

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ (UTFPR)
Curso de Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas

NEOTIDES DA SILVA BENEDITO

**PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE HERANÇA:
Estudo de caso sobre os desafios de aprendizagem na infância**

Monografia de Especialização

Curitiba
2016

Neotides da Silva Benedito

**PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE HERANÇA:
Estudo de caso sobre os desafios de aprendizagem na infância**

Monografia de Especialização, apresentada à Universidade Tecnológica Federal do Paraná, como pré-requisito para obtenção do título de Especialista em Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas.

Orientadora: Prof. Mestre Fernanda Deah Chichorro Baldin.

Curitiba

2016

FOLHA DE APROVAÇÃO

ALUNO (A): Neotides da Silva Benedito

CURSO: ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS (*Lato Sensu*)

TÍTULO DA MONOGRAFIA: Português como Língua de Herança: Estudo de Caso Sobre os Desafios de Aprendizagem na Infância.

DATA DA DEFESA: 26 de setembro de 2016.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a Fernanda Deah Chichorro Baldin (Prof^a Orientadora)

Prof^a Maristela Pugsley Werner

Prof^a Jeniffer Imaregna Alcantara de Albuquerque.

Curitiba, 26 de setembro de 2016.

Obs: A folha de aprovação assinada encontra-se na Coordenação do Programa.

TERMO DE APROVAÇÃO

Título da Monografia de Especialização:

**PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE HERANÇA:
Estudo de caso sobre os desafios de aprendizagem na infância**

por

Neotides da Silva Benedito

Esta monografia de Especialização foi apresentada às _____ horas do dia _____, como requisito parcial para a obtenção do título de ESPECIALISTA EM ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. A candidata foi arguida pela Banca Examinadora, composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho _____.

Prof.

Prof.

Prof.

Prof.

Visto da Coordenação

Prof.

Às maravilhosas mulheres/crianças que dão sentido à minha
vida: Julia e Teresa; Isabella, Carolina e Valentina,

dedico.

À vida, que tem me dado tanto;
À minha mãe, de saudosa memória, que me amamentou
e me ensinou o bê-a-bá, início desta minha trajetória;
À minha orientadora, Professora Mestre Fernanda Deah Chichorro,
cuja contribuição foi essencial para a elaboração deste trabalho;
À professora Jeniffer Albuquerque, cuja
bússola ajudou a definir o norte deste trabalho;
A todos os professores que generosamente
compartilharam comigo os seus saberes;
Aos meus colegas, com quem compartilhei
dúvidas, conquistas e cansaços;
Aos meus alunos, que me proporcionaram excepcionais
condições de aplicar os aprendizados do curso;

Agradeço.

Um homem não se banha duas vezes no mesmo rio, pois da segunda vez já não será o mesmo homem, nem o mesmo rio.”

(Heráclito de Epheso).

RESUMO

BENEDITO, Neotides da Silva. PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE HERANÇA: Estudo de caso sobre os desafios de aprendizagem na infância. 2016. Monografia de Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2016.

Esta monografia apresenta um estudo sobre as dificuldades de se aprender Português como Língua de Herança no ambiente familiar. Apresenta dados da literatura sobre os atores envolvidos no processo ensino-aprendizagem de PLH, com ênfase no papel da família. Destaca a teoria de Kim, que apresenta o aprendizado de um idioma, seja como segunda língua, seja como língua de herança, fundamentado na alternância entre estresse, adaptação e crescimento, que vai definir a dinâmica interna de experiências interculturais. Relata a trajetória de uma criança de 7 anos, filha de mãe brasileira e pai alemão, que inicialmente se recusava a falar esse idioma. Apresenta as estratégias adotadas para que tal objetivo pudesse ser alcançado, e que incluíram participação mais ativa em ambientes sociais de aprendizado, adoção de práticas domésticas de conversação, imersão na cultura brasileira através de viagem ao Brasil. Faz um acompanhamento da evolução dessa criança ao longo de um ano, e ao final comprova a eficácia das estratégias adotadas.

PALAVRAS CHAVE

Português como Língua de Herança. Bilinguismo. Herança cultural. Língua materna. O papel da família.

ABSTRACT

BENEDITO, Neotides da Silva. PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE HERANÇA: Estudo de caso sobre os desafios de aprendizagem na infância. 2016. Monografia de Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2016.

This paper presents a study about the difficulties of a child to learn Portuguese as Heritage Language in the familiar environment. It presents literature data on the actors involved in the process of acquisition of PLH, with emphasis on family role. It highlights Kim's theory, based on the alternance of stress, adaptation and growth, which will define the internal dynamics of intercultural experiences in the process of learning a language, as a second one, as a heritage language. It tells the story of a 7 years old girl, daughter of Brazilian mother and German father, who initially refused to speak Portuguese. It presents the strategies adopted in order that this target could be achieved, and that included more active participation in social environments of learning, adoption of domestic practices of conversation, immersion in Brazilian culture through traveling to Brazil. It follows up the development of the child over a year, and at the end it compares the literature and the obtained results, proving the effectiveness of the adopted strategies.

KEY WORDS:

Portuguese as Heritage Language. Bilingualism. Cultural heritage. Mother tongue. The role of the family.

SUMÁRIO

1. INTRDUÇÃO	10
JUSTIFICATIVA	10
OBJETIVOS	11
METODOLOGIA	11
ESTRUTURA	11
2. BILINGUISTO E LÍNGUA DE HERANÇA	13
BILINGUISTO	13
A TEORIA DE KIM	15
LÍNGUA DE HERANÇA	17
3. PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE HERANÇA	19
O PAPEL DA FAMÍLIA	19
O PAPEL DA ESCOLA	20
O PAPEL DA COMUNIDADE	21
4. ESTUDO DE CASO	23
HISTÓRIA DE VIDA	23
A FAMÍLIA	23
O AMBIENTE ESCOLAR	24
O MEIO SOCIAL	25
A INTERVENÇÃO	26
Participação em atividades sociais	26
onversação em português	26
Viagem ao Brasil	26
Frequência a escola pública	27
5. ANÁLISE DOS RESULTADOS	28
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	34
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	36
8. ANEXO	38

1. INTRODUÇÃO

JUSTIFICATIVA

Os estudos sobre o ensino de português no exterior vêm crescendo significativamente. Porém, até o momento, o foco tem sido a investigação de bases teóricas e metodológicas do ensino/aprendizagem de português como língua estrangeira (PLE) e português como segunda língua (L2), enquanto ainda existe uma carência de estudos sobre o ensino e aprendizagem do português como língua de herança (PLH).

Tal dado chama a atenção pois, em agosto de 2015 havia 3.105.922 brasileiros vivendo no exterior.¹ (Ver Anexo 1). Este número seria suficiente para explicar o crescimento da demanda do ensino de PLH, principalmente em se pensando nos filhos de expatriados, sejam nascidos no país anfitrião ou saídos do Brasil em tenra idade.

Tem-se assim, por um lado, a escassez de produção científica sobre PLH e, por outro, o aumento na demanda, o que, por si só, bastaria para justificar a realização do presente trabalho

Porém, há, ainda, um outro fator motivador: uma criança (ICR, 7 anos), nascida na Alemanha, filha de mãe brasileira. Ao início deste estudo, a mãe demonstrava preocupação porque ICR recusava-se a falar português, embora entendesse perfeitamente o que a mãe falava.

Pretende-se aqui relatar a trajetória de ICR, partindo-se das premissas de que a menina se recusava a falar português por ser a mãe a única e exclusiva pessoa que falava esse idioma, e que um possível contato com outros grupos lusófonos poderia mudar o curso dessa trajetória.

¹ Dados estimados do MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES. Brasileiros no mundo. **Estimativas populacionais das comunidades.** Texto disponível em [http://www. Brasileiros nomundo.itamaraty.gov.br/a-comunidade/estimativas-populacionais-das-comunidades/](http://www.Brasileirosnomundo.itamaraty.gov.br/a-comunidade/estimativas-populacionais-das-comunidades/) impressao, acesso em 8 de abril de 2016.

OBJETIVOS

O estudo teve como objetivo geral o aprofundamento bibliográfico sobre ensino e aprendizado de PLH; e como objetivos específicos: buscar, na literatura da área, base para diagnosticar o contexto, as motivações e necessidades da criança alvo do estudo; fazer um levantamento das dificuldades da criança na aquisição de PLH; e, ao final, sugerir atividades que contemplem os dados levantados e as dificuldades diagnosticadas.

Ao longo do estudo, novos acontecimentos contribuíram para alterar a trajetória inicialmente proposta, enriquecendo as conclusões da pesquisadora.

METODOLOGIA

A ferramenta metodológica empregada para o presente trabalho foi o estudo de caso, por ser um método qualitativo que serve, basicamente, para responder questionamentos que o pesquisador não teria muito controle sobre o fenômeno estudado. O estudo de caso contribui para que o pesquisador possa entender melhor os fenômenos individuais, possibilitando o entendimento da forma e dos motivos que levam determinado indivíduo a tomar determinada decisão.

A escolha por esse método foi determinada pela preocupação em se perceber o que o caso aqui relatado poderia sugerir a respeito do todo, e não apenas o estudo do caso em pauta. Ou seja, os resultados obtidos no estudo de caso de ICR poderiam, eventualmente, ser replicados em outros casos.

Também outra razão que levou à escolha desse método é que a pesquisa qualitativa é geralmente utilizada em estudos voltados para a compreensão da vida humana em grupos, e os dados são obtidos basicamente por observação pessoal.

O tempo delimitado para a realização deste estudo de caso foi de um ano, a começar em agosto de 2015, terminando em agosto de 2016.

ESTRUTURA

No primeiro capítulo é feito um apanhado da literatura sobre bilinguismo e língua de herança (LH). O conceito de bilinguismo é dado pela pluralidade de pensamento de

autores como Grosjean, Tussi e Ximenez, Scarpa, Bialystok, Soares, Valdés, Van Deusen-Scholl, Bilash e Boruchowski. Rodriguez empresta sua valiosa contribuição para que possamos entender a crise identitária do indivíduo dividido entre primeira língua e língua de herança. Já o cerne do referencial teórico reside na teoria de Kim (1988), que se fundamenta na alternância entre estresse, adaptação e crescimento, em conjunto, alternância esta que define a dinâmica interna de experiências interculturais – a Teoria de Kim (1988) serviu de embasamento para a análise da trajetória de ICR ao longo deste relato. Questões relativas ao professor, a metodologias de ensino, à escola e aos programas governamentais de ensino são abordadas apenas superficialmente, sendo o foco o papel da família como a precursora e a grande incentivadora de suas crianças na manutenção da língua, cultura e afetividade de seu país de origem.

O segundo capítulo aborda o Português como língua de herança, incluindo aí também o Português como língua estrangeira ou como segunda língua, com especial enfoque no papel da família e da comunidade, como transmissoras da herança cultural representada pela língua de herança. Destaca-se o papel da escola, da comunidade e, principalmente, da família. São citados diversos estudiosos da importância do ensino de Português como Língua de Herança (PLH) com destaque para o trabalho de Lico, conhecida nos Estados Unidos como a “embaixadora do português fora do Brasil”.

O terceiro capítulo relata o estudo de caso, traçando a trajetória de ICR, desde a sua recusa em falar português, passando pela intervenção desta pesquisadora junto à criança e à mãe, até a mudança na sua trajetória. Ao final, faz um confronto entre a literatura e os dados obtidos no estudo de caso, que permitirão levar (ou não) à confirmação das premissas iniciais.

2. BILINGUISMO E LÍNGUA DE HERANÇA

BILINGUISMO

Segundo Grosjean (1994, citado por TUSSI & XIMENEZ, s/d) bilingues são pessoas que utilizam duas ou mais línguas no seu dia a dia. Esta definição inclui desde imigrantes que falam com dificuldade a língua do país que os acolheu até os profissionais intérpretes. No estudo em tela, bilingues são os membros de uma minoria linguística (migrantes) que falam a língua minoritária em casa e a majoritária no meio social, escola, trabalho, etc.

A aquisição da segunda língua pode ser simultânea ou sucessiva em relação à primeira. Na aquisição simultânea, a criança utiliza uma língua para cada pessoa, por exemplo, uma para o pai, outra para a mãe. Já a aquisição sucessiva é a que ocorre quando a primeira língua já está consolidada, o que, geralmente, ocorre quando a criança entra na escola. Alguns autores defendem que as crianças podem aprender mais facilmente uma segunda língua, tendo gradativamente mais dificuldade de fazê-lo à medida que entra na adolescência ou na vida adulta. Outros autores afirmam que a aquisição da segunda língua fica comprometida após os seis anos de idade, devido a mudanças maturacionais no cérebro, como o metabolismo e a diminuição no número de neurônios e de consequentes sinapses. (SCARPA, 2001, citado por TUSSI & XIMENEZ, s/d).

Entretanto, as crianças bilingues controlam um vocabulário menor em cada língua, quando comparadas a monolingues, pela simples razão de que utilizam cada uma das línguas com menor frequência. Porém, essa aparente desvantagem, na verdade pode ser uma vantagem, pois exige da criança um forte mecanismo de controle de atenção para administrar o conflito criado pela competição entre as duas línguas. De qualquer forma, Bialystok (citado por TUSSI & XIMENEZ, s/d) afirma que o bilinguismo tem consequências significativas para a performance cognitiva.

Um outro aspecto do bilinguismo é o que diz respeito à identidade e interculturalidade do bilingue, mormente quando sua importância, mais do que puramente linguística, é social e psicológica, como é o caso de crianças filhas de pais que falam

línguas diferentes. Neste caso, há uma estreita relação entre linguagem e identidade, que gera um senso de pertencimento. Assim, o indivíduo bilingue pode carregar marcas culturais de grupos diferentes, e acabar envolto em um complexo contexto cultural, o que o leva a envolver-se com uma série de questões, não apenas linguísticas, mas derivadas da ligação que possa ter com cada um desses grupos.

Porém, apesar de todos os benefícios que o bilinguismo possa trazer ao indivíduo bilingue, este sempre vai sofrer, em menor ou maior grau, uma crise identitária, consequência da posição conflitante entre as duas línguas/culturas. Exemplo dramático é relatado por Rodriguez em sua auto-biografia, “Hunger of Memory: The Education of Richard Rodriguez”, de 1982.

Rodriguez considera-se a si mesmo uma criança bilingue que não recebeu uma educação bilingue. O aspecto mais crítico de sua educação e desenvolvimento envolve sempre questões de identidade, linguagem e família. Um momento dramático aconteceu quando ele ouviu, pela primeira vez, o seu nome com pronúncia inglesa. A família falava apenas espanhol em casa e, ao ser matriculado numa escola de freiras, estas disseram a seus pais que Rodriguez e seus irmãos não estavam aprendendo inglês, e que eles precisariam falar apenas inglês em casa, o que eles fizeram desde então, movidos pela necessidade imperiosa de serem aceitos. O autor observa que, a partir daquele momento, o silêncio tomou conta da casa. E lamenta: *“A primary reason for my success in the classroom was that I couldn’t forget that schooling was changing me and separating me from the life I enjoyed before becoming a student.”*² O preço da sua assimilação social e do seu sucesso acadêmico foi uma dolorosa alienação de seu passado, de sua família, de sua cultura. O irônico é que, ao final, aculturado e educado fora da sua língua materna, seus compatriotas mexicanos o consideraram um traidor de sua cultura.

²A principal razão para o meu sucesso na sala de aula era que eu não poderia esquecer que a escola estava me transformando e me separando da vida que eu amava antes de me tornar um estudante.

No caso de Rodriguez, o bilinguismo era a somatória da língua que aprendeu no país de acolhimento, mais a língua materna que aprendeu na infância.

Pode-se inferir, pelo testemunho de Rodriguez, que o aprendizado de um novo idioma, seja como segunda língua, seja como língua de herança, sempre acarreta

dificuldades e crises identitárias ao aprendente, em menor ou maior grau. Porém, tais dificuldades podem ser superadas, como se vê a seguir, nas considerações sobre a Teoria de Kim (1988), que demonstra como o indivíduo “elabora” as dificuldades que enfrenta para aprender uma segunda língua.

A TEORIA DE KIM

A teoria de Kim (1988) se aplica àqueles indivíduos que, por uma razão ou por outra, vivem a fase de aquisição de uma segunda língua, inclusive se esta for uma língua de herança.

Estresse, adaptação e crescimento, em conjunto, definem a dinâmica interna de experiências interculturais em um padrão semelhante ao movimento de uma roda. Cada experiência estressante é respondida com um “voltar e saltar novamente”, o que ativa a energia adaptativa do indivíduo para ajudá-lo a reorganizar-se e “saltar em frente”. Cada volta dessa “roda” tem um efeito estressante, pois envolve duas atividades alternadas: um avanço (que compreende uma mudança de comportamento com consequente redução de tensão) e um recuo defensivo (que resulta na capacidade crescente de ver a situação "com novos olhos"). A quebra de antigas condições internas daí resultantes geralmente não causa nenhum dano, mas cria uma estrutura interna inteiramente nova e melhor adaptada ao ambiente de acolhimento.

A teoria de Kim (1988) parte dos seguintes postulados:

1. A adaptação intercultural ocorre na comunicação e através da comunicação;
2. A adaptação intercultural requer um nível mínimo de absorção da cultura local e um nível mínimo de separação da cultura de origem;
3. O indivíduo está continuamente sofrendo sob o efeito da dinâmica do processo estresse-adaptação-crescimento, em face do ambiente local, porém, ao mesmo tempo, consegue manter a sua integridade cultural anterior.
4. Competência na comunicação social interpessoal na língua local facilita interativa e coletivamente a adaptação intercultural.
5. Comunicação social e intercultural na língua de origem facilita indiretamente a adaptação intercultural inicial a curto prazo, compensando, desta forma, a falta de habilidade na comunicação cultural local.
6. Comunicação social e interpessoal na cultura de origem afeta indireta e negativamente a adaptação intercultural, pois desestimula o desenvolvimento de competências e habilidades na cultura local.
7. A receptividade e a demanda por conformidade da sociedade local facilita o desenvolvimento das habilidades de comunicação social e interpessoal na cultura local.

8. A predisposição do indivíduo para a adaptação facilita o desenvolvimento das habilidades de comunicação social e interpessoal na cultura local.
9. O aumento da saúde psíquica, da identidade intercultural e da capacidade funcional em um dado momento, estão incluídos na conquista da adaptação intercultural.
10. O aumento da capacidade funcional, da saúde psíquica e da identidade intercultural, por sua vez, facilitam o subseqüente desenvolvimento da competência da comunicação social e interpessoal na cultura local. (KIM, 1988, tradução livre).

Em consequência, a teoria de Kim (1988) desemboca nas seguintes premissas:

- O indivíduo tem uma capacidade inerente de manter seu equilíbrio interno frente a mudanças das condições ambientais.
- O equilíbrio interno do indivíduo é perturbado quando é quebrada a simetria do seu meio ambiente
- Para recuperar o equilíbrio interno e reduzir o estresse, o indivíduo se adapta alterando suas condições internas.
- Stress e crescimento são inseparáveis no processo de adaptação. Ambos são necessários para definir a natureza do crescimento interno do indivíduo.
- A dinâmica crescimento *versus* adaptação ao estresse está no cerne da resposta do sistema humano para os desafios ambientais.
- Cada cultura sanciona um sistema de comunicação para os seus membros.
- Através da comunicação, o indivíduo se adapta a um determinado ambiente cultural. (KIM, 1988, p.73, tradução livre).

Verifica-se, assim, que o ponto central da teoria de Kim (1988) é a dinâmica do aumento da adaptação em consequência do círculo virtuoso estresse-adaptação-crescimento, proveniente da comunicação intercultural. O resultado é que a maioria dos migrantes, com poucas exceções, segue o processo de adaptação conforme descrito nesta teoria e, ao mesmo tempo, demonstra uma notável capacidade de gerenciar de forma bem sucedida os desafios interculturais.

A seguir, afunila-se o tema, na abordagem da aquisição de língua de herança.

LÍNGUA DE HERANÇA

Língua de herança (LH) é a língua falada por migrantes de segunda ou terceira geração, que também podem ser considerados bilingues, caso adquiram duas línguas na infância, sendo uma a língua de origem do emigrante, falada no âmbito familiar, e outra do espaço social fora da família. Geralmente, a LH é a primeira língua à qual a criança é exposta.

Entre as mais conhecidas e debatidas definições para LH, Soares nos apresenta duas: a definição defendida por Valdés³, para quem um falante de LH é aquele que “...é criado num lar no qual uma língua que não o inglês é falada e que fala, ou pelo menos compreende a língua, e é de algum modo bilingue nessa língua e em inglês” de acordo com o nível de proficiência linguística do falante; e outra definição, esta mais abrangente, defendida por Van Deusen-Scholl, para quem falantes de LH pertencem a “...um grupo heterogêneo que abarca desde fluentes nativos a não-falantes, que poderão estar a gerações de distância, mas que se sentem culturalmente ligados à língua”. Como se pode observar, para Van Deusen-Scholl o conceito de LH “...não se fundamenta apenas na proficiência linguística revelada, mas na pertença cultural”. (SOARES, p.21).

Segundo Bilash (s/d) a aquisição de uma LH traz muitos benefícios, entre os quais cita-se:

o [aprendizado] da língua de herança promove a auto-estima; melhora a formação da identidade pessoal e cultural; aumenta as oportunidades culturais, económicas, educativas e profissionais, tanto no presente quanto no futuro; prepara a pessoa para viver e trabalhar em ambientes multiculturais (...); aumenta a capacidade de adaptação a novos ambientes e modos de pensar e de se comportar; oferece oportunidades de comunicação com familiares, preenchendo lacunas entre gerações, relacionadas tanto a língua quanto a cultura. (Tradução livre).

Muitas vezes, crianças estrangeiras têm dificuldade em aprender a sua língua de herança, seja devido à influência do idioma do lugar em que nasceram/moram; a

³Valdés desenvolve suas pesquisas nos Estados Unidos, o que explica sua expressão “uma língua que não o inglês”, ao invés de “uma língua que não aquela do país de acolhimento”.

falta de estímulo em casa; a falta de oportunidade (leia-se aula, professor, curso); a "discriminação" do país onde nasceram seus pais; o não querer se sentir “diferente”, por falar um idioma que nenhum dos seus colegas fala; a falta de valorização da língua de herança entre outros motivos.

Boruchowski(1), por sua vez, afirma que, linguisticamente, o ensino da LH deve priorizar a expansão do vocabulário, a ampliação do uso de estruturas gramaticais complexas e a apropriação dos registros formais da língua oral. O objetivo inicial é a ampliação dos usos da língua oral para além do contexto familiar informal.

Outro importante aspecto a ser considerado, é o fato de que a LH pode se perder de geração para geração, caso não haja instrução formal em conjunto com a aquisição naturalista da LH. Significa dizer que os membros de uma primeira geração, mesmo falando a língua do país onde moram, preferem falar a língua materna em casa; já os membros de uma segunda geração falam, na escola e com os amigos, o idioma do país onde moram, e gradativamente passam a falá-lo também em casa; e finalmente, os membros de uma terceira geração perdem a língua materna da primeira geração caso não haja investimento na mesma, seja em casa, seja na escola ou nos grupos sociais. (NESTERUK, citado por SOARES, 2012)

Segundo Boruchowski (citada por CHULATA, 2016, p.4), língua de herança é “aquela utilizada com restrições, limitada a um grupo social ou ao ambiente familiar, e que convive com outra(s) língua(s) que circulam em outros setores, instituições e mídias da sociedade em que se vive”.

Para os efeitos deste trabalho, o ensino de língua de herança significará, necessariamente, o ensino de Português falando no Brasil, tema este que será abordado no próximo capítulo.

3. PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE HERANÇA

O PAPEL DA FAMÍLIA

Segundo Lico, casais que têm filhos nascidos no exterior precisam, desde cedo, “...refletir seriamente qual será o sistema que ela [a família] vai estabelecer para preservar a multiculturalidade e o bilinguismo”. (LICO, em entrevista a Fabiana SANTOS, s/d).

Tem se tornado mais e mais claro que quando as famílias interagem com seus filhos, oferecem para essa interação mais do que apenas o seu jeito de fazer as coisas. Eles trazem o peso das suas crenças culturais, valores e comportamentos. (MASCHINOT, 2008).

Para os falantes de língua de herança, aqueles que aprendem a língua em casa, no convívio e comunicação diários com um ou mais membros da família (VALDÉS, 2000), é de fundamental importância o contexto por trás de toda iniciativa de aproximação, de disseminação de crenças, valores e costumes do país de origem, no caso o Brasil.

Toda família que respeita e valoriza sua bagagem sócio-cultural e sua própria identidade, consegue condições de aprendizado adequadas aos diferentes estágios de crescimento dos filhos. Assim, por exemplo, se a mãe decide usar somente a língua portuguesa para comunicar-se com os filhos, precisa fazê-lo mesmo em situações menos favoráveis.

Se a família é consistente quando mostra à criança que falar português é natural, este esforço vale a pena. Quanto mais natural e prazeroso for esse aprendizado, mais natural e prazerosa será a reprodução do uso da língua.

Os pais fazem parte integral do sucesso no ensino de português como língua de herança e na manutenção dessa língua para seus filhos. Na verdade, a participação dos pais é um fator crítico para o sucesso da relação ensino-aprendizagem.

Neste trabalho, enfatiza-se o papel da família no aprendizado de PLH, porém, somente isto não basta, daí a importância da escola e do grupo social. Ou como afirma Nesteruk,

“...os estudos demonstram que para um desenvolvimento contínuo da língua de herança familiar, o input dos pais não é suficiente só por si; um input

linguístico mais amplo de outros interlocutores e o apoio da comunidade alargada também são necessários” (NESTERUK, apud SOARES, 2012, p.16).

O PAPEL DA ESCOLA

O ensino de português como língua de herança vem crescendo no mundo, por conta do crescimento no número de brasileiros que migram para outros países. Esse processo compreende a transmissão não apenas da Língua Portuguesa, mas também de valores culturais brasileiros para filhos de brasileiros nascidos no exterior, ou residindo no exterior, desde muito pequenos. O propósito inicial, seja emocional e/ou racional, reside no desejo que os pais têm de disseminar suas raízes culturais e sociais razão por que buscam criar condições que propiciem a seus filhos o estabelecimento de um forte vínculo afetivo com sua identidade como cidadãos brasileiros. Para este trabalho, é importante ressaltar a importância fundamental do envolvimento dos familiares no processo educativo dos falantes de língua de herança.

Embora não seja o foco deste trabalho abordar o ensino de Português como língua de herança no contexto escolar, vale afirmar que muitas crianças e jovens, levados ao ambiente formal de aprendizado do Português Língua de Herança (PLH), são confrontados com um cenário bem diferente do que estão acostumados a presenciar na escola convencional. Eles descobrem, por exemplo, que têm muitos colegas também “diferentes”, e portanto “iguais” a eles, por pertencerem a famílias com hábitos alimentares diferentes, costumes sociais diferentes, além da “fala” diferente.

Ao sentir-se semelhante aos demais diferentes, a criança tem melhores condições de entendimento sobre o universo familiar em que está inserida e abre-se mais para aceitar essa identidade plural, multi-cultural a que estão expostos os filhos de brasileiros emigrantes. Tais condições vão gerar facilidades para a criança se identificar com sua porção brasileira.

O PAPEL DA COMUNIDADE

Famílias brasileiras que emigram para outros países passam a valorizar o coletivo, buscam o grupo para qualquer atividade ou programa com falantes de português (que será a língua de herança de seus filhos). Isto ocorre também porque ao

se verem na condição de imigrantes, os adultos também se deparam com problemas e desafios que os levam a procurar o suporte do grupo. Surge daí a oportunidade de compartilhar experiências, trocar ideias e discutir problemas e soluções comuns.

Em trabalho continuado, que desenvolve na comunidade de brasileiros na região de Washington, DC, Lico relata que esse cenário vem mudando aos poucos. Todos buscam se integrar ao novo ambiente, esforçam-se para fazer parte da sociedade na qual estão inseridos e, assim, acabam por aproximar-se, afinal todos são brasileiros vivendo situações semelhantes.

O orgulho de ser brasileiro, quando trazido ‘na mala’ com os demais pertences, está diretamente ligado à aceitação e ao respeito – auto-aceitação e auto-respeito, valores fundamentais de serem compartilhados dentro da comunidade de brasileiros e dentro do universo familiar. Esse é o eixo central que aproxima e mantém qualquer grupo unido. A partir das contribuições e experiências individuais, começa a estabelecer-se uma malha de conhecimentos, recursos e demandas do grupo como um todo. E é aí que todos ganham mais força, representatividade e condições de realização. (LICO, Ensino do Português como língua de herança, s/d).

Embora o ensino regular de língua portuguesa e cultura brasileira não seja o foco deste trabalho, é importante mencionar que os resultados do trabalho relatado por Lico, principalmente junto a crianças nascidas no exterior, filhos de brasileiros, sofrem a variação de inúmeros fatores, com destaque para a idade em que as crianças começam a frequentar a escola regular norte-americana, se comparada à idade com que iniciam o aprendizado do português fora de casa. Lico afirma que tais resultados são observados em todos os ‘atores’ envolvidos:

- as famílias percebem-se mais atentas e cuidadosas com aquilo que almejam oferecer aos filhos e, com isso, sentem-se orgulhosas de recuperar valores de sua história e em paz com sua consciência e suas memórias;

(...)

- os parentes, em especial avós e tios residentes no Brasil, reconhecem o esforço e valorizam todo e qualquer progresso com muito entusiasmo e emoção, o que espalha satisfação e alegria e retroalimenta as relações familiares, mesmo as distantes;

- as crianças ou alunos percebem-se claramente mais seguras e confortáveis no “mundo” dos pais ou dos avós e com isso ficam mais auto-confiantes para experimentar novos desafios;

(...)

- famílias que raramente ou nunca viajam para o Brasil voltam a sonhar com essa possibilidade;

- famílias que sofrem pela não-comunicação entre avós e netos passam a acreditar que 'nem tudo está perdido', e tornam-se mais esperançosas

- famílias que não se sentiam aptas a lidar com a complexidade e desafios de serem bilíngues ou trilingues ou multiculturais, começam a ganhar segurança e tranquilidade em diferentes situações;

(...)

- ao se sentirem parte do grupo, as crianças ficam mais à vontade para brincar e experimentar com os colegas e, com isso, o sentimento do dever começa a dar lugar ao do prazer na relação com esse mundo que está recebendo por 'herança';

- quando se relaciona com prazer com as histórias, pessoas e peculiaridades desse "outro" jeito de ser, as crianças começam a sedimentar sua 'nova' identidade, da qual passam a ter orgulho;

- as crianças, quando descobrem que têm amigos "de outro grupo", é como se ganhassem cúmplices, parceiros em uma aventura da qual tantos outros colegas não participam. Essa cumplicidade ganha contornos próprios, variados, entre grupos de meninos e grupos de meninas, e gera uma linha de entendimento entre eles totalmente nova e única.

4. ESTUDO DE CASO

HISTÓRIA DE VIDA

ICR nasceu na cidade de Bad Reichenhall, no estado da Bavária, na Alemanha, no dia 17 de outubro de 2008. Filha primogênita de mãe brasileira e pai alemão, que se casaram em 2002. Seus avós e outros parentes do lado materno moram no Brasil e nos Estados Unidos. Os avós paternos moravam em cidade próxima, mas por estarem já em idade avançada, participaram relativamente pouco da infância de ICR. Com outros parentes do lado paterno teve também muito pouco contato.

A FAMÍLIA

Quando se casaram, os pais de ICR definiram que a mãe só falaria português com os filhos, dentro e fora de casa, e o pai só falaria alemão. A mãe sempre foi consistente com esta decisão, razão por que, desde o nascimento, ICR teve sempre a referência da mãe falando português com ela. Em ocasiões onde estivesse conversando com outra pessoa que não falasse português, a mãe sempre explicava para a filha que só falaria alemão porque a outra pessoa não entenderia português.

Fica assim caracterizado que ICR teve, desde o nascimento, condições para desenvolver o bilinguismo, falando o português como língua de herança e o alemão como língua do país onde nasceu.

ICR, hoje com 7 anos, tem duas irmãs (5 e 2 anos). Importante destacar que a irmã de cinco anos sempre teve na mais velha a sua líder, o que pode ser uma das razões por que também nunca demonstrou muito empenho para falar português. Se ICR não queria falar português, ela também não queria.

Embora a mãe só falasse português com a filha, nunca exigiu que esta falasse português, inicialmente porque sabia, de leituras pessoais, que quando a criança está aprendendo a falar dois idiomas como língua materna, na fase de aquisição da linguagem, esse aprendizado tem um desenvolvimento mais lento, pois ela tem que lidar com duas línguas diferentes; depois, ainda segundo depoimento da própria mãe, por achar que a dificuldade estaria ligada a um problema de audição, pois, quando ainda

muito pequena, ICR foi diagnosticada com um problema no aparelho auditivo, o que veio a prejudicar sua audição e, conseqüentemente, ainda na opinião da mãe, sua compreensão do português. Foi submetida a cirurgia no ouvido aos três anos. Desta forma, pode-se afirmar que a criança adquiriu o alemão como L1, perdendo a oportunidade de adquirir também o português como L1.

Acrescente-se que, além de só falar português com a filha, diariamente a mãe lia histórias na hora de dormir, sempre da literatura infanto-juvenil brasileira. E também sempre teve músicas infantis, que ICR ouvia com frequência, mas não com exclusividade, ouvia também canções em alemão, as quais tinha mais facilidade em cantar.

Ainda no âmbito familiar, certa vez a avó foi visitar a família na Alemanha, e tentou conversar com ICR, pedindo a ela que, por favor, falasse português para que a vovó pudesse entender. ICR ficou triste, foi se consolar com a mãe. A avó perguntou o que acontecera, e a mãe explicou que ICR estava falando português, mas a vovó não entendia. (!)

O AMBIENTE ESCOLAR

ICR começou a frequentar o Kindergarten (Jardim de infância) aos dois anos e meio, onde ficou durante 3 anos e meio. No momento, está no primeiro ano do ensino fundamental.

O papel da escola na história de vida de ICR desperta particular interesse, tendo em vista que a aquisição de língua de herança se caracteriza por uma significativa mudança nas condições de input, num determinado momento da infância, no caso, o momento em que ICR começou a frequentar à escola.

ICR foi exposta à língua de herança desde que nasceu, porém, quando começou a frequentar a escola, e com a crescente integração na sociedade acolhedora, o alemão se tornou a sua língua dominante, o que permite pressupor que contribuiu para diminuir a já pouca motivação que ela teria para falar português com a mãe. Ou seja, o contato com o português foi fortemente reduzido, numa fase em que sua competência linguística ainda estava em fase de desenvolvimento, o que contribuiu para dificultar ainda mais o seu progresso na língua de herança. Exatamente como exposto por Rothman (citado por SANTOS & FLORES, 2013, p.564), e expressamente declarado pela mãe: “Quando

começou a frequentar a escola, minha filha passou por uma mudança visível, começou a fazer amizades, não só na escola mas também na vizinhança, das quais [amizades] nós [pai e mãe] fomos relativamente excluídos.”

Ou seja, a frequência à escola não favoreceu o aprendizado da língua portuguesa. Na pré-escola, ICR tinha colegas imigrantes de outras nacionalidades, que falavam dois idiomas. Pode-se questionar por que isto não “inspirou” ICR a também falar português. Uma premissa possível, cujo aprofundamento foge ao escopo do presente estudo, é que seus colegas tinham uma família onde todos falavam o idioma do país de origem enquanto que, na família de ICR, somente a mãe, e não todo o grupo familiar, falava português.

O MEIO SOCIAL

A convivência social de ICR se deu na maior parte do tempo com a família próxima, mãe e pai, e por certo também com amigos e filhos de amigos dos pais.

Mas não havia crianças falantes de português. Havia, inclusive, filhos de pais brasileiros, que preferiam falar alemão.

Também havia filhos de pais lusófonos que não brasileiros, que falavam português, mas com o sotaque do seu país de origem, e que não incentivavam os filhos a falarem português em todos os contextos, mas somente dentro de casa.

Estes são dados biográficos de ICR, desde seu nascimento até o início do presente estudo.

Com base nestes dados, foram estabelecidos alguns procedimentos para despertar o interesse de ICR no aprendizado de português.

1. Levar ICR a participar de atividades sociais onde se falasse português.
2. Conversação mais estruturada em casa.
3. Viagem ao Brasil.
4. Matricular ICR numa escola pública do bairro onde morava sua avó.

A partir dessa proposta, é relatada a intervenção propriamente dita, a seguir.

A INTERVENÇÃO

Participação em atividades sociais

Certo dia do mês de agosto de 2015, a mãe levou as filhas a um evento da comunidade brasileira, onde houve contação de histórias. ICR fora acostumada a leitura de histórias pela mãe na hora de dormir. Foi a primeira vez que ouviu histórias de outra pessoa que não de membros da família (mãe, avó e tia do lado materno). Segundo relato da mãe, ela se mostrou vivamente interessada, porém não muito participativa devido à dificuldade de se expressar em português. Mas acompanhava perfeitamente o desenrolar das histórias contadas. Depois disso a mãe passou a levá-la regularmente a esse evento.

Conversação em português

Determinou-se que, a partir de então, durante toda e qualquer conversação em português, a mãe incentivaria a filha a responder também em português, em casa ou em qualquer outro lugar. Um bom argumento seria o planejamento de uma viagem ao Brasil. A mãe passou a interagir mais com a filha quando, por exemplo, lia ou contava histórias na hora de dormir, e fazia perguntas à filha, preferencialmente perguntas abertas, que exigissem uma explanação, ao invés de perguntas fechadas, que poderiam ser respondidas simplesmente com um “sim” ou “não”.

Da mesma forma, quando ouviam música ou viam vídeos, a mãe passou a explorar todas as possibilidades de interação.

Viagem ao Brasil

A mãe relatou que, assim que foi definida a viagem ao Brasil, ICR começou a demonstrar entusiasmo, mostrou disposição de melhorar cada dia seu português, para poder se comunicar, principalmente com a avó, porque, como lhe dizia a mãe, “você precisa falar português no Brasil, porque lá nem a vovó nem os primos falam alemão. Se nós não falarmos em português, não poderemos conversar com ninguém...”.

ICR começou a se entusiasmar, e dizia à mãe que queria muito aprender português bem depressa, porque queria conhecer os parentes e, principalmente, conversar com a vovó. A partir de então era comum ela tomar a iniciativa e começar uma conversa com a mãe em português, embora com dificuldade. Na chegada ao Brasil, a

avó observou o empenho de ICR em demonstrar que já sabia falar alguma coisa em português, sendo uma de suas primeiras frases “oi vovó, eu ti áámo”.

Frequência a escola pública

ICR frequentou escola pública municipal durante sua curta estada no Brasil. Mais do que uma forma de a mãe justificar as faltas da filha à escola alemã– o país é rigoroso no controle da frequência às aulas – foi uma oportunidade ímpar de colocar ICR em contato com sua língua de herança, de conviver com a cultura, os hábitos alimentares, a música, a literatura, a paisagem brasileira. Conviveu com parentes do lado materno (avós, primos e tias), inclusive de outras regiões do Brasil, sendo assim exposta a diferentes sotaques.

ICR fez amizade com algumas colegas de classe, com as quais brincava durante o recreio. Na casa da avó, fazia os deveres de casa com muita seriedade e falava com entusiasmo dos acontecimentos da escola (quando se entusiasmava muito – o que acontecia com frequência -, falava uma palavra em português, cinco ou seis em alemão...).

5. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os resultados começaram a se manifestar mesmo durante a intervenção. De início, a convivência com a avó proporcionou múltiplas oportunidades para melhorar seu desempenho em português. Observou-se um grande investimento pessoal de ICR, no sentido de poder se comunicar.

Exemplos de experiências linguísticas marcantes são os seguintes fragmentos de diálogo:

ICR: Eu vai na cozinha.
 Avó: **Eu vou** na cozinha, **você vai** na cozinha.
 ICR: Eu vou na cozinha.

E poucas horas depois, em outro contexto, acentuando fortemente o verbo:

Avó: O que você vai fazer com esta folha de papel?
 ICR: Eu vai desenhar. Nãñãñã! Eu **vou** desenhar.

Mas não aprendeu (ainda) a conjugar corretamente todos os verbos:

- Vovó, eu quero comer, eu **tá** com fome.

Porém, isto significou um grande avanço na utilização dos verbos em português, porque, em alemão, diz-se “eu tenho fome” (Ich habe hunger), caracterizando a diferença entre os verbos ter e estar.

Outra situação que exemplifica bem o nível do aprendizado de ICR:

ICR: Vovó, eu quero brincar com você.

Em alemão, diz-se: “Ich will mit Oma spielen” (Eu quero com vovó brincar), o que evidencia o desenvolvimento da habilidade de passar de uma língua a outra, com todas as suas variações de construção das frases.

No contato com outros parentes, ICR mostrou o mesmo desempenho da escola, conseguiu se comunicar e, ao mesmo tempo, interagir com as crianças, sendo especialmente carinhosa e atenciosa com priminhos menores que ela.

No curto tempo de convivência, a avó incentivou ICR a trabalhar com a escrita, fazia-lhe perguntas sobre histórias que lhe tinham sido lidas e pedia notícias da escola, dever de casa, etc., tendo em vista que tais atividades são valiosas para que a criança possa ampliar seu domínio sobre as estruturas da linguagem tanto oral quanto escrita (BORUCHOWSKI(2)).

Pode-se avaliar os resultados da intervenção sob vários aspectos: a frequência à escola pública no Brasil, o relacionamento com as amigas, Quanto à frequência de ICR à escola pública no Brasil, sua professora assim se manifestou sobre o seu desempenho escolar:

... **comunicou-se de forma suficiente para** atender às necessidades momentâneas como: ir ao banheiro, aceitar ou recusar o lanche (conforme suas preferências alimentares), brincar junto com os colegas -- e foi muito carinhosa, integrando-se bem com as outras crianças. Nesse sentido, **a comunicação foi oral** e limitada a poucas palavras ou expressões simples.

Ela também **apresentou compreensão suficiente** para realizar as atividades propostas (atividades muito simples para a idade dela, já que a maioria dos colegas da sala tem 5 anos e por serem atividades iniciais de alfabetização).

Após voltar para a Alemanha: transcrição de áudio(1) de 9 segundos:

Mãe: põe o casaco, (ICR).

ICR: Sim, *sperra* poquinho, eu *limpa* o rosto *prremero*.

E outro áudio(2), este de 19 segundos:

Mãe: (ICR), levanta!

ICR: Eu não posso, eu tá *cundá...* *cundando* a (irmãzinha de dois anos) e (irmã de cinco anos), eu não posso *pará...* eu não posso *mi...* *arrumá*.

As reticências evidenciam claramente a luta de ICR com as palavras. É quase palpável que teria sido muito mais fácil para ela responder em alemão, como sempre fizera. E neste ponto é inevitável a lembrança de Carlos Drummond de Andrade (1969):

Lutar com palavras
 É a luta mais vã.
 Entanto lutamos
 mal rompe a manhã.

ICR luta com as palavras. E nessa luta, certamente percorre todo o “repertório” de axiomas e premissas de Kim (1988), sobre a alternância entre stress e aprendizado. Prestando atenção, quase podemos ver esse mecanismo em funcionamento. Quando diz “eu não posso, eu tá cundá...” ICR faz uma pausa, e aparentemente analisa a palavra, para ver se está correta nas suas flexões, e isto causa stress, pois a palavra precisa ser dita na sequência, então tem que ser encontrada rapidamente para não quebrar a sequência da conversação naquele exato instante. “...cundando a...” Não importa, ela ainda não conhece perfeitamente o verbo “cuidar”, nem conhece a regência desse verbo – quem cuida, cuida **de** – o importante é que se faz entender. “...eu não posso pará...” e aqui ela faz nova pausa, e pode-se afirmar com segurança que ela está considerando que alguma coisa ali parece não se encaixar, questionando-se se está certo, e se não estiver, qual é o erro e qual seria a maneira correta de expressar o seu pensamento. E finalmente conclui: “eu não posso mi... arrumá”. Aqui vemos mais uma vez a pausa, onde ela ainda procura a palavra certa, e a encontra. Arrumá! E, mais uma vez, Drummond vem em socorro, dizendo a mesma coisa com outras palavras, com sua poética:

Palavra, palavra
 (digo exasperado),
 se me desafia,
 aceito o combate.

Outro fato que proporcionou excelente oportunidade de avaliação dos progressos de ICR: a mãe relatou que, de volta à escola na Alemanha, ICR passou a dedicar mais tempo a conversas “particulares” com uma coleguinha de classe, filha de brasileiros, e que também fala português. Antes de vir para o Brasil, ICR e a amiguinha davam preferência às brincadeiras com o grupo, e pouco conversavam em português. Mas ICR confessou à mãe que agora tem interesse em conversar mais com essa amiguinha para que ambas exercitem o português. Quer nos parecer que ICR não apenas aceita os desafios que encontra pela frente, nessa sua trajetória de falar português, mas ela os procura, ela cria situações.

Eu vos digo: é preciso ter ainda caos dentro de si, para poder dar à luz uma estrela dançante. (Nietzsche, em Assim Falou Zaratustra).

Por enquanto, ICR não apenas tem o caos dentro de si, mas ela o procura. Entenda-se aqui o caos como o desafio de administrar dois idiomas tão diferentes, falando alemão com o pai e, ao mesmo tempo, falando português com a mãe; na escola, falando alemão com professores e colegas, e português com a coleguinha brasileira. Por enquanto, ela não apenas enfrenta as dificuldades para se expressar em português, ela cria situações em que tenha que enfrentar tais dificuldades. E assim, tendo ainda o caos dentro si, ICR poderá, em pouco tempo, transformar essa luta diária em uma estrela dançante, na forma de um discurso límpido onde transpareça a brasilidade que herdou de sua mãe

Em outro áudio(3), ICR demonstra que não foge ao caos (as dificuldades). A mãe pergunta à filha quem são seus amigos na escola. ICR responde:

O Lucas, o Tomi, a Marria Vitória (...)

Ela cita vários colegas, sempre fazendo corretamente a flexão de gênero. E, em clara demonstração de que o aprendizado está ainda em processo e que, se quiser de fato se comunicar, há de encontrar alguma forma de se fazer entender, conclui:

Esse todos é minha migas.

A mãe levou para casa uma coleção de livros didáticos para o primeiro ano (português, matemática, geografia, história, ciências), e com isto pretende acompanhar o progresso escolar da filha, com um paralelo em português.

Desses relatos, a autora observa que ICR começa a desenvolver a capacidade de se comunicar mais fluentemente com familiares brasileiros (avós, primos, tias) capacitando-se, dia a dia, a falar sobre fatos do cotidiano e sobre suas necessidades. Na língua materna esse tipo de experiência acontece espontaneamente, uma criança que convive com a sociedade de sua língua materna tem acesso ao mundo letrado das narrativas até mesmo antes de saber ler porque ouve histórias, poemas e cantigas que utilizam formas de composição descritivas e narrativas nessa língua. Porém, a criança que está aprendendo a LH não tem tanta facilidade, visto que seu cotidiano não tem as

mesmas oportunidades, uma vez que as situações de acesso espontâneo estão muito reduzidas. Daí a importância da recomendação que foi feita à mãe, para que explore ao máximo as oportunidades de ICR para que ela seja capaz de narrar sua história para avós, tios e primos.

Também foi recomendado à mãe que, na medida do possível, ICR seja matriculada numa escola onde se ensine o português, ou, ao menos, que participe de atividades da comunidade brasileira na cidade onde vivem. Desta maneira, o progresso na aprendizagem do idioma ocorrerá não apenas no âmbito familiar, mas também nos ambientes escolar e social.

Com isto, pode-se inferir que, da próxima vez que vier ao Brasil, ICR trará na mala um repertório bem maior de “conversas”.

Tudo isto terá como escopo impedir que o português como língua se herança se perca na família de ICR.

No relato dos progressos de ICR, transcreve-se a música que ela cantou ao telefone, para a avó, num áudio(4) de 57 segundos. Tal áudio deixa entrever que ICR já não luta tanto com as palavras, ao contrário, já consegue brincar com elas, pois a canção inclui efeitos especiais (ecos). Posteriormente a mãe informou que jamais ouvira a filha cantando isto, ela cantou de improviso, “inventou” na hora.

Esse é prra você, vovó:
Eu ámo você, eu ámo você,
Eu quero brincar com você agorra (agorra, agorra)
Você é muito longe (longe)
Você é muito longe (longe)
Da mim
Eu ámo você (cê cê), eu ámo você (cê cê)
Eu ámo você, vovó. Eu ámo você, vovó.
Eu ámo você, vovó (ô ô)
Eu ámo você.
 Brrigada.

E finalmente, ao se completar um ano desde o início do estudo aqui relatado, transcreve-se os últimos áudios gravados com ICR, com ênfase na promoção de conversas familiares mais significativas a partir de músicas e vídeos da cultura brasileira. A mãe colocou a música Balão Mágico para tocar, e depois teve o seguinte diálogo com ICR:

Mãe: ICR, do que que fala a música?
 ICR: De um balao mágico.
 Mãe: Por que o balão é mágico?
 ICR: Poque ela faz um... uma pessoa... é... feliz. E é divitido.
 Mãe: Você gostaria de voar no balão mágico?
 ICR: Si, com mamái, com papai, com (suas irmãzinha)
 Mãe: Sozinha você não quer ir no balão?
 ICR: Nao quero.
 Mãe: E onde você gostaria de voar no balão mágico?
 ICR: Prra cima, no marr, no... montánas... casas...
 Mãe: Você teria medo, lá em cima?
 ICR: ICR: Nao, com mamái e papai!

 Mãe: Você gostaria de voar de balão para a escola, nesta semana?
 ICR: Si!
 Mãe: Por quê?
 ICR: Poque a minha migas... tamém quero... voá.

 Mãe: Por que as tuas amigas vão querer voar no balão também?
 ICR: Poque é divitido, é... o balão... é mágico, poque... poque é bonito...
 poque lá de cima... l poque é muito legal.

Nesses três últimos áudios observa-se que ICR evita alguns sons, como o do r antes de consoante (poque), e os sons nasais (balao, si; nao, montánas; mamái).

Mas fica evidente que ela já tem competência linguística para manter uma conversação. Até mesmo porque a mãe informou que, após essa atividade, ICR perguntou se a mãe não queria continuar fazendo perguntas.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na introdução deste trabalho, foi levantada a premissa de que ICR se recusava a falar português por ser a mãe a única e exclusiva pessoa que falava esse idioma com ela, e que um possível contato com outros grupos lusófonos poderia mudar o curso dessa trajetória.

A autora é de parecer que, não apenas esta premissa se confirmou ao longo da pesquisa, como também trouxe um novo desafio à pequena ICR: agora, não só ela agarra toda e qualquer oportunidade de desenvolver seu português, como ela própria cria novas situações e oportunidades.

ICR está aprendendo Português como L2 ou LH, mas terá dificuldade em perder o sotaque da L1, o alemão, evidente na letra “r”, que pronuncia com o som de “rr”, ou no som aberto do “a” fechado, como em “eu ámo”.

No sentido de estimulá-la a que siga em frente pela vereda que está agora trilhando, é desejável recomendar à mãe que apoie e estimule sua filha, de todas as maneiras ao seu alcance. Envolver-se, a mãe, em serviços voluntários voltados à preservação da cultura brasileira na Alemanha, especialmente em projetos dos quais a filha participe, será de grande valia. Como nas atividades de contação de histórias, quem sabe a própria mãe possa voluntariar-se a contar novas histórias.

A mãe também pode se envolver em atividades de planejamento, ensino e celebração de eventos culturais, que podem fortalecer o aprendizado do português como língua de herança, contribuindo não apenas para o desenvolvimento de sua filha, mas de muitas outras crianças que participem desses eventos. (LI, 2005; COMPTON, 2001; citados por KING & MACKEY, 2007).

O presente trabalho não se dá por concluído e definitivo. O tema PLH, continua na pauta; ao redor do mundo, muitos estudiosos continuarão se debruçando sobre o mesmo, buscando sempre aperfeiçoar as metodologias para que a riqueza da língua portuguesa do Brasil se perpetue nas famílias que vivem em outros países, e que essa riqueza leve consigo toda a beleza da cultura brasileira.

Ao seu término, o presente relato retoma, novamente, o pensamento de Lico:

Mas o que eu acredito ser fundamental é a minha manifestação sempre autêntica para os meus filhos da brasilidade que existe em mim, dessa identidade que me fez quem sou. Para mim, não funcionaria de outro jeito. Eu só sei ser mãe em português, não consigo expressar carinho, emoção, bronca, acolhimento ou brincadeira se não for na minha língua do coração. (LICO, em entrevista a Fabiana SANTOS, s/d).

Que possa a mãe de ICR, que possam mães e pais brasileiros, com filhos nascidos no Brasil ou nos países onde vivem agora, tomar para si esta fala, para assim contribuírem para a preservação da riqueza cultural, da brasilidade, dos saberes e fazeres que levaram na mala ao escolherem viver em outras terras. Que possam os estudiosos aprofundar seus estudos e assim fornecerem melhores ferramentas às famílias brasileiras que vivem no exterior, para que cultivem o legado que deixarão às futuras gerações.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Reunião – 10 livros de poesia**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1969.
- BILASH, Olenka. **Heritage Language Teaching**. Texto disponível em <http://www.educ.ualberta.ca/staff/olenka.bilash/best%20of%20bilash/heritage.html>, acesso em 20 de maio de 2016.
- BORUCHOWSKI(1), Ivian Destro. **Linguagem oral em vários contextos para os aprendizes de herança**. Texto disponível em <http://www.sala.org.br/index.php/estante/colunas/portugues-como-lingua-de-heranca/949-linguagem-oral-em-varios-contextos-para-os-aprendizes-de-heranca>, acesso em 9 de abril de 2016
- BORUCHOWSKI(2), Ivian Destro. **Vamos contar e deixar que contem...** Texto disponível em <http://www.sala.org.br/index.php/estante/colunas/portugues-como-lingua-de-heranca/1410-vamos-contar-e-deixar-que-contem>, acesso em 9 de abril de 2016.
- CHULATA, Katia de Abreu. Manutenção de línguas de herança: para uma didática da memória linguística. **LINCOOL – Língua e cultura, a revista eletrônica do PLH**, nº 1, março de 2016. Brasil em Mente.
- KIM, Young Yun. **Communication and Cross Cultural Adaptation: An Integrative Theory**. Clevedon, England & Philadelphia, USA: Multilingual Matters Ltd., 1988. Edição digital da George Mason University.
- LICO, Ana Lucia. Ensino do Português como Língua de Herança: Prática e Fundamentos. **Revista SIPLE – Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira**. (s.d). Disponível em http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=177:2-ensino-do-portugues-como-lingua-de-heranca-pratica-e-fundamentos&catid=57:edicao-2&Itemid=92, acesso em 9 de abril de 2016.
- MASCHINOT, B., PhD. **The changing face of the United States**. The influence of culture on early child development. http://main.zerotothree.org/site/Doc Server/Culture_book.pdf?docID=6921.
- MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES. Brasileiros no mundo. **Estimativas populacionais das comunidades**. Texto disponível em <http://www.brasileirosnomundo.itamaraty.gov.br/a-comunidade/estimativas-populacionais-das-comunidades/impressao>, acesso em 8 de abril de 2016.
- NIETZCHE, citado em <http://www.filoinfo.net/taxonomy/term/9>, acesso em 29 de maio de 2016.

RODRIGUEZ, Richard. **Hunger of Memory**: The Education of Richard Rodriguez: an Autobiography. Universidade do Texas: Godine, 1982. (edição digital).

SANTOS, Ana Lúcia; FLORES, Cristina. Elipse do SV e distribuição de advérbios em Português Língua de Herança e L2. **Textos Selecionados**, XXVIII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística, Coimbra, APL, 2013, pp.563-584. Arquivo PDF, disponível em: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/25910/1/SANTOS_FLORES_2013_APL_vers%C3%A3o%20publicada.pdf

SANTOS, Fabiana. [Sete perguntas para Ana Lucia Lico: embaixadora do português fora do Brasil](http://tudosobreminhae.com/maes-fora-do-brasil/2015/5/27/7-perguntas-para-ana-lucia-lico-embaixadora-do-portugus-fora-do-brasil). (s/d). Disponível em: <http://tudosobreminhae.com/maes-fora-do-brasil/2015/5/27/7-perguntas-para-ana-lucia-lico-embaixadora-do-portugus-fora-do-brasil>. Acesso em 07 jan 2016.

SOARES, Sofia Maria de Carvalho Campos Duarte. **Português língua de herança**: da teoria à prática. Dissertação de Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira. Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2012. (arquivo em PDF).

TUSSI, Matheus Gazola & XIMENEZ, André. Bilinguismo: características e relação com aspectos cognitivos. Parte da pesquisa **A relação do bilinguismo com capacidades cognitivas no envelhecimento**", coordenada por Lilian Cristine Scherer. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. S/d.

ÁUDIOS:

- (1)
- (2) <C:\Users\CTDALEM-N001\Downloads\Sprachmemo 002.m4a>
- (3) <C:\Users\CTDALEM-N001\Downloads\Sprachmemo 003.m4a>
- (4) [C:\Users\CTDALEM-N001\Downloads\Sprachmemo 001\(4\).m4a](C:\Users\CTDALEM-N001\Downloads\Sprachmemo 001(4).m4a)
- (5)
- (6)
- (7)

8. ANEXO

Estimativas populacionais das comunidades brasileiras no Mundo - 2014 (números atualizados em 28/08/2015)



FONTE: <http://www.brasileirosnomundo.itamaraty.gov.br/a-comunidade/estimativas-populacionais-das-comunidades/impressao>, acesso em 11 de fevereiro de 2016.

SUMÁRIO