Unesp **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

LETÍCIA THURLER DE CAMPOS MARQUES

Língua de Herança e identidade: o caso de uma criança bilíngue franco-brasileira

ARARAQUARA – S.P.
2019

LETÍCIA THURLER DE CAMPOS MARQUES

Língua de Herança e identidade: o caso de uma criança bilíngue franco-brasileira

Dissertação de Mestrado, apresentado ao Conselho, Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística e Língua Portuguesa.
Linha de pesquisa: Ensino e Aprendizagem de Línguas

Orientador: Alessandra Del Ré

Bolsa: CAPES

ARARAQUARA – S.P.
2019

M357l

Marques, Letícia Thurler de Campos
Língua de Herança e identidade: o caso de uma criança bilíngue franco-brasileira / Letícia Thurler de Campos Marques. -- Araraquara, 2019
93 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara
Orientadora: Alessandra Del Ré

1. Língua de herança. 2. Bilinguismo. 3. Aquisição da linguagem. 4. Identidade. 5. Cultura. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

LETÍCIA THURLER DE CAMPOS MARQUES

Língua de Herança e identidade: o caso de uma criança bilíngue franco-brasileira

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Conselho, Programa de Pós em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Ensino e Aprendizagem de Língua
Orientador: Alessandra Del Ré
Bolsa: CAPES

Data do exame de defesa: 14/06/2019

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof.ª Dr.ª Alessandra Del Ré
Universidade Estadual Paulista (UNESP).

Membro Titular: **Prof.ª Dr.ª Nildiceia Aparecida Rocha**
Universidade Estadual Paulista (UNESP).

Membro Titular: **Prof.ª Dr.ª Paula Cristina Bullio**
Universidade Federal do ABC (UFABC).

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Àqueles que sempre estiveram ao meu lado e me apoiaram apesar de todas as adversidades do caminho acadêmico, me mostrando que sou plena e capaz de atingir meus objetivos.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Rosana e Marcio, que desde pequena me incentivaram ao amor pelas Letras e, principalmente, pelas línguas estrangeiras e que ainda hoje caminham ao meu lado pelas minhas novas descobertas mundo afora.

À minha orientadora, Alessandra Del Ré, por tornar esta pesquisa possível, por guiar as minhas curiosidades e os novos percursos durante os dois anos de pós-graduação.

À Nildicéia Aparecida Rocha, que sempre esteve presente no meu crescimento como professora e pesquisadora do Português como língua estrangeira, iluminando caminhos com muito afeto e preocupação e que me acolheu e apoiou em vários momentos;

Às professoras Alessandra Del Ré, Denise Maria Margonari e Rosangela Sanches da Silveira Gileno, com quem pude adquirir aprendizados admiráveis ao longo da graduação.

Aos meus melhores amigos de São Paulo, que permaneceram por perto e abraçaram meus sonhos comigo. Aos meus melhores amigos de Araraquara, que se mostraram os melhores companheiros que eu poderia ter escolhido para criar uma nova família fora de minha cidade natal.

Aos integrantes do grupo GEALin e NALingua, em especial à Fernanda Moreira, Ana Luiza Ricci e, sobretudo, à Ananda Brasolotto de Santis, pela companhia nos dias nublados e nas tardes luminosas de debates, pela luz e pela paciência, e à Paula Cristina Bullio, por discussões enriquecedoras sobre o corpus desta pesquisa.

Ao grupo PLE da UNESP FCL/Ar, por incentivar a pesquisa e o contato precioso entre as mais diversas perspectivas de ensino e aprendizagem, por me tornarem professora.

Aos professores da pós-graduação, que plantaram diversas sementinhas de reflexão sobre a educação, sobre o fazer científico e, principalmente sobre o ser humano em cada uma das aulas ministradas.

Aos meus alunos que tanto já me ensinaram e que fazem meus olhos brilhar todos dias.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

RESUMO

Esta pesquisa busca refletir a formação da identidade sob a questão da hereditariedade de uma língua e a consequente busca pela sua manutenção em novas gerações em um contexto de expatriação do Brasil para a França. Para realizar este trabalho, partiu-se da perspectiva dialógico-discursiva tracejada no Círculo de Bakhtin (1976, 1997, 2006), que nos permitiu considerar, entre outros aspectos, que a entrada de cada criança na linguagem consiste em um processo particular e é dependente das diferentes interações que a criança estabelece com outros sujeitos com quem tem contato e dos gêneros aos quais ela é exposta desde o nascimento. Tal perspectiva nos permitiu, igualmente, vislumbrar caminhos para compreender a (re)construção da identidade – e os consequentes deslocamentos identitários (FRANÇOIS, 2006) – de uma criança em processo de aquisição da linguagem que reside na França e tem contato diário com o português brasileiro – na maior parte do tempo – através da mãe e da irmã. Ao longo de toda a pesquisa, foram analisadas 15 sessões de filmagem da criança bilíngue M. (2;5 – 3;2 anos) em situações cotidianas familiares, durante o período aproximado de um ano. Os enunciados produzidos pela criança foram analisados de acordo com a presença de elementos da cultura brasileira presentes nos níveis morfológico, lexical e ideológico, em ambas as línguas. Buscou-se explorar o conceito de bilinguismo em analogia à língua de herança. As análises dos dados revelam que M. é uma criança bilíngue por herança, já que é bilíngue apenas porque possui duas línguas maternas, sendo uma delas classificada como língua de herança, uma vez que elementos da língua e da cultura brasileira foram observados nas mais diversas interações.

Palavras – chave: Língua de herança; Bilinguismo; Aquisição; Cultura; Identidade

ABSTRACT

This research aims a reflection about the identity formation under language heredity and the pursuit for its maintenance in the following generations in an expatriation context from Brazil to France. To write this research, we were based by Bakhtin Circle's discursive and dialogical perspective (1976, 1997, 2006). It enabled us to consider that the starting point of a child in language is a distinctive process, depending on different interactions between the child and the individuals around them and the linguistic genres they are exposed to since they are born. This perspective allowed us to envision paths to understand the identity (re)construction and, consequently, identity movements (FRANÇOIS, 2006) of a child that lives in France and is in a language acquisition process, also having daily contact with the Portuguese language mostly via their mother and sister. Throughout the research, 15 recordings of M. (2;5 – 3;2 years old), a bilingual child, were analyzed. The analyzed recordings showed daily situations lived by the child and the family for the period of one year, approximately. The child's speaking was analyzed according to Brazilian cultural elements found on morphological, lexical, and ideological levels in both French and Brazilian Portuguese. The bilingualism concept was exploited in relation to the heritage language. The analyses of the study reveal that M. is a bilingual child through heritage. She is bilingual because of her two mother languages; one of them being classified as her heritage language due to elements of Brazilian culture and language that were observed in many of the interactions studied.

Keywords: Heritage language; Bilingualism; Acquisition; Culture; Identity

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Idade de M., participantes e línguas usadas nas filmagens 65

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGT	Abordagem de Gramática e Tradução
FH	Falante de Herança
LE	Língua Estrangeira
LH	Língua de Herança
LM	Língua Materna
PB	Português brasileiro
PLE	Português como Língua Estrangeira
PLH	Português como Língua de Herança

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....10

1. A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM NA PERSPECTIVA DIALÓGICO-DISCURSIVA.....14
1.1 A perspectiva dialógico-discursiva na aquisição da linguagem 16
1.2 Questões de bilinguismo.....18
1.3 Aquisição da linguagem e Linguística Aplicada 21

2. LÍNGUA DE HERANÇA 24
2.1 Definição de língua de herança 24
2.2 Questões políticas da língua de herança 27
2.3 Desejo e pertencimento na língua de herança 29
2.4 Falante de herança 31

3. CULTURA 33
3.1 Cultura na história e cultura hoje.....34
3.2 Duas línguas, duas culturas?.....35

4. IDENTIDADE.....39
4.1 A identidade do bilíngue por herança.....40

5. METODOLOGIA.....43

6. ANÁLISE DOS DADOS 52
6.1 Percepção da cultura brasileira no nível extralinguístico 57
6.2 Percepção da cultura brasileira no nível lexical 68
6.3 Percepção da cultura brasileira no nível morfológico 79

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS 82

8. REFERÊNCIAS.....85

9. BIBLIOGRAFIA CONSULTADA 88

INTRODUÇÃO

Desde a era da colonização, com as Grandes Navegações (séculos XV e XVI), os movimentos migratórios sempre tiveram impacto linguístico e cultural em todo o mundo. Antes impulsionados por conquistas territoriais em outros continentes, hoje em dia são estimulados por crises econômicas, perseguições políticas e/ou religiosas (guerras civis) e também pela miséria. Ou seja, desde o início dos tempos, por diferentes razões, há registros do deslocamento territorial do homem em busca de uma melhor condição de vida. Essas mudanças reestruturam fronteiras espaciais, relações sociais e a maneira como o homem concebe o meio em que vive. Estudar a história do ser humano em movimento significa, portanto, reconhecer os mais diferentes traços que formaram cada uma das perspectivas enquanto conhecimento de mundo que se pode observar nas comunidades de hoje, principalmente no que trata da riqueza cultural e sua diversidade.

De acordo com Robbie Robbertson (2003), desde essa época pode ser identificado o fenômeno da globalização, estruturado em três grandes ondas ao longo da história: colonizações, revolução industrial e o imperialismo dos EUA. Dessa forma, principalmente desde o final do século XX, pode-se dizer que esses movimentos migratórios e, inevitavelmente, políticos, impulsionaram a revolução tecnológica e da informação, por exemplo, com o surgimento de mídias físicas, assim como os jornais; e mídias digitais, como a Internet. Com o crescimento delas, tornou-se possível não só a maior circulação de produtos em nível mundial, mas principalmente a maior propagação de conhecimentos, informação e comunicação. Atualmente, a internet guia traços da economia de um Estado e das identidades culturais e linguísticas do homem, caracterizando-se, portanto, como o propulsor principal da globalização no século XXI.

Dessa forma, as distâncias espaciais e temporais foram reduzidas e as fronteiras apagadas, facilitando relações econômicas e culturais numa velocidade jamais experienciada anteriormente. “Isso significa que as vidas econômicas e culturais das pessoas no mundo todo estão mais intensas e imediatamente interligadas, de um modo que nunca ocorreu antes” (KUMARADIVELU, 2010, p. 130).

Em um livro publicado recentemente, a linguista Maria Luisa Ortiz Alvares discute, entre outros aspectos, como a língua interfere e sofre interferências no contexto de globalização e, principalmente, como o ser humano reage a isso:

> “A globalização aumenta o fluxo de informações a respeito das oportunidades ou dos padrões de vida existentes ou imaginados nos países industrializados. [...] o migrante vive num mundo onde a globalização dispensa fronteiras, muda parâmetros diariamente, ostenta

> luxos, esbanja informações, estimula consumos, gera sonhos e, finalmente, cria expectativas de vida melhor" (ALVARES, 2016).

Considerando inerente e de suma importância a presença da linguagem e seu papel na formação do homem e nos conhecimentos que ele adquire na vida – como será discutido posteriormente neste trabalho –, é possível dizer que diferentes visões de mundo foram colocadas em embate quando o contato entre as culturas aumentou. Diferentes línguas e, consequentemente, diferentes interpretações do mundo passaram a conviver, de maneira a criar formas únicas e singulares de o homem estabelecer relações sociais ao longo de sua vida. Por esse motivo, Bauman (1999, p.5) ressalta que "'globalização' é o destino irremediável do mundo, um processo irreversível; é também um processo que nos afeta a todos na mesma medida e da mesma maneira. Estamos todos sendo 'globalizados'".

É relevante pensar, portanto, em como esse novo sistema de deslocamentos e de informação afetou o seio das relações humanas e, consequentemente, como essa mudança se encontra presente na rotina de cada um de nós, refletindo inúmeros hábitos, criações e falares que atravessam nossos caminhos e a cultura que esses elementos trazem consigo. Na língua(gem), e por ela, se encontram algumas evidências desse processo, pois para sobreviver no mundo globalizado, o sujeito deve transitar por inúmeras adaptações linguísticas de uma mesma língua e, muitas vezes, aprender outras novas. O contato entre essas línguas ocorre das mais diferentes maneiras: pelo aprendizado formal em cursos de idiomas, por motivos profissionais; pelo aprendizado formal em países bilíngues, como o Canadá; pelo aprendizado não-formal – processo de aquisição da linguagem – em situações de fronteira de países; pelas imigrações legais e ilegais; pelas imigrações de refugiados; entre outras.

Diante disso, a presente pesquisa de mestrado investiga relações familiares desse contexto díspar a partir da aquisição da linguagem em uma casa em que duas nacionalidades e culturas coabitam. A partir dessa configuração de família, a criança se constitui, desde a gestação, pelas diferentes visões de mundo das línguas com que ela tem contato na interação. Por esse motivo, é importante discutir como a criança M. 2;5 – 3;2 anos se identifica não só com a língua ou com a cultura, mas como ela se identifica como sujeito por meio dessas duas línguas/duas culturas, que estão continuamente em jogo durante sua formação.

Vale dizer que este trabalho se insere em uma discussão mais ampla do grupo GEALin/NALingua (CNPq), sobre bilinguismo, e retoma uma questão já trazida por algumas pesquisas, em especial a de Falasca (2012 e 2017), que teve por objetivo discutir a formação identitária pela argumentação de adultos em uma sala de aula de alemão como língua

estrangeira; a de Bueno, que refletiu sobre a questão da subjetividade infantil no discurso oral de duas crianças brasileiras bilíngues; e a de Bullio, que tratou de questões de referência em duas línguas maternas da mesma criança bilíngue que aqui será estudada. O presente estudo traz também, inevitavelmente, uma discussão que envolve o conceito de bilinguismo, dedicaremos um item a essa reflexão no item 1.2.

Pode-se dizer que o interesse pela área de Aquisição da Linguagem e por Português como Língua Estrangeira (doravante PLE) surgiu logo nos primeiros anos de minha formação acadêmica em Letras – Português e Inglês. Na universidade, morei com estudantes intercambistas das mais diversas nacionalidades e pude perceber, na maioria deles, um grande interesse pela língua portuguesa, tendo até alguns deles estudado "Estudos de Língua Portuguesa no Brasil" ou "Estudos brasileiros" na universidade de origem, como no caso de coreanos e mexicanos. A partir desse momento pude perceber que a língua de toda a minha história, do meu passado e do meu presente, se tornou uma língua de extrema relevância para outras nacionalidades e culturas. A oportunidade de levar esse interesse para a sala de aula e, consequentemente, a escolha de envolver o tema na minha vida profissional e acadêmica me fazem refletir, a todo o momento, a formação da sociedade a partir das particularidades de cada sujeito e da comunidade em que ele se insere.

Na aquisição da linguagem esse tema complexo tem espaço para pesquisas, visto que o homem é considerado um ser em constante formação desde a primeira interação com o mundo, que ocorre já nos primeiros meses de gestação, como será abordado a seguir. E também na Linguística Aplicada, por meio dos estudos sobre Português Língua de Herança (PLH), uma ramificação do Português Língua Estrangeira (PLE) – descoberto curiosamente já no final da minha graduação. Considerando a aquisição da linguagem e a linguística aplicada como ciências linguísticas complementares, é possível dizer que as ideias propostas pelos termos língua estrangeira (LE) e língua materna (LM) não têm como hábito refletir sobre o fator afetivo e patrimonial da língua, que surge de maneira diferente – e muito mais intensa – em estudos de língua de herança (LH). São essas algumas das especificidades do sujeito bilíngue por herança, área em que se destacam termos como língua(gem) e bilinguismo, além de sujeito, cultura e identidade – debatidos posteriormente ao longo desta pesquisa.

Deste modo, esta pesquisa de mestrado busca investigar a construção da identidade do sujeito através da relação que ele demonstra com a LH durante o processo de aquisição da linguagem (DEL RÉ, 2006), tendo como objetivo analisar como o falante que cresce em contato com duas línguas – sendo o português como Língua de Herança (PLH) – identifica-se

enquanto sujeito em contato com mais de uma língua-cultura em relação ao contexto linguístico heterogêneo em que está inserido, considerando que ele experimenta deslocamentos identitários entre essas línguas desde o nascimento e, como consequência, se expressa a partir do diálogo com a interculturalidade. Além disso, o trabalho realiza uma reflexão acerca da dinamicidade da língua e do processo de formação da voz do sujeito enquanto indivíduo singular ao considerar que a identidade do sujeito bilíngue de herança é, desde seu nascimento, permeada por mais de uma situação linguística e que cada uma delas é constituída, portanto, com diferentes elementos históricos, culturais e sociais com os quais cada sujeito tem contato durante a vida. A partir deste estudo, pretendemos contribuir igualmente com as discussões sobre o sujeito que é colocado diante de duas línguas em diferentes contextos e o processo identitário dele, e poderá trazer mais informações também para o processo de ensino e aprendizagem de LM ou LE nesse contexto ainda novo e díspar.

A fim de explicitar melhor o caminho que será percorrido ao longo da pesquisa, são expostos, a seguir, os capítulos que compõem esta pesquisa.

No capítulo 1, estão presentes questões teóricas sobre aquisição da linguagem e a perspectiva dialógico-discursiva do círculo de Bakhtin, proposta, no Brasil, pelo grupo GEALin/NALingua-CNPq (Del Ré et al, 2014 a e b), além de discussões acerca do termo bilinguismo.

No capítulo 2, é apresentado o conceito de língua de herança, bem como as políticas linguísticas ligadas a essa discussão, além de refletirmos sobre as características do falante de herança.

No capítulo 3, discute-se a noção de cultura a partir dos elementos anteriores.

No capítulo 4, explicitamos questões de identidade e tentamos reunir os conceito trazidos nos capítulos anteriores.

No capítulo 5, tratamos da metodologia e os fios condutores de análise.

O capítulo 6 é dedicado à análise dos dados. Esse capítulo está dividido em 4 partes, de acordo com os níveis de percepção da cultura brasileira por parte do sujeito M (2;5 – 3;2 anos).

E, finalmente, no capítulo 7, são colocadas as considerações finais, seguidas da bibliografia e dos anexos.

1. A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM NA PERSPECTIVA DIALÓGICO-DISCURSIVA

O interesse pela aquisição da linguagem, subárea da linguística que tem a fala da criança como objeto de estudo, teve início no século XIX pelo registro de pesquisadores sobre a fala dos filhos e de pacientes, como, por exemplo, o caso do médico francês Heroard, que acompanhou o rei Luís XVIII durante 15 anos. Os estudos da época eram descritivos, se desenrolavam por um grande período de tempo e obsevavam ambientes naturais do cotidiano da criança sem que houvesse interferência do pesquisador. O interesse na área ainda foi influenciado e melhor alinhado pela oposição da Gramática Gerativa Transformacional de Chomsky, nos anos 60, que procurava o ponto comum a todas as línguas e achava que seria possível encontrar respostas plausíveis para as inúmeras dúvidas sobre a linguagem na fala de crianças.

Assim, buscando entender o funcionamento da linguagem para compreender a mente humana através de dados empíricos e a relação existente entre pensamento e linguagem, a aquisição se instalou, primeiramente, na chamada Psicolinguística. Surgida no final da década de 50, essa ciência estuda os processos psicológicos implicados na aquisição e no uso da linguagem, se propondo a estudar a produção e a interpretação de enunciados, a memorização, o plurilinguismo e as patologias da linguagem, levando em consideração tanto a Psicologia quanto a Linguística.

No entanto, atualmente enxergamos a aquisição de linguagem como uma área independente da Psicolinguística, porém, sem ignorar suas contribuições. Nos interessa perceber como e em que a linguagem influencia o mundo em que vivemos e, portanto, nossos pensamentos. É possível dizer que chegamos até aqui pelo próprio percurso histórico das teorias de aquisição da linguagem, que, de acordo com Del Ré (2006), passaram por três grandes correntes teóricas, empirismo, racionalismo e interacionismo, expostas a seguir.

A primeira corrente teórica, nomeada empirismo, engloba tanto as ideias do behaviorismo quanto as do conexinismo. Ambas defendem que o aprendizado se estabelece unicamente por repetições e imitações, estímulo e resposta, excluindo a mente como um componente fundamental para justificar o processo de aquisição da linguagem. Para essa corrente, portanto, o conhecimento humano é derivado da experiência e a única capacidade inata do homem é a de associar estímulos e respostas. É importante dizer que essa corrente também peca em não dar explicações para a criatividade presente na gramática de uma língua e a rapidez com a qual a criança a adquire.

O racionalismo, por outro lado, admite a existência da mente e atribui a ela a responsabilidade pela aquisição. Existe, então, uma capacidade inata do homem que proporciona o processo, mesmo que ainda não se fale em cognição. É nessa corrente que surge o conceito de inatismo, com a proposição de Chomsky (ponto de vista individual e biológico, apenas) sobre a as propriedades da língua serem transmitidas geneticamente, ou seja, as crianças teriam competências relacionando som e significado, as complexidades e abstrações da língua antes mesmo de terem contato com ela, mesmo que esse conhecimento só seja ativado no contato com outro falante de um determinado social em que uma determinada "prática" seja estimulada. Para o autor, a partir dos pontos comuns entre diferentes línguas seria criada uma gramática.

O racionalismo admite ainda duas vertentes: o cognitivismo e o interacionismo, que complementam a Gramática Gerativista Transformacional de Chomsky. O cognitivismo, representado por Piaget, se interessou na relação existente entre linguagem-pensamento – que nos faz retomar as ideias iniciais dos estudos de aquisição da linguagem – e propôs a ideia de que o sujeito constrói estruturas com base na experiência com o mundo, ao reagir e, para além do racionalismo em si, interagir biologicamente com o ele. No entanto, a criança precisa estar cognitivamente madura para compreender os processos de interação e então agir sobre eles.

O interacionismo surge para dar conta desse "outro" que aparece em situações de comunicação. Para o maior representante da corrente, Vygotsky, o outro (seja adulto ou criança) atua na tutela das informações que as crianças recebem do meio em que vivem. A criança aprende com o adulto o que ela não é capaz de falar sozinha, por instruções. O teórico defende a existência de um processo de maturação do cérebro da criança para a absorção dessas informações. Assim, não se exclui de maneira alguma o aspecto cognitivo como determinante para o desenvolvimento da linguagem da criança.

Foi Bruner quem estudou mais a fundo a interação entre a criança e o interlocutor (adulto): o adulto seria um tutor que propõe uma dinâmica dialógica. Nesta pesquisa, entende-se que, para além dos jogos de papéis estabelecidos nessa dinâmica, o diálogo se manifesta por meio de diferentes gêneros discursivos. Quando uma criança está aprendendo uma língua, ela não está aprendendo apenas o que dizer, mas como, onde, para quem e em que circunstâncias deve e é permitido dizer.

O interacionismo social propõe que a criança não seja apenas um aprendiz, passivo, mas um sujeito que constrói seu conhecimento de mundo e de linguagem pela mediação do outro. Ou seja, a base para o desenvolvimento linguístico infantil está na associação entre a

interação social e a troca comunicativa com o outro – adulto ou criança. Ele tem como vertente o sociointeracionismo, no qual os papéis no diálogo ("natural") e as categorias linguísticas se instauram por meio de um processo dialógico, um processo que envolve adulto e criança (ou criança e criança) concomitantemente. À medida que a criança desenvolve a capacidade de representar as intenções, a atenção e o conhecimento daquele com quem ela interage, é que ela vai tornando-se independente do enunciado do outro combinando por si só vocábulos e fragmentos de discurso.

Portanto, para conformidade com os dados escolhidos nesta pesquisa, entende-se que durante a história da aquisição de linguagem, as teorias partiram do mais individual para entender a criança como um ser social e, portanto, a partir da perspectiva do grupo GEALin, assume-se que a linguagem da criança não pode ser estudada apenas pelo nível da língua ou da linguagem verbal, ela deve ser estudada em sua multimodalidade, considerando elementos gestuais, prosódicos etc.

1.1 A perspectiva dialógico-discursiva na aquisição da linguagem

No processo de aquisição da linguagem, a percepção da linguagem antecede a produção devido à maturação fisiológica do cérebro (Del Ré, 2006). Essa diferença de tempo permite à criança aprender características sonoras do fluxo contínuo de som da língua com a qual tem contato. Assim, as crianças passam pela fase de percepção antes mesmo do nascimento. Uma das questões da área diz respeito à progressão similar que as crianças sem qualquer patologia possuem em relação à linguagem. O surgimento do balbucio, das primeiras palavras e suas combinações, das primeiras frases e suas combinações ocorrem, em geral aproximadamente no mesmo período de tempo na infância, embora possa haver diferenças individuais. Há mais similaridade no percurso da percepção, em termos de produção outras variáveis podem interferir, como, por exemplo, a interação que se tem com a criança, que varia em humor, tons de voz, escolha de vocabulário etc. Apesar de as crianças aprenderem bem rápido a língua em que estão imersas sem ter instrução, no mesmo período de tempo e com progressão similar (as idades de balbucio, primeiras palavras, primeiras combinações e frases coincidem em todas as crianças normais de todas as línguas), defende-se neste trabalho que o processo de entrada na linguagem é muito particular, pois depende das diferentes interações que a criança estabelece com outros sujeitos – sobretudo os pais e a linguagem que eles dirigirão à criança –, como esses sujeitos reagirão durante a interação e a quais gêneros ela é exposta desde cedo.

A partir dessa ideia, o grupo de pesquisa GEALin1/ NALíngua propõe estudos de Aquisição da Linguagem sob uma perspectiva dialógico-discursiva proposta por Bakhtin e pelo Círculo:

> Entendemos, portanto, que a língua é fundamentalmente dialógica (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 1992) e o diálogo se instaura como unidade mínima de análise. A língua, nesta perspectiva, não pode ser concebida fora do fluxo da comunicação verbal, como algo acabado. Cada enunciado é tido como um elo nesta cadeia de comunicação verbal ininterrupta (BAKHTIN, 2006), sendo sempre uma resposta aos enunciados que o precederam e a todos que o sucederão (HILÁRIO, 2012).

Argumenta-se que o homem se constrói e é construído através do diálogo, portanto, ele se desenvolve e se constitui como sujeito na interação com o outro, com outros discursos. O homem se forma enquanto sujeito relacionando suas ideias com diferentes vozes e diferentes ideologias a todo instante. Por esse motivo, é possível dizer que o ser humano está em constante (re)construção e constituição.

Bakhtin e o Círculo (1997) discorrem que a língua é construída essencialmente no diálogo e no universo histórico, cultural e social que a envolve. Apesar de esses estudos não investigarem especificamente como a criança entra na linguagem, é possível aplicar a perspectiva dialógica para a Aquisição da linguagem, destacando que a ação do diálogo está presente desde o nascimento. Para os autores:

> Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar [...]. Os sujeitos não "adquirem" sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência (BAKHTIN, VOLOSHINOV, 1997).

Ao pensar a criança dentro das ideias expostas acima, é possível dizer que ela adquire/aprende aspectos culturais e ideológicos da família e da comunidade que a envolve, pois a criança "cresce e se desenvolve biológica, psicológica e socialmente em um ambiente sociocultural específico (sempre ideológico)" (PAULA, BULLIO, BUENO, 2014).

Dessa forma, porque a língua se inicia no mundo social e só depois age conforme cada comunidade concebe o mundo, língua e cultura são consideradas indissociáveis, já que a língua está sempre carregada de enunciados próprios de cada sujeito que advém dos mais

[1] Tal grupo é composto por uma equipe interdisciplinar, que reúne linguistas, psicólogos, fonoaudiólogos, educadores, do Brasil, em colaboração com pesquisadores da França, e que se propõem a analisar um mesmo conjunto de dados, com recortes específicos dos objetos de análise, visando apreender o processo de constituição da criança enquanto sujeito falante, desde as primeiras vocalizações, elementos prosódicos, gestos, até a entrada na escrita. Trata-se de dados de crianças monolíngues e bilíngues, com perfil socioeconômico de classe média e classe média alta, registrados preferencialmente em ambiente familiar, naturalístico, com a presença dos pais (DEL RÉ, HILÁRIO, RODRIGUES, 2016).

diversos fatores socioculturais de um próprio sujeito ou comunidade singulares. De acordo com Boas (2004), a língua parece constituir, antes de tudo, uma herança cultural e um ato de identidade entre sujeitos de uma comunidade.

Enquanto um sistema linguístico resultado de estabilização de linguagem, o conceito de língua será abordado aqui como uma atividade de organismo vivo e dinâmica, tendo como fonte principal as diversas maneiras de interação social e se mostrando como uma manifestação da significação da identidade humana na história. É nela e por ela que se estabelecem interações entre sujeitos (DEL RÉ, HILÁRIO, VIEIRA, 2012) de uma determinada comunidade com aspectos socioculturais específicos. Assim, considera-se que a linguagem humana é dotada de uma complexidade única e, como os seres humanos começam a interagir desde o nascimento, cabe à área de Aquisição da Linguagem estudar os primeiros passos que o ser humano dá na construção dessa língua(gem) e, consequentemente, de sua identidade.

Para dar continuidade a essa discussão, alguns dos diversos entendimentos e significados do termo bilinguismo serão expostos no item a seguir.

1.2 Questões de bilinguismo

Segundo a literatura das mais diferentes áreas relacionadas à educação e ao ensino e aprendizagem de línguas, é possível perceber apenas dois consensos acerca do termo bilinguismo:

(1) bilinguismo se refere à coexistência de duas ou mais línguas em um mesmo ambiente;

(2) bilíngue é o sujeito que fala essas línguas.

No entanto, para fugir de uma visão simplista e evitar descuidos, considera-se necessário apresentar as diferentes formas que esse termo foi conceituado ao longo da história, de acordo com as mais diversas situações de ocorrência. Ressalta-se ainda que estudiosos das mais diversas áreas de pesquisa já refletiram o termo bilinguismo, como será exposto a seguir, e o presente trabalho seguirá em conformidade com características de diversos deles – sobretudo Grosjean (1982; 1984; 2010) e Harmers & Blanc (apud PAULA, BULLIO, BUENO, 2014) –, buscando uma relação entre tais significações, que harmonizem com os dados selecionados e com o termo multifacetado.

Bloomfield (1935), linguista estrutural estadunidense, foi um dos primeiros pesquisadores a discutir o bilinguismo considerando superficialmente certa complexidade que

o termo carrega. De acordo com o autor, o bilinguismo ocorre quando há controle nativo das duas línguas, ou seja, ele prevê que o bilíngue tem conhecimento e controle perfeitos de uma língua estrangeira (ou não-materna). De acordo com Edwards (2006), aproximadamente vinte anos depois, Weinreich (1953), sociolinguista russo, e Haugen (1953), linguista estadunidense, também defendiam o bilinguismo pelo domínio de mais de uma língua em níveis iguais. Para eles, o sujeito faz uso alternado das línguas para construir frases completas na língua estrangeira. No entanto, tais descrições se evidencia extremamente ampla, como demonstram os trabalhos desenvolvidos nas décadas seguintes.

É importante ressaltar que, ao encarar o bilinguismo da forma estrutural proposta por Bloomfield, como explicitada anteriormente, foram geradas ideias negativas sobre os falantes bilíngues. Na década de 60, criou-se a ideia de que o bilinguismo era prejudicial para o falante, atrasando-o cognitivamente. De acordo com Cristino (2007),

> Os estudos desta época eram baseados em resultados de análises realizadas com dados de filhos de imigrantes recém chegados aos Estados Unidos e por isso, apresentavam resultados insatisfatórios para o grau de desenvolvimento comparado com de falantes monolíngües, baseando-se em um grau mínimo de exigência esperado para uma criança dita como normal. Estes trabalhos, porém, começaram a ser questionados por serem restritos a uma seleção que não continha amostras de vários segmentos da sociedade e portanto não podendo ser generalizados.

A autora defende que esses estudos, muitas vezes dotados de preconceitos, criaram afirmações prejudiciais aos falantes bilíngues e aos estudos da área, que repercutem até hoje. Por esse motivo, é comum escutar os mitos de que aprender duas línguas confunde a criança ou que a criança que aprende duas línguas se atrasa na escola.

Como argumentam Tussi e Ximenez (2010):

> em termos gerais, as primeiras definições tendiam a restringir o bilinguismo ao domínio de duas línguas no mesmo nível, enquanto as definições mais tardias já permitiam uma maior variação na competência. [...] modernamente, se tem entendido que qualquer discussão razoável acerca da definição de bilinguismo tem que ser levada tendo-se em conta um contexto específico e para finalidades específicas.

Dessa forma, comparar falantes bilíngues e monolíngues a partir de iguais parâmetros é um ato falho, pois o "grau" de domínio das línguas varia conforme as situações em que as interações ocorrem. Para a presente pesquisa, defende-se que o bilinguismo deixou de se centrar no individual para ser entendido como um fenômeno social.

Dentre as discussões que mudam essa visão, podemos incluir a de Macnamara (1969), que se questiona como medir a fluência de um falante bilíngue. O pesquisador argumenta que

bilinguismo é possuir pelo menos uma das habilidades – entre ler, escrever, falar e ouvir – em uma língua diferente da língua materna.

Harmers e Blanc (apud PAULA, BULLIO, BUENO, 2014), em estudo mais recente, defendem a ideia de que "o bilinguismo é um fenômeno complexo e deve ser estudado como tal, levando em consideração variados níveis de análises individuais, interpessoais, intergrupais e sociais".

Ou seja, de acordo com os autores, o fenômeno da linguagem é concebido socialmente – o que pressupõe uma interação entre sujeitos –, porém não é descartada a ideia de que cada falante constrói um tipo de relação com a própria língua e com os significados que ela carrega. Quando se trata de falantes bilíngues, aumenta a variação dos citados níveis de análises individuais, interpessoais, intergrupais e sociais.

Dessa forma, consideram-se complementares as ideias de Houwer (1990), que identifica algumas maneiras de o falante tornar-se bilíngue, variando a idade com que a criança entra em contato com cada língua e também fatores extralinguísticos como, por exemplo, desenvolvimento cognitivo e ambiente cultural ou social. De acordo com a autora, é considerado bilinguismo quando a aquisição de linguagem acontece simultaneamente entre duas línguas, independente de seu nível de "competência", desde o nascimento.

> Uma criança crescendo com duas línguas desde o nascimento, oferece uma oportunidade única de investigar assuntos teóricos gerais no campo de aquisição de linguagem. (...) Além disso, a criança bilíngue está sempre no mesmo nível de desenvolvimento sócio cognitivo e, embora, ela possa ser exposta a aspectos diferentes das culturas e, embora os estilos de interação social dos vários falantes que se dirigem à criança podem ser consideravelmente diferentes SE estes falantes pertencem a culturas distintas, as duas principais variáveis são o input que a criança bilíngue recebe nas duas línguas (HOUWER, 1990, tradução própria)[2].

Uma das questões que está em consenso entre os teóricos que estudam o bilinguismo diz respeito à dominância: apesar das políticas linguísticas – entendidas como escolhas de como praticar e gerir uma língua em um determinado contexto – internas de cada família (como, por exemplo, "uma pessoa-uma língua", significada na página a seguir), é complexo medir a quantidade de tempo a que uma criança é exposta a cada língua, por isso pressupõ-se que são diferentes. Na maioria dos casos, a língua de maior tempo de exposição é a língua

---

[2] *"A child growing up with two languages from birth, on the other hand, offers a unique opportunity for investigating general theoretical issues in the language acquisition field. (...) After all, the bilingual child is always at the same level of socio-cognitive development,and although he may be exposed to aspects of different cultures, and although the social interaction styles of the various speakers addressing the child may differ considerably IF these speakers belong to distinct cultures, the main two variables are the bilingual child's two input languages".*

dominante, considerando aqui os mais diversos contextos linguísticos em que a criança pode estar inserida.

Por esse motivo, é equivocado falar em um bilíngue que tenha as mesmas competências, isto é, o mesmo conhecimento sobre regras e estruturas para as duas ou mais línguas com as quais ele tem contato.

De acordo com Grosjean (1984):

> Um dos maiores mitos em torno do bilinguismo é que o bilíngue domina igualmente (e perfeitamente) as duas línguas. Na verdade, uma pessoa como essa é uma exceção. É bilíngue a pessoa que se serve regularmente de duas línguas no dia-a-dia. A pessoa torna-se bilíngue porque precisa se comunicar com o mundo ao seu redor pelo intermédio de duas línguas [...]. Seu bilinguismo reflete a sua necessidade: será "equilibrado" se a demanda pelas duas línguas for equivalente (o que é raro)".

Neste trabalho, o corpus é composto por dados de fala em vídeo de uma criança francesa, M. entre 2 e 3 anos de idade, exposta a duas línguas desde o nascimento: o português brasileiro (advindo da mãe brasileira imigrada para a França) e o francês (advindo do pai francês) – considerando, então, um processo semelhante ao de aquisição da LM, no qual o indivíduo adquire duas línguas simultaneamente desde o nascimento e independentemente de seu nível de competência (de SANTIS, 2016) –, pela situação conhecida como "uma pessoa-uma língua" (GROSJEAN, 1984). Também são levantadas as relações que o sujeito bilíngue clássico estabelece com as duas línguas, além de como uma língua se manifesta em relação à outra na interação, sendo uma língua majoritária na comunidade e a outra aparecendo somente nas interações realizadas em casa. Por esse motivo, achamos os estudos de Harmers e Blanc, Houwer e Grosjean de extrema importância para o debate acerca de nossos dados.

No item a seguir, o bilinguismo será abordado dentro das duas grandes áreas da Letras para o ensino e aprendizagem de línguas: aquisição da linguagem e linguística aplicada.

1.3 Aquisição da linguagem e Linguística Aplicada

Assim como a aquisição de linguagem, a linguística aplicada traçou seu caminho partindo de concepções de língua individual em direção à concepções de língua como um recurso construído e instituído no seio social. Esse caminho será ilustrado brevemente nos próximos parágrafos.

A abordagem da gramatica e tradução (AGT) é a abordagem com mais tempo de uso na historia do ensino de línguas e a que mais recebe críticas. Ela consiste no ensino da língua alvo pela primeira língua, ou seja, os alunos entendem a língua estrangeira através da língua

materna. Apesar de ser uma possível abordagem para aumentar o conhecimento de vocabulários, a grande critica que se faz a ela é a constante recorrência à língua materna, sem qualquer envolvimento independente na língua estrangeira. Nessa abordagem, as palavras são memorizadas e, depois, conectadas em frases por uma série de regras gramaticais, para que então sejam feitas traduções: o ensino de língua estrangeira pela abordagem de gramática e tradução primeiro ensina a regra de uso e depois exemplifica. Surgida em uma época em que os polos de saber eram concentrados nos países mais ricos, ela surgiu com o objetivo de fazer com que o aluno se interessasse pela literatura clássica. A preocupação era principalmente com a modalidade escrita da língua, pois a sugestão inicial era entender os conhecimentos produzidos no exterior.

A abordagem direta (AD) é uma abordagem quase tão antiga quanto a anterior, tendo sua oficialização e prestígio na Bélgica, França e Alemanha do início do século XX. Nela, a língua estrangeira é aprendida através da própria língua estraneira, criando o extremismo da proibição do uso da língua materna na sala de aula, como pode ser visto em algumas escolas de idiomas nos dias de hoje. Se na AGT o foco era a modalidade escrita, na AD o foco é a oralidade, mas sem esquecer das outras competências: busca-se, pela primeira vez, a integração das quatro habilidades – na sequência ouvir, falar, ler e escrever.

A abordagem audiolingual (AAL) pode ser entendida como uma reedição da abordagem direta, que dominou muito tempo o mercado do ensino de línguas. Ela percebe a língua como um conjunto de hábitos (repetições corretas) orais. A gramática é induzida por essas repetições e os erros são inaceitáveis e as comparações com a língua materna não devem ser feitas. Diversas questões podem ser levantadas acerca dessa abordagem: fala e escrita são formas paralelas de comunicação? Como língua pode ser um conjunto de hábitos se o indivíduo gera frases novas? Por que os erros e as hesitações não fazem parte da aprendizagem se isso ocorre na aquisaição de língua materna?

A abordagem comunicativa (AC) surgiu para preencher o vazio deixado pelo declínio da AAL: para ela, é relevante analisar a língua não como um conjunto de frases, mas como um conjunto de eventos comunicativos. Para isso, dedica-se às circunstâncias em que o texto (oral ou escrito) é produzido e interpretado.

Atualmente, entende-se que

> “aprender uma língua transforma identidades, fortalece um sentido de autoestima, verticaliza e educa a percepção de outras culturas (diminuído a ignorância e evitando a rasura dos centrismos), arredonda a educação, impulsiona carreiras e possibilidades, abre janelas para o mundo e o planeta, tudo contribuindo para sermos mais felizes, livres e justos” (ALMEIDA FILHO, 2013)

Por esse motivo, percebe-se que a relação do homem com a própria língua e, consequentemente, com a maneira de vislumbrar a linguagem, esteve em constante mudança e reflexão ao longo dos anos. Esse fator somado ao fenômeno da globalização e à consequente aproximação entre as línguas e o desaparecimento de fronteiras, nos faz diminuir as distâncias entre os termos aquisição e aprendizado neste trabalho – termos tomados, respectivamente, como natural ou inconsciente (ou seja, sem que uma instituição ou atividades formais de ensino estejam envolvidas) e como formal ou consciente (através do ensino por uma instituição ou tomando a consciência de que existe uma língua-alvo a ser avaliada).

No cenário exposto sobre os dados estudados, a criança tanto adquire quanto aprende o português, ou seja, ela obtém conhecimentos informais da língua portuguesa do Brasil a partir da mãe, ao mesmo tempo em que esta presume que seja relevante ensinar o português para a filha: é possível denomina-lo ensino informal. Tomando o Círculo de Bakhtin como base para estes estudos, pressupõe-se uma transmissão cultural de valores e de conhecimentos específicos da língua, adquiridos pela experiência de "o que é ser brasileiro" pela família da criança.

Essa discussão será retomada no próximo capítulo, em uma discussão especificamente sobre língua de herança, já que o conceito não se encaixa por completo no que se entende por língua materna e por língua estrangeira, sendo necessário a criação de estudos desse entre-lugar.

2. LÍNGUA DE HERANÇA

Como exposto no capítulo anterior, o conceito de língua de herança se encontra em um entre-lugar, pois aproxima-se do conceito de língua materna e, ao mesmo tempo, do de língua estrangeira, unindo-os sem concordar completamente com nenhum deles. Essa problemática é de origem social e faz parte das discussões encontradas na aquisição de duas línguas – ou do bilinguismo. Esse capítulo discute definições, as questões políticas que elas encontram e o sujeito que participa desse fenômeno, bem como o desejo de pertencimento a um contexto tão rico e específico.

2.1 Definição de língua de herança

Ainda que a classificação de um tipo de língua ou aspecto linguístico seja de difícil denominação – pois supõe uma restrição e limitação de diversos fatores inexatos –, é importante fazermos essa tentativa em relação à língua de herança para o direcionamento e aprimoramento de uma área de estudos ainda nova.

Nos contextos de imigração referidos na introdução deste trabalho, os sujeitos imigrantes relacionam-se de distintas maneiras com a língua materna ao deixar o país de origem: há quem substitua o uso da língua materna pelo uso da língua da nova sociedade quase em todas as situações de comunicação, até mesmo com outras pessoas da mesmo nacionalidade; há quem utilize tanto a língua materna quanto a língua da sociedade na rotina, dependendo do contexto e da pessoa com quem interage; e há quem deseje transmitir a língua materna a outras pessoas que fazem parte do seu convívio, incluindo cônjuges e filhos. Para constatar o último caso exposto, nasceu o campo da chamada língua de herança[3], um fenômeno de pesquisas escassas, sobretudo no Brasil, que se preocupa em

> transmitir não apenas a lingua, mas valores e a cultura [...] para filhos [de imigrantes] nascidos no exterior, ou residindo no exterior desde pequenos. Trata-se de um processo de resgate e tambem procura pelas raizes nacionais daqueles filhos de sonhadores que no passado foram buscar por novos horizontes num pais estrangeiro (FANECA, 2015)

[3] De acordo com Faneca (2015), "as LH são muitas vezes rotuladas de línguas dos imigrantes (García, 2005), da comunidade (Faneca, 2011), lingua colonial (Fishman, 2001), língua etnica, lingua minoritaria, lingua nao-social (Valdes, 2005) por transportar em si uma certa conotacao com algo do passado, que traz fortes implicacoes para a transmissão, manutenção, legitimação e convivência das LH face às línguas de acolhimento, relegando-as para uma posicao de nao-poder, de nao-importancia, de passado (Garcia, 2005)".

Sendo assim, LH é entendida na presente pesquisa como uma especificidade de língua estrangeira que se caracteriza, por vezes, também como língua materna, pois é ensinada a filhos de imigrantes no exterior. De acordo com Almeida Filho (2016): O termo "herança" se refere ao desejo de preservação ou recuperação da língua e cultura nacionais [...] como capitais herdados de pais nativos ou pelo menos um deles [...] residindo com a família num outro país". Ou seja, o termo "Língua de Herança" surgiu da necessidade do ensino e aprendizagem de uma língua presente no ambiente familiar (por pais, avós, bisavós etc.) dentro de uma comunidade falante de outra língua, a fim de manter viva a cultura do primeiro país, como uma das maiores riquezas de expatriados.

Visto que a língua de herança parte de uma visão mais emocional e familiar, ela não pode ser entendida somente como língua materna ou língua estrangeira, nem os processos de aquisição de cada uma podem ser reduzidos a um fenômeno de iguais características. Assim, por esse motivo, faz-se necessária a distinção entre os termos língua materna, língua estrangeira e, como consequência, língua de herança.

A língua materna é, então, a primeira língua que se adquire e que nos forma como ser humano. Ela "não é, necessariamente, a língua da mãe, nem a primeira língua que se aprende. Tão pouco trata-se de apenas uma língua. Normalmente é a língua que aprendemos primeiro e em casa, através do pais, e também é freqüentemente a língua da comunidade" (SPINASSE, 2006). De acordo com Carneiro (2001):

> "A língua materna nos auxilia na comunicação interpessoal, na representação das imagens, que construímos, do mundo conhecido, compartilhado, e também, na expressão de emoções e sentimentos mais autênticos".

A LM é a língua do meio familiar juntamente com a cultura que nos abrange e também aquela que tem a maior influência na formação de nossa identidade.

No entanto, considerando que a língua é social e o fenômeno de aquisição é dotado de diferentes práticas sociais, históricas, culturais e identitárias, aspectos extralinguísticos devem ser considerados nessa definição. No caso da criança presente nos dados desta pesquisa, a língua do pai é a língua da sociedade na qual ela se insere, porém não é o que ocorre com a língua da mãe. Porque aprende o francês e o português brasileiro desde a infância, M. tem duas línguas maternas, e, portanto, é considerada uma criança bilíngue.

Língua estrangeira, por outro lado, é "um idioma não falado pela população de um determinado local" (SOUTO et al, 2014). Ela é aprendida formalmente em contexto de não-

imersão durante ou depois da aquisição da primeira língua, usando esta como referência. O conceito de segunda língua (L2) é muitas vezes confundido com o de LE. Estando defasados os estudos que garantem a existência de um período crítico – ou seja, uma idade máxima – e considerando a possibilidade de um período sensível (mais propício) para aprendizagem fluente de uma língua estrangeira, a diferença entre os dois termos reside no que diz respeito à imersão: enquanto na língua estrangeira o sujeito se encontra em ambiente falante de outra língua (na maioria das vezes, sua língua materna), na segunda língua ele se encontra no ambiente falante da língua-alvo. Assim, mesmo um jovem adulto que imigre para um local falante de outra língua pode adquiri-la pelo contato diário, para além da instrução formal.

Alguns pesquisadores da área também problematizam a questão social, pois as mudanças políticas e sociais têm implicações profundas na mobilidade dos cidadãos ao redor do mundo. Com a globalização e as movimentações do homem, o ensino/aprendizagem de línguas foi altamente incentivado e as propostas pedagógicas procuram estar sempre atualizadas. Por esse motivo, "o ensino/aprendizagem de línguas não pode ser desvinculado das transformações mundiais rápidas a que nos habituamos" (GROSSO, 2015), as línguas se adaptam para contemplar as novas organizações de mundo, e assim deve fazer o ensino e aprendizagem. Além disso, é de reconhecimento da autora que o ensino/aprendizagem sofre grandes mudanças nos dias atuais, dando ao aprendiz o papel ativo e permitindo-lhe relacionar-se com a língua de uma forma mais completa. Toma-se como inconveniente classificar as línguas apenas entre LM ou língua estrangeira, como se elas não tivessem elementos em comum, ao contrário das práticas de ensino mais antigas. Assim,

> "a necessidade de atuação rápida trouxe consigo uma especialização das funções das línguas; a noção de língua estrangeira (LE) já não é suficiente para expressar as diferentes realidades, os diferentes públicos, os diferentes domínios e situações que podem ser abrangidos por LE" (GROSSO, 2015).

De acordo com a definição exposta acima sobre LE, é possível pensar que M., criança presente nos dados desta pesquisa, seria, também falante de português língua estrangeira, já que ela adquire/aprende a língua portuguesa do Brasil na França, país falante de outra língua, o francês. Sob um primeiro olhar, essas definições pressupõem erroneamente que o português poderia ser tanto a língua materna quanto a língua estrangeira de M., no entanto, cabe relembrar que as possibilidades de relação das línguas com os falantes não são somente essas e tampouco são simplificadas. Grosso (2015) argumenta que os rótulos dados às línguas são algumas vezes problemáticos, porque não mostram uma coincidência da terminologia com a prática real observada nas comunidades. Partindo disso, se faz necessária a especialização de

conceitos já estabelecidos em outros novos, como o de língua de herança, para que amparem situações específicas como a de M.

A autora considera que uma "língua de herança também pode ser um rótulo problemático em comunidades multiculturais", pois o *status* social de cada uma das línguas muda parâmetros e relações que se estabelecem a partir delas. Tomando a sociedade brasileira como exemplo, é notória a diferença de tratamento em discursos que abordam países latino-americanos e países europeus, por exemplo. Assim como toda nação, o homem tem uma visão específica sobre outros costumes, outras vestimentas, outras culturas e outros países, se colocando ora como superior e ora como inferior a eles. O estereótipo que se tem de cada cultura transparece na língua e afeta a maneira como os sujeitos convivem e, além disso, afeta a forma como cada pessoa se enxerga na sociedade. Neste trabalho, cabe questionar quem é o brasileiro que reside na França, do ponto de vista do francês e quem é o brasileiro que reside na França, do ponto de vista do próprio brasileiro – item que será retomado no item posterior, "Questões políticas da língua de herança" e no quarto capítulo desta pesquisa, denominado "A identidade do bilíngue por herança".

2.2 Questões políticas da língua de herança

Discutir a posição de uma língua na sociedade implica, necessariamente, discutir algumas questões de política linguística. Por isso, neste item da pesquisa, retoma-se a situação dos movimentos migratórios citados anteriormente, uma dinâmica que implica casais de diferentes nacionalidades formando uma família falante de mais de uma língua, criando uma criança bilíngue. Para dar conta dessas relações, forma-se a nova área de estudos em línguas de herança, iniciada no Canadá durante os anos 80 por Cummins (1983). Destaca-se que uma criança com pais ou ainda avós que de nacionalidade X crescendo no país de nacionalidade Y – por exemplo a criança francesa de mãe brasileira e pai francês –, é familiarizada com pelo menos duas línguas: a língua da casa (ambiente familiar) e a língua da sociedade (quase todos os outros ambientes).

De acordo com o autor, tornou-se necessário refletir sobre as línguas de herança e adicionar o ensino e aprendizagem no continente europeu entre as décadas de 60 e 80, período em que aproximadamente dois milhões de crianças filhas de imigrantes estudavam em escolas na *European Economic Community* (ECC), segundo dados da *European Comission,* em 1978. Enquanto no continente americano essa prática é recente, na Europa dos anos 70, esse mesmo órgão escreveu um documento pedindo a integração das crianças nos sistemas educacionais

em questão por motivos não só econômicos, mas também pelo fator da identidade de tais crianças:

> "Não se contesta que a integração bem-sucedida de imigrantes nas escolas dos países de acolhimento requer medidas de educação especial. A grande inovação dos últimos anos é que a outra língua é agora considerada como um componente significativo da personalidade da criança, que é crucial para o seu bem-estar psicológico e facilita a interação em um novo ambiente" (*European Commission*, 1978, tradução própria)[4].

Uma língua de herança, portanto, "[...] circula com restrições, limitada a um grupo social ou ao ambiente familiar, e que convive com outras línguas que predominantemente circulam na sociedade" (DESTRO, 2015). O contato do falante com sua LH é muito mais restrito devido às menores possibilidades de situações comunicativas no dia-a-dia. No caso de M., é de extrema relevância saber que os dados de vídeo foram coletados há, aproximadamente, 8 anos, quando o acesso à internet e a quantidade de mídias digitais disponíveis era restrito. Assim, enquanto ela recebe *input* do francês e se expressa nessa língua ao ir ao mercado, à escola e ao brincar com outras crianças, o contato ativo com o português brasileiro ocorre somente com a mãe, com a babá brasileira, com amigas da irmã mais velha que também são franco-brasileiras, com visitas ao Brasil (uma vez por ano), ou com algum dos livros ou vídeos em português com os quais M. foi presenteada. A criança falante de uma língua de herança entra em contato com cada uma das línguas em quantidades de tempo e gêneros distintos.

Além disso, é comum que um falante de língua de herança não tenha a possibilidade de desenvolver a escrita da LH, limitando-se apenas ao registro oral da língua em ambientes informais. Isso ocorre porque nem sempre há a possibilidade de se encontrar uma escola internacional – com currículo internacional – ou bilíngue – que ensine através de duas línguas e não somente duas línguas – em todas as regiões do planeta. Outro ponto a ser considerado, é que os pais da criança bilíngue nem sempre são instruídos ou estão aptos a alfabetizá-la em uma língua diferente da que se fala na escola.

A fim de resolver esses impasses, atualmente, enxerga-se um crescimento mundial das chamadas "escolas comunitárias" que lutam pela manutenção de línguas de herança para além do convívio familiar. No caso de imigrantes brasileiros, geralmente essas escolas surgem em um ambiente informal, como a casa de alguém, e não recebem apoio ou investimentos

---

[4] *"No-one now disputes that the successful integration of immigrants into the host countries' schools requires special education measures. The great innovation of recent years is that the other tongue is now regarded as a significant componente of the child's personality, which is crucial to his psychological wellbeing and facilitates interaction into a new environment"*.

governamentais para o funcionamento. Ou seja, é uma organização completamente independente que funciona com voluntários que desejam transmitir a herança da língua e a cultura brasileiras às crianças. Por isso, os responsáveis pelo curso nem sempre são formados na área de ensino e aprendizagem e preferem montar um estilo de curso de extensão, com algumas horas de aulas semanais e conteúdos de maneira temática, envolvendo festas e comemorações típicas, personagens, músicas e histórias do folclore, comidas típicas e lugares conhecidos do país (DESTRO, 2015). O QuaREPE (Quadro de Referência para o Ensino de Português no Estrangeiro), elaborado pelo Instituto Camões em Portugal, é o quadro mais usado para a confecção desses currículos mesmo em algumas organizações brasileiras, pois o Estado brasileiro atua de forma insatisfatória na promoção da língua portuguesa.

Não se questiona a existência e o trabalho dos vários Centros Culturais Brasil-Mundo, dos programas de Leitorado – oferecidos pela CAPES e pelo Ministério das Relações Exteriores – e da existência do Celpe-Bras – exame e proficiência da língua portuguesa do Brasil –, no entanto, existe uma carência organizacional das ações de educação e internacionalização para a atuação de profissionais do ensino de português como língua estrangeira e mesmo para imigrantes brasileiros que desejam manter a língua e a cultura vivos. Essas questões são amplamente discutidas em eventos internacionais da área.

2.3 Desejo e pertencimento na língua de herança

Segundo pesquisas de Boruchowski (2014), o desejo dos pais com o ensino e aprendizagem da LH serviria para manter contato com familiares distantes (no país de origem da criança ou da família) e o desejo da aprendizagem da cultura dessa língua, criando um sentimento de pertencimento a outro país também. Tomando como exemplo as escolas bilíngues encontradas no Brasil atualmente, que ensinam uma língua estrangeira de elite para promover a futura carreira profissional da criança, as escolas comunitárias citadas anteriormente se diferenciam por acreditar que adquirir de maneira natural ou aprender formalmente uma língua de herança não seja considerado apenas uma vantagem profissional. Como retratado na citação de Almeida Filho (2015) trazida no primeiro item deste capítulo, o termo “herança” inclui também uma ligação afetiva com a língua.

Entretanto, essa relação de pertencimento cultural não é transmitida naturalmente, já que a própria identidade dos sujeitos não é unitária e está em constante mudança. Como a cultura do expatriado se mostra distante, é necessário que a família da criança bilíngue crie

um ambiente propício para que o desejo de aprendizagem surja e, a partir disso, também o pertencimento cultural. Destro (2015) argumenta que,

> No mundo contemporâneo, as identidades compõem-se a partir dos discursos de pertencimento que os sujeitos criam ao se identificarem com certos grupos. Esses discursos são transitórios, modificam-se ao longo da vida, e múltiplos, uma pessoa se coloca como pertencendo a vários grupos. No contexto do ensino de LH, é preciso criar oportunidades para que a criança vivencie e experimente a língua-cultura de modo que construa discursos de pertencimento, se ela assim escolher (DESTRO, 2015).

Assim como uma língua estrangeira, para a LH tornar-se significativa e ser considerada parte da identidade e, consequentemente, determinante da cultura de um falante, é extremamente necessário que exista um espaço de uso e de experimentação dessa língua. Por esse motivo, muitas vezes a família recorre ao processo de aprendizagem formal, buscando centros de cultura e escolas especializadas, ou criando seu próprio espaço, como foi dito anteriormente. Para que a criança queira se tornar falante dessa LH, ela deve ter contato significativo e, principalmente, afetuoso com ela.

Neste trabalho, entende-se que a afetividade também é um conceito considerado recente enquanto elemento científico, já que antes dos anos 70 era considerado demasiadamente subjetivo. Atualmente, o mesmo conceito é relevante visto que importa estudar a conexão do homem com sua língua e, consequentemente, sua cultura. Por isso, orgânica e fisicamente, a afetividade pode ser definida como "um conjunto funcional que emerge do orgânico e adquire um status social na relação com o outro e que é uma dimensão fundante na formação da pessoa completa" (FERREIRA & ACIOLY-RÉGNIER, 2010).

Wallon (1986), um dos principais pesquisadores do tema, discorre que a sociedade transforma essa afetividade em um elemento social e torna a manifestação de afeto também social. A afetividade, seria, então, tanto biológica – prevista no ser humano – quanto social – prevista na relação do homem com tudo que o rodeia.

Pensando nos diferentes motivos para se comunicar na LH, além da afetividade, as autoras Lima-Hernandes e Ciocchi-Sassi (2015) colocam em evidência a necessidade de diferenciar os termos tradição (*heritage*) e herança (*inheritance*) nos estudos da linguagem:

> enquanto o primeiro pressupõe uma repetição de práticas sociais que são transmitidas na convivência, o segundo pressupõe expectativa, vontade e estima. A família alimenta a expectativa de que seus rebentos sejam falantes de sua língua materna, de que tenham vontade de se comunicar nessa língua e que estime sua ascendência cultural, reforçando laços.

Assim, no caso da LH, os pais da criança ganham papel definitivo na relação que ela estabelece com a língua, mudando o curso de integração identitária da criança. São eles os

responsáveis pelo apagamento – total ou parcial – ou pela preservação / conservação da língua. Essa vontade de apagamento por parte dos pais (ou mesmo da criança) se torna ainda mais forte quando a LH se encontra com outra majoritária – muitas vezes, se trata de línguas que podem ser extintas e não têm qualquer prestígio social, como o caso de línguas indígenas. Diante de tais afirmações, as autoras ainda classificam a LH como um "patrimônio imaterial", além de ser uma necessidade social do ser bilíngue. Para elas:

> ter uma LH e poder tomar posse dessa herança é também parte das necessidades psicológicas do indivíduo. E refletir sobre a importância das interações e significações desse *continuum*, lidando com o processo de constituição de identidades pela diferença torna-se tema de fundamental importância para as políticas linguísticas de qualquer país (LIMA-HERNANDES; CIOCCHI-SASSI, 2015) (grifo das autoras).

No caso dos dados de M., o português se faz presente no contato com a família, em vídeos de músicas ou filmes e por livros. Como, desde pequena, a criança vem ao Brasil para visitar os familiares, M. se aproxima da cultura brasileira e a língua portuguesa não é só um hobbie ou a maneira como ela se comunica com a mãe, mas sim uma necessidade presente na rotina da menina.

Como a linguagem, o ser humano é constituído de elementos que estão sempre em embate ideológico na interação com o outro. Perceber-se enquanto falante de LH implica deslocamentos entre a cultura em que se vive socialmente e a cultura trazida de um determinado familiar, de dentro de casa, e é esse jogo de distanciamentos ora de uma língua-cultura ora de outra que forma sensivelmente a identidade desse falante.

No item a seguir, o termo falante de herança será discutido com maios afinco.

2.4 Falante de herança

Bem como a terminologia de bilíngue, as mais diferentes inferências são feitas sobre os falantes de uma língua de herança. Como argumenta Flores (2013), "não existe um perfil sociolinguístico homogêneo deste tipo de falante", pois "a competência do falante de herança é fruto de um processo de aquisição particular", semelhante ao falante bilíngue. Porque a língua é um organismo vivo que sofre constantes variações e mudanças dadas por influências socioculturais, cada um deles traz consigo diferentes relações com a língua, seja ela sua LM, LE ou LH.

Nesta pesquisa, entende-se o falante de língua de herança por "falante de herança" (FH). Assim, são reconhecidos dois casos mais gerais de falantes de herança, de acordo com o modo e o momento em que entram em contato com a língua de herança: no primeiro caso, o

sujeito entra em contato com a LH desde a infância por contato de familiares que fazem parte de seu dia-a-dia; no segundo caso, o sujeito aprende a LH por curiosidade – é o caso de brasileiros netos de italiano que, de alguma forma, se sentem italianos e desejam aprender mais sobre a língua e cultura da Itália. Voltando-se para o corpus desse trabalho, M. está localizada no primeiro caso e, por ter a língua portuguesa do Brasil em sua rotina desde o nascimento, considera-se M. como falante de herança bilíngue.

No caso do FH bilíngue (aquele que herda a língua da mãe ou do pai), o contato que ele tem com cada uma das línguas varia em gênero e, constantemente, frequência ao longo dos anos: a criança que nasce em contato com mais de uma língua geralmente tem maior contato com a LH nos primeiros anos, dentro de casa, mas, a partir do momento em que entra na escola, a língua da sociedade comumente se torna maioritária e dominante. Esse é o caso de M., a criança aqui estudada. De acordo com Flores (2014), o grau de exposição à língua da família é ainda mais limitado nesses períodos e as situações de exposição linguística são menos variadas. Percebe-se um *input* à LH bem menor do que se tem na língua da sociedade.

Esse *input* limitado ao ambiente familiar promove ainda mais a necessidade da instrução formal e da alfabetização desse sujeito na LH concomitantemente àquelas que acontecerão na língua da sociedade. Assim, o bilíngue nega a ideia inicial de que este sujeito possui os mesmos níveis de competências em línguas diferentes – já discutida no item 1.2 desta pesquisa, chamado "Questões de bilinguismo" – o que o aproxima da teoria de Grosjean (1984), no que se refere ao fato de a língua dominante variar de acordo com os graus e os gêneros de exposição da criança, além da mudança no modo do sujeito se colocar no discurso e marcar sua identidade, como será visto no capítulo 5 desta pesquisa.

Entende-se, portanto, que existam variados tipos de falantes de herança e, além disso, consideram-se incontáveis as relações de sujeitos com as línguas que eles têm contato ao longo da vida. Esta pesquisa propôs uma discussão inicial sobre o assunto e não procura, de forma alguma, propor melhores ou piores maneiras de lidar com uma LH.

Refletindo hábitos familiares e mesmo a situação de bilinguismo que leva o sujeito a aprender uma nova língua, o capítulo a seguir defenderá a importância de considerar a cultura no processo do ensino e aprendizagem de uma língua de herança.

3. CULTURA

Durante os diferentes níveis de exposição a cada uma das línguas, a criança enfrenta inúmeros embates ideológicos pressupostos pelos signos do conhecimento dela. Assim, de acordo com apontamentos teóricos abordados no Círculo de Bakhtin, a definição de cultura está ligada à de língua. A cultura se (trans)forma na língua em uso e a língua se materializa a partir de determinadas significações culturais:

> "Cultura estaria diretamente ligada à palavra, ao signo ideológico, à comunicação humana em si, isto é, à linguagem concreta na vida. É na produção de linguagem, ou linguagens, na interação social, que a cultura acontece, se materializa, se cria, se mostra, se multiplica. A significação cultural acontece nos processos da vida de ordem cognitiva, ética e estética" (QUEIROZ, 2013).

Uma língua, além de refletir a história e a cultura, reflete a sua constituição ao mesmo tempo em que é elemento principal dessa constituição. É aquela que incorpora o homem no mundo e o torna (re)produtor de cultura de uma sociedade. Seja na aquisição de língua(s) materna(s), no ensino e aprendizagem de LE ou de herança, uma língua nunca é aprendida de forma isolada pela sintaxe.

Como mencionado anteriormente, a língua é um fenômeno social que está sempre relacionado a fatores linguísticos, históricos, sociais, culturais, ideológicos e identitários que refletem a sociedade marcada por essa cultura. Esses fatores são refletidos na língua e estão, portanto, também em constante mudança. De acordo com Flores (2017), "se o homem nasce na cultura, se ele nasce enquanto homem na cultura, então ele já a encontra no mundo quando nasce; e a linguagem, sendo parte desse mundo-cultura encontrado ao nascer, é inseparável da condição de homem".

Partindo do pressuposto de que a criança se insere na linguagem pela conexão de todos os elementos citados, entende-se que a linguagem da criança seja a chave para a conexão mais sensível existente entre língua e cultura. Cabe à aquisição da linguagem discutir a cultura, pois

> O aspecto primordial a aquisição da linguagem é sua inscrição na cultura e na sociedade de uma comunidade de fala; a aquisição da linguagem é o processo através do qual a criança incorpora os valores constitutivos da cultura de determinada sociedade, por meio de elementos vocais atualizados no discurso, de modo singular, por parte da criança (SCARPA, 2017).

É por causa da linguagem e todas as suas características que se afirma que não existe sujeito sem cultura. Pela língua, enquanto um resultado de estabilização da linguagem, o homem assimila os elementos culturais que o cercam e constrói sua identidade de acordo com

a comunidade à qual pertence. Portanto, a construção da identidade de um povo ou de uma sociedade é resultado dos traços culturais, manifestados na língua, a partir da interação com o outro, desde o nascimento.

3.1 Cultura na história e cultura hoje

O termo cultura foi abordado de formas diferentes ao longo do tempo em diferentes campos: filosofia, sociologia, antropologia, literatura e estudos culturais. De acordo com Juliane House (2007), são duas as visões-chave do termo que surgiram ao longo da história: um que o encara como um conceito humanista e outro que o encara como um conceito antropológico. O primeiro deles trata das artes, de literatura, de música etc. Ele se refere ao bom gosto e à herança artística de uma comunidade; é uma visão que traz cultura como um conceito exclusivo e elitista. Por outro lado, a segunda visão discute sobre o modo de vida de uma sociedade, que, segundo a autora, são guias potenciais para o comportamento dos membros de uma determinada comunidade. Em suma, o sentido antropológico de cultura trata de hábitos não-biológicos, enquanto o sentido humanista o faz.

É possível dizer que esse distanciamento do termo cultura da ideia da elite é proveniente de ideias marxistas e do movimento New Left da literatura. Ou seja, foi apenas na década de 60 – e partindo do continente europeu – que se rompeu a ideia de que a cultura e a consciência social do homem estariam separadas. A cultura passou a ser parte da esfera social como um processo central para o estudo do homem.

Assim, entende-se que, na pós-modernidade, a cultura vem sendo encarada como uma abstração pura, estática e homogênea de cada comunidade. No entanto, nunca existiram culturas puras e não existem grupos sociais de uma só cultura definida, porque, ainda de acordo com House (2007), esses grupos são constantemente desestabilizados por influências externas, reestruturações internas, idiossincrasias e ações individuais. Culturas são, sob esse ponto de vista, meras ideologias, sistemas idealizados que servem apenas para reduzir as diferenças reais que existem entre os seres humanos.

Sperber (1997) também faz um debate acerca de cultura, observando ocorrências entre a generalização e a diversificação versus individualização de culturas. A cultura é encarada aqui como diferentes representações de ideias e de comportamentos. Percebe-se que dentro de qualquer grupo existe uma infinidade de representações mentais individuais, que, quando em conjunto se expressam na sociedade e se tornam representações públicas (de ideias e de comportamentos). Esta comunicação dá origem a representações mentais semelhantes em

outras, que, por sua vez, podem ser comunicadas como representações públicas a outras pessoas, que podem novamente ser comunicadas a diferentes pessoas envolvendo representações mentais e assim por diante. Se essas representações públicas são passadas de pessoa pra pessoa com muita frequência dentro de um mesmo grupo social essas representações podem ficar enraizadas e se transformarem em representações culturais. Ou seja, de acordo com essa perspectiva, a cultura é tão dinâmica quanto a língua.

Das ideias de Bakhtin e do círculo ainda pode-se acrescentar que as culturas são realidades concretas e sistemáticas pertencentes à História e estão sempre em relação dialógica com outas realidades anteriores ou próximas:

> É na fronteira, seja ela qual for, territorial, cultural, política, que a unidade cultural, a materialidade, adquire sentido, a partir da forma e de valores sociais sentidas no conteúdo dos enunciados concretos. É no contato com a cultura do outro que a materialidade de dada cultura mostra sua significação (OLIVEIRA E BRISOLARA, 2015).

Dessa forma, é possível dizer que a cultura se forma pelas relações dialógicas, pois ela representa e (re)forma o homem a partir da materialidade dos signos na linguagem. Da mesma forma como as características que cada comunidade carrega, a cultura está diretamente ligada à questão social.

3.2 Duas línguas, duas culturas?

Em estudos mais antigos de bilinguismo, era comum questionar a identidade cultural dos bilíngues. Destacavam-se discursos de que o sujeito falante de duas línguas tinha, necessariamente, duas culturas diferentes, separadas. Dessa forma, enquanto um monolíngue seria monocultural, um bilíngue seria bicultural. De acordo com Grosjean (2010), é possível que bilíngues sejam monoculturais, da mesma forma que é possível existir monolíngues que sejam biculturais:

> Ao contrário da crença popular, o bilinguismo e o biculturalismo nem sempre andam de mãos dadas. As pessoas podem ser bilíngues sem serem biculturais (pense nos europeus que usam duas ou mais línguas em sua vida cotidiana, mas que vivem em apenas um país dentro de uma só cultura) e as pessoas podem ser biculturais sem serem bilíngues (como expatriados britânicos que viveram nos Estados Unidos há muitos anos). Mas, claro, muitos bilíngues também são bicuturais; eles usam duas ou mais línguas em sua vida cotidiana e navegam dentro e entre suas diferentes culturas. (tradução própria)[5].

[5] *"Contrary to general belief, bilingualism and biculturalism do not always go hand in hand. People can be bilingual without being bicultural (think of Europeans who use two or more languages in their everyday lives but who live in only one country and within one culture), and people can be bicultural without being bilingual (such as British expatriates who have lived in the United States for many years). But of course, many bilinguals are*

O autor afirma que sujeitos biculturais assim são denominados por participarem de duas ou mais culturas, por adaptarem comportamentos e valores de acordo com essas culturas e combinarem aspectos de cada uma delas para formar sua identidade. Assim como acontece com as línguas, raramente as diferentes culturas têm a mesma relevância para o falante. Certas características do sujeito são provenientes de uma ou de outra cultura, enquanto a maioria delas são uma mistura de várias culturas. Afirmações como essa levaram os estudiosos a pensar diferenças básicas entre o sujeito bilíngue e o monolíngue bicultural: um sujeito bilíngue é capaz de desativar uma língua e escolher qual situação combina com cada língua, já o bicultural não pode fazer o mesmo com a cultura, mesmo que o ambiente seja monocultural. Tal concepção recebeu poucas mudanças com maiores aprofundamentos de estudos da área: partindo do pressuposto que um indivíduo bilíngue usa duas ou mais línguas em seu dia-a-dia, seria um equívoco afirmar que ele se reflete e se refrata em duas ou mais culturas.

Atualmente, a visão exposta por Grosjean (2010) mostra-se incompleta, já que, ao serem retomadas a situação da globalização e o consequente desaparecimento de fronteiras entre as mais variadas línguas e culturas, percebe-se que todo indivíduo, falante de uma ou de dez línguas, tem (quase) livre acesso ao outro, ao novo, ao estranho. Hábitos e leis de regiões distantes são comumente comentadas nas redes sociais, através de vídeos e imagens que retratem os costumes de cada um pelos olhos do próprio nativo daquela cultura. O homem hoje e a sua cultura são invitavelmente plurais. Além disso, ao argumentar a favor da existência do biculturalismo, rejeita-se a corrente bakhtiniana e seu entendimento da língua carregada de ideologias, fazeres e falares culturais de uma sociedade. Dessa forma, a partir da base teórica seguida nesta pesquisa, o monolíngue bicultural não é legítimo, tampouco o bilíngue monocultural.

É possível, como um primeiro passo, pensar no ser humano como sujeito multicultural. A multiculturalidade implica a existência de mais de uma cultura em um determinado espaço, pressupondo uma distância entre as culturas, que permanecem bem delimitadas em si mesmas, sem abertura para conhecimento das outras. Em uma leitura de Walsh, Nascimento (2014) enfatiza que

> como prática política e social, num contexto concebido pela ótica multicultural, a tolerância para com a outra cultura é vista como suficiente para permitir que um Estado nacional funcione sem conflitos ou resistência. Para Walsh, no entanto, além de manter intocada a dimensão relacional e conflituosa entre os diferentes grupos, a atenção à tolerância oculta a

---

also bicutural; they use two or more languages in their everyday lives and they navigate within and between their different cultures".

> permanência das desigualdades sociais e reproduz as estruturas e instituições que privilegiam uns em detrimento de outros.

Como exemplo do caso citado pela autora, lembra-se das comunidades orientais no sudeste brasileiro. Os grupos de imigrantes chineses e coreanos são grandes e são vários, mas, de acordo com o que eles mesmos expuseram em sala de aula para a pesquisadora, poucos se interessam em aprender a língua portuguesa ou mesmo conversar com brasileiros, isso acontece apenas com as gerações mais novas. O governo do estado de São Paulo, por um lado, não se posiciona. Não são promovidas ações de integração ou de acolhimento, eles não se sentem bem-vindos, mas também não são expulsos. Eles apenas sobrevivem aqui, ao lado de brasileiros que mal sabem pronunciar seus nomes.

Em um segundo momento, é possível pensar em um sujeito pluricultural, pois, se existe a diversidade de culturas de acordo com as diferentes línguas, deve-se pensar na diversidade recorrente dentro de uma mesma língua – a língua que é usada no dia-a-dia, por exemplo. A pluriculturaliade enxerga, sem dúvidas, a existência de várias facetas – incluindo vários costumes, hábitos, falares, gestos etc. – em um mesmo indivíduo, porém não discute a conversa, a relação que existe entre elas.

Por último, retoma-se o diálogo como elemento fundamental na formação da linguagem humana. Se o homem constrói sentidos e é construído pela interação, o convívio com o outro se faz necessário. Dessa maneira, são previstas situações em que o sujeito pertencente a uma cultura adquire hábitos e habilidades para atuar em ou como outras culturas. Tal acontecimento denomina-se interculturalidade. De acordo com Nascimento (2014), a interculturalidade "subjaz a *relação* entre culturas históricas, originárias e comunicáveis entre si, bem como às *consequências* e *repercussões* dessas relações". Ou seja, o homem é, a todo instante, colocado em contato com diferentes culturas; esse contato gera consequências tanto para o sujeito quanto para a cultura, que recebe influências do primeiro.

O autor ainda destaca motivos do mundo atual para a emergência do conceito de interculturalidade tanto no ensino e aprendizagem de línguas quanto nos estudos culturais e identitários a partir da linguagem:

> entre os aspectos confluentes que impõem a compreensão da interculturalidade como um imperativo e signo da contemporaneidade destacam-se a constatação crescente da integração dos países a partir da diversidade dos grupos culturais, linguísticos, étnicos e religiosos; uma maior consciência e sensibilização quanto à pluralidade cultural; os movimentos de descolonização; a globalização neoliberal; o repúdio social e jurídico do racismo e da xenofobia; o reconhecimento internacional dos direitos humanos, que incluem os direitos sociais e culturais de todos os povos; as grandes migrações e as mudanças por elas produzidas; a reativação dos nacionalismos; a organização dos Estados em unidades

> supranacionais e os efeitos culturais produzidos pelo fluxo constante de informação, dos meios de comunicação e do transporte (NASCIMENTO, 2014).

A interculturalidade pode ser observada como uma maneira mais permissiva e libertária de entender a diversidade cultural e, assim, atuar sobre ela através de novos diálogos, colocando em jogo elementos próprios de cada cultura ou de cada comunidade e elementos já híbridos.

Assim sendo, nesta pesquisa toma-se a falante M. como sujeito intercultural, que possui na própria construção de relações, ora amigáveis e ora adversas, entre a cultura brasileira e a cultura francesa. O jogo de cintura necessário para a criança transitar entre esses dois ambientes socioideológicos se manifesta e se (re)constitui na interação com os mais diferentes falantes. M. aprende o que é o brasileiro para o brasileiro, o brasileiro para o francês, o francês para o brasileiro e o francês para o francês, além dos costumes específicos de cada cultura, criando uma concepção de mundo muito própria e singular.

4. IDENTIDADE

Em primeiro lugar, diante de estudos realizados em contextos singulares como o deste trabalho, é importante considerar a especificidade de cada sujeito e seu jeito particular de lidar socialmente com o contexto que o envolve e determina a constituição de sua identidade. Por trabalhos anteriores do grupo GEALin, entende-se que:

> [...] a identidade [...] é o que identifica o sujeito com o outro, é o que os aproxima numa relação de busca do sujeito por algo que o cative e que o aproxime, de alguma forma, no/do outro. Assim, [...] o sujeito tem a possibilidade de permitir a emergência de diferentes facetas, que o ligam a determinados discursos com os quais tem acesso e aos quais procura vincular-se. Tais facetas são o que defendemos ser a identidade dos falantes (FALASCA, 2012).

Dessa forma, sempre em comunhão com a perspectiva dialógico-discursiva de Bakhtin, é possível argumentar que, cada vez que o homem se coloca no discurso, ele o faz de maneira singular, pois se considera o tempo, o espaço e o(s) locutor(es) específicos do momento da fala. Ao se colocar no discurso, o falante então demarca sua identidade sobre o discurso do outro a todo o momento pelas escolhas das palavras, pelo tom de voz utilizado e pela ordem sintática das orações, por exemplo.

Assim, entende-se que a identidade é vista como produto de apreensões do meio social através da língua, já que é ela quem permite ao sujeito agir e reagir sobre a maneira de enxergar o mundo por si em relação aos outros, o que ocorre sempre em um jogo dialógico de singularidades entre os sujeitos.

Porém, antes de refletir sobre a sociabilidade da identidade a partir da linguagem, acreditamos que seja interessante trazer a leitura de Orlandi (2001) a respeito do tema, que vai ao encontro daquilo que defendemos – ainda que sua base teórica (Pêcheux) seja diferente da nossa. A autora propõe quatro afirmações básicas para melhor entendimento do conceito:

> 1. A identidade é um movimento na história;
> 2. Ao significar, o sujeito se significa;
> 3. Identidade não se aprende, isto é, não resulta de processos de aprendizagem, mas refere, isso sim, a posições que se constituem em processos de memória afetados pelo inconsciente e pela ideologia;
> 4. Todo processo de significação é constituído por uma "mexida" (desliza) em redes de filiações históricas (M. Pêcheux, 1983), sendo, ao mesmo tempo, repetição e deslocamento.

Ou seja, a identidade de um sujeito não é, em momento algum, fixa ou homogênea ao longo de toda a vida. Ela se transforma de acordo com o papel que o homem exerce em cada instante e as relações estabelecidas com quem ali dialoga: um mesmo homem é pai, filho, professor, marido, amigo etc. De acordo com o papel de interesse, o diferentes significados são dados para as situações e para os objetos do discurso, já que os "os sentidos – e os sujeitos

– resultam de filiações em redes (na relação de distintas formações discursivas) em cujo jogo somos pegos, pelo (desde o) interior" (ORLANDI, 2001). A identidade do homem é formada e modificada desde o feto, com influências sociohistórico e ideológicas do ambiente em que está inserido. Tal influência é dada pela linguagem, pelo diálogo com o outro.

Por ter sua identidade formada nas relações sociais, que pressupõem diálogos com o outro, o sujeito constantemente (DEL RÉ; HILÁRIO; VIEIRA, 2012) significa o mundo ao seu redor e se constitui por meio de vários olhares, inclusive de si próprio. Isso permite um deslocamento desse falante por diferentes ângulos de sua identidade de acordo com o discurso e o momento de comunicação.

4.1 A identidade do bilíngue por herança

Sobre FHs, é possível citar Woodward (2002) a fim de exemplificar a formação de identidade sob a ideia de dois lares e, neste caso, de dois contextos diferentes com línguas diferentes:

> Há duas dimensões de "lar" […] Por um lado, há o lar geográfico, espacial e territorial; por outro lado, há a área pessoal e doméstica de lar. O que é traduzido como "lar" combina o lugar que é o lar com a jornada pela qual o retorno a ele é atingido.[6].

A partir do que foi exposto nos capítulos anteriores, da definição de LH, do FH e de sua cultura múltipla, entende-se que para um FH o lar é tanto o ambiente físico quanto o sentimento interno. No momento em que se encontra uma língua para cada uma das definições, o sujeito torna-se completo de uma maneira diferente de quem não teve a mesma experiência, pois localiza sua individualidade em relação dialógica com o outro – adulto ou criança.

Se, por um lado, o falante bilíngue tem em seu processo de aquisição a exposição à LH desde cedo, o que favorece o desenvolvimento de um entendimento e envolvimento emocional com diferentes culturas, por outro lado esse mesmo falante lida com a língua majoritária em seu dia-a-dia e em situações cotidianas fora de casa. Isso favorece o desenvolvimento de um processo identitário com características particulares, misturando aspectos socioculturais de ambas as línguas.

> Em uma família formada por pais de nacionalidades diferentes devido aos diversos processos migratórios citados anteriormente, portanto, é percebido ainda com maior

[6] There are two dimensions to home [...] Firstly, there is the geographical, spatial, territorial location and secondly, there is the private, domestic arena of home. What is translated as ´home` combines the place that is home with the journey by which the home coming is achieved. (WOODARD, 2002)

> intensidade o embate das diferentes ideologias trazidas nas marcas linguísticas e culturais daquele ambiente. Essa criança constrói a própria voz em torno de duas ou mais línguas e, dependendo do contexto em que cada uma delas aparece, o sujeito se identifica ora mais com aspectos de uma, ora com aspectos de outra, construindo-se enquanto ser humano de maneira singular (GROSJEAN, 1984).

O falante demonstra sua identidade dada pelo sentimento de pertencimento a uma sociedade. Ou seja, a criança que tem contato com mais de uma língua passa a conhecer através delas a carga sociocultural que elas carregam nas interações entre os sujeitos, bem como a história de um povo e, principalmente, os modos desse povo se relacionar com o outro. Portanto, é possível considerar que o sujeito falante de herança bilíngue tem uma identidade múltipla, bem como os falantes monolíngues multiculturais. Considera-se que o falante bilíngue por herança desenvolve seu processo identitário pela visão dessas duas ou mais culturas.

No caso da imigração, essa impõe diferentes dificuldades aos sujeitos, principalmente preconceitos e exclusão, já que pressupõe um tipo de separação social. Há autores que defendam que "as motivações para imigrar, embora sejam distintas, o modo de acolhimento dos países hospedeiros será quase sempre o mesmo" (LIMA-HERNANDES; CIOCCHI-SASSI, 2015). No entanto, aspectos sócio-históricos e sócio-culturais devem ser considerados ao analisar a relação de duas nações. Sendo o Brasil um país emergente, são reconhecidas algumas diferenças no tratamento das mais diversas nacionalidades: como já exposto nos capítulos 2 e 3 desta pesquisa, as relações ideológicas e políticas de diferentes culturas influenciam o perfil de tratamento do estrangeiro, então as probabilidades de um francês sofrer preconceito no Brasil é menor do que a probabilidade de um haitiano ou árabe passar por isso.

O afastamento social do imigrante gera instabilidades na identidade de um povo – é comum ouvir que brasileiros são receptivos, curiosos e gentis, mas não se escuta o mesmo de russos, por exemplo – e na identidade do próprio falante, em como ele se coloca e se enxerga perante à comunidade que o exclui pelo rótulo de diferente.

> Essa (não) aceitação passa por filtros culturais, estigmas linguísticos e culturais, que desprezam os elementos comuns em detrimento das diferenças estigmatizadas (Miriam Chnaiderman, 2006). Portanto, a "autoaceitação" como parte integrante de um grupo de características comuns, e é claro, constituído de singularidades, não se realiza como consequência natural, passa por uma decisão de ordem de classe, de nível social, de estigma e de prestígio dos comportamentos sociais e linguísticos (CHULATA, 2015).

A identidade de um bilíngue é complexa pelas relações ideológicas de duas línguas e também pelas relações sociohistóricas mantidas entre os países em questão, ou seja, a relação

social do país em que o falante mora com o país de onde veio sua família pode dificultar a convivência com os locais. O FH pode se sentir como um *outsider* (SOARES, 2012), já que ele vive em um abstrato de relações com o próprio processo identitário.

Apesar das dificuldades sociais, é possível citar alguns benefícios que o multilinguismo traz para a vida do homem: acredita-se que sujeitos que cresceram bilíngues possuem uma compreensão mais ampla dos contextos sociais e emocionais. Por processarem o mundo ao seu redor a partir de duas línguas e, como comentado anteriormente, duas culturas e, portanto, inúmeras ideologias, o sujeito bilíngue se mostra mais sensível ao outro, sendo capaz de se colocar mais facilmente em situações que sejam diferentes da sua. Isso acontece porque o processo de entrada em uma língua na infância é mais emocional, enquanto na idade adulta é mais racional, pela menor plasticidade do cérebro. Além disso, atualmente acredita-se que bilíngues de qualquer idade possuem atividades cerebrais mais ativas que monolíngues, o que exercita mais a memória e a atenção do ser humano e torna mais prática a resolução de problemas e pode retardar o surgimento de doeças típicas da idade avançada, como Alzheimer e demência.

Assim, parece que há muitos pontos positivos no ser multilíngue; mas é extremamente necessário ressaltar que o falante multilíngue existe e ele o é pelas mais variadas razões, implicando as mais diferentes relações com as línguas. O sujeito multilíngue é atual e lida com diversas questões de níveis sociais, históricos, culturais e ideológicos. O sujeito multilíngue apenas é.

No caso de M., criança por nós estudada, em apenas alguns vídeos há a presença de uma criança – amiga de M. – que não pertence ao seio familiar analisado e não foi notada nenhuma questão de preconceito até aquele momento. Várias vezes M. se coloca como falante de português e traz aspectos culturais da língua portuguesa em contextos de interação em francês, como será abordado na análise dos dados.

5. METODOLOGIA

Apresentando um estudo de natureza qualitativa do tipo naturalística e longitudinal, os dados foram escolhidos pela pesquisadora juntamente com a orientadora para observar a construção da identidade pela linguagem de uma criança franco-brasileira. Assim, os dados foram recolhidos durante o período de, aproximadamente, um ano, em casa, nos mais diversos contextos do dia-a-dia da criança, buscando a mínima intervenção dos observadores nas interações. Os dados pertencem ao banco de dados do grupo NALingua-CNPq (Del Ré et al, 2016).

Inicialmente, pretendia-se analisar a fala de duas crianças bilíngues português brasileiro/inglês, irmãs de pai canadense e mãe brasileira, habitantes dos Estados Unidos. No entanto, seria inviável colher tais dados durante o mestrado por motivos financeiros e temporais. Desse modo, optou-se por fazer uma pesquisa longitudinal com a falante de herança bilíngue M., cujos dados já estavam coletados e transcritos[7] a partir das normas CHAT (Codes for the Human Analysis of Transcripts), do sistema CLAN (Child Language Analysis), fornecido pela base de dados CHILDES (Child Language Data Exchange System) (MACWHINNEY, 2000). De acordo com Gonçalves (2016),

> [...] nesse sistema há dados de, aproximadamente, 28 línguas, no entanto há poucos dados disponíveis no português brasileiro. Logo, faz-se necessária a constituição de um novo corpus para as pesquisas. Os dados coletados são filmagens em alta definição de crianças em situações cotidianas dentro do contexto familiar (naturalístico). Além disso, é importante ressaltar que as gravações feitas pelo grupo NALíngua (CNPq) são realizadas desde o início do processo de aquisição da linguagem até os 7 anos e os dados disponíveis em OB no CHILDES não realizaram esse mesmo acompanhamento.

O contexto de investigação da pesquisa é o ambiente familiar em uma casa da França com uma família formada pelo pai francês, mãe brasileira e duas filhas nascidas na França, além de uma babá brasileira. As gravações em vídeo foram realizadas quando M. tinha entre 2;5 anos e 3;2 anos de idade e sua irmã, 8 anos. De acordo com o exposto anteriormente, a criança é considerada falante de herança bilíngue do português brasileiro devido à emigração da família antes mesmo de as crianças nascerem.

Até o quinto mês de gravação, M. tinha contato com a língua francesa majoritariamente através do pai e da irmã, ou de pessoas que visitavam a casa; e da língua portuguesa através da mãe, da babá e também da irmã. Em conversa informal com a mãe,

[7] A transcrição completa dos dados de M. pode ser encontrada em: BULLIO, P.C. Referência e code-switching: traços de singularidade na linguagem de uma criança bilíngue. Tese (doutorado). Araraquara: Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", 2014. Visto que elas são facilmente recuperáveis por meio do link

também foram citadas ligações telefônicas e via *Skype* para a família brasileira – sobretudo os avós maternos. A partir do sexto mês de gravação, M. começa a frequentar a escola, o que aumenta perceptivelmente seu contato com o francês e as produções nessa língua, além de se iniciar no francês formal pela escola.

Ressalta-se que, apesar das diferenças entre as línguas e os contextos e ambientes em que as crianças usavam, observou-se ser comum que o português brasileiro e o francês se misturassem na mesma conversa, inclusive na mesma frase, entre quaisquer membros da família, como pode ser observado no recorte apresentado a seguir:

(sessão de filmagem 13):

(341) *MOT: já estou indo .

(342) *SIS: tchau mamãe !

(343) *MOT: tchau princesa !

(344) *MOT: tchau Marina !

(345) *FAT: dis au revoir à maman !

(346) ***MOT: amor # faça o tratamento dela .**

(347) ***FAT: xxx on arrête normalement le truc non ?**

(348) *FAT: non # demain qu'on arrête les +/.

(349) *FAT: ++c'est le troisième jour .

(350) *FAT: **on est lundi#mardi#mercredi .**

(351) *MOT: **ouais começou essa segunda** .

Essa interação entre as duas línguas ocorre pelas mais diversas questões apresentadas anteriormente, como ecolha por identificação, costume, cultura. Assim, as línguas coexistem e interagem não só no ambiente, mas também nos processos cognitivos de cada um.

Cabe reforçar que as duas filhas do casal adquiriram tanto a língua portuguesa do Brasil quanto a língua francesa e ambas se expressam nas duas línguas, de acordo com o ambiente em que estão inseridas – em conversa com o pai, por exemplo, as meninas geralmente se comunicam em francês, e o pai faz questão que seja assim. No entanto, M. e sua irmã E. conversam em português rotineiramente entre elas, por um pedido da mãe à irmã mais velha. Enquanto as crianças conversam em sua língua de herança, um caminho mais abrangente em direção à afetividade é traçado. Além disso, a mãe considera importante que

---

https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/123295/000824256.pdf?sequence... , não as traremos como anexo.

M. faça uso do português nos mais variados gêneros do discurso, sendo E. a única fonte de português infantil realmente presente na infância de M. em uma época em que a tecnologia e as redes sociais não eram de fácil acesso na mesma intensidade atual.

O trecho a seguir mostra a naturalidade da conversa entre as duas irmãs em português, além do reconhecimento de qual língua falar dependendo do interlocutor do momento:

(sessão de filmagem 10)

(16) *FAT: qu'est-ce qu'ils vont faire les petits chiens ?

(17) *CHI: elle est où la **cama** du chien ?

(18) *FAT: il est où de quoi ?

(19) *CHI: pour dormir ?

(20) *FAT: le **lit** ?

(21) %act: CHI concorda

(22) *FAT: le lit pour dormir ?

(23) *CHI: **a@i il était en dessous**.

(24) *FAT: a@i#mais n'appuie pas#hein@i ?

(25) %act: o cachorro de brinquedo late.

(26) *CHI: [=! risos]

(27) *SIS: **Voilà#regarde comme c'est bien** !

(28) *FAT: tu as deux chats qui dorment Marina ?

(29) *CHI: oui .

(30) *SIS: moi j'ai un tout petit chien .

(31) *SIS: regarde-moi mon petit chien !

(32) *FAT: voilà#très bien.

(33) *SIS: ce sont des jumeaux .

(34) *SIS: regarde .

(35) *FAT: attention !

(36) *SIS: il faut pas les mettre là xxx la chaise.

(37) %act: CHI e SIS brincam, **FAT se levanta e sai do quarto**

(38) *SIS: **temos que achar esse** .

(39) *SIS: xxx

(40) %act: CHI e SIS continuam brincando

(41) *CHI: xxx

(42) %act: CHI sai do quarto

(43) %act: **SIS canta a música da barata**

(44) *CHI: <papa !>[/]<papa !>[//]<**papa#tu viens?**>

(45) *FAT: xxx

(46) *CHI: xxx

(47) *FAT: qu'est-ce que tu veux ?

(48) *CHI: xxx

(49) *FAT: tu viens jouer avec moi s'il te plaît.

(50) *CHI: **regarde papa** !

O recorte foi feito do início imediato do vídeo para mostrar que os diálogos entre o pai e suas filhas ocorria majoritariamente em francês – com exceção de "cama" (17). A conversas apenas mudam para o português no momento em que o pai sai do quarto e as meninas ficam sozinhas com a observadora (38 e 43). No entanto, quando as crianças voltam a conversar com o pai, essa interação é feita em francês. Outro exemplo de interação em língua portuguesa entre as irmãs com a presença do pai acontece em um momento diferente:

(sessão de filmagem 10)

(258) *SIS: **marina você pode me dar um cavalo ?**

(259) *CHI: **um cavalo ?**

(260) *SIS: **eu preciso de um cavalinho.**

(261) *CHI: **cavalinho ?**

(262) *SIS: **aquele branco#cadê ?**

(263) *FAT: tu cherches lequel ?

(264) *FAT: en français.

(265) *SIS: où il est le blanc#le cheval blanc .

(266) *SIS: je sais que tu l'avais .

Esse conjunto de acontecimentos demonstra que as filhas reconhecem o pai como o produtor de input do francês no ambiente em que vivem e, mais ainda, que elas podem se comunicar em português entre elas, mesmo com o pai junto. O português, assim, aproxima as irmãs no contexto da imigração.

Além disso, percebe-se uma cumplicidade entre as irmãs quando o pai ou a mãe impõem a língua que deve ser falada no momento. No excerto abaixo, que ocorre durante o

banho das meninas, M. recebe a ajuda de sua irmã tanto para lembrar da palavra questionada pela mãe quanto para pronunciá-la corretamente.

(sessão de filmagem 14)

(569) ***MOT: hein@i # Marina # como é que fala guarda-chuva em francês ?**

(570) *CHI: bi+...

(571) *MOT: bicicleta ?

(572) *SIS: [=!ri]

(573) *CHI: bi:cidi:

(574) *MOT: c'est pas: !

(575) *CHI: biˆciˆcleˆta: <lalala:>

(576) *MOT: <como é que fala guarda-chuva ?>

(577) *CHI: c'est guarda-chuva: !

(578) *MOT: em francês ?

(579) *CHI: pico ?

(580) *MOT: pico ?

(581) *SIS: <[=!ri]>

(582) *CHI: <[=!ri>

(583) *SIS: <mãe #> eu (es)to(u) dormindo !

(584) *MOT: olha: num travesseiro de espuma ?

(585) *CHI: eu também vo(u) dormi(r)

(586) *MOT: hein # Marina !

(587) ***MOT: quando você fala co(m) papai # em francês # guarda-chuva # (vo)cê**

(588) **fala como ?**

(589) *CHI: é tá tá .

(590) *MOT: hein@i ?

(591) *CHI: <[=! ri]>

(592) *SIS: <[=! ri]>

(593) *MOT: (vo)cê esqueceu ?

(594) *MOT: ah@i # (es)tá bom !

(595) *MOT: Marina esqueceu !

(596) *CHI: xxx .

(597) ***MOT: então vo(u) pergunta(r) pra (S)tela !**

(598) ***SIS: terrapluie .**

(599) ***MOT: terrapluie ?**

(600) ***SIS: parrapluie !**

(601) *MOT: (es)tá falando tudo errado !

(602) *MOT: terrapluie !

(603) ***SIS: paˆrra:: pluie !**

(604) *MOT: hã@i ?

(605) ***SIS: paˆrra::pluie !**

(606) ***MOT: para # non !**

(607) ***SIS: parrapluie !**

(608) *MOT: ah:@i !

(609) ***CHI: parraplu::ie .**

(610) *CHI: <[=! ri]>

(611) *MOT: <[=! ri]>

(612) *SIS: <[=! ri]>

Percebe-se que a irmã entra na brincadeira de M., porém, ao mesmo tempo, atua como mediadora da conversa entre M. e a mãe, tentando evitar que a menina receba alguma crítica e dá tom humorístico à conversa. A troca de línguas e o esforço fonético da irmã de M. revela a amizade e a ajuda que existe nesta relação fraternal.

Para a análise dos dados, procurou-se momentos de interação de M. com a família em que havia interferência entre as línguas, ou code-switching, porém dando foco ao aparecimento do português sobre o francês. Encontrou-se maiores referências a elementos concretos da cultura brasileira a partir das interações que tiveram o português como língua majoritária. Essas interferências revelam diferentes percepções do Brasil e inserções de M. na cultura brasileira, que se mostram nos mais variados níveis linguísticos e extralinguísticos analisados no próximo capítulo, dentre os quais se evidenciam o nível extralinguístico, o nível lexical e o nível morfológico. É importante ressaltar que, aos olhos do Círculo de Bakhtin, toda manifestação cultural e todo enunciado é ideológico, ou seja, a ideologia está presente não só nas ações e nas situações de interação do sujeito, mas também na estrutura da língua. Sendo assim, as divisões explicitadas na análise dos dados servem como uma forma de categorização e não pretendem excluir, de forma alguma, as conexões existentes entre esses níveis.

Durante os vários estudos realizados pelo grupo NALíngua/GEALin, notou-se dificuldade em separar as crianças em determinadas fases e estágios – propostos por estudiosos mais antigos da Pedagogia, da Aquisição da Linguagem e da Psicolinguística , tais quais Piaget. Considera-se que cada criança entra na língua de uma maneira diferente e constrói sua identidade de acordo com os mais diversos contextos e relações sociais estabelecidos nas situações naturalísticas observadas. De acordo com Bullio (2014), "[...] a singularidade é caracterizada pelas escolhas dos sujeitos e o que torna este sujeito singular é o outro, na relação com o outro é que podemos verificar a singularidade". Dessa forma, tendo os dados de vídeo de M. como corpus, descobriu-se nos estudos qualitativos uma melhor forma de observar não só a singularidade da criança, mas também como isso se manifesta na construção da identidade dela com as línguas maternas.

Apesar das críticas que um trabalho de natureza qualitativa possa sofrer, baseadas no senso comum de que dados quantitativos poderiam ser mais reconhecidos, acreditamos que seja possível chegar-se a generalizações de resultados (generalização argumentativa), a partir do momento em que trazemos à tona justamente as singularidades do sujeito (SATO *et al*., 2007; VALSINER, 2005, 2006; GÜNTHER, 2006). Diante disso, olharemos para M. pelo que ela tem de específico, de singular, de diferente. É isto que tornará possível generalizar a partir de um estudo de caso. As diferenças colocam nossas hipóteses à prova: se uma teoria funciona mesmo nas diferenças, então ela pode ser validada.

Assim, os instrumentos que servirão de base para a formação do corpus desta pesquisa são as gravações em vídeo de situações cotidianas entre os pais e a criança utilizando a língua portuguesa e/ou a língua francesa.

As gravações foram feitas em situações cotidianas da família mediante uma observadora brasileira falante de português brasileiro e francês. É importante ressaltar que a observadora era conhecida da família (e sempre acompanhada de uma câmera) e interagia normalmente com as pessoas que estavam participando da filmagem, fosse a situação linguística em português ou em francês.

É importante destacar que, para um melhor aproveitamento das filmagens, os observadores procuram não interferir no ambiente natural da criança. Isso não significa que o observador ignora a criança, mas que ele evita ser o foco das atenções da criança durante a gravação, portanto a voz de observadores em interações com M. ou com seus pais é comum de ser ouvida. Assim, apesar de se ter a observadora presente nas gravações, pode-se dizer

que a presença dela não afetou negativamente o contexto naturalístico pressuposto pelo trabalho.

Em relação às interações ocorridas durante as 15 gravações, o pai e a mãe de M. aparecem juntos nas interações 1, 3, 7, 8, 9, 13 e 15. Como pode ser observado na tabela exposta a seguir, a ideia inicial das filmagens era a de apresentar a interação da criança uma vez com o pai e outra vez com a mãe, alternando a companhia para registrar o mesmo número de interações em ambas as línguas. No entanto, em muitas das gravações tanto o pai quanto a mãe de M. aparecem e interagem com a criança. Isso demonstra a dificuldade em se controlar as condições de produção como às vezes se pretende nas pesquisas.

Todas as gravações foram realizadas na casa da família de M. e ocorreram tanto em português brasileiro quanto em francês. Tais dados são expostos na tabela a seguir:

Filmagem	Idade de M.	Participantes									Línguas utilizadas	
		CHI	OBS	MOT	FAT	SIS	BAB	FRI	UNI	NON	PB	FR
1	02;05;09	X	X	X	X	X					X	X
2	02;05;10	X	X	X							X	X
3	02;05;18	X	X	X	X	X					X	X
4	02;06;13	X	X	X		X	X				X	X
5	02;06;14	X	X		X	X					X	X
6	02;07;13	X	X	X		X		X			X	X
7	02;07;17	X	X	X		X					X	X
8	02;08;11	X	X	X	X	X			X		X	X
9	02;08;12	X	X	X	X					X	X	X
10	03;00;17	X	X		X	X					X	X
11	03;00;17	X	X	X				X			X	X
12	03;01;19	X	X	X		X		X			X	X
13	03;01;20	X	X	X	X	X					X	X
14	03;02;17	X	X	X		X					X	X
15	03;02;18	X	X	X	X	X					X	X

Tabela 1 – Idade de M., participantes e línguas presentes nas filmagens:

CHI = criança *MOT = mãe* *SIS = irmã*

OBS = observador *FAT = pai* *BAB = babá*

FRI = desconhecido 1 *NON = desconhecido 3* *FR = francês*
UNI = desconhecido 2 *PB = português brasileiro*

As filmagens, transcritas a partir de uma ferramenta como o CHAT/CLAN, proporcionam um registro mais preciso das situações observadas, o que permite que sejam vistas novamente e assim sejam feitas novas reflexões de análises. Isso possibilita uma análise mais precisa dos dados, que considera também elementos que envolvem gestos, prosódia etc., já que a multimodalidade marca a entrada da criança na linguagem. Assim, através de gravações, faz-se possível uma análise mais refinada para identificar elementos que nos ajudem a observar o processo identitário das criança, sua subjetividade e singularidade, observando as influências da cultura brasileira.

Além disso, como a área de Português LH é ainda muito nova em termos de literatura acadêmica (principalmente no Brasil), a revisão teórica organizada desde a elaboração do projeto de mestrado até o momento da qualificação foi de suma importância para a obtenção de melhor conhecimento sobre a área. Foram consultadas diversas revistas on-line, páginas de Centros Culturais brasileiros no mundo no Facebook – como Centro Cultural Brasil-Florença e Centro Cultural Brasil-Moçambique –, páginas no Facebook de organizações responsáveis pela língua portuguesa no mundo – como "ILLP – Instituto Internacional da Língua Portuguesa", "CPLP – Comunidade dos Países de Língua Portuguesa", "Brasil em Mente", "Projeto Brasileirinhos", "Instituto Camões", "American Organization of Teachers of Portuguese, AOTP" e "A hora do conto em Dubai" –, páginas no Facebook para relatos de famílias em situações de bilinguismo por herança – como "O Diário de Aurora" –, grupos de Facebook especializados no ensino e aprendizagem de línguas – como "Ensinar português como segunda língua", "Aprendendo Português Brasileiro", "Português para Estrangeiros: professores e pesquisadores" e "Bilinguismo e Educação Bilíngue" –, nos quais encontrei notícias de eventos, lançamentos de livros e arquivos PDF da área, além de estabelecer debates frutíferos sobre diversos temas relacionados à educação.

Partindo dos pressupostos expostos ao longo dos quatro primeiros capítulos desta pesquisa e da metodologia apresentada, o próximo capítulo expõe os dados de vídeo analisados sobre a criança M. aqui referida.

6. ANÁLISE DOS DADOS

Como discutido nos capítulos anteriores desta pesquisa, buscamos analisar como M. marca sua identidade brasileira, enquanto sujeito singular, a partir de interações com terceiros, aqui representados pela mãe brasileira (MOT), pelo pai francês (FAT), pela babá (BAB), pela irmã franco-brasileira (SIS) e por desconhecidos amigos da família que estavam presentes ao longo das gravações de vídeo realizadas. Procurou-se discutir o conceito de língua de herança durante um período de aquisição da linguagem e provar sua existência refletida na língua.

Para iniciar a análise dos dados, é essencial lembrar que os pais de M. optaram pela política linguística de "uma pessoa-uma língua" dentro de casa, que, como exposto no capítulo 1 da pesquisa, pressupunha o uso do português brasileiro com a mãe e o uso do francês com o pai. M. demonstra consciência dessa decisão dos pais em vários momentos durante as filmagens, como pode ser observado a seguir:

(sessão de filmagem 1)

(184) *MOT: ali Marina vai contar p(a)ra mamãe essa história .

(185) %act: CHI abre o livro .

(186) *MOT: olha#o que (es)tá acontecendo aqui ?

(187) *MOT: conta .

(188) *CHI: tu voir t'aime .

(189) *MOT: ã@i?

(190) *CHI: é je t'aime .

(191) *MOT: ã@i ?

(192) *CHI: je t'aime .

(193) *MOT: quem que (es)tá dizendo je t'aime?

(194) *CHI: **je t'aime papa** .

(195) *MOT: a@i é o papai (es)tá dizendo je t'aime?

(196) *MOT: **e a mamãe (es)tá dizendo o quê?**

(197) *CHI: **te amo** .

Nesse trecho dotado de palavras carinhosas, M. mostra com clareza seu conhecimento da diferença linguística entre os pais, mesmo sem saber como ou porque isso ocorre. Ao refletir que o pai diz "je t'aime" enquanto a mãe diz "te amo", a criança argumenta que o pai fala francês e a mãe português, colocando em evidência as questões da escolha da família por interações. Acredita-se que esse fato esteja ligado à abertura da mãe em falar as duas línguas, deixando M. mais confortável com qualquer uma das situações linguísticas; por outro lado,

percebe-se em todas as gravações uma insistência do pai em ouvir a filha falando francês, o que pode causar um embate de reafirmação e/ou hierarquia de lugares da criança. Nessa fala também está presente a afetividade que é expressa tanto no português brasileiro quanto no francês: a criança é capaz de expressar seus sentimentos e reconhecer sentimentos de outros nas duas línguas. Essa afetividade está diretamente correlacionada com a identidade em (re)construção de M., que é capaz de sentir em duas línguas, em duas culturas.

Outro exemplo do reconhecimento de M. da diferença existente entre o pai e a mãe no modo de falar pode ser observado na última sessão de filmagem, ou seja, essa marcação das duas línguas ocorre ao longo de todo o estudo da criança, sem importar exatamente sua idade ou a relação com a língua que ela esteja vivenciando naquele momento:

(sessão de filmagem 15)

(32) *MOT: to(ma).

(33) *CHI: obrigada.

(34) *CHI: aïe@i.

(35) *MOT: **esse livro#papai não vai conseguir ler#por quê ?**

(36) *CHI: **a mamãe.**

(37) *MOT: por que ele não vai conseguir ler#o papai ?

(38) *CHI: é a mamãe.

(39) *FAT: **pourquoi je ne peux pas le lire#celui-là#moi ?**

(40) *CHI: xxx Peter Pan

(41) *FAT: <c'est quoi ça ?>[//]<c'est écrit en quoi ça ?>

(42) *FAT: pourquoi papa# il ne peut pas lire celui-là ?

(43) *CHI: attends .

(44) *CHI: ça c'est Peter Pan.

(45) *FAT: **et c'est en quelle langue ?**

(46) *FAT: **c'est écrit comment ?**

(47) *FAT: c'est quoi#**c'est quoi comme langue** ?

(48) *CHI: je ne sais pas.

(49) *FAT: tu sais pas ?

(50) *FAT: c'est du français ?

(51) *FAT: hein@i ?

(52) *CHI: <xxx c'est Peter Pan>[//]<ça c'est Peter Pan>.

(53) *FAT: a@i ben#oui a@i !

É possível perceber que, apesar de M. não responder exatamente o que os pais perguntam a ela, a criança reconhece que o pai não pode ler o livro ao responder “mamãe”, pois “mamãe” é quem fala português e “mamãe” é a pessoa que lê aquele livro para as crianças.

Ao contrário do que se imaginava anteriormente, o sujeito bilíngue é capaz de diferenciar as línguas em um diálogo. É por esse processo que a criança sabe qual língua usar com qual pessoa e em que ambiente, da mesma forma que monolíngues o fazem, porém com diferentes modalidades de uma mesma língua. Como explicitado anteriormente na metodologia desta pesquisa, as duas línguas convivem em harmonia na casa da família da criança que teve o discurso estudado, como pode ser visto em um recorte que mostra as duas filhas, o pai e a mãe conversando durante a hora da refeição:

(sessão de filmagem 13)

(324) ***FAT: qu'est-ce que c'est que ça ?**

(325) ***MOT: uma coisa que eu tenho de jogar fora .**

(326) *FAT: a@i !

(327) ***CHI: o@i papa je veux le babador .**

(328) *FAT: tu veux le bavoir ?

(329) *FAT: bavoir en français .

(330) *FAT: avant tu voulais la serviette .

(331) *FAT: maintenant tu veux le bavoir .

(332) *FAT: c'est pour les bébés ça .

(333) *MOT: posso botar azeite na tomate ?

(334) ***SIS: muito azeite até .**

(335) *FAT: c'est bien .

(336) *CHI: de l'eau ?

(337) *FAT: y'a de l'eau .

(338) *FAT: attention à ne pas faire tomber .

(339) *FAT: attention c'est très chaud .

(340) *MOT: bom # então tá .

(341) *MOT: já estou indo .

(342) *SIS: tchau mamãe !

(343) *MOT: tchau princesa !

(344) *MOT: tchau Marina !

(345) *FAT: dis au revoir à maman !

(346) ***MOT: amor # faça o tratamento dela .**

(347) ***FAT: xxx on arrête normalement le truc non ?**

(348) *FAT: non # demain qu'on arrête les +/.

(349) *FAT: ++c'est le troisième jour .

(350) *FAT: **on est lundi#mardi#mercredi .**

(351) *MOT: **ouais começou essa segunda** .

Os pais conversam entre si usando as duas línguas, sem regra clara ou pré-estabelecida e isso não afeta o diálogo entre eles e nem com as crianças. Essa característica não é própria da família de M., já que as línguas não se encontram fisicamente separadas no cérebro humano, elas interagem e conversam de maneira única durante os mais diversos processos cognitivos de um ser humano. No diálogo exposto, o code-switching é a manifestação externa dessa convivência linguística, influenciando as maneiras de cada membro da família se expressar e formando, assim, a identidade de cada um deles.

M. se mostra consciente dessa diferença linguística também geograficamente. Isso é exemplificado quando a criança lembra que precisa viajar de avião para visitar os avós maternos – residentes no Brasil.

(sessão de filmagem 6)

(1340) *MOT: você que(r) ve(r) a Estela ?

(1341) *CHI: hum@i .

(1342) *MOT: que(r) ?

(1343) *MOT: então vamo(s) né ?

(1344) *CHI: vamo(s) carro .

(1345) *MOT: vamo(s) de carro ?

(1346) *CHI: xxx .

(1347) *MOT: não#**vamo(s) de avião** .

(1348) *OBS: [=! risos]

(1349) *CHI: nã:::o !

(1350) *CHI: **casa da vovó::: pega(r) avião**

M. reconhece que os avós moram fisicamente longe por informações da mãe, como pode ser observado pelo recorte em que a criança faz a partir da fala de sua mãe (1350). Isso também acontece uma vez que a criança percebe que não é possível que eles estejam próximos com frequência, e a língua acompanha esse saber. Para M., a sociedade que fala em português mora longe, enquanto a que fala em francês, perto.

A princípio, isso nos fez acreditar que seriam alcançados resultados mais concretos observando as interações com a mãe em primeiro lugar; e as com o pai, em segundo. No entanto, começou-se a perceber que M., trazia muitos elementos da cultura brasileira em conversas monolíngues com a mãe. Por isso, o foco de análise dos vídeos mudou e os elementos culturais foram abordados tanto nas interações que trouxeram como língua majoritária o português brasileiro, quanto aquelas que trouxeram o francês na maior parte do tempo.

As interações de M. com o pai ocorreram majoritariamente em francês apenas a partir da décima sessão de filmagem, quando a criança tinha três anos, pois foi com essa idade que M. começou a ir para a escola e o ensino da língua francesa começou a ser formalizado em sua rotina. A partir dessa sessão, percebe-se interferências mais sutis do pai pedindo que M. traduza as palavras ditas em português:

(sessão de filmagem 10)

(148) *SIS: qui va se promener avec un parapluie ?

(149) *SIS: moi#j'en ai un !

(150) *FAT: tiens, Marina.

(151) *CHI: **alguém (es)tá chegan(d)o**.

(152) *FAT: **quoi** ?

(153) *CHI: **alguém (es)tá##a#arrivé**.

(154) *FAT: qui c'est qui arrive ?

(155) *CHI: elle .

(156) *CHI: elle est arrivée.

Nesse recorte, M., sua irmã e seu pai estão criando uma história com os brinquedos das crianças no quarto. A conversa se dá quase toda em francês, a não ser por algumas frases que M. parece deixar escapar em português. Porém, quando isso acontece, M. logo se corrige e não deixa que essa correção afete a conversa como deixava nas sessões anteriores – exemplos que serão expostos nos subitens a seguir.

Por motivos de melhor organização da escrita desta pesquisa, optou-se por fazer uma análise de cada uma das ocorrências linguístico-culturais julgadas relevantes para a construção da identidade de M.

6.1 Percepção da cultura brasileira no nível extralinguístico

Os elementos culturais mais perceptíveis durante as gravações foram extralinguísticos, ou seja, elementos que não fazem parte do sistema ou do conjunto de regras da língua. São conhecimentos pessoais baseados em experiências do falante e, por isso mesmo, são elementos ideologicamente carregados. Os exemplos apresentados nesse item trazem representações do Brasil em vários tipos de mídias (livros, videoclipes, filmes) e também elementos da cultura popular brasileira, sob os olhos dos membros da família de M., moradores da França.

Nas mídias citadas, várias vezes M. – ou sua mãe ou irmã – retomam personagens brasileiros infantis muito marcados na nossa cultura popular, tais como a Turma da Mônica e a Xuxa. Vejamos o exemplo a seguir.

Na primeira sessão de filmagem, M. fica um tempo sozinha com a observadora quando a mãe tem que sair de casa para buscar a irmã. Quando a mãe e a irmã voltam, a observadora e M. contam para elas sobre o que viram no quarto:

(*sessão de filmagem 1)*

(1301) *OBS: conta p(a)ra sua mãe o que a gente fez lá no quarto .

(1302) *MOT: que que você fez c(om) a Alessandra ?

(1303) *OBS: do que que a gente brinco(u) ?

(1304) *MOT: fez o quê ?

(1305) *MOT: conta p(a)ra mamãe

(1306) *CHI: b(r)inco(u) bem

(1307) *MOT: brinco(u) bem

(1308) *OBS: [=! risos]

(1309) *MOT: de quê ?

(1310) *MOT: você brinco(u) de quê ?

(1311) *CHI: **Magali** .

(1313) *MOT: **Magali** .

(1314) *OBS: **Magali** .

(1315) *OBS: quem mais que a gente encontro(u) lá ?

(1316) *OBS: era a **Magali** .

(1317) *OBS: a gente (es)tava procurando a **Magali**#o **Cascão** .

(1318) *MOT: quem mais ?

(1319) *OBS: num*[:não] era ?

(1320) *CHI: hum@i .

(1321) *MOT: quem ?

(1322) *OBS: o Cebola .

(1323) *MOT: o **Cebolinha** .

(1324) *CHI: [=! risos] .

A brincadeira de M. com a observadora envolveu os personagens Magali, Cascão e Cebolinha, da Turma da Mônica, famosa história em quadrinhos brasileira, do autor Maurício de Souza. Atualmente esses gibis são bastante difundidos pelo mundo, tendo exemplares famosos em inglês e em espanhol, por exemplo. No entanto, essa movimentação ainda não era presente em massa no ano em que aconteceram as gravações (2009). Se M. teve acesso aos personagens e às histórias brasileiras com 2 anos de idade foi porque a mãe – membro da família que é fonte do português brasileiro – apresentou as crianças aos gibis. É importante lembrar que nas histórias ali presentes é representado o dia-a-dia de um grupo de crianças amigas em um bairro brasileiro (imaginário), conferindo questões cotidianas, linguísticas, culturais, sociais e históricas do Brasil aos interlocutores.

Alguns personagens da Turma da Mônica são retomados na sexta filmagem, quando M. brinca com a irmã:

(sessão de filmagem 6)

(1626) *MOT: Estela brinca com ela .

(1627) *MOT: dá comidinha p(a)r(a) o animalzinho .

(1628) *CHI: a Puca .

(1629) *CHI: a@i a abe(lh)inha (es)tá aqui .

(1630) *CHI: **a Magali [//] a Magali (es)tá com fome** .

(1631) *MOT: a Magali também (es)tá com fome ?

(1632) %act: CHI brinca .

(1633) *MOT: Marina#olha só .

(1634) *CHI: xxx fica(r) brincando .

(1635) *MOT: quem é esse aqui Marina ?

(1636) *MOT: quem é essa ?

(1637) *CHI: é essa é da (Es)tela [?] .

(1638) *MOT: [=! risos]

(1639) *MOT: mas quem é o boneco ?

(1640) *MOT: olha aqui Marina .

(1641) *CHI: **a Magali** .

(1642) *MOT: é a **Magali** .

(1643) *MOT: Magali [/] Magali [/] Magali .

(1644) *MOT: viu ?

(1645) *CHI: **a Magali junto c(om) a Magali** .

(1646) *MOT: os dois vão brinca(r) ?

(1647) *CHI: é .

(1648) *MOT: eles vão come(r) ?

(1649) *CHI: é .

M. e sua irmã têm brinquedos, livros, dvds, roupas e jogos de personagens brasileiros. Na interação exposta, M. reconhece (1645) que a boneca Magali está também nas pantufas de sua irmã.

Nota-se que nenhuma das crianças citou a boneca da Magali em interações com o pai, mesmo que estivessem com a mesma caixa de brinquedos. Assim, é interessante notar a importância da mãe de M. em introduzir tais personagens nas conversas e brincadeiras com as filhas, retomando e construindo com as filhas uma visão brasileira do Brasil.

A Turma da Mônica reaparece em vários outros momentos de diversas gravações, como será exposto a seguir:

(sessão de filmagem 8)

(1084) *MOT: o(lha) quem que (es)tá (a)qui # Marina # quem é esse ?

(1085) *OBS:0 [=! ri] .

(1086) %act: MOT aponta o desenho na roupa da boneca.

(1087) *CHI: a:h@i ### <ursin(ho) Pi> [>] [?] !

(1088) *MOT: quem ?

(1089) *MOT: é:: ## a **turminha da Mônica** # quem é ess(a) [//] esse daqui ?

(1090) %act: MOT aponta para a figura do cebolinha.

(1091) *CHI: hum:@i +...

(1092) *MOT: essa (a)qui quem é ?

(1093) %act: MOT aponta para a figura da Mônica.

(1094) *CHI: a **Magali**!

(1095) *MOT: nã:o # a **Magali** é (e)ssa daqui !

(1096) *MOT: a **Magali**:: +...

(1097) %act: MOT aponta para a figura da Magali.

(1098) *MOT: e essa aqui # quem é?

(1099) %act: MOT aponta para a figura da Mônica.

(1100) *CHI: é +...

(1101) *MOT: é a: +...

(1102) *CHI: a: +...

(1103) *MOT: Mô +...

(1104) *CHI: essa [/] # essa **Môni** +...

(1105) *CHI: esse [/] # esse # ah.

(1106) %act: CHI olha para MOT.

(1107) *MOT: ess(a) é quem?

(1108) *OBS:0 [=! ri].

(1109) *MOT: **Mô::nica** +...

(1110) *CHI: **Mô:nica** .

(1111) *MOT: e essa a **Magali** .

(1112) *CHI: esse a **Magali** .

(1113) *MOT: esse .

(1114) %act: MOT aponta a figura do Cebolinha.

(1115) *MOT: é o menininho # com(o) é que é o nome dele?

(1116) *CHI: Xipi !

(1117) *CHI: 0 [=! ri] .

(1118) *MOT: não # **Ce** +...

(1119) *CHI: ++ **Cebolinha**!

(1120) *MOT: **Cebolinha** !

(1121) *MOT: e esse aqui ?

(1122) %act: MOT aponta a imagem do Cascão.

(1123) *MOT: (a)quele sujo ?

(1124) *OBS: ele é o que num [: não] gos(ta) de toma(r) banho .

(1125) *MOT: que num [: não] gosta de toma (r) banho .

(1126) *OBS:0 [=! ri].

(1127) *SIS: xxx.

(1128) *MOT: <Ca:> [>] +...

(1129) *CHI: <xa> [<] +...

(1130) *CHI: Ca:: +...

(1131) *MOT: s +...

(1132) *MOT: Cas +...

(1133) *CHI: ++ casa !

(1134) %act: **CHI olha para SIS**.

(1135) *OBS: 0 [=! ri] .

(1136) *MOT: casa # não # a casa nu(m) [: não] toma banho # pel(o) amo(r) de Deus

(1137) !

(1138) *CHI: 0 [=! ri].

(1139) *MOT: esse aqui é o Ca:s +...

(1140) *OBS:0 [=! ri] .

(1141) *SIS: **Ca:s::cã** +...

(1142) *CHI: ++ **Ca(s)cão**!

(1143) *MOT: Cascão !

(1144) *CHI: **Cacã:o** !

No trecho anterior, é possível notar a influência da irmã (SIS) na relação de M. com a língua portuguesa. M. sabe que sua irmã também é falante de português e que conhece a cultura brasileira mais do que a própria criança, já que é mais velha. Assim, M. mostra confiança em sua irmã para inserir esses elementos culturais brasileiros em um diálogo com outras pessoas.

Em várias gravações, quando a mãe propõe que M. e a irmã leiam um livro, as crianças reconhecem o nome das histórias e das personagens em português, não fazendo nenhum uso de code-switching. Provavelmente são citados personagens como Chapeuzinho Vermelho e Bela Adormecida porque elas estão acostumadas a ouvir essas histórias da mãe e da babá – referenciais da língua portuguesa na casa. Isso reforça que a LH seja mais presente no ambiente familiar do que no ambiente social.

Dentro do mesmo contexto, a apresentadora de televisão Xuxa também é reconhecida:

(sessão de filmagem 6)

(292) *MOT: então esse aqui quem é esse animalzinho ?

(293) *CHI: ã@i ?

(294) *MOT: quem é ?

(295) *CHI: ca(r)nei(r)inho .

(296) *MOT: pois é#carneirinho .

(297) *MOT: como é que faz o carneirinho ?

(298) *CHI: @o !

(299) %act: CHI imita o carneirnho

(300) *CHI: igual a **xuxa** tem o ca(r)nei(r)inho .

(301) *MOT: a xuxa faz o carneirinho ?

(302) *MOT: a@i é a história dos três carneirinhos né ?

(303) *CHI: é .

Em contato com a mãe em 2018 durante um evento da pós-graduação, ela fez uma brincadeira ao dizer que a Xuxa era a babá de M., já que a criança assistia aos dvds várias vezes por semana. Não se sabe, porém, se M. assistia também aos reality shows diários da mesma apresentadora, pois seria necessário o acesso a redes de televisão brasileiras.

Ainda dentro do universo pop, M. reconhece a banda Rouge:

(sessão de vídeo 4)

(368) *CHI: que(ro) **asehere** [?]

(369) *OBS: xxx .

(370) *CHI: xxx .

(371) %act: **CHI canta a música .**

(372) *CHI: **dança(r) asehere** .

(373) *MOT: (vo)cê que(r) dança(r) asehere ?

(374) *CHI: que(ro) .

(375) *MOT: (vo)cê vai dança(r) mesmo ?

(376) *CHI: é .

(377) *MOT: promete ?

(378) *CHI: p(r)omete .

(379) *MOT: como é que dança o asehere ?

(380) *MOT: mostra p(a)ra mamãe .

(381) *CHI: xxx .

(382) %act: **CHI dança e canta a música .**

M. mostra conhecimento sobre uma música brasileira que fazia muito sucesso em uma época anterior em que ocorreram as filmagens. M. mostra saber dançar e cantar “Asehere”, do grupo Rouge, por causa de um dvd dado pela tia e pelas primas de M., como especificado pela mãe adiante. Assim como a turma da Mônica ou a Xuxa, são personagens da cultura brasileira aos quais M. teve acesso pela família da mãe e que provavelmente não conheceria se não tivesse esse contato familiar.

O mesmo ocorre com a cantora Ivete Sangalo, brasileira, da qual M. assiste o dvd para se divertir e brincar, na sétima filmagem, quando M. estava com 2 anos, 7 meses e 17 dias:

(sessão de filmagem 7)

(2287) *CHI: <bota esse>[/]<bota esse>[/]<bota esse> !

(2288) *FAT: non#mais ça c'est pas accéléré.

(2289) *CHI: **quero botar Ivete**.

(2290) *OBS: 0 [=!risos].

(2291) *OBS: **quero botar Ivete** .

(2292) *FAT: tu veux Ivete ?

(2293) *CHI: vou pegar bambolê .

(2294) *SIS: 0 [=!risos].

(2295) *FAT: a@i bambolê.

(2296) *CHI: xxx.

(2297) *OBS: 0 [=!risos].

(2298) *SIS: elle est trop timide.

(2299) *FAT: mon dieu#Marina elle xxx.

(2300) *CHI: **bota Ivete** e depois xxx pegar bambolê.

Nesse trecho, ao pedir pra ouvir a musica da Ivete Sangalo, M. troca de língua para o português, mesmo que a conversa com todos os participantes esteja se realizando em francês. É um dos poucos momentos em que encontramos a cultura brasileira surgir de maneira evidente durante uma conversa com o pai.

Outra música relevante que aparece nas filmagens realizadas na casa de M. e sua família é a canção popular e de tradição oral da borboletinha:

(sessão de filmagem 14)

(1801) *MOT: hein # Marina # canta a da borboletinha !

(1802) *MOT: borbo ?

(1803) *CHI: <leˆtinha # (es)tá na coˆzinha fazendo chocolate para a madrinha>

(1804) [=! canta]

(1805) *SIS: <leˆtinha # (es)tá na coˆzinha fazendo chocolate para a madrinha>

(1806) [=! canta]

(1807) *CHI: <poti poti # perna de pau olho de vidro e nariz de picapau # pau

(1808) pau> [=! canta]

(1809) *SIS: <poti poti # perna de pau olho de vidro e nariz de picapau # pau

(1810) pau> [=! canta]

(1811) *MOT: pau pau ! [=! canta]

(1812) *SIS: <borboletinha (es)tá na coˆzinha fazendo chocolate para a madrinha>

(1813) [=!canta!]

(1814) *SIS: <poti poti # perna de pau olho de vidro e nariz de picapau # pau

(1815) pau> [=! canta]

Essa música infantil faz parte da cultura popular brasileira e difere das outras citadas neste item por ser atemporal e não ter uma banda ou cantor criador de fato, sendo transmitida oralmente através das gerações, assim reflete a transmissão cultural em uma intensidade superior. Essa é uma música de letra e ritmo formados por brasileiros durante a história do Brasil, reconhecida por pessoas de várias idades. A música da borboletinha trazida por M. é formada a partir de uma construção popular pautada na memória de cada pessoa que viveu sua infância no Brasil. Portanto, esse exemplo reforça o caráter oral de uma língua de herança, além de exemplificar o ensinamento informal defendido no primeiro capítulo desta pesquisa. No diálogo analisado, a música aparece durante o jantar das crianças com a mãe, que vê a mãe falando de borboleta em francês e lembra a criança da música em português. Assim, as três brasileiras carregam a herança da língua portuguesa e a compartilham em um momento cotidiano.

A identidade brasileira das crianças dessa família também é reforçada através dos esportes. Em uma interação com o pai, as meninas buscam a camisa de kung fu do Brasil para brincar:

(sessão de filmagem 7)

(40) *SIS: <il a> [/] <il a>aussi tee-shirt de karaté mais où il est ?

(41) *FAT: xxx

(42) *SIS: a@i voilà !

(43) *SIS: **karaté#Brasil** !

(44) *FAT: uau@i !

(45) *FAT: alors on va mettre le tee-shirt de karaté du brasil.

(46) *OBS: 0 0 [=!risos].

Esse é um dos poucos momentos em que o Brasil é citado em uma interação que acontece majoritariamente com o pai. Notamos que não há qualquer intervenção do pai sobre a manifestação da filha, permitindo que a construção identitária dela se forme a partir de elementos do Brasil, seja pela música ou mesmo pelo esporte.

Como dito anteriormente na metodologia, a irmã de M. cumpre um papel primordial na construção da identidade brasileira de M., pois insere elementos da cultura brasileira na interação a todo instante. No recorte exposto a seguir observa-se a presença do Saci Pererê, personagem do folclore brasileiro sem que em algum momento anterior dessa mesma conversa ele tenha sido citado pela mãe ou pela observadora.

(sessão de filmagem 7)

(691) *MOT: não # Stela # agora ela que(r) brinca(r) de fala(r) !

(692) *MOT: fala # fala pra ela !

(693) *SIS: Marina # fala barata !

(694) *CHI: barata !

(695) *CHI: <[=! ri]>

(696) *SIS: <[=!ri>]>

(697) *SIS: fala chi # hum@i

(698) ***SIS: fala: pererê # saci pererê !**

(699) *CHI: <[=!ri]>

(700) *SIS: <[=!ri]>

(701) *CHI: pi::

(702) *CHI: vo(u) levanta(r) .

(703) ***CHI: saci:: pererê !**

(704) *CHI: <[=ri]>

(705) *SIS: <[=!ri>

Percebe-se que o folclore brasileiro trazido pela irmã de M. neste recorte seja talvez um dos elementos mais representativos da identidade brasileira nessa família, pois conhecer o folclore significa conhecer a história de um povo, a perspectiva de um povo sobre a vida, o linguajar, a geografia de um lugar, as práticas de uma sociedade e, principalmente, como essa comunidade olha para a própria história e para a própria cultura. Se a irmã de M. conhece o Saci Pererê, ela reconhece que a fauna e a flora sempre correram perigo, que no Brasil existem florestas e matas e, claro, as tantas brincadeiras típicas da figura, pois são questões abordadas nas histórias em que o Saci aparece.

A mãe de M. caracteriza não só algumas brincadeiras e músicas como brasileiras, mas também estilos de roupas e brinquedos. O recorte a seguir foi retirado de um momento em que mãe e filha brincavam de vestir bonecas:

(sessão de filmagem 12)

(363) *MOT: olha só # (o) que que (vo)cê acha desse vestido ?

(364) *MOT: olha .

(365) *CHI: lindo .

(366) *MOT: olha que lindo .

(367) *MOT: chocante .

(368) *CHI: (o) que isso # moço ? [/] (o) que isso # moço ?

(369) *MOT: **esse aqui minha mãe que mandava .**

(370) %act: MOT fala com OBS .

(371) *MOT: **na época ela fez uma surpresa p(a)ra Estela .**

(372) *MOT: **ela foi lá na feira # no Brasil # tem a feira da <torre> [?] .**

(373) *OBS: hum@i .

(374) *MOT: que tem o pessoal que faz esses vestidinhos .

(375) *CHI: xxx quero esse agora .

(376) *MOT: **que é bem brasileiro # né ?**

(377) *CHI: isso o@i .

(378) *MOT: **porque aqui na França encontra esses vestidinhos .**

(379) *MOT: **mas da Barbie .**

(380) *CHI: mamãe # vamo(s) brinca(r) de isso .

(381) *MOT: **minha mãe comprou na feirinha** .

(382) *MOT: **com a pessoa que fazia .**

(383) *CHI: mamãe quero brinca(r) de isso .

(384) *MOT: vestido de boneca # compro(u) um monte .

Os vestidos citados nesse trecho são vestidos de costura caseira, feitos com sobras de tecido para as crianças brincarem de bonecas. Esses vestidos para bonecas são bastante comuns no Brasil – sendo vendidos em feiras de rua, lojas populares conhecidas como R$1,99 ou comercializadas de boca a boca – mas, segundo a fala da mãe de M. (378), não na França. Essa conversa ocorreu entre a mãe de M. e a observadora, porém a presença da menina no ambiente é crucial para o entendimento dela sobre a cultura brasileira, pois elas falam sobre algo que é recorrente no Brasil e praticamente inexistente na França. M. cria uma ideia singular de Brasil a partir do discurso da mãe e, portanto, dotado de ideologias sociohistoricoculturais e afetivas da própria mãe.

Percebemos nos enunciados da família de M. possíveis referências à cultura brasileira que fazem parte do conceito que se tem sobre o que é ser brasileiro ao redor do mundo. Tais enunciados são potencialmente "perigosos" no que se trata da identificação da criança com o Brasil. Um exemplo dessa ocorrência é mostrado a seguir:

(sessão de filmagem 4)

*MOT: é melhor tirar meia .

*MOT: porque você não desliza .

*CHI: a@i tá .

*CHI: <vo(u) tira(r) a meia> [/] vou tira(r) (a) meia .

%act: CHI se levanta e começa a tirar a meia .

*MOT: +<só a meia .

*CHI: >+só a meia .

*CHI: vo(u) tira(r) esse .

*MOT: ã@i ?

*CHI: vo(u) tira(r) esse .

*CHI: xxx .

*MOT: (vo)cê vai tira(r) a saia ?

*CHI: é .

*MOT: e vai aparece(r) a **bundinha** ?

*CHI: é .

MOT: num[:não] pode não .

*MOT: levanta a calcinha .

%act: CHI tira a saia e a meia e olha para arrumar a calcinha .

*CHI: **bundinha** .

*MOT: **verdadeira brasileira** .

(149) *OBS: [=!risos] .

Nesse trecho, observa-se a presença de um clássico estereótipo brasileiro sendo reforçado pela própria mãe de M. Ao ver a filha tirando mais peças de roupa do que o esperado, a mãe retoma uma identidade estereotipada sobre a mulher brasileira, causando riso nos interlocutores. É válido ressaltar que o discurso é proveniente da mãe e que não necessariamente M. se torna mais brasileira no momento em que mostra algumas partes de seu corpo. Entendemos que a cultura brasileira aqui foi trazida em um enunciado humorístico.

6.2 Percepção da cultura brasileira no nível lexical

Percebemos nos enunciados de M. possíveis referências à cultura brasileira também no nível lexical. Neste item, são exemplificadas interações que aconteceram majoritariamente em português e que apresentam palavras da gramática da criança na língua portuguesa, ao contrário do que era esperado pela pesquisadora. Como já explicado anteriormente na metodologia, o nível lexical exprime ideias do que é ser brasileiro e do que faz um falante ser brasileiro, ou seja, está dotado de ideologias. Assim, apesar de se encaixarem como ideológicos, os exemplos aqui trazidos não se encaixam como extralinguísticos porque fazem alusão à estrutura da língua e não ao todo que compreende a linguagem.

Isso pode ser observado quando M. conta – com a ajuda da mãe – os números em português e não em francês:

(sessão de filmagem 2)

(127) %act: MOT abre o saco de balas

(128) *MOT: aí depois (vo)cê vai me da(r) uma # (es)tá ?

(129) *OBS: 0 [=! risos] .

(130) *MOT: vamos bota(r) tudo no chão e a gente vai conta(r) (es)tá bom?

(131) *MOT: vai .

(132) *MOT: a@i uau@i .

(133) %act: MOT e CHI colocam as balas no chão

(134) *MOT: o(lha) # deixa aqui <assim> [/] # assim .

(135) *MOT: e aí a gente vai conta(r) # vamo(s) .

(136) *MOT: faz assim o(lha) .

(137) *MOT: **um**:: +...

(138) *MOT: vai .

(139) *CHI: **do::ze # t(r)e::ze # qua::t(r)o # cin::co** +...

(140) %act: pega uma bala cada vez que diz um número

(141) *MOT: **cin::co** +...

(142) *CHI: **t(r)e::ze** +...

(143) *MOT: **se:;is** +...

(144) *CHI: **se::te** +...

(145) *MOT: **o::ito** .

(146) %act: CHI continua separando as balas

(147) *MOT: depois do oito ?

(148) *CHI: quê ?

(149) *MOT: **o:ito # no:ve** +...

(150) *CHI: **t(r)e::ze** .

(151) *MOT: **dez:: # onze # doze** +...

(152) *MOT: continua .

(153) *CHI: **<qua:t(r)o>** [>] +...

(154) *MOT: **<tre:ze>** [<] +...

(155) *MOT: **cator::ze** +...

(156) *CHI: **<&ze>** [<] +...

(157) *MOT: **quin::ze** +...

(158) *MOT: nossa # quanta balinha !

É possível dizer que M. conta em português porque M. passava um tempo maior com a mãe em relação ao pai, o que faz com que ela aprendesse o vocabulário cotidiano básico majoritariamente em português. Outro fator relevante é a ausência de instrução escolar ou instrução formal da criança, que não ia a escola nessa idade.

O mesmo ocorre quando M. demonstra reconhecimento da onomatopeia “au au” fazendo referência a cachorro, já que em francês o som designado seria “groin groin” para latidos mais grossos ou ainda “ouah ouah” para latidos mais doces:

(sessão de filmagem 1)

(483) *MOT: olha aqui#o que que (es)tá escrito aqui?

(484) *MOT: <bum@o>[/]<bum@o>[/]<bum@o> bateram na...

(485) %act: MOT para para CHI completar

(486) *CHI: ++ porta .

(487) *MOT: **<au@o>[/]<au@o>[/]<au@o>** latiu...

(488) *CHI: ++ **cachorro**

(489) *MOT: ++ cachorro?

O mesmo acontece na sexta gravação, quando M. usa onomatopeias para se referir aos animais enquanto brinca de massinha com a mãe:

(sessão de filmagem 6)

(41) *MOT: olha Ma que eu fiz .

(43) *CHI: quê ?

(44) *MOT: vem ve(r) .

(45) *MOT: olha aí mamãe fez .

(46) *CHI: **miau@o gatinho** .

(47) *MOT: o miau@o gatinho viu ?

(48) *MOT: e agora ?

(49) *MOT: mamãe vai fazer quem mais ?

(50) *CHI: é::#esse .

(51) *MOT: peraí <**vo(u) faze::(r) o piu-piu**>[//]<vo(u) faze(r) esse piu-piu aqui> .

(52) *CHI: **miau**@i c'est jolie .

...

(69) *MOT: mamãe vai faze(r) quem aqui ?

(70) *MOT: ó@i quem é esse?

(71) *CHI: **pi(u)-piu** .

(72) *MOT: **piu-piu#vamo(s) faze(r) o piu-piu** ?

(73) *MOT: acho que vai fica(r) um lindo **piu-piu** .

(74) *MOT: muito bonito .

(75) *CHI: muito bonito

Ao dizer “piu piu”, a mãe demonstra ser responsável pelo input das onomatopeias produzidas por M., influenciando as escolhas lexicais da criança do português sobre o francês. Nota-se que, mesmo quando M. usa uma palavra e não mais um som onomatopaico para fazer menção a um animal, o caso se repete:

(sessão de filmagem 8)

(1407) *MOT: e esse aqui # quem que é ?

(1408) *CHI: e: +...

(1409) *MOT: que qu(e) é isso ?

(1410) *CHI: não # é +...

(1411) *CHI: **gatinho**.

(1412) *CHI: yyy.

(1413) *MOT: e esse # quem é ?

(1414) *CHI: é: yyy +...

(1415) *CHI: o **cachei:nho** ta(m)bém.

(1416) *MOT: o cachorrinho tam(b)ém?

(1417) *CHI: é.

Como no caso anterior, M. mostra preferência para os nomes em português quando em relação aos em francês: ao ivés de dizer *chien* ou *chat*, M. opta por “gatinho” e “cachorrinho”. Considerando que o primeiro exemplo foi retirado de um recorte de vídeo de uma sessão anterior àquela do segundo exemplo, assumimos que as escolhas de M. não ocorrem apenas em alguns momentos do processo de aquisição da linguagem e nem em casos isolados de interação. Essas escolhas são continuas durante toda a vida do sujeito, que marca a presença de sua brasilidade em cada diálogo estabelecido.

Na mesma sessão de filmagem do exemplo de recorte anterior, M. também mostra preferência do português sobre o francês para falar sobre as cores:

(sessão de filmagem 8)

(2299) *MOT: de que cor que (vo)cê vai faze(r) as flores ?

(2300) *CHI: yyy !

(2301) *MOT: de que cor?

(2302) *CHI: **ajul** [: azul] !

(2303) *MOT: azu::l +...

(2304) *CHI: **ve(r)me:lho** [: vermelho] +...

(2305) *MOT: vermelho # e: ?

(2306) *CHI: **co(r)-de-ro** +//.

(2307) *CHI: **ve(r)m** [//] yyy !

(2308) *MOT: quê::?

(2309) *OBS:0 [=! ri].

(2310) *CHI: **uju**: [: azul] !

(2311) *MOT: azu:l?

(2312) *CHI: é.

(2313) *MOT: cor-de-rosa?

(2314) *CHI: é: .

(2315) *MOT: o(lha) # laranja?

(2316) *CHI: **lala:nja** [: laranja] !

A partir desse exemplo, sobre as cores, em conjunto aos dois anteriores, sobre os animais, percebemos que, em um diálogo com a mãe, M. coloca o português brasileiro como sua primeira opção ao retratar temas simples do cotidiano infantil. Esse fato negou as expectativas de que M. abordaria temas de sua rotina na língua da sociedade, já que muitos dos animais e do contato físico com o mundo palpável é feito em uma comunidade falante de francês. Ressalta-se, portanto, a importância do contato da leitura e, atualmente, de vídeos e desenhos na língua de herança a ser adquirida ou recuperada: através desses elementos, a criança é capaz de se inserir em outra comunidade – imaginativa ou real – com outra cultura.

Outro exemplo ocorre na mesma sessão de filmagem, quando M. tinha 2 anos, 8 meses e 11 dias. No trecho a seguir, M. e sua mãe estão lendo um livro da irmã, E., que normalmente é lido quando as crianças se deitam, pela noite, pois o livro conta a história de animais com sono. A mãe conta a história em português e M. a acompanha. No entanto, na hora de dar boa noite, a menina usa em francês:

(sessão de filmagem 8)

(605) *MOT: olha aqui # hã:h@i !

(606) *MOT: e agora todo mundo vai dormi(r).

(607) %com: Nas duas páginas em que o livro está aberto, estão representadas

(608) quatro camas, e, sobre elas, abas que representam os cobertores que

(609) cobrem as personagens.

(610) *CHI: <**bon@s:f nu:t** [: nuit@s:f]> [?] !

(611) %act: CHI abre a última aba.

(612) *MOT: até: amanhã:: [=! lê] !

(613) %act: MOT abre a primeira aba.

(614) *CHI: **(a)té amanhã** !

No excerto, percebemos a preferência do francês sobre o português, mesmo que a criança volte a conversar em português normalmente depois. Isso pode ocorrer porque alguns enunciados são adquiridos em bloco, dentro de um contexto ou porque a criança se identifica com a língua naquele momento, já que ela a distancia de seu interlocutor. É possível que M. reconheça a frase "boa noite", mas a escuta tanto em francês que prefere produzir assim, de qualquer forma não há como se afirmar a razão pela qual a criança elege uma língua em detrimento de outra.

O mesmo processo de escolhas e troca de língua aparece também quando M. conversa com seu pai, marcado por FAT nas transcrições:

(sessão de filmagem 9)

(203) *FAT: qu'est-ce que t'as fait aujourd'hui ?

(204) *CHI: xxx

(205) *FAT: hein@i ?

(206) *FAT: t'as fait quoi ?

(207) *CHI: tem a xxx .

(208) *CHI: <Louis>[/]<Louis> **bobo do ouvido**.

(209) *FAT: **parle en français s'il te plaît**.

(210) *FAT: Louis il a quoi ?

(211) *CHI: **bobo do ouvido**.

(212) *FAT: **bobo à** +/ ?

(213) *CHI: + **l'oreille** !

(214) *FAT: à l'oreille.

(215) *CHI: oui.

No trecho anterior, o pai pergunta a M. sobre o dia que ela passou e quer saber o que aconteceu. Quando a criança responde, ela usa uma expressão francesa com a palavra-chave em português, originando o termo "bobo do ouvido" (211). Nesse trecho, percebemos uma ação que se mostrou típica do pai de M. no momento em que ele pede que a menina fale em

francês (209). Como o pedido funciona, entendemos que M. reconhece a palavra “ouvido” nas duas línguas e que usar primeiro em português talvez tenha sido uma escolha inconsciente e singular da marca de sua identidade, identidade essa que, em muitas interações com o pai, é marcada pelo confronto com ele. M. muitas vezes parece desafiá-lo, como consta do trabalho de Bullio (2014).

Em paralelo aos exemplos anteriores, na mesma sessão há um exemplo em que M. demonstra preferência pelo francês:

(sessão de filmagem 8)

(1151) *MOT: que que eles (es)tão comendo ?

(1152) *CHI: sa::: .

(1153) *MOT: e o que que é isso ?

(1154) *MOT: que <fruta é essa> [>] ?

(1155) *SIS: <ma> [>] +...

(1156) *CHI: ++ <pomme@s:f > [<] !

(1157) *MOT: **po::mme@s:f # em francês !**

(1158) *MOT: **e em português # com(o) é que é ?**

(1159) *SIS: ma +...

(1160) *CHI: m::a +..?

(1161) %act: CHI olha para SIS.

(1162) *MOT: ma +...

(1163) *OBS:++ mamãe !

(1164) *CHI: ++ mamãe !

(1165) *OBS:0 [=! ri].

(1166) *SIS: 0 [=! ri] .

(1167) *MOT: <isso é mamãe> [>] ?

(1168) *OBS:<0> [=! ri].

(1169) *SIS: <0> [<] [=! ri] .

(1170) *CHI: é o mamau [: mamão].

(1171) *MOT: mamã:::o <## nã:::o # é ma::> [>] +..?

(1172) *OBS:<mamão nã::o> [<] !

(1173) *SIS: ma: +...

(1174) *MOT: ç +...

(1175) *CHI: a::h@i +...

(1176) *CHI: ++ **maçã** !

Nesse trecho, M., a mãe e a irmã, estão lendo um livro da Turma da Mônica em que os personagens comem algumas frutas. Depois de perguntar o nome dos personagens (recorte exposto anteriormente no início deste item), a mãe pergunta às crianças quais as frutas que estão presentes na história. A partir dos exemplos anteriores, esperava-se que M. as nomeasse em português, no entanto não é o que acontece: M. usa a palavra "pommes", que significa maçã em francês. Assim, a mãe de M. a explica que pommes é uma palavra de origem francesa e que ela esperava o termo em português, maçã, naquele momento. Talvez essa fruta seja bastante consumida pela família e, portanto, bastante utilizada em francês. De qualquer forma, como nas outras cenas, são apenas interpretações possíveis.

Uma cena parecida se repete em outra sessão de filmagem, quando a mãe tenta explicar a M. o que é o machucado que a criança tem na boca:

(sessão de filmagem 11)

(300) *CHI: mamãe (es)to(u) com **bobô la langue**

(301) *MOT: você (es)tá # não acredito .

(302) *MOT: volto(u) ?

(303) *SIS: xxx .

(304) *MOT: volto(u) o dodói na língua ?

(305) *MOT: mas o iogurte é refrescante p(a)r(a) o bobô na língua .

(306) *CHI: bobô já saiu # bobô .

(307) *MOT: já ?

(308) %act: CHI faz que sim com a cabeça .

(309) *MOT: (vo)cê conto(u) p(a)r(a) o papai ?

(310) %act: CHI faz que sim com a cabeça

(311) *MOT: o papai (es)tava preocupado # né ?

(312) *MOT: com esse dodoizinho na língua .

(313) *MOT: mas agora (es)tá bom ?

(314) *MOT: deixa eu ve(r) ?

(315) %act: CHI mostra a língua para MOT

(316) *MOT: deixa eu vê ?

(317) *MOT: a@i é # foi embora .

(318) *MOT: **sabe como é o nome desse dodói ?**

(319) *CHI: hum@i ?

(320) *MOT: é uma **afta** .

(321) *CHI: hum@i .

(322) *MOT: fala .

(323) *CHI: **afta** .

(324) *CHI: mamãe uma **afta** aqui .

...

(747) *MOT: cadê a menininha que vai aqui sentada .

(748) *SIS: xxx .

(749) *CHI: (es)tá aqui .

(750) *CHI: ela vai senta(r) co(m) +/ .

(751) *MOT: ela vai na moto ?

(752) *CHI: é .

(753) *CHI: aqui não porque aqui o papai vai .

(754) *MOT: é o papai que vai lá naquele ?

(755) *MOT: olha é uma bici...

(756) *MOT: +, é uma motocicleta .

(757) *CHI: eu não porque o papai vai bicicleta mim .

(758) *MOT: o quê ?

(759) *CHI: o papai vai repair a bicicleta (par)a mim .

(760) *MOT: o papai vai...

(761) *CHI: ++ **repara** a bicicleta .

(762) *MOT: **repara ?**

(763) *MOT: não .

(764) *MOT: não # **como é que fala em português?**

(765) *MOT: **papai vai ## con...**

(766) *CHI: **++se(r)^ta(r) a bi^ci^cleta** .

(767) *MOT: p(a)ra quem ?

(768) *CHI: p(ar)a Marina .

Duas observações interessantes são concluídas nesses três recortes de diálogo: a primeira delas é mais uma prova de que a mãe de M. é uma referência da língua portuguesa do Brasil para a criança, pois essa é a língua que ela ensinou nesse exato momento –

experiência que não foi vivida com o pai. A segunda observação é a de que nem sempre o input da língua de herança é natural e nem sempre a aquisição se dá informalmente no discurso, já que a mãe de M. precisou informar a menina sobre as diferenças entre os vocabulários. Temos aqui um gênero pedagógico dentro do gênero familiar, algo muito comum nas interações entre pais e filhos, sobretudo quando um deles é professor, como é o caso da mãe.

Uma ocorrência de percepção da cultura brasileira no nível lexical encontrada em uma filmagem de M. com 3 anos, 1 mês e 19 dias (sessão de filmagem 11) revela o conhecimento de uma expressão oral tipicamente brasileira. Na hora da interação, M. e sua mãe estavam brincando de vestir bonecas quando a mãe encontra uma pequena e fofa, culturalmente determinada "pichutchuca".

(sessão de filmagem 11)

(62) *MOT: então # vamo(s) vesti(r) um papai ?

(63) *CHI: um papai ?

(64) *MOT: olha # esse peladão aqui # olha .

(65) *CHI: xxx .

(66) %act: CHI pega outra boneca pequena dentro da caixa .

(67) *MOT: outra **pitchutchuca** ?

(68) *CHI: **pitchutchuque** .

(69) *MOT: olha aqui uma roupinha .

(70) *CHI: **pitchutchuque** .

A expressão "pichutchuca" se refere à nova boneca que a criança pega da caixa. A palavra escolhida pela mãe dá uma noção carinhosa para com o objeto, tendo quase a mesma função de um diminutivo – "pichutchuca" poderia facilmente ser trocada por fofinha, bonitinha, bonequinha, menininha etc. Infere-se que M. repita a palavra porque, além de ser nova, tem um som incomum e divertido quando comparada a outras palavras do português brasileiro que a criança está mais acostumada a escutar.

Expressões tipicamente brasileiras perpassam o discurso de M. em vários momentos de interação sobretudo com a sua mãe. A seguir, é mostrado outro recorte que ilustra esse fato:

(sessão de filmagem 12)

(1249) *MOT: que barulho é esse Marina ?

(1250) *CHI: é o **peitinho** [?] .

(1251) *MOT: é o peitinho ?

(1252) *CHI: não .

(1253) *MOT: é o quê ?

(1254) *CHI: o **peito** .

(1255) *MOT: peito ?

(1256) *MOT: o peitinho aqui ?

(1257) *CHI: não ## aqui .

(1258) *MOT: [=! risos] .

(1259) *MOT: então com(o) é que fala ?

(1260) *MOT: é o **pei+...**

(1261) *CHI: **pet** .

(1262) *MOT: **pet é em francês** .

(1263) *MOT: **em português a Marina peido(u)** .

(1264) *MOT: que feio .

(1265) *CHI: **peida** [?] .

Assim como a expressão anterior, o termo “peidar” é encarado como chulo na língua portuguesa, ou seja, é mais comum em discursos orais, principalmente, informais. O fato de M. saber o significado dessa palavra e usá-la em suas interações no dia-a-dia mostra que ela não sabe apenas falar português, ela se mostra íntima da língua de forma que M. pertence à comunidade brasileira e a cultura brasileira pertence à M., uma das particularidades mais relevantes da língua de herança, como defendido no item 2.3 deste trabalho.

Como defendido na base teórica desta pesquisa, toda e qualquer manifestação de linguagem expressa uma ideologia que constitui os sujeitos participantes de uma situação de interação ou diálogo. É essa constituição que molda as diferentes facetas da identidade (FALASCA, DEL RÉ, 2012) de M. nos exemplos trazidos neste item. Dessa forma, M. escolhe o vocabulário a ser utilizado nos diálogos de acordo com a visão que tem da língua portuguesa, deixando que ela (re)construa M. continuamente transitando entre as diferentes línguas e culturas das quais participa.

6.3 Percepção da cultura brasileira no nível morfológico

Percebemos nos enunciados de M. possíveis referências à cultura brasileira no nível morfológico. Neste item, são exemplificadas interações que aconteceram majoritariamente em português e que evidenciam os sufixos da gramática da criança na língua portuguesa. Como já explicado anteriormente na metodologia, o nível morfológico, assim como o nível lexical, exprime ideias do que é ser brasileiro e de como o brasileiro faz o que faz, ou seja, está dotado de ideologias. Assim, apesar de se encaixarem como ideológicos, os exemplos aqui trazidos não se encaixam como extralinguísticos porque fazem alusão à estrutura da língua e não ao todo que compreende a linguagem.

A marcação da identidade de M. em relação a seu interlocutor no nível morfológico pode ser observada em vários momentos ao longo das filmagens, uma vez que o uso do diminutivo de forma carinhosa é comum na fala da criança – bem como na fala dirigida à criança:

(sessão de filmagem 12)

(74) *MOT: não#a gente falo(u) o quê ?

(75) *MOT: que a gente i(ri)a guarda(r) a casinha .

(76) *MOT: e a gente vai faze(r) o que agora ?

(77) *CHI: pega(r) a **menininha** moto .

...

(141) *OBS: a Marina tem medo do escuro ?

(142) *CHI: não ## **menininha** .

O diminutivo de menina é um termo muito utilizado pela mãe e pelas crianças durante as filmagens, estando presente em vários momentos e brincadeira. Gramaticalmente, o diminutivo na língua portuguesa do Brasil é um recurso estilístico que pode indicar afetividade, tamanho (modéstia) ou desprezo, enquanto no francês, o diminutivo que se faz não pelo sufixo “inho”, mas pela composição com “petit” (petite fille) indica somente tamanho. No primeiro exemplo, M. utiliza “menininha” de forma carinhosa, demonstrando afeto pelo brinquedo. Isso também ocorre em outras interações:

(sessão de filmagem 11)

(871) *MOT: o@i Marina +// .

(872) *MOT: cadê a **menininha** p(a)ra faze(r) o tobogã ?

(873) *CHI: a **menininha** (es)tá dirigi(ndo) .

(874) *CHI: é o papai .

(875) *CHI: (es)tá dirigi(ndo) a **menininha** .

(876) *MOT: olha # vamo(s) bota(r) uma penteadeira aqui .

(877) *MOT: p(a)ra menina pentear o cabelo lá dentro .

(878) *MOT: cadê a **menininha** .

(879) *CHI: não xxx .

(880) *MOT: essa daqui # o **anjinho** # **anjinha** .

(881) %act: CHI faz que sim com a cabeça .

...

(917) *CHI: mamãe .

(918) *SIS: mamãe .

(919) *CHI: opa@i .

(920) *MOT: olha o **ursinho** .

(921) *MOT: aqui são os animais da # da +...

(922) *MOT: +, do vilarejo .

(923) *MOT: olha # tem **ursinho** .

(924) *SIS: mamãe # tem mais **animalzinho** .

(925) *CHI: mamãe xxx pega ele .

(926) *CHI: xxx .

(927) *MOT: nossa # quanto animais [//] quantos animais .

(928) *SIS: até um **sapinho** .

(929) *MOT: **sapinho** ?

(930) *SIS: até um **coelhinho** # até um pinguim .

(931) *MOT: esses daqui # como é que é o nome me(s)mo # Estela ?

(932) *SIS: xxx .

(933) *MOT: xxx .

(934) *SIS: xxx que(r) dize(r) .

(935) *MOT: pois é # (es)tá vendo ?

(936) *MOT: tão **bonitinho** os **brinquedinho** .

De acordo com os outros exemplos, percebe-se que a mãe de M. recorre várias vezes a esse recurso para conversar com a filha, o que é um hábito de ternura comum dos adultos para

as crianças. Portanto, o uso do diminutivo por M. indica um fator cultural adquirido da mãe – e, portanto, como herança – a partir do português brasileiro.

Como defendido na base teórica desta pesquisa, toda e qualquer manifestação de linguagem expressa uma ideologia que constitui os sujeitos participantes de uma situação de interação ou diálogo. É essa constituição que molda as diferentes facetas da identidade (FALASCA, DEL RÉ, 2012) de M. nos exemplos trazidos neste item. Dessa forma, M. escolhe os morfemas a serem utilizado nos diálogos de acordo com a visão que tem da língua portuguesa, deixando que ela (re)construa M. continuamente.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dessa pesquisa buscou-se observar a construção da identidade de uma criança falante de língua de herança durante o processo de aquisição da linguagem. Com isso, refletiu-se também a validade desse termo, ainda novo e curioso dentro do território brasileiro. Descobriu-se a língua de herança como outra maneira de olhar para as línguas que vivem, sobrevivem e convivem no planeta, outra forma de se enxergar uma especialidade que se mantém entre a língua materna e a língua estrangeira, sendo insuficientemente explicada pelos dois conceitos anteriores. Ressalta-se ainda que o tema é recente em estudos no Brasil e, portanto, considera-se de suma importância os diálogos, os debates e as reflexões aqui gerados.

Do dicionário Priberam da língua portuguesa, tem-se que herança é "1. [Direito] Ação de herdar; 2. [Direiro] Aquilo que se herda ou que se deve herdar; 3. O que se transmite com o sangue; 4. Legado, domínio; 5. Posse; 6. Hereditariedade". Considerando que o conceito de herança significa ganhar, receber algo por sucessão familiar e por direito ou o que se recebe e se transmite geneticamente, entende-se que é inútil negar a existência do fator "hereditariedade" ao falarmos de uma língua. Assim, a língua de herança é aquela transmitida pelos pais, ou dentro de casa, porém não pela comunidade – caso fosse, a língua dos dois ambientes, trataria-se de uma língua materna. Além disso, como defendido anteriormente, uma língua de herança possui características próprias e muito singulares, as quais serão retomadas e enumeradas a seguir:

- Caráter informal do processo de aquisição: a língua de herança geralmente é adquirida de maneira informal, em casa e em contato com os próprios pais, pois nem sempre é possível encontrar um suporte educacional (escola ou organização não-governamental) em todas as comunidades. O esforço dos pais para a manutenção da língua expatriada é reconhecida em todos os contextos. No caso de M., é visível o esforço de manter o português da criança por parte da mãe, que frequentemente faz comparações ou analogias entre o português brasileiro e o francês;
- Oralidade sobre escrita: como a língua é adquirida em ambiente familiar, poucos são os recursos disponíveis para que haja processos de alfabetização e letramento da criança na língua de herança. Na maioria dos casos com os quais se teve contato durante esta pesquisa, poucas crianças mantinham o interesse

em aprender a escrever a língua de herança depois de entrar na escola, mesmo que soubessem ler da sua própria maneira, como é o caso de M.;

- Afetividade: devido à associação com o núcleo familiar, percebe-se que o sujeito FH cresça evidenciando o carinho e o apego a certos traços da língua de herança, sejam eles de nível extralinguístico ou não. Pensando nos temas trazidos por M. durante as interações filmadas, percebemos que isso se mostrou bastante visível com livros e músicas brasileiras; enquanto questões internas à língua se mostram constantes no uso do diminutivo, apontado várias vezes nesta pesquisa.
- Sentimento de pertencimento: como defendido ao longo deste trabalho de pesquisa, sobretudo no capítulo 3, falar uma língua implica saber, refletir e apropriar-se da cultura a qual essa língua está conectada, porque a língua é um instrumento de fala, de sentir, de ser e de se colocar no discurso. Ter esse poder permite ao falante uma sensação de liberdade naquela língua e também de pertencimento dessa cultura, já que o sujeito é ativo, criador e criado por essa língua de herança, ao mesmo tempo que a língua é criadora e criada por esse sujeito.

No caso de M., criança que teve interações filmadas para que esta e outras pesquisas do grupo NaLingua fossem possíveis, essas quatro principais características enumeradas se encontram presentes de modo que se respeite a personalidade da criança e se (re)construa sua identidade. Ou seja, essas características não são visíveis em todo momento ou não é sempre que elas se mostram claras no discurso do sujeito, no entanto, ao analisar mais profundamente suas razões e acontecimentos, percebe-se uma fala dotada de carinho, vontades, sonhos, histórias e perspectivas em português.

Dessa forma, consideramos o termo língua de herança diferenciado de língua materna e língua estrangeira. É preciso que se reflita sobre as mudanças ocorridas ao longo do tempo nas relações humanas – entre homens e do homem com o meio em que se vive – para que se entendam as características tão singulares de cada ser humano com a(s) própria(s) língua(s) em cada momento da história. Não se pode ignorar, por exemplo, situações tão críticas de pós-guerras ou de refugiados, pois essas são situações que vão diretamente de encontro à da língua de herança, já que todo expatriado carrega consigo a necessidade de aprender a língua da nova sociedade e toda sua história vivida em outra língua, em outra sociedade. A existência

de uma língua de acolhimento[8] pressupõe, muitas vezes, uma língua de herança, carregada de características extremamente singulares. Como argumentado, entender a relação de um homem com sua língua e como ele se coloca no discurso traduz a realidade ali representada e, por esse motivo, a pesquisa de aquisição de linguagem se mostra rica e essencial.

No que diz respeito aos dados aqui analisados, ressaltamos que a realidade que a falante de herança bilíngue M. expressa em seu discurso durante as interações com a família e os observadores presentes em cada gravação em vídeo é tão única quanto a sua experiência linguística e, a partir disso, a identidade franco-brasileira dessa criança se transforma ora mais em português brasileiro, ora mais em francês, sem que uma língua exclua os elementos culturais e extralinguísticos da outra. Como defendido anteriormente, M. é um sujeito intercultural que transita entre dois ambientes socioideologicos e constrói sua identidade pela interação com os mais diferentes falantes. O que ocorre, na verdade, é uma harmonização entre as duas línguas, fazendo com que caminhem lado a lado as saudades da avó no Brasil e a vontade de fazer amizades na escola francesa, uma música brasileira e uma história que só pode ser lida em francês, um "te amo" e um "je t'aime".

Neste trabalho, percebe-se a valiosa conexão entre as ideias propostas pelo Círculo de Bakhtin e a aquisição de linguagem. Ao longo da pesquisa, argumentou-se que a identidade de um sujeito é reconstituída continuamente pela interação multimodal que ele tem com os outros, sendo todos os discursos marcados por fatores sociais, culturais, históricos e, consequentemente, ideológicos. Essa interação ocorre desde o momento da entrada do ser humano na linguagem: o nascimento. Assim, a aquisição de linguagem torna-se uma área rica e constitui bases para os estudos sociais do homem, que permeiam complexos debates ao redor de todo o mundo.

---

[8] Termo utilizado pelo grupo de ensino e pesquisa PLE da UNESP de Araraquara, citado como parte de minha formação pessoal e profissional no início desta pesquisa.

8. REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. *O ensino de línguas de herança*. Especial para a página do PGLA/UnB. Disponível em: <http://pgla.unb.br/?p=5736>. Acesso em: 12 set. 2016.

ALVARES, M. L. O. O Falante de Herança: à procura de sua identidade. In: ALVARES M. L. O.; GONÇALVES L. (Orgs.). *O Mundo do Português e o Português no Mundo afora: especificidades, implicações e ações.* Campinas: Pontes, 2016. P. 59-86.

BAKHTIN, M. / VOLOSHINOV, V. N. Marxismo e filosofia da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BLOOMFIELD, L. Language. New York: Holt, Rinehart, and Winston, 1935.

BOAS, F. *Antropologia cultural.* Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

BORUCHOWSKI, I. D.; LICO, A. L. *Como manter e desenvolver o português como língua de herança*. Miami: Must University, 20--.

BULLIO, P.C. Referência e code-switching: traços de singularidade na linguagem de uma criança bilíngue. Tese (doutorado). Araraquara: Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", 2014.

CARDOSO, D. P. Língua: suporte da nossa cultura. *Anais eletrônicos do III ENIL*. Itabaiana: UFS, 2012.

CHULATA, K. de A. Comunidade de fala brasileira em Pescara (Itália): constituição, autoaceitação e hibridismo. In: CHULATA, K. de A. Português como Língua de Herança: discursos e percursos. Lecce: Pensa MultiMedia, 2015.

CUMMINS, J. *Heritage language education*. Toronto: The Ontario Government Bookstore, 1983.

DEL RÉ, A. Aquisição da Linguagem: uma abordagem psicolingüística. São Paulo: Contexto, 2006.

DEL RÉ, A., HILARIO, R. N., VIEIRA, A. J. (2012) Subjetividade, individualidade e singularidade na criança: um sujeito que se constitui socialmente. Bakhtiniana , vol. 7 n.º2. Disponível em: httPAI://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/10331. Acesso em 30 maio 2018.

DEL RÉ, A.; HILARIO, R.; RODRIGUES, R. O corpus Nalingua e as tecnologias de apoio: a constituição de um banco de dados de fala de crianças do Brasil. Artefactum, vol. 13 nº 2. Disponível em: http://artefactum.rafrom.com.br/index.php/artefactum/article/view/1363/667.

Acesso em 20 julho 2018

EDWARDS, John. Foundations of Bilingualism. In: BHATIA, Tej K.; RITCHIE, William C. The Handbook of Bilingualism. Malden: Blackwell Publishing, 2006.

FALASCA, P. *Aquisição/aprendizagem de LE*: subjetividade e deslocamentos identitários. Dissertação de Mestrado em Linguística (não publicada). Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa. Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho", Araraquara, 2012.

FANECA, R. M. " A minha língua também é a Língua Portuguesa " : O rosto do Português Língua de Herança. in book: Pelos mares da Língua Portuguesa 2, Edition: 2, Publisher: UA Editora - http://cms.ua.pt/editora/, Editors: A. M. Ferreira & M.F. Brasete, pp.313-336

GROSJEAN, F. (1982). Life with two languages: an introduction to bilingualism. Cambridge: Harvard University Press.

GROSJEAN, F. Le Bilinguisme: Vivre avec deux langues. Tranel, vol. 7, Neuchâtel. 1984.

GROSJEAN, F. Bilingual – Life and reality. Harvard, HUP, 2010.

GROSSO, M. J. À procura da Língua de Herança. In: CHULATA, K. de A. Português como Língua de Herança: discursos e percursos. Lecce: Pensa MultiMedia, 2015.

HILARIO, R., "A marcação do plural na fala da criança pequena". In: DEL RÉ, A; ROMERO, M. Na Língua do outro. São Paulo, Cultura Acadêmica, 2012.

HOUWER, A. The acquisition of two languages from birth: a case study. Cambridge, CUP, 1990.

LIMA-HERNANDES, M. C. ; CIOCCHI-SASSI, K. V. . Língua de herança como integradora de identidades. In: Felicia Jennings-Winterle. (Org.). Português como Língua de Herança: A filosofia do começo, meio e fim.. 1ed.Nova Iorque: Brasil em Mente, 2015

Lima Ferreira, Aurino, Acioly-Régnier, Nadja Maria, Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. Educar em Revista [en linea] 2010, (Sin mes) : [Fecha de consulta: 24 de fevereiro de 2019]. Disponible en:<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155015820003>

MACNAMARA, J. (1969). How can one measure the extent of a person's bilingual proficiency? In L. Kelly (Ed.), Description and measurement of bilingualism: An international seminar, University of Moncton, June 1967. Toronto: University of Toronto Press.

MACWHINNEY, B. The CHILDES Project: Tools for analyzing talk, 3rd Edition. Vol. 2: The Database, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 2000.

NASCIMENTO, A. M. Interculturalidade: apontamentos conceituais e alternativa para a educação bilíngue. Revista Digital do Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História-Universidade Federal da Integração Latino-Americana-UNILA. Nº3, 2014.

OLIVEIRA, F. K.; BRISOLARA, V. Influências culturais e identidárias no ensino/aprendizagem de língua inglesa como uma língua adicional no brasil. *Nonada*. Porto Alegre: UniRitter, 2015.

PAULA, L.; BULLIO, P. C.; BUENO, R. G. Bilinguismo: sujeitos, línguas e culturas em diálogo In: A linguagem da criança: um olhar bakhtiniano.1 ed.São Paulo: Contexto, 2014, v.1, p. 113-137.

QUEIROZ, I., N. Apontamentos sobre o conceito de cultura no Círculo de Bakhtin e a esfera político-cultural no Brasil contemporâneo. III Simpósio Língua, Discurso e Contexto. 2013.

SPERBER (1997) Selection and attraction in cultural evolution. In M. L. Dalla Chiara et al. (eds.), Structure and Norms in Science (Kluwer), 409-426.

SOARES, S. M. de C. C. D. *Português Língua de Herança: a teoria à prática*. 2012. 121f. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Porto, 2012.

SOUTO, M. V. L.; ALÉM, A. O. F.; BRITO, A. M. de S.; BERNARDO, C. Conceitos de língua estrangeira, língua segunda, língua adicional, língua herança, língua franca e língua transnacional. *Anais da IX JNLFLP*. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2014. p. 890-900.

TUSSI, Matheus Gazzola; XIMENEZ, Andrey. Bilinguismo: características e relação com aspectos cognitivos. Anais da X Semana de Letras. Porto Alegre: EdiPUC RS, 2010, , 13/01/2014

WALLON, H. As origens do pensamento na criança. São Paulo: Manole, 1986.

9. BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. *O ensino de línguas de herança*. Especial para a página do PGLA/UnB. Disponível em: <http://pgla.unb.br/?p=5736>. Acesso em: 12 set. 2016.

ALVARES, M. L. O. O Falante de Herança: à procura de sua identidade. In: ALVARES M. L. O.; GONÇALVES L. (Orgs.). *O Mundo do Português e o Português no Mundo afora: especificidades, implicações e ações.* Campinas: Pontes, 2016. P. 59-86.

ALVARES M. L. O.; GONÇALVES L. (Orgs.). O Mundo do Português e o Português no Mundo afora: especificidades, implicações e ações. Campinas: Pontes, 2016.

BAKHTIN, M. / VOLOSHINOV, V. N. Marxismo e filosofia da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BLOOMFIELD, L. Language. New York: Holt, Rinehart, and Winston, 1935.

BOAS, F. *Antropologia cultural.* Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

BORUCHOWSKI, I. D.; LICO, A. L. *Como manter e desenvolver o português como língua de herança*. Miami: Must University, 20--.

BUENO, R. G. *Aquisição e/ou aprendizagem:* a constituição da subjetividade e identidade de uma criança falante de português brasileiro e de espanhol. Araraquara, 2013.

BULLIO, P.C. Referência e code-switching: traços de singularidade na linguagem de uma criança bilíngue. Tese (doutorado). Araraquara: Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", 2014.

CARDOSO, D. P. Língua: suporte da nossa cultura. *Anais eletrônicos do III ENIL*. Itabaiana: UFS, 2012.

CHULATA, K. de A. Português como Língua de Herança: discursos e percursos. Lecce: Pensa MultiMedia, 2015.

CHULATA, K. de A. Comunidade de fala brasileira em Pescara (Itália): constituição, autoaceitação e hibridismo. In: CHULATA, K. de A. Português como Língua de Herança: discursos e percursos. Lecce: Pensa MultiMedia, 2015.

CUMMINS, J. *Heritage language education*. Toronto: The Ontario Government Bookstore, 1983.

DE LEMOS, C. de. A função e o destino da palavra alheia: três momentos da reflexão de Bakhtin. In: BARROS, D. L. P.; FIORIN, J. L. (Org.). *Dialogismo, polifonia, intertextualidade:* em torno de Bakhtin. São Paulo: EDUSP, 1994, p.37-43.

DEL RÉ, A. Aquisição da Linguagem: uma abordagem psicolingüística. São Paulo: Contexto, 2006.

DEL RÉ, A., HILARIO, R. N., VIEIRA, A. J. (2012) Subjetividade, individualidade e singularidade na criança: um sujeito que se constitui socialmente. Bakhtiniana , vol. 7 n.º2. Disponível em: httPAI://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/10331. Acesso em 30 maio 2018.

DEL RÉ, A.; HILARIO, R.; RODRIGUES, R. O corpus Nalingua e as tecnologias de apoio: a constituição de um banco de dados de fala de crianças do Brasil. Artefactum, vol. 13 nº 2. Disponível em: http://artefactum.rafrom.com.br/index.php/artefactum/article/view/1363/667.

Acesso em 20 julho 2018

DEL RÉ, A.; DE PAULA, L. e MENDONÇA, M. C. (2014). A linguagem da criança: um olhar Bakhtiniano. São Paulo: Contexto.

DEL RÉ, A. e de SANTIS, A. Algumas reflexões sobre a constituição do discurso humorístico infantil: o caso de uma criança bilíngue franco-brasileira. In: BARBOSA, M.; de MORAIS, C. F. e VIDAL, M. E. B., Teorias de Linguagens: pesquisa e ensino. Mercado de Letras. Campinas, 2017.

DESTRO, I. Conteúdos de PLH. In: CHULATA, K. de A. Português como Língua de Herança: discursos e percursos. Lecce: Pensa MultiMedia, 2015.

FALASCA, Patrícia. Aquisição/aprendizagem de LE: subjetividade e deslocamentos identitários. 2012. 153 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/86763>.

FANECA, R. M. Aprendizagem e representações do português língua de herança por lusodescentes em França em contextos não formais. *Indagatio Didactica*. Aveiro: UA, 2013, p. 29-49.

FIORIN, J. L. Introdução ao pensamento de Bakhtin. São Paulo: Ática, 2006.

FISHMAN, Joshua A."300-Plus Years of Heritage Language Education in the United States." *Heritage Languages in America. Preserving a National Resource*. Ed. Joy Kreeft Peyton, Donald A. Ranard, and Scott McGinnis. McHenry, Il: CAL. EUA, 2001, p. 81-99

FLORES, C. Português língua não maternal. Discutindo conceitos de uma perspectiva linguística. In: BIZARRO, R.; MOREIRA, M.; FLORES, C. (Orgs.). *Português língua não materna*: investigação e ensino. Lisboa: Lidel, 2013. p. 35-46.

FLORES, C. A aquisição do português como língua de herança. In: *Comunicações da II Conferência língua portuguesa no sistema mundial*. Lisboa: UL, 2013. p. 1-12.

FLORES, C.; MELO-PFEIFER, S. O conceito "Lingua de herança" na perspectiva da Linguística e da Didática de línguas: considerações pluridisciplinares em torno do perfil linguístico das crianças luso descentes na Alemanha. *Domínios de Linguagem*. Uberlândia: EDUFU, 2014. p. 16-45.

FLORES, C. Understending heritage language acquisition. Some contributions from the research on heritage spearkers of European Portuguese. *Língua*. Gualtar: UMinho: 2015. p. 251-265.

FRITZEN, M. P. Reflexões sobre práticas de letramento em contexto escolar de língua minoritária. *D.E.L.T.A.* São Paulo: PUCSP, 2011. p. 63-76.

FURTADO, C. M. N. M.; CARVALHO, M. da S. F. de.; DIALECTAQUIZ, M. do S. B.; PONTES, M. das N. A. de. Língua – Sociedade – Cultura: uma relação indissociável. *Principia*. João Pessoa: IFPB, 2006. p. 92-96.

GIL, B. D.; AMADO, R. de S. (Orgs.). Reflexões sobre o ensino de português para falantes de outras línguas. São Paulo: Paulistana, 2012.

GRIPP, M. dos R. S. *Aspectos interculturais no ensino de português como língua estrangeira (ple)*. Artigo. Disponível em: < http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=145:aspectos-interculturais-no-ensino-de-portugues-lingua-estrangeira-ple-&catid=53:edicao-1&Itemid=91>. Acesso em: 9 set. 2016.

GROSJEAN, F. (1982). Life with two languages: an introduction to bilingualism. Cambridge: Harvard University Press.

GROSJEAN, F. Le Bilinguisme: Vivre avec deux langues. Tranel, vol. 7, Neuchâtel. 1984.

GROSJEAN, F. Bilingual – Life and reality. Harvard, HUP, 2010.

GROSJEAN, F. Who Am I?. https://www.psychologytoday.com/blog/life-bilingual/201106/who-am-i Acesso em 10/03/2018.

GROSSO, M. J. À procura da Língua de Herança. In: CHULATA, K. de A. Português como Língua de Herança: discursos e percursos. Lecce: Pensa MultiMedia, 2015.

HARMERS, J.; BLANC, M. Bilinguality and Bilingualism. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

HE, A. W. "The Heart of Heritage: Sociocultural Dimensions of Heritage Language Learning". *Annual Review of Applied Linguistics*, V. 30, 2010, p. 66–82.

HILARIO, R., "A marcação do plural na fala da criança pequena". In: DEL RÉ, A; ROMERO, M. Na Língua do outro. São Paulo, Cultura Acadêmica, 2012.

HILARIO, PAULA e BUENO, R., "Relações entre Bakhtin e Bruner nos estudos em Aquisição". In: DEL RÉ et al (orgs). A linguagem da criança: um olhar bakhtiniano. São Paulo, Contexto. 2014.

HOUWER, A. The acquisition of two languages from birth: a case study. Cambridge, CUP, 1990.

HOUWER, A. (1995). "Bilingual language acquisition", in: FLETCHER, P. e MACWHINNEY, B. (eds.) Handbook of child language. Oxford: Blackwell.

Kondo-Brown, K. "Differences in Language Skills: Heritage Language Learner Subgroups and Foreign Language Learners". *The Modern Language Journal*, Vol. 89, Nº. 4, Winter, 2005, p. 563-581

LIMA-HERNANDES, M. C. ; CIOCCHI-SASSI, K. V. . Língua de Herança: por uma política pública justa. In: Katia de Abreu Chulata. (Org.). Português como língua de Herança: Discursos e percursos. 1ed.Lecce: Pensa MultiMedia Editore, 2015.

LISTA COMUNIDADE PLE. *Português Língua de Herança*. Entrevista com Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho. Disponível em: <http://sala.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=270%3Aportugues-lingua-de-heranca&catid=1116%3Aoutras-salas>. Acesso em: 15 set. 2016.

Lo-Philip, S. "Towards a theoretical framework of heritage language literacy and identity processes". *Linguistics and Education* 21, 2010, p. 282–297

MACWHINNEY, B. The CHILDES Project: Tools for analyzing talk, 3rd Edition. Vol. 2: The Database, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 2000.

OLIVEIRA, F., K. e BRISOLARA, V. Apontamentos sobre o conceito de cultura. *Nonada*, Porto Alegre, n.24, 1° semestre 2015.

OLIVEIRA, F. K.; BRISOLARA, V. Influências culturais e identidárias no ensino/aprendizagem de língua inglesa como uma língua adicional no brasil. *Nonada*. Porto Alegre: UniRitter, 2015.

PAULA, L.; BULLIO, P. C.; BUENO, R. G. Bilinguismo: sujeitos, línguas e culturas em diálogo In: A linguagem da criança: um olhar bakhtiniano.1 ed.São Paulo: Contexto, 2014, v.1, p. 113-137.

PUPIER, P. (1982). "L'acquisition des déterminants français chez les petits enfants bilíngues français – anglais", inc PUPIER, P.; CONNORS, K.; LAPPIN, K. ; GREENE, W. e NUCKLE, I. (eds). L'acquisition simultanée du français et de l'anglais chez des petits enfants de Montréal. Québec : Edition officiel du Québec.

QUEIROZ, I., N. Apontamentos sobre o conceito de cultura no Círculo de Bakhtin e a esfera político-cultural no Brasil contemporâneo. III Simpósio Língua, Discurso e Contexto. 2013.

ROMERO, M.; LIMA, V. S. e HILARIO, R. N. Saussure, Círculo de Bakhtin e Aquisição da Linguagem. In: A linguagem da criança: um olhar bakhtiniano. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2014, v.1, p. 155-169.

ROSA, E. K.; DAMKE, C.; BORSTEL, C. N von. Língua/Cultura como fator de pertencimento identidário. *Anais da 14ª Jornada regional e 4ª Nacional de Estudos e Literários*. Cascavel: UNIOESTE, 2011. p. 1-11.

SANTOS, Carlos. Língua + linguagem = comunicação. *Cadernos do CNLF*, Série IV, n..12, 2000. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/anais/anais%20iv/civ12_5.htm>. Acesso em: 19 set. 2016.

SELLAN, A. R. B. Língua e cultura no ensino-aprendizagem do português brasileiro: visitas guiadas. In: GIL, B. D.; AMADO, R. de S. (Orgs.). *Reflexões sobre o ensino de português para falantes de outras línguas*. São Paulo: Paulistana, 2012. p. 27-32.

SOARES, S. M. de C. C. D. *Português Língua de Herança: a teoria à prática*. 2012. 121f. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Porto, 2012.

SOUTO, M. V. L.; ALÉM, A. O. F.; BRITO, A. M. de S.; BERNARDO, C. Conceitos de língua estrangeira, língua segunda, língua adicional, língua herança, língua franca e língua transnacional. *Anais da IX JNLFLP*. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2014. p. 890-900.

TUCKER, R. A global perspective on bilingualism and bilingual education. Carnegie: Mellon University, 1999.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem.* Trad. Jefferson Luiz Camargo. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WALESKO, A. M. H. *A interculturalidade no ensino comunicativo de língua estrangeira: um estudo em sala de aula com leitura em inglês.* 2006. 139f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.