olhares e escolas e mantém as decisões sobre nomenclaturas decorrentes dos vínculos teóricos dos autores. Um exemplo claro está na expressão Português como Língua de Herança, que para alguns autores (e estamos falando de um modo geral e não apenas aplicado a este livro) é representada pela sigla PLH e para outros POLH, o que evidencia posturas e vinculações políticas. Desse modo, isentamo-

---

<sup>3</sup> Tendo em vista que a norma ortográfica determina como facultativo o uso de maiúsculas ou minúsculas no nome de disciplinas optamos por respeitar a opção dos autores.

nos do papel de árbitro no presente volume, cujo interesse maior é abrir espaço para a discussão do tema em toda a sua diversidade teórica, amplitude de explanações e níveis de aprofundamento.

Outros termos poderão, ainda, ser aplicados de maneira aparentemente heterogênea. Um exemplo que bem ilustra o caso está ligado aos verbos relativos aos fluxos migratórios, que, em sua própria conceituação linguística apresentam dificuldades aos falantes. Assim, *migração* é um termo mais geral que, se não chega a ser um hiperônimo, abriga dois termos dele derivados: imigração e emigração. O processo de deslocamento humano é o mesmo, mas a perspectiva de observação é distinta. O imigrante chega a uma região ou nação que não é a sua de origem, enquanto que o emigrante é o que dela parte ou a ela retorna. Por ser mais amplo, o termo *migrante* abarca os outros dois e, assim, nem sempre os textos apresentam uniformidade de emprego. A organização respeita o paradigma eleito pelos autores.

Quanto aos aspectos mais formais e informativos: os *hiperlinks* referidos pelos autores foram checados no processo de organização, revisão e edição, mas é evidente que, por se tratar de conteúdo dinâmico, não é impossível que ao longo do tempo surjam alterações ou corrupção dos endereços eletrônicos. Vale lembrar, também, que vários autores coletaram seus dados por meio de entrevistas. A responsabilidade pela aplicação de questionários é dos autores, já que os não residentes no Brasil seguem as normas éticas dos países onde estão vivendo e os autores vinculados a instituições brasileiras, sobretudo os que divulgam parte de seus estudos em nível de doutoramento, passam por processos institucionais de aprovação ética.

## **A estrutura do livro**

Cada uma das partes deste livro reúne capítulos por sua afinidade temática, como já ficou evidenciado na descrição do conteúdo. A estrutura foi pensada de modo sintetizar em sua nomenclatura as principais ideias contempladas por cada um dos capítulos, a fim de orientar o leitor em suas escolhas e necessidades específicas. Desse modo, pares de palavras ou de expressões foram escolhidos cuidadosamente a fim de espelhar, com a maior fidelidade possível, o conteúdo dos capítulos contidos em cada um dos três eixos. Procurou-se, também, prover uma certa sequência do mais global ao mais particular. As expressões escolhidas para denominar as partes deste livro são as seguintes:

I CASA DE PAIS, ESCOLA DE FILHOS – práticas pedagógicas e políticas adequadas.

II SAPO DE FORA TAMBÉM CHIA – o brasileiro estrangeiro: como manter sua cultura e não abrir mão de sua identidade.

III REVIRANDO O BAÚ – o que se herdou e o que se herda no Brasil.

Cada uma dos eixos agrega em seu bojo os capítulos que, entre si, dialogam e complementam-se, conforme já descrito anteriormente. Conceitos são revistos, experiências são relatadas, questões são propostas (e não necessariamente respondidas, pois visam à discussão), vivências são, enfim, compartilhadas. Herança cultural e linguística é tudo isso: convivência e respeito entre as diversidades.

Ainda em termos de estrutura, após este capítulo introdutório, disponibilizamos ao leitor as principais abreviações e siglas mais frequentes nos capítulos seguintes. As referências bibliográficas são

conjuntas e apresentadas apenas ao final do livro, que ainda traz uma breve apresentação de cada um dos autores. A fim de facilitar o consulente foram organizados por Carvalhinhos, como apêndice, alguns índices: um índice remissivo, um índice toponímico, um índice de autores, um índice antroponímico e, por fim, um índice de instituições, leis, marcas e projetos mencionados ao longo do livro.

E é assim que este livro, resultante da iniciativa da Diretoria da AILP (triênio 2017-2020), pretende tornar-se material de consulta em diferentes graus, considerando interesses diversos: professores operantes no magistério fundamental, médio ou superior, estudantes, profissionais que atuam com a formação de professores, linguistas ou pedagogos, ou ainda outros especialistas que se interessam por Língua de Herança e heranças culturais Fomentar discussões sobre um assunto proeminente que está em consolidação no campo da Linguística é tão relevante quanto disponibilizar material de qualidade aos interessados em geral.

Em nome dos autores e representando a AILP na gestão desta obra, as organizadoras desejam que a leitura seja prazerosa e produtiva.

**I CASA DE PAIS, ESCOLA DE FILHOS –  
práticas pedagógicas e políticas adequadas.**

# **CAPÍTULO 1: POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA CRÍTICA AO ENSINO DE LÍNGUAS DE HERANÇA**

Ivian Destro Boruchowski  
ivianalfa@gmail.com

Muitos dados e pesquisas ressaltam o aumento do deslocamento de pessoas no mundo contemporâneo, em sua maioria na condição de imigrantes ou refugiados. Em estudo longitudinal sobre 400 crianças que imigraram com suas famílias para os Estados Unidos da América (EUA), Suárez-Orozco *et al.* (2010) observaram que 70% das famílias imigram em busca de melhores condições de vida. A pesquisa revelou que, movidas por questões financeiras ou por falta de segurança, as famílias veem-se diante de uma mudança social profunda porque, quando chegam ao novo país, geralmente essas famílias são tomadas por questões extremamente complexas de uma sociedade cuja lógica desconhecem. Uma das questões complexas a que se deparam os imigrantes ou refugiados é a decisão sobre a manutenção e o desenvolvimento da LH. Muitas pesquisas (por exemplo, MELO-PFEIFER, 2010; LEE e KIM, 2008; SCHWARTZ, 2008) ressaltam que essa decisão é influenciada pelo valor e pelas atitudes da família e do falante em relação à sua língua e cultura. No entanto, este capítulo propõe que políticas linguísticas do país de acolhida e ideologias dominantes em relação aos falares e à cultura de minorias naquela sociedade devem ser investigadas como fatores que influenciam na manutenção e no desenvolvimento de LH.

A partir de seus estudos no contexto estadunidense, Boruchowski (2015) elaborou o conceito de que uma LH é “aquela utilizada com

restrições, limitada a um grupo social ou ao ambiente familiar, e que convive com outra(s) língua(s) que circula(m) em outros setores, instituições e mídias da sociedade em que se vive”. Essa definição indica um importante aspecto, que Flores *et al.* (2017) ressaltaram: a ideia de uma LH evidencia o contexto sociológico de minoria linguística em que crianças, bilíngues simultâneas ou sequenciais, adquirem a língua da família.

Enfatizando a relevância desse contexto, este capítulo pretende ser um instrumental de reflexão sobre as possíveis contribuições da Pedagogia Crítica ao ensino de PLH. Por exemplo, pela necessidade de analisar de que forma as sociedades e os sistemas de ensino dos países acolhem, ou não, e valorizam, ou não, as práticas linguísticas de suas minorias. Além disso, no campo de LH, a Pedagogia Crítica pode também nortear sua prática pedagógica no intuito de contribuir com questionamentos sobre os valores atribuídos às variantes e aos registros linguísticos, sobre as expectativas e os valores dos falares de crianças bilíngues, sobre o desenvolvimento do pensamento crítico e sobre a participação dos imigrantes e filhos de imigrantes no novo país. Em resumo, apresenta-se o contexto sociológico dos falantes de herança com o objetivo de provocar reflexões, para, em seguida, discutirem-se os usos possíveis da Pedagogia Crítica no contexto do ensino de PLH.

### **Contexto sociológico**

Há uma relação complexa entre leis, ideologias, políticas públicas, imaginário social e direitos das minorias linguísticas em cada país. Considera-se de extrema importância que pesquisadores, professores e líderes comunitários busquem analisar e discutir essa complexidade em razão das particularidades de cada contexto. É importante esclarecer que

imigrantes, refugiados e crianças que vivem nessa condição devem e têm o direito de aprender (em condições pedagógicas específicas) a língua da sociedade para que se integrem social, profissional, cultural e politicamente em seus novos contextos. No entanto, o que aqui busca discutir-se é que esse aprendizado deve caminhar no compasso de um bilinguismo aditivo e não à custa de perdas linguística, cultural e identitária.

Stephen May (2010) observou que, na maioria, os países são em sua realidade plurilíngues, mas neles prevalece um discurso ideológico de valorização do falante monolíngue ou de uma língua em particular. Nesse cenário, a língua e o currículo valorizados pela escola são a de um grupo e essa língua é alçada à condição de elemento definidor de promoção escolar. Consequentemente, estudantes vindos de minorias linguísticas geralmente acabam por não terem sua língua-cultura-identidade validadas no processo de escolarização. Apesar de pesquisas científicas (COLLIER; THOMAS 2004, 2009) comprovarem que, se a sociedade oferecer um sistema de ensino que desenvolva o bilinguismo, o aluno bilíngue mostrará inúmeras vantagens cognitivas e acadêmicas em comparação ao aluno monolíngue. Bauer e Gort (2012), ao analisar crianças bilíngues vivendo o processo de alfabetização e de letramento, ponderaram: essas crianças têm o potencial de se tornarem bilíngues com inúmeras habilidades desenvolvidas, inclusive a de ler e escrever em diferentes línguas. No entanto, o desenvolvimento desse potencial infelizmente depende muitas vezes do esforço familiar e não das políticas públicas dos países.

Em extensa pesquisa, David Gramling (2016) observou que a invenção do monolinguismo tornou-se um veículo para a organização dos Estados-Nações e para a inculcação de seus valores por meio da educação em

massa. Durante os séculos XIX e XX, o mito de um-país-uma-língua serviu ao propósito de criar uma aparente homogeneidade social no mundo ocidental. Notadamente, a história de países da América e da África foi marcada por esse processo em que, geralmente, línguas europeias foram alçadas à condição de línguas oficiais na educação. Muitos sociólogos, como Michel Foucault (2004) e Pierre Bourdieu (2005), discutiram sobre como a valorização e a legitimação de uma língua está ligada à sistematização do ensino público monolíngue como um mecanismo de poder. Historicamente, a língua de um grupo, ao longo da história da formação do Estado-Nação, foi imposta como a de maior valor político, econômico, social e cultural.

Muller de Oliveira (2009) discute sobre como na história do Brasil a ideologia de um país monolíngue deu-se por meio de investidas do Estado para a construção do mito de homogeneidade. Luna (2000) observou que, no período de transição para a República, criou-se o controle sobre práticas religiosas, sobre a diversidade de línguas e sobre o sistema escolar no intuito de construir um discurso ideológico nacionalista. Payer (2006) observou ainda que outro período de controle sobre a diversidade linguística e cultural no Brasil deu-se no período da Era Vargas, novamente sob uma ideologia nacionalista. Nesse período, os imigrantes passaram a viver sob um intenso processo de homogeneização e de apagamento de suas heranças culturais e linguísticas. Como exemplo, no Plano Nacional de Educação da época, que entrou em vigor em 1939, as escolas das comunidades imigrantes foram fechadas e suas crianças foram proibidas de falar em outra língua que não fosse o Português. A repressão e a discriminação em relação à livre expressão dessas comunidades também foram cerceadas por decretos que proibiram a publicação de revistas, jornais e livros em Língua Estrangeira (LUNA, 2000). O resultado foi o apagamento histórico

das LH da maioria dos imigrantes brasileiros e a construção ideológica de um país monolíngue, embora, em realidade, ele seja plurilíngue.

Em países em que o mito do monolíngue determina leis e políticas educativas restritivas, os falantes de herança muitas vezes entram no sistema público na condição de bilíngues para terminarem monolíngues. Nesse contexto, os recursos valiosos de uma LH que poderia apoiar e promover a alfabetização na língua dominante da sociedade são, muitas vezes, desperdiçados.

Um exemplo disso é os EUA. Nesse país, com exceção das raras escolas bilíngues, os falantes de herança quando entram no ensino regular aos cinco anos de idade são classificados como aprendizes da língua inglesa (*English Language Learners - ELL*) e suas habilidades linguísticas e culturais em sua LH geralmente não são reconhecidas ou utilizadas no processo de alfabetização dentro da escola. Levando em consideração os contextos em que há discriminação a minorias linguísticas, é crucial que pesquisas dedicadas ao ensino de LH investiguem e discutam a condição de minoria linguística desses imigrantes vivendo sob a hegemonia de discursos ideológicos em relação aos usos e valores de sua língua na sociedade em que vivem.

Discutindo sobre políticas linguísticas em diferentes lugares do mundo, Stephen May (2010) observou que, geralmente, os direitos linguísticos são entendidos como direitos individuais e não da coletividade. Há países em que as políticas públicas reconhecem e valorizam sua população plurilíngue como uma riqueza a ser cultivada naquela sociedade. Nesses contextos de valorização de uma sociedade multilíngue, as comunidades falantes de herança têm acesso a algum ou diversos recursos. Às vezes as escolas recebem apoio financeiro, outras vezes, há a oferta de espaço para aulas, ou para treinamento de

professores. No entanto, geralmente esse direito está atrelado à presença de um determinado número de falantes de herança na escola ou na comunidade. Há, ainda, países em cujos sistemas de ensino está presente o multilinguismo envolvendo, no entanto, como observou Pierre Bourdieu (2005), a valorização de certas línguas no mercado global e não a língua de suas minorias. Na maioria dos países, porém, políticas voltadas às minorias linguísticas representam, na prática, apenas a tolerância ao uso da LH como uma decisão de cunho familiar dos imigrantes nos países que os acolhem. Há locais em que até mesmo a livre expressão na LH em locais públicos é inibida explícita ou implicitamente e falantes de herança veem-se diante de práticas xenofóbicas e de linguicismo (discriminação específica a minorias linguísticas).

Conclui-se que apesar de praticamente todos os países no mundo contemporâneo viverem sob uma realidade plurilíngue, na maioria deles prevalecem ideologias e políticas educacionais que ligam o monolíngue à ideia de pertencimento e de aceitação em suas sociedades. Quando há o reconhecimento de sua pluralidade linguística, muitas vezes ela esbarra em políticas públicas que determinam quais línguas serão valorizadas no ensino público com base em mecanismos de poder e de valor mercadológico.

### **Por uma pedagogia crítica do PLH**

Na última década, o PLH tornou-se um campo de pesquisa sobre os esforços de imigrantes e refugiados contra o apagamento linguístico e cultural de suas origens, tanto na sociedade quanto nos sistemas de ensino. Em relação ao PLH, pesquisadores (MORONI, 2016; SOUZA, 2016; BORUCHOWSKI, 2014) dedicados a mapear e a analisar os

encontros para a manutenção e o desenvolvimento do PLH para filhos e netos de imigrantes observam que essa prática constitui-se notadamente como uma atividade comunitária. Organizada por famílias ou líderes locais, essa prática de ensino estrutura-se, predominantemente, na condição de atividade extracurricular (após o ensino regular ou nos finais de semana).

A Pedagogia Crítica ou Educação Crítica propõe que a relação de ensino-aprendizagem e a construção do conhecimento entre professores e alunos tratem das relações de poder em diferentes contextos. Diversos intelectuais apoiam-se nessa perspectiva crítica, cuja base reside nos postulados de Paulo Freire (1979, 1984) e Henry Giroux (2017, com a coautoria de Shirley Steinberg e Ana Maria Araújo R. Freire), para analisar desde os sistemas de ensino até as práticas em sala de aula.

À luz dessa perspectiva, este capítulo discute como o campo das LH, especificamente do PLH, pode criar uma experiência educacional emancipadora no sentido de que valorize a construção e a manutenção de uma sociedade mais democrática e justa para minorias linguísticas. Por exemplo, a perspectiva crítica pode ajudar a refletir sobre a organização das escolas comunitárias: em que condições atuam, durante quantas horas e quantos encontros por semana, que propósitos estabelecem como prioridade, etc. Outras questões a serem abordadas seriam a falta de profissionalização do professor que atua nessas escolas e sobre as questões de gênero e de poder nessas comunidades. No contexto de LH, a Pedagogia Crítica pode ainda nortear as problematizações sobre a realidade do falante de herança, sobre o conhecimento discutido e também sobre a relação de poder e valor das línguas e dos falares. Segue uma breve discussão sobre como a Pedagogia Crítica pode enriquecer cada um desses contextos.

## **A pedagogia crítica visando à problematização da realidade do falante de herança**

Muitas vezes, imigrantes e refugiados organizam-se de forma isolada. Uma participação mais plena na nova sociedade é desfavorecida em razão de inúmeros impedimentos: (a) pela barreira linguística; (b) por estarem em condição de ilegalidade (pelo medo de sua voz denunciar isso); (c) pelos intensos turnos de trabalhos, entre outros motivos. Consequentemente, muitos imigrantes acabam por viver alheios às questões políticas e sociais locais a que estão sujeitos.

Com o intuito de que a Pedagogia Crítica exerça sua potencialidade emancipadora dos sujeitos, propõe-se que pesquisadores e professores percebam e reflitam criticamente sobre ideologias em relação aos valores das minorias linguísticas no país. Como já foi abordado anteriormente neste texto, é fundamental que no campo das LH pesquisadores e professores identifiquem e discutam práticas explícitas ou implícitas de racismo em relação a minorias linguísticas. Como, por exemplo, identifique e discuta os diversos contextos em que a assimilação cultural e linguística é a única possibilidade oferecida pelos sistemas educacionais dos países, apesar de pesquisas mostrarem como a manutenção e o desenvolvimento de uma LH é importante para o desenvolvimento afetivo, social e acadêmico de crianças. Em relação ainda a práticas e discursos ideológicos racistas, pesquisas poderiam entender como essas práticas influenciam a política linguística familiar e a atitude da criança em relação à LH. Nesse contexto de ensino, acredita-se ser fundamental a problematização de estereótipos difundidos na sociedade sobre as minorias e a discussão sobre como eles influenciam a tomada de decisões das famílias e a atitude dos falantes.

### **Problematização sobre o conhecimento discutido**

Atualmente, a maioria das práticas de ensino de PLH dialoga entre si, mas trata a cultura, a língua e o conhecimento de forma instrumental, pouco explorando as questões de poder, dominação, injustiça, racismo ou ainda na preparação dessas famílias e crianças para o debate democrático em sua nova sociedade.

Nesse contexto, recupera-se a ideia de Freire (1984) de que a conscientização e a práxis (ação consciente) são questões essenciais para a humanização das pessoas. Dessa forma, a Pedagogia Crítica pauta-se na problematização do conhecimento e no estabelecimento do diálogo (como consequência de uma reflexão ativa) como cerne da experiência educativa (AU, 2011). Esse norte metodológico visa a criar diálogos em que estudantes e professores discutam sobre o conhecimento como sujeitos que percebem a realidade criticamente, a fim de debatê-la e assumir uma ação transformadora.

### **Problematização das relações de poder e do valor das línguas e dos falares**

É necessário problematizar por que e quais são as consequências de tomar o falante nativo monolíngue do português como parâmetro para o ensino e para a validação dos falares de crianças que crescem como bilíngues nas diásporas. Pires, Rothman e Santos (2011) observaram que o falante de herança vive um processo de aquisição próximo ao nativo, mas com as particularidades de estar em um contexto multilíngue. Isso significa que essas crianças estão adquirindo e desenvolvendo sua LH enquanto também estão adquirindo e desenvolvendo outras línguas. Outro fator importante a ser lembrado é que, nesse contexto, os falantes de herança têm acesso a falantes adultos nativos ou de herança que

vivem sob o fenômeno de línguas em contato. Todos esses fatores são relevantes para compreender que a aquisição e as habilidades dos falantes de herança têm contexto e características particulares.

Muitos sociólogos e linguistas (BAGNO, 2013) já discutiram que a língua não é neutra e existe um uso político dela para desvalorizar a expressão das pessoas que não dominam o registro padrão. Além da discussão sobre tomar o falante nativo monolíngue como modelo, a Pedagogia Crítica pode contribuir ao trazer à tona as discussões sobre as relações de poder e de valor atribuído a diferentes variantes e registros de uma língua.

O uso dessa perspectiva crítica no campo das LHs buscaria também questionar as expectativas em relação a esses alunos produzirem o registro padrão formal da língua, sobre quais as circunstâncias em que eles têm acesso a esse registro e sobre a necessidade de uso desse registro na realidade do falante de herança, como também problematizar por que essas expectativas deveriam ser colocadas a ele ou não.

Por fim, ainda sobre a questão de reflexão crítica sobre as expectativas e a realidade dos falares dos falantes de herança, é fundamental que se discuta criticamente os mitos sobre o desenvolvimento linguístico de crianças bilíngues e os valores atribuídos às variações linguísticas produzidas por crianças bilíngues, que vivem sob o fenômeno de línguas em contato.

## **Conclusão**

Reafirmando o direito de imigrantes, refugiados e de seus filhos de aprenderem a língua da sociedade, este capítulo buscou refletir sobre o contexto sociológico do ensino de LH ressaltando a condição de minoria linguística das comunidades que vivem nas diásporas. Muitas

comunidades de LH estão sujeitas a políticas públicas que, em muitos casos, representam de modo explícito ou implícito uma ideologia de valorização ao mito do monolíngue. Como já foi observado anteriormente, essa gama de circunstâncias leva à importância e à necessidade de reconhecimento, reflexão e discussão crítica sobre como as famílias compreendem e atuam diante de políticas, de discursos e de práticas restritivas dominantes na sociedade em que vivem. Acredita-se ser essencial que as práticas de ensino de PLH reconheçam esses contextos e tracem planos para explicitá-las e discuti-las de forma que as famílias e os aprendizes possam tomar decisões mais conscientes sobre a manutenção e o desenvolvimento da LH.

Em relação à compreensão mais profunda dessa conjuntura, é fundamental que novas pesquisas se dediquem a medir o impacto de práticas e ideologias restritivas nas políticas linguísticas familiares, no valor que a família e a comunidade dão à LH e na aquisição dos falantes de herança. Outra questão relevante e também ainda não explorada em pesquisas no campo de LH é se a condição socioeconômica e de *status* migratório (imigrante legal ou não) influencia na atitude familiar em relação à manutenção e ao desenvolvimento da LH e no envolvimento nessas práticas comunitárias.

O capítulo também propôs que o campo do ensino das LHs considere a Pedagogia Crítica como norteadora de sua prática de ensino, visando a problematizar não só a realidade desse aprendiz, de seu reconhecimento de ser condicionado, mas também de sua condição como sujeito. Essa perspectiva do ensino de PLH também visa a uma abordagem crítica do conhecimento, das atitudes e valores atribuídos aos falares desses aprendizes, como também à problematização de parâmetros irreais e que não partam da realidade do aluno.

## **CAPÍTULO 2: MANUTENÇÃO DA LÍNGUA DE HERANÇA E LETRAMENTO: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO DE DOIS *WEBSITES* NOS EUA**

Eleonora Bambozzi Bottura  
eleonora.2b@gmail.com  
Sílvia Melo-Pfeifer  
silvia.melo-pfeifer@uni-hamburg.de

### **Introdução**

Os estudos sobre a Língua de Herança (LH), sua manutenção, transmissão e uso têm sistematicamente referido o desequilíbrio de competências do falante de herança (designação de FLORES, 2011) relativas à oralidade e relativas à escrita. No contínuo de *literacia* bilíngue (modelo de HORNBERGER, 2003), constata-se que o falante de herança geralmente não é envolvido ou não se envolve em práticas de letramento bilíngue, isto é, que envolvam o uso da linguagem escrita nas suas duas (ou mais) línguas. O desenvolvimento de um letramento bilíngue implica o consequente envolvimento em práticas de letramento, que promovam a aquisição e uso do código escrito nas diferentes línguas. Conforme consideramos, trata-se de uma área de estudo que importa explorar e aprofundar, se se pretende desenvolver um falante de LH que vá para além das competências de expressão e de compreensão oral (as que, devido às realidades do contato com as LH, adquire de forma mais natural).

Este capítulo tem, pois, como objetivo apresentar algumas reflexões sobre o ensino de Português Língua de Herança (PLH) sob a perspectiva do letramento. Os estudos acerca do Português como Língua Estrangeira têm crescido nas últimas décadas, sobretudo nos Estados Unidos da

América (EUA), dado o número relevante de brasileiros morando no país. Os dados do Ministério das Relações Exteriores do Brasil (MRE) revelam 1.388.000 brasileiros residentes nos EUA e o Censo Americano de 2010<sup>4</sup> aponta que 673.566 pessoas, acima dos cinco anos de idade, falam o português em casa.<sup>5</sup> Outras comunidades com presença substancial encontram-se na Europa (por exemplo, na Alemanha).

É imperativa, portanto, a sistematização da pesquisa existente para que se avaliem e desenvolvam não só as práticas pedagógicas, mas também as práticas de formação dos profissionais atuantes e futuros atuantes em PLH, os quais, muitas vezes, são pais ou agentes voluntários falantes de português. Nesse sentido, é a uma crescente profissionalização dos agentes do terreno que aspiramos, ao mesmo tempo em que se legitima e aprofunda esta área de investigação.

Este capítulo convida o leitor a refletir sobre letramento no ensino de PLH, pois boa parte dos autores que se dedicam ao estudo em LH, em geral, enfatiza o desenvolvimento de habilidades ditas orais, em condição de oposição e em detrimento do letramento. No entanto, existe grande preocupação com o desenvolvimento da escrita, tal como foi apresentado na agenda de pesquisas proposta na *Conferência Língua de Herança Pesquisas Prioritárias*, em setembro de 2001, na Universidade da Califórnia<sup>6</sup>, em que, para além do desenvolvimento do letramento,

---

<sup>4</sup> Disponível em: [www.census.gov](http://www.census.gov) Acesso em 29 jul.2018.

<sup>5</sup> A estes números juntam-se os das restantes comunidades lusófonas, que fazem do PLH uma língua bastante presente, na sua pluricentricidade.

<sup>6</sup> Heritage Language Research Priorities Conference Report, UCLA, September 21-23, 2000. Relatório disponível em [www.cal.org/heritage](http://www.cal.org/heritage) Acesso em 29. Jul.2018

também se enfatiza a urgência da profissionalização dos professores de LH.

Também é nosso objetivo refletir sobre o que se tem apresentado nas escolas comunitárias e organizações não governamentais de PLH nos EUA (ou seja, em contextos informais e não formais de transmissão) com base na mobilização de conceitos fundamentais da perspectiva do letramento (BLOOME 2012; KLEIMAN, 1995, 2005; STREET, 2014) e da compreensão de letramento como prática social (BARTON e HAMILTON, 1998).

A presente contribuição parte, por isso, de um enquadramento teórico que focaliza a teorização do conceito LH (e concomitantemente, de PLH) e de letramento, para, seguidamente, apresentar a análise empírica de dois *websites* de associações que promovem o ensino-aprendizagem do PLH nos EUA. Esta análise permite refletir sobre as representações sociais relativas às questões do letramento de públicos jovens na sua LH, em geral, e sobre o papel atribuído ao letramento na transmissão da LH, mais particularmente.

### **Língua de herança: precisões terminológicas**

Quando falamos em nomenclaturas há sempre uma vasta discussão acerca do que elas representam, quais são suas especificidades, de onde surgiram, o que recortam, refletem e refratam. É relevante compreender as idiosincrasias do que cada termo representa para o ensino-aprendizagem e, sobremaneira, para esclarecer o construto que subjaz das nomenclaturas.

Há grande discussão sobre definição do termo LH e quem são os seus falantes (FISHMAN, 2001; FLORES, 2011; VALDÉS, 2001). Segundo

Kelleher (2010), o termo é usado para identificar outras línguas que não estão entre as línguas dominantes em certo contexto social. Ela também define como a língua que se tem alguma conexão cultural que não seja a língua inglesa (no caso de nos situarmos nos EUA) e, então, essa língua não é estrangeira para muitos indivíduos de algumas comunidades.

Valdés (1995, 2001) faz uma reflexão sobre a articulação dos termos *Língua Materna*, *Língua de Casa*, *Língua de Herança*, *Língua Minoritária*, dentre outras, e argumenta que a definição de uma LH se encontra na relação histórica, pessoal e afetiva que o sujeito possui com a língua. Wiley (2001) ressalta a necessidade de compreender a elasticidade do termo tendo em vista o contexto sociocultural de seus falantes. Cho, Shin e Krashen (2004, p. 23) definem LH como “[...] a língua falada por crianças de imigrantes ou por pessoas que imigraram para um país quando eram pequenos”.

É preciso considerar também que a LH se configura em contextos restritos, normalmente em contextos familiares, e coexiste com outras línguas mais amplamente utilizadas na sociedade, nas mídias e nas instituições (BORUCHOWSKI, 2014). Nesse sentido, algumas pesquisas revelam que o uso da LH começa a declinar, sobretudo quando as segundas gerações iniciam seus anos escolares (GARCÍA e DIAZ, 1992), e que o seu emprego é maior com os pais, menor com os irmãos e menor ainda com amigos e colegas, isto é, os pares (NGUYEN, SHIN e KRASHEN, 2001).

Diante das breves considerações apresentadas sobre as definições do termo LH, faz-se necessário evidenciar como o PLH é concebido nesta discussão. PLH refere-se ao objeto de ensino-aprendizagem a crianças, adolescentes e adultos, geralmente de segunda e terceira geração de imigrantes brasileiros (ou lusófonos em geral) nos países de

acolhimento, mais especificamente os EUA – país eleito para investigação dado o grande número de brasileiros que lá habitam e a existência de diversas organizações não governamentais (Brasil em Mente, Vamos Falar Português, ABRACE) e instituições de Ensino Superior (tal como a Universidade da Flórida e a Universidade de Massachusetts, dentre outras) que se dedicam a esse tema. São instituições que trabalham no sentido da manutenção, valorização e disseminação da língua portuguesa fora do Brasil junto da comunidade na diáspora. Ora, esses processos de manutenção e disseminação dependem das representações sociais existentes nos contextos e, nesse sentido, concordamos que

[...] porque as representações sociais influenciam inegável e inevitavelmente os encontros interculturais e, deste modo, a valorização e o reconhecimento das línguas das outras comunidades, torna-se fundamental estudar as imagens das LH, não só por parte das comunidades de acolhimento (hetero-representações), mas também das comunidades imigrantes (auto-representações), porquanto estas podem influenciar o seu uso e transmissão (FLORES e MELO-PFEIFER, 2014, p. 23).

O ensino de PLH tem o objetivo de criar e manter laços afetivos com a língua portuguesa de modo a criar oportunidades para que o aprendiz possa desenvolver elos de pertencimento com sua herança linguístico-cultural. Portanto, o PLH não é visto como a língua do passado e dos ancestrais, mas a língua de práticas que se dão no presente e que oferecem oportunidades significativas para preparar o aprendiz para viver em contexto multicultural e multilíngue, de modo a poder identificar-se com diferentes pertencências.

### **O ensino de PLH**

Valdés (2001) ressalta que não há políticas em níveis nacional ou estadual que enfoquem na questão do ensino de língua para falantes que têm histórico com LH. Segundo ela, que pesquisa o Espanhol como LH

nos EUA, as políticas públicas deveriam ser desenvolvidas “[...] à luz dos objetivos econômicos e sociais atuais e do futuro” (VALDÉS, 2001, p. 13 tradução nossa)<sup>7</sup>.

Nesse sentido, faz-se necessário pesquisar sobre suas práticas, compreender e propor encaminhamentos sobre as dinâmicas pedagógicas que se instalam nas instituições de ensino e de disseminação da língua-cultura brasileira, investigar quem são os professores de PLH, quem são seus aprendentes e como os falantes de herança se relacionam com suas línguas-culturas. O mapeamento desses elementos que esclareçam a situação de ensino do PLH seriam uma instrumental auxiliar no investimento em profissionais qualificados, no conhecimento das demandas dos aprendentes, na melhoria dos materiais de ensino-aprendizagem, no desenvolvimento dos construtos que embasam as práticas pedagógicas e os discursos sobre essas práticas e sobre o PLH e seus falantes, de modo a fomentar, por exemplo, a implementação de políticas linguísticas que incluam esses falantes/línguas.

Em pesquisa, Boruchowski (2014) investigou professores de uma escola comunitária de PLH na Flórida e propôs quatro diretrizes de ensino: 1) eleger concepção de LH como língua-cultura; 2) manter as habilidades orais, mas promover também as habilidades de ler e escrever para desenvolver pertencimento à cultura letrada da comunidade de LH; 3) promover a desestrangeirização em favor do pertencimento na e da língua-cultura e 4) dar apoio às famílias por meio de conscientização de quais seriam as melhores práticas domésticas para desenvolver a LH.

---

<sup>7</sup>No original: “[...] in the light of current and future economic and social goals”.

Faneca, Araújo e Sá e Melo-Pfeifer (2016) referem também a necessidade de desenvolver o sentimento de pertença quer em relação às línguas-cultura de herança, quer em relação à(s) do país de acolhimento. No que diz respeito à promoção da desestrangeirização, Bastos e Melo-Pfeifer (2017) defendem que a LH é uma língua que possui um certo nível de “estranheza” que oscilará bastante a depender “[...] das práticas de comunicação e de transmissão familiares” (BASTOS e MELO-PFEIFER, 2017, p. 181). Sendo assim, questionamo-nos sobre como promover o desentranhamento para que o falante de LH não só desenvolva um sentimento de pertencimento à sua herança linguístico-cultural, mas que também possa, assim, pertencer a ela por meio de práticas sociais que colaborem para o desenvolvimento da mesma. Dito de outra forma, como promover o sentimento de pertença a uma comunidade deslocizada através do letramento do falante de herança? Nesse sentido, perguntamo-nos: como a escrita (quer na vertente produtiva, quer na vertente receptiva) é concebida para os aprendentes de PLH? Com que concepções de letramento as instituições promotoras do ensino PLH fundamentam seus discursos sobre PLH e suas práticas pedagógicas? Antes, no entanto, de dar resposta a essas questões, é necessário esclarecer o que entendemos por letramento.

### **Letramento**

Com base em Barton e Hamilton (1998), compreende-se letramento como algo que as pessoas fazem, isto é, como prática social, contextualizada e situada. Deste modo, o “letramento é essencialmente social e reside na interação entre as pessoas” (BARTON e HAMILTON,

1998, p. 03, tradução nossa)<sup>8</sup>, não se desenvolvendo num vácuo de interações e vivências sociais. Assim, letramento, como conceito que se refere a práticas sociais, propõe-se questionar o que está subjacente às atividades que fazemos todos os dias e os textos que circulam em diferentes contextos e ambientes, ou que atravessam essas práticas sociais.

O estudo do letramento contribui para uma visão social e dinâmica das habilidades, ancoradas nos fundos de experiência coletivos. Há distanciamento aqui da concepção de letramento como habilidade individual, buscando-se investigar letramento relacionado ao seu contexto. Portanto, *práticas de letramento* são os modos culturais das pessoas em utilizar língua escrita em suas vidas e consistem em atitudes, valores, sentimentos, relações sociais, consciência sobre letramento e discursos sobre ele. Vale ressaltar que as práticas não são unidades observáveis. Também por isso a relevância dos eventos de letramento, pois, mediados por textos escritos, eles são possíveis de serem identificados, analisados e descritos – o que permite pensar sobre o conjunto de práticas de dada comunidade.

Há letramentos e práticas distintos e diversos domínios. É por isso que há de se questionar sobre as práticas dos falantes de LH e refletir se elas têm sido levadas em consideração na elaboração de um currículo ou no planejamento dos cursos. Pelo fato da LH transitar em contextos restritos e mais domésticos, torna-se também importante refletir sobre o

---

<sup>8</sup> No original: “[...] literacy is essentially social, and it is located in the interaction between people”.

modo como as famílias, por exemplo, regulam e são reguladas pelas práticas de letramento e se há meio de expansão dessas práticas.

É tarefa impossível conseguir identificar todas as práticas de letramento existentes, sobretudo porque elas são culturalmente construídas e “[...] são tão fluidas, dinâmicas e mudam quanto as vidas e sociedades das quais elas fazem parte” (BARTON e HAMILTON, 1998, p. 12, tradução nossa)<sup>9</sup>. Sendo assim, letramento não é habilidade ou conjunto de habilidades ou competência que um indivíduo tem ou não – e se não tiver precisa adquirir – para ler. Um mesmo sujeito envolve-se em diferentes práticas. No âmbito escolar, por exemplo,

[...] visam-se o desenvolvimento de habilidades e competência do aprendente que podem, vez ou outra, serem relevantes ou não para eles (KLEIMAN, 2005, p. 32)

e, por isso, serem ou não consideradas práticas de letramento válidas e empoderadoras. Tendo em vista a relação entre as práticas da escola e as práticas dos contextos reais dos aprendentes, aquela autora afirma que há diferença nessa relação, o que gera, eventualmente, dificuldades na relação com a escrita, transformando-a em grande barreira, sobretudo para comunidades nas quais a escrita é pouco ou nunca usada.

Pode-se compreender a questão levantada por Kleiman (2005) como uma possibilidade de justificativa da dificuldade em se trabalhar com práticas letradas no ensino de PLH. Percebe-se, de modo geral, que há grande ênfase no que comumente se chama de oralidade em detrimento e oposição ao letramento. Ora, os aprendentes de LH já têm contexto

---

<sup>9</sup> No original: “[...] literacy is essentially social, and it is located in the interaction between people”.

restrito de atuação na língua e bastante específico, e, assim, é válido refletir quais seriam os caminhos possíveis para a expansão de suas práticas de letramento. Trazê-los cada vez mais próximos das práticas letradas de suas comunidades poderá oportunizar, inclusive, maior sensibilização da língua-cultura das quais eles fazem parte.

É nesse sentido que o papel do professor é imprescindível e não é apenas didático-pedagógico, mas sobremaneira político uma vez que ele atuará no sentido de

[...] descobrir quais são as funções da língua escrita no grupo e criar novas e relevantes funções para a inserção plena dos alunos e seu grupo social no mundo da escrita (KLEIMAN, 2005, p. 52).

Ainda sobre a dicotomização de oralidade e letramento, Kleiman (2005) enfatiza que não se trata de uma exclusão: ou letramento, ou oralidade. De fato, trata-se de um *continuum* oral-escrito. Corrêa (1997) compreende o modo heterogêneo de constituição da escrita como conjunção entre Oral/Letrado e Falado/Escrito<sup>10</sup>, assumindo-a como práticas sociais vinculadas ao letramento e à oralidade, isto é, considera a existência histórico-social do letramento e, desse modo, defende encontro entre as *práticas sociais* do oral/letrado e os  *fatos linguísticos* do falado/escrito.

### **O estudo empírico: questões de investigação, *corpus* de análise e metodologia**

Como referimos anteriormente, o objetivo deste estudo é analisar o papel atribuído ao letramento no contexto da transmissão da LH.

---

<sup>10</sup> Essas oposições são introduzidas pelo autor a partir de classificação proposta por Marcuschi (1995).

Relembramos aqui as duas questões de investigação da presente contribuição:

- Como a escrita (quer na vertente produtiva, quer na vertente receptiva) é concebida para os aprendentes de PLH?
- Com que concepções de letramento as instituições promotoras do ensino PLH fundamentam seus discursos sobre PLH e suas práticas pedagógicas?

Para responder a tais perguntas, inicialmente foi pensada a análise documental de currículos oficiais de escolas comunitárias de PLH nos EUA. Como não foi possível ter acesso a esses documentos, optamos por seleccionar e analisar dois *websites* de importantes organizações não governamentais de ensino de PLH no mesmo país.

O site da Associação ABRACE, no estado da Virgínia, é resultante de uma iniciativa dentro do grupo Mães Brasileiras da Virgínia atuantes desde 2005 e que em 2009 se transformou na Associação Brasileira de Cultura e Educação. Seleccionamos também o site da Fundação Vamos Falar Português, do Estado da Flórida, que tem como objetivo maior propagar e promover a língua e as heranças culturais brasileiras. A partir da análise das apresentações feitas nos sites sobre os objetivos dos cursos foi proposto refletir sobre os elementos relativos à concepção de letramento presentes, a partir da análise de conteúdo (BARDIN, 1977; MADS, 1993; BAUER e GASKELL, 2002) dos referidos sites, mobilizando os dois conceitos de base desta contribuição (LH e letramento) que se consubstanciam nas duas categorias de análise adotadas (e que guiarão a apresentação dos resultados).

## **Análise dos dados**

A partir da seleção dos dois *sites* como *corpus* de análise, buscamos na apresentação dos programas as definições de PLH, os objetivos dos cursos e seus possíveis conteúdos.

É válido ressaltar que se trata de uma análise inicial e exploratória, por meio de reflexões com base em teóricos da área de ensino-aprendizagem de LH e PLH, a fim de dar conta das lacunas em termos de inclusão de práticas de letramento no desenvolvimento da língua-cultura de aprendentes de PLH.

## **A noção de LH e os objetivos da aprendizagem**

Na apresentação dos programas dos sites das organizações foi possível encontrar breve descrição do programa destinado a crianças aprendentes de PLH:

(01) O enfoque do programa é o ensino do português como segunda língua ou Língua de Herança e não como língua estrangeira (Associação ABRACE).

(02) Propagar a língua portuguesa e promover a manutenção das heranças culturais brasileiras (Fundação Vamos Falar Português).

É possível destacar a discussão previamente apontada neste artigo sobre a dificuldade em se estabelecer definições sobre o que é LH. Com base no excerto em destaque, LH é definida por antonímia de Língua Estrangeira (LE) e está justaposta a definição de Segunda Língua (SL). Esta questão evidencia necessidade de aprimorar a definição dos termos, pois há peculiaridades inerentes a cada um deles que refletem no planejamento dos cursos, no perfil dos alunos, na atuação dos professores e na produção de material didático no âmbito da Didática de Línguas e, também, na relação dos sujeitos, as línguas e suas designações na Linguística, como enfatizam Flores e Melo-Pfeifer (2014).

Com relação aos objetivos e enfoques dos cursos, tem-se:

(01) o objetivo deste projeto é disseminar a Língua Portuguesa e a cultura brasileira de forma contínua e estruturada e estimular que as crianças entendam e valorizem suas raízes para que possam criar e manter laços com o Brasil. [...] melhor condição de assimilar o sentimento de identidade brasileira que seus pais, imigrantes, trazem consigo. Com o domínio da língua falada e escrita, eles têm também ampliada a possibilidade de retorno e/ou contribuição ao Brasil no futuro (Associação ABRACE).

(02) Estimular a expressão oral fluente em português no dia-a-dia das crianças. [...] Despertar a consciência da Cidadania Brasileira. Elevar o nível de consciência da comunidade para a importância da fluência do nosso idioma, como gerador de oportunidades de emprego e renda (Fundação Vamos Falar Português).

Vejamos que o objetivo de manutenção da língua portuguesa a fim de criar laços de identificação afetiva e de pertencimento com o Brasil está presente – tal como afirma Boruchowski (2014). Contudo, é pertinente atentar para a concepção de herança cultural que seria então herdada por esses sujeitos bilíngues ou plurilíngues como identidade brasileira única e a língua portuguesa como a língua retorno à nação e a identidade brasileira é também colocada como *una*. Do mesmo modo, as habilidades de escrita e de fala em português são concebidas separadamente distanciando da concepção de letramento como prática social. Salientamos, portanto, a relevância em refletirmos sobre as identidades dos falantes de herança, haja vista que

[...] as línguas e afiliações culturais e identitárias não se separam ou isolam de forma hermética, antes estabelecendo constantes interações que deixam marcas translinguísticas e de hibridização cultural na sua expressão e na sua identidade (MELO-PFEIFER, 2018, p. 1169).

### **Letramento e aprendizagem da LH**

Se os objetivos do ensino-aprendizagem da LH são concebidos em termos coletivos, pretendendo favorecer o sentimento de pertença a uma

comunidade (mais ou menos imaginada), letramento é concebido como prática individual do domínio doméstico, como é visto em:

(01) Os pais são estimulados a contribuir com livros de história, revistas e gibis brasileiros e outros materiais que disponham para enriquecer o conteúdo pretendido (Associação ABRACE).

(02) Induzir as crianças e adolescentes da comunidade brasileira ao letramento e ao domínio do uso da língua escrita (Fundação Vamos Falar Português).

A contribuição da família para ampliação do acervo de livros infanto-juvenis parece ser uma boa alternativa para imersão dos aprendentes no mundo da escrita e para fomentar a participação da família em práticas significativas de transmissão da LH. Contudo, essa imersão e ampliação do mundo da escrita devem ser pensadas dentro e fora da esfera escolar e, sobretudo, levando em consideração a multimodalidade textual. Concordamos com Kleiman (2005) quando afirma que uma das formas para aproximar as práticas de letramento do lar e da escola é

[...] reproduzir características da prática na situação original no espaço sala de aula: por exemplo, se a notícia de jornal é lida e comentada no cotidiano familiar, não há por que não ler e comentar na aula. Se o relato do que nos aconteceu no dia faz parte de nossas práticas cotidianas no lar, não há por que não encorajar esse relato no momento da 'rodinha' em sala de aula, a fim de transformar os acontecimentos dos relatos em objetos de práticas letradas quando possível ou pertinente (KLEIMAN, 2005, p. 38).

Embora a autora discuta letramento em língua materna, percebe-se como essa questão pode ser aplicada no contexto da LH, sobretudo pela relevância que a o lar tem sobre as práticas letradas dos aprendentes-falantes de herança. Ao se pensar na multimodalidade dos textos, fica ainda mais pertinente ampliar a imersão no mundo da escrita, preocupando-se com o impacto social da escrita na vida do aprendente, pois novos gêneros podem ser incluídos, sobretudo aqueles das mídias sociais que podem ser muito bem trabalhados para aproximar cada vez

mais a realidade do aprendente de PLH em que ele poderá encontrar diferentes contextos para atuar na língua-cultura de herança – não ficando tão longe como “retorno ao país de origem” ou “habilidade para futuro” como geradora de renda.

É possível afirmar que, embora exista preocupação com a manutenção e disseminação da língua-cultura de herança, quando se apresenta algo sobre “língua” e “domínio das línguas” ambas estão associadas a questões econômicas. Já quando se fala em cultura e práticas letradas tem-se

(01) leitura, historinhas, poemas, conteúdos das áreas de Estudos Sociais (história, geografia, datas importantes), cultura (folclore, música, artes, culinária) (Associação ABRACE).

Os ditos bem culturais parecem ser produtos acabados e estáveis para apre(e)nder a língua-cultura e não desenvolver diferentes formas de agir dentro de práticas sociais de letramento na língua-cultura de herança. Adicionalmente, é possível observar “Cidadania” e “Identidade brasileira” são termos que, nos enunciados do site, referem-se às tentativas de criação e manutenção dos laços de pertencimento. Poderia ser bastante frutuoso, em futuras contribuições, refletir, por exemplo, de que modo tanto cidadania quanto identidade são concebidas em currículos e planejamentos de cursos de PLH e como o construto desses cursos pode fundamentar e sistematizar as práticas didático-pedagógicas em sala de aula e, assim, (re)orientar práticas, formações e políticas públicas.

### **Considerações finais**

Conforme observamos, nos sites analisados, a escrita aparece, de maneira sutil, como habilidade que se ensina. letramento não é compreendido como prática social e está subentendida através do

“ensino” ou transmissão de bens culturais, como poemas, folclore, música, além de estar em situação de oposição com relação aos domínios da oralidade, tidos como enfoque da apresentação dos objetivos de ensino. Dito de outro modo, e partindo apenas das informações constantes nos sites – e que podem não espelhar o conjunto de concepções e de práticas no seio das instituições – constata-se que o falante-aprendente de herança é concebido como receptor de saberes culturais através dos quais se transmite a LH. O aprendente de herança é menos vislumbrado em termos de ator social e coprodutor de tais saberes e práticas.

A partir do que foi até aqui discutido, apresentam-se, em seguida, algumas considerações relativas ao papel do professor no letramento do falante-aprendente de LH. Tendo por base a diretriz proposta por Boruchowski (2014) da desestrangeirização, é possível enfatizar a importância do professor no processo de seleção e ampliação do universo textual do aprendente desenvolvendo novas práticas sociais de outros domínios e instituições (com a inclusão de novos gêneros, por exemplo, como os das mídias sociais).

Com a ampliação do que é a escrita para esses aprendentes de PLH, na heterogeneidade das suas manifestações e funções, amplia-se também o impacto social da mesma, promovendo e refletindo mudanças nas práticas de alunos, professores e famílias. Relembremos, a este propósito e para concluir, que as práticas de letramento são fluidas e podem contribuir para o desenvolvimento de currículos, planejamento de cursos e, até mesmo, para o desenvolvimento e implementação de políticas linguísticas familiares de transmissão da LH e para a criação de políticas públicas do ensino dessa língua.

# **CAPÍTULO 3: VIVÊNCIAS LINGUÍSTICAS CON MOTO<sup>11</sup>: UMA REFLEXÃO SOBRE O USO DA MÚSICA EM PROGRAMAS DE HERANÇA**

Felícia Jennings-Winterle  
fe.jennings@gmail.com  
Claudia Jennings

O conceito “Língua de Herança ”surgiu no contexto educacional do Canadá em 1977, quando começaram a ser desenvolvidos programas de incentivo e ensino às diversas línguas de herança que já apareciam naquele contexto; sua inclusão nos mais diversos meios acadêmicos e culturais, formais e informais americanos e em outros países vêm se desenhando desde os anos 1990 (CUMMINS, 2005).

Em meio a falantes de língua portuguesa, o Instituto Camões apoia programas que têm como objetivo principal a vitalidade da língua e cultura entre os filhos de imigrantes, custeando, inclusive, a formação contínua de seus professores. Entre educadores brasileiros, o uso do termo *português como Língua de Herança* (PLH) vem se consolidando desde 2010 (MORONI, 2015) em meio a diversas propostas educacionais

---

<sup>11</sup> \**Con moto* é uma sinalização musical de andamento em italiano e significa “com movimento”, sem especificar o quão rápida deva ser a execução da peça. É uma indicação flexível que permite ao executante decidir o quão movida deva ser esta peça. Ao decidir-se por um andamento, o músico executante leva em consideração vários fatores como o conteúdo emocional e textual (quando na música vocal) da peça, a construção rítmica, etc.

e culturais. Há pelo menos 121 iniciativas<sup>12</sup> mapeadas em todo o mundo, sendo 97.5% inauguradas e mantidas pela iniciativa civil.

Essa é uma das características observadas em um projeto de investigação que tem mapeado iniciativas, projetos, educadores e pesquisadores envolvidos com o PLH em todo o mundo (JENNINGS-WINTERLE, COIMBRA DE SÁ e NOGUEIRA, 2018). Observa-se que o número de propostas pedagógico-culturais e seu *status* de atividade, ou não, são bastante oscilantes. Há semelhança na frequência de encontros, nos fatores pelos quais são inauguradas (assim como os de fechamento), nos objetivos que propõem desenvolver, no nível de formação de seus professores e no de envolvimento das famílias de seus alunos.

Apesar de estarem em contextos muito distintos (i.e., diferentes países, diferentes línguas majoritárias, diferentes políticas linguísticas), as iniciativas desenvolvem currículos muito similares com expectativas e metodologias pedagógicas, às vezes, idênticas. Sinteticamente, definimos tais objetivos como bases pedagógicas (JENNINGS-WINTERLE, 2015). São elas:

- (1) desenvolvimento da identidade e do senso de pertencimento à cultura do Brasil;
- (2) exposição e aquisição de aspectos fonológicos da língua portuguesa;
- (3) desenvolvimento e ampliação do vocabulário comparáveis à idade e ao nível de proficiência; e
- (4) desenvolvimento da dupla alfabetização e/ou oportunidades de leitura e escrita na LH.

---

<sup>12</sup> A palavra *iniciativa* resume termos como *playgroup*, *playschool*, *escola*, *escolinha*, *oficina*, *escola comunitária*, *encontros* e representa as propostas pedagógicas que cultivam valores culturais e promovem educação em e através da língua portuguesa (JENNINGS-WINTERLE e LIMA-HERNANDES, 2015).

A possibilidade de síntese dessas bases é bastante relevante, haja vista que a interação entre iniciativas em prol do PLH, quer estejam em um mesmo país, quer em um mesmo estado, ainda é muito desarticulada. Dadas as semelhanças acima citadas, aponta-se haver um senso comum, despretenso e intuitivo (JENNINGS-WINTERLE, 2015) entre educadores (pais e professores) de que integrar heranças culturais, salientando a importância da criação de um *continuum* cultural entre as gerações, é determinante em termos socioculturais, emocionais e cognitivos.

Neste capítulo, problematizaremos a primeira base, discutindo o conceito *senso de pertencimento* e sua viabilidade em um programa que visa, além da manutenção da herança cultural, o desenvolvimento de competências linguísticas plurais. Utilizando nossas perspectivas e práticas pedagógicas, discutiremos também o uso da música em programas que ensinam, desenvolvem e celebram aspectos da herança cultural, o porquê dessa metodologia e sua relação com a vitalidade de uma cultura de *status* minoritário.

### **Identidade e herança cultural**

Identidade é ser, diferença, seu oposto é não-ser. Trata-se de um componente essencial ao desenvolvimento do ser humano e que reúne desde aspectos inerentes, sejam eles físicos ou não, até aqueles que nos foram culturalmente transmitidos, os que negamos, os que aceitamos e os que (re)significamos. A identidade resulta, portanto, de impressões e de interpretações de um indivíduo sobre o mundo ao seu redor. É seguro afirmar que se trata de um elemento inacabado, sempre em construção e desconstrução:

A identidade não é uma essência, não é um dado ou um fato, seja da natureza, seja da cultura [...]. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo” (SILVA, 2012, p. 96).

Tanto a identidade quanto a diferença são resultantes de uma criação linguística, ou seja, não são elementos inerentes que serão revelados num momento oportuno e que terão, a partir daí, uma posição absoluta. A identidade e a diferença são ativamente produzidas nos contextos de relações culturais e sociais. São produtos dos nossos atos de fala e dos papéis que assumimos no mundo, sejam de natureza político-econômica, sejam de natureza individual (gênero, idade, dentre outros) ao país onde vivemos.

Já a herança cultural é o conjunto de saberes, experiências e valores que um grupo angaria em sua trajetória e que transmite de forma verbal e/ou não-verbal aos descendentes. A história da humanidade é construída sobre essa ligação entre significados e ressignificados que vão, literalmente, sendo passados de mão em mão, de geração em geração.

Como ser social que é, o homem produz e reproduz culturas, línguas, identidades, conhecimentos e tecnologias graças à sua inteligência, mas é a coletividade, fenômeno inextricável à sua sobrevivência, que garante a existência e a vitalidade dos saberes. É nela que os desejos de mudança e de progresso, intrinsecamente humanos, dialogam com a necessidade de se identificar como um ser único, ainda que se queira, em situações típicas, fazer parte de um todo. Nesses movimentos, uns se estabelecem por mais tempo em uma mesma localidade, outros buscam outros espaços e, assim, cria-se a dicotomia local/estrangeiro que inevitavelmente, direta ou indiretamente, interage.

Essa interação deixa marcas do grupo e da cultura no indivíduo local e no estrangeiro, gerando uma série de práticas, valores e conhecimentos, e esse fenômeno tem sido observado sob a perspectiva de estudos culturais em diferentes contextos de contato, decorrentes de migrações forçadas ou voluntárias, do mesmo modo que ocorre com outras formas de agrupamentos de culturas distintas (BERRY, 1997; SILVA, 2012).

### **Pertencer ou vivenciar**

Teorias culturais pós-modernas, como as de Burr (1995), Bennett (2004) e Bhabha (2006), desafiam a ideia de que a identidade seja fixa e pré-determinada cultural ou intergeracionalmente. Ao entrar em contato, diferentes identidades, culturas e línguas – aqui sintetizadas no conceito herança cultural – inevitavelmente passam a ocupar um contexto de transformação, desestabilização e deslocamento de suas versões, digamos, originais.

Se o desejo de mudar geograficamente inclui o entendimento e a aceitação de que hábitos, valores e costumes mudarão – i.e., que um processo maior ou menor de aculturação será vivenciado (BERRY, 1997) –, há de se convir que duas intenções guiam a vivência e a interpretação do imigrante e de seus descendentes sobre seu ambiente – a de manter o que era e a de experimentar o que é; o que será um constante questionamento sobre a sua própria (nova) forma de viver.

Essa recorrente inconstância fará parte do repertório daqueles que já nascem num terceiro espaço (BHABHA, 2006). Portanto, criar uma expectativa educativa, um objetivo no qual a proposta seja fixar um senso de pertencimento não parece combinar com a qualidade de relações e representações às quais ambos, imigrantes e herdeiros, têm a seu dispor.

Se compreendemos que a temática herança cultural está atrelada a um contexto de ressignificação (nesta discussão, o da imigração) e que ela é inevitavelmente parte da bagagem cultural de cada indivíduo, então *pertencer* é demasiadamente enclausurador. Pertencer pode, inclusive como observado nas ações e discursos de muitas iniciativas, representar uma prática baseada em elementos estereotipados, ou nos chamados mitos fundadores de uma suposta identidade nacional. Nesse contexto, não há espaço para (re)criação e/ou hibridização; tudo é estático. Remete, inclusive, ao termo tradição, questionado por diversos pesquisadores por não dar a ideia de futuro e pluralidade, mas sim de um retorno ao ancestral (GARCÍA, 2009’).

Pelo contrário, se a expectativa for de que o falante de herança (doravante FLH), ou o aluno exposto a uma língua e cultura adicionais, possa *vivenciar, experimentar* uma herança cultural, o processo de aprendizagem será não só dinâmico, mas também flexível.

Por meio de observações às atividades realizadas por iniciativas em prol do PLH e da análise do discurso de seus idealizadores, fica cada vez mais evidente a insuficiência, e até a certa incongruência, do conceito “senso de pertencimento”.

Tendo em vista a perspectiva da competência de comunicação intercultural (BASTOS, 2014) e o contexto real dos FLH, sugerimos que a criação de oportunidades de experimentação e vivência em uma identidade-cultura-Língua de Herança, ou adicional, de maneira a acomodar a pluralidade do contexto dos envolvidos deva ser a intenção primordial de um programa que visa a vitalidade de uma herança cultural.

Almejar o desenvolvimento de competências interculturais e de uma identidade plural, ao invés de um senso de pertencimento a uma tradição que é vivida de maneira artificial, muitas vezes arbitrária, parece-nos uma expectativa mais plausível e frutífera. Segundo Silva (2012), a identidade está sempre escapando:

a fixação é uma tendência e ao mesmo tempo uma impossibilidade (...) é necessário criar laços imaginários que permitam ligar pessoas que, sem eles, seriam indivíduos isolados, sem nenhum 'sentimento' de terem qualquer coisa em comum (2012, p. 84).

### **Música e herança**

A música, seja ela vocal seja instrumental, é uma arte multissensorial. O fazer musical engloba diversas capacidades cognitivas, entre elas a memória, a antecipação, a criatividade e a abstração. Na *performance*, principalmente a vocal, são empregados diversos elementos da cultura e das tradições de um grupo ou contexto cultural.

O texto, a língua de um povo, cujo conteúdo transmite a ideia de um autor, pode contar acerca de um contexto social (causa), da sua localização (regionalidade), de seus problemas e sucessos, de seus anseios e planos, entre outras informações. A inflexão de cada palavra e o delineado da frase completa (ou fraseado) são empregados de acordo com o sotaque e com o hábito particular da comunidade linguística. Além disso, algumas palavras, construções ou frases são representadas objetiva ou subjetivamente em termos de sua prosódia e da semântica contextual, tornando o texto assim mais vivo e claro.

A melodia, a tonalidade, o tipo de harmonia, o ritmo e o andamento de uma peça musical também carregam elementos objetivos e subjetivos que podem dar indícios de sua origem e da tradição à qual pertencem. O

contorno da melodia, a harmonia e sua tonalidade sugestionam o caráter de uma peça (chorosa, de manifestação, de amor, etc.). A tonalidade e o andamento criam para o ouvinte e para o executante uma atmosfera que condiz com o seu conteúdo, seja ele verbal ou não. E o ritmo arremata o sistema melodia-andamento-tonalidade-texto de forma a tornar um texto ou uma poesia em canção ou representação musical.

Esses fatores combinados nos dão, por vezes, uma ideia de quando e em qual contexto social e histórico aquela peça foi composta ou desenvolvida (temporalidade), bem como se ela pertence à tradição popular ou erudita. Além disso, essa combinação é como que um microcosmo da sonoridade e do léxico de uma língua, de uma identidade, de uma cultura.

Por ser multissensorial e, principalmente, por possuir uma carga afetiva e carregar em si um contexto cultural complexo e vasto, a música supera barreiras locais e temporais e permanece no indivíduo como meio de comunicação, de manifestação artística e também de recreação. A partir dela são transmitidas diversas informações, consciente e inconscientemente. No contexto de migração, a música pode representar uma forma efetiva de manutenção e preservação de práticas culturais e pode ser um canal ou um meio de ligação com as gerações seguintes.

Vale acrescentar que “usar música” representa, em si, uma gama de possibilidades que inclui não só estilos e manifestações musicais distintas (por ex., canções de roda, parlendas, versinhos, brinquedos cantados, samba, quadrilha, música popular etc.), mas também amostras de diferentes momentos e contextos socioculturais. O repertório do educador – seja ele pai, mãe, avós ou professores – será maior ou menor condicionado pela própria experiência. E não só isso – é mais relevante à prática educativa a escolha da música e o número de aspectos usados e

despertados no processo de aprendizagem (sejam eles musicais ou linguísticos) do que uma especialização ou formação musical.

É claro que um educador formado em música terá maior habilidade e clareza em determinar que canção ou verso pode melhor representar um ou outro conceito linguístico ou cultural com que deseja trabalhar; porém, a vivência cultural do educador é determinante. Se o próprio educador não tiver exemplos de versos que desenvolvam algum aspecto da sonoridade da língua em questão (reveja a segunda base pedagógica) ou que destaque este ou outro aspecto do vocabulário (reveja a terceira base pedagógica), o uso da música tornar-se-á inexistente ou servirá para acalmar (ou agitar) ânimos.

### **Na prática**

O programa SING! (Cante!), uma iniciativa educativa do Rundfunkchor Berlin (Coro da Rádio de Berlim), tem como objetivo a fundação de coros em escolas primárias (em Berlim, da 1ª a 6ª séries) públicas da cidade e a capacitação de professores para que estes voltem a cantar com frequência com seus alunos. Em uma cidade rica em diferentes culturas como Berlim, na qual diversos povos e etnias tão diferentes convivem – nem sempre em harmonia – é importante levar em consideração a situação migratória e oferecer atividades que possibilitem uma troca de experiências que incentivem o respeito e a valorização das culturas, tanto entre grupos diferentes, quanto dentro de uma própria família.

Sendo assim, um dos pilares do programa SING! é o incentivo ao aprendizado de canções de outros países e de diversas culturas<sup>13</sup>, não só para divulgá-los na Alemanha, mas também para incentivar que as novas gerações aprendam e preservem as tradições de seus predecessores.

Para estabelecer um currículo dessa natureza, num primeiro momento o regente busca informar-se sobre a origem dos cantores e de suas famílias. Com base nessas informações, pergunta se um dos participantes pode apresentar ao grupo uma canção do seu país de origem (ou do país de seus pais). Essa canção é, então, gravada e enviada à uma etnóloga que pesquisa sua origem e prepara um guia sobre como a executar, com informações sobre a tonalidade e a harmonia, a pronúncia do texto e, dentre outros aspectos, as práticas musicais do país de origem. A canção é, então, preparada com o coro da escola e apresentada em conjunto com músicos do país representado e instrumentos típicos.

Depois de alguns anos empregando essa metodologia, observamos que a maioria das canções cantadas pelas crianças como típicas de seus países de origem era, na realidade, canções traduzidas, de comerciais de televisão e de filmes ou campanhas políticas. Conversando com os familiares e com os professores de sala de aula, descobrimos que as razões eram muitas: as famílias não queriam (ou não sabiam) cantar suas canções típicas, não queriam falar sobre suas vidas no país de origem, e que a maior fonte de informação e recreação para as crianças era proveniente de eventos da televisão ou de filmes.

---

<sup>13</sup> Mehrsprachiges Liedgut. Disponível em: <http://www.rundfunkchor-berlin.de/mehrsprachiges-liedgut/>, acesso em: 13 Jun. 2018.

Decidimos modificar a estratégia e começamos a entrar em contato com músicos oriundos dos países dos quais as famílias dos participantes dos coros também vinham e a pesquisar com eles qual seria o repertório interessante e adequado a ser ensaiado.

Em um determinado ano, escolhemos a cultura árabe. Contratamos músicos árabes e também profissionais alemães que tivessem morado em algum país de tradição árabe. A partir daí, selecionamos algumas canções. Os músicos nos informaram sobre a cultura árabe em geral, sobre as tradições musicais, as especificidades com o texto e as práticas.

Com a ajuda das crianças falantes de árabe, conseguimos ensaiar com o coro e fazer apresentações em concertos e festividades. Paralelamente ao processo de preparo musical, foram discutidos com os cantores e professores da escola aspectos da língua, da religião, da cultura e das tradições do país representado. As crianças originárias daquele país eram as nossas “consultoras” e contavam sobre os costumes de suas famílias, sobre as viagens para o país de origem, etc.

Pudemos observar muitos resultados positivos nesse pilar do programa SING!. Por ser multifacetada e englobar diversos aspectos da percepção do executando, além de transmitir tantas informações objetiva e subjetivamente ao ouvinte, a música de um diferente contexto cultural, ou seja, de um diferente país enriqueceu o aprendizado dos cantores e dos professores das escolas, ampliando seus horizontes artísticos, bem como despertando interesse e o envolvimento do público.

Com a prática de pesquisar e executar as canções dos países de origens das crianças do coro, ofereceu-se a oportunidade de conhecer e entrar em contato com diferentes aspectos musicais de outras culturas. Com esta estratégia, fortaleceu-se a confiança das crianças estrangeiras e de

suas famílias que se sentiram valorizadas e reconhecidas tanto por seus colegas de escola, quanto por seus professores.

Elas se orgulharam de apresentar ao grupo sua cultura e, dessa forma, abriu-se também o diálogo e incentivou-se uma troca construtiva. Onde vemos semelhanças entre as culturas? Onde vemos diferenças?

Despertou-se a curiosidade, tanto entre os participantes do coro que começaram a enxergar outras facetas de seus colegas – de onde você vem? Você é de lá ou “daqui”? Como era lá? –, como também cresceu o orgulho entre aqueles que carregam outra herança cultural, sobre a qual o coro cantou. O desejo de se comunicar no idioma da família também aumentou; os pais começaram a falar mais sobre a sua terra de origem, suas tradições, o que conheceram, do que sentem saudade; e, dessa curiosidade surgiram diálogo, compreensão, tolerância, respeito e valorização de uma cultura estrangeira.

### **Herança vivenciada *con moto***

É crescente o número de estudos e discussões sobre os efeitos positivos do uso da música em propostas pedagógicas, especialmente aquelas que se referem ao ensino de uma língua. Na maioria das vezes, o foco é no potencial do uso da música como meio de desenvolvimento e de aprimoramento de habilidades.

Se voltarmos às bases pedagógicas, sintetizadas a partir das observações das práticas e das análises dos discursos de educadores envolvidos com o PLH, podemos produzir uma abundância de reflexões sobre a facilitação que a música traz no desenvolvimento das bases 2, 3 e 4, como já foi discutido em outras publicações (JENNINGS-WINTERLE, 2015; JENNINGS-WINTERLE e FINCATTI, 2015). Apesar disso, um

outro aspecto atinente à música como fim precisa ser discutido com maior ênfase.

É clara a observação de que a música se apresenta como poderoso elemento que envolve o corpo em decorrência de seus impactos nos componentes afetivo e social. Essa é, inclusive, uma das razões pelas quais o título deste capítulo contém o termo musical *con moto*. Mas, ao cumprir com a proposta de discutir o uso da música e seus efeitos na vitalidade de uma herança (que engloba a língua, mas não só), há de se ampliarem noções sobre questões de base. A primeira delas é a distinção entre resgate e vitalidade de uma herança, ou de um aspecto de uma herança cultural. Entre os envolvidos em um programa ou estilo de vida que inclui o investimento e o envolvimento no desenvolvimento e manutenção de uma LH, estão antecessores e herdeiros.

A segunda questão é que, entre os antecessores, há uma variada manifestação de a) experiência e conhecimento sobre a própria herança e b) nível de interesse em perdurar uma ligação intergeracional. Há, ainda, um *spectrum* entre aqueles que são considerados FLHs – desde aquele que nasceu no estrangeiro e cresceu alienado, aquele que é consciente e/ou envolvido na herança, até aquele que nasceu no mesmo país que seus pais e mudou em idade escolar, mais tenra ou mais avançada, para o estrangeiro.

Essa variação interpessoal faz com que para uns o trabalho seja de resgate da herança e para outros seja de apresentação, de nutrição, depois de desenvolvimento. Basta considerar que, para o uso da música em programas de herança seja efetivo, o resgate (do educador) há de ser feito antes do trabalho de vitalidade começar por inteiro.

Por fim, a questão de discernir quais termos caracterizam a prática, a teoria e, principalmente, as expectativas que pertencem ao contexto de LH é fundamental. Transmite-se, ensina-se ou passa-se uma herança? Adquire-se, aprende-se ou vive-se uma herança? A importância da escolha e reflexão sobre os termos usados deve ser primordial. Não só as palavras têm efeito – especialmente a interpretação que elas implicam entre os FLHs – mas também o têm as práticas pedagógicas, o que demanda atenção à coerência.

É preciso considerar que herdeiros e hospedeiros (filhos de cidadãos locais e/ou de outras nacionalidades e línguas) são na maioria dos casos igualmente distantes do que representa a herança cultural minoritária. Assim, numa prática educativa como a do programa SING! ou daquelas que ensinam, promovem e mantêm o PLH, há de se pensar num processo contextualizado e convidativo.

Sugerimos, conforme exposto, que a primeira base seja repensada (1) seja repensada e reestruturada para a criação de oportunidades nas quais o falante de herança possa vivenciar e experimentar uma pluralidade de culturas e, assim, desenvolver competências de comunicação intercultural.

A sequência “eu conheço (ou passo a conhecer), eu sei (ou passo a saber), eu gosto (eu passo a gostar), eu respeito (ou passo a respeitar)” deve ser o direcionamento de todo e qualquer programa de integração e de manutenção cultural. Em suma, uma Língua de Herança, ou uma herança cultural como um todo, precisa sempre ser entendida como um direito, um adorno, um convite, não como um dever ou uma artificialidade imposta de maneira arbitrária.

**II SAPO DE FORA TAMBÉM CHIA – o  
brasileiro estrangeiro: como manter sua cultura  
e não abrir mão de sua identidade.**

# CAPÍTULO 4: PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE HERANÇA NO JAPÃO

Patrícia Elisa Kuniko Kondo Komatsu  
patkondo@usp.br

## **Introdução**

Este capítulo visa a discutir as peculiaridades do Português como LH na comunidade de imigrantes brasileiros no Japão. Nesse caso, o Português pode ser, apropriadamente, considerado como uma língua minoritária em relação à Língua Japonesa, que é a língua da sociedade nacional envolvente, cujos membros, por sua vez, consideram o Português como língua estrangeira.

No entanto, do ponto de vista das crianças, filhos dos trabalhadores brasileiros, o português não pode ser visto como uma língua estrangeira, pois é a língua falada em casa, assim como é a língua falada pelos parentes e pelos avós deixados no Brasil. A Língua Portuguesa usada pelas crianças nascidas no Japão, filhos e filhas de trabalhadores temporários de origem brasileira, tem todas as características de uma LH, a língua da intimidade doméstica, “a língua de conversas que invariavelmente se confinam em casa, entre familiares e parentes” (LIMA-HERNANDES, 2015, p.105).

Nesse contexto, temos que reconhecer que existe atualmente no Japão uma significativa comunidade de brasileiros e seus descendentes que têm o português como LH. Embora essa situação não seja única, sendo observada em várias partes do mundo onde há comunidades de

imigrantes brasileiros, algumas características específicas desse grupo de pessoas permitiram, inclusive, que se criasse o termo *dekassegui*<sup>14</sup> para rotulá-los. Os brasileiros constituem o quarto maior grupo de trabalhadores estrangeiros no Japão (106.597), sendo o primeiro o de chineses (344.658), o segundo de vietnamitas (172.018) e o terceiro de filipinos (127.518)<sup>15</sup>. Se pensarmos que todos esses povos são originários de regiões geograficamente próximas, pode-se perceber o significado da presença dos brasileiros, vindos do outro lado do mundo e herdeiros de uma cultura e língua completamente diferentes.

### **Histórico da imigração**

O mesmo significado que teve o ano de 1908 como início da imigração japonesa para o Brasil, pelo advento da chegada dos primeiros imigrantes no navio japonês *Kasato Maru*, teve também os anos de 1980, como marco do início da emigração de descendentes de japoneses dispostos a ir trabalhar no Japão como trabalhadores temporários. No primeiro caso, houve um acordo entre o Governo do Japão e o Governo do Brasil para que os japoneses viessem trabalhar nas plantações de café, setor que se encontrava com carência de mão de obra num período de franca expansão. Ao passo que, no segundo caso, uma lei japonesa que relativizou a rígida lei de imigração, permitindo que os descendentes de

---

<sup>14</sup> *Dekassegui* é uma tradução literal do japonês para a expressão, que significa “trabalhador sazonal”.

<sup>15</sup> Portalmie. “Aumento do número de trabalhadores brasileiros no Japão, mais de 100 mil”. Publicado em 28 de Janeiro de 2017. Disponível em: <http://www.portalmie.com/atualidade/noticias-do-japao/comunidade/2017/01/aumento-do-numero-de-trabalhadores-brasileiros-no-japao-mais-de-100-mil/> Acesso em: 15 Mai. 2018.

imigrantes japoneses residentes no Brasil fossem para lá legalmente para atuarem com o estatuto de trabalhadores temporários estrangeiros.

O principal fator a impulsionar a emigração dos brasileiros descendentes de japoneses (*Nikkei*) para o Japão foi a situação econômica adversa que enfrentava o Brasil no final dos anos 1980, por muitos considerados uma “década perdida” e que assim perdurou até meados dos anos 1990. A busca por melhores condições de vida determinou o próprio perfil da nascente comunidade brasileira no Japão; tratava-se de jovens e casais de meia idade, no auge da vida produtiva, que viajavam com o objetivo de trabalhar nas empresas japonesas, conseguindo com isso acumular um pequeno capital para, quando de seu retorno ao Brasil, comprassem uma propriedade ou iniciassem seu próprio negócio. Contudo, à semelhança da história de seus avós, que vieram ao Brasil para “fazer a América”, com a intenção de logo regressar ao país de origem, muitos compatriotas terminaram por se fixar no Japão por um tempo indeterminado.

Já perto do final do século XX, foi crescendo ainda mais o número de *Nikkei*, migrando para o Japão com a expectativa de assumirem postos de trabalhadores não especializados nas indústrias de montagem, eletroeletrônicos, etc., setores que estavam em um momento de expansão das exportações. Essa migração, conhecida como *migração decasségui*, responde a uma demanda de trabalhadores “por um mercado japonês formado grandemente por pequenas e médias empresas japonesas que dão sustentação às grandes empresas de capital do Japão,

como Toyota, Mitsubishi, Canon [...]”<sup>16</sup>. Esse tipo de trabalho podia ser realizado sem grandes exigências de capacitação, mas com remuneração bem maior do que essas pessoas conseguiriam no Brasil, mesmo aquelas que fossem portadoras de diploma universitário.

Consideramos dois fatores fundamentais que fizeram, e que estão fazendo o Estado japonês a repensar sua atitude protecionista frente à imigração ao seu país, e a permitir a entrada dos descendentes de japoneses nascidos no exterior, principalmente do Brasil. O primeiro deles foi à necessidade de trabalhadores, anunciados como desqualificados, por um setor do mercado japonês, o outro, também em muito desencadeado por este, foi o grande aumento do número de imigrantes no território japonês. O descendente de japonês seria então um trabalhador que responderia a essa demanda, e traria menos problemas a sociedade japonesa de moldes tão homogênea. (FERREIRA, 2001, s.p.)

Jovens casais então partiam para a terra do sol nascente na esperança de um futuro melhor para os filhos. Os avós, que ficavam no Brasil, em muitos casos incentivavam a aventura dos netos, seja por nostalgia ou para reatar os laços perdidos com a terra de origem. Nas comunidades de imigrantes japoneses no interior do Brasil, a ida dos *dekasseguis* era um grande acontecimento. Enquanto que, na capital, jovens mais bem preparados disputavam bolsas de estudos para irem ao Japão em melhores condições<sup>17</sup>. Em alguns casos, somente um dos cônjuges era descendente de japoneses de segunda ou terceira geração (*nissei*,

---

<sup>16</sup>Disponível em: [http://www.funag.gov.br/index.php/pt-br/biblioteca-digital/pdfs\\_livros/lancamentos/pdf\\_dekassegui](http://www.funag.gov.br/index.php/pt-br/biblioteca-digital/pdfs_livros/lancamentos/pdf_dekassegui) Acesso em: 15 Mai. 2018.

<sup>17</sup>A Japan International Cooperation Agency (JICA) oferece bolsas para jovens que desejem estudar no Japão, em vários setores, principalmente, nas áreas de Engenharia, Medicina e formação de professores de Língua Japonesa.

*sansei*)<sup>18</sup>, falando rudimentarmente a língua japonesa, enquanto que o outro não falava quase nada além do português e um pouco de inglês, sem entender a língua majoritária do país para onde estavam embarcando.

Assim, com o baixo nível de exigência de formação, os imigrantes brasileiros não necessitavam de um completo domínio do idioma falado no país de acolhimento, a língua japonesa, para realizarem o trabalho braçal remunerado a que se dispunham. Alguns permaneciam em alojamentos, especialmente montados para receber os trabalhadores, onde a língua de comunicação era o português. Mesmo os imigrantes que tinham algum conhecimento da língua japonesa de casa raramente dominavam a difícil língua escrita, fazendo, portanto, um uso limitado da língua num nível coloquial.

É necessário esclarecer que o direito à nacionalidade japonesa segue a orientação do sistema do *jus sanguinis* e não do *jus soli*, que é adotado no Brasil (Constituição Federal), portanto a nacionalidade japonesa não é adquirida automaticamente pelo simples fato de uma criança nascer em território japonês, mas é necessário que um dos pais seja portador da nacionalidade japonesa. Assim, o mais natural é que os pais brasileiros se dirigissem à embaixada brasileira para registrarem seus filhos como brasileiros. Mesmo após a reforma da lei pelo Estado, que passou a aceitar e a regularizar a entrada do descendente de japonês e o acesso ao trabalho, nada mudou quanto ao *status* de cidadania do imigrante:

---

<sup>18</sup>O regulamento para recebimento dos descendentes de japoneses como trabalhadores temporários alcançava até membros da terceira geração, isto é, o brasileiro neto ou neta de japoneses.

Os descendentes de japoneses estrangeiros são, portanto, aceitáveis, porque, como parentes de japoneses, eles seriam capazes de assimilar a sociedade japonesa sem considerar a nacionalidade. [...] A Reforma da Lei de Controle a Imigração, discutida no final da década de 80 e tendo entrada em vigor em 1990, foi assim promulgada em vista do fato de que, antes da maciça presença dos dekasseguis brasileiros, havia muitos imigrantes ilegais e clandestinos presentes no Japão. (SASAKI, 1998, p. 43-44)

Essa forma de registro civil podia acarretar um problema sério para o futuro dessas crianças, pois elas poderiam vir a ser brasileiros, incapazes, contudo, de dominar a língua portuguesa, ou seja, herdavam dos pais a nacionalidade brasileira, mas não a língua oficial do Brasil. Por isso, foi indispensável que houvesse uma oferta de ensino do Português como Segunda Língua (PSL) em escolas especialmente criadas para os filhos de brasileiros. É importante ressaltar, também, que as crianças brasileiras frequentavam um jardim de infância bilíngue, português e japonês, completando a educação infantil, pois a aquisição de linguagens ocorre principalmente durante a infância, armazenando as duas línguas na mente, sem esforço, com método lúdico e de leitura de livros infantis.

Chegado, assim, o momento em que os adolescentes necessitassem optar por completar sua educação formal em língua japonesa (ingressando em uma universidade no Japão) ou cursar o Ensino Superior em língua portuguesa (no Brasil), estariam preparados. Nesse último caso, somente retornando ao Brasil, pois, no Japão, não há Ensino Superior em língua portuguesa, apesar de existirem cursos de português como língua estrangeira em diversas universidades.

### **Ensino de português no Japão**

Antes do fenômeno dos trabalhadores temporários brasileiros no Japão, não havia grande interesse pela língua portuguesa nem cursos de língua,

“Só em 1964 a Universidade Sophia de Tóquio, uma instituição particular, criou um departamento de português, fundado por padres brasileiros.” (ALISSON, 2012)

No mesmo ano, a Universidade de Estudos Estrangeiros de Kyoto também estabeleceu o Departamento de Estudos Luso-Brasileiros para ensinar português. Já em 1979, foi fundado um curso de português falado no Brasil na Universidade de Estudos Estrangeiros de Osaka que, em outubro de 2007, passou a ser uma faculdade da Universidade de Osaka.

Na década de 1990, que marca a terceira etapa do contato dos japoneses com a língua portuguesa, o Japão mudou sua política de imigração e muitos brasileiros foram trabalhar naquele país. A Universidade de Tenri também criou um curso de português, porém, infelizmente, o curso foi encerrado em 2010.

Em 2009, a *Conferência Brasileiros no Mundo*, evento promovido pelo Governo do Brasil, cujo objetivo foi “instrumentar e ampliar o diálogo entre o Ministério das Relações Exteriores e as comunidades brasileiras no exterior, e destas entre si”<sup>19</sup>, emitiu um documento resultante da *Reunião da Mesa temática: Educação e Cultura, Ata Final*:

Houve consenso quanto à necessidade de se pensar a questão do ensino da língua portuguesa para crianças e adultos com metodologias diferenciadas no ensino para estrangeiros e no ensino do português como “Língua de Herança ” com estudo e padronização de currículos para crianças brasileiras no exterior e cursos de formação para professores de português para estrangeiros e como Língua de Herança .

---

<sup>19</sup> Portal Brasileiros no Mundo. Disponível em: <http://www.brasileirosnomundo.itamaraty.gov.br/apresentacao/apresentacao> Acesso em 15 Mai. 2018

[...] sugeriu-se aumentar o número de convênios entre o MRE e o MEC e sistemas públicos escolares no exterior para a implementação de programas bilíngues, a exemplo dos modelos bem-sucedidos já existentes em Miami - Flórida, Georgia - Atlanta e em Berlim e Hamburgo – Alemanha.<sup>20</sup>

## **Brasileiros no mundo**

Se há especificidades referentes à língua portuguesa como LH no Japão, há também muitos fatos em comum com o que acontece em outras comunidades de imigrantes brasileiros, seja na América do Norte, seja em países da Europa. Por isso, vale a pena refletir sobre o que está sendo feito nessas diversas comunidades em termos de ensino da língua portuguesa e comparar com o caso da língua portuguesa como LH no Japão.

Nos Estados Unidos, país que recebe um dos maiores contingentes de imigrantes brasileiros, há um exemplo de um programa criado pelo Ministério das Relações Exteriores (MRE) do Brasil o qual apoia ações que favorecem o português como LH. Trata-se da Divisão de Programação da Língua Portuguesa (DPLP). Entre as ações desse órgão, “encontram-se a organização de um curso-piloto de formação continuada para professores de PLH promovido pelo Consulado Geral do Brasil em São Francisco, EUA” (MORONI, 2015, p. 40).

Esse tipo de iniciativa é louvável pelo efeito multiplicador que pode acarretar, uma vez que capacitar formadores é muitas vezes mais produtivo do que

---

<sup>20</sup> *Conferência Brasileiros no Mundo: Reunião da Mesa temática: Educação e Cultura Ata Final* – 16 Out. 2009. Moderador: Embaixador João Almino. Disponível em: <http://www.brasileirosnomundo.itamaraty.gov.br/associativismo-e-politicas-para-as-comunidades/conferencias/2009-ii-conferencia-brasileiros-no-mundo/ata-educacao-e-cultura.pdf> Acesso em 17 Mai.2018.

criar programas de ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE), os quais podem não ter continuidade. Formar professores de português é importante também, porque os pais nem sempre dispõem das condições necessárias para ensinar a língua portuguesa aos próprios filhos em casa, ou por falta de tempo, ou por incapacidade didática e falta de recursos adequados. Em todo caso, mesmo que os pais sejam capazes de ensinar para os filhos a língua portuguesa no ambiente doméstico, o resultado pode não ser tão bom como se espera, pois é necessário um aprofundamento da linguagem corrente em variados contextos, inclusive de língua escrita. Como a aprendizagem de uma língua em casa pode ficar restrita à comunicação diária, esse conhecimento básico pode não ser suficiente para se atingir um grau de complexidade comunicativa solicitado do aprendiz em várias situações, caso tenha que voltar ao Brasil e enfrentar, por exemplo, os exames de vestibular à universidade ou competir no mercado de trabalho.

No entanto, não podemos esperar que as ações governamentais, que podem ser interrompidas com a troca da administração do Estado, possam resolver completamente as questões envolvidas na implementação do PLH. Por isso as iniciativas comunitárias locais e globais são indispensáveis. Os grupos devem buscar o convívio em situação de uso da língua e da cultura de herança,

seja para proporcionar momento de brincadeiras, oficinas artísticas, sessões de cinema, eventos culturais ou organizar aulas para as crianças, as quais estão em contato com essa língua e CULTURA dentro de casa (MORONI, 2015, p. 43).

Podemos citar, ainda, a associação Brasil em Mente (BeM), que é uma entidade espontaneamente criada e que utiliza a tecnologia das redes como ferramenta para realizar projetos como “a criação do Curso de Formação para Professores e Demais Envolvidos em PLH, em formato on-line”, também segundo Moroni (2015, p. 47).

É preciso lembrar que cada caso possui a sua particularidade. Quando a criança sai do Brasil em companhia dos pais, que vão trabalhar no Japão, mas já começou a ser escolarizada anteriormente, no Brasil, ela tem maiores chances de conservar o português como LH, pois a leitura é uma fonte inesgotável de informações, podendo, inclusive, se corresponder pela internet com amigos e parentes deixados no Brasil. O caso é bem diferente quando o jovem casal resolve ter filhos depois da chegada ao Japão, o que, como vimos, não garante o direito à cidadania japonesa. Nesse caso, o mais provável é que a criança receba toda a educação formal em língua japonesa, passando a dominar o idioma do país de acolhida, às vezes de uma forma até melhor que os próprios pais. Essa situação, se não for bem conduzida, poderá ser fonte de futuros conflitos familiares.

Assim, é recomendável que os filhos de brasileiros que vivem no exterior tenham acesso à língua e à CULTURA de seus pais. O problema é que a sociedade de acolhida nem sempre se encontra preparada para dar esse apoio às crianças. Por isso,

no caso do Japão, propôs-se que seja solicitada a flexibilização e agilização por parte das autoridades provinciais no Japão no processo de reconhecimento de entidades de ensino brasileiro como *miscelâneas schools*”<sup>21</sup>

– podendo, dessa forma, atender à demanda especial dessas crianças.

É importante destacar que, embora sejam descendentes de japoneses, os brasileiros que vão trabalhar no Japão, e seus filhos, dificilmente serão tratados pela sociedade local como japoneses natos, ficando sujeitos à discriminação por falta de conhecimento da cultura japonesa. Eis aí mais

---

<sup>21</sup> Conferência Brasileiros no Mundo: Reunião da Mesa temática: Educação e Cultura Ata Final – 16 Out. 2009.

um motivo que garante a importância do reconhecimento da comunidade de imigrantes e da preservação de sua identidade brasileira.

### **Língua portuguesa e cultura de herança**

Muitos estrangeiros se interessam espontaneamente pela língua portuguesa e aprendem várias expressões idiomáticas, ouvindo música popular brasileira de compositores famosos como Noel Rosa, Chico Buarque e Caetano Veloso. Isso não quer dizer, no entanto, que os filhos de brasileiros crescem ouvindo a música popular brasileira tocada dentro de casa pelos pais em momentos de nostalgia da terra distante. Casos há em que o brasileiro só vem realmente a apreciar a cultura brasileira quando passa a residir no exterior. Pessoas que raramente comiam feijoada, quando moravam no Brasil, começam a apreciar essa iguaria nas festas da comunidade de brasileiros no exterior. Por isso, as canções infantis e a música brasileira, com as suas letras poéticas e sentimentais, seriam um excelente método a ser adotado no ensino da língua portuguesa para as crianças brasileiras no exterior. Dessa forma, aprenderão a língua de seus antepassados e igualmente compreenderão a sua cultura de herança.

Nesse mesmo sentido, os cursos de capoeira têm demonstrado ser uma experiência bem-sucedida de divulgação da cultura brasileira no exterior, ocorrendo de modo espontâneo e festivo. “Atualmente no Japão, existem mais de 40 associações de capoeira. Depois da copa do mundo de 2014, o interesse dos japoneses pela cultura brasileira aumentou.”<sup>22</sup>.

---

<sup>22</sup> “Capoeira no Japão – a arte brasileira na terra do sol nascente”. In: *Coisas do Japão*. Disponível em: <https://www.coisasdojapao.com/2017/10/capoeira-no-japao-arte-brasileira-na-terra-do-sol-nascente/> Acesso em 17 Mai. 2018.

Trata-se de uma atividade que vai muito além do simples treinamento esportivo. É uma espécie de luta marcial, que envolve em sua dinâmica outras manifestações culturais, tais como a dança e a música. Adicionalmente, sendo um jogo inteligente e divertido, tem se revelado um excelente mote para o encontro de crianças e jovens brasileiros no exterior, assim como uma rara oportunidade de se aproximar das crianças e jovens japoneses e mostrar-lhes aspectos da cultura brasileira de que são herdeiros e, a partir daí, estabelecer uma plataforma de amizade e respeito mútuo.

### **Conclusão**

O fato de lidar com comunidades tão peculiares como a dos descendentes de imigrantes japoneses, que têm o japonês como Língua de Herança no Brasil e com os descendentes de brasileiros que têm o Português como Língua de Herança no Japão, abre-se uma ampla margem para reflexão sobre o significado e o estatuto de LH na atualidade. Não se pode ignorar que a língua, assim como a cultura de herança, tem uma importância fundamental na vida das crianças herdeiras desse legado, podendo sua fluência nessas LHs decidir o seu futuro. No entanto, a situação revela sua complexidade na medida em que esse fato pode ser visto como uma barreira ou uma oportunidade. Tudo vai depender de como as pessoas envolvidas lidam com essa dupla herança. O certo é que uma consciência plena desse fato pode ajudar a resolver possíveis conflitos, assim como facilitar a descoberta da melhor forma de utilizar essa situação bilíngue em seu proveito.

# **CAPÍTULO 5: A QUESTÃO DA IDENTIDADE CULTURAL ENTRE MÃES BRASILEIRAS NA ALEMANHA**

Priscilla de Almeida Nogueira  
priscillanogueira27@gmail.com

## **Introdução e breve embasamento teórico**

Refletindo uma mudança social, a Língua de Herança (LH) se caracteriza como um contexto em que a língua e a cultura do país de origem do pai e/ou da mãe são ensinadas a filhos nascidos no exterior. A circunstância surge do desejo de que os bens simbólicos não sejam perdidos pela nova geração de filhos vivendo longe de seu país. Neste artigo, o contexto a ser abordado será aquele relacionado ao português como Língua de Herança (PLH) transmitido por mães brasileiras a seus filhos nascidos fora do Brasil. Segundo Moroni (2015, p. 33),

[...] mais que uma língua, o PLH, como toda Língua de Herança, tem uma função sociocultural [...], revelando-se o meio pelo qual os falantes expressam uma cultura que lhes é comum e seus vínculos afetivos e identitários, mesmo que não os de origem do indivíduo, se este já nasceu no exterior, mas de uma história familiar.

Visando investigar a influência desses – cultura, afetividade, identidade, história familiar – e de outros fatores no processo de manutenção do PLH, realizamos entrevistas com mães brasileiras que vivem na Alemanha. Os principais temas abordados nessas entrevistas serão apresentados ao longo deste capítulo e nos conduzirão a discussões sobre o tema das LHs.

Defendemos que a família seja peça-chave no processo de promoção e de preservação da LH (SCHWARTZ e VERSCHIK, 2013, p. 1). O principal desafio enfrentado pelos pais consiste em garantir que a LH não seja

substituída pela língua majoritária, uma vez que LHs são, em todo e qualquer contexto, minoritárias. Possuem menor visibilidade, menor prestígio social, proporcionam menos acesso a esferas de poder, como uma posição econômica privilegiada, e, assim, exigem grande empenho por parte dos responsáveis para que seja transmitida à criança com êxito.

Swain (1978) pôde investigar e constatar que o prestígio e o valor econômico e social que uma língua detém em uma comunidade são fatores que influenciam diretamente o sucesso ou insucesso de sua aquisição. A mudança de perspectiva em relação a esse conceito é, portanto, imperativa: encarar a língua minoritária como um recurso – econômico, intelectual ou cultural (GARCÍA, 2009) – e não como um problema. Transformada em recurso valioso, a língua minoritária torna-se privilégio para aqueles que a adquirem. Dedicar-se ao aprendizado da mesma deixa de ser sinônimo de restrição e passa a ser ampliação de oportunidades em todos os âmbitos da vida do aprendiz. Conforme postulou Cummins (2001), o capital intelectual, linguístico e cultural de uma sociedade crescerá exponencialmente quando a diversidade cultural e linguística dos descendentes de imigrantes não ser mais vista como um problema e, sim, como riqueza adicional para a sociedade.

Dedicar-se ao aprendizado de uma LH é mais do que almejar tornar-se proficiente em outra língua. É desenvolver um sentimento de pertencimento a uma comunidade linguística, de forma emocional e identitária. Como afirmam Leung e Lee (2009, p.30), “*identity constructs and is constructed by language*”<sup>23</sup>. Assim, a língua constrói identidade

---

<sup>23</sup> Identidade constrói e é construída pela língua. (tradução nossa)

quando grupos escolhem ser parte ou não daqueles que falam uma língua estrangeira e, assim, apropriar-se ou não de um legado cultural, pois, concordando com Lico (2015, p. 219), “a língua falada por um povo é parte da imagem que esse povo tem de si mesmo”.

Língua, identidade e cultura devem, portanto, se complementar nos processos de aquisição, promoção e manutenção da LH. Aliás, juntos, esses conceitos traduzem o próprio conceito de uma LH. Existem de maneira simbiótica, sendo difícil visualizar um contorno claro entre o que é língua, o que é cultura e o que é identidade. Neste capítulo, apresentaremos temas relacionados à representação cultural e à identidade de mães brasileiras cujos filhos nasceram no exterior e procuraremos refletir brevemente sobre as possíveis influências desses elementos na manutenção do PLH.

É necessário ressaltar que as identidades são, acima de tudo, fabricadas por meio da marcação de diferenças. Silva (2012, p.82) assim ilustrou esse conceito:

A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído. Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma fonte de separação entre ‘nós’ e ‘eles’.

Essa ideia nos conduz à constatação de que é inevitável que, ao mudar para outro país, o indivíduo submeta-se ao processo a que chamamos de aculturação. Trata-se de um processo adaptativo de mudanças culturais e psicológicas, provocadas a partir da interação contínua do sujeito com a cultura de acolhimento. De acordo com Berry (1997), a aculturação envolve quatro diferentes contextos: (a) a assimilação, em que o indivíduo opta por renegar sua própria identidade cultural em favor da

do país de acolhimento; a integração, correspondente à situação em que o sujeito quer manter sua identidade cultural, mas também pertencer ao grupo social majoritário; (c) a segregação, que se refere à falta de intento de integrar-se à sociedade de acolhimento e somente de manter as tradições representativas da identidade cultural materna; e, por fim, (d) a marginalização, que envolve a perda total de contato com ambas as culturas, de origem e de acolhimento. A ocorrência de um ou outro tipo de processo de aculturação dependerá das chamadas *flacidade* e *plasticidades culturais* do indivíduo. Aquele detentor da *flacidade cultural* irá assimilar, acomodar-se, imitar e não construir, enquanto se distancia de suas raízes. O sujeito detentor da *plasticidade cultural*, por sua vez, vê a cultura de acolhimento criticamente. O velho e o novo convivem, na identidade cultural desse indivíduo, de forma simbiótica.

A aquisição de uma LH, portanto, carrega exigências que vão muito além do âmbito linguístico. Questões emocionais, culturais e identitárias estão intrinsecamente relacionadas a ela. Com o objetivo de verificar como esses conceitos se apresentam para as mães de crianças falantes de PLH na Alemanha, realizamos, como mencionamos, algumas entrevistas.

### **Metodologia**

As entrevistas com as mães foram realizadas em sua casa ou via Skype, duraram entre 20 e 30 minutos, foram gravadas e posteriormente transcritas pela autora. Em cada caso, apenas a pesquisadora e a entrevistada estavam presentes. Antes do início de cada entrevista, foi explicado à participante o objetivo da pesquisa e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (que, entre outros, assegura o anonimato) foi assinado por ambas as partes em duas vias, uma para a pesquisadora e outra para a entrevistada.

As participantes estão identificadas pelas iniciais L., A. e F. São mulheres na faixa etária entre os quarenta e cinquenta anos e brasileiras. Os maridos de L. e F. são alemães, enquanto o de A. é brasileiro. As entrevistadas e seus cônjuges possuem alta escolaridade: Ensino Superior completo.

Apresentamos, a seguir, algumas das passagens a partir das quais questões relevantes foram levantadas.

### **Breve apresentação e análise de dados coletados**

Ao serem questionadas a respeito dos aspectos da cultura brasileira com os quais se identificam e o que as faz se sentirem brasileiras, as entrevistadas citaram muitos pontos diferentes entre si e apenas alguns em comum. Foi interessante observar como uma atitude positiva sobre ensino do PLH não está inteiramente relacionada a uma atitude positiva em relação ao Brasil.

A primeira entrevistada, L., citou a língua, a música, a comida e a religião como elementos brasileiros que ela manteve após a imigração e valores brasileiros morais e relacionados à família como aqueles com os quais ela se identifica. Apesar dos hábitos culturais mantidos, L. considera que tenha “ficado bem alemanizada”. Notamos que, apesar de não haver uma renegação da própria identidade cultural, há indícios de um processo de assimilação (BERRY, 1997), ainda que não em sua plenitude. A atitude em relação ao Brasil não é inteiramente positiva (“Apesar de que no Brasil tem muita gente que não tem moral nenhuma, né?”), mas a aquisição do PLH é valorizada por L., como veremos posteriormente.

L: Que eu mantive? A língua. Acho que um pouco dos valores, algumas coisas culturais como música também... música ficou bastante. Algumas comidas... a gente mantém. Eu mudei muito. Eu acho que eu fiquei bem alemanizada. Com horário essas coisas eu

fiquei bem alemanizada. [...] De valores? Assim... porque acho que é bem parecido também... esses valores... o (*nome do marido*) e eu somos bem parecidos. Acho que os valores morais são parecidos. Apesar de que no Brasil tem muita gente que não tem moral nenhuma, né? Eu acho que também com a família... a gente é mais protetor, né? Brasileiro é mais protetor. É mais família, né?

A informante A., por sua vez, destaca a empatia e a compaixão pelo próximo como características pertencentes à identidade brasileira e com as quais ela se identifica e a espontaneidade como um aspecto da cultura brasileira que ela teria “perdido” ao longo dos anos vivendo na Alemanha.

A: Então, eles são focados no bem comum. Os brasileiros já, não. Por exemplo, a gente não se preocupa tanto, por exemplo, em ir lá reformar a escola, mas se eu vejo uma pessoa que está passando uma dificuldade, eu vou me oferecer para ajudar. O alemão já não vai fazer isso. Então, eu acho que essa é a principal diferença que faz com que eu ainda me identifique como brasileira. Porque eu não perdi isso. Mas eu perdi muitas outras coisas. Espontaneidade... falar, agir sem pensar... isso tudo eu fui perdendo. Mas essa essência de olhar para o outro com um pouco mais de atenção, um pouco mais de carinho... isso eu não perdi. [...] Então, por exemplo, o (*nome do filho*), ele nasceu aqui. Ele mudou muito. Da criança que eu entreguei para o *Kindergarten* do que ele se tornou hoje. Ele dividia lanche, ele abraçava, beijava. Hoje em dia ele já mantém a distância corporal e já não divide mais como antigamente. De oferecer... Não faz mais isso. E aí, teve uma situação no *Kindergarten*... que a educadora virou e falou assim: o (*nome do filho*) é um amigo para a vida inteira... mas ele nunca vai ser um alemão. Aquilo me ofendeu profundamente. Porque meu filho nasceu aqui. Então, isso há quatro anos atrás me ofendeu. Hoje eu já consegui entender o que ela quis dizer. Ele nunca vai ser, justamente porque embora ele tenha mudado muito, ainda tem uma preocupação... uma preocupação com o outro, um olhar mais atento.

O desafio enfrentado por imigrantes a partir do contato com o “outro” é notado na fala de A. e ecoa a afirmação de Silva (2012, p.82), mencionada anteriormente, a respeito do conceito de identidade estar sempre ligado “a uma fonte de separação entre ‘nós’ e ‘eles’”. A identidade, portanto, torna-se um tema especialmente digno de problematização e discussão

em contextos de imigração, quando o contato e a interação com o “outro” tornam-se contínuos e ganham evidência. A participante A. não só não renega sua própria identidade cultural, como apresenta uma atitude positiva em relação a ela. Ao mesmo tempo em que relata ter “perdido” alguns hábitos, menciona, posteriormente, ter adquirido e mantido outros, o que sinaliza um processo de integração (BERRY, 1997). Uma atitude positiva em relação à sua cultura de origem é também relatada pela entrevistada F. que, assim como L., cita a comida, a música e as relações familiares como aspectos da cultura brasileira com os quais ela se identifica e que a fazem se sentir brasileira. A afetividade, também mencionada, de outra forma, por A., fez-se presente.

F: O que faz com que eu me sinta brasileira? Acho que seriam as experiências pessoais. Tudo aquilo que eu trago do Brasil. Então... a comida é uma coisa muito forte. A música é uma coisa muito forte. As relações familiares, a questão da afetividade, a conexão que eu faço da língua e a afetividade é uma coisa que não me deu oportunidade de questionar se eu iria ou não falar português em casa. A família está em primeiro lugar. Então... tudo isso... eu tive uma experiência maravilhosa no Brasil, qualquer lugar que eu vou, eu levo isso.

Em relação à cultura alemã, foi perguntado às entrevistadas com quais aspectos elas se identificam. Entender como os aspectos da cultura de origem e da cultura de chegada estão para elas representados nos permite uma melhor compreensão a respeito da configuração da nova identidade, construída a partir da interação entre as identidades desses países.

A pontualidade, a sinceridade, a praticidade e a organização foram aspectos destacados por L. A construção de uma nova identidade devido à mudança para outro país fica evidente quando ela afirma “Eu agia como brasileira, né... antigamente.” Apesar de não ocorrer, como mencionamos, uma renegação da própria identidade cultural, é possível

perceber que, para L., o processo de aculturação a partir do contato com a cultura de acolhimento desenvolveu-se de forma diferente da vivenciada por A. e F.

L: A pontualidade deles para mim é ótima. A sinceridade deles... sabe? Eles são sinceros e eu gosto disso. São meio cruéis às vezes também, mas são sinceros. É um pouco da minha personalidade, mas eu me identifiquei com isso aqui, né? Porque eu gosto de ser pontual, eu gosto de ser certinho, sabe? Fazer as coisas certinhas que nem... no Brasil é tudo ah eu vou aí amanhã e não vai, sabe? Eles mantêm a palavra quando você marca alguma coisa. Eu fiquei mais prática aqui. Fiquei mais sincera. Também eu tinha vergonha de falar ah eu aceito, sim, sabe? Eu achava que era falta de educação. Não... agora eu sou sincera... eu falo o que eu penso. Eu agia como brasileira, né... antigamente. Fiquei bem mais sincera e bem mais prática também. Muito mais organizada do que eu era no Brasil.

A sinceridade foi também mencionada por A., porém, sob o ponto de vista do interlocutor, daquele que lida com a sinceridade vinda do outro.

A: Com a cultura alemã? O que mais me identifica é o respeito ao próximo no sentido que nós como brasileiros nós temos muito mimimi, né? Isso eu não entendi até chegar aqui. Tudo é dito é feito pelo menos a (*nome da entrevistada*) de dez anos atrás enxergava que era tudo com o intuito de atingir a (*nome da entrevistada*). E hoje eu enxergo que não. É dito com o intuito de dizer olha eu não gostei desse comportamento. Não repita isso. Isso não é legal. Mas isso não é pra agredir (*nome da entrevistada*), é para mudar uma situação. Então, os alemães são muito diretos nesse sentido, né? Eles vão dizer para você o que não está de acordo, mas isso não significa que é um problema pessoal com a sua pessoa. E antes no Brasil eu não conseguia fazer essa separação. Se a pessoa tá dizendo isso pra mim, é porque ela não gosta de mim. Então o que eu me identifico hoje... e hoje eu costumo dizer que eu não tenho mais um lugar no mundo, porque eu não sou nem alemã e nem mais brasileira no sentido de que eu não me adequo aos dois. Eu tô no meio de um caminho, né? Ou, né? Ou com os dois. [...] E ainda a identificação cultural. Embora eu viva aqui há muitos anos, eu nunca vou ser alemã. Embora meu filho tenha nascido aqui, a sociedade nunca vai enxergá-lo como um alemão. [...] então, no contexto nosso familiar, é muito importante a gente manter esse vínculo... que ele enxergue que, sim, ele é diferente. Não é melhor... não é pior..., mas é diferente.

A menção à formação de uma nova identidade também se faz presente na última parte dessa fala de A, que parece vivenciar um processo de integração, em que sua identidade cultural originária é mantida, mas também há mudanças e ações para pertencer ao grupo social majoritário. Esse não será sempre um processo fácil e pode levar a sentimentos conflitantes (“eu não tenho mais um lugar no mundo, porque eu não sou nem alemã e nem mais brasileira no sentido de que eu não me adequo aos dois”). O desafio de manter uma LH e transmiti-la aos filhos, portanto, é tarefa complexa: no contexto de imigração, os próprios pais podem experimentar dificuldades relacionadas à constante reconstrução de suas identidades culturais.

A espontaneidade da cultura brasileira e a praticidade da alemã são mencionadas também por F., que aborda, ainda, a questão do estereótipo brasileiro difundido.

F: Eu sou uma pessoa bastante organizada. Esse é o meu grande conflito com a cultura alemã. Porque o alemão não entende que você ser organizado e programado, te dá um espaço de sobra para ser espontâneo. E eu acho que esse é o grande diferencial. [...] E o amor pela natureza. O alemão tem esse amor pela natureza. Aqui na Alemanha, eu sou mais pragmática do que qualquer outra coisa. Isso é um traço que se acentuou na minha personalidade. [...] Eu questiono muito essa questão da identidade brasileira. Porque o Brasil não tem uma identidade, ele tem identidades. E eu sempre fui confrontada no seguinte aspecto: mas você não é brasileira, você é pontual, você é branca, você é escolarizada... E isso é brasileiro. Eu fui pontual no Brasil, sou pontual no Brasil. Estudei no Brasil e te falo, conheço muitos alemães que não têm a escolarização que eu tive. Não estudaram em escolas tão boas quanto eu estudei. Então isso para mim é uma coisa muito delicada. [...] o que é visto aqui de fora, nós não somos estudados, nós não somos pontuais... e eu sou pontual aqui, eu continuo estudando aqui, então não sei o que eu abandonei... mas talvez essa leveza de chegar nos lugares e oi... aquele sorriso... é uma coisa que eu aprendi, eu faço isso com mais facilidade no Brasil. E a questão da piada. A piada é uma coisa muito cultural. Eu tenho muito medo de fazer piadas em outras línguas. Isso porque o entendimento do humor em cada cultura é

muito diferente. Então nesse sentido, eu acho que eu fazia mais piada no Brasil do que faço na Alemanha.

Em sua fala, F. menciona outro desafio enfrentado no contexto de imigração: defrontar-se com estereótipos difundidos a respeito de seu país. Desconstruir as falsas imagens que “eles” têm de “nós” é tarefa árdua, mas necessária se quisermos desenvolver junto às crianças uma postura favorável e valorativa em relação à nossa cultura e à nossa identidade, sem a qual não é possível construir uma atitude realmente positiva em relação à língua. Atitudes assim contribuem para que a diversidade cultural e linguística seja vista como riqueza adicional para a sociedade.

Ao serem questionadas a respeito da importância que o aprendizado do português por seus filhos assume para elas, uma política linguística familiar consciente e consistente é revelada, o que refletiu no processo de aquisição do PLH pelas crianças.

Ganhos sociais e cognitivos – na linha sustentada por García (2009) que, como mencionamos, defende a transformação da língua minoritária em recurso econômico, intelectual e cultural – possibilidade de conversar com familiares, manutenção da identidade brasileira, entre outros, foram os elementos motivadores citados por L. Foram, ainda, mencionados desafios como a fase em que a criança mistura ambas as línguas e aquela em que ela começa a falar apenas a língua majoritária.

L: Eu acho que também é uma identidade nossa que não pode ser perdida, né? Eu falo... é a minha língua materna. Ela tem avós, ela tem família no Brasil. E é bom para o desenvolvimento social dela, sabe? Para ela... cognitivo para ela... desenvolver outras línguas também eu acho importante para o seu futuro. [...] E ela cria uma facilidade muito grande de aprender outras línguas. [...] Então para mim era importante que a (*nome da filha*) falasse português para se comunicar com a minha família. A gente não tem raízes aqui... que... ah foi perdendo... sabe? Eu acho impossível uma criança não conseguir falar com os avós, sabe? Eu acho isso uma falta de respeito com os avós, com a pátria, com a língua. Com a própria

personalidade da mãe, sabe? Eu sou brasileira, como que ela não vai falar a minha língua? [...] Ela falava misturado. Ela misturava as duas línguas numa frase. [...] Quando ela foi para o *Kindergarten*, aí ela começou a falar menos português e mais alemão. [...] Aí eu não abri mão do português. Quando ela falava mais o alemão para mim, eu respondia em português. Ela me perguntava em alemão e eu respondia em português.

As respostas da informante A., a seguir, deixam evidentes sua preocupação com o aprendizado de ambas as línguas por seu filho, o que pode ter se intensificado devido ao contexto familiar, formado por pais brasileiros. A comunicação com familiares e a questão da identidade também foram por ela mencionadas. O desafio de manter a língua portuguesa quando a criança não quer usá-la por se sentir diferente foi outro tópico importante mencionado.

A: Primeiramente, eu tinha muito receio, eu via que algumas crianças brasileiras, de famílias que nós conhecemos, que hoje não são mais crianças, já estão com dezessete, dezoito anos... falavam português muito errado e falavam alemão muito errado. E eu percebi que essas crianças estavam no *Hauptschule*<sup>24</sup> e aí eu comecei a me questionar. Por que uma criança bilíngue, que tem tanto potencial, vai para a pior escola aqui e fala as duas línguas erradas? E aí eu comecei a pesquisar. E foi aí que participando de várias palestras, vários encontros, eu me informei e descobri da importância de que o (*nome do filho*) aprendesse a minha língua corretamente. E aí me informando a respeito eu vi que para o (*nome do filho*) a melhor opção era que a gente fosse sempre coerente e consequente. E falasse com ele somente em português. Para ele não adquirir os nossos vícios de linguagem em alemão, né? E diante disso, até ele completar dez anos de idade, ele só falava em português. Ele só foi aprender alemão no jardim de infância. Quando ele chegou, nós fizemos uma lista do que a gente considerava principal... água, banheiro, xixi, comida... entregamos para a professora. E ela romena, então muitas coisas eram similares. E aí ela falou assim... olha, uma semana depois eu nem

---

<sup>24</sup> Trata-se de um dos tipos de escola secundária na Alemanha e oferece menor capacitação quando comparada, por exemplo, ao chamado *Gymnasium*, em que os alunos terão a possibilidade de ingressar posteriormente em uma universidade.

precisei, porque ele se fez entender, a gente se fez entender. E aí em três meses, ele já falava alemão. E aí que que surgiu? Ele queria falar alemão. E aí a gente teve que ser muito consequente, né? E eu sempre falava para ele... filho, nós precisamos falar em português... por que? Você falando em português com a mamãe... ele era pequenininho... você vai poder falar com a vovó, com o titio, né? E se você passar a falar alemão com a mamãe, você vai esquecer o português e você vai parar de falar com a sua família. E aí a gente continuou falando com ele somente em português. [...] A única barreira que ele teve foi de querer, assim que ele entrou no *Kindergarten*, se sentir igual às crianças e falar alemão. [...] Mas aí a gente contornou, aí ele já tava maior, a gente explicou a importância de tudo, ele entendeu e continuou. [...]

A entrevistada F. destacou também a comunicação com familiares e a questão da identidade (“Esse contato com o meu país, com a minha família, com a minha história, com o meu passado”). A identificação da língua como um valor intrínseco à família é salientado, reconhecendo-a, efetivamente, como uma herança a ser transmitida.

F: A questão da afetividade de novo, né. E independência, eu quero criar filhos independentes. E filhos com valores. Então, o valor para mim parte da família. É ali onde você começa a moldar isso. Então, se eu dou oportunidade de que elas falem o português, eu concedo as duas coisas. Esse contato com o meu país, com a minha família, com a minha história, com o meu passado, e a independência que elas se comuniquem nesse meio sem que eu tenha que ser o veículo condutor da informação.

## **Conclusão**

Peça-chave na promoção da LH, a família – aqui representada pelas mães – deve ter sua identidade cultural problematizada e discutida, uma vez que dela dependerão os possíveis conflitos, posturas e atitudes em relação a ambas as culturas – a de origem e a de acolhimento – que influenciarão diretamente a efetividade da aquisição e preservação, neste contexto, do PLH pelas crianças.

A partir da breve na análise desenvolvida com trechos de entrevistas com mães brasileiras que vivem na Alemanha, observamos o quão distintos e individuais podem ser os contextos de convívio entre as culturas. Enquanto L. não apresenta uma atitude tão positiva em relação à sua cultura de origem e, apesar de não a renegar, afirma ter “ficado bastante alemanizada” – o que nos indica um processo, ainda que não total, de assimilação (BERRY, 1997) –, A. e F. mantêm uma valorização da cultura de origem junto a si e à família, ao mesmo tempo em que buscam adaptar alguns hábitos à cultura de acolhimento, revelando-nos o processo, denominado por Berry (1997), de integração: o indivíduo quer manter sua identidade cultural, mas também pertencer ao grupo social majoritário.

É interessante observar, no entanto, que, apesar de ambas parecerem ter percorrido o processo de integração ao mudaram-se para outro país, A. e F. vivenciaram-no de formas distintas: enquanto, para a primeira, esse veio acompanhado de sentimentos conflitantes – “hoje eu costumo dizer que eu não tenho mais um lugar no mundo, porque eu não sou nem alemã e nem mais brasileira no sentido de que eu não me adequo aos dois. Eu tô no meio de um caminho” –, para a última, as culturas convivem: costumes brasileiros são mantidos, ao mesmo tempo em que novos são adquiridos, como forma de promover a adaptação. F. não se sente “no meio do caminho”, parece não vivenciar sentimentos conflituosos, mas, sim, adapta-se à cultura de acolhimento, enquanto reforça sua cultura de origem – por exemplo, ao combater estereótipos brasileiros.

A pluralidade dos contextos vivenciados pelas mães brasileiras no exterior exige, portanto, que suas identidades culturais sejam alvo de problematização, reflexão e discussão, principalmente, no âmbito da pesquisa sobre o PLH, uma vez que influenciarão incisivamente a aquisição dessa língua pelas crianças.

## CAPÍTULO 6: PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE HERANÇA: A VOZ DAS MÃES

Rosana Salvini Conrado  
rsalviniconrado@usp.br

Iniciar uma nova vida num país estrangeiro decorre, muitas vezes, de uma mudança involuntária, mas que, certamente, promove oportunidades únicas ao indivíduo e à sua família, sobretudo se pensarmos em questões sociais, culturais e linguísticas. Passar a ter contato com diferentes crenças e hábitos sociais, aprender uma outra língua, adaptar-se a uma nova realidade exigem predisposição para a interculturalidade, ou seja, para conviver de forma produtiva entre diferentes culturas. Esse é o contexto propício para que reflitamos sobre LHs, definidas por Jeannings-Winterle e Lima-Hernandes (2015, *apud* LIMA-HERNANDES, 2016, p. 98) como uma herança geracional:

Língua de herança (LH), como o próprio nome deixa transparecer em seu sentido habitual, remete à ideia de que alguém recebe de gerações passadas algo precioso, do qual deve tomar posse como uma continuidade familiar e como uma necessidade de delimitação identitária.

A história nos conta que os intercâmbios culturais se iniciaram com as trocas e interações ocorridas entre Grécia Clássica e Império Romano, e continuam evoluindo até hoje, possibilitando não só uma aproximação entre povos, mas, sobretudo, significativas transformações culturais. Nesse contexto, pode-se constatar que não há neutralidade na cultura, pois qualquer contato entre povos é gerador de mudanças.

A cultura pode ser vista como um sistema de informação compartilhado por um grupo e transmitido através das gerações (MATSUMOTO e JUANG, 2012, p.95); assim, para que esse sistema seja mantido vivo, é

preciso que ele seja compartilhado. Esse é o foco de observação nesta análise, que tem como base a participação de oito mães brasileiras residentes na Alemanha, as quais decidiram manter a ligação com a cultura brasileira e transmiti-la aos filhos por meio do contato com a língua portuguesa e com valores culturais que expressam a identidade de suas origens. A partir desse objetivo, essas mães inserem-se como agentes num contexto de ensino de português como LH.

Refletir sobre LH significa abordar também a complexidade de viver com mais de uma língua e de uma pátria. Num universo intercultural, as famílias que vivenciam essa experiência carregam consigo os efeitos emocionais de um movimento migratório, marcas da memória, afetividade em relação à sua língua materna, novas emoções associadas à expectativa do contato com outras culturas.

O termo LH está sempre associado a iniciativas promotoras do ensino de português para filhos de brasileiros que participam de movimentos migratórios por diversos países do mundo. Esse é o caso da IMBRADIVA E. V. (Iniciativa de Mulheres Brasileiras contra Discriminação e Violência), fundada por brasileiras e alemãs e registrada, desde 1998, como organização sem fins lucrativos, em Frankfurt, na Alemanha, onde também residem as mães que participaram desta pesquisa. Escolhemos a IMBRADIVA pois a associação também tem como foco o ensino de português aos filhos de brasileiros residentes naquele país.

No contexto de ensino em que se encontram as crianças, cujas experiências foram tema deste capítulo, observa-se a intenção das mães na preservação de um patrimônio cultural por meio do conhecimento e do uso da língua em ambiente doméstico e também em viagens ao Brasil. Assim, independentemente da classificação que se faça, é preciso

considerar que existe associação entre a própria identidade, constituída no país em que vivem, a língua e a sua origem familiar.

### **A Imbradiva E. V.**

O contato com numerosas brasileiras que, por diversos motivos, foram viver na Alemanha, motivou três mulheres – duas brasileiras e uma alemã – a formar um grupo de ação para intervir nas causas e nas consequências do fenômeno da emigração observadas a partir dos relatos de experiências. Palestras e debates sobre os temas “Direitos de Estrangeiros” e “Mulher, saúde e discriminação”, assim como um seminário com o título “Brasileiras na Alemanha – experiências, provocações, contradições, engajamento”, foram promovidos pelo grupo que, sob o nome IMBRADIVA E. V., ganhou um perfil sintético e objetivo e trabalha profusamente no aconselhamento de brasileiras. Desde 1998, a IMBRADIVA E. V é reconhecida juridicamente pelo *Amtsgericht Bruchsal* (Baden)<sup>25</sup> como entidade pública que oferece apoio aos imigrantes de língua portuguesa no processo de integração à sociedade alemã. O trabalho preconiza a não-violência de gênero e a valorização da mulher, além de incentivar uma contínua interação – fundamental para uma integração sustentável – entre imigrantes e locais<sup>26</sup>.

---

<sup>25</sup> O Tribunal Distrital de Bruchsal é um tribunal de jurisdição ordinária, responsável pela execução e pelos procedimentos administrativos obrigatórios, bem como pelos assuntos familiares dos distritos a que pertence. NOTA DO ORGANIZADOR: o autor faz versão livre de <https://de.wikipedia.org/wiki/Bruchsal> Acesso em 24 Jul. 2018.

<sup>26</sup> <https://www.imbradiva.org/> Acesso em 22 Mai. 2018.

## **A creche internacional - Kita Curumim**

Uma das ações da IMBRADIVA E. V. é a oferta de ações educativas, tais como o projeto Kita Curumim, que surgiu da necessidade familiar de ter um espaço adequado, com apoio de profissionais especializados, que permitisse cuidar de suas crianças. Com a criação desse espaço, as mães imigrantes passaram a ter mais tempo para trabalhar e estudar enquanto as crianças são expostas a uma educação multicultural estabelecida em projeto pedagógico.

Um dos principais objetivos dessa ação é ofertar uma educação multilíngue por meio da imersão cultural, com o aprendizado do idioma e de temas ligados à cultura brasileira, tais como festas e tradições. A Creche Kita Curumim é destinada a crianças entre 10 meses e 3 anos de idade e mantém duas turmas bilíngues: um grupo alemão-português e outro alemão-inglês. Todas as vagas são em período integral de 8h às 17h30min. A manutenção da creche é financiada pela Secretaria de Educação da cidade de Frankfurt e pelo Estado de Hessen.

Os princípios essenciais da educação multilíngue é usar as emoções e expressões próprias do idioma que, muitas vezes, só uma pessoa de língua materna pode transmitir. Uma educação que estimula a competência intercultural estimula ao mesmo tempo a tolerância a estrangeiros. Ela capacita as pessoas a conhecer e a aceitar as diferenças culturais. Nesse contexto, língua e cultura caminham juntos<sup>27</sup>.

Segundo Blane (2002 *apud* LEAL, 2013, p. 66), crianças bilíngues são mais flexíveis, mais criativas, se comparadas com crianças monolíngues,

---

<sup>27</sup> <http://www.kita-curumim.de/index.php?target=termine> Acesso em 22 Mai. 2018.

pois dispõem de duas ou mais palavras para expressar objetos e pensamentos. Comunicam-se de forma mais natural e mais expressiva, podem manter uma relação mais bem estruturada com pais e avós, como também com o ambiente onde vivem. Os diferentes modelos de interpretação a que são expostos, que orientam a produção literária, as tradições, ideias, maneiras de pensar e o próprio comportamento são uma vantagem para essas crianças. Duas línguas possibilitam uma larga experiência cultural, maior tolerância em relação à diferença e oportunizam acesso ao mundo globalizado.

Quanto mais natural e fluida for a maneira de transmissão da língua portuguesa aos filhos, mais rapidamente ela será assimilada e sedimentada pelas crianças. A parte mais difícil dessa tarefa é manter a constância ao falar com os filhos numa língua de minoria. O desafio maior é o de não misturar as línguas e não ceder ao que é mais “confortável”, não temer ser “mal educado” e tampouco ter vergonha de falar português na presença de outras pessoas.

### **Com a palavra, as mães**

As oito mães que participaram desta pesquisa mantêm algum tipo de vínculo com a IMBRADIVA E. V., através da Creche Kita Curumim, onde os filhos já estudaram ou ainda estudam, e de outras ações da instituição ligadas à promoção de eventos e ao suporte oferecido a mulheres imigrantes. Todas são brasileiras residentes em Frankfurt. Para a recolha de dados, enviamos um questionário por e-mail<sup>28</sup> à responsável pela

---

<sup>28</sup> Todos os trâmites exigidos pelos comitês institucionais de ética em pesquisa foram cumpridos para a autorização da pesquisa da qual se origina este capítulo.

instituição, que prontamente se colocou à disposição para compartilhar o formulário com as mães.

Esse questionário foi composto por questões sobre origem, tempo de residência na Alemanha, idade e nacionalidade dos filhos, tipos de experiências com a língua e com a cultura brasileira, valores afetivos e expectativas envolvidas nesse processo. Não havia necessidade de identificação pessoal, ainda que fosse necessário saber se o respondente era a mãe ou o pai da criança. Recebemos respostas de mães que declararam que é por meio da língua e da cultura que transmitem a seus filhos os valores com os quais elas foram criadas, e que são importantes para elas. Para as participantes, ensinar a língua e a cultura do Brasil faz com que os filhos compreendam as pessoas que vivem no país de origem dos pais e que também são parte da família deles.

Ao avaliarem a importância da manutenção do contato com a língua portuguesa, uma das mães mencionou que essa é a herança mais rica que pode deixar aos filhos. Outras respostas também ratificam o sentimento de valorização e o desejo da permanência da língua portuguesa em contexto familiar:

Entrevistadora: Qual a importância do contato com a língua e com a cultura do Brasil para quem reside fora do país?

Mãe participante (MA): Indispensável. É a herança mais rica que podemos deixar aos nossos filhos.

Mãe participante (MB): Extremamente importante para a formação da criança que tem como herança a língua portuguesa. A criança se desenvolve com um visão mais ampla da sua identidade como filho/a de brasileiro/a, e como brasileiro/a pois pode ter dupla cidadania. Além das oportunidades pessoais e profissionais que poderá ter se falar o português.

Mae participante (MF): Muito importante: por meio da língua e da cultura transmito a meu filho os valores com os quais eu fui criada e que a meu ver são importantes para ele. Língua e cultura o fazem

compreender as pessoas que vivem no Brasil e são parte da família dele.

Mãe participante (MG): A importância é altíssima, não só para comunicar com os familiares no Brasil, como também para aprender outras línguas.

Fica evidente nos relatos a importância para as famílias que as crianças se reconheçam como brasileiras, ainda que tenham cidadania alemã. A idade das crianças em questão varia de 2 a 10 anos, e todas elas tiveram contato com a língua portuguesa desde que nasceram ou, como relata uma das mães, ainda na gestação. A preocupação das famílias mostra também que viver num contexto estrangeiro e manter ligação com sua origem é sinal de orgulho da própria identidade cultural, já que esse sentimento está diretamente relacionado com a aceitação e com o respeito a valores fundamentais, compartilhados em comunidade e, sobretudo, no universo familiar, justamente porque, tal como delinea Melo-Pfeifer e Flores (2014, p. 19), essa que se torna a LH foi, antes, a L1:

A Língua de Herança é a língua falada no seio da família. Em geral, esta é a primeira língua a que a criança é exposta. Se esta observação parece óbvia no caso das famílias que já tinham filhos pequenos quando se tornam estrangeiros, também é válida no caso de muitas crianças que nos primeiros anos de vida ficam em casa com a mãe, o pai ou os avós, sem frequentar creches. Isto significa que, nestes casos, a LH da criança é a sua Língua Primeira (L1); o contexto de aquisição nos primeiros dois ou três anos de vida não se afasta muito do contexto de aquisição de crianças que crescem no país de origem.

As relações sociais que se criam a partir do ingresso na escola fazem com que o contato com a língua majoritária (no caso, o alemão) cresça consideravelmente. Rapidamente esta passa a ser a língua preferida da criança, já que é falada com os amigos, com os professores e com os irmãos. Em muitos casos, a partir desse momento, a língua majoritária também passa a ter um papel muito importante enquanto língua de comunicação na família, sobretudo se um dos pais é falante nativo dessa

língua. O contato com a LH pode tornar-se mais restrito e é com o desejo de manter esse contato ativo que as mães declaram a opção pelo uso do português em ambiente familiar.

A exposição simultânea, ainda que desequilibrada, às duas línguas torna-se um fator chave na aquisição do português, já que o contato com uma língua em ambiente espontâneo impulsiona o processo de aquisição linguística, sobretudo num contexto multilíngue, em todos os seus domínios: fonético-fonológico, morfossintático, semântico, lexical e pragmático.

Por essa razão, fica evidente que o interesse das mães se configura no objetivo de dar aos filhos a chance de adquirirem o português de forma mais natural. Além de manter os laços familiares, elas querem a oportunidade de tornar os filhos bilíngues, ampliando as possibilidades de participação em outra cultura e de serem “cidadãos do mundo”. Os relatos a seguir ilustram bem essa ideia:

Mãe participante (MA): Meus filhos se sentem confortáveis e incluídos em ambas as culturas (Alemã e Brasileira). Construíram suas identidades como teuto-brasileiros. Vendo pela minha filha, que é mais velha, a exposição ao ambiente internacional desperta nela um interesse ainda maior em explorar o mundo, outras línguas e outras culturas.

Mãe participante (MB): Elas têm sido muito importantes na formação do meu filho. Ele tem orgulho de falar português e ser bilíngue, e se sente muito à vontade quando vamos ao Brasil o que facilita a sua interação com nossa família e amigos.

Outro fator relevante apontado por uma das mães é a possibilidade da convivência com a diversidade e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como a empatia. É o que se observa neste relato:

Mãe participante (MF): Meu filho tem 5 anos, fala português ativamente há apenas um ano, mas desde bebê me ouve falar português com ele. Ele é uma criança aberta a outras línguas e culturas: recebe bem, brinca e integra crianças de seu *kindergarten*

que não falam alemão ainda. Explica aos amigos que há crianças em outros lugares do mundo que não falam alemão. E ensina os amigos o que é diferente no Brasil e na Alemanha.

Uma outra questão relevante para quem decide cultivar a cultura e promover o ensino da língua portuguesa aos filhos é a possibilidade de se manter conectado a comunidades brasileiras, mesmo estando num espaço estrangeiro. O fortalecimento de laços entre os integrantes dessas comunidades mantém os vínculos afetivos com o Brasil e com a representação simbólica que a cultura do país tem na memória desses interlocutores.

O sentido de comunidade para os brasileiros é muito relevante, já que culturalmente somos um povo com características coletivistas, que busca associações e apoio do grupo em nome do bem estar de seus integrantes. Além da boa convivência com o grupo, as mães citaram a adaptabilidade como uma das vantagens em participar de um mundo bilíngue desde a infância:

Mãe participante (MH): Essa influência é importantíssima na formação do caráter das crianças. São crianças que conseguem se adaptar facilmente a duas culturas bem diferentes.

Mãe participante (MC): Naturalmente positiva. É uma importante herança para as crianças como cidadãos do mundo e também para entender melhor suas raízes.

O contato com a língua portuguesa tem, para essas famílias, o objetivo de assegurar a manutenção de uma identidade nacional ou, como define Hall (2001, p.8 *apud* PACÍFICO, 2008), uma dimensão das identidades culturais constituídas por “aqueles aspectos de nossas identidades que surgem de nosso ‘pertencimento’ a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas”. Num processo de globalização, em que a mobilidade entre espaços e culturas é mais frequente, novas formas de pertencimento se

afirmam na medida em que também reforçam a identificação com outros tipos de grupos sociais, cuja língua é uma das constituintes identitárias.

Esse processo auxilia a formação mais ampla do indivíduo que se mobiliza e passa a ter mais oportunidades de convívio e de inserção social, como menciona uma das mães, mas também pode contribuir para o apagamento de suas raízes culturais, se o trabalho de manutenção não for considerado importante pelas famílias. Escolher a permanência do uso da LH resulta numa valorização não apenas de um sistema simbólico, como língua em si, mas, sobretudo, de um elemento constituinte da subjetividade de seus falantes.

### **Conclusões**

A promoção da aprendizagem e dos usos da LH impede o seu silenciamento e contribui para a formação da identidade cultural do falante. Este depende de decisões assumidas pelos pais e de dinâmicas sociais em que ele estará inserido ao longo da vida.

Nessa perspectiva, a língua é concebida como forma de comunicação de subjetividades; instrumento de interação humana e de suas intersubjetividades; laço integrante de uma comunidade e espaço de negociação de identidades; espaço de consolidação de hábitos discursivo-pragmáticos e de representações culturais (LIMA-HERNANDES, 2016, p. 97-98). Quanto mais natural for o contato da criança com a LH, mais natural será o seu uso em ambientes diversos.

Não se pode falar em transmissão de cultura e, sim, em reconstrução (MARTINS e VIEIRA, 2010). Essa proposição enfatiza a primazia do indivíduo e dos mecanismos psicológicos do aprendiz que, por meio da observação e da inferência, reconstrói mentalmente as representações sociais existentes (nas mentes dos outros). Isso significa que vários

aspectos da cultura são herdados de uma geração para a outra, pois eles são os modelos disponíveis. Ao inserirmos a língua nesse contexto, observamos que ela passa a ser um instrumento de registro dessas reconstruções. Enquanto LH, esse instrumento não só é parte da cultura como também a reconstrói, já que, além de receber influências de outras culturas, é recurso para sua própria expressão.

Concluimos com esta análise que a importância dada pelos pais à manutenção do contato cultural com suas origens é diretamente proporcional à valorização que os filhos darão a esse processo. Essa é uma escolha significativa e que pode definir-se pela reconstrução da cultura de herança, em ambiente familiar, ou por seu apagamento. Os resultados também mostram que essa preocupação é mais presente entre as mães, não só porque permanecem mais tempo durante o dia ao lado dos filhos, mas também porque, em alguns casos, elas são as imigrantes.

No recorte feito a partir das respostas aos questionários, foi possível reconhecer a permanência de um sentimento de identidade nacional, que independe do tempo de moradia na Alemanha. Passar a morar em outro país, cujas características representam um contraste com as de sua origem, pode ser um fator que motiva o desejo de manutenção de vínculos afetivos e de raízes culturais não só para sua permanência, mas, sobretudo, para o fortalecimento identitário do indivíduo que toma essa decisão e a transfere para os seus descendentes.

**III REVIRANDO O BAÚ – o que se herdou e o  
que se herda no Brasil.**

## CAPÍTULO 7: UMA PROVOCAÇÃO À CONSCIÊNCIA: AS LÍNGUAS DE CASA NO BRASIL E EM PORTUGAL

Renata Barbosa Vicente  
renatabarbs@ig.com.br  
Maria João Marçalo  
mjm@uevora.pt  
Maria Célia Lima-Hernandes  
mariaceliah@usp.br

### Introdução

As avaliações decorrentes da percepção dos brasileiros sobre os falares da terra<sup>29</sup> denunciam a falta de consciência sobre o que seja língua da terra, uma espécie de língua que deriva de uma trajetória histórica de LH represadas nos lares e, depois, em redutos geográficos. Invariavelmente, a língua da terra é reconhecida por meio do léxico regional e também por meio de línguas locais ou dialetos. Dessa constatação emergem pelo menos dois problemas para o campo da linguística contemporânea: o primeiro pode ser definido como a relação entre línguas locais, regionalismos, dialetos e LHs; o segundo se refere à relação entre as micro-histórias (quase sempre fragmentos pouco conhecidos de realidades) e a macro-história (narrativas que sustentam argumentos reverberados como história única) de um povo.

Do confronto de algumas histórias de vida e do levantamento de documentação histórica, reforça-se a necessidade de se formularem respostas – ainda que preliminares – para duas questões: (1) Que

---

<sup>29</sup> Outras expressões que comumente aparecem associadas a esse rótulo são: língua de casa, língua exótica, língua familiar, Língua de Herança, língua minoritária.

possibilidades pretéritas de miscigenação permitem discutir a língua falada pelo povo brasileiro em casa como uma continuidade de uma língua crioula? (2) Seria possível realizar uma transposição histórica do conceito de LH (e de seus sinônimos aparentes) para um contexto em que não se tem a clara delimitação conceptual entre língua oficial e LM?

Hipotetiza-se que qualquer tentativa de responder a essas duas questões conduziria a um resultado revelador da gestação de argumentos para se repensar a história da língua portuguesa no Brasil e em Portugal a partir de seus usos cotidianos, tal como propuseram Lima-Hernandes, Marçalo e Defendi (2010). E, para responder a essas questões, não se pode ignorar que alguns princípios e abordagens linguísticas abreviam, sobremaneira, o percurso de estudo. Um deles é princípio do uniformitarismo<sup>30</sup>, referido por Labov (1972), justamente porque ele torna ainda mais consistente a ideia de imprescindibilidade dos conceitos cognitivos de atenção (GIVÓN, 2005) e de consciência (DAMÁSIO, 2011), os quais têm sido disseminados pela Linguística Cognitiva em estudos sociocognitivistas de base funcionalista.

### **Percepção dos falares locais**

Ouvir uma prosódia diversa ou a atuação de hábitos articulatórios diferentes produz, de pronto, um certo estranhamento. Não somente o som causa estranhamento. Algumas palavras e expressões, a depender

---

<sup>30</sup> No modelo sociolinguístico laboviano, pressupõe-se que a quantificação de dados, amparada no algoritmo estatístico, favorece a apreensão de tendências, a partir da correlação entre variáveis internas (próprias do sistema linguístico) e variáveis externas (pertinentes aos traços sociais dos falantes), incluindo o recurso do tempo aparente como método para alcançar um passado fugidio, que não deixou amostragens de dados de língua falada.

do ambiente de circulação, podem causar certo espanto e dúvida de compreensão. Vejamos alguns que podem ser considerados regionalismos ou mesmo gíria:

CATEGORIA	PALAVRAS OU EXPRESSÕES	SIGNIFICADO	LOCAL (IS) DE OCORRÊNCIA
Denominações de coisas	data (subst.)	terras	Minas Gerais – Brasil
	jacó (subst.)	pão francês	Várias regiões do Brasil
	quitanda (subst.)	conjunto de pães diferentes	Diamantina, Minas Gerais- Brasil
	sarolho (subst.)	bolo feito de tapioca	Barra do Garças – Mato Grosso-Brasil
	açorda (subst.)	sopa com fatias de pão	Alentejo – Portugal
Expressões avaliativas	baba de caiango	fala macia de adulador	Barra do Garças – Mato Grosso-Brasil
	balaqueiro	arrumado, bem vestido	Porto Alegre, Rio Grande do Sul - Brasil
	bração	motorista que dirige mal	São Paulo - Brasil
	empacado	aparência do tempo com nevoeiro ou neblina	Várias regiões do Brasil
	esbodegado	estado de cansaço extremo ou desmanchado	São Paulo - Brasil; Portugal
	meia roda	motorista que dirige mal	São Paulo – Brasil
	roda presa	motorista que dirige mal	São Paulo – Brasil
	Mariquinhas	peessoa demasiado sensível	Alentejo – Portugal
	pãozinho de leite	peessoa ingênua	Alentejo – Portugal
Profissão	sereno (subst.)	guarda noturno	Feira de Santana - Bahia- Brasil
Expressões adverbiais	de jeito maneira	negação enfática	Várias regiões do Brasil
	religiosamente	pontualmente	Pessoas idosas de várias regiões do Brasil
	nem que a vaca tussa	jamais, negação enfática	Várias regiões do Brasil e de Portugal
Ações	cabular aula	faltar à aula	São Paulo – Brasil
	chamar na chinha ( <i>dicendi</i> )	falar sem rodeios	Região sudeste do Brasil
	dar chabu	dar errado	São Paulo – Brasil
	dar um talento	caprichar	São Paulo – Brasil
	nanar (reduplicação)	dormir	Várias regiões do Brasil
	ninar (reduplicação)	colocar para dormir	Várias regiões do Brasil
	rogar ( <i>dicendi</i> )	pedir	Várias regiões do Brasil
	zanzar (verbo de movimento)	andar sem destino certo	Várias regiões do Brasil
	dar com o nariz a porta (expressão verbal)	não conseguir alguma coisa	Várias regiões de Portugal
dar às de Vila Diogo	fugir (expressão verbal)	Alentejo - Portugal	
Quantificadores	uma leva de, uma penca de, uma ruma de	uma porção de	Brasil
	uma chusma de	uma porção de	Portugal

Submetemos essas expressões<sup>31</sup> à compreensão de alguns falantes e notamos a diversidade dos falares e a incompreensão que lhes atinge ao notar que esses usos pertencem a redutos não habituais para si. Num segundo momento, tivemos a ideia de solicitar a avaliação de falantes sobre uma variedade linguística diferente da sua. Exemplificamos com as avaliações de um pernambucano sobre o falar paulista e, depois, com a de um paulista sobre o falar pernambucano:

(1) Oh! Gente que fala 'feio' e arrastado! Precisa aprender a falar 'direito'! – Disse Graça, com cerca de 40 anos, filha de pernambucanos, nascida e criada no Estado de PE até os 18 anos, quando saiu de sua terra natal, em busca de uma oportunidade, em São Paulo, sudeste do Brasil, onde reside atualmente<sup>32</sup>. (avaliação sobre o falar paulista, realizada por mulher de 40 anos, filha de pernambucanos; nascida e criada no Estado de Pernambuco).

(2) Quanto devo pagar, tal como vocês dizem, para João fazer uma 'oia'? (avaliação sobre o falar pernambucano realizada por mulher de 39 anos, filha de baiana e de paranaense; nascida e criada no Estado de São Paulo. Mudou-se para PE aos 36 anos devido a uma oportunidade profissional)

Uma e outra falantes avaliaram hábitos articulatórios e escolhas lexicais de falantes de regiões diferentes do Brasil. Ao mesmo tempo que são modos de expressão distantes da norma do padrão culto, não se constituem como erros, nem deslizes, tampouco desvios. São, sem sombra de dúvidas, falares cotidianos em outras bolhas sociais brasileiras. Será possível estudar esses hábitos num enquadramento teórico de LHs? Esta é a nossa proposta: evidenciaremos que os *falares de casa* são objetos relevantes para o estudo de LHs, especialmente se

---

<sup>31</sup> As coletas foram realizadas por Marçalo (Portugal) e Lima-Hernandes (Brasil) durante várias oportunidades distintas, seja em trabalhos em campo, seja durante registros realizados de modo mais ou menos informal durante suas viagens de trabalho.

<sup>32</sup> Consideramos até a data em que foi coletada a informação.

tomarmos em consideração o grande caldeirão linguístico que é o Brasil. O fato de esse país ter sido colorido por diversas etnias autóctones e ter tido contato com “esquemas colonizantes” projetados por padrões de diferentes nacionalidades, podemos traçar um enquadramento funcional da língua da terra como traços históricos da existência de heranças socioculturais típicas, o que favorece pensar na existência de LHs também diversas de região para região.

Enquanto os estudos têm enfatizado a família híbrida que tem um descendente bilíngue simultâneo ou herdeiro de uma língua sobre a qual pouco conhece, num enquadramento de pós-colonização não será difícil imaginar a existência de descendentes com árvores genealógicas coloridas por etnias e nacionalidades também diferentes. Basta que pensemos no mapa geográfico do Brasil e no processo colonizador que foi sendo empreendido em cada região. Resgatando as grandes correntes migratórias ligadas à história brasileira, destacamos os açorianos e os alemães no sul do país; os holandeses em São Paulo, Pernambuco e Paraíba; os chineses, no Rio de Janeiro; suíços em Nova Friburgo; italianos e japoneses no interior de São Paulo; e os galegos em São Paulo, Rio de Janeiro, Bahia, Pernambuco e Pará. Essas massas migratórias não esgotam a diversidade étnica decorrente das miscigenações verificadas no país, mas já permitem verificar algumas árvores genealógicas bem interessantes.

Com a entrada dos africanos nesse panorama (Cf. capítulo 8 deste volume), muito maior se torna a diversidade brasileira, mesmo porque o que costumeiramente generalizamos na expressão “os africanos” amplifica-se grandiosamente, a começar pela constatação de que eles não provieram de uma única região. Dessa grande massa de imigrados, surge no *design* populacional brasileiro uma variedade de pessoas

híbridas em proporções e em dízimas periódicas pouco decifradas. De outra parte, considerar a diversidade autóctone brasileira e o que restou dos variados processos de dizimação, seja pela miscigenação interétnica nativa/indígena, seja pela aculturação de sua prole pouco sabedora de sua origem, promoveu uma gama de indivíduos escassamente cientes também de sua história gênica. Por um lado, não saber dessa história pode ser estratégia de autopreservação social e, por outro, de manutenção do que está posto como a História oficial. O problema que advém desse autodesconhecimento é o silenciamento da história local, das micro-histórias e das várias perspectivas que delas decorrem. E, se pudermos avançar um pouco além, admitiremos que esse silenciamento e autodesconhecimento foram molas propulsoras do desrespeito às diferenças e promotoras da estigmatização.

E como não se pode contar uma história sem incluir as personagens, é necessário ler ou ouvir o que precisa ser contado da perspectiva de várias comunidades, dentre as quais as nativas. Para isso, precisamos ainda preservar as etnias que subsistiram e com elas fazer brotar cada vez mais fortes as ideias de resiliência étnica e de empoderamento. O conhecimento, nesse contexto, seria, de fato, construído em paralelo a identidades.

Quando lemos os contos que revelam histórias ocorridas longe da urbanidade amplamente conhecida, estranhamos as representações gráficas que tentam materializar o falar caboclo. Alguns exemplos de texto que provocam essa sensação são os contos que envolvem personagens caboclas, tais como as configuradas por Valdomiro Silveira, a seguir exemplificadas:

(3) Perto do pé de farinha-secca, já muito cansado e aborrecido com a bruèga que caía, o Vá-S'embora sentou-se, amparado da água por

uma laceira de maracujá do mato. Atirou o chapéu de palha, todo esfiapado e amarelento, para uma banda, e então mais queimado lhe pareceu o rosto retalhado de rugas, sobre as barbas inteiramente brancas e sob os cabellos também assim [...] – E pitando num pito de légua e meia! (Valdomiro Silveira, *A serra e as furnas*, 1931)

Notemos que vários termos empregados integram um conjunto lexical pouco conhecido do português culto de São Paulo, por exemplo. O corriqueiro é considerar esse tipo de linguagem caricata e pouco real para o contexto urbano. Contudo, a ironia é que mesmo nos centros urbanos movimentos inovadores de linguagem estão correndo na boca dos jovens por meio de canções ligadas ao movimento *rap*. Choca-nos não apenas o conteúdo de músicas cantadas por *rappers*, que fazem de sua fala a foice da luta pela comunidade de origem. Choca-nos, sobretudo, o formato da lâmina que corta e retalha esse português popular, carregado de cultura de raiz brasileira, ainda que performatizada (inadvertidamente) numa gramática contracultural, que fere os ouvidos, que rasga o verbo e reivindica direito à voz e ao espaço. É o que notamos nas canções menos recentes e mais engajadas de Projota<sup>33</sup> em causas da periferia paulistana:

(4) Suas pernas foram feitas pra correr, neguim, então vai

Degola o estirante, embola na rabiola e traz  
Seus olhos foram feitos pra enxergar  
Toda vez que uma mina passar  
Sua boca foi feita pra xavecar, então vai e traz  
Porque eu já vi sua situação, suas panela no fogão  
Sua chinela sem cordão, sua favela, seu colchão  
Sua sequela, podridão, seu caderno sem lição  
Sua rabeira nos busão, seu roubo, seu ganha-pão

---

<sup>33</sup> Projota é o nome artístico de José Tiago Sabino Pereira, *rapper*, cantor e compositor paulista.

Sua fuga com seus irmãos, sua comemoração  
Vi seu bute bonitão, seu futebol de salão  
Sua garra pela função, sua marra, sua perdição  
E até chorei com a sua primeira detenção (Projota, A rezadeira,  
2017) Grifos nossos

Verifica-se a presença de itens lexicais que, embora correntes com certa frequência, na boca do povo paulistano, não integram ambientes de maior formalidade. Em outras palavras, eles se traduzem num claro exemplo de reações populares, veidas de raízes brasileiras. Embora sejamos, a fundo, cidadãos que se considerem urbanos o suficiente para rir dos causos declamados num dialeto caipira, tal como o ilustrado pelos falares das personagens dos contos de Valdomiro Silveira, ignoramos que nossas raízes também estejam naquele contexto plantadas. Um exemplo disso é o caso de autoria de Zé Dantas e interpretado por Luiz Gonzaga sob o título *Samarica Parteira*, cujo excerto segue:

(5) Peguei o cavalo véi de Samarica que comia no murturo? Todo cavalo de parteira é danado prá comer no murturo, não sei por que. Botei a cela no lombo desse cavalo e acochei a cia, peguei a véia, joguei em riba, quase que ela imbica p'outa banda.

\_ Vamos s'imbora Samarica que eu tô avexado! [...]

\_ Pois é assim merm' minha fi'a, vosmecê casou com o vein' pensando que ela num era de nada? Agora cumpra seu dever, minha fi'a. Desde que o mundo é mundo, que a muié tem que passar por esse pedacinh'. Ai, que saudade! Aguenta nas oração, muié! [vozes rezando alto]. Mastigue o fumo, D. Juvita.

Trata-se de uma cena em que a parteira é chamada a realizar um parto. E vai a cavalo até o local. Ao chegar, ouvem-se vozes femininas rezando em torno da parturiente. Muitas são as representações distantes do falar corrente em bolhas tidas como cultas em ambientes mais formais. Se a língua da terra é restrita ao ambiente doméstico ou informal, a língua culta é restrita a bolhas institucionais de formalidade, como as escolas de cursos superiores e ambientes acadêmicos ou corporativos.

Podemos resolver todo o problema aqui e agora e não seguir com a provocação de consentirmos que esses exemplos esdrúxulos para muitos são todos línguas diferentes, *línguas de casa*. Nesse caso, colocaríamos um ponto final na discussão asseverando serem dialetos ou variedades linguísticas. O que teríamos feito, então? Teríamos substituído a expressão *língua de casa* pelo rótulo *variedades linguísticas*. Será que isso é suficiente para que tudo se resolva? Talvez, mas não se explicaria adequadamente.

O campo da Sociolinguística, em momento algum, teve o objetivo de trocar “seis por meia dúzia” e apagar a diversidade existente. Havia uma causa em jogo. O modelo laboviano implicava, em sua origem, um engajamento social, o reconhecimento do diferente, das minorias linguísticas, de curvas fora do padrão. Assim, sua meta, ao surgir num cenário estruturalista, foi justamente reconhecer a existência da diversidade, que passou a ser explicada em termos de variação e de variáveis linguísticas.

Essas unidades de análise, contudo, pouco respondem às questões de macropolítica linguística. Identificar variantes e o peso relativo de cada uma das variáveis que possam agir no processo de variação estável ou de mudança linguística não esgota o problema. Assim, propósitos máximos da Sociolinguística Laboviana ou Quantitativa muito pouco contribuem para a atribuição de estatuto de língua ao que insistimos em reconhecer como variedade e dialeto. É preciso mais do que um algoritmo estatístico para sustentar que o direito à *língua de casa* não compromete a unidade política de um país, nem a identidade de grupo. Receber a herança a que se tem direito não é incompatível com o conceito de “país”. Reconhecer que falares represados em lares e em círculos mais íntimos são manifestações linguísticas típicas não tira o lustro da língua que é

símbolo nacional, apenas favorece que a fotografia revele mais justamente a realidade colorida e suas dinâmicas no país.

### **LHs e línguas familiares brasileiras**

O conceito de LH tem sido mais energicamente discutido por pesquisadores que se envolveram em dinâmicas migratórias, com recorte em cenas afastadas do seu país de origem (JENNINGS-WINTERLE e LIMA-HERNANDES, 2015; LIMA-HERNANDES e SASSI, 2015; MELO-PFEIFER, 2018; LIMA-HERNANDES, CIOCCHI-SASSI e LISBOA, 2018; MORONI, 2018; WEISS, DUTRA e FONSECA, 2018; SOUZA, 2018, dentre outros). Sabendo que a LH é a língua falada no seio da família, em geral, é a primeira língua à qual a criança é exposta, parece-nos possível aplicar esse conceito à língua falada entre as diferentes regiões do país. Entendemos que não cabe a retomada do conceito de variedade linguística, pois não estamos tratando de um termo ou outro que aqui se fala assim e, acolá, assado. Conjecturamos que estamos tratando de algo mais amplo, relacionado à identidade, ao sentimento de pertencimento, à ascensão social e para isso só os estudos de LH permitiriam uma melhor compreensão.

Pode um indivíduo abrir mão de sua LH em função de uma língua majoritária, inserida em uma cultura dominante<sup>34</sup>? E o contrário, será que acontece? Isso pode acontecer numa situação em que o indivíduo se assuma falante de sua LH (língua de casa) em detrimento da língua majoritária local (o Português advindo da escola), se sua inserção social

---

<sup>34</sup> Entendemos cultura dominante uma região do país que é muito procurada pelos diferentes emigrantes de outros estados, em face da busca de melhores oportunidades de trabalho e maiores salários.

pedir uma vinculação à cultura menos privilegiada<sup>35</sup>. Quando se trata da língua dentro de um mesmo país, o indivíduo que aprendeu a LM de sua região, exposto a uma segunda língua ou segunda forma de se comunicar (entendida aqui como de uma outra região dentro do mesmo país) não abrirá mão de sua LH se ela for considerada dominante do ponto de vista do poder. O inverso acontecerá se o indivíduo for exposto a uma segunda língua que, dentro do próprio país (ou da região interativa de que participa), é considerada dominante. Isso fará com que ele abra mão de sua LH a fim de se aproximar da cultura dominante, conseqüentemente desprezando suas raízes.

Essa ideia, embora pareça contradizer o conceito de LH, no fundo, reforça-o. Quando tratamos de LH entre países diferentes, devemos ter em mente que, ao estabelecer comunicação, o falante obrigatoriamente se apropria da L2, até como forma de sobrevivência comunicativa. Quando se trata de uma mesma língua dentro do próprio país, sua sobrevivência comunicativa está garantida, é necessário garantir a sobrevivência social, que, por sua vez, vem acompanhada de cultura, *status* e outros fatores, que garantem ao indivíduo a ascensão social.

Torna-se clara essa proposta de leitura, quando vislumbramos o estado de São Paulo, que geograficamente está localizado no Sudeste do país. É considerado um dos estados de maior desenvolvimento econômico brasileiro e, justamente por isso, muitas pessoas emigraram das diferentes regiões do Brasil para esse estado, especialmente para a cidade homônima. De onde vieram essas pessoas? Algumas delas são

---

<sup>35</sup> Consideramos cultura menos privilegiada aquela em que as pessoas de uma determinada região do país emigram por falta de oportunidades profissionais, por melhores condições de trabalho e/ou melhores salários.

nascidas no nordeste brasileiro e para a metrópole paulista migram em busca de uma oportunidade de vida melhor, o que implica deixar para trás familiares, amigos, formas de interagir e hábitos locais. Como o nordeste, apesar de ter exuberante beleza natural, é conhecido (estigmatizadamente) pela seca e, conseqüentemente, pela vida dura e de poucas oportunidades, uma imagem agregada de valores pouco reais é associada a esses emigrantes. Um exemplo de retratação poética dessa realidade sofrida é identificada em *Asa Branca* <sup>36</sup>:

(6) Que braseiro, que fornalha  
Nem um pé de plantação  
Por falta d'água perdi meu gado  
Morreu de sede meu alazão (Humberto Teixeira / participação  
especial de Luiz Gonzaga – 1947)

Esse contexto, retratado no hino do nordeste, fez com que muitas pessoas emigrassem de seus estados para outras regiões do país em busca da realização de seus sonhos. Ficou para trás não somente o sofrimento da seca, mas todo o léxico empregado nessas situações correntes. Quando uma cena muda, muda-se também o léxico referencial imediato. Somente as narrativas memoráveis retomarão esses itens tão carregados de histórias identitárias.

Esse silenciamento identitário é algo longe, fora do lugar, conceitos próximos ao que concebemos com a LH, silenciada, distante das interações sociais correntes no novo lugar. Perder uma LH, nessa linha de reflexão, equivale a se perder em sua história e, mais do que isso, a estar empenhado em desnudar-se de traços de outrora, traços de si.

---

<sup>36</sup> A canção *Asa Branca*, imortalizada na voz de Luiz Gonzaga, é popularmente conhecida como hino do nordeste por retratar a vida real de um povo sofrido que depende de chuva para sobreviver.

Afastar-se das próprias raízes em estágio de vida adulta pode implicar volitividade, mudanças guiadas por propósitos, mas, o que dizer de uma identidade camuflada, recusada e silenciada no estágio de vida infantil? Equivale a ignorar-se a si mesmo, um vácuo que se abre e que fica à espera de preenchimento. Essas raízes precisam ser trabalhadas porque permitem a elaboração de explicações necessárias a todo ser que precisa de um desenvolvimento integral e inteiro. Neste sentido, fatores imprescindíveis para a construção de seres felizes e preenchidos de si em um quadro identitário familiar são o conhecimento de suas raízes e o acesso às culturas de herança. Isso, no entanto, só é possível com a valorização das *línguas de casa*. A provocação, então, é aceitar que essas línguas apresentam fragmentos que evidenciam heranças culturais, dentre as quais línguas ancestrais.

## CAPÍTULO 8: O MATERNO, O DE CASA E O HERDADO NAS DINÂMICAS ESPAÇO-TEMPORAIS

Maria Célia Lima-Hernandes  
mariaceliah@usp.br  
Patricia Carvalhinhos  
patricia.carv@usp.br

“A pátria não é a raça, não é o meio,  
não é o conjunto dos aparelhos econômicos e políticos:  
é o idioma criado ou herdado pelo povo.”

(Olavo Bilac<sup>37</sup>, 1930)

### INTRODUÇÃO

Uma vez, durante uma apresentação de resultados de um projeto temático<sup>38</sup> do qual participamos, e do qual a LH era uma fatia dos resultados de pesquisa (alguns dos quais aqui serão retomados para ilustrar nosso posicionamento), foi feita a seguinte pergunta, por uma colega USPiana: “Mas língua materna e LH não são a mesma coisa?”.

---

<sup>37</sup> BILAC, Olavo. *Conferências Literárias*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1930.

<sup>38</sup> Referimo-nos ao Projeto Temático *História do Português Paulista* (FAPESP 2011/51787-5), PHPP, em cujo interior desenvolvemos estudos sobre o português paulistano no subprojeto "Retrato sociolinguístico da variedade culta paulistana da década de 1950 do século XX ao século XXI". Foi quando notamos dois fenômenos importantes para a constituição do português culto da cidade de São Paulo: (a) o peso da imigração portuguesa para o preconceito que se consolidara sobre o dialeto paulistano, haja vista o papel da gramática normativa em todo o período que recobria o subprojeto de então; (b) o papel da Universidade de São Paulo como porta de saída de cidadãos cultos preparados para ocupar postos de gestão da cidade e do estado de São Paulo. Notáramos timidamente ainda o papel das massas migratórias que sinalizavam comportamento diferente na velha e pacata cidade de São Paulo.

Apesar dos esforços para explicar as similitudes e as diferenças entre os conceitos e os fenômenos a eles associados, sentimos que a colega não ficou convencida. Saiu da sala onde acontecera a reunião com a certeza (estamos seguras) de que LH nada mais era do que uma nova roupagem para o velho conceito de LM, provável ressemantização tão comum nos dias de “politicamente correto”, dias nos quais denominações diferentes, de ar moderno, revestem velhos conceitos.

Estava plantado o mote para este capítulo, que acabou ganhando lugar nessa importante coleção de livros sobre a língua portuguesa no mundo. Aqui perseguiremos o seguinte objetivo: definir o que é LM, o que é LH, onde esses conceitos se tocam e a partir de que ponto se distanciam. Iniciamos nosso texto com um pequeno passeio pelos primeiros contatos linguísticos em território brasileiro, ainda no século XVI. Depois, para dar concretude a esse propósito, faremos referência a um importante aporte linguístico à formação do Português Brasileiro: falares africanos no período colonial, suas contribuições e em que situações podemos destacar as similitudes e as divergências entre os conceitos de LH e LM. Em seguida, ressaltamos o colorido da formação do Português falado na cidade de São Paulo proporcionado pelas contribuições não apenas dos africanos e dos indígenas, mas ainda dos migrantes e dos imigrantes que na cidade se instalaram e ainda se instalam, como ocorre mais recentemente com sírios, haitianos e venezuelanos, dentre outros.

Esse *patchwork*, colorido e aparentemente irregular, ganha simetria em seus contornos quando é mirado a certa distância. E é nesse trabalho singular que retratamos como os conceitos de LM e de LH se entrelaçam e em que medida se distanciam, ilustrando-os com alguns estudos realizados sobre imigrantes que passaram a integrar as malhas socioculturais paulistanas.

## Historiando os primeiros contatos sociolinguísticos em Pindorama<sup>39</sup>

Imaginemos uma situação familiar a qualquer brasileiro que conhece um pouco da história do Brasil: sabe-se, de senso comum, que no século XVI os europeus (primeiro portugueses, logo depois espanhóis, holandeses, franceses) “vieram dar à costa”. Se o encontro da terra foi casual ou não, como se costuma discutir, não está em nossa mira. O fato é que na terra “achada” viviam, há milênios, diversos grupos nativos com suas próprias sociedades, guerras, religiões, manufaturas, artes e línguas. Seu estágio de desenvolvimento civilizatório corresponderia ao que ocorreu na Europa (e em outros continentes) entre os anos 8.000 e 4.500 a.C., a Idade da Pedra (período de transição final à Idade do Bronze), o que significa que culturas muito divergentes sob todos os pontos de vista se puseram em contato. Para Freyre (2003), o contato intercultural no Brasil não foi o de uma cultura adolescente como as culturas ameríndias (maias, astecas, incas, por exemplo) que se defrontaram com uma cultura adulta (europeia), mas uma cultura que ainda engatinhava e cujo representante humano era como que uma extensão da própria natureza.

Dois principais blocos linguísticos (MELATTI, 2007) são hoje considerados modelos filogenéticos brasileiros: um dominando todo o litoral, desde a região do atual Estado do Maranhão até o Rio Grande do

---

<sup>39</sup> *Pindorama* é a “terra ou país das palmeiras”, de *pindó-retama* para T. Sampaio (1901). “O Brasil é considerado o paiz dessas *princesas do reino vegetal*, como as denominou Linneo. *Pindorama*, paiz das palmeiras, é nome attribuido aos índios. Liga-se a uma espécie destes altaneiros vegetaes a lenda mais antiga de Tamandaré, o Noé brasileiro.” (TESCHAUER, 1919, p. 225). Há uma falta de consenso sobre se é um nome meramente descritivo ou se há alguma relação com a muito discutida questão da terra mítica ou *terra sem mal*. Sobre o tema, veja-se a excelente recolha e análise historiográfica de Pompa (1998): POMPA, Cristina (1998). O mito do ‘mito da terra sem mal’. *Revista de Ciências Sociais*, Fortaleza, Universidade Federal do Ceará, v. 29, n. 1/2, p. 44-72.

Sul – não apenas o litoral, mas outras faixas mais restritas dentro do território, como à margem direita do Rio Amazonas, também eram redutos de autóctones cujas línguas hoje estão classificadas como pertencentes ao bloco Tupi. O outro bloco linguístico é o Makro-Jê, predominante na hinterlândia brasileira e em áreas litorâneas não ocupadas por grupos de fala tupi.

Foi com falantes dessas línguas Tupi que europeus travaram os primeiros contatos<sup>40</sup>. Diferentes grupos apresentavam unidade cultural e linguística, ainda que fossem inimigos entre si, como em alguns casos (veja-se a animosidade proverbial entre tupinambás e tupiniquins). Anchieta denominou *língua mais usada na costa do Brasil* (ao publicar a *Arte da Gramática da Língua Mais Usada na Costa do Brasil*, em 1595) a essa unidade linguística que, encarada como única língua, acabou por ser escolhida pelos jesuítas como língua de catequese, uma vez fracassado o projeto inicial de implementar a língua portuguesa nesse cometimento. Essa Língua Geral da Costa<sup>41</sup>, em contato com a língua portuguesa, sofreu várias alterações estruturais, notadas sobretudo em alterações fonético-

---

<sup>40</sup> Sobre contatos interculturais e resultantes na toponímia brasileira leia-se Carvalhinhos e Lima (2013), Carvalhinhos (2009) e Carvalhinhos e Antunes (2007).

<sup>41</sup> Para Argolo (2016, p.10-11), autores como Silva Neto, Mattoso Câmara Jr., Teysier e Aryon Rodrigues têm definições não coincidentes sobre o que seria essa língua geral. Silva Neto é partidário que se trata de uma língua nativa, o tupinambá da costa, falada antes da chegada do europeu. Teysier considera a língua geral uma forma simplificada do tupi, sobretudo por interferência jesuítica. As posições que mais de aproximam, de certo modo, são as de Mattoso Câmara Jr. e de Aryon Rodrigues. Para o primeiro autor, segundo Argolo, é uma língua de intercurso “resultado do aprendizado, por parte dos brancos, do conjunto de dialetos das tribos tupis da costa”, como se fosse a própria língua portadora de variações dialetais”. A grande diferença apontada pelo linguista Rodrigues, e com a qual particularmente concordamos, é que a origem dessa língua é realmente a família tupi-guarani. A população tipicamente brasileira, já miscigenada, falava esse idioma que passou a ser adotado pelos africanos que aqui chegavam com suas próprias particularidades idiomáticas e ainda por grupos nativos pertencentes a outros blocos linguísticos.

fonológicas e lexicais, já que as diferentes culturas em permanente contato criavam um ambiente propício à neologia.

Os nascimentos ocorridos em função da formação de famílias “mistas” eram muitos. A mulher autóctone foi usada pelos colonizadores como reprodutora e base da nova família, assim como os homens foram utilizados na exploração do espaço e como força de trabalho (“o guia, o canoero, o caçador, e o pescador [...]” FREYRE, 2003, p. 163). A sociedade que se ia constituindo era

Híbrida desde o início, a sociedade brasileira é de todas da América a que se constituiu mais harmoniosamente quanto às relações de raça: dentro de um ambiente de quase reciprocidade cultural que resultou no máximo de aproveitamento dos valores e experiências dos povos atrasados pelo adiantado; no máximo de contemporização da cultura adventícia com a nativa, a do conquistador com a do conquistado. Organizou-se uma sociedade cristã na superestrutura, com a mulher indígena, recém-batizada, por esposa e mãe de família; e servindo-se em sua economia e vida doméstica de muitas das tradições, experiências e utensílios da gente autóctone. (FREYRE, 2003, p. 160)

Os colégios jesuíticos dedicavam-se à conversão do “gentio”, com isso contribuindo e muito para a criação neológica. Aprender a língua geral era necessário tanto do ponto de vista da igreja quanto do ponto de vista do comércio<sup>42</sup>.

---

<sup>42</sup> Na verdade, a questão é muito complexa e a simplificamos aqui sobremaneira apenas para dar uma ideia da decorrência dos fatos. Segundo Barros (1995), os intérpretes que conheciam a língua do litoral eram extremamente relevantes nos primeiros tempos da instalação dos colégios jesuíticos. A urgência de comunicação levou à dispensa dos postulantes/noviços ao conhecimento do latim em detrimento do *latim da terra*, a língua usada oralmente para a conversão — aquele tupi modificado no contato com a LP. Apenas após o lançamento da *Arte de Gramática* de Anchieta (1595) é que se passou a exigir conhecimento de gramática latina para a aplicação na gramática da língua geral. Ainda de acordo com Barros, uma das políticas de Nóbrega foi formar intérpretes (os “línguas”) dentre noviços recém-chegados da Metrópole; contudo, os nascidos na terra - que já usavam a língua geral como LM — passaram a ser preferencialmente escolhidos

É evidente que a situação descrita no início deste texto é bastante diferente do que hoje se pode considerar LH se levarmos em conta que o termo abarca, sobretudo, fenômenos linguísticos e de aquisição de linguagem, bem como o uso e proficiência de LM e língua(s) adicional(is) de filhos de casais pertencentes a diferentes línguas e culturas em situações diversas e completamente distintas do que se menciona pontualmente no início do período colonial brasileiro. Contudo, retornamos aqui à questão colocada pela colega referida inicialmente neste capítulo: LM ou LH?

Todo europeu (ou a maioria) falava e compreendia a Língua Geral da Costa, normalmente usada nas situações cotidianas. A língua da administração, a portuguesa, era usada em documentos, cartografia, etc., mas vale lembrar que Padre Antônio Vieira traça um perfil do paulistano do século XVII quando dizia que se falava a língua do nativo e o Português aprendia-se na escola:

Primeiramente é certo que as famílias dos Portugueses e índios em S. Paulo estão ligadas hoje, umas com as outras que as mulheres e os filhos se criam mystica e domesticamente, e a língua que nas ditas famílias se falla, é a dos índios, e a portuguesa a vão os meninos aprender á escola [...]”. In: Voto do Padre Antonio Vieira sobre as dúvidas dos moradores de S. Paulo àcerca da administração dos índios (1694). *Obras várias do Padre Antonio Vieira*, Lisboa: J.M.C Seabra e T.Q. Antunes (editores), 1856, Tomo I. p. 249.

A mãe nativa transmitia sua língua aos seus filhos, mas a situação é mais complexa porque a própria língua da mãe sofreu alterações estruturais

---

como “línguas” e o seu recrutamento devia-se justamente ao grau de domínio no Tupi, o que lhes permitiria subir na Ordem. Deste modo, três línguas eram usadas, pelo menos, dentro dos grupos jesuíticos: o Tupi (a língua geral) no trato catequético; o Latim como língua oficial dentro da Ordem e a LP como língua administrativa.

no contato com a LP. Assim, podemos dizer que essa língua nova, generalizada, denominada Brasília por alguns e Tupinambá (termo usado por alguns autores, mas de aceitação relativa entre outros) para outros não era o Tupi clássico, antigo, falado antes da presença do europeu no território. Essa nova língua surgida do contato era LM dos nascidos após o contato, e, em alguns casos, a LP poderia ser LH.

O termo *Língua de Herança* abarca um conjunto de especificidades que o definem como conceito muito mais amplo que o de LM. Pode-se considerar uma língua como LH nos seguintes casos: a) em um território com língua dominante, um indivíduo é familiarizado com uma outra língua não dominante em um ou vários níveis: ou fala, ou entende, ou lê, ou escreve, b) ou nem mesmo possui familiaridade com essa língua, embora pertença a uma família ou comunidade onde se fala essa língua. É assim que define o conceito Kelleher (2010):

In the United States, languages other than English are often thought of and referred to as 'foreign' languages. However, many people who live in the United States have cultural connections to and know languages other than English. These languages are not 'foreign' to particular individuals or communities; instead, they are familiar in a variety of ways. Some people may be able to speak, read, and write the language; others may only speak or understand when spoken to. Some may not understand the language but are part of a family or community where the language is spoken. The term 'heritage' language can be used to describe any of these connections between a non-dominant language and a person, a family, or a community. (s.p.)

De acordo com Kelleher, há lugares como os Estados Unidos, que concebem toda língua, à exceção da oficial, como LE. No entanto, muitas das línguas faladas nesses lugares representam comunidades locais com habilidades e fluência em graus diferentes. As ditas LEs, na concepção oficial, são na realidade, para todas essas pessoas, LHs.

Uma LH, nessa perspectiva, pode ter sido uma LM — desde que a primeira língua do falante não seja a mesma língua dominante no território onde nasceu. Por outro lado, existem contextos particulares que favorecem que uma LM se torne gradativamente uma LH.

A segunda matriz externa que ajuda na formação do PB (se considerarmos a primeira a língua portuguesa) é de origem africana. Ainda no século XVI, os primeiros africanos foram trazidos como mão de obra, em condição de escravos. A situação dialetológica da África era (e ainda é) muito complexa, e vários fatores contribuem para que haja dificuldade em se apontarem grupos étnicos e grupos linguísticos, tais como o tráfico, a ilegalidade e a falta de registros, já que os africanos não eram tratados como passageiros, mas como simples carga. Nessa situação, fica ainda mais complexo pensar em LM e LH, pois, provindos de vários locais diferentes e membros de dois grandes grupos culturais distintos, o sudanês e o banto, os africanos trazidos à força ao território brasileiro falavam muitas línguas diferentes e, por necessidade, acabaram por comunicar-se entre eles por meio de duas línguas gerais – uma, de base sudanesa e outra, banto. Com os demais, usava-se a Língua Geral ou Tupinambá.

### **A contribuição dos falares africanos – o herdado e o materno**

A complexidade do tema é resumida em poucos parágrafos por Petter (2006/2007, p. 70 e ss.)<sup>43</sup>. Partindo de grandes áreas geográficas de onde provinham os africanos traficados, a autora cita várias áreas. A

---

<sup>43</sup> Usando um inventário etnolinguístico de 2005, a autora cita Gordon para apontar um número de aproximadamente 200 a 300 línguas faladas por indivíduos envolvidos no tráfico e traficados, parcela relativamente pequena de um total estimado de 2092 línguas.

primeira, a oeste, é “caracterizada pelo maior número de línguas, tipologicamente muito diversificadas” – seis, segundo a autora:

(i) oeste-atlântica (*fulfulde, uolofe, serer, temne...*); (ii) mandê (*mandinga*, sobretudo); (iii) cuá ou gbe (*eve, gen, aja, fon*), designadas como “jeje”, no Brasil; (iv) benuê-congo, principalmente os falares iorubás designados no Brasil pelo termo nagô-queto, nupe (tapa), igbo, ijo... e também; (v) chádicas (haussá) e ainda; (vi) nilo-saariana (canúri).” PETER, 2006/2007, p. 70)

A segunda fica localizada ao sul, primeiramente explorando a “costa ocidental” (Angola e República do Congo), e na sequência a “costa oriental” (Moçambique). A área da costa oeste abriga nações de cultura sudanesa (como Nigéria, Benin, Guiné-Bissau, entre outros) e a área de cultura banto caracteriza-se por um maior número de indivíduos falantes de poucas línguas: umbundo, quimbundo e quicongo.

Diferente do que se poderia imaginar, a adoção de línguas gerais não começava em território brasileiro, mas ainda em África (ainda segundo PETER 2006/2007, p. 70-71). Se de início o monopólio do tráfico era de Portugal, ao longo de todo o período colonial o negócio passou a grandes companhias de capital privado, de forma organizada e evitando a passagem pelo “atravessador” europeu. A autora destaca que esse modo organizado de comércio contribuiu para que houvesse uma estrutura fixa para o “depósito de mercadoria”, grandes barracões, onde os aprisionados aguardavam o embarque – ou, no caso de Angola, os porões dos próprios navios negreiros serviam de “galpão de armazenamento” seguro e bem guardado:

As línguas africanas não chegaram ao Brasil com o mesmo estatuto linguístico de que dispunham no seu continente de origem, pois o tipo de tráfico adotado pelos portugueses promoveu uma certa seleção e adaptação entre as línguas. [...]

Os escravos, submetidos a essa organização particular de tráfico, participaram de uma situação linguística nova, transitória, mas que pela sua duração e renovação regular, pôde influenciar a situação linguística no Brasil (BONVINI e PETTER, 1998: 74). Essa situação se caracterizava pela concentração forçada e prolongada de locutores de línguas africanas diferentes, embora tipologicamente próximas, que pôde conduzir, no caso de Angola, à adoção do quimbundo (falado em Luanda e ao longo do rio Kwanza até sua foz) como língua veicular. Por outro lado, nesse mesmo período, ocorreu um contato forçado e prolongado com a língua portuguesa; primeiramente com aquela utilizada pelos ‘pombeiros’, recrutadores de cativos no interior das terras; a seguir, ao longo da costa africana, com os ‘negreiros’, brasileiros, que seriam talvez seus futuros senhores. Para muitos escravos originários de Angola, o multilinguismo encontrado no Brasil, resultante do convívio de línguas africanas e português, não será inédito, o que poderá explicar tanto o emprego de uma língua veicular africana quanto o uso do português falado pelos senhores.

Destacando a maior parte dos estudos produzidos até então (2006/2007), Petter deixa claro que o interesse dos pesquisadores pauta-se, em muitos casos, nas influências das línguas e falares de origem africana no PB. No geral, a existência de comunidades quilombolas remanescentes e dos poucos documentos do período colonial analisados permitem o estudo dessas línguas e a inferência de onde se falava uma ou outra língua veicular, como, por exemplo, a presença maior do banto nas áreas rurais em detrimento da do iorubá, marcadamente presente em zonas urbanas (sobretudo em Salvador, na Bahia). A autora critica, ainda, a ausência de profundidade em produções lexicográficas, que, ao reconstituírem a origem etimológica dos ditos “brasileirismos”, não distinguem, por exemplo, uma palavra quicongo de uma quimbundo.

O aprendizado de uma segunda língua pode interromper-se sem que se tenha atingido o conhecimento perfeito da língua alvo por diferentes motivos; a necessidade comunicativa, as condições de seu emprego podem vir a tornar-se mais importantes do que a preocupação de atingir ou respeitar uma norma. Deve-se lembrar que os escravos negros não eram falantes neutros, mas possuíam hábitos, reflexos, pressupostos culturalmente marcados. Daí poder-

se conceber que essa segunda língua seja antes um conjunto de usos enunciativos do que um conjunto de regularidades condicionadas por normas codificadas (BONVINI; PETTER, 1998: 80). Esses usos enunciativos podem coincidir com formas de pidgins ou crioulos, em que estruturas não marcadas são privilegiadas, e podem explicar a simplificação da morfologia verbal e nominal assim como a tendência à regularização dos padrões silábicos. (PETTER, 2006/2007, p. 85).

Percebe-se no uso da LM – ou em uma língua veicular tipologicamente<sup>44</sup> mais próxima — a manutenção da identidade grupal, uma forma de resistência, já que o uso da Língua Geral indígena era necessário no contato com nativos e com europeus.

Segundo Pessoa de Castro (s.d., p. 4-5), o contingente de africanos e seus descendentes ao longo do período colonial totalizou, logo após a independência (ela cita o censo de 1823), 75% da população brasileira de então. Tal dado a faz supor que os falares africanos nas áreas de trabalho impactaram na formação da Língua Geral, usada por todos – nativos, negros e descendentes, bandeirantes – como língua franca. Por

---

<sup>44</sup> Por tipologicamente entendemos, se não uma afinidade étnica, pelo menos uma proximidade linguística. Não nos referimos, aqui, a uma pertença a um mesmo bloco ou até família linguística. Às vezes, a questão da identidade possui um cunho quase político de sobrevivência. Exemplificativamente, podemos citar o caso de vários grupos nativos do Alto Rio Negro, na Amazônia Brasileira, que perderam sua língua materna, como os baré. O nheengatu, ou língua geral amazônica, funciona como língua franca entre os grupos (na maior parte poliglota) cujas línguas não são aparentadas. O português é uma língua dominada pela maioria, mas manter a comunicação em uma língua indígena possui um cunho de resistência frente ao apagamento cultural imposto pelo branco desde o século XVI, no Brasil, e mais intensivamente a partir da segunda metade do século XIX, na região amazônica. Assim, usar o nheengatu como língua franca é um ato de resistência. Mais que isso, segundo Góes Neto (2015), o nheengatu (ou *nyengatu*) está perdendo o *status* de língua franca entre alguns grupos órfãos de sua língua materna. Neste caso específico, os “órfãos” adotam essa língua geral como língua materna transmitem-na a seus filhos e os incentivam a identificar-se como *nyengatu*, transformando o que era uma língua franca em etnônimo. Como se pode perceber, a transição e simbiose entre o *status* de língua materna e Língua de Herança é singular em cada caso, bem como possui um cunho sociológico e holístico, englobando vários aspectos da dinâmica das relações humanas.

outro lado, destaca que simultaneamente áreas de quilombos, de mineração, de plantações e mesmo de senzalas constituíam focos de formação do que hoje se denominam falares afro-brasileiros, como Tabatinga (MG) e Cafundó (SP), lugares citados por Pessoa de Castro (1983) e por Petter (2006/2007, entre outras produções).

Na literatura específica sobre línguas adicionais e LHs, bem como línguas minoritárias, fica clara a influência da mulher/mãe na aquisição da língua e cultura herdadas logo na primeira infância. Neste sentido, Pessoa de Castro (s.d., p. 5) ressalta a relevância da mulher negra como agente social dentro da família colonial, pois que introduziu no vocabulário familiar vários elementos e trouxe para a formação da criança seus mitos, sua cultura, sua culinária:

a mulher negra, na função de 'mãe-preta', teve oportunidade de interagir e exercer sua influência naquele ambiente doméstico e conservador, incorporando-se à vida cotidiana do colonizador, fazendo parte de situações realmente vividas e interferindo no comportamento da criança através de seu processo de socialização linguística e de determinados mecanismos de natureza psicossocial e dinâmica. Entre eles, os elementos de sua dieta nativa, com comidas temperadas com azeite-de-dendê, e componentes simbólicos do seu universo cultural e emocional que ela introduziu em contos populares e cantigas-de-ninar, tais como, seres fantásticos (tutus, mandus, boi-da-cara-preta), expressões de afeto (dengo, xodó), crenças e superstições (o homem-do-saco, interdições alimentares) (Pessoa de Castro, 1990, *apud* PESSOA DE CASTRO, s/d.).

O processo de aquisição de outra língua (a LP que poderia ser primeira língua adicional ou ainda outra) por parte do africano influía muito no tipo de trabalho que se poderia desempenhar. Como em qualquer contato linguístico, os indivíduos tornavam-se bilíngues com o aprendizado da LP (ou trilíngues, quando já falavam outra língua além de sua nativa). Os bilíngues possuíam, assim, oportunidades mais diversificadas com relação aos monolíngues, sendo de fundamental

importância sociolinguística tanto junto aos falantes de LP, os patrões, quanto aos ainda monolíngues escravos. Os bilíngues eram conhecidos como ladinos<sup>45</sup>.

O escravo boçal (recém-chegado, que não conhecia a LP) destinava-se, na sua maior parte, à lavoura e aos pesados trabalhos braçais. Em oposição, o ladino era o escravo já conhecedor da língua portuguesa – desempenhava tarefas caseiras, mas também era responsável pela transmissão de notícias aos demais, o que, segundo Pessoa de Castro, lhe conferia uma fama de “leva e traz”, esperto por compreender a língua e, conseqüentemente, “fofoqueiro”.

‘Ladinos’ eram aqueles que logo cedo aprendiam a falar rudimentos de português e podiam participar de duas comunidades sócio-linguisticamente diferenciadas: a casa-grande e a senzala, para tomar o binômio consagrado pela obra do mesmo nome de Gilberto Freyre.

Na condição de bilíngues, atuavam como uma espécie de leva-e-traz, o que deu motivo ao ditado popular ‘diante de ladino, melhor ficar calado’, desde quando podiam falar a um número maior de ouvintes, e influenciá-los, resultando daí por adaptarem uma língua a outra e estimularem a difusão de certos fenômenos linguísticos entre os não bilíngues, no caso, o ‘escravo novo’ e o chamado ‘escravo boçal’, aqueles que não falavam português.

Enquanto na casa-grande eram os preferidos para os trabalhos domésticos, privando da sua intimidade, nas senzalas lhes era confiado o poder da disciplina e do comando que se estendia às plantações e aos engenhos, na qualidade de capitães-do-mato e guardas pessoais de seus proprietários, com cujos interesses eles se identificavam. (PESSOA DE CASTRO, s.d., p. 4-5)

---

<sup>45</sup> Ladino é adjetivo derivado de *latino* (CUNHA, 1997, p. 466). Segundo o autor, a conotação de “esperto, vivo, finório” já existia. Explica, ainda, que Ladino também é um termo aplicado ao idioma judeu-espanhol sefardita. Cf. item 3 do presente capítulo.

Assim, na composição do PB e, conseqüentemente, no Português de São Paulo impactaram essas duas forças linguísticas bastante complexas: uma de origem nativa; outra, imigrante forçada, ambas desprestigiadas pelo colonizador que se julgava superior em civilização, em cultura, em língua. Apesar da proibição da Língua Geral indígena (decreto de Pombal, séc. XVIII) e da desvalorização das culturas africanas instaladas no Brasil, os falares regionais rurais, o da floresta, as línguas de santo e mesmo as falas das grandes cidades atestam essas heranças no PB.

### **“Estranhos no Ninho”: novos falares nas casas paulistanas**

Falando especificamente da cidade de São Paulo, cada um dos povos que a coloriu reconhece-se como paulistano nas gerações seguintes, mas cada comunidade não cede à ilusão de que pertence ao mesmo e único bloco cultural. Basta que não percamos de vista, por exemplo, um grupo importante para a constituição de novos paulistanos miscigenados em São Paulo, os sefaraditas, que, seguindo a tradição judaica, centralizam nos homens a liderança dos serviços religiosos em hebraico para os quais era usual o idioma conhecido como *lashon hakodesh* (BARKAY, 2014, p. 73). Contudo, esse mesmo idioma era totalmente desconhecido pelas mulheres, que se expressavam em Ladino, conhecido como *la lengua de la leche* (LM). Toda a cultura judaico-espanhola foi veiculada nessa última língua indistintamente a meninos e a meninas dessa comunidade.

Bom, a minha avó falava [ladino]<sup>46</sup>, a mãe do meu pai, a baba, a Stella Sprung. [...] Ela sempre falava, ela sempre usava muitas

---

<sup>46</sup> Segundo Barkay (2014:73), “O ladino é o idioma das mentes e dos corações dos sefaraditas; o veículo de sua civilização e de seu modo de vida.”

expressões. Não sei porque, iugoslavo gostava muito de ditados. Sempre. Ditado prá tudo. As crianças, as minhas, até hoje sabem. Tudo, todos eles sabem a história dos ditados. E a baba também falava prá mim em ladino, e eu sempre achava que ela não sabia falar. (Relato de R., informante da pesquisa de Barkay, p. 99)

No entanto, todos os mais jovens membros dessas comunidades já cresceram falando o Português, abandonando a LH, o Ladino:

A: Não falo fluentemente [o ladino]. Porque nós crescemos falando o português. Alguma expressão, alguma brincadeira, mas não era o cultuar do idioma como ele mereceria ser cultuado. Quando eu estive há pouco tempo em Milão, onde eu tenho primos, eles falam ladino continuamente. Acho que eles nem têm muita consciência disto, de quanto aquilo me espantou e eu achei bonito, mas aqui não.

Barkay: Mas você entendia tudo?

A: Tudo.

Barkay: Você acha que aqui no Brasil se perdeu mais?

A: Eu não saberia dizer por que isto ocorreu, mas a gente fala spanyolit<sup>47</sup> quando quer brincar com alguém. No dia-a-dia se fala português.

Barkay: Sempre foi assim?

A: É, eu só tive consciência disso quando já era bem crescidinha.

(Relato de A., informante de Barkay, p. 110)

B., outra entrevistada, tem a consciência de que sua LH já está carregada de traços de outras línguas aprendidas em locais onde morou em períodos diferentes:

B.: Então eu vou falar ladino! Mas veja, o meu ladino é todo misturado com castelhano, com português, com francês, porque domino melhor o francês que o português. Então já não fica um ladino [puro]. Na Turquia se falava o ladino com muitas palavras francesas, porque antes da Segunda Guerra Mundial o que dominava era o idioma francês. Depois da guerra, começou muito o

---

<sup>47</sup> Spanyolit, Judezmo, kasteyano muestro ou simplesmente Espaniol são sinônimos para o Ladino (ZUCKER, 2001).

inglês. [...] Aliás, todos que falam ladino, da Grécia, da Iugoslávia<sup>48</sup>, Bulgária, tem no ladino palavras de seu país. Os de Salônica, que era uma colônia muito grande sefaradim, tem muitas palavras gregas e francesas. Na Turquia, o ladino era este espanhol arcaico com palavras francesas e gregas, porque teve uma época em que os gregos ocuparam Izmir, então se falava o ladino com palavras em francês, grego, e turco, logicamente.

Barkay: Vocês falavam ladino em casa?

B: Somente ladino.

Barkay: E fora de casa?

B: Ladino. Tanto que tinha gente que não sabia falar turco. Só se falava o spanyolit. O ladino também tem muitas palavras portuguesas, porque os sefaradim são da Península Ibérica: Portugal e Espanha. [...] Meu pai tinha o costume de toda noite antes de dormir, dez minutinhos antes dizer – bueno, i yo si me voy ir a dormir. La cama es una rosa, si no se duerme, si reposa! – ontem estava lendo ditados sefaradis quando estava separando uns livros para te mostrar, vejo o ditado! La cama es una rosa, se no se duerme, si reposa! – telefonei para minha irmã, e falei: o ditado que papai dizia antes de dormir! (BARKAY, p. 115)

História similar tem sido empreendida pelos chineses em São Paulo (TANG, 2015), e também pelos imigrantes da América do Sul (KUHLMANN, 2018). Mais do que a história de comunidades estrangeiras revestindo o cenário paulistano, estamos tratando de algo mais complexo linguisticamente: os rebentos desses estrangeiros. Estamos tratando de falantes de LH que têm o português como LM, tal como paulatinamente foi acontecendo no processo de formação do PB durante o período colonial. Esse movimento de aparente instabilidade do dialeto paulistano é o que mais concretamente desenha seus traços identitários.

---

<sup>48</sup> Iugoslávia foi um país dos Balcãs durante o século XX. Fragmentou-se em Croácia, Eslovênia, Macedônia (recentemente renomeada Macedônia do Norte), Bósnia-Herzegovina, Sérvia e Montenegro. Essas duas últimas repúblicas tornaram-se independentes recentemente, apagando por completo, pelo menos nos meios oficiais, a denominação Iugoslávia.

Podemos, ainda, pensar nos árabes e nos judeus que, em período simultâneo ao daqueles instalaram-se em São Paulo. E o que dizer dos galegos que se misturaram aos espanhóis insuspeitamente? Outras bifurcações houve na evolução do português paulista e paulistano. O período do governo Vargas, com a acolhida, controle e proibição das línguas dos imigrantes acabou por silenciar LHs. No entanto, basta nos recordarmos de que, embora houvesse repressão à LM e à LH, não houve expulsão de alemães, japoneses nem italianos (que formavam o “eixo do mal”). Nesse sentido, as pessoas continuaram a colorir com suas etnias a variedade local, imprimindo marcas e traços nem sempre percebidos pelos nativos no léxico e na gramática do português de São Paulo. Ao longo das gerações seguintes, também as miscigenações começaram a ser mais aceitas nessas comunidades.

Mais recentemente, com a convulsão global, guineenses, timorenses, indianos, colombianos, venezuelanos, chineses, coreanos, sírios e um tanto de outras etnias continuaram a ocupar seus lugares sociais na cidade de São Paulo. E como se não bastassem esses diferentes falares, com distintas culinárias e *modus vivendi* diversos sendo inseridos na vida de paulistanos, ainda temos que considerar a geração híbrida, que fala a LH em casa, mas que tem a língua portuguesa do Brasil como LM.

A língua falada em casa cada vez mais contribui com traços peculiares, não só expandindo a complexidade de interações, mas também agindo para a inovação de usos. Essa é a razão por que podemos afirmar com segurança que o Português culto paulistano é um *continuum* de timbres e vozes mais ou menos afastadas das línguas da terra.

## À guisa de conclusão

Ao longo do século XX, a cidade de São Paulo muda em seus tons linguísticos, movimentos de flexibilização em todas as direções vão se erigindo, pessoas passam a reivindicar o direito de ser e de não-ser, de ter e de não-ter, de ter o direito de ser exceção e de não ser reconhecido como exceção. Momentos de mundos híbridos em que todos querem ser reconhecidos em seus modos de falar, de ser. Chegamos ao século XXI com uma complexidade de concepções: LMs, LHs e línguas adicionais.

A diversidade étnica dos habitantes desde sempre foi a tônica das dinâmicas instauradas na cidade de São Paulo, acelerando o ritmo da língua portuguesa de casa, camuflando traços fonéticos fossilizados. Não se pode negar que, à medida que a cidade foi sendo ocupada por novos grupos étnicos que chegavam, os nativos foram sendo afastados do centro para a periferia dessas mesmas dinâmicas. Quem era a elite paulistana no auge das fábricas? Quem eram as famílias<sup>49</sup> que constituíam a elite paulistana na década de 1950 quando o auge do café já tinha ficado para trás? Imigrantes e filhos de imigrantes contribuíram para a diversidade, para a riqueza e para o crescimento populacional da cidade, somando-se a todas as influências já presentes desde o período colonial.

---

<sup>49</sup> Algumas famílias que tinham mansões na Avenida Paulista desde o primeiro loteamento no século XIX até a década de 30 do século XX: “Conde Francisco Matarazzo, Von Bulow, Caio Prado, Horácio Sabino, Joaquim Franco de Mello, Francisco Alberto Silva Pereira, Matarazzos, Siciliano, Pinotti Gamba, Yolanda Penteado, [...], Scarpa, Ramos de Azevedo, Cerqueira Cezar, Dumont’s Villares [SIC], Scurachio, Andraus, Tomasellis.” In <http://netleland.net/hsampa/mansoesPaulista/mansoes.htm> Acesso em: 21 Ago. 2018

Muitas das características do falar paulistano parecem aproximar-se dos estereótipos de um falar inculto<sup>50</sup>. Consubstancia-se, exatamente nesse momento, o preconceito linguístico, uma arma ferina contra a língua da terra, uma das línguas do povo paulistano, pois quando tomamos consciência de que são italianos falando, logo abandonamos a hipótese de baixa escolaridade. A trajetória da língua italiana em São Paulo evidencia uma possível rota de mudança de LHs, cujos traços continuam impressos nas línguas faladas em muitas casas paulistanas.

Sem perder essa reflexão tecida e incluindo o ingrediente híbrido nessa dinâmica, é preciso considerar o próprio modo de conceptualizar na atual sociedade. Se tínhamos certa dificuldade para compreender como as massas migratórias ingressaram nesse Português, com as reflexões que conduzimos é possível perceber que correntes migratórias vivem realidades dúbias e duplas em termos de interação com as comunidades locais. LHs são ferramentas muito úteis para alguns momentos e ambientes dessas interações, mas sobrevivem num isolamento relativo. Apesar desse isolamento, marcas e traços passam a integrar o que se considera a LM, já que, ao longo do tempo, cristalizam-se e acabam por dissimular-se de tal modo que não se chega a suspeitar, por um momento sequer, que em algum momento não tenham existido ali.

Sendo assim, a LM do paulistano entende-se como um *continuum* de timbres e vozes mais ou menos afastados da língua da terra em um primeiro momento, mas totalmente a ela acoplados posteriormente. Eis um momento propício para que voltemos a pensar no estatuto da LH:

---

<sup>50</sup> São casos que ilustram a ausência de marca de plural, ausência da marca de infinitivo verbal, variante popular de algumas formas, não uniformidade de uso da primeira pessoa do plural (nós, a gente), yeísmo, ditongação e aférese verbal.

seria possível aplicar esse conceito a movimentações humanas para novos espaços geográficos ressemantizando e ampliando o que anteriormente se concebia como variação diatópica? Essa é uma discussão em aberto.

## **CAPÍTULO 9: IDENTIDADES CAPIXABAS: VITALIDADE E EXTINÇÃO LINGUÍSTICA**

Maria Cecilia Mollica  
ceciliamollica@terra.com.br  
Daillane Avelar  
daillaneavelar@gmail.com  
Lucas Nascimento  
drlucasdonascimento@gmail.com

### **Introdução**

O cenário ecolinguístico brasileiro abrange complexa diversidade de línguas que envolvem situações de contato linguístico. A variedade de práticas culturais, em razão da presença dos nativos, aliadas às dos portugueses que aqui chegaram, tanto quanto às dos imigrantes africanos e europeus (Cf. capítulo 8 deste volume) possibilitou a formação de um verdadeiro logradouro, constituído de traços étnicos, culturais, políticos e linguísticos. Assim, em distintas regiões do território nacional, verificam-se quadros típicos de multilinguismo e de situações de plurilinguismo e de bilinguismo.

No Espírito Santo, a convivência entre pessoas de diferentes línguas e hábitos (Português, Japonês, Italiano, Francês, Línguas Indígenas, Línguas Africanas, Alemão) favoreceu a constituição de uma mescla linguística, cultural e religiosa, de riqueza inegável, por vezes de difícil compreensão. Grande parte das variedades linguísticas atestadas no PB e em falantes descendentes de imigrantes se deve ao contato linguístico. Torna-se, então, inevitável analisar as consequências do estreitamento entre os povos para apontar tanto fatores linguísticos, quanto vetores de outra natureza, de modo a se entender redes densas e de densidade média, formadas por indivíduos de identidades e perfis sociolinguísticos

diferenciados. Vale destacar que já há inúmeros estudos voltados para a importância do contato linguístico, de pesquisadores como: Bisol (1991), Almeida (2000), Margotti (2004), Dutra (2017), Silva Jr (2009), Peres (2011), Savedra (2015), Soares e Salgado (2015).

Com o objetivo de fundamentar este trabalho, consideramos a relevância de três pesquisas no Estado do Espírito Santo sobre comunidades discursivas, formadas originalmente por imigrantes, importante manancial de investigação no âmbito do plurilinguismo. Buscamos entender a rota migratória das colônias que se constituíram no Estado, sua trajetória e consequências ao longo do tempo, que hoje configuram uma pequena amostra do que estamos denominando “identidades capixabas”. Antes, porém, cabe a apresentação do contexto histórico da imigração de povos europeus para o Estado (Cf. ponto vermelho no mapa 1) e uma breve descrição geográfica.

O Espírito Santo localiza-se na região sudeste do Brasil. Segundo dados do IBGE de 2016, há 3.973.697 habitantes e a capital é a cidade de Vitória. No mapa 1, vemos a composição atual do Estado.

Mapa 1: Localização geográfica do Estado do Espírito Santo.



**GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. Mapas [Limites e Regionalizações. Divisão Político-Administrativa do Espírito Santo]. [2011]. Disponível em: <http://www.ijsn.es.gov.br/mapas/> Acesso em 25 Jul. 2018.**

Como já mencionado, o Brasil recebeu dezenas de imigrantes ao longo de sua história. Isso possibilitou que os povos, a fim de se comunicar, processassem em sua língua mudanças no léxico, reestruturação gramatical, empréstimos, transferências, mudanças fonéticas e fonológicas. Diante disso, o indivíduo bilíngue alterna o uso de duas ou mais línguas que, em diferentes contextos, pode ou deve lançar mão de um idioma a depender da necessidade comunicacional. Do intercâmbio com falantes nativos do Português, surgiram modificações nos diversos

níveis gramaticais das línguas dos migrados, muito em decorrência de processos de acomodação, fenômeno muito conhecido na literatura sociolinguística (TRUDGILL, 1986).

O Estado do Espírito Santo acolheu um afluxo grande de descendentes europeus, que tiveram que abrir mão de sua localidade para buscar melhores perspectivas de vida no Brasil. Os primeiros registros de imigrantes para o Estado datam de 1535. Nos séculos XIX e XX, o território capixaba já possuía egressos de diversas nacionalidades, sendo eles italianos, alemães, espanhóis, portugueses, poloneses, entre outros. Segundo dados do Arquivo Público do Estado do Espírito Santo (APEES, 2014), nesta época, a população já contava com 36.666 imigrantes italianos. Por força de más condições de vida, da fome, da seca, das enchentes, das pragas nas lavouras, enfrentadas nos países de origem e motivadas por políticas brasileiras de intervenção para solucionar os problemas, centenas de pessoas chegaram ao Brasil em busca de melhores condições.

Atualmente, é possível encontrar, em várias localidades do Estado, traços de cultura das comunidades fonte, nas artes, em geral, nas danças, nas músicas, na culinária, na arquitetura, na língua. Conforme afirma Busatto:

Há no Espírito Santo atual, mais de dois milhões e seiscentos mil habitantes, dentro os quais a maioria carrega não só o nome, mas também a cultura italiana. No que falam e fazem, no que pensam e celebram, no que constroem e produzem, manifestam indiscutíveis marcas de uma Itália que não é nem brasileira, nem mais europeia. Isto é o que podemos dizer: desenvolveu-se a consciência de uma identidade que se pode chamar de ítalo-capixaba. (BUSATTO, 2010, p. 12).

A imigração para o Espírito Santo trouxe, então, muitos benefícios ao Estado, que repercutiram na cultura e especialmente na língua. Várias

pesquisas, realizadas por Edenize Ponzo Peres e seu grupo, contribuíram para valorizar e divulgar o contato linguístico e os aspectos fonético-fonológicos, mesmo que ainda seja necessário investir em mais pesquisas com cunho linguístico. Faz-se necessário apresentar duas pesquisas que trataram sobre o tema.

### **A vitalidade do vêneto em Araguaia/ES**

Edenize Peres (2011) focaliza a vitalidade do vêneto na cidade de Araguaia, distrito de Marechal Floriano/ES. Peres (2011, p. 96) tem como objetivos: (a) analisar os fatores que levam à manutenção ou à perda de uma língua minoritária, e (b) classificar o vêneto segundo sua categorização estabelecida. Entrevistou 17 moradores da cidade, distribuídos em gênero (feminino e masculino), idade (14 a 30, 31 a 50 e acima de 50 anos) e grau de escolaridade (0 a 4 anos, 5 a 8 anos e mais de 8 anos). O referencial teórico baseia-se na teoria variacionista. O grau de vitalidade do vêneto em Araguaia foi analisado com base em seis fatores, norteado pelo documento *Language Vitality and Endangerment*.<sup>51</sup>

O primeiro fator, transmissão linguística às gerações futuras, indica que a faixa etária 14-18 anos não aprendeu a língua, comprometendo seu uso às demais gerações. Esse quadro indica que a língua tende a morrer, já que não é mais adquirida pelas crianças. Por se tratar de uma comunidade pequena, o risco à perda do dialeto torna-se maior, no entanto, sua localização geográfica e o número absoluto de falantes

---

<sup>51</sup> NOTA DA ORGANIZADORA: referência provável ao documento da UNESCO.

Disponível em:

[http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/pdf/Language\\_vitality\\_and\\_endangerment\\_EN.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/pdf/Language_vitality_and_endangerment_EN.pdf) Acesso 20Jul. 2018.

permitem que o dialeto ainda seja conservado, conforme nos indica o segundo fator. O terceiro fator diz respeito à porcentagem de falantes, em meio ao total da população, e serve de evidência indireta que a maioria da população fala pouco o vêneto, sendo os idosos o grupo mais conservador. O quinto fator se relaciona aos domínios em que a língua é empregada, atestando que o vêneto é mais utilizado em ambientes familiares, em festas tradicionais e em reuniões de amigos. O quinto fator trata dos novos domínios da língua e do papel da mídia. Indica, porém, que não há incentivo do letramento do Vêneto em escolas, na internet, na *web*, em nenhum domínio novo, nas variedades dialetais ou no italiano oficial.

O sexto fator alerta para a importância da manutenção da língua e da cultura de origem por meio do ensino da língua, denunciando, no entanto, que a população não tem qualquer contato com livros em vêneto. O quadro 1, a seguir, mostra a gradação da vitalidade de uma língua, relacionada aos domínios do Vêneto em esferas públicas. Nesse caso, o vêneto recebe o grau 2.

## Quadro 1: Manutenção para o ensino da língua e letramento

GRAU	ACESSO A MATERIAIS ESCRITOS
5	Há uma ortografia estabelecida, tradição de alfabetização com gramáticas, dicionários, textos, literatura e mídia todos os dias. A escrita na língua é usada na administração e educação.
4	Existem materiais escritos e, na escola, as crianças são alfabetizadas na língua minoritária. A língua escrita não é usada na administração.
3	Existe material escrito e as crianças podem estar expostas à forma escrita na escola. O letramento não é promovido por meio da mídia de impressão.
2	Existem materiais escritos, mas eles só podem ser úteis para alguns membros da comunidade; para os outros, aqueles podem ter um significado simbólico. A educação na língua minoritária não faz parte do currículo escolar.
1	Uma ortografia prática é conhecida pela comunidade e algum material está sendo escrito.
0	Nenhuma ortografia está disponível para a comunidade.

**Fonte: Peres (2011).**

Além disso, a autora analisa as políticas linguísticas institucionais e governamentais, as atitudes dos membros da comunidade, a quantidade e a qualidade da documentação a respeito da língua e sua cultura. A pesquisa de Peres demonstra que: (a) a língua não é protegida nem há estímulos para sua preservação; (b) os habitantes das colônias com ascendência italiana gostariam de aprender a língua, mas não lutam por esse seu direito; (c) não há textos escritos, transcritos ou traduzidos em Vêneto.

Na pesquisa, fica nitidamente clara a presença da língua majoritária de contato e sua interferência nos hábitos da comunidade dos descendentes

italianos falantes nativos do Vêneto. Considerada a língua oficial, o Português ocupa uma condição de dominação, pois, enquanto língua comercial, literária e política, tende a ser mais prestigiada e utilizada. Ao servir de meio de comunicação entre a maior parte dos membros das comunidades, seu poder de influência é maior em relação à força de línguas minoritárias.

Importante questão é a de que a utilização em massa do Português desfavorece o uso de línguas minoritárias. Muitas línguas desapareceram, foram extintas ou estão em vias de extinção, devido à falta de incentivo à manutenção das línguas-fonte dos nativos europeus migrados, situação que também favorece a perdas no campo da Ciência da Linguagem. Fatores como políticas linguísticas, apoio a instituições e a utilização de línguas minoritárias em escolas formais, ou em qualquer outra repartição pública, bem como outros tipos de incentivo ao ensino da língua às gerações mais novas podem fortalecer e perpetuar as línguas de imigração. Entretanto, como é possível observar, ainda há muito a fazer para a preservação dessas línguas. Infelizmente, a pesquisa mostra a tendência de que o Vêneto em Araguaia deixe de existir.

### **O contato linguístico em Santa Teresa/ES**

Como vimos, o Estado do Espírito Santo é fortemente marcado por aspectos culturais, muitos deles praticados por descendentes de imigrantes italianos e alemães. Nas cidades do interior do Estado, é possível observar que a música, a dança, a culinária, a língua e a arquitetura provêm de uma cultura que ainda preserva os traços herdados. Os atuais descendentes de imigrantes italianos conservam muitos processos fonético-fonológicos. Por meio de leitura acerca de estudos, entrevistas e ou conversas com moradores de cidades com

descendência italiana, verificamos a pronúncia do português por alguns descendentes ainda com influência da língua de imigração.

O estudo de Avelar (2015), sob a orientação de Edenize Ponzo Peres, analisou a palatalização das oclusivas dentais /t/ e /d/ diante de /i/ em Santa Teresa/ES. Os resultados mostraram que os atuais descendentes da região urbana de Santa Teresa, especialmente os mais velhos, não palatalizam as oclusivas dentais /t/ e /d/ diante de /i/, pronunciam o Português com influência da língua de imigração. Os resultados assinalaram 0,5% de influência da língua de imigração para os jovens (12-25 anos), 2,0% para os adultos (26-50), e 72,6% para os idosos (acima de 50 anos). Os dados apontaram o favorecimento a pronúncia de /t/ e /d/ diante de /i/, com influência da língua de imigração, pelos informantes com mais de 50 anos. Isso mostra o dialeto italiano com tendência para uma mudança em progresso, ou seja, os mais jovens e os adultos pouco pronunciam o Português com influência do dialeto italiano, ao contrário dos idosos que preservam os traços. A pronúncia dos idosos é quase categórica.

No que diz respeito à perda da cultura, os atuais descendentes afirmaram:

## Quadro 2: A perda da cultura italiana em Santa Teresa

**Entrevistadora:** A cultura italiana está presente na região aqui?

**Informante 18 (III, F, EF):** [...] Tá mais ou menos. Tá muito também não. Eu faço minhas coisa italiano ainda agora minhas filha...já não tem mais, já não tem mais aquele coiso não.

**Informante 15 (II, M, EM):** Não, também tá acabando, você não consegue gente, o pessoal não se interessa às vezes por participar, você entendeu? É uma coisa que acabou e não conseguiram voltar, o medo que eles têm aqui é de acabar com o coral adulto e infantil, e também não ter esse resgate como aconteceu com a dança, você entendeu?

**Informante 20 (II, M, EF):** Eu me lembro que quando era mais novo tinha um clube, aqui brincava... tinha aquelas coisa de italiano... não tem mais nada.

**Fonte: Avelar (2015).**

Apesar de ainda haver incentivos à cultura italiana em Santa Teresa, os informantes asseveraram que a cultura ancestral está desaparecendo. Há uma preocupação por parte dos moradores entrevistados, pois costumes antes usuais na comunidade com o tempo deixam de existir. Isso é relatado com inquietação, lamento e tristeza.

Quanto ao dialeto italiano, observa-se que as atuais gerações quase não o utilizam, porém nas gerações anteriores o uso era constante.

### Quadro 3: A perda do dialeto italiano em Santa Teresa

**Informante 1:** Lá (Itália) eles usam muito, aqui nosso aqui, se perdeu muito. O dialeto, vamos dizer, o meu avô, ele fala alguma coisa comigo em dialeto, eu não entendo nada, porque eu sei falar o italiano né, que é a língua, que lá tem vários dialetos, então eles têm a língua única, que é o italiano, então aqui, se eu falo com meu avô, ele não entende, ele fala comigo que eu não entendo ele, porque é o dialeto mesmo.

**Entrevistador:** Entendi. Tinha pessoas, eles conversavam em italiano em casa?

**Informante 1:** Sim.

**Entrevistador:** Você chegou a ouvir?

**Informante 1:** Não, a minha mãe, a minha mãe chegava a ouvir, a minha mãe ela cuidou do meu bisavó, que é o avó dela.

**Entrevistador:** Ela fala alguma coisa, a sua mãe?

**Informante 1:** Não, hoje não, hoje ela não entende mais não, eu converso com ela, mas assim, muito pouco né, porque a gente tá aqui, conversa em português né, então... Mas ela chegou a ir também lá para a (Itália), ficou lá comigo uns 2 meses, e lá ela escutou muito italiano, eu levei ela para conhecer a cidade, do avó dela né, no caso. O meu avô que falava em dialeto com eles né, o pai dela. Então ali, a minha mãe, ela morou sempre ali, ela cuidou do meu bisavô, ele morreu com 102 anos, então ela não sabia o português, ela começou a aprender depois, mas depois com o tempo foi esquecendo. Só meu avô que fala alguma coisinha.

**Entrevistado:** Em casa eles falavam...

**Informante 1:** O meu bisavô com a esposa né, minha bisavó, o meu avô, eles só se falavam em dialeto. Então a minha mãe teve essa vivência né, deles falarem, eu já não tive porque a minha mãe casou com meu pai, eles não tinham né, tanto essa coisa.

**Fonte: Mollica e Avelar (2016)**

De acordo com as entrevistas, o uso do dialeto italiano era comum nos lares. Os avós e bisavós dos atuais descendentes se comunicavam e se compreendiam pelo dialeto italiano, alguns ainda nem haviam aprendido o Português. Para eles, cultivar o dialeto italiano, a culinária ou a dança, era uma forma de reafirmar sua identidade.

Atualmente, é possível ouvir o Português com influência da língua de imigração nas ruas de Santa Teresa, ainda que pelos mais idosos. Grande parte dos atuais descendentes considera importante aprender a língua, entretanto eles não se sentem motivados.

### **Interferências fonéticas da L1 em Santa Maria de Jetibá, Santa Leopoldina e Domingos Martins**

É relevante a referência ao estudo sobre as interferências fonéticas da L1 no Português falado por descendentes de pomeranos e alemães no Espírito Santo, desenvolvido por Rodrigues (2009). O *corpus* é formado pelas entrevistas do projeto Atlas Linguístico do Espírito Santo (ALES), em Santa Maria de Jetibá, Santa Leopoldina e Domingos Martins, e por dados recolhidos por outros autores em escolas públicas de Santa Maria de Jetibá e Santa Leopoldina.

Os informantes são moradores femininos e masculinos, adultos e crianças, nascidos em território capixaba ou que chegaram ainda pequenos, analfabetos, com grau de instrução até quarta série. Rodrigues

destaca na pesquisa: (a) habitantes que dominam uma ou mais variantes do Português; (b) nativos que não sabem Português; (c) falantes que dominam uma língua ou um dialeto e uma variante do Português; (d) indivíduos que dominam tanto o Português quanto uma língua ou dialeto.

Em relação ao uso do Alemão e do Pomerano, nota-se que os idiomas são utilizados com mais frequência nas zonas rurais. Há mais de um século, as comunidades mantêm a cultura de seus ancestrais, em especial a língua e a religião. O Alemão e o Pomerano são mantidos no lar, nas comunidades, em círculos de amigos, porém são estigmatizados. Assim, em muitas ocasiões, deixam de ser falados.

Ora, se as línguas utilizadas não são eficientes para a comunicação fora das comunidades, se não são eficientes para estabelecer relações em sentido amplo, tendem a perder seu lugar como línguas vivas a longo ou médio prazo. Essa relação assimétrica não é uma sentença de morte, mas aponta para a importância do reconhecimento da existência dos dialetos e de seus usuários. Urge também a descrição e análise linguística das regiões bilíngues capixabas, o que agregará detalhamento aos problemas educacionais de indivíduos e de comunidades, favorecendo os trabalhos de planificação linguística e de políticas educativas. (RODRIGUES, 2009, p. 297).

Com base no estudo que trata dos reflexos do Pomerano e do Alemão em adultos e crianças, verificamos que o contato linguístico trouxe consequências linguísticas a essas comunidades. Constata-se, por exemplo, que há diferenças entre o sistema fonológico do Alemão e do Pomerano, em adultos e crianças. É possível observar que, na fala de adultos, as trocas de sonoras por surdas ocorreram principalmente com as alveolares e as palatais (RODRIGUES, 2009, p. 305). Entre as crianças, observou-se um maior número de trocas de fonemas sonoros por surdos, o apagamento da *tap* dos encontros consonantais e a troca de vogais. A pesquisa apontou as seguintes ocorrências:

a) a troca de sonoras por surdas, a troca de vogais e a supressão da vogal átona final é mais frequente entre os falantes de pomerano; b) a troca da vibrante pela tap e a alteração do ditongo nasal ocorreram entre os falantes de alemão. As interferências apontadas estão presentes tanto na fala dos bilíngues quanto, ainda que em menor grau, dos descendentes monolíngues. (RODRIGUES, 2009, p. 309).

Outro ponto em destaque se relaciona ao papel da escola enquanto formadora de conhecimentos. Sobre isso, Votre (2008) afirma:

A observação do dia-a-dia confirma que a escola gera mudanças na fala e na escrita das pessoas que as frequentam e das comunidades discursivas. Constata-se, por outro lado, que ela atua como preservadora de formas de prestígio, face a tendências de mudanças em curso nessas comunidades. Veículo de familiarização com a literatura nacional, a escola incute gostos, normas, padrões estéticos e morais em face da conformidade de dizer e de escrever. Compreende-se, nesse contexto, a influência da variável nível de escolarização, ou escolaridade, como correlata aos mecanismos de promoção ou resistência à mudança. (VOTRE, 2008, p. 51).

Rodrigues enumera várias formas de a escola poder contribuir para a valorização e manutenção dessas línguas: materiais didáticos apropriados, professores bilíngues, descrição detalhada da fonologia, morfologia e sintaxe dos dialetos. Contudo, há pouco incentivo na escola. Muitas vezes, o dialeto é desconsiderado e estigmatizado e o que se vê é um quadro de desmotivação e desvalorização da língua ancestral.

Para Bourdieu (2012, p. 42), “[...] a ação do meio familiar sobre o êxito escolar é quase exclusivamente cultural [...] é o nível cultural global do grupo familiar que mantém a relação mais estreita com o êxito escolar da criança [...]”. O autor afirma que o sistema escolar pode ser um fator eficaz de conservação social por aparentemente legitimar as desigualdades sociais e validar a herança cultural. O privilégio cultural é observado na transmissão indireta do capital cultural, de pais para filhos. O êxito das crianças está diretamente relacionado à herança cultural

recebida dos familiares (pais, avós e/ou outros familiares ligados à educação das crianças) e à residência familiar. Savedra afirma:

A implementação de medidas de manutenção linguística no ensino é de extrema importância, uma vez que aqui são alcançados os falantes da nova geração. Além disso, a escola serve como um multiplicador, já que outros membros da comunidade, tais como pais e irmãos, são envolvidos nas ações. (SAVEDRA, 2012, p. 236).

A escola deve reconhecer a cultura transmitida pelos pais e propor medidas para mantê-la. Sobre a participação da família na educação, os pais ou os responsáveis pelas crianças e adolescentes têm direitos iguais e deveres e responsabilidades compartilhados no cuidado e na educação da criança, devendo ser resguardado o direito de transmissão familiar de suas crenças e culturas, assegurados os direitos da criança estabelecidos na Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990. Quando há o cumprimento das políticas linguísticas, é possível envolver mais os alunos, melhorar o índice de aprovação, interagir com outros membros da comunidade e valorizar a pluralidade linguística do Brasil.

### **Conservar e recuperar a memória por meio de arquivos digitais e não digitais e de outras ações e políticas**

Sobre a questão de memória do corpo e extensões memoriais, Dodebei (2016) desenvolve rapidamente a transmissão da memória por três possíveis métodos: escrita, oral e corporal, citando Jack Goody e Diana Taylor. Dessa forma, é preciso reinventar a memória, ampliando os sentidos e tornando os aspectos do cotidiano importantes.

A partir da segunda década do século XXI, a cultura digital possibilitou maior produção de conhecimento e, conseqüentemente, maior circulação. O conhecimento, que era restrito à literatura impressa, estendeu-se ao meio digital, expandindo sua circulação a quase todos os

lugares. Para Beiguelman (2014), a produção do conhecimento, sua circulação e preservação dependem de estudos memoriais e informacionais, mediados pela cultura digital, desenvolvendo duas perspectivas – uma relativa à memória do corpo e extensões memoriais e outra, referindo-se aos estudos infomidiáticos.

No que se refere à preservação e à recuperação das culturas de imigração no Espírito Santo, por meios digitais, há diversos sites que buscam preservar e divulgar a cultura pomerana, alemã e italiana em Santa Teresa e Santa Maria de Jetibá. Descrevemos, a seguir, algumas formas de documentar, recuperar e incentivar a cultura de imigração no Espírito Santo.

Santa Maria de Jetibá localiza-se a 80 quilômetros da capital do Estado. Possui uma altitude de 706 metros e é o município que mais abriga descendentes de imigrantes alemães. Anualmente, há festas e datas comemorativas que objetivam reafirmar a cultura pomerana. São elas: (a) Dia do Imigrante Pomerano (28 de junho); (b) Dia da Concertina (18 de outubro); (c) Dia do Colono (25 de setembro); (e) Dia da Reforma Protestante (31 de outubro). Nas datas comemorativas, há grande concentração de moradores e turistas.

Em relação à língua pomerana, acredita-se que sempre foi uma língua ágrafa, sendo transmitida às gerações seguintes através da oralidade. O Instituto de Política Linguística (IPOL), em parceria com as Secretarias de Educação, cooficializaram o Pomerano nos municípios capixabas. Como forma de preservar as línguas de imigração, há uma emenda Constitucional 11/2009, artigo 182, que considera o Alemão e o Pomerano como patrimônios culturais.

O Projeto Educacional Pomerano (PROEPO) também é uma forma de preservar a língua e a cultura pomerana. É um projeto que beneficia várias instituições, apoiado pelas secretarias de educação. Savedra (2012, p. 227), baseada no documento que norteia o projeto, afirma que um dos objetivos do PROEPO é o de desenvolver propostas pedagógicas em escolas públicas, que valorizem e fortaleçam a cultura e a língua pomerana, seja por meio da música, da língua oral e escrita, da dança, da religião, da arquitetura.

O grupo de dança Pommerland formou-se em 1987 e objetiva preservar a cultura germânica. Além deste, há outros grupos de tradições folclóricas no Estado. Pelas exibições proporcionadas pelo elenco de dançarinos, conhecemos a cultura pomerana, apresentada com muita técnica e beleza. Um dos grupos possui 32 dançarinos e faz turnês em vários lugares do Brasil.

Já Santa Teresa está localizada na microrregião central serrana do Espírito Santo, distante 78 quilômetros de Vitória e sua formação étnica é composta por italianos e alemães.

Assim como Santa Maria de Jetibá, Santa Teresa conta com muitas festas e eventos que reforçam a identidade italiana. Há várias festividades: (a) Caminho do Imigrante (1º a 14º de maio); (b) Festa do Imigrante (17 a 25 de junho); (c) Festa do Vinho e da Uva (4 a 6 de agosto); (d) A Itália é Aqui (24 a 26 de novembro). Além disso, todos os domingos há recitais de cânticos de origem italiana no centro da cidade.

Em 2016, foi inaugurado o Museu da Cultura e da Imigração Italiana de Santa Teresa para exibir utensílios, arquivos, fotografias, documentos, enfim, o maior número de itens como registros da história dos imigrantes. O Museu tem o objetivo de garantir a difusão do patrimônio

cultural e o acervo foi reunido pela Prefeitura de Santa Teresa, em parceria com o Centro Educacional Leonardo da Vinci, a Ordem dos Frades Capuchinhos de Santa Teresa e a Secretaria de Estado da Cultura (SECULT).

Em relação à arquitetura do município, há três patrimônios tombados: (a) a capela de Nossa Senhora da Conceição, feita em alvenaria de pedra e barro, em 1899; (b) a residência de Augusto Ruschi, construída em 1876, uma das primeiras casas feitas na localidade; (c) a residência de Virgílio Lambert, datada de 1875, edificada com a técnica de taipa, transformando-se mais tarde num museu.

### **Considerações finais**

Existem várias pesquisas realizadas sobre as influências do contato linguístico, no entanto, há poucos estudos linguísticos que relacionam, de maneira mais refinada, questões fonético-fonológicas e gramaticais em situações bilíngues. Considerando a influência linguística de várias etnias nas regiões referidas no Estado do Espírito Santo, podemos dizer que há ainda muito para pesquisar e analisar no Estado e em outras capitais brasileiras.

Os estudos revelam premente necessidade de mais investigação que descreva situações de contato linguístico e suas consequências no Português, tanto quanto a formação de comunidades identitárias. Tanto o Pomerano quanto o Italiano sofrem influências do Português, a partir do momento em que os imigrantes mantêm interação com os brasileiros e necessitam se comunicar.

Este capítulo sugere que haja manutenção e valorização dos dialetos. Indica também que apenas reconhecer as consequências do

entrecruzamento de culturas e de comunidades discursivas é relevante, porém não suficiente para o entendimento de complexa configuração linguística em território nacional. Nosso papel deve ser o de permitir que possíveis descobertas ofereçam contribuição importante para outros pesquisadores, mormente para as comunidades envolvidas.

## CAPÍTULO 10: LÍNGUA DE HERANÇA NO CONTEXTO DO REFÚGIO E RETRATOS LINGUÍSTICOS: UM POSSÍVEL ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

Mariana Kuhlmann  
mariana.kuhlmann@usp.br

### Línguas de herança e refúgio

Os contextos das LHs são múltiplos e variados. No caso do refúgio no Brasil, a LH pode ser compreendida como sendo a LM dos pais que se refugiaram em um país que agora é seu país de residência fixa. Uma vez residentes no Brasil, os pais provavelmente terão contato contínuo com a língua majoritária que paulatinamente se converterá em LE em seu falar. A depender da experiência de acolhimento dessa família pode ser que essa LM seja valorada como uma língua desimportante frente a um pretensão propósito de integração ou, pelo contrário, como uma língua de reafirmação e resistência identitária que será agregada ao propósito de integração. Ainda há casos em que a língua pode sofrer também uma atribuição de valores depreciativos causada pelos traumas sofridos durante a transição do país de origem para o país de refúgio. Nessas circunstâncias, a LH torna-se um vínculo doloroso com experiências adversas, conduzindo o sujeito a empreender esforços para se desvencilhar da sua LM e falar somente a LE.

Berry (1997), ao se ater à análise de diferentes sociedades multiculturais, sugere duas metáforas que podem enriquecer essa concepção de experiência de acolhimento, tão importante quando discutimos LH. Para o autor, há sociedades que se aproximam da imagem de *melting pots* e outras da imagem de *pressure cooks*.

Nas sociedades enquadradas como *melting pots*, as diferenças linguísticas e culturais são reprimidas com vistas a atingir o objetivo de uma suposta homogeneidade. Nessa conjuntura, o que se fala e o que se ouve é nada mais do que a voz do grupo dominante e as diferentes origens ou heranças do sujeito são reprimidas. Em suma, em uma *melting pot* o que realmente importa são os valores de quem detêm o poder e a diversidade cultural é considerada um problema a ser combatido. Já em sociedades consideradas *pressure cooks*, as diferenças e tensões culturais são reconhecidas e respeitadas. A partir dessa atitude, torna-se possível propor políticas públicas que podem ser bem-sucedidas ou não e que buscam valorizar a diversidade cultural. Assim, visa-se ao efetivo diálogo, ultrapassando as barreiras da mera tolerância e conseqüente marginalização.

Quanto mais aberta ao diálogo for a conduta assumida pelo país de refúgio, maior será a tendência de que o sujeito preserve as suas raízes culturais de modo a processar as experiências traumáticas que ele eventualmente tenha vivenciado.

É importante reforçar que a transmissão de uma LH não deve ser colocada como um dever das famílias. Os benefícios cognitivos resultantes desse processo, apesar de consideráveis e reconhecíveis (Cf. FISHMAN, 1997), não devem ser soberanos à vontade do sujeito. O contato com a LE deve se configurar de tal maneira acolhedora que o sujeito pode definir qual será a sua relação com as suas origens. A preservação da LH deve ser, nessas condições, uma possibilidade de enraizamento e não um fardo a ser carregado com vistas a reproduzir na prática o que é constatado em termos cognitivos.

## **Métodos visuais: a proposta de KRUMM**

O uso de métodos visuais (desenhos e atividades de colorir) que têm sido empregados para investigar a relação afetiva e psicossocial do sujeito com as suas línguas é uma conduta metodológica recente nos estudos linguísticos, sobretudo naqueles cujo escopo de estudo enfoca as LHs<sup>52</sup>. Apesar de recente<sup>53</sup> nos estudos linguísticos, essa conduta metodológica já é conhecida e usada em outros campos de estudo como a psicologia analítica.

Jung (2002), por exemplo, empregava o método das mandalas quando tratava seus pacientes. Para isso, ele apresentava uma figura circular – a mandala – e solicitava que o sujeito a colorisse com lápis de cor ou giz de cera de modo a representar a si mesmo. O autor acreditava que essa tarefa de reflexão auxiliava o paciente a extravasar por meio de representações simbólicas entre formas e cores os conflitos que estavam internalizados em sua subjetividade. Após essa tarefa, o sujeito poderia explicar por meio do discurso os impulsos que o levaram a se autorretratar desse modo.

Colorir as mandalas consiste então, para a Psicologia Analítica, em uma atividade motora que ativa tanto as funções cognitivas quanto as funções psicoafetivas do sujeito permitindo que a organização de eventuais experiências traumáticas. A partir dessa atividade, ainda é possível

---

<sup>52</sup> Sugerimos para os leitores interessados a consulta aos trabalhos de Piippo e Espada (2016), Simões (2016) e Silva (2016).

<sup>53</sup> A aplicação dos métodos visuais dedicados aos estudos linguísticos é de data relativamente recente. As pesquisas sobre o tema, em sua grande maioria, foram realizadas a partir do ano 2000. A obra organizada por Melo-Pfeifer e Ferreira (2016) reúne uma série de estudos, todos publicados nesse período.

expressar concretamente o que está imerso numa dimensão abstrata da subjetividade, como os afetos e as lembranças.

Os métodos visuais também assumem essa mesma orientação com vistas a analisar a relação do sujeito com as línguas que compõem o seu universo linguístico. A partir de estímulos motores e cognitivos são enfocadas as relações psicoafetivas que o falante estabelece com as suas línguas.

Para esta ocasião, optaremos por empregar a proposta de Krumm (2003; 2010) denominada “retratos linguísticos”. O encaminhamento metodológico do autor apresenta duas etapas: (a) O sujeito é orientado a colorir o contorno de um corpo com vistas a retratar nele as línguas que ele fala ou conhece; (b) Após essa atividade, o sujeito é convidado a realizar um exercício de reflexão linguística. Nessa ocasião, ele deverá explicar o que o motivo a distribuir as línguas que ele fala por meio de um depoimento oral ou por escrito.

Segundo o autor, a associação entre as cores e a forma como o sujeito distribui as línguas que compõem o seu universo linguístico pelo seu corpo representado no papel revela os valores que permanecem encobertos no discurso. Semelhante à posição de Jung (2002), os retratos linguísticos propostos por Krumm (2003; 2010) visam expressar em uma dimensão concreta as relações simbólicas abstratas que o sujeito estabelece com a sua realidade linguística. Certamente, conforme veremos adiante, os desenhos por si só não consistem em uma fonte confiável de informações.

Ao aplicar a proposta dos retratos linguísticos de Krumm, Seals (2017) teve a oportunidade de verificar que os filhos de imigrantes ucranianos residentes nos Estados Unidos revelam, em princípio, certo desapareço

ou, ainda, um não reconhecimento da LM de seus pais. No entanto, após os retratos linguísticos, foi possível verificar que a LM dos pais ocupa a posição de LH na realidade desses falantes, havendo uma relevante atribuição afetiva a ela. Além disso, o exercício de reflexão linguística realizado após os retratos permitiu constatar que as LHs também atam um vínculo identitário do sujeito com as suas origens linguístico-culturais, por mais que a LH não seja usada cotidianamente e esteja restrita a contextos domésticos e familiares específicos:

Isso cria uma distinção muito importante que não é frequentemente encontrada nas pesquisas sobre aquisição de língua e multilinguismo: o uso linguístico não influencia diretamente e não reflete diretamente a auto-identificação linguística do sujeito<sup>54</sup>. (SEALS, 2017 p.15 – tradução nossa).

### **A busca pelos dados**

Orientamo-nos pelo propósito de abordar a realidade linguística de sujeitos multilíngues, de nacionalidade colombiana<sup>55</sup> e que se encontram refugiados no Brasil e em situação de vulnerabilidade social.

Os conflitos que marcaram e ainda marcam a história da Colômbia consubstanciam-se num quadro de violência que já obrigou mais de 5,7 milhões de colombianos (ACNUR, 2017) a cruzarem fronteiras em busca de segurança e melhores condições de vida. Esse quadro de violência é composto pelos abusos cometidos por um governo totalitário combatido

---

<sup>54</sup>“This even creates a very important distinction not often found in research on language acquisition and multilingualism: that language use does not directly influence, and is not directly reflective of linguistic self-identification”.

<sup>55</sup>Os dados apresentados nessa ocasião compõem o coletado durante meu mestrado. Devido à extensão desse capítulo, fizemos um recorte do corpus e selecionamos 3 retratos linguísticos e seus respectivos questionários e depoimento.

por guerrilhas locais, sobretudo as Forças Armadas Colombianas (FARC). Esse confronto, financiado pelo narcotráfico, fez, e ainda faz, a população refém da violência.

Nesse contexto, mesmo após o fortalecimento de um estado democrático encabeçado por Uribe no período de 2002 a 2010, os colombianos ainda enfrentam as consequências de décadas de confrontos entre guerrilheiros, militares, paramilitares narcotraficantes. Assim, a despeito dos avanços nas negociações de paz promovidos pelo governo colombiano e pela adesão do país ao Acordo de Residência do Mercosul, há colombianos que residem no Brasil na condição de refugiados.

Linguisticamente, a Colômbia é um país de colonização espanhola que tem como língua oficial majoritária o Espanhol e mais de 60 línguas registradas<sup>56</sup> que coexistem no mapa linguístico do país. Soares (2001, p.10) afirma que a Colômbia é um “país em que existem sessenta e cinco línguas indígenas, duas línguas crioulas e onde o castelhano real se manifesta através de um grande número de variantes regionais relativamente distantes entre si”. Essas línguas foram reconhecidas pela Constituição Colombiana de 1991 como línguas oficiais, juntamente com o Espanhol, nos respectivos departamentos onde elas são faladas.

Já no que concerne às línguas de origem africana, Landaburu (2001) registra o crioulo de San Basilio de Palenque, também chamado Palenquero, com cerca de três mil falantes e o crioulo das Ilhas de San

---

<sup>56</sup> As línguas de origem indígena que são faladas na Colômbia pertencem a 13 famílias linguísticas, a saber: Arawak, Caribe, Tupi-Guarani, Quechua, Chibcha, Chocó, Guahibo, Sáliba, Macú, Huitoto, Bora, Tucano e Barbacoa. Há também 8 línguas que, por não terem sido catalogadas como pertencentes a essas famílias foram denominadas “línguas únicas” por Landaburu (2001).

Andrés e Providencia com cerca de trinta mil falantes. A origem dessas duas línguas remete ao contexto da escravidão na América de colonização espanhola e, assim como as línguas de origem indígena, foram reconhecidas pela Constituição Colombiana de 1991 como oficiais nos respectivos departamentos onde elas são faladas.

Levando-se em conta a diversidade linguística do país, consideramos que os retratos linguísticos coletados no contexto do refúgio no Brasil fornecerão ricas informações tanto sobre as LHs quanto sobre os falantes dessas línguas.

Para atingir tal propósito, os procedimentos metodológicos empregados foram subdivididos em três etapas em conformidade com a proposta de Krumm (2003; 2010): Primeira Etapa: aplicação de questionário estruturado; Segunda Etapa: confecção dos retratos linguísticos; e Terceira Etapa: depoimentos e reflexão linguística.

O questionário aplicado na primeira etapa permitiu interpelar os entrevistados acerca da seguinte questão: “Fala/conhece mais de uma língua? Em caso afirmativo, quais línguas fala/conhece?” Após responder a essa breve questão, os participantes da pesquisa foram orientados a realizar os retratos linguísticos. Por fim, eles realizaram a tarefa de reflexão linguística por meio de um breve depoimento por escrito.

A Tabela 1 resume os dados que serão apresentados no que concerne às línguas declaradas e às línguas retratadas e mencionadas nos depoimentos. Com vistas a apresentar uma análise concisa, discutiremos três estudos de caso, a saber:

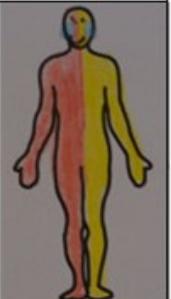
NOME <sup>55</sup>	Maria	Ana	Antonia
LÍNGUAS DECLARADAS NO QUESTIONÁRIO INICIAL	Português Espanhol Inglês	Português Espanhol	Português Espanhol Inglês
LÍNGUAS RETRATADAS E MENCIONADAS NOS DEPOIMENTOS	Português Espanhol Inglês Pallenquero	Português Espanhol Quéchua	Português Espanhol Inglês
RETRATOS LINGÜÍSTICOS			

Tabela 1

## Maria

Maria reside no Brasil há cinco anos e seis meses e há três anos teve a sua solicitação de refúgio outorgada. Aos 35 anos, diplomada em ciências contábeis, ela ainda não teve a oportunidade de exercer a sua profissão de formação. Para se manter financeiramente, trabalha em um pequeno comércio e não possui vínculo empregatício formalizado mediante a lei. Ao ser interpelada sobre as línguas que conhece ou fala, a entrevistada declarou falar Português, Espanhol e Inglês.

No retrato linguístico de Maria, observamos quatro cores diferentes: vermelho, amarelo, azul e verde. Em seu depoimento, Maria alega que o vermelho retrata o Espanhol, situado bem na região do coração, por ser a

língua “do seu país”; o Português foi colorido nos ouvidos e na boca, por ser a língua do “país em que ela mora”. O Inglês, retratado em azul e nos braços, foi assim representado para “mostrar que o Inglês é muito bom às vezes quando ela não entende o Português”. Curiosamente, uma língua a mais que não foi declarada no primeiro momento da pesquisa foi retratada na imagem. Em amarelo, Maria coloriu uma pequena porção na região do coração. Essa cor, segundo a entrevistada<sup>57</sup>, representa o *Pallenquero*, uma língua que ela “quase não fala mais, mas ama”.

Jo pintei vermelho no espanhol porque é a cor de meu país. O português nos ouvidos porque é o país em que moro. O azul nos braços porque é muito bom falar inglês quando eu não consigo entender nada. O *pallenquero* em amarelo por quê é uma língua que quase não fala mais, mas eu amo.

## **Ana**

Ana não nos autorizou a divulgação de sua idade. Reside no Brasil há quatro e teve a sua solicitação de refúgio concedida há três anos. Ela mora com as suas três filhas e sustenta financeiramente a família sozinha. Em sua resposta sobre quantas línguas conhece/fala, Ana declarou falar Espanhol e Português. No seu retrato linguístico diferenciamos quatro cores diferentes: a região do tronco para cima foi colorida em vermelho; a região do tronco para baixo foi colorida em amarelo e verde; os pés foram coloridos em preto.

Em seu depoimento, Ana descreve o seu retrato da seguinte forma: o vermelho representa a sua língua “do coração”; o amarelo e o verde representam o Português, em uma alusão às cores da bandeira do país

---

<sup>57</sup>Os depoimentos foram reproduzidos integralmente conforme foram escritos sem alterações ortográficas e gramaticais.

que a acolheu; os pés foram coloridos em preto para representar uma língua “escura porque ela entende muito pouco e não fala mais”. Trata-se do Quéchuá, uma língua que Ana representou para retratar a língua que a sua bisavó boliviana falava. Podemos entender esse gesto como um gesto de enraizamento ou vínculo com essa LH.

O vermelho é a língua do meu coração. O verde y amarelo são o português porque a bandeira do Brasil. Os pés pretos são a língua quéchua que eu gosto muito. Minha bisavó da Bolívia falava quéchua. É uma língua escura porque eu entende muy poco e não fala mais.

### **Antônia**

Antônia tem 21 anos e veio ao Brasil acompanhando a sua mãe, Joana, quando ainda era adolescente. Reside no país como refugiada há seis anos. Como ainda era menor de idade na ocasião em que veio ao Brasil, concluiu seus estudos em uma escola municipal. Em princípio, declarou falar Português, Espanhol e Inglês. Curiosamente, essa entrevistada optou por detalhar o quão bem fala cada um dos idiomas. Segundo as suas respostas, ela fala “bastante” Português e “mais ou menos” Inglês e Espanhol.

Em seu retrato, observamos três cores: vermelho, azul e amarelo. O vermelho foi empregado para representar a metade do seu corpo e foi associada ao Espanhol; o Português, colorido em amarelo, foi usado para colorir a outra metade. E por fim, para colorir as orelhas, ela usou o azul para representar o Inglês, pois ela “gosta de ouvir músicas em inglês”. Ao contrário dos demais retratos, não houve nenhuma referência às línguas de base indígena ou africana, provavelmente porque Antônia veio ao Brasil quando ainda era adolescente e pode ter tido pouco contato com essas línguas.

Por mais que a entrevistada tenha declarado inicialmente que fala mais português que espanhol, parece-nos que no desenho as duas línguas foram retratadas de maneira quase que indistinta: “Pintei metade de vermelho porque é o espanhol. O português é a outra parte. Coloquei azul nas orelhas porque eu gosto de ouvir músicas em inglês.”

### **Considerações finais**

Nos dados coletados, observamos a relação entre os índices de corporeidade, cores e os valores atribuídos às línguas faladas pelo sujeito, conforme sugerido por Krumm (2003; 2010). O que nos chamou especial atenção foi a disparidade entre os dados coletados no questionário inicial e os dados obtidos por meio dos retratos linguísticos. Parece-nos que há uma propensão por parte do sujeito refugiado em desvalorizar as suas línguas de origem indígena e africana, sejam elas LMs ou LHs em relação às línguas majoritárias, sejam elas o Português ou o Espanhol.

No caso de Antônia, hipotetizamos que o fato de ela ter vindo enquanto ainda era adolescente pode ter interferido nas relações linguísticas que foram estabelecidas de modo que, para ela, não há outras línguas a serem retratadas que não fossem o Português, o Espanhol e o Inglês. As línguas de base indígena não foram representadas por ela. Nesse caso, há uma conformidade entre as línguas declaradas e as línguas retratadas, o que não se verifica nos outros dois casos analisados.

Por sua vez, o retrato linguístico de Ana evidencia a presença de uma língua que ela mesma já não fala e que ela também não declarou em um primeiro momento, apesar de sustentar um vínculo linguístico de importância com ela. Esse dado fornecido por Ana que, à primeira vista, pode parecer trivial, explicita uma diferença importante, já tratada por

Seals (2017) entre uso-linguístico e auto-identificação linguística: o falante pode não estar apto a empregar com destreza uma língua, mas isso não necessariamente significa que ele não se identifique com ela.

Por fim e em consonância com o retrato produzido por Ana, Maria nos revela o elemento afetivo que atua nas relações estabelecidas entre o sujeito e as suas línguas. Ao que parece, o vínculo que a entrevistada estabelece com o *Pallenquero* está dissociado da sua competência linguística, uma vez que ela mesma também declara não ser competente nessa língua. Apesar dessa constatação e de todas as circunstâncias sócio-históricas que podem motivar o desuso de uma língua, é no retrato linguístico e no depoimento descritivo que ela ganha espaço e nos mostra como as línguas reverberam na subjetividade dos falantes.

A partir dessas análises, as LHs não parecem ser assim tão “inofensivas”. Elas se fazem presentes nas manifestações identitárias e atam um vínculo de enraizamento do sujeito, por mais que ele não seja, ou por mais que ele não declare ser, linguisticamente competente.

Assim, concluímos que, nos retratos linguísticos, as atribuições entre cor, índice de corporeidade e língua apresentam uma tendência a serem estabilizadas entre sujeitos que compartilham L e culturais semelhantes. Também pudemos verificar, a partir de nossos dados, que quando o sujeito entrevistado realizou a tarefa de reflexão linguística por meio dos depoimentos, houve uma valoração positiva e afetiva das LHs que em um primeiro momento, não foram reveladas. O sujeito de nacionalidade colombiana que se encontra refugiado no Brasil se identifica, aparentemente, com as atitudes linguísticas do país que o acolheu – conforme o questionário inicial constata; por outro lado, essa identificação aparente não condiz necessariamente com a incorporação

efetiva desses valores – segundo os retratos linguísticos permitem constatar.

O processo de manutenção da língua minoritária enquanto LH, em contextos de aculturação e refúgio, não deve ser compreendido somente como um traço de vínculo familiar. As cores representadas nos retratos linguísticos indicam que as LHs enunciam narrativas carregadas de valores socioafetivos e resistência cultural que se impõem linguisticamente. Por evidenciar essas particularidades, que geralmente ficam encobertas em análises quantitativas, consideramos que a proposta dos métodos visuais consiste em um relevante e revelador encaminhamento metodológico para os estudos pautados nas LHs.

## FECHANDO O BAÚ: TESOUROS GUARDADOS, ESPAÇOS CRIADOS

Abriu-se o baú. Língua é dinâmica, é vida, é marca de humanidade. É uma herança que se constrói dia a dia. É igual, mas sempre diferente. Mudar-se para um país onde se fala outra língua majoritária, então, é um desafio para o aprendente e para os seus descendentes. A casa de pais é a escola dos filhos, e por isso no lar dos expatriados há uma constante luta que pode apresentar inúmeros perfis, como a leitura desta obra deixa entrever. Também é na casa dos pais que aprendemos nossa *lengua de la leche*, à qual precisamos renunciar, em certas ocasiões, em detrimento da língua padrão.

O ditado popular diz que “sapo de fora não chia”, mas, neste caso, preferimos ferir a sensibilidade dos que se apegam às tradições e recriamos o ditado: *o sapo de fora chia*, sim. O estrangeiro ou os seus filhos interagem socialmente, opinam, a todo o momento aprendem a língua do país em que se encontram. Mas, em certos casos, esse chiado penetra, aviva e transforma a aparentemente sólida língua majoritária, colorindo-a com matizes policromos, à semelhança do exato momento em que gotas de tinta são despejadas em um vaso cheio de água cristalina. Foi assim com o Latim na Península Ibérica durante o período de expansão do Império Romano, e assim o foi com o Tupi na Pindorama do século XVI: o primeiro, invadiu como águas de enchente a Península; o segundo, ainda que fosse uma das línguas mais faladas no litoral “pindoramense”, transformou-se no contato com o Português que, por sua vez, também se modificou.

Tudo se transforma. Um corpo estranho sob a pele, por exemplo, é combatido pelos leucócitos e expulso – o intruso é uma ameaça ao

sistema organizado. Mecanismo bastante parecido com o preconceito linguístico... o resultado é uma lesão. A pele, por mais que seja uniforme, não é mais igual ao que era no local lesionado, do mesmo jeito que acontece com duas línguas em contato. Em outros casos, um elemento pode ser absorvido completamente pelo organismo, como acontece com os curativos cirúrgicos – e não resta nenhum traço de sua presença após algum tempo. Como ocorre, por exemplo, em processos de aculturação. Sem luta pela preservação identitária, a absorção é inexorável.

Reviramos o baú, literalmente. Nós o abrimos, o arejamos, analisamos seu conteúdo e verificamos dois movimentos básicos: a diacronia desse fenômeno no Brasil na formação de sua atual face – mescla de todas essas contribuições linguísticas e culturais – e também a atualidade. Esta última revela a luta pela preservação linguística e identitária dos brasileiros no exterior, revertendo, em contextos distintos, o que por aqui se passou. Baús guardam tesouros, relíquias, lembranças e utilitários – exatamente como a língua. Língua de Herança é, pois, guardar no escrínio da mente e do coração o mais caro de sua pátria, possibilitando manter um pedaço da cultura natal no dia a dia. Baú arrumado. Ficam livres, pois, espaços para guardar novos tesouros e para receber outras contribuições sobre LHs.

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patricia Carvalhinhos

Organizadora

## REFERÊNCIAS

- ALISSON, Elton (2012). “Língua portuguesa pode voltar a despertar interesse no Japão.” In **Agência FAPESP**. 24 de Setembro de 2012. Disponível em <http://agencia.fapesp.br/lingua-portuguesa-pode-voltar-a-despertar-interesse-no-japao/16222/> Acesso em: 25.Julho.2018.
- ALMEIDA, Marco Antônio Bomfoco (2000). **A variação das oclusivas dentais na comunidade bilíngue de Flores da Cunha**: uma análise quantitativa. Dissertação. Porto Alegre, Brasil: PUC/RS.
- ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO (APPES). “Estatísticas.” In **Imigrantes Espírito Santo**. Disponível em <http://imigrantes.es.gov.br/>. Acesso em: 06.Maio.2014.
- ARGOLO, Wagner (2016). “As línguas gerais na história social-linguística do Brasil.” **Papia**, 26 (1), 7-52.
- ASSOCIAÇÃO ABRACE. Programas. Abrace Inc. Disponível em <http://www.abracebrasil.org> Acesso em: 25.Janeiro. 2018.
- AU, Wayne (2011). “Lutando com o texto: contextualizar e recontextualizar a pedagogia crítica de Freire.” In: APPLE, Michael W.; AU, Wayne; GANDIN, Luís A. **Educação crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed. p. 250-261.
- AVELAR, Daillane dos Santos (2015). **A realização variável das consoantes oclusivas dentais por descendentes de imigrantes italianos de Santa Teresa, ES**. Dissertação. Vitória: UFES.
- BAGNO, Marcos (2013). **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Edições Loyola.
- BARDIN, Lawrence (2009). **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70 Lda.
- BARKAY, Rafaela (2014). **Kaminos de Leche i Miel: um olhar sobre os modos, os costumes e a memória de mulheres da comunidade sefaradita de São Paulo**. Dissertação. São Paulo: USP.
- BARROS, Cândida (1995). “Os ‘Línguas’ e a gramática tupi no Brasil (Século XVI)”. In **Ameríndia**. Paris, v. 19/20. 3-14. Disponível em <https://www.vjf.cnrs.fr/sedyl/amerindia/> Acesso em: 20.Maio.2018.
- BARTON, David; HAMILTON, Mary (1998). “Understanding Literacy as a Social Practice.” **Local Literacies Reading and writing in one community**. Londres: Routledge.
- BASTOS, Mónica (2014). **A Competência de Comunicação Intercultural: olhares sobre a natureza do conceito e suas dinâmicas de desenvolvimento**. Aveiro, Portugal: UA Editora.

BAUER, Eurydice B.; GORT, Mileidis (2012). **Early biliteracy development: Exploring young learners' use of their linguistic resources.** Oxon, UK: Taylor & Francis Group.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George (2017). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Rio de Janeiro: Editora Vozes.

BEIGUELMAN, Gisele (2014). Reinventar a memória é preciso. In: BEIGUELMAN, Gisele; MAGALHÃES, Ana Gonçalves. **Futuros possíveis: arte. Museus e arquivos digitais.** São Paulo: EDUSP, p. 2-33.

BENNETT, Janet M.; BENNETT, Milton J. (2004). "Developing Intercultural Sensitivity. An integrative Approach to Global and Domestic Diversity". In: LANDIS, Daniel R.; BENNETT, Janet M.; BENNETT, Milton J. (Eds.). **Handbook of Intercultural Training.** Sage Publications, p. 147-165.

BERRY, John (1997). Immigration, acculturation and adaptation. In: **Applied Psychology: an international review**, 46 (1). Nova Jersey: John Wiley & Sons, p. 5-68.

BHABHA, Homi K. (2006). Cultural Diversity and Cultural Differences. In: ASHCROFT, B.; GRIFFITHS, G.; TIFFIN, H. (Orgs.). **The Post-Colonial Studies Reader.** Nova Iorque: Routledge, p. 155-157.

BILAC, Olavo (1930). **Conferências Literárias.** Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves.

BISOL, Leda (1991) The Palatalization and its Variable Restriction. **International Journal Of The Sociology Of Language.** Mouton De Gruyter, Berlim, v. 89, p. 107-124.

BLOOME, David (2012). Classroom Ethnography In: GRENFELL, Michael; ROWSELL, Jennifer; BLOOME, David; HARDY, Cheryl (Orgs.). **Language, Ethnography, and Education: bridging new literacy studies and Bourdieu** Nova Iorque: Routledge.

BORUCHOWSKI, Ivian Destro (2015). Diretrizes e princípios norteadores para um currículo de língua de herança. In: JENNINGS-WINTERLE, Felicia; LIMA-HERNANDES, Maria Célia. **Português como língua de herança: A filosofia do começo, meio e fim.** Nova Iorque: Brasil em Mente.

\_\_\_\_\_. (2014). **Curriculum development in a heritage Language community-based school: a Qualitative inquiry regarding a Brazilian-Portuguese program in South Florida.** Dissertação. Miami: University of Florida.

BOURDIEU, Pierre (2005). **A economia das trocas simbólicas.** São Paulo: Perspectiva. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Org.). **Escritos da educação.** Petrópolis: Vozes.

\_\_\_\_\_. (2012). Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 71-80.

BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. In: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/18069.htm) Acesso em: 08.Abril.2018.

\_\_\_\_\_. **Situação dos planos de educação**. Brasília, s.d. In: <http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao/situacao-dos-planos-de-educacao>. Acesso em: 08.Fevereiro2017.

BURR, Vivien (1995). **An introduction to social constructionism**. Londres: Routledge.

BUSATTO, Luiz (2010). **Nomes e raízes italianos**. Vitória: s.e.

CAMARGO, Ana Maria de Almeida (2003). Sobre o valor histórico dos documentos. Arquivo Rio Claro. **Revista do Arquivo do Município de Rio Claro** (1), p. 11-17.

CARVALHINHOS, Patricia; LIMA, Adriana Tavares (2013). “Denominaciones en el espacio público brasileiro: algunas palabras sobre São Paulo”. In **Rivista Italiana di Onomastica**. Roma, v. XIX, 605-632.

\_\_\_\_\_. (2009) “Etnotoponímia comparada e antroponímia: sistemas de nomeação e fundamentos do nome próprio”. In **Cadernos do CNLF - Léxico e Semântica**. Rio de Janeiro, v. XII. 106-117.

\_\_\_\_\_; ANTUNES, Alessandra M. (2007). “Toponímia brasileira. Origens históricas”. In **Cadernos do CNLF - Livro dos Minicursos**. Rio de Janeiro, v. XI. 141-158.

CHO, Grace; SHIN, Fay; KRASHEN, Stephen (2004). What Do We Know about Heritage Languages? What Do We Need to Know about Them? **Multicultural Education**, v. 11, n. 4, p. 23-26.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves (1997). **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. Tese. Campinas: Unicamp.

CUMMINS, Jim (2005). A Proposal for Action Strategies for Recognizing Heritage Language Competence as a Learning Resource within the Mainstream Classroom. **The Modern Language Journal** (89). Hoboken, EUA: Wiley-Blackwell, p. 585-592.

\_\_\_\_\_. (2001) **Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society**. Los Angeles: California Association for Bilingual Education.

CUNHA, Antônio Geraldo da (1997). **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira.

DAMÁSIO, António (2011). **E o cérebro criou o homem**. Tradução: Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras.

DODEBEI, Vera (2016). Ensaio sobre memória e informação. **Morpheus**. v.9, n.15, In:<http://www.seer.unirio.br/index.php/morpheus/article/view/5475/4929>. Acesso em: 10. Janeiro. 2017, p. 227-244.

DUTRA, Eduardo de Oliveira (2007). **A palatalização das oclusivas dentais /t e /d/ no município de Chuí, Rio Grande do Sul**. Dissertação. Porto Alegre: PUC/RS.

FANECA, Rosa Maria; ARAÚJO E SÁ, Maria Helena; MELO-PFEIFER, Sílvia (2016). Is there a place for heritage languages in the promotion of an intercultural and multilingual education in the Portuguese schools? **Language and Intercultural Communication**, v. 16.1, p. 44-68.

FERREIRA, Ricardo Hirata (2001). O papel do estado na migração internacional: o exemplo dos decasséguis. **Scripta Nova** 94, (57), s.p. Catalunha: Universidad de Barcelona.

FISHMAN, Joshua A. (2001). 300-plus years of heritage language education in the United States. In: PEYTON, J. K.; RANARD, D. A.; MCGINNIS, S. (Eds.), **Heritage languages in America: Preserving a national resource**. DC: Center for Applied Linguistics & Delta Systems, p. 81-89.

\_\_\_\_\_. (1997). What do you lose when you lose your language. In: **Stabilizing indigenous languages**. Arizona: Northern Arizona University, p. 71-81.

FLORES, Cristina (2011). Domínios (in)vulneráveis da competência bilíngue. **Múltiplos olhares sobre o bilinguismo**, n. 9, p. 83-114.

\_\_\_\_\_; MELO-PFEIFER, Sílvia (2014). O conceito 'Língua de Herança' na perspectiva da Linguística e da Didática de Línguas: considerações pluridisciplinares em torno do perfil linguístico das crianças lusodescendentes na Alemanha. **Domínios de Lingu@gem**, 28/3. In: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem> Acesso em: 25.07.2018, p. 16-45.

\_\_\_\_\_; SANTOS, Ana Lúcia; JESUS, Alice; MARQUES, Rui (2017). Age and input effects in the acquisition of mood in heritage Portuguese. **Journal Child Language**, 44. Cambridge University Press, p. 795-828.

FOUCAULT, Michel; EWALD, François; FONTANA, Alessandro; SENELLART, Michel (2004). **Security, territory, population lectures at the College de France, 1977-78**. New York: Palgrave MacMillan.

FREIRE, Paulo (1987). **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

\_\_\_\_\_. (1979). **Conscientização: teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes.

FREYRE, Gilberto (2003). **Casa-grande & Senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. São Paulo: Global.

FUNDAÇÃO VAMOS FALAR PORTUGUÊS. **O que é a fundação Vamos Falar Português?** In: [www.vamosfalarportuges.org](http://www.vamosfalarportuges.org) Acesso em: 25. Julho. 2018.

GARCÍA, Ofelia (2009). **Bilingual Education in the 21st Century**: A Global Perspective. Chischester: Blackwell.

GIROUX, Henry A.; STEINBERG, Shirley; FREIRE, Ana Maria Araújo. R. (2017). **On critical pedagogy**. New York: Bloomsbury.

GIVÓN, Talmy (2005). **Context as Other Minds**. The Pragmatics of Sociality, Cognition and Communication. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO (2011) *Mapas [Limites e Regionalizações]*. Divisão Político-Administrativa do Espírito Santo]. Disponível em: <http://www.ijsn.es.gov.br/mapas/1> Acesso em 25 Jul. 2018.

GRAMLING, David (2016). **The invention of monolingualism**. Nova Iorque: Bloomsburry Academic.

HORNBERGER, Nancy H. (2003). Continua of Biliteracy. In: HORNBERGER, N. (ed.). **Continua of Biliteracy**: an ecological framework for educational policy, research, and practice in multilingual settings. Clevedon: Multilingual Matters, p. 3-34.

JENNINGS-WINTERLE, Felicia (2015). A musicalização: um meio para o ensino e desenvolvimento do português como língua de herança. In: CHULATA, Kátia de Abreu (Org.). **Português como Língua de Herança: discursos e percursos**. Lecce: Pensa, p. 101-119.

\_\_\_\_\_; COIMBRA DE SÁ, N.; NOGUEIRA, Priscilla de Almeida (2018). Initial findings of a socio-cultural-pedagogical investigative approach to PLH: the educators and the initiatives. **Domínios da Língua@gem**, v. 12 (2), p. 1180-1209.

\_\_\_\_\_; LIMA-HERNANDES, Maria Célia (Orgs.) (2015). **Português como Língua de Herança: A filosofia do começo, meio e fim**. Nova Iorque: Brasil em Mente.

JUNG, Carl Gustav (2002). **Os arquétipos e o inconsciente coletivo**. Trad. Dora Mariana Ferreira da Silva. Petrópolis: Vozes.

KELLEHER, Ann (2010). *What is a heritage language? Heritage Briefs*. Center for Applied Linguistics. In: <http://www.cal.org/heritage/pdfs/briefs/What-is-a-Heritage-Language.pdf>. Acesso em: 20.Maio. 2018.

KLEIMAN, Angela (2005). Preciso ensinar letramento? Não basta ensinar ler e escrever? In: **Linguagem e letramento em foco**. Linguagem nas séries iniciais. Campinas: Cefiel/ IEL/ Unicamp.

\_\_\_\_\_ (Org.) (1995). **Os significados do LETRAMENTO**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras.

KRAMSCH, Claire (1998). The cultural discourse of foreign language textbooks. In: SINGERMAN, Alan J. (Ed.). **Toward a new integration of language and culture**. Middlebury, VT: Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages, p. 63-88.

KRUMM, Hans Jürgen (2010). Mehrsprachigkeit in Sprachenporträts und Sprachenbiographien von Migrantinnen und Migranten. In: **Der Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache Rundbrief**. Jona: AkDaf, vol. 61, p. 16-24.

\_\_\_\_\_ (2003) Mein Bauch ist italienisch. In: BAUMGARTEN, Nicoel; BÖTTGER, Claudia; MOTZ, Markus; PROBST, Julia (Orgs.). **Übersetzen, interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung – das Leben mit mehreren Sprachen**. Bochum: AKS-Verlag, p. 110-114.

KUHLMANN, Mariana Corallo M. A. (2018). **Os fios de Ariadne: um estudo sobre retratos e valores linguísticos no contexto do refúgio**. Dissertação. São Paulo: USP.

LABOV, William (1972). **Sociolinguistic Patterns**. Pennsylvania: University of Pennsylvania Press.

LANDABURU, Jon (2001). Últimos desarrollos de la Linguística Ameríndia em Colombia: el Programa de Base de Datos del Centro Colombiano de Estudios de lenguas aborígenes. In: **Revista Liames**. Campinas: UNICAMP, v. 1, p. 13-20.

LEAL, Adriana R. Lins (2013). **O ensino bilíngue na creche internacional Curumim**: uma experiência prática com crianças até 3 anos. In: *EntreVer*, 3 (5), n. 5, p. 64-75.

LEE, Jin. Sook; KIM, Hae Young (2008). Heritage language learners' attitudes, motivations, and instructional needs: The case of postsecondary Korean language learners. In: KONDO-BROWN, Kimi; BROWN, James Dean (Eds.). **Teaching Chinese, Japanese, and Korean heritage language students**: Curriculum needs, materials, and assessment. Nova Iorque: Lawrence Erlbaum Associates, p. 159-186.

LEUNG, Louise; LEE, Paul S. N. (2009). The roles and importance of Internet activities, new media use, and leisure participation on leisure satisfaction. In: FUNG, Anthony Y. H.; LEE, Paul S. N. (Eds.). **Embedding into our lives: New opportunities and challenges of the Internet**. Hong Kong: The Chinese University Press, p. 27-51.

LICO, Ana Lúcia (2015). Família, escola e comunidade no processo de ensino-aprendizagem de PLH: do começo ao fim. In: JENNINGS-WINTERLE, Felicia; LIMA-HERNANDES, Maria Célia (Orgs.) **Português como Língua de Herança: a filosofia do começo, meio e fim**. Nova Iorque: Brasil em Mente, p. 216-228.

LIMA-HERNANDES, Maria Célia (2016). Sociolinguística e línguas de herança. In: FERRAREZZI JÚNIOR, Celso; MOLLICA, Maria Cecília (Orgs.). **Sociolinguística, Sociolinguísticas: Uma introdução**. São Paulo: Editora Contexto, p. 97-110.

\_\_\_\_\_; CIOCCHI-SASSI, Karina Viana (2015). Língua de Herança: por uma política pública justa. In: CHULATA, Kátia A. (Org.). **Português como língua de herança: discursos e percursos**. Lecce: Pensa Multimedia Editore, p. 17-33.

\_\_\_\_\_; CIOCCHI-SASSI, Karina Viana; LISBOA, Lucilene Rehberg (2018). Complexidade dos sentidos sociopragmáticos: o caso das desculpas. **Domínios de Linguagem** v. 12, n. 2, p. 1210-1232.

\_\_\_\_\_; MARÇALO, Maria João; DEFENDI, Cristina Lopomo (2010). Cenas comunicativas em variedades distintas do português: chegadas e partidas. In: LIMA-HERNANDES, Maria Célia; CHULATA, Kátia de Abreu. (Orgs.). **Língua Portuguesa em foco: ensino-aprendizagem, pesquisa e tradução**. Lecce: Pensa Multimedia Editores, v. 1, p. 147-162.

LIMA, Maria Alice Dias da Silva (1993). Análise de conteúdo: Estudo e Aplicação. **Logos Revista de Divulgação Científica** da Universidade Luterana do Brasil (Ulbra), Canoas, Rio Grande do Sul, v. 5, n.1, p. 53-58.

LOPES, Antônio Herculano (1994). **Performance e História** (ou Como a onça, de um salto, foi ao Rio do princípio do século e ainda voltou para contar a história). Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa.

LUNA, José Marcelo Freitas de (2000). **O Português na Escola Nova Alemã de Blumenau: da formação à extinção de uma prática**. Blumenau/Itajaí: Edifurb/Ed. Univali.

MARGOTTI, Felício Wessling (2004). **Difusão sócio-geográfica do português em contato com o italiano no sul do Brasil**. Tese. Porto Alegre: UFRGS.

MARTINS, Gabriela Dal Forno; VIEIRA, Mauro Luís (2010). Desenvolvimento Humano e cultura: integração entre filogênese, ontogênese

e contexto sociocultural. **Estudos de Psicologia**, 15 (1), p. 63-70. In: [www.scielo.br/epsic](http://www.scielo.br/epsic) Acesso em: 10.Abril.2018.

MATSUMOTO, David & HWANG, Hyi Sung (2012) Culture and Emotion: the integration of biological and cultural contributions. **Journal of Cross Cultural Psychology** (43) 1, p. 91-118.

MAY, Stephen; HORNBERGER, Nancy H. (Eds.) (2008). **Language policy and political issues in education**. New York: Springer Science+Bussiness Media.

MELATTI, Júlio César (2007). *Índios do Brasil*. São Paulo: EdUSP.

MELO PFEIFER, Sílvia (2016). **Didática do Português Língua de Herança**. Lisboa: Lidel.

\_\_\_\_\_ (2018) Português como língua de herança: que português? Que língua? Que herança? **Domínios de Lingu@gem**, v. 12, n. 2, p. 1161-1179.

\_\_\_\_\_ (2015). The role of the family in heritage language use and learning: impact on heritage language policies. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, 18 (1), p. 26-44.

\_\_\_\_\_; FERREIRA, Teresa (2017). Diz-me lá o que é que tu desenhaste aqui - das narrativas visuais a uma intertextualidade multimodal? In: MELO-PFEIFER, Sílvia; SIMÕES, Ana Raquel. **Plurilinguismo vivido, plurilinguismo desenhado: estudos sobre a relação dos sujeitos com as línguas**. Santarém: Universität Hamburg, Universidade de Aveiro, p. 129-155.

\_\_\_\_\_; FLORES, Cristina (2014). O conceito Língua de Herança na perspetiva da Linguística e da Didática de Línguas: considerações pluridisciplinares em torno do perfil linguístico das crianças lusodescendentes na Alemanha. **Domínios de Lingu@gem**, v. 8 (3), p.16-45. In: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem> Acesso em 10.Abril.2018.

MOLLICA, Maria Cecília; AVELAR, Daillane dos Santos (2016). **Língua de Herança, contato linguístico e letramento**. Lincool (2). In: <http://www.lincool.org/> Acesso em: 17.Abril.2018.

MORONI, Andreia Sanchez (2015). Português como língua de herança: o começo de um movimento. In: JENNINGS-WINTERLE, Felicia; LIMA-HERNANDES, Maria Célia (Orgs.). **Português como Língua de Herança: a filosofia do começo, meio e fim**. Nova Iorque: Brasil em Mente, p. 28-55.

\_\_\_\_\_ (2016). **Português como língua de herança na Catalunha: representações sobre identificação, proficiência e afetividade**. Tese. Campinas: IEL/UNICAMP.

\_\_\_\_\_ (2018). O papel do progenitor não brasileiro na transmissão do PLH: suas práticas linguísticas e o impacto na proficiência dos filhos. **Domínios de Lingu@gem** v. 12, n. 2, p. 1233-1266.

MÜLLER DE OLIVEIRA, Gilvan (2000). Brasileiro fala português: Monolingüismo e Preconceito linguístico. In: SILVA, Fábio Lopes da; MOURA, Heronides Maurílio de Melo (Orgs.). **O direito à fala?** A questão do preconceito linguístico. Florianópolis: Editora Insular.

NGUYEN, Anne; SHIN, Fay; KRASHEN, Stephen (2001). Development of the first language is not a barrier to second-language acquisition: Evidence from Vietnamese immigrants to the United States. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, p. 159-164.

PACÍFICO, Andrea Maria Calazans Pacheco. (2008). **O capital social dos refugiados:** bagagem cultural versus políticas públicas. Tese. São Paulo: PUC/SP. In: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/3969> Acesso em: 17.Abril.2018.

PAYER, Maria Onice (2006). *Memória da língua:* imigração e nacionalidade. São Paulo: Escuta.

PERES, Edenize Ponzio (2011). Análise da vitalidade do vêneto em uma comunidade de imigrantes no Espírito Santo. **Revista (Com) Textos Linguísticos**, v.5, p. 94-110.

PESSOA DE CASTRO, Yeda (1983). Das línguas africanas ao Português Brasileiro. **Revista Afro-Ásia** 14, p. 81-106. Centro de Estudos Afro-Orientais da UFBA: Salvador. In:<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/3667/1/12121212.pdf> Acesso em: 17.Abril.2018.

\_\_\_\_\_ (s.d.) **A influência das línguas africanas no português brasileiro.** In: <http://smec.salvador.ba.gov.br/documentos/linguas-africanas.pdf>. Acesso em 23.Junho.2018.

PETTER, Margarida M.T. (2006/2007). Línguas Africanas no Brasil. **África: Revista do Centro de Estudos Africanos**. vol. 27-28, p. 63-89.

PIIPPO, Jarna; ESPADA, Francisco Mira (2017). Futebol, pastéis e castelos de areia - como diversificar as imagens da lusofonia? In: MELO-PFEIFER, Sílvia; SIMÕES, Ana Raquel. **Plurilinguismo vivido, plurilinguismo desenhado:** estudos sobre a relação dos sujeitos com as línguas. Santarém: Universität Hamburg, Universidade de Aveiro, p. 57-82.

PIRES, Acrísio; ROTHMAN, Jason; SANTOS, Ana Lúcia (2011). L1 acquisition across Portuguese dialects: Modular and interdisciplinary interfaces as sources of explanation. **Lingua**, 121, p. 605-622.

PORTALMIE. **Aumento do número de trabalhadores brasileiros no Japão, mais de 100 mil.** Publicado em 28 de Janeiro de 2017. Disponível em: <http://www.portalmie.com/atualidade/noticias-do->

japao/comunidade/2017/01/aumento-do-numero-de-trabalhadores-brasileiros-no-japao-mais-de-100-mil/ Acesso em: 15 Mai. 2018.

PORTO, Henrique Marques (s/d). **O teatro de revista**. Portal Luis Nassif. In: <http://blogln.ning.com/profile/TeatrodeRevista>. Acesso em: 15 Maio. 2016.

ROCHA, Gabriel (2017). **Desafios para uma educação antirracismo**: os 14 anos da lei 10.639. *Brasil de fato*. In: <https://www.brasildefato.com.br/2017/01/09/desafios-para-uma-educacao-antirracismo-os-14-anos-da-lei-10639/>. Acesso em: 10. Janeiro.2017.

RODRIGUES, Catarina Vaz (2009). Bilinguismo no Espírito Santo: reflexos no português de adultos e crianças. **Signum**: Estudos Linguísticos, v. 12, nº5, p. 293-316.

SAMPAIO, Theodoro (1901). **O tupi na geografia nacional**. São Paulo: Typ. da Casa Eclectica.

SASAKI, Elisa Massae (1998). **O jogo da diferença**: A experiência identitária no movimento de kassegui. Dissertação. Campinas: IFCH/UNICAMP.

SAVEDRA, Mônica Maria Guimarães; BEATE, Höhmann (2012). A formação de professores bilíngues em projetos de revitalização de língua de imigrantes. In: MOLLICA, Maria Cecília; SILVA, Cynthia Patusco Gomes; BARBOSA, Maria de Fátima S. O. **Olhares Transversais em Pesquisa, tecnologia e Inovação**: O desafio da educação formal no século XXI. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, p. 223-240.

MOLLICA, Maria Cecília (2015). A língua pluricêntrica alemã em variedades dialetais no contexto plurilíngue do Brasil. In: SAVEDRA, Mônica Maria Guimarães. MARTINS, Marco Antônio, Hora, Dermeval da. **Identidade social e contato linguístico no português brasileiro**. Rio de Janeiro: FAPERJ/EDUERJ, p. 147-164.

SCHWARTZ, Mila; VERSCHIK, Anna (2013). Achieving success in family language policy: Parents, children and educators in interaction. In: SCHWARTZ, Mila; VERSCHIK, Anna (Eds.) **Success Family Language Policy**: Parents, Children and Educators in Interaction. Dordrecht: Springer, p. 1-20.

SCHWARTZ, Mila; VERSCHIK, Anna (2008). Exploring the relationship between family language policy and heritage language knowledge among second generation of Russian-Jewish immigrants in Israel. **Journal of Multilingual and Multicultural development** 29 (5), p. 400-418.

SEALS, Corinne (2017). Positive and negative identity practices in heritage language education. **International Journal of Multilingualism**. Oxford: Taylor & Francis, v. 35, p. 1-21.

SILVA JR., Helton Bartholomeu da (2009). **A Africada alveolar na fala de duas comunidades fronteiriças no extremo sul do Brasil**: uma análise variacionista. Dissertação. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

SILVA, Fátima (2017). Uso das histórias digitais na compreensão da identidade dos alunos lusodescendentes na Alemanha. In: MELO-PFEIFER, Sílvia; SIMÕES, Ana Raquel. **Plurilinguismo vivido, plurilinguismo desenhado**: estudos sobre a relação dos sujeitos com as línguas. Santarém: Universität Hamburg, Universidade de Aveiro, p. 105-128

SILVA, Tomaz Tadeu (2012). A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (Orgs.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, Brasil: Vozes, p. 73-102.

SILVEIRA, Valdomiro (1931). **Nas Serras e nas Furnas**. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

SIMÕES, Ana Raquel (2017). Vamos desenhar línguas e sua aprendizagem? - o desenho como forma de aceder a representações de adolescentes. In: MELO-PFEIFER, Sílvia; SIMÕES, Ana Raquel (Orgs.). **Plurilinguismo vivido, plurilinguismo desenhado**: estudos sobre a relação dos sujeitos com as línguas. Santarém: Universität Hamburg, Universidade de Aveiro, p. 83-105.

SOARES, Mariana Schuchter; SALGADO, Ana Cláudia Peters (2015). O contato entre o português e as variedades de uma língua alemã em Juiz de Fora/MG: A hegemonia da língua portuguesa em um contexto de diversidade. In: SAVEDRA, Mônica Maria Guimarães; MARTINS, Marco Antônio; HORA, Dermeval da (Orgs.). **Identidade social e contato linguístico no português brasileiro**. Rio de Janeiro: FAPERJ/EdUERJ, p. 165-186.

SOARES, Marília Facó (2001). Áreas linguísticas da América Latina – uma introdução ao tema. In: **Revista Liames**. Campinas: UNICAMP, v. 1, p. 7-11.

SOUZA, Ana (2016). Brazilian Portuguese as a community language the training journey of a teacher in London. **Language Issues** 27-1, p. 49-53.

SOUZA, Ana Luiza Oliveira de (2018). Aquisição do português brasileiro como língua de herança em contato com o italiano: considerações acerca das interferências linguísticas. **Domínios de Lingu@gem** v. 12, n. 2, p. 1294-1329.

STREET, Brian V. (2014). Os usos do letramento e da antropologia no Irã. In: \_\_\_\_\_ **Letramentos Sociais Abordagens críticas do letramento no**

**desenvolvimento, na etnografia e na educação.** Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, p. 69-88.

SUÁREZ-OROZCO, Carola; SUÁREZ-OROZCO, Marcelo M.; TODOROVA, Irina (2010). **Learning a new language: immigrant students in the American society.** Massachusetts: First Harvard University Press.

SWAIN, Merrill (1978). **French immersion: early, late or partial?** *Can. Mod. Lang. Rev.* 34, p. 557-585.

TANG, Sijuan (2015). **Uma Análise de livros didáticos utilizados do ensino de português na China continental em termos de learner-centered, comparações, práticas e reflexões.** Dissertação. São Paulo: USP.

TESCHAUER, Carlos S.J. (1919) Algumas notas sobre ethnologia e 'floklore' na flora e avifauna do Brasil. **Arquivos do Museu Nacional** (22). In: <http://www.museunacional.ufrj.br/publicacoes/> Acesso em: 20 Julho 2018.

TRUDGILL, Peter (1986). Accomodation between dialects. **Dialects in contact.** Oxford: Blackwell, p. 1-38.

UCLA STEERING COMMITTEE et al. (2000). Heritage language research priorities conference report. **Bilingual Research Journal**, v. 24, n. 4, p. 475-488.

VALDÉS, Guadalupe. Heritage language students: Profiles and possibilities. In: PEYTON, Joy Kreeft; RANARD, Donald A.; MCGINNIS, Scott. (Eds.) (2001). **Heritage languages in America: Preserving a national resource**, Washington: Center for Applied Linguistics p. 37-77.

VIEIRA, Padre Antonio (1856). **Obras várias do Padre Antonio Vieira**, Tomo I, Lisboa: J.M.C Seabra e T.Q. Antunes (editores).

VOTRE, Sebastião Josué (2008). Relevância da variável escolaridade. In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (orgs.). **Introdução à Sociolingüística: o tratamento da variação.** São Paulo: Contexto, p. 51-57.

WEISS, Denise Barros; DUTRA, Maíra Candian de Paula; FONSECA, Aline Alves (2018). Memória Fonológica do falante de português como língua de herança. **Domínios de Lingu@gem** v. 12, n. 2, p. 1267-1293.

WILEY, T. G. (2001). On defining heritage languages and their speakers. In: PEYTON, Joy Kreeft; RANARD, Donald A.; MCGINNIS, Scott. (Eds.) (2001). **Heritage languages in America: Preserving a national resource.** Washington: Center for Applied Linguistics p. 29-36.

ZUCKER, George K. (2001). **Shofar.** Special Issue: Sephardic Studies as an Interdisciplinary Field (19), 4, p.4-14. In: <https://www.jstor.org/stable/> Acesso em: 23.Junho. 2018.

## BIODATA DAS ORGANIZADORAS

**Patricia Carvalhinhos** é docente (doutora nível 2) da USP na área de Línguas Indígenas do Brasil; orientadora nível de mestrado e doutorado do Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa na linha Léxico do Português, com interesse em Onomástica (foco em Toponímia, memória e heranças culturais) e áreas afins. Suas produções mais relevantes têm sido publicadas em revistas ou coletâneas internacionais de destaque, que reúnem estudos da comunidade mundial de onomasticistas. Em destaque: CARVALHINHOS, Patricia; LIMA-HERNANDES, Maria Célia; LIMA, Adriana. The ideological function in names of public spaces in the city of Sao Paulo, Brazil. **Onomastica Uralica**, v. 14, p. 93-110, 2018.; CARVALHINHOS, Patricia; LIMA-HERNANDES, Maria Célia; LIMA, Adriana. Lo sagrado que se convirtió en profano en la toponimia de São Paulo, Brasil. **Sacred and Profane in Onomastics**, Cluj-Napoca: Editura Mega e Editura Argonaut, 2017. Pp. 575-593.; CARVALHINHOS, Patricia. Brief Overview of Unconventional (or Exotic) First Names in the Brazilian Anthroponymic System. FELECAN, O.; FELECAN, D. **Unconventional Anthroponyms: Formation Patterns and Discursive Function**. Cambridge Scholars Publishing, Newcastle-Upon-Tyne, UK, 2014; CARVALHINHOS, Patricia; LIMA, Adriana. Denominaciones en el espacio público brasileño: algunas palabras sobre São Paulo. **Rivista Italiana di Onomastica** (SCOPUS), v. XIX, p. 605-632, Nov 13, 2013. É coordenadora do grupo de estudos Laboratório de Estudos Onomásticos (USP-LEON); pesquisadora convidada (Frente Toponímia e Antroponímia) do Núcleo de Apoio à Pesquisa em Etimologia e História da Língua Portuguesa (NEHILP); foi vice-coordenadora do subprojeto Retrato sociolinguístico do português de São Paulo, junto ao Projeto Temático História do Português de São Paulo, financiado pela FAPESP; membro do grupo de trabalho International Bibliography of Onomastic Sciences (IBOS-atualmente coordenado pelo Dr. Evgeny Shokhenmayer) e iniciativa do International Council of Onomastic Sciences (ICOS), do qual é membro desde 2017. Delegada da Associação de Linguística do Português na América Latina (2017-2020). Suas principais áreas de interesse são Semântica, Glotologia Política, Onomástica Cognitiva e História Social. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1886409312307224>. E-mail para contato: [patricia.carv@usp.br](mailto:patricia.carv@usp.br)

**Maria Célia Lima-Hernandes** é livre-docente da USP na área de Linguística Histórica; orientadora do Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa na linha Gramáticas do Português e de Línguas em Contato, com interesse em línguas de herança e complexidade linguística. Suas produções mais relevantes são: LIMA-HERNANDES, Maria Célia; CIOCCHI-SASSI, Karina Viana; LISBOA, Lucilene Rehberg. Complexidade dos sentidos sociopragmáticos: o caso das desculpas. Uberlândia. **Domínios de Lingu@gem**, v. 12, p. 1210-1232, 2018.; LIMA-HERNANDES, Maria Célia. Ataúdes linguísticos, saberes locais e consciência sobre o outro. Nova Iorque. **Lincool**, v. 2, p. 1-9, 2016. JEANNINGS-WINTERLE, Felicia; LIMA-HERNANDES, Maria Célia (Orgs.). **Português como Língua de Herança: A filosofia do começo, meio e fim**. 1. ed. Nova Iorque: Brasil em Mente, 2015. v. 1. 300p.; LIMA-HERNANDES, Maria Célia. Sociolinguística e línguas de herança. In: MOLLICA, Maria Cecília; FERRAREZI JR, Celso. (Orgs.). **Sociolinguística, Sociolinguísticas - uma introdução**. São Paulo: Contexto, 2016, v. 1, p. 97-110; LIMA-HERNANDES, Maria Célia; CIOCCHI-SASSI, Karina Viana. Língua de Herança: por uma política pública justa. In: CHULATA, Kátia de Abreu. (Org.). **Português como língua de herança: discursos e percursos**. Lecce/Itália: Pensa Multimedia Editore, 2015, v. 1, p. 17-33. É líder do Grupo de Pesquisa Linguagem e Cognição (USP), presidente de honra do SIMELP, membro do Grupo de Pesquisa PORUS (UFF) e do Grupo de Pesquisa USP "LIA - Laboratório de Interações com a Ásia". Pesquisadora principal do Projeto Temático História do Português de São Paulo, financiado pela FAPESP. Suas principais áreas de interesse são Sintaxe Funcional, Linguística Cognitiva, História da Língua Portuguesa e Língua Portuguesa na China. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9911064074235775> E-mail para contato: [mceliah@usp.br](mailto:mceliah@usp.br)

## BIODATA DOS AUTORES

**CLAUDIA JENNINGS** é regente orquestral e de coro formada pela UNICAMP e pela Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover (Escola superior de Música, Teatro e Mídia de Hannover). Especializou-se em regência de coros jovens e infantis e trabalha com coros de todas as idades. Reside na Alemanha e é docente em diversos programas de formação de coros bem como de capacitação de professores de música e regentes dos Estados de Brandenburgo e Berlim. Trabalha em cooperação com coros e festivais internacionais e atua como jurada em concursos de coros. Desde 2013 trabalha para o programa “SING!” do Rundfunkchor Berlin como regente de coros, docente para formação de novos regentes e consultora do desenvolvimento de conteúdo. <https://www.rundfunkchor-berlin.de/sing/>

**DAILANE DOS SANTOS AVELAR** é doutoranda em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ e Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Espírito Santo - UFES (2015). Mestrado Sanduíche em Fonética e Fonologia pela Unicamp (2013). Graduada em Letras Vernáculas pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB (2012). Atuou como professora de Língua Portuguesa e Redação no Ensino Fundamental, Médio e Superior. Algumas de suas publicações são: MOLLICA, M. C. M.; AVELAR, D. S. Língua de Herança, Contato Linguístico e Letramento. **Revista Lincool**, v. 2, p. ISSN 2471-4356-1-16, 2016.; PERES, E. P.; AVELAR, D. S. A realização variável das oclusivas dentais por descendentes de imigrantes italianos de Santa Teresa/ES. In: TOMAZI, M. T; ROCHA, L. H. P; FERRAZ, D. M. (Org.). **Estudos Linguísticos: Descrição, texto, discurso e ensino**. 1ed. Vitória: PPGEL, 2016, p. 67-82.; PERES, E. P.; AVELAR, D. S. As variáveis linguísticas e extralinguísticas em Santa Teresa ES. In: **X Congresso Internacional da Abralin**, 2017, Niterói. Pesquisa Linguística e Compromisso Político, 2017. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7642187793905091> E-mail: daillaneavelar@gmail.com

**FELICIA JENNINGS-WINTERLE** é formada em Educação Artística - Música pela Faculdade Santa Marcelina, especialista em Educação Psicomotora pelo Instituto Superior de Psicomotricidade e Educação-Grupo de Atividades Especiais (ISPE-GAE) e especialista em musicalização infantil pela Universidade Santo Amaro (UNISA). É Mestre em Educação Musical com ênfase em Cognição pela New York University. Desde 2009 dedica-se ao ensino do português como língua de herança (PLH) através de diversas ações. Foi diretora da primeira pré-escola brasileira nos Estados Unidos, entre 2009-2014, desenvolvendo material

didático e filosofia específicos ao ensino do PLH por meio de sua experiência. Entre outras publicações, organizou uma publicação pioneira sobre o PLH reunindo o trabalho de 14 mulheres. Outras publicações de destaque são JENNINGS-WINTERLE, Felícia; LIMA-HERNANDES, Maria. Célia. (2015). **Português como Língua de Herança: a filosofia do começo, meio e fim**. Nova Iorque, EUA: BEM.; JENNINGS-WINTERLE, Felícia. (2015). A musicalização: um meio para o ensino e desenvolvimento do português como língua de herança. In: K. De Abreu Chulata (Org.). **Português como Língua de Herança: discursos e percursos** (p. 101 –119). Lecce, Itália: Pensa. JENNINGS-WINTERLE, Felícia; COIMBRA DE SÁ, N.; NOGUEIRA, P. (2018). Initial findings of a socio-cultural-pedagogical investigative approach to PLH: the educators and the initiatives. **Domínios da Linguagem**, V. 12 (2). É criadora do Dia do Português como Língua de Herança (que teve sua comemoração inaugural dia 16 de maio de 2014) e da Conferência Mundial sobre o Ensino, Manutenção e Promoção do PLH que promove sua 5ª edição em 2018.

Fonte: <http://www.brasilemmente.org/equipe.html>.

E-mail: [fe.jennings@gmail.com](mailto:fe.jennings@gmail.com)

**ELEONORA BAMBOZZI BOTTURA** é graduada em Letras Português-Inglês (2011) e mestre em Linguística (2014) pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) na área de ensino e aprendizagem de línguas. No mestrado, desenvolveu pesquisa sobre a atuação de avaliadores-interlocutores da parte oral do Exame de Proficiência em Português Língua Estrangeira (Celpe-Bras). Atualmente é aluna de doutorado (bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES) no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL/UFSCar, ingresso em 2015) e desenvolve pesquisa na área de ensino-aprendizagem de Português Língua Estrangeira (PLE), com enfoque no ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc). Suas áreas de interesse são o ensino-aprendizagem-avaliação de línguas estrangeiras, PLE, letramento crítico, a formação inicial e continuada de professores de línguas, interculturalidade e as migrações contemporâneas.

Currículo

Lattes:

<http://lattes.cnpq.br/7573267318068355>.

E-mail: [eleonora.2b@gmail.com](mailto:eleonora.2b@gmail.com)

**IVIAN DESTRO BORUCHOWSKI** é doutoranda em Curriculum and Instruction, pela Florida International University e dedica-se à pesquisa sobre educação bilíngue, especialmente relacionada a políticas linguísticas e desenvolvimento curricular. Suas produções mais

relevantes são: Como manter e desenvolver o português como língua de herança: sugestões para quem mora fora do Brasil (livro). Dentre os capítulos publicados em diferentes países pode-se destacar “Diretrizes e princípios norteadores para um currículo de língua de herança”, “Heritage Languages” (uma coautoria com Glaucia Silva) e “Português como língua de herança: Discursos e percursos”. Em 2014, recebeu o prêmio “Worlds Ahead Graduate Student” pela Florida International University. Em 2017, recebeu o prêmio Publicação mais Relevante em Língua Portuguesa, da American Organization of Teachers of Portuguese (AOTP). Ivian participa ativamente na organização de conferências nos Estados Unidos e oferece consultoria para a formação de professores e para o desenvolvimento curricular de escolas bilíngues. E-mail: ivianalfa@gmail.com

**LUCAS DO NASCIMENTO** é professor e pesquisador brasileiro em Análise do Discurso. Estudou no Brasil, na França e na Suécia. Realizou estágio de pesquisa em Estocolmo (Suécia), pelo Departamento de Estudos Românicos e Clássicos (Romklass) da Stockholm University. Possui experiência na área de Linguística, na subárea de Teoria e Análise Linguística, com especialidades em Análise de Discurso e Ensino de Língua Portuguesa. É analista de discurso filiado às perspectivas teóricas de Michel Pêcheux, Michel Foucault e Jean-Jacques Courtine. Ultimamente, estuda História das Ideias Linguísticas, Ensino de Língua Portuguesa, Estudos de Gênero e Estudos de Imagem. Entre outros, é autor de **Análise do Discurso e Ensino** (2015, 2018); **Discurso, Língua e Ensino** (2015); **Análise do Discurso, Vitimologia e Tráfico de Maconha no Brasil** (2014). É organizador de **Leitura e Escrita - o ensino na Alemanha, no Brasil, na França e na Suécia** (2015, 2018 - em dois volumes); **Análise do Discurso e Análise Crítica do Discurso** (2016). Seus temas de interesse são: políticas de produção escrita, mídia, visualidades, leitura de imagem, ensino de linguagens. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4176639401617663>. E-mail: drlucasdonascimento@gmail.com

**MARIA CECILIA DE MAGALHÃES MOLLICA** é bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq - Nível 1B. Formada em Licenciatura em 1971 e em Mestre em 1977 também na Pontifícia Universidade Católica (PUC-RIO), onde lecionou durante 15 anos. Finalizou o doutoramento em Linguística e Filologia na UFRJ, Instituição em que é docente desde 1979, tornando-se Titular em Linguística desde 2003. Desenvolveu pós-doutoramento na Universidade de Brasília (UnB). Deste o início da carreira, ocupa cargos administrativos e de representação. Já em 1990, passou a atuar como docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Linguística da

UFRJ. Posteriormente, atuou também no Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PPGCI) da Escola de Comunicação (ECO) da UFRJ em associação com o Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Também coordenou o Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) pelo UFRJ. É Bolsista pela Fundação do Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ) e responsável pelos Programas Pós-Doutorado Júnior (PDJ) /CNPq e Programa Nacional de Pós Doutorado (PNPD) / CAPES, supervisionando estágios de pós-doutoramento. Formou mais de uma geração de mestres e doutores, alguns dos quais já titulares ocupando cargos de liderança em diversas Instituições de Ensino Superior. Foi líder de pesquisa do Programa de Estudos sobre o Uso da Língua até 2016. Foi Diretora da Faculdade de Letras da UFRJ e Presidente da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN). Publicou inúmeros artigos em anais, periódicos científicos, no país e no exterior, além de livros e capítulos de livros em coautoria e mono autorais na área das linguagens. Alguns títulos mais recentes são: MOLLICA, M. C. M. **Efeito dominó na linguagem: o que a escola precisa saber**. 1ª ed. Curitiba: Editora CRV, 2017. ; MOLLICA, M. C. M.; FERRAREZI JUNIOR, C. (Org.). **Sociolinguística, sociolinguísticas**. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2016. v. 1. 224p.; MOLLICA, M. C. M.; AVELAR, D. S. Língua de Herança, Contato Linguístico e Letramento. **Revista Lincool**, v. 2, p. ISSN 2471-4356-1-16, 2016.; MOLLICA, M. C. M.; QUADRIO, A. C.; BATISTA, H. R. Leitura e cognição: propostas de atividades. In: Paulo Osório; Darcilia Simões; Maria Carlota Rosa. (Org.). **Da constituição histórica do português ao seu ensino - Estudos de Linguística portuguesa**. 1ª ed. Dialogarts: Rio de Janeiro, 2017, v. 1, p. 145-168. Transita em fronteiras do conhecimento que envolvem a Faculdade da Linguagem Humana, Linguagens artificiais, Saúde e Educação. Além de pesquisa básica, desenvolve pesquisa aplicada no campo da Linguística Educacional, Tecnologia e Inovação, no âmbito do Paradigma da Escola Inclusiva. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3739175536240285>. E-mail: [ceciliamollica@terra.com.br](mailto:ceciliamollica@terra.com.br)

**MARIA JOÃO BROA MARTINS MARÇALO** concluiu a Agregação em 2012. É Professor Auxiliar com Agregação na Universidade de Évora. Possui 3 capítulos de livros e 4 livros publicados. Possui 7 itens de produção técnica. Atua na área de Humanidades com ênfase em Línguas e Literaturas e Humanidades com ênfase em Outras Humanidades. Nas suas atividades profissionais interagiu com 8 colaboradores em coautorias de trabalhos científicos. No seu Currículo De Góis os termos mais frequentes na contextualização da produção científica, tecnológica e artístico-cultural são: Linguística, Teoria da Linguagem, Português, segunda articulação, Funcionalismo, primeira articulação, Tecnologias,

Ensino, Ensino Superior e estrutura sentencial. Produções mais relevantes: SILVA, Ana A. L. V.; FONSECA, Maria C; MARÇALO, Maria J. B. M. 2016. "Uma ou duas gramáticas de Português Língua Estrangeira (PLE)? **A New Portuguese Grammar in Four Parts** (Londres, 1768), de António Vieira, e a **Nouvelle Grammaire Portugaise** (Paris, 1810), de Alexandre Marie Sané, *Confluência*, 50: 31 - 64. Link para currículo De Góis:

<http://www.degois.pt/visualizador/curriculum.jsp?key=8415636676414335>. E-mail: [mjm@uevora.pt](mailto:mjm@uevora.pt)

**MARIANA CORALLO KUHLMANN** é mestre pelo Programa de Filologia e Língua Portuguesa na área de Línguas de Herança (2018), com interesse em métodos visuais e processos identitários no contexto dos deslocamentos humanos, sobretudo o refúgio. Suas produções mais relevantes são "A sociolinguística interacional e o processo identitário de refugiados", "A discriminação no discurso sobre o refúgio no Brasil: um estudo sobre o emprego pronominal e disclaimers" e "O instituto do refúgio e os desafios à integração dos refugiados". Atua no Grupo de Pesquisa Linguagem e Cognição e já atuou como pesquisadora voluntária do Programa de Advocacy no Instituto Adus de Reintegração ao Refugiado. Link para Currículo Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4446071T2>. E-mail para contato: [mariana.kuhlmann@usp.br](mailto:mariana.kuhlmann@usp.br)

**PATRÍCIA ELISA KUNIKO KONDO KOMATSU** possui graduação em Português e Japonês pela Universidade de São Paulo (1977), graduação em Direito pelo Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas (1986) especialização em Visão Humanística da Cultura Japonesa pela Universidade de São Paulo (1993), especialização em Facetas da Cultura Japonesa pela Universidade da São Paulo 1994), mestrado em Filologia da Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo (2010) aperfeiçoamento em "A Língua Japonesa e o método de ensino de língua" pela Universidade Metropolitana de Tóquio (1973), aperfeiçoamento em "Língua Japonesa para estrangeiros" pela International Christian University (1973), aperfeiçoamento em "Audiovisual no ensino de idiomas" pela International Christian University (1973), aperfeiçoamento em Curso da língua e da cultura japonesa para professores pela Japan Foundation - Japanese Language Institute (2000). Atua principalmente nos seguintes temas: imigração japonesa, shindôrenmei, história do português paulista; língua: português - japonês, história social, política e cultura japonesa, linguagem e cognição, língua de herança e bilinguismo. Atualmente está cursando o Curso de Doutorado na USP-FFLCH, com o projeto de pesquisa "Bilinguismo e

Língua de Herança: Japonês no Brasil e Português no Japão". Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7698207036888437>. E-mail: [patkondo@usp.br](mailto:patkondo@usp.br)

**PRISCILLA DE ALMEIDA NOGUEIRA** é doutoranda em Letras pela Universidade de São Paulo, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Célia Lima-Hernandes, em cotutela com a Universität Tübingen, na Alemanha, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Wiltrud Mihatsch. Desenvolveu, anteriormente, parte da pesquisa de doutorado em Freiburg im Breisgau, na Alemanha, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gabriele Kniffka. É mestra em Filologia e Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo. Concluiu, em 2014, a pesquisa de mestrado financiada pela FAPESP e intitulada "Gramaticalização da construção 'quase que': motivações cognitivas para o uso da construção de incerteza", em que lidou com a incorporação de usos inovadores na escrita formal, a codificação linguística de intenções e a relação da cognição com a mudança linguística. Possui graduação em Letras - com habilitação em Língua Portuguesa, Literatura Brasileira e Portuguesa e Língua e Literatura Alemã - pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo e Licenciatura nas mesmas línguas, tendo concluído o curso em 2010. Desenvolveu, entre os anos de 2007 e 2009, as pesquisas de Iniciação Científica "Rotas de Gramaticalização no Português do Brasil: a estrutura 'meio que' (auxiliada pelo CNPq) e "Correlação entre gramaticalização e movimentação social - estudo do item 'meio'" (auxiliada pela FAPESP). É membro do "Grupo de Pesquisa Linguagem e Cognição" e coordenadora da **LINCOOL - Língua e Cultura**, revista eletrônica sobre o português como língua de herança. Para a estada na Alemanha, recebeu, em diferentes períodos, bolsa de pesquisa da FAPESP, na modalidade "Bolsa de Estágio de Pesquisa no Exterior", e da CAPES, na modalidade "Doutorado Sanduíche". Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9706752283509182>. E-mail: [priscillanogueira27@gmail.com](mailto:priscillanogueira27@gmail.com).

**RENATA BARBOSA VICENTE** é doutora em Filologia e Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo, possui mestrado em Letras pela Universidade de São Paulo e graduação em licenciatura plena em letras pelo Centro Universitário Fundação Santo André (2004). Atualmente é Professora Adjunta da Universidade Federal Rural de Pernambuco. É membro do grupo de pesquisa "Mudança Gramatical do Português- Gramaticalização" com estudo de itens e construções em evolução gramatical. Também atua no grupo de pesquisa Projeto História do Português Paulista (PHPP) Caipira. É membro do Grupo de Pesquisa "Linguagem, Cognição e Sociedade - LINC'S" na USP-FFLCH. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2541553913706614>. E-mail: [renatabarbs@ig.com.br](mailto:renatabarbs@ig.com.br)

**ROSANA SALVINI CONRADO** é doutoranda na Universidade de São Paulo, na área de Filologia e Língua Portuguesa, atuando como professora de Português língua materna e estrangeira, com interesse no processo de aquisição do PLE-PL2 pelo viés da Linguística Cognitiva, com foco de observação nas produções escritas do Exame de Proficiência. Suas produções mais relevantes são **Produção Textual no Ensino de Português Língua Estrangeira: Paralelo entre o Livro Didático e o Exame Oficial de Proficiência Celpe-Bras**, livro publicado pela Paco Editorial em 2013, e "O ensino de PLE a partir de gêneros autênticos: uma abordagem sociointeracionista" - capítulo de livro publicado em meio digital (**EPED USP 2011**) - "Celpe-Bras: um gênero identitário" - artigo publicado na **Revista da SIPLE** em 2012. É membro do grupo de pesquisa Linguagem, Cognição e Sociedade, liderado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Célia Lima-Hernandes. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3893453897070404> E-mail: [rsalviniconrado@usp.br](mailto:rsalviniconrado@usp.br)

**SILVIA MELO-PFEIFER** é Professora Associada no Departamento de Educação da Universidade de Hamburgo (Alemanha) na área de Didática de Línguas Românicas, com interesse na educação plurilíngue e intercultural e na formação de professores de línguas. Suas produções mais relevantes são "**Didática do Português Língua de Herança**" (Lidel) e "**Plurilingual literacy practices at school and in teacher education**" (Peter Lang), obras (co)editadas. É membro do Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF), da Universidade de Aveiro (Portugal). URL: <https://www.ew.uni-hamburg.de/ueber-die-fakultaet/personen/melo-pfeifer.html>. E-mail [silvia.melo-pfeifer@uni-hamburg.de](mailto:silvia.melo-pfeifer@uni-hamburg.de).

# APÊNDICES

## ÍNDICE REMISSIVO

### 1

1535	
Imigrantes no ES .....	139
1875	
Residência, patrimônio ES.....	153
1876	
Residência, patrimônio ES.....	153
1899	
Capela, ES.....	153
1908	
Imigração japonesa, Brasil .....	67
1939 .....	27
1964 .....	72
1977 .....	51
1979 .....	72
1980 .....	17
Japão, fluxo migratório reverso .....	67
1990 .....	71
Anos 1990, meio acadêmico, LH.....	51
1998 .....	93
ONGs.....	92

### 2

2005 .....	45
2007	
Universidade de Osaka.....	72
2009 .....	45
2010 .....	72
PLH, consolidação terminológica .....	51
2014	
Copa do Mundo de 2014.....	76

### A

ACOLHIDA .....	14, 17, 132
País de acolhida .....	24, 25, 75, 166
País de acolhida, políticas .....	29
Sociedade de acolhida.....	75
ACOLHIMENTO.....	81
Comunidades de acolhimento.....	39
Experiência de acolhimento .....	155
País de acolhimento.....	41, 70
Países de acolhimento .....	39
Sociedade de acolhimento .....	81
ACULTURAÇÃO.....	55, 80, 81, 85, 108, 167, 169
AFETIVIDADE.....	78, 84, 89, 92, 177
Atribuição afetiva, LH .....	159
Carga afetiva.....	16
Carga afetiva, música.....	58
Componentes afetivos .....	63
Elemento afetivo, sujeito e línguas.....	166
Funções psicoafetivas .....	157
Laços afetivos.....	39
Laços perdidos, origem .....	69
Narrativas, valores socioafetivos .....	167
Relação afetiva com a LH.....	38
Valores afetivos.....	96
Vínculos afetivos .....	78, 99, 101
AFETO .....	158
ALFABETIZAÇÃO .....	26, 28
ALUNOS	
Aprendizes .....	30
Envolvimento dos alunos.....	52
Perfil dos alunos .....	46
ANCESTRAL.....	56
Antecessores .....	63

Antepassados.....	76	Potencialidade.....	26
Gerações passadas.....	91	Professores bilíngues.....	149
ANOS 1980.....	68	Programas bilíngues, implementação..	73
ANOS 1990.....	68	Regiões bilíngues capixabas.....	148
APAGAMENTO.....	27, 29, 100, 101	Situação bilíngue, conflitos.....	77
APRENDENTE.....	39, 43, 48, 50, 168	Situações bilíngues, gramática.....	153
Realidade do aprendiz.....	49	Sujeitos bilíngues.....	47
APRENDENTES 15, 40, 41, 43, 45, 46, 48, 50		Tolerância às diferenças.....	95
Demandas dos aprendentes.....	40	BRASILEIRA.....	13, 14, 76, 83, 84, 85, 86, 88,
Imersão no mundo da escrita.....	48	90, 139, 172	
APRENDIZ.....	28, 34, 74, 79, 100	Bolhas sociais brasileiras.....	106
APRENDIZADO.....	26, 60, 61, 79, 87, 88, 94,	Brasileiras na Alemanha, seminário.....	93
119, 125, 127		Capitais brasileiras.....	153
APRENDIZAGEM.....	74	Comunidades brasileiras.....	72, 99
Direito à aprendizagem.....	26	Cultura brasileira... 47, 76, 77, 82, 83, 84,	
Processo de aprendizagem.....	56, 59	86, 92, 94, 96, 98	
Promoção e uso.....	100	Cultura de raiz brasileira.....	109
APRENDIZES.....	34	Diversidade autóctone.....	108
<b>B</b>		Diversidade brasileira.....	107
BARREIRA.....	31, 77, 89	Embaixada brasileira, registro civil.....	70
Barreiras locais e temporais.....	58	Formação cultural.....	13
Escrita como barreira.....	43	Heranças culturais.....	45
Marginalização.....	156	Hinterlândia brasileira.....	119
BILINGUIZMO.....	32, 98, 99, 107, 127, 136, 138,	História brasileira.....	107
148, 149		Identidade brasileira... 47, 49, 76, 83, 86,	
Aluno bilíngue.....	26	87	
Alunos, escola.....	94	Línguas familiares brasileiras.....	112
Bilinguismo aditivo.....	26	Mães brasileiras da Virgínia.....	45
Condição de bilíngues.....	28	Mulheres, informantes.....	82
Crianças bilíngues.....	25, 26, 33, 88, 94	Origem brasileira.....	66
Desenvolvimento do bilinguismo.....	26	População brasileira.....	126
Escolas bilíngues.....	28	População típica.....	119
Infância bilíngue.....	71	Sociedade brasileira.....	120
Ladinos, Brasil Colônia.....	128	Toponímia brasileira.....	119
Letramento bilíngue.....	35	BRASILEIRAS.....	82, 92, 93, 95, 97
<i>Literacia</i> bilíngue, Hornberger.....	35	Instituições brasileiras.....	20
Oportunidades.....	127	BRASILEIRINHOS.....	14, 17
		BRASILEIRO.....	21, 86, 96, 118
		Brasileiro, família.....	83

Cenário ecolinguístico .....	136	Língua espanhola .....	130
Desenvolvimento econômico .....	113	CIDADANIA.....	49
<i>Design</i> populacional brasileiro .....	107	Cidadania alemã .....	97
Entidades de ensino.....	75	Cidadania brasileira.....	47
Estereótipo brasileiro .....	86	Cidadania do imigrante .....	70
Marido, informante.....	82	Cidadania japonesa .....	75
Período colonial brasileiro .....	121	Dupla cidadania .....	96
Sistema jurídico .....	11	COGNIÇÃO	
Território brasileiro .....	18, 117, 123, 124	Benefícios cognitivos.....	156
BRASILEIROS... 14, 16, 36, 39, 67, 70, 71, 72,		Capacidade cognitiva.....	57
73, 75, 77, 83, 85, 92, 99, 103, 125, 153,		Conceitos cognitivos de atenção, Givón	
178, 179		.....	104
Brasileiros no Japão.....	66	Constatação de fenômeno cognitivo..	156
Comunidade de brasileiros .....	66, 76	Estímulos cognitivos .....	158
Costumes brasileiros .....	90	Funções cognitivas.....	157
Dekasseguis brasileiros .....	71	Ganhos cognitivos .....	87
Educadores brasileiros.....	51	Impacto cognitivo, <i>continuum</i> cultural	53
Estereótipos brasileiros .....	90	Vantagens cognitivas, bilinguismo .....	26
Êxodo para o exterior .....	16	COLONIZAÇÃO	
Filhos de brasileiros .....	76	Processo colonizador .....	107
Imigrantes brasileiros .....	28, 38, 73	COMIDA .....	82, 84, 88
Imigrantes, Japão .....	67	Azeite-de-dendê.....	127
Livros e revistas.....	48	COMPLEXIDADE.....	77, 92
Manutenção de elementos.....	82	Complexidade comunicativa.....	74
Modelos filogenéticos brasileiros .....	118	Complexidade das interações .....	132
Nativos brasileiros .....	12	Concepções, definições.....	133
Padres brasileiros.....	72	Discussão .....	25
Povo culturalmente coletivista .....	99	Temática .....	19, 123
Teuto-brasileiros.....	98	COMUNIDADE BRASILEIRA .....	48, 68
Trabalhadores brasileiros .....	66	CONTATO.....	92
Valores .....	82	Contato ativo, LH.....	98
BRASILEIROS NO EXTERIOR 16, 76, 77, 169		Contato com LH.....	100
<b>C</b>		Contato com línguas majoritárias.....	97
CANÇÕES		Contato com LP .....	96
Música.....	60, 61, 109	Contato com o outro .....	83
CASTELHANO		Contato com o país de origem.....	89
Língua espanhol.....	160	Contato cultural, manutenção.....	101
		Contato entre povos, mudanças.....	91
		Contato espontâneo entre línguas .....	98

Contato Japão-Brasil.....	72	Contexto, país de acolhida .....	26
Contato sociocultural.....	19	Contextos da aculturação.....	80
Contatos interculturais .....	119	Contextos de relações culturais .....	54
CONTATO LINGUÍSTICO.122, 127, 136, 140,		Contextos de valorização.....	28
148, 153, 155		Contextos discriminatórios.....	28
Contato forçado entre línguas .....	125	Contextos formais e informais, ensino	37
Estudos.....	137	Contextos socioculturais .....	58
Língua Geral, LP.....	119	Envolvidos, processo LH.....	56
Primeiros contatos no Brasil.....	119	Herança, Direito.....	11
Situações de contato.....	153	LH como mudança social.....	78
Situações de contato linguístico .....	136	Pluralidade de contextos.....	90
CONTATOS LINGUÍSTICOS.....	117	CONTEXTOS	
Contato com LE.....	156	Circulação de textos.....	42
CONTEXTO		Contextos de contato.....	55
Contexto cultural.....	16, 57, 58	Contextos de LH.....	39
Contexto cultural diferente.....	61	Contextos restritos, domésticos.....	42
Contexto de ensino.....	92	Diferentes contextos de LH.....	52
Contexto de imigração.....	<b>86, 87</b>	Relações de poder.....	30
Contexto de LH.....	48, 64	<i>CONTINUUM</i> ORAL-ESCRITO .....	44
Contexto de migração .....	58	CRIANÇAS BRASILEIRAS.....	71, 72, 76, 88
Contexto de ressignificação .....	56	CULINÁRIA.....	49, 127, 139, 143, 147
Contexto de transformação.....	55	Feijoada.....	76
Contexto do letramento .....	42	CULTURA ....	11, 14, 24, 32, 49, 51, 54, 55, 57,
Contexto dos falantes de LH .....	56		58, 61, 62, 67, 74, 75, 78, 80, 81, 82, 86,
Contexto educacional, Canadá.....	51		87, 89, 90, 94, 96, 98, 99, 101, 113, 118,
Contexto estrangeiro.....	97		120, 127, 139, 142, 143, 150
Contexto familiar.....	85	Ação familiar sobre o êxito escolar ....	149
Contexto histórico, ES.....	137	Agrupamentos de culturas distintas....	55
Contexto minoritário das LH.....	79	Aspectos da cultura.....	101
Contexto multicultural .....	39	Bens simbólicos .....	78
Contexto multilíngue.....	32, 39, 98	<i>Blend</i> de culturas.....	17
Contexto restrito das LH.....	38	Competências interculturais .....	57
Contexto restrito de atuação na língua	44	Contato com outras culturas .....	92
Contexto social .....	38	Convívio entre culturas .....	90
Contexto social, causa .....	57	Cultivo da cultura.....	99
Contexto social, histórico .....	58	Cultura adicional .....	56
Contexto sociocultural.....	38	Cultura alemã.....	84, 85, 86, 151
Contexto sociológico.....	25, 33	Cultura ameríndia.....	118
Contexto urbano.....	109	Cultura ancestral .....	145

Cultura árabe .....	61	Manutenção, cultura ancestral .....	148
Cultura banto .....	123, 124	Mobilidade entre culturas.....	99
Cultura brasileira....	40, 47, 52, 76, 77, 82, 83, 84, 86, 92, 94, 96, 109	Neutralidade na cultura.....	91
Cultura de acolhida .....	14, 84	Perda da cultura italiana .....	144, 145
Cultura de acolhimento	80, 81, 85, 89, 90	Plasticidade, flacidez .....	81
Cultura de herança .....	74, 76, 77, 101	Pluralidade de culturas .....	64
Cultura de imigração, ES.....	151	Propostas pedagógicas.....	52
Cultura de minorias .....	24	Reconstrução de cultura.....	100
Cultura de origem.....	19, 84, 89, 90, 141	Sistema de informação .....	91
Cultura digital .....	150, 151	Trasmissão, valores .....	96
Cultura do colonizador.....	129	Valorização da cultura .....	59, 90
Cultura dominante .....	112, 113	Várias culturas.....	59
Cultura estrangeira.....	62	Vitalidade, <i>status</i> minoritário .....	53
Cultura europeia.....	118	<b>CULTURAIS</b>	
Cultura germânica .....	152	Afiliações culturais .....	47
Cultura herdada.....	127	Bens culturais .....	49, 50
Cultura italiana.....	139, 151	Cruzamentos culturais .....	14
Cultura japonesa.....	75	Cultivo de valores culturais.....	52
Cultura judaico-espanhola.....	129	Diferenças culturais .....	94
Cultura letrada .....	40	Diferenças e tensões culturais, <i>pressure</i> <i>cooks</i> .....	156
Cultura menos privilegiada.....	113	Encontros interculturais .....	39
Cultura natal.....	169	Estudos culturais.....	55
Cultura pomerana.....	151, 152	Eventos culturais.....	74
Cultura sudanesa.....	123, 124	Fenômenos culturais.....	11
Culturas de herança.....	115	Grupos culturais africanos.....	123
Culturas em contato.....	120	Habilidades culturais .....	28
Culturas étnicas/raciais.....	99	Identidades culturais .....	90, 99
Cursos de capoeira .....	76	Intercâmbios culturais .....	13
Diferenças musicais .....	61	Modos culturais, instrumental.....	42
Diferentes culturas.....	91	Mudanças culturais e psicológicas.....	80
Direito de transmissão familiar, Lei nº 8.069 de 13/07/1990 .....	150	Práticas culturais, preservação .....	58
Entrecruzamento de culturas .....	154	Propostas culturais .....	52
Identidade, pré-determinação.....	55	Questões culturais .....	81, 91
Imersão em uma cultura.....	16	Relações culturais, sociedade.....	54
Língua-cultura .....	40, 41, 44, 46, 49	Saberes culturais .....	50
Língua-cultura, herança.....	49	<b>CULTURAL</b>	
Manutenção da cultura.....	21	Abismo cultural.....	12
		Apagamento cultural.....	29, 126

Assimilação cultural .....	31	Perda cultural .....	26
Bagagem cultural .....	56	Preservação do PB.....	17
Bloco cultural.....	129	Privilégio cultural .....	149
Capital cultural.....	79	Projeto de extensão cultural.....	12
Capital cultural, transmissão indireta .....	149	Reconstrução de identidades culturais	86
Comunicação intercultural .....	56	Recurso cultural.....	79, 87
Conceito cultural .....	59	Representação cultural .....	80
Conexão cultural.....	38, 122	Representações culturais.....	100
Construção cultural.....	43	Reprocidade cultural.....	120
Contato cultural.....	101	Reprodução cultural.....	54
Contato sociocultural.....	19	Sociedades multiculturais.....	155
Contatos interculturais .....	119	Teorias culturais pós-modernas.....	55
<i>Continuum</i> cultural entre gerações .....	53	Transmissão cultural.....	53
Curso de difusão cultural, USP.....	13	Unidade cultural .....	119
Diversidade cultural .....	27, 79, 87	Unidade cultural, preservação.....	14
Diversidade cultural, <i>melting pot</i> .....	156	Universo cultural.....	127
Diversidade cultural, valorização.....	156	Valor cultural .....	27
Enraizamento do sujeito.....	166	Valores culturais.....	92
Experiência cultural.....	95, 166	Vivência cultural.....	59
<i>Flacidez cultural</i> .....	81	CULTURAS.....	60
Formação cultural brasileira.....	13		
Função sociocultural .....	78	<b>D</b>	
Hibridização cultural.....	47	DANÇA.....	77, 143, 145, 147, 152
Identidade cultural.81, 82, 84, 89, 90, 97, 100		DÉCADA DE 1950 .....	116
Identidade cultural materna.....	81	Elite paulistana.....	133
Identidade cultural originária.....	86	DÉCADA DE 1980 .....	71
Identificação cultural .....	85	DÉCADA DE 1990 .....	72
Imersão cultural .....	94	DEMOCRACIA	
Integração cultural .....	26	Debate democrático.....	32
Legado cultural .....	80	Sociedade democrática, igualidades.....	30
Manifestação cultural.....	77	DESCENDENTES77, 143, 144, 147, 151, 168	
Manutenção cultural.....	64	Afrodescendentes .....	126
Manutenção de hábitos culturais .....	82	Brasileiros nipo-descendentes.....	68
Meios acadêmicos e culturais .....	51	Brasileiros no Japão.....	66
Mescla cultural .....	136	Descendência .....	13
Nível cultural da família.....	149	Descendente bilíngue simultâneo.....	107
Patrimônio cultural.....	92, 153	Descendente nipo-brasileiro.....	70

Descendentes de imigrantes japoneses .....	67	Racismo.....	32
Descendentes de japoneses .....	67	Segregação.....	81
Descendentes europeus.....	139	DUPLA ALFABETIZAÇÃO .....	52
Descendentes italianos.....	142	DUPLA HERANÇA .....	77
Descendentes nipo-brasileiros.....	69	<b>E</b>	
Descendentes, nipo-brasileiros69, 71, 75		EDUCAÇÃO.....	52
Fortalecimento identitário .....	101	Ações educativas .....	15, 94
Hungria, Casa húngara .....	13	Educação crítica.....	30
Imigrantes .....	79	Educação em massa .....	26
Italianos, alemães.....	143	Educação formal.....	75
Mescla étnica.....	107	Educação infantil.....	71
Monolíngues .....	149	Educação multicultural .....	94
Nissei, sansei .....	69	Educação multilíngue.....	94
Pomeranos, alemães, ES .....	147	Educação multilíngue, princípios.....	94
Preservação, cultura .....	14	Expectativa educativa.....	55
Transmissão .....	11, 54	Experiência educacional.....	30
Vivências .....	55	Experiência educativa.....	32
DESESTRANGEIRIZAÇÃO .....	40, 41, 50	Línguas oficiais.....	27
DIALETO .....	111, 140, 141, 146, 148	Propostas educacionais .....	51
Dialeto caipira.....	110	Sistema público.....	28
Dialeto italiano, perda, ES.....	146	Sistemas educacionais.....	31
Dialeto paulistano.....	116, 131	EDUCADOR .....	58, 59
Estigmatização, desvalorização da LH .....	149	Resgate do educador .....	63
Italiano .....	144, 145, 147	EDUCADORES.....	51, 52, 62
Manutenção e valorização .....	153	Pais, professores.....	53
DIALETOS.....	103, 111, 119, 146, 148, 149	EMIGRAÇÃO .....	113
Fonologia, morfologia, sintaxe.....	149	Emigração como termo .....	20
Manutenção e valorização .....	153	Emigração de brasileiros, Japão.....	68
Situação dialetológica .....	123	Emigrantes, nordeste brasileiro .....	114
DIÁSPORA .....	12, 32, 33, 39	Fenômeno da emigração .....	93
DIFERENÇAS		Nordeste brasileiro, seca.....	114
Diferenças linguísticas e culturais,		EMIGRANTE	
repressão, <i>melting pots</i> .....	156	Fluxo migratório.....	20
DISCRIMINAÇÃO .....	27, 28, 29, 75, 93	ENSINO 28, 29, 30, 34, 37, 38, 39, 40, 43, 46,	
Estigmatização linguística, preconceito .....	148	47, 50, 51, 62, 72, 73, 92, 141, 142, 150,	
Práticas de racismo.....	31	175, 187	
		Atividade extracurricular.....	30

Contexto de ensino.....	31	Japão, diploma universitário .....	69
Currículos, planejamento.....	42	ENSINO-APRENDIZAGEM.....	30, 37, 38, 47
Diretrizes de ensino.....	40	Área de ensino-aprendizagem, LH.....	46
Ensino das LHs .....	34	Material de ensino-aprendizagem.....	40
Ensino de LH .....	28, 33	ERA VARGAS.....	27, 132
Ensino de língua .....	39	ESCOLA.....	48, 83, 149
Ensino de LP .....	76, 92	Âmbito escolar.....	43
Ensino de PLH.....	25, 35, 41, 72, 82	Ampliação da escrita fora da escola.....	48
Ensino de PLH, letramento.....	36	Atuação do professor .....	30
Ensino para estrangeiros .....	72	Conservação social, legitimização de	
Ensino PLE.....	74	desigualdades.....	149
Ensino público.....	29	Coro da escola.....	60
Ensino regular .....	30	Currículo, música .....	60
Ensino Superior .....	71	Currículos .....	49
Ensino Superior completo .....	82	Cursos superiores.....	110
Entidades de ensino brasileiro,		Desenvolvimento de currículos .....	50
miscelâneas schools.....	75	Educação formal.....	71
Incentivo .....	143	Escola comunitária, escolinhas,	
Iniciativas promotoras, ensino LP .....	92	playschool .....	52
Instituições de ensino .....	40	Escola comunitária, EUA.....	40
Instituições de ensino PLH.....	45	Escolas comunitárias.....	30, 37
Materiais didáticos.....	149	Escolas comunitárias PLH.....	45
Objetivos de ensino.....	50	Escolas de imigrantes, Era Vargas .....	27
Oferta, ensino de LP.....	71	Escolas formais .....	143
ONGs de ensino de PLH, EUA .....	45	Escolas primárias, Berlim .....	59
Parâmetros para o ensino.....	32	Estigmatização da LH, ES .....	149
Perspectiva do ensino de PLH .....	34	Graus de escolarização .....	86
Planejamento de cursos.....	46	Idade escolar .....	63
Prática de ensino.....	30, 34	Japão.....	71
Práticas de ensino.....	14, 32	Mecanismos, promoção ou resistência à	
Programas de incentivo e ensino, LH...51		mudança .....	149
Promoção do ensino de LP .....	99	Papel da escola .....	149
Propostas pedagógico-culturais .....	52	Planejamento de cursos.....	50
Sistema de ensino .....	26	Planejamentos de cursos.....	49
Sistemas de ensino .....	15, 25, 29, 30	Processo de alfabetização.....	28
Sistematização do ensino público		Processo de escolarização .....	26
monolíngue .....	27	Sala de aula.....	48
Situação de ensino PLH, EUA .....	40	Similaridades em currículos de LH .....	52
ENSINO SUPERIOR		Valorização linguística e curricular.....	26

Valorização, LH .....	149	Atitude do falante .....	24
Valorização, reconhecimento dos colegas .....	62	Falante de herança .....	30, 32
Vêneto, letramento.....	141	Falante de LH .....	33, 35, 41, 56, 64
<b>ESCOLAS</b>		Falante monolíngue .....	26
Apoio financeiro .....	28	Falante nativo .....	32, 33
Currículos oficiais de escolas comunitárias.....	45	Falante-aprendente.....	50
<b>ESCOLAS PÚBLICAS</b> .....	147, 152	Pais como falantes nativos .....	97
<b>ESCRITA</b> .....	35, 45	<b>FALANTES</b> .....	37, 38, 39, 100, 106, 150
Código escrito .....	35	Atitude dos falantes .....	31
Desenvolvimento da escrita, preocupação.....	36	Comunidades falantes de herança.....	28
Habilidade ensinada .....	49	Dialeto, variante da LP.....	148
Habilidades de escrita .....	47	Falante adultos de LH .....	32
Imersão dos aprendentes .....	48	Falantes adultos nativos.....	32
Imersão e ampliação.....	48	Falantes aprendentes.....	15
Multimodalidade dos textos .....	48	Falantes de árabe, crianças .....	61
Produção literária.....	95	Falantes de herança 25, 28, 29, 32, 34, 48	
Textos escritos, mediação.....	42	Falantes de LH .....	40, 47
Universo textual .....	50	Falantes de LP.....	51, 128
<b>ESPAÑHOL</b>		Falantes de PLH .....	40, 81
Ladino/Espanhol arcaico .....	131	Falantes de português, pais, voluntários .....	36
Língua espanhola .....	160, 163, 164, 165	Falantes descendentes de imigrantes	136
Língua espanhola, coração .....	162	Falantes nativos como formadores .....	16
<b>ESPANIOL</b> .....	130	Falantes nativos de dialeto.....	148
<b>ESTEREÓTIPO</b> .....	86	Falantes nativos, vêneto .....	143
<b>ESTEREÓTIPOS</b> .....	31, 87, 90, 134	Falantes, Tupi.....	119
<b>ESTIGMATIZAÇÃO</b> .....	108, 114	Políticas de inclusão de falantes.....	40
<b>ETNIAS</b> .....	59, 107, 108, 120, 132, 153	Porcentagem de falantes .....	141
Diversidade étnica.....	107, 133	Traços sociais dos falantes .....	104
Grupos étnicos.....	123	<b>FALANTES DE HERANÇA</b> .....	29
Miscigenação interétnica.....	108	<b>FALAR</b>	
Novos grupos étnicos.....	133	Falar corrente, bolhas cultas .....	110
Resiliência étnica .....	108	Falar das grandes cidades.....	129
<b>F</b>		<b>FALARES</b> .....	33
<b>FALANTE</b> .....	100, 166	Aprendizes, valorização.....	34
		Diversidade dos falares.....	106
		Falares africanos .....	117, 123, 126
		Falares afro-brasileiros.....	127
		Falares cotidianos.....	106

Falares da terra.....	103	Incapacidade didática.....	74
Falares de crianças bilíngues .....	25	Interação, amigos.....	98
Falares regionais e portugueses no		LH 97, 112	
Brasil .....	18	Língua da família.....	25, 62
Falares regionais rurais .....	129	Língua da família, LH.....	97
Ideologia relacionada aos falares.....	24	Manutenção .....	100
Valor dos falares.....	30	Mulher africana, Brasil Colônia.....	127
<i>FALARES DE CASA</i> .....	106	Nacionalidade híbrida.....	121
Família		Papel da família.....	17
Práticas, mudanças.....	50	Participação da família, LH.....	48
FAMÍLIA .....	24, 34, 43, 59, 60, 83, 84, 87, 88,	Participação na educação.....	150
89, 90, 96, 97, 122		Política linguística.....	31, 87
Acolhida, Japão.....	17	Política linguística familiar.....	17
Acolhida, preparação .....	32	Políticas linguísticas familiares.....	50
Acolhimento, valorização da LM.....	155	Portugueses, Brasil Colônia .....	121
Ambiente familiar .....	11, 101	Práticas restritivas .....	34
Ambiente familiar, uso da LH.....	25	Preocupação .....	97
Apoio, conscientização .....	40	Promoção de LH .....	89
Arrimo de família.....	163	Promoção e preservação da LH.....	78
Atitudes, valores.....	24	Promoção, oportunidades .....	91
Atividades comunitárias, líderes locais		Relações familiares .....	84
.....	30	Tomada de decisões.....	31, 34
Autóctone, Brasil, Índia.....	120	Tradições familiares .....	14
Canções típicas.....	60, 61	Uso da LH, tolerância ...	29, 34, 48, 78, 85,
Casais de nacionalidade híbrida .....	11	88, 91, 93, 94, 96, 97, 98, 103, 115,	
Comunicação com familiares.....	88, 89	118, 122, 149, 150	
Conflitos familiares .....	75	Valor intrínseco .....	89
Contribuição da família, leitura.....	48	Valores morais.....	82
Costumes.....	61	Valorização, reconhecimento.....	62
Dever da família, transmissão de LH.	156	Vêneto, ambientes familiares.....	141
Elite paulistana, anos 1950 .....	133	Vínculo familiar.....	167
Envolvimento da família.....	52	FLUXO IMIGRATÓRIO.....	18
Esforço familiar.....	26	FLUXO MIGRATÓRIO .....	18, 19
Família híbrida .....	107, 120	Correntes migratórias.....	107
Famílias híbridas.....	15, 19	Dinâmicas migratórias .....	112
Heranças familiares .....	16	Emigração de descendentes de japoneses	
Identidade, LH .....	99	.....	67
Imigração, EUA.....	24	Fluxo migratório reverso .....	16, 17
Imigração, vivência .....	24, 92	Massas migratórias .....	107, 134

Migração.....	58	GOVERNO	
Migrações forçadas, migrações		Ações governamentais.....	74
voluntárias.....	55	Estruturas governamentais, poder.....	15
Movimento migratório.....	92	GREGO	
Movimentos migratórios.....	92	Língua grega.....	131
Situação migratória.....	59	GRUPO SOCIAL MAJORITÁRIO.....	81, 86, 90
FRANCÊS		<b>H</b>	
Língua francesa.....	130, 131, 136	HERANÇA	
<b>G</b>		Detecção de herança.....	18
GÊNEROS		Herança lusitana.....	13
Gêneros textuais, mídias sociais.....	48	Heranças estrangeiras no PB.....	17
GERAÇÃO.....	78	Italianos e alemães no ES.....	18
Geração híbrida.....	132	Programas de herança.....	63
Herança cultural.....	101	Resgate de herança.....	63
Nissei, sansei, Japão.....	69	HERANÇA CULTURAL. 11, 21, 56, 62, 63, 64,	
Nova geração, medidas de manutenção		149	
linguística.....	150	Aspectos.....	53
Terceira geração.....	38	Conceito.....	55
Terceira geração, Japão.....	70	Concepção.....	47
Tranmissão histórica.....	54	Definição.....	54
GERAÇÕES.....	12, 58, 132	Herança cultural minoritária.....	64
Anteriores.....	145	Manutenção.....	53
Atuais.....	145	Preservação.....	16
<i>Continuum</i> cultural.....	53	Temática.....	56
Fortalecimento, língua de imigração. 143		Validação.....	149
Gerações futuras, transmissão		Vitalidade.....	56
linguística.....	140	HERANÇA LINGUÍSTICO-CULTURAL.. 39, 41	
Gerações passadas, preciosidade.....	91	HERANÇAS	
Ligação intergeracional.....	63	Heranças no PB.....	18
Morte da língua.....	140	Heranças socioculturais.....	107
Novas gerações.....	60	HERANÇAS CULTURAIS.....	22, 45, 46, 115
Paulistano.....	129	Homogeneização das heranças.....	27
Segundas gerações.....	38	Integração de heranças.....	53
Sistema de informação, transmissão....	91	HIBRIDISMO	
Transmissão, pomerano.....	151	Casais de nacionalidade híbrida.....	11
GLOBALIZAÇÃO.....	13, 99	Casamento híbrido.....	14
Mundo globalizado.....	95	Casamentos híbridos.....	16

Geração híbrida.....	132	Preservação identitária.....	12, 169
Mundos híbridos, LP.....	133	Questões identitárias .....	81
Pessoas híbridas.....	108	Reafirmação, costumes .....	147
Sociedade híbrida, Brasil.....	120	Reconstrução de identidades culturais	86
HIBRIDIZAÇÃO.....	47, 56	Reprodução identitária .....	54
		Traços identitários, dialeto .....	131
<b>I</b>		Vínculo identitário.....	159
		Vínculos identitários .....	78
IDENTIDADE.....	13, 21, 47, 49, 53, 54, 55, 56,	IDENTIDADES .....	86
	57, 58, 78, 80, 83, 84, 86, 87, 88, 89, 92,	Construção ou reavivamento .....	16
	93, 96, 100, 108, 112, 126, 136	ILEGALIDADE.....	31
Afiliações identitárias .....	47	IMIGRAÇÃO.....	15, 82
Comunidades identitárias.....	153	Contexto de imigração.....	86, 87
Conceito de identidade.....	83	Contexto de resignificação .....	56
Configuração de nova identidade.....	84	Contextos de imigração.....	84
Constituintes identitárias .....	100	Imigração como termo .....	20
Construção identitária.....	79	Imigração japonesa para o Brasil.....	67
Construção de nova identidade.....	<b>84</b>	Imigração portuguesa.....	116
Desenvolvimento da identidade.....	52	Imigração, Japão .....	69
Fortalecimento identitário .....	101	Lei de imigração.....	67
Histórias identitárias .....	114	Massa de imigrados .....	107
Identidade brasileira.....	47, 49, 76, 83, 86	Política de imigração .....	72
Identidade camuflada .....	115	IMIGRANTE .....	25, 26, 28, 29, 31, 55, 129
Identidade como teuto-brasileiros.....	98	Cidadania do imigrante.....	70
Identidade cultural.80, 81, 82, 84, 86, 90,		Descendentes.....	30
97, 99		Direito de imigrantes .....	33
Identidade de grupo .....	111	Era Vargas, apagamento.....	27
Identidade grupal, manutenção .....	126	escolas, proibições.....	27
Identidade italiana .....	152	Filhos de imigrantes .....	25
Identidade nacional .....	56, 101	Fluxo migratório.....	20, 24
Identidade plural.....	57	Imigrante legal ou ilegal .....	34
Identidades capixabas.....	137	Refugiado .....	24
Língua-cultura-identidade.....	26	Refugiados.....	29, 31
Manifestações identitárias .....	166	IMIGRANTES.....	38, 39, 47, 55, 67, 69, 70, 73,
Manutenção da identidade brasileira ..	87		76, 79, 83, 93, 94, 95, 101, 117, 131, 132,
Manutenção de identidade nacional.....	99		133, 136, 137, 138, 139, 153
Mitos fundadores .....	56	Aumento no território japonês.....	69
Perda identitária .....	26	Filhos de imigrantes .....	51
Pertença linguística, forma identitária	79		

História dos imigrantes, registros, museu.....	152
Imigrantes africanos.....	136
imigrantes alemães.....	151
Imigrantes brasileiros .....	38, 67, 73
Imigrantes brasileiros, Japão .....	66, 70
Imigrantes europeus .....	136
Imigrantes ilegais.....	71
Imigrantes italianos .....	139
Imigrantes japoneses.....	77
Imigrantes japoneses no Brasil.....	68
Imigrantes ucranianos, EUA .....	158
Italianos .....	143
Italianos, alemães.....	143
INSERÇÃO.....	100
INSERÇÃO SOCIAL.....	100, 112
INTEGRAÇÃO.....	64, 81, 84, 86, 90, 93, 155
INTERAÇÃO ...	41, 53, 55, 80, 84, 93, 98, 100, 134, 153
Complexidade .....	132
Interação social.....	168
Interações sociais.....	114
INTERCULTURAL	
Competência intercultural.....	94
Comunicação intercultural .....	64
Contato intercultural.....	118
Universo intercultural .....	92
INTERCULTURALIDADE .....	91
INTERNET .....	75, 141
Enunciados do site .....	49
Rede mundial de computadores, letramento .....	16
Site.....	46
Site, Associação ABRACE.....	45
Site, Vamos Falar Português .....	45
Tecnologia, redes .....	74
<b>J</b>	
JARDIM DE INFÂNCIA .....	71, 88
JUDEZMO .....	130
<i>JUS SANGUINIS</i> .....	16, 70
<i>JUS SOLI</i> .....	70
<b>K</b>	
KASTEYANO MUESTRO.....	130
<i>KINDERGARTEN</i>	
Jardim de infância.....	88, 89, 98
Jardim de Infância.....	83
<b>L</b>	
L2 113	
LAÇOS.....	12, 13
Fortalecimento de laços.....	99
Laços com o Brasil .....	47
Laços de identificação afetiva .....	47
Laços de pertencimento.....	49
Laços familiares.....	98
Laços imaginários .....	57
LE 46, 122, 155, 156	
LEs.....	122
LETRAMENTO . 15, 26, 35, 36, 37, 41, 42, 43, 44, 45, 48, 49, 142	
Conceito de letramento.....	37, 41, 42
Concepção de letramento.....	42, 45, 47
Concepções de letramento .....	41, 45
Contexto do letramento .....	42
Letramento como prática social .....	37
LM.....	48
Papel do letramento .....	44
Papel do letramento, transmissão de LH .....	37
Papel do professor.....	50
Práticas .....	35

Práticas de letramento 35, 42, 43, 44, 46, 48, 50	55, 57, 61, 63, 64, 66, 67, 71, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 82, 84, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 96, 97, 98, 100, 101, 103, 107, 111, 112, 113, 119, 121, 122, 123, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 132, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 146, 148, 155, 157, 158, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 168, 169, 171, 173, 177
Práticas sociais de letramento.....49	Adicional.....121, 133
Processo de letramento, internet.....16	Alemão .....148
Sociedade, interação.....41	Alemão, diferenças fonológicas.....148
Vêneto.....141	Alemão, língua de casa.....148
LH 17, 18, 24, 25, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 46, 47, 48, 50, 52, 63, 64, 66, 73, 75, 77, 78, 79, 80, 86, 89, 91, 92, 97, 98, 100, 101, 103, 104, 112, 113, 114, 116, 117, 121, 122, 123, 127, 130, 131, 132, 134, 155, 159, 164, 167	Alemão, patrimônio cultural.....151
Antônimia de LE, justaposição de SL...46	Ampliação do vocabulário .....52
Aprendizado, falta de motivação.....147	Análise do discurso, PLH .....56
Aquisição de LH.....81	Apagamento linguístico .....29
Auto-identificação linguística .....159	Aquisição da língua.....79, 127
Comunidade de LH.....40	Aquisição de língua .....159
Comunidades de LH.....34	Aquisição de outra língua .....127
Contatos com as LH.....35	Aquisição, desenvolvimento.....32
Declínio do uso.....38	Aspectos fonético-fonológicos.....140
Desenvolvimento da LH.....31, 34	Aspectos fonológicos.....52
Manutenção linguística .....150	Atitudes linguísticas, país de acolhida .....166
Preservação da LH.....156	Auto-identificação .....166
Processos fonético-fonológicos.....143	Bloco ou tronco Makro-Jê .....119
Tolerância ao uso da LH .....29	Comunidade linguística.....57
Transmissão da LH.....44, 156	Comunidades discursivas .....154
Uso em ambiente doméstico .....92	Comunidades quilombolas.....125
LHs.....33, 34, 77, 78, 79, 91, 103, 106, 112, 122, 132, 133, 134, 155, 157, 159, 161, 165, 166, 167, 169	Configuração linguística, complexidade .....154
LINGUA	Contato linguístico.....168
Antropônimo, nome pessoal.....12	Cooficialização, pomerano.....151
Bloco ou tronco Tupi.....119	Crioulo .....160
Ladino, <i>lengua de la leche</i> .....130	Crioulo, Colômbia.....160
Língua veicular.....125	Crioulo, palenquero .....160, 163, 166
Registro padrão .....33	Da terra .....134
LÍNGUA 11, 12, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 32, 33, 36, 38, 39, 40, 41, 44, 46, 47, 49, 50, 54,	Didática da língua .....46
	Direitos linguísticos .....28

Distância do padrão culto .....	106	<i>Lengua de la leche</i> .....	168
Diversidade .....	121, 123, 136	<i>Lengua de la leche</i> , LM .....	129
Diversidade de línguas .....	27	Léxico .....	58
Dominante .....	38	LH 1, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 22,	
Domínio da língua falada e escrita.....	47	35, 36, 38, 46, 51, 56, 64, 71, 72, 76,	
Domínio das línguas .....	49	77, 78, 80, 91, 96, 97, 103, 122, 126,	
Ensino .....	39, 141, 143	155, 168, 169, 174, 188, 190	
Ensino de língua .....	62	LH, Japão.....	16
Escrita.....	35	LH, subjetividade.....	166
Espanhol.....	162	Língua	
Expressões idiomáticas.....	76	Pidgins .....	126
Falantes.....	161	Língua japonesa, língua de casa.....	70
Falar paulista .....	106	Língua adicional.....	56
Falar pernambucano .....	106	Língua ágrafa.....	151
Falares .....	30	Língua alvo .....	125
Famílias linguísticas, família tupi-		Língua ancestral.....	39
guarani.....	119	Língua ancestral, desvalorização .....	149
Fenômeno, palatização.....	144	Língua Brasílica.....	122
Fenômenos linguísticos .....	121	Língua coloquial .....	70
Fluxos migratórios .....	139	Língua como valor político .....	27
Geral, Brasil.....	120	Língua crioula .....	104
Grupos de fala tupi .....	119	Língua culta.....	110
Homogeneidade social .....	27	Língua da administração .....	121
Húngara .....	13	Língua da família.....	25
Identidade .....	47	Língua da intimidade doméstica .....	66
Imigração .....	143, 144, 147	Língua da mãe.....	121
Inglês.....	28, 162	Língua da terra.....	103, 107, 110, 134
Italiano .....	146, 153	<i>Língua de casa</i> .....	38, 66, 103, 111, 112
Italiano, São Paulo .....	134	Língua de catequese .....	119
Japonês.....	69	Língua de comunicação.....	70
Jesuítas, criações neológicas.....	120	Língua de intercurso .....	119
L1 147		Língua de minoria.....	95
L2 46, 125, 126		Língua de santo.....	129
Ladino, <i>lengua de la leche</i> .....	129, 131	Língua dominante .....	28, 122, 123
Latim .....	168	Língua escrita.....	42, 44, 48, 70, 74
<i>Latim da terra</i> .....	120	Língua exótica.....	103
Latim, língua oficial.....	121	Língua falada .....	80, 104
LE 27, 46, 66, 71, 80, 155		Língua falada em casa .....	104
Legitimação e valorização.....	27	Língua falada, oralidade.....	38

Língua familiar .....	103	Língua Portuguesa.....	47
Língua franca.....	126	Língua portuguesa no Brasil.....	104
Língua geral.....	120	Língua Primeira .....	97
Língua geral amazônica .....	126	Língua Tupinambá.....	122, 123
Língua Geral da Costa .....	119	Língua veicular.....	126
Língua geral, África .....	18, 123, 124	Língua veicular africana .....	125
Língua geral, Brasil.....	119, 120, 121, 122, 123, 126	Língua-cultura .....	26
Língua geral, nheengatu .....	126	Língua-cultura .....	41
Língua Húngara.....	14	Línguas	
Língua inglesa.....	38	criouos .....	126
Língua italiana oficial.....	141	Línguas a africanas, tipologia .....	124
Língua italiana, variedades dialetais .	141	Línguas adicionais .....	127
Língua japonesa.....	66, 70, 71, 75, 77	Línguas africanas .....	124, 125
Língua magiar .....	14	Línguas ancestrais.....	115
Língua majoritária.....	17, 70, 79, 87, 97, 112, 142, 155, 168	Línguas da terra.....	132
Língua majoritária local.....	112	Línguas de casa .....	111, 115
Língua majoritária, contatos linguísticos	.....	Línguas de imigração, preservação ....	151
.....	168	Línguas de origem africana.....	160
Língua majoritária, espanhol .....	160	Línguas de origem nativa ou africana,	
Língua materna.....	126	desprestígio.....	165
Língua materna.....	87, 92, 94, 116, 126	Línguas do paulistano.....	134
Língua minoritária ....	66, 79, 87, 103, 140	Línguas dominantes.....	38
Língua minoritária, manutenção.....	167	Línguas em contato .....	142, 169
Língua não dominante.....	122	Línguas europeias.....	27
Língua nativa, indígena .....	119	Línguas familiares brasileiras.....	112
Língua oficial.....	71, 104	Línguas locais.....	103
Língua oficial, educação.....	27	Línguas majoritárias.....	52, 165
Língua padrão.....	168	Línguas minoritárias .....	79, 127, 143
Língua portuguesa.....	128	Línguas nativas .....	165
Língua portuguesa..	39, 46, 47, 51, 52, 66, 71, 72, 73, 76, 88, 92, 93, 96, 99, 117, 119, 123, 125, 127, 128	Línguas nativas, tupinambá da costa do	
Língua portuguesa.....	73	Brasil.....	119
Língua portuguesa.....	74	Línguas Tupi.....	119
Língua portuguesa.....	74	LM.....	155, 159
Língua portuguesa.....	76	LM, resistência identitária.....	155
Língua portuguesa.....	147	LM, vínculos dolorosos.....	155
		LP 153, 162	
		LP, Português culto paulistano.....	132
		LP, São Paulo .....	132
		Manutenção .....	141, 149

Manutenção da LH.....	17	Proibição da língua geral, Brasil.....	129
Manutenção, perda.....	140	Proibição, controle .....	132
Mescla linguística.....	136	Promoção da língua .....	45
Minorias.....	29	Promoção escolar.....	26
Nativa, indígena .....	160, 161	Quéchuas .....	164
Nativo, indígena.....	121	Reconhecimento de outras línguas, diversidade.....	39
Neologismo, línguas em contato.....	120	Reflexão linguística .....	166
Nível de proficiência.....	52	Registro padrão .....	33
Oficial.....	143, 160	Segunda língua .....	46, 113
Oralidade.....	134	Seleção e adaptação entre línguas africanas.....	124
Oralidade e Escrita .....	152	Sonoridade da língua.....	59
Origem.....	161	Sujeito .....	158
Origem, tupi .....	119	<i>Tap</i> , apagamento .....	148
Os línguas.....	120	Topônimo, nome de lugar .....	12
Os Línguas, Tupi .....	121	Traços fonéticos fossilizados.....	133
PB 132		Transmissão da LP .....	95
Perfis sociolinguísticos.....	136	Transmissão linguística .....	140
Pluralidade linguística.....	29	Troca de fonemas.....	148
Pluralidade linguística, Brasil .....	150	Troca de vogais .....	148
Pomerano.....	148, 151, 152, 153	Tupi.....	168
Pomerano, diferenças fonológicas.....	148	Unidade linguística, costa do Brasil ...	119
Pomerano, língua de casa.....	148	Universo linguístico .....	158
Pomerano, patrimônio cultural.....	151	Uso político .....	33
Português.....	133	Valorização, ensino público .....	29
Português Brasileiro.. 123, 125, 129, 131, 136		Variações dialetais.....	119
Português como LE (PLE).....	74	Variantes, registros.....	33
Português de São Paulo.....	129	Veicular.....	125
Português para estrangeiros .....	72	Vêneto.....	142, 143
Português, LE .....	35	Vínculo linguístico .....	165
Português, língua administrativa.....	121	Vitalidade .....	141, 148
Português, língua de prestígio .....	143	Vitalidade da língua .....	51
Preconceito linguístico.....	169	Vocabulário .....	59
Preservação .....	143	Vocabulário familiar .....	127
Preservação linguística .....	169	LÍNGUA cultura.....	40, 49
Preservação, Pomerano .....	152	LÍNGUA MATERNA .....	12, 13, 18, 38, 48, 126
Primeira língua .....	123	LÍNGUA MINORITÁRIA .....	38
Primeira língua adicional.....	127	LÍNGUAS	
Processo de aquisição linguística.....	98		

Espanhol, variantes regionais, Colômbia .....	160	Estudos linguísticos, fonética, fonologia, gramática.....	153
LÍNGUAS EM CONTATO.....	33	Estudos linguísticos, relação psicossocial .....	157
LÍNGUAS-FONTE		Experiências linguísticas.....	166
Manutenção, nativos europeus.....	143	Fatos linguísticos do falado/escrito.....	44
LINGUICISMO		Fenômenos linguísticos.....	128
Minorias linguísticas, discriminação ....	29	Gramática contracultural.....	109
LINGUÍSTICA.....	22, 46	Habilidade escrita.....	40
Abordagens linguísticas.....	104	Habilidades de leitura.....	40
Âmbito linguístico.....	81	Habilidades linguísticas.....	28
Aquisição da LP.....	98	Habilidades orais.....	40
Aquisição de linguagem.....	52, 71, 121	Hábitos articulatórios.....	106
Aquisição linguística.....	34	Herança linguística.....	21
Aquisição PLH.....	90	Heranças linguísticas.....	27
Assimilação linguística.....	31	Importância sociolinguística.....	128
Barreira linguística.....	31	Interferências fonéticas.....	147
Blocos linguísticos.....	118	Investimento, pesquisa.....	140
Caldeirão linguístico.....	107	Itens lexicais.....	110
Ciência da Linguagem.....	143	Léxico.....	114
Competência de expressão oral.....	35	Léxico regional.....	103
Competência linguística.....	35, 166	Linguistas.....	33
Competência, comunicação intercultural .....	56	Linguística Cognitiva.....	104
Competências plurais, desenvolvimento .....	53	Linguística contemporânea.....	103
Complexidade linguística, São Paulo .	131	Macropolítica linguística.....	111
Compreensão oral.....	35	Manifestações linguísticas.....	111
Comunidade linguística.....	79	Marcas translinguísticas.....	47
Conceito linguístico.....	59	Minoria linguística.....	25, 33
Conceituação linguística.....	20	Minorias linguísticas.....	28, 29, 31
Conjunto lexical.....	109	Modelo sociolinguístico, Labov.....	104
Contatos linguísticos.....	18	Modelos filogenéticos.....	118
Criação linguística.....	54	Mudança linguística.....	111
Desenvolvimento linguístico.....	33	Multimodalidade textual.....	48
Diversidade linguística.....	27, 79, 87	Onomástica.....	12
Diversidade linguística, Colômbia.....	161	Perda linguística.....	26
Escolhas lexicais.....	106	Planificação.....	148
Escrita, vertentes da escrita.....	41	Política linguística familiar.....	17, 31
Estruturalismo.....	111	Políticas linguísticas.....	28, 143
		Políticas linguísticas, país de acolhida.	24

Práticas linguísticas .....	25	Manutenção de herança cultural .....	53
Processo de aquisição .....	32	Manutenção de heranças.....	46
Processo de socialização linguística ..	127	Manutenção de laços de pertencimento .....	49
Produções lexicográficas.....	125	Manutenção de LH.....	63
Prosódia.....	57	Manutenção de língua-cultura.....	49
Questões linguísticas.....	91	Manutenção de práticas culturais.....	58
Realidade linguística, relações		Manutenção de sociedade democrática .....	30
simbólicas .....	158	Manutenção de vínculos afetivos .....	101
Registros linguísticos.....	25	Manutenção do contato cultural.....	101
Semântica contextual.....	57	Manutenção do contato, LP.....	96
Situação linguística, tráfico, línguas em		Manutenção do PLH.....	30, 78, 80
contato.....	125	Manutenção, creche .....	94
Sociolinguística .....	18, 111	Processos de manutenção.....	39
Sociolinguística Laboviana ou		Trabalho de manutenção .....	100
Quantitativa .....	111	<b>MATERIAL DIDÁTICO</b>	
Sociolinguística, modelo laboviano....	111	Produção de material didático .....	46
Variação e variáveis linguísticas.....	111	<b>MEMÓRIA</b> .....	92, 99
Variações linguísticas.....	33	Capacidade cognitiva.....	57
Variedade linguística.....	106, 112	Estudos memoriais.....	151
Variedades linguísticas .....	111	Lembranças, subjetividade.....	158
Vivências linguísticas, música.....	51	Memória coletiva.....	13
LM....	104, 113, 117, 120, 121, 122, 123, 126, 129, 131, 132, 134, 155, 159	Memória do corpo .....	150, 151
LP 120, 122		Métodos de transmissão.....	150
Alterações estruturais .....	119	Reinvenção.....	150
Oralidade, pronúncia, influência LH..	144	<b>MERCADO DE TRABALHO</b> .....	74
Variante da LP .....	148	<b>MÉTODO</b>	
<b>M</b>		Conduta metodológica, métodos visuais,	
<b>MÃES BRASILEIRAS</b> .....	78, 80, 90, 92	Krumm.....	157
<b>MANUTENÇÃO</b>		Krumm .....	158
Estratégias de preservação social.....	108	Método das mandalas, Jung.....	157
Manutenção cultural.....	64	Métodos visuais .....	158
Manutenção da cultura.....	21	Métodos visuais, Linguística.....	157
Manutenção da identidade .....	87	Métodos visuais, pertinência.....	167
Manutenção da LH...17, 24, 31, 34, 35, 80		Música como método de ensino.....	76
Manutenção da LP .....	39, 47	Retratos linguísticos.....	158, 159, 161
Manutenção de hábitos culturais .....	82	<b>METODOLOGIA</b>	
		Direcionamento metodológico.....	32

Ensino, prática musical .....	60	Apresentações em concertos.....	61
LH no Japão, método lúdico .....	71	Canção natal .....	60
MIGRAÇÃO		Canções infantis.....	76
Dinâmicas migratórias .....	19	Canções típicas.....	60
Migração como termo .....	20	Cântigos de origem italiana.....	152
Migração <i>decasségui</i> .....	68	Capacitação, canto em escolas.....	59
MIGRANTE		Diferenças culturais e musicais.....	61
Fluxo migratório.....	20	Formação musical.....	59
MINORIA LINGUÍSTICA .....	25, 28, 33	Instrumentos típicos .....	60
MINORIAS LINGUÍSTICAS 25, 26, 28, 29, 30,		LH, processo contextualizado .....	64
31, 111		Metodologia, origem dos músicos.....	61
MISCIGENAÇÃO .....	104, 108, 119	Música popular brasileira .....	76
MISCIGENAÇÕES.....	107, 132	Ouvinte, executante .....	58
MONOLINGUISMO.....	26, 28, 127	Papel da música, construção identitária	
Aluno monolíngue .....	26	.....	16
Crianças monolíngues.....	94	Participantes do coro .....	62
Escravos monolíngues.....	128	Participantes dos coros.....	61
Falante monolíngue .....	29	Peça musical.....	57
Falante monolíngue de LP .....	32	Rappers.....	109
Falante nativo monolíngue.....	33	Repertório .....	61
Mito do monolíngue.....	28, 34		
Monolíngue .....	26		
Monolíngues .....	149		
Não bilíngues.....	128		
País monolíngue, construção ideológica			
.....	28		
País monolíngue, história do Brasil .....	27		
Restrição, bilinguismo .....	28		
MULTICULTURAL.....	39, 94		
MULTILINGUISMO .....	29, 125, 136, 159		
Contexto multilíngue.....	32, 39, 98		
Educação multilíngue.....	94		
Sociedade multilíngue .....	28		
Sujeiros multilíngues, colombianos no			
Brasil .....	159		
Trilíngues.....	127		
MÚSICA 16, 49, 50, 51, 53, 57, 58, 59, 61, 62,			
63, 76, 77, 82, 84, 143, 152			
Análise etnológica.....	60		

## N

NACIONALIDADE BRASILEIRA.....	71
NACIONALIDADE JAPONESA.....	70

## O

ORALIDADE.....	35, 43, 44
Atos de fala.....	54
Discurso, autorretrato.....	157
Domínios da oralidade .....	50
Exercício de reflexão linguística .....	158
Expressão oral, fluência.....	47
Falar caboclo .....	108
Habilidades de fala .....	47
Habilidades orais.....	36
Hábitos articulatórios distintos .....	104
Língua pomerana .....	151

Linguagem corrente, japonês .....	74	Senso de pertencimento .....	49, 52, 55, 56, 57
Sotaque .....	57	Sentimento de pertencimento	41, 79, 112
<b>P</b>			
PAIS BRASILEIROS.....	70, 88	PLH	19, 25, 29, 30, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 45, 46, 49, 50, 51, 52, 53, 56, 62, 64, 73, 74, 78, 81, 82, 89, 90
PAÍS DE ORIGEM....	49, 60, 61, 68, 78, 96, 97, 112, 155	Desenvolvimento do PLH.....	30
PB		Manutenção do PLH.....	80
Formação do PB.....	18	Processo de aquisição do PLH .....	87
PEDAGOGIA		PLURALIDADE .....	56
Base pedagógica .....	59	PLURILINGUISMO .....	28
Bases pedagógicas .....	62	Mito da homogeneidade .....	27
Condições pedagógicas .....	26	Países plurilingues .....	26
Dinâmicas pedagógicas .....	40	População plurilíngue.....	28
Pedagogia crítica ....	15, 25, 30, 31, 32, 33, 34	Realidade plurilíngue.....	29
Pedagogia Crítica.....	29	Sujeitos plurilíngues.....	47
Pedagogia Crítica.....	30	PODER.....	30
Prática pedagógica .....	25	Disciplina, comando.....	128
Práticas pedagógicas....	21, 23, 36, 40, 41, 45, 49, 52, 53, 64, 152	Dominação.....	32
Processo pedagógico .....	15	Esferas de poder .....	79
Projeto pedagógico.....	94	Estruturas governamentais .....	15
Propostas pedagógicas.....	16, 62	LH dominante .....	113
PERFORMANCE .....	57	Mecanismo, ensino monolíngue .....	27
PERÍODO COLONIAL	18, 117, 121, 124, 125, 126, 131, 133	Mecanismos de poder .....	29
PERTENÇA		Poder de influência .....	143
Sentimento de pertença.....	41, 47	Relações de poder.....	30, 33
PERTENCIMENTO .....	29, 99	Valores.....	156
Conceito <i>senso de pertencimento</i> .....	53	POLÍTICA	
Elos de pertencimento.....	39	Campanhas políticas, jingles.....	60
Identificação, diferentes pertenças .....	39	Integração política .....	26
Laços de pertencimento.....	47	Macropolítica linguística .....	111
Novas formas de pertencimento .....	99	Papel político-econômico.....	54
Pertencimento à cultura letrada.....	40	Política de imigração .....	72
Pertencimento na língua-cultura .....	40	Política linguística familiar.....	87
		Políticas brasileiras de intervenção...	139
		Políticas linguísticas .....	150
		Políticas públicas.....	17, 25, 156
		Uso político da língua.....	33
		POLÍTICAS.....	39

Ações políticas.....	16	Práticas linguísticas .....	39
Atuação familiar .....	34	Práticas musicais.....	60
Criação de políticas públicas .....	50	Práticas oriundas da interação.....	55
Educativas .....	148	Práticas pedagógicas .....	41
Políticas educacionais.....	29	Práticas pedagógicas, pesquisa .....	40
Políticas educativas restritivas .....	28	Práticas restritivas .....	34
Políticas linguísticas .....	52	Práticas sociais.....	41, 42, 44
Políticas linguísticas familiares.....	50	Práticas sociais do oral/letrado.....	44
Políticas linguísticas, família .....	34	Práticas xenofóbicas.....	29
Políticas linguísticas, implementação ..	40	Práticas, contextos reais.....	43
Políticas públicas.....	26, 28, 29, 34, 40, 49	<b>PRESERVAÇÃO</b>	
<b>PÓS-COLONIZAÇÃO</b> .....	107	Preservação identitária, raízes.....	19
<b>PRÁTICA</b> .....	48	Recuperação, culturas de imigração no	
Pertencimento, estereótipos .....	56	ES.....	151
Pesquisa e execução musical.....	61	<b>PROFESSOR</b> .....	32
Prática educativa.....	58, 64	Educatora.....	83
Prática individual.....	48	Falta de profissionalização.....	30
Prática social .....	41, 49	Importância do professor .....	50
Prática social, letramento .....	47	Papel do professor.....	44, 50
<b>PRÁTICAS</b> .....	42, 43	<b>PROFESSORA</b> .....	88
Ator social, coprodutor de saberes .....	50	<b>PROFESSORES</b> . 22, 25, 30, 31, 40, 50, 53, 58,	
Expansão das práticas de letramento ..	43	60, 61, 62, 69, 97	
Ideologia, racismo.....	31	Atuação dos professores.....	46
Letramento como prática social .....	37	Capacitação de formadores.....	73
Mudanças nas práticas pedagógicas....	50	Capacitação de professores.....	59
Novas práticas sociais.....	50	Formação contínua.....	51
Práticas comunitárias .....	34	Formação continuada de professores..	73
Práticas cotidianas, lar .....	48	Formação de professores.....	72, 74
Práticas de comunicação .....	41	Nível de formação .....	52
Práticas de ensino de PLH .....	34	Professores de PLH.....	40
Práticas de formação de profissionais,		Profissionalização.....	37
PLH.....	36	Treinamento de professores .....	29
Práticas de letramento .....	35, 43, 44	<b>PROFISSIONAIS</b>	
Práticas de transmissão de LH .....	48	Qualificação profissional .....	40
Práticas domésticas .....	40	<b>PSICOLOGIA</b>	
Práticas dos falantes LH.....	42	Psicologia analítica.....	157
Práticas em sala de aula.....	30, 49	Psicologia analítica, método de Krumm	
Práticas escolares .....	43	.....	157
Práticas letradas.....	48, 49, <i>Consulte</i>		

<b>R</b>	
RAÍZES .....	19, 47, 81, 87, 99, 100, 101, 110, 113, 115
Raízes brasileiras .....	110
RAÍZES CULTURAIS .....	100, 101, 156
REFUGIADO .....	164, 166
Desvalorização de LMs ou LHs .....	165
REFUGIADOS.....	15, 24, 26, 29, 31, 159, 160
REFÚGIO	
Contextos de refúgio.....	167
Expatriados .....	168
País de refúgio.....	155, 156, 161
Solicitação de refúgio.....	162, 163
RELIGIÃO.....	82
Controle das práticas religiosas.....	27
RESISTÊNCIA.....	12, 126
Resistência cultural.....	167
<b>S</b>	
SÉCULO XIX .....	17, 18, 126, 139
Mito.....	27
SÉCULO XVI .....	18, 117, 118, 123, 126, 168
SÉCULO XVII.....	121
SÉCULO XVIII .....	129
SÉCULO XX.....	13, 68, 116, 131, 133, 139
Mito.....	27
SÉCULO XXI .....	19, 116, 133, 150
SILENCIAMENTO .....	100, 108, 114
SOCIEDADE	
<i>Melting pot</i> .....	156
<i>Melting pots</i> .....	155
<i>Pressure cooks</i> .....	155, 156
SOCIOLOGIA	
Contexto sociológico.....	33
SPANYOLIT .....	130
<b>T</b>	
TRADIÇÃO .....	14, 56, 57, 95, 120
Festas .....	94
Preservação de tradições .....	60
Terra de origem .....	62
Tradição árabe.....	61
Tradição erudita .....	58
Tradição judaica .....	129
Tradição popular.....	58
Tradições.....	61, 81
Tradições de um grupo .....	57
Tradições folclóricas .....	152
Tradições musicais.....	61
TRADIÇÕES	
Apegam às tradições.....	168
Apego às tradições.....	168
Cantigas de ninar.....	127
Contos populares .....	127
Superstições populares.....	127
Tradições afro-brasileiras.....	127
TURCO	
Língua turca.....	131
<b>V</b>	
Vêneto .....	141
VÊNETO .....	140, 141, 143
Livros .....	141
VITALIDADE.....	51, 53, 54, 63, 140

## Casos

África.....	27, 123, 124
África:costa ocidental.....	124
África:costa oeste.....	124
África:costa oriental.....	124
Alemanha.....	17, 19, 36, 60, 73, 78, 81, 83, 86, 87, 88, 90, 92, 93, 96, 99, 101
Alto Rio Negro.....	126
Amazonas, Rio.....	119
Amazônia Brasileira.....	126
América.....	27, 120, 161
América do Norte.....	73
América do Sul.....	131
Angola.....	124, 125
Araguaia.....	140, 143
Avenida Paulista.....	133
Baden, Estado (Alemanha).....	93
Bahia.....	107
Bálcãs.....	131
Benin.....	124
Berlim.....	16, 59, 73
Bolívia.....	164
Bósnia-Herzegovina.....	131
Brasil....	13, 17, 19, 20, 27, 39, 47, 52, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 74, 75, 76, 77, 78, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 92, 96, 97, 98, 99, 104, 106, 107, 113, 118, 124, 125, 126, 129, 130, 132, 138, 139, 150, 152, 155, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 166, 169
Brasil:região sudeste.....	18, 106, 113, 137
Brasil:região sul.....	18
Bulgária.....	131
Cafundó (SP).....	127
Canadá.....	51
Colômbia.....	159, 160
Croácia.....	131
Domingos Martins (ES).....	147
Eslovênia.....	131
Espanha.....	131
Espírito Santo.....	18, 136, 137, 138, 139, 143, 147, 151, 152, 153
Estados Unidos.....	19, 24, 35, 73, 122, 158
EUA.....	28, 36

Europa.....	36, 73, 118
Flórida.....	40, 45
Frankfurt.....	94, 95
Georgia - Atlanta .....	73
Grécia.....	91, 131
Guiné-Bissau.....	124
Hamburgo.....	73
Hessen.....	94
Hungria.....	13
Ioguslavia .....	131
Itália .....	139, 146
Iugoslávia .....	131
Izmir, Turquia.....	131
Japão .....	14, 16, 19, 66, 67, 68, 69, 71, 72, 73, 75, 76, 77
Kwanza, Rio (África) .....	125
Luanda, Angola .....	125
Macedônia .....	131
Macedônia do Norte .....	131
Maranhão.....	118
Marechal Floriano, distrito (ES).....	140
MG.....	97
Miami - Flórida.....	73
Milão .....	130
Moçambique.....	124
Montenegro .....	131
Nigéria.....	124
Nossa Senhora da Conceição, capela (ES).....	153
Nova Friburgo (RJ).....	107
Pará .....	107
Paraíba.....	107
PE 106, 107	
Península Ibérica .....	131, 168
Portugal.....	13, 19, 104, 106, 124, 131
Providencia, Ilha (Colômbia).....	161
República do Congo.....	124
Rio de Janeiro .....	107
Rio Grande do Sul.....	119
Salônica (ou Tessalônica, Grécia) .....	131
Salvador (BA) .....	125

San Andrés, Ilha (Colômbia).....	161
San Basilio de Palenque, Colômbia .....	160
Santa Leopoldina (ES) .....	147
Santa Maria de Jetibá (ES).....	147
Santa Teresa (ES).....	144, 145, 146, 147
São Paulo.....	18, 19, 106, 116, 117, 121, 129, 131, 132, 133, 134
Sérvia.....	131
Tabatinga (MG).....	127
terra do sol nascente.....	69
Turquia .....	130, 131
United States.....	122
Vitória, cidade (ES)" .....	137

## **Estatutos**

Ana.....	163, 164, 165, 166
Anchieta .....	119
Andraus .....	133
Antônia .....	164, 165
Aryon Rodrigues .....	119
Augusto Ruschi .....	153
Caetano Veloso.....	76
Caio Prado .....	133
Cerqueira Cezar .....	133
Chico Buarque .....	76
Dumont's Villares.....	133
Francisco Alberto Silva Pereira .....	133
Francisco Matarazzo .....	133
Gamba .....	133
Gilberto Freyre.....	128
Gordon .....	123
Horácio Sabino.....	133
Humberto Teixeira.....	114
Joana .....	164
Joaquim Franco de Mello .....	133
Luiz Gonzaga.....	110, 114
Maria.....	162, 163, 166
Matarazzos.....	133

Mattoso Câmara Jr.....	119
Nóbrega.....	120
Noel Rosa.....	76
Olavo Bilac.....	116
Padre Antônio Vieira.....	121
Pinotti.....	133
Pombal, Marquês de.....	129
Projota.....	109
Ramos de Azevedo.....	133
Scarpa.....	133
Scurachio.....	133
Siciliano.....	133
Silva Neto.....	119
Stella Sprung.....	129
Teyssier.....	119
Tomasellis.....	133
Ulribe.....	160
Valdomiro Silveira.....	108
Virgílio Lambert.....	153
Von Bulow.....	133
Yolanda Penteadó.....	133
Zé Dantas.....	110

## **Outras autoridades**

ABRACE.....	15, 39, 45, 46, 47, 48, 49
Acordo de Residência do Mercosul.....	160
Arquivo Público do Estado do Espírito Santo.....	139
<i>Asa Branca</i> .....	114
Associação Brasileira de Cultura e Educação.....	45
Associação Internacional de Linguística do Português.....	12, 22
Atlas Linguístico do Espírito Santo.....	147
Brasil em Mente.....	16, 39, 74
Canon.....	69
CAPES.....	18
Casa Húngara.....	13
Censo Americano de 2010.....	36
Centro Educacional Leonardo da Vinci.....	153

CNPq .....	18
Constituição Colombiana de 1991.....	160, 161
Constituição Federal .....	70
Consulado Geral do Brasil em São Francisco .....	73
Curso de Formação para Professores e Demais Envolvidos em PLH.....	74
Departamento de Estudos Luso-Brasileiros.....	72
Departamento de Letras Orientais.....	13
Divisão de Programação da Língua Portuguesa .....	73
Eberhard Karls Universität Tübingen .....	17
emenda Constitucional 11/2009, artigo 182.....	151
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas.....	13
FAPESP .....	18, 116
Florida International University .....	15
Forças Armadas Colombianas .....	160
Fundação Nacional do Índio.....	12
Governo do Brasil.....	67, 72
Governo do Japão.....	67
<i>Gymnasium</i> .....	88
<i>Hauptschule</i> .....	88
IBGE.....	137
IMBRADIVA .....	92, 93, 94, 95
Instituto Camões .....	51
Instituto de Política Linguística .....	151
Japan International Cooperation Agency.....	69
Kasato Maru .....	67
Kita Curumim .....	94, 95
Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990.....	150
Mães Brasileira XE "BRASILEIRA:Mães brasileiras da Virgínia" s da Virgínia .....	45
MEC.....	73
Ministério das Relações Exteriores do Brasil.....	36, 72, 73
Mitsubishi.....	69
Museu da Cultura e da Imigração Italiana de Santa Teresa .....	152
Ordem dos Frades Capuchinhos de Santa Teresa.....	153
Plano Nacional de Educação.....	27
Pommerland.....	152
Prefeitura de Santa Teresa.....	153
Projeto Educacional Pomerano .....	152
Projeto Temático História do Português Paulista.....	116
Reforma da Lei de Controle a Imigração .....	71

Rundfunkchor Berlin .....	59
Secretaria de Educação da cidade de Frankfurt .....	94
Secretaria de Estado da Cultura .....	153
Serviço de Proteção aos Índios .....	12
SING! .....	16, 59, 60, 61, 64
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	81
Toyota .....	69
Tribunal Distrital de Bruchsal.....	93
UFRJ.....	18
UFSCar.....	15
UNESCO.....	140
Universidade da Califórnia.....	36
Universidade da Flórida.....	39
Universidade de Estudos Estrangeiros de Kyoto.....	72
Universidade de Évora.....	18
Universidade de Hamburgo.....	15
Universidade de Massachusetts .....	39
Universidade de Osaka.....	72
Universidade de São Paulo.....	14, 17, 18, 19, 116
Universidade de Tenri.....	72
Universidade Estadual do Rio de Janeiro.....	12
Universidade Federal Rural de Pernambuco .....	18
Universidade Sophia de Tóquio.....	72
Vamos Falar Português.....	15, 39, 45, 46, 47, 48

## Leis

Acnur (2017) .....	159
Alisson (2012).....	72
Almeida (2000).....	137
Anchieta (1595) .....	120
Argolo (2016).....	119
Au 32	
Avelar (2015) .....	144, 145
Bagno.....	33
Bardin (1977).....	45
Barkay (2014).....	129, 131
Barros (1995).....	120
Barton (1998).....	37

Barton e Hamilton (1998).....	41, 43
Bastos (2014) .....	56
Bastos e Melo-Pfeifer (2017).....	41
Bauer e Gaskell (2002) .....	45
Bauer e Gort (2012) .....	26
Beiguelman (2014).....	151
Bennett (2004) .....	55
Berry (1997).....	55, 80, 82, 84, 155
Bhabha (2006).....	55
Bisol (1991).....	137
Blane (2002).....	94
Bloome (2012).....	37
Bonvini e Petter (1998).....	125, 126
Boruchowski (2014).....	29, 38, 40, 47, 50
Boruchowski (2015).....	24
Bourdieu (2005) .....	27, 29
Bourdieu (2012) .....	149
Burr (1995) .....	55
Busatto (2010).....	139
Carvalhinhos.....	22
Carvalhinhos (2009).....	119
Carvalhinhos e Antunes (2007).....	119
Carvalhinhos e Lima (2013).....	119
Cho, Shin e Krashen (2004).....	38
Collier; Thomas (2004, 2009) .....	26
Corrêa (1997).....	44
Cummins (2001) .....	79
Cummins (2005) .....	51
Cunha (1997).....	128
Damásio (2011).....	104
Dodebei (2016).....	150
Dutra (2017).....	137
entrevistas .....	147
Faneca, Araújo e Sá e Melo-Pfeifer (2016).....	41
Ferreira (2001).....	69
Fishman (1997).....	156
Fishman (2001).....	37
Flores (2011).....	35, 37
Flores e Melo-Pfeifer (2014).....	39, 46

Flores <i>et al.</i> (2017).....	25
Foucault (2004).....	27
Freire (1984).....	32
Freire, Ana Maria A.R. (2017).....	30
Freire, Paulo (1979).....	30
García (2009).....	56, 79
García e Díaz (1992).....	38
Giroux, Henry.....	30
Givón (2005).....	104
Góes Neto.....	126
Goody, Jack.....	150
Gramling, David.....	26
Hall (2001).....	99
Hamilton (1998).....	37
Hornberger.....	35
Jeannings-Winterle e Lima-Hernandes.....	91
Jennings-Winterle (2015).....	52, 53, 62
Jennings-Winterle e Fincatti (2015).....	62
Jennings-Winterle e Lima-Hernandes (2015).....	52, 112
Jennings-Winterle, Coimbra de Sá e Nogueira (2018).....	52
Jung (2002).....	157, 158
Kelleher (2010).....	38, 122
Kleiman (1995).....	37
Kleiman (2005).....	43, 44, 48
Krumm (2003).....	158, 161, 165
Kuhlmann (2018).....	131
Labov (1972).....	104
Landaburu (2001).....	160
Leal (2013).....	94
Lee e Kim (2008).....	24
Leung e Lee (2009).....	79
Lico (2015).....	80
Lima-Hernandes e Sassi (2015).....	112
Lima-Hernandes, Ciocchi-Sassi e Lisboa (2018).....	112
Lima-Hernandes, Marçalo e Defendi (2010).....	104
Luna (2000).....	27
Mads (1993).....	45
Marcuschi (1995).....	44
Margotti (2004).....	137

Martins e Vieira (2010) .....	100
Matsumoto e Juang (2012) .....	91
May, Stephen (2010).....	26, 28
Melatti (2007).....	118
Melo-Pfeifer (2010).....	24
Melo-Pfeifer (2018).....	47, 112
Melo-Pfeifer e Ferreira (2016).....	157
Melo-Pfeifer e Flores (2014).....	97
Moroni (2015).....	51, 73, 74, 78
Moroni (2016).....	29
Moroni (2018).....	112
Muller de Oliveira (2009).....	27
Nguyen, Shin e Krashen (2001).....	38
Pacífico (2008).....	99
Padre Antonio Vieira.....	121
Payer (2006).....	27
Peres .....	144
Peres (2011) .....	137, 140, 142
Pessoa de Castro .....	126, 127, 128
Pessoa de Castro, 1990 .....	127
Petter (2006-2007) .....	123, 124, 126, 127
Piippo e Espada (2016) .....	157
Pires, Rothman e Santos (2011).....	32
Pompa (1998).....	118
Rodrigues (2009) .....	147, 148, 149
Sasaki (1998).....	71
Savedra (2012).....	150
Savedra (2015).....	137
Schwartz (2008) .....	24
Schwartz e Verschik (2013).....	78
Seals (2017) .....	158, 159, 166
Silva (2012).....	54, 55, 57, 80, 83
Silva (2016).....	157
Silva Jr (2009).....	137
Simões (2016).....	157
Soares (2001).....	160
Soares e Salgado (2015).....	137
Souza (2016).....	29
Souza (2018) .....	112

Steinberg, Shirley.....	30
Street .....	37
Suárez-Orozco.....	24
Swain (1978) .....	79
Tang (2015).....	131
Taylor, Diana.....	150
Teschauer .....	118
Trudgill (1986).....	139
Valdés (1995, 2001).....	38
Valdés (2001).....	37, 39, 40
Votre (2008) .....	149
Weiss, Dutra e Fonseca (2018) .....	112
Wiley.....	38
Zucker (2001) .....	130