



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
INSTITUTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LÍNGUA E CULTURA**

**DANIELA RESSURREIÇÃO MASCARENHAS BENEDINI**

**O PORTUGUÊS COMO HERANÇA NA ITÁLIA  
LÍNGUAS E IDENTIDADES EM DIÁLOGO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, do Instituto de Letras da Bahia da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do Título de Doutora em Língua e Cultura, na área de Línguas, Linguagens e Culturas Contemporâneas.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Edleise Mendes Oliveira Santos

Salvador  
2015

FICHA CATALOGRÁFICA  
Sistema de Bibliotecas da UNEB

Benedini, Daniela Ressurreição Mascarenhas

O português como herança na Itália línguas e identidade em dialogo/ Daniela Ressurreição Mascarenhas Benedini – Salvador, 2015.

176 f.

Orientadora: Edleise Mendes Oliveira Santos

Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Programa de Pós-Graduação Língua e Cultura

Contém referências.

1. Linguística aplicada. 2. Língua portuguesa – Itália. 3. Linguagem e cultura. 4. Contato linguístico. I. Santos, Edleise Mendes Oliveira. II. Universidade Federal da Bahia. Programa de Pós-Graduação Língua e Cultura.

CDD 418

**BANCA EXAMINADORA**

---

ORIENTADORA  
**Edleise Mendes Oliveira Santos**

---

EXAMINADOR EXTERNO 1  
**Gilvan Muller de Oliveira**  
Suplente: Carla Luiza Carneiro Borges

---

EXAMINADOR EXTERNO 2  
**Mauro Porru**  
Suplente: José Paes de Almeida Filho

---

EXAMINADOR INTERNO 1  
**Jorge Hernán Yerro**  
Suplente: Américo Venâncio Lopes Machado Filho

---

EXAMINADOR INTERNO 2  
**Livia Márcia Tiba Radis Baptista**  
Suplente: Alessandra Paola Caramori

Dedico este trabalho a:

Minha mãe, minhas irmãs e minha avó que sempre me incentivaram e torceram pela minha vitória.

Giuseppe, pelo amor e companheirismo nos momentos de ansiedade e stress durante a elaboração deste trabalho.

Meu filho pela resistência ao tempo de nossa convivência “roubada” neste período.

Meu pai, em memória, pelo seu amor incondicional revelado nas nossas maiores diferenças.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pela fé que me mantém alerta ao presente da vida.

À Universidade Federal da Bahia e à equipe de profissionais que compõem o Programa de Pós-Graduação de Língua e Cultura pelo incentivo e ajuda em todo o percurso do doutorado.

A Edleise Mendes, minha orientadora, professora, amiga que desde sempre foi muito solícita e companheira, muito antes de este projeto começar. Muito obrigada pelas discussões e contribuições teóricas para a realização desta pesquisa.

À professora Márcia Paraquett pelos *insights* que me permitiram elucidar questões nesta investigação.

Às famílias que participaram deste estudo, pela confiança em compartilhar comigo suas experiências.

A Sônia, Iane e Cléria, pela amizade e solidariedade nos meus momentos de angústia.

Aos colegas do programa de Pós-graduação Língua e Cultura, em especial, a Arthur, Camila, Diogo, Cristiane, Letícia, Luana e Soraia, pelo companheirismo, apoio e realizações (que não foram poucas) nesta jornada.

Aos moradores de Cremona que estiveram envolvidos de alguma forma com a realização da pesquisa campo.

## RESUMO

Neste estudo busquei investigar a transmissão, o desenvolvimento e a manutenção do Português como Língua de Herança (PLH) entre os filhos de casais ítalo-brasileiros residentes numa pequena cidade na Itália, Cremona. Nesse sentido, me propus identificar as representações e atitudes de pais e filhos acerca da língua portuguesa e conhecer como essas representações repercutem na preservação ou não desta língua dentro e fora do contexto familiar, considerando as estratégias utilizadas e os desafios encontrados por eles nesses contextos. Para cumprir com esses objetivos, assumi o paradigma qualitativo-interpretativista de pesquisa como sendo o mais apropriado, de modo que foi desenvolvida uma investigação de natureza etnográfica, na qual participaram quatro famílias, que foram acompanhadas em suas interações diárias e por meio de entrevistas semi-estruturadas, em três momentos distintos, no período de um ano. O suporte teórico do trabalho adveio, principalmente, de autores do campo da Linguística Aplicada (MENDES, 2012, 2015; CAVALCANTI, 1999; VALDÉS, 2001) em interface com as áreas da Linguística (GROSJEAN, 1982; RAJAGOPALAN, 2006), Sociolinguística (ROMAINE, 1995), Políticas Linguísticas (CALVET, 2007; OLIVEIRA, 2008, 2013) e Estudos Culturais (HALL, 2004; SILVA, 2008), apenas para citar alguns. Considerando os dados gerados, pudemos perceber que o PLH apresenta-se não apenas como um meio de comunicação, mas também desempenha uma função identitária, sociocultural, emocional e cognitiva para mães e filhos. Os resultados indicam que a transmissão e a manutenção do PLH constituíram-se como uma forma de promover a identidade cultural brasileira entre as crianças, confirmada na maneira como elas se relacionam com esta língua-cultura. Além disso, as histórias de sucesso na transmissão e manutenção do PLH demonstram que mesmo em uma comunidade linguística pequena e com a contribuição de apenas um dos pais é possível manter a LH. Entre as crianças bilíngües neste estudo as mães são as únicas responsáveis pela transmissão do PLH e a socialização nesta língua fora do ambiente familiar é praticamente inexistente. Nesse sentido, sustentamos que os esforços das mães e adesão dos seus filhos à aquisição da língua portuguesa estão associados primordialmente à preservação dos valores culturais, como o familismo. As experiências em PLH estão fortemente ancoradas nos laços de afetividade estabelecidos com seus parentes brasileiros que constituem o meio de socialização em português mais importante, seja quando as crianças vão ao Brasil ou interagem através das redes de relacionamento no ambiente *Web*. Ademais, a família é vista como a fonte principal de apoio à manutenção desta língua-cultura de herança e a principal motivação pela qual mães e filhos se esforçam para manter o PLH. Entre as crianças, as fortes conexões familiares assumem também um papel identitário, através do qual elas sentem-se brasileiras, além de italianas. Os resultados ainda mostram que mães e filhos têm uma atitude favorável ao bi/multilinguismo e atribuem seus benefícios à aprendizagem de outras línguas e maiores oportunidades profissionais futuras; por outro lado, a língua portuguesa não é concebida como uma mais-valia para os sujeitos desta pesquisa, sendo assim, ela assume um caráter essencialmente familiar, e, por consequência, não se reconhece o seu potencial na sociedade global.

**PALAVRAS-CHAVE:** Linguística Aplicada; Línguas em contato; Português como Língua de Herança; Identidade cultural; Famílias Ítalo-brasileiras

## ABSTRACT

In this research, I aimed at investigating the spread, development and maintenance of Portuguese as a Heritage Language (PHL) between the children of Italo-Brazilian couples who live in Cremona, a small city in Italy. In this sense, I propose to identify parents' and children' representations and attitudes towards the Portuguese language and get to know how those representations impact the language preservation in and out of the family context, considering the strategies used and the challenges faced by them in those contexts. In order to fulfill these objectives, I followed a qualitative-interpretivist paradigm as the most appropriate because of the way the research was conducted and developed as ethnographic investigation, in which four families were accompanied in their daily interactions and through semi-structured interviews in three different moments during a year. The theoretical support came, mainly, through authors from the Applied Linguistics field (MENDES, 2012, 2015; CAVALCANTI, 1999; VALDÉS, 2001) interfacing with Linguistics (GROSJEAN, 1982; RAJAGOPALAN, 2006), Sociolinguistics (ROMAINE, 1995), Linguistics Policies (CALVET, 2007; OLIVEIRA, 2008, 2013) and Cultural Studies (HALL, 2004; SILVA, 2008), just to name a few. Considering the data generated, we could notice that PHL is not presented just as a means of communication, but it also fulfills an identity, as well as sociocultural, emotional and cognitive roles for mothers and children. The results indicated that the transmission and maintenance of PHL is constituted as a way of promoting the Brazilian cultural identity between children. That can be confirmed by the way children related themselves to the Brazilian language-culture. Furthermore, the histories of success in transmitting and maintaining PHL in those families demonstrate that even in a small linguistic community and with the contribution of just one parent, it is possible to keep the HL. Between the bilingual children of this study, the Brazilian mothers are the only one responsible for the transmission of PHL and the socialization of that language out of the family environment, which is almost inexistent. In this sense, we sustain that the mothers' efforts and their children adherence to the acquisition of the Portuguese language are mainly associated with the preservation of cultural values, such as familism, present in those families. The experiences in PLH are strongly related to the laces of affectivity established with their Brazilian relatives who constitute the most important Portuguese socializing means, be it when the children go to Brazil or when they interact through the Web environment. In addition, the Family is seen as the main source of maintenance of that heritage language-culture and the main motivation children and mothers struggle to keep. Among children, those strong family connections functions as an identity role through which they feel they are Brazilian, besides Italian. The results still demonstrate that mothers and children have a positive attitude towards bi/multilinguals and attribute the benefits of learning other languages to more professional opportunities in the future. However, the Portuguese language is not recognized as an added value by the participants of this research, resulting in less investment in improving the children's communicative competence and losing sight of the potential of the Portuguese language in the global society.

**Keywords:** Applied Linguistics; Language contact; Portuguese as a Heritage Language; Cultural identity; Italo-Brazilian families

## RIASSUNTO

In questa ricerca abbiamo cercato di analizzare come avvengono la trasmissione, lo sviluppo e il mantenimento del Portoghese come Lingua di Origine (PLO) tra i figli di coppie italo-brasiliane residenti in una cittadina italiana: Cremona. A tal fine mi sono proposta d'identificare le rappresentazioni e gli atteggiamenti di genitori e figli nei confronti della lingua portoghese e di scoprire come tali rappresentazioni ripercuotano sulla preservazione o meno di questa lingua all'interno e all'esterno del contesto familiare, una volta considerate le strategie e le sfide da loro affrontate in tali ambiti. Per raggiungere gli obiettivi stabiliti ho adottato il paradigma di ricerca detto qualitativo-interpretativista, considerandolo il più appropriato ad uno studio di tipo etnografico, al quale hanno partecipato quattro famiglie che, a loro volta, sono state seguite, durante un anno e in tre momenti distinti, nella loro vita quotidiana e attraverso interviste semi-strutturate. I punti di riferimento teorici della presente ricerca attengono principalmente ad autori del campo della Linguistica Applicata (MENDES, 2012, 2015; CAVALCANTI, 1999; VALDÉS, 2001), attraverso un dialogo costante con le aree della Linguistica (GROSJEAN, 1982; RAJAGOPALAN, 2006), della sociolinguistica (ROMAINE, 1995), delle Politiche Linguistiche (CALVET, 2007; OLIVEIRA, 2008, 2013) e degli Studi Culturali (HALL, 2004; SILVA, 2008), solo per citare le più importanti. Considerando i dati ottenuti abbiamo potuto constatare che il PLO non si presenta solamente come un mezzo di comunicazione, ma svolge anche funzioni identitarie, socioculturali, emozionali e cognitive sia per le madri che per i figli. I risultati indicano che la trasmissione e il mantenimento del PLO si sono costituiti come una maniera di promuovere l'identità culturale brasiliana presso le nuove generazioni, confermata dal modo in cui queste percepiscono tale lingua-cultura. Allo stesso modo, i casi di successo nella trasmissione e nel mantenimento del PLO all'interno delle famiglie studiate dimostrano, inoltre, che una comunità linguistica di piccole dimensioni e il contributo di appena uno dei genitori sono sufficienti ai fini della preservazione della lingua di origine. Nell'ambito della nostra ricerca, infatti, le madri sono le uniche responsabili della preservazione del PLO presso i loro figli bilingui, visto che la socializzazione in portoghese di questi ultimi è praticamente inesistente al di fuori del contesto familiare. In tal senso, sosteniamo che l'impegno delle madri e l'adesione dei loro figli, per quel che riguarda l'acquisizione della lingua portoghese, sono primordialmente associati alla preservazione di valori culturali come il familismo. Le esperienze in PLO delle nuove generazioni sono fortemente ancorate ai legami di affettività stabiliti con i loro familiari brasiliani, che costituiscono il mezzo di socializzazione più importante in portoghese, sia quando esse si recano in Brasile sia quando interagiscono con loro attraverso le reti sociali dell'ambiente *Web*. La famiglia è vista, inoltre, come il principale punto di appoggio per il mantenimento di questa lingua-cultura ereditaria e il principale motivo per il quale madri e figli si sforzano di preservare il PLO. I forti legami familiari assumono, presso i figli, anche un ruolo identitario, attraverso cui essi si sentono brasiliani, oltre che italiani. I risultati ottenuti mostrano, infine, come madri e figli guardino con favore al bi/multilinguismo, che considerano benefico ai fini dell'apprendimento di altre lingue e di future opportunità professionali; la lingua portoghese non è però riconosciuta come un plusvalore dai soggetti di questa ricerca, presso i quali essa assume un carattere essenzialmente familiare, da cui ne risulta un minore investimento nel miglioramento della competenza comunicativa delle nuove generazioni, che perdono così di vista il potenziale della lingua portoghese nella società globale.

**Parole chiave:** Linguistica Applicata; Lingue in contatto; Portoghese come Lingua di Origine; Identità culturale; Famiglie italo-brasiliane

## LISTA DE SIGLAS

ALAC	Associazione Latino Americana di Cremona [Associação Latino Americana de Cremona]
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
ISTAT	Istituto Nazionale di Statistica [Instituto Nacional de Estatística do Governo Italiano]
LA	Linguística Aplicada
LAC	Linguística Aplicada Crítica
LE	Língua Estrangeira
LH	Língua de Herança
LM	Língua Materna
MIUR	Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca [Ministério da Educação, Universidade e Pesquisa]
MRE	Ministério das Relações Exteriores
OIM	Organização Internacional das Migrações
ONG	Organização Não Governamental
PL2	Português Segunda Língua
PLE	Português Língua Estrangeira
PLH	Português Língua de Herança
UE	União Européia

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Perfil geral das famílias .....	25
<b>Quadro 2:</b> Sumário das famílias participantes .....	27
<b>Quadro 3:</b> Fatores que afetam a preservação ou perda da língua de herança .....	39
<b>Quadro 4:</b> Presença de imigrantes lusófonos na Itália .....	83
<b>Quadro 5:</b> Número de estudantes brasileiros inscritos nas escolas italianas, no ano letivo de 2007/08 .....	88
<b>Quadro 6:</b> As mães brasileiras .....	90

## LISTA DE MAPAS

<b>Mapa 1:</b> Brasileiros na província de Cremona .....	24
<b>Mapa 2:</b> Minorias linguísticas históricas na Itália .....	76
<b>Mapa 3:</b> Presença de brasileiros na Itália por Região .....	87
<b>Mapa 4:</b> Presença de brasileiros na Itália por Província .....	87

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1:</b> Residentes estrangeiros por nacionalidade .....	73
<b>Gráfico 2:</b> População brasileira residente na Itália no dia 1º de janeiro de 2011 .....	86

## SUMÁRIO

<b>1 CONTORNOS DA PESQUISA.....</b>	<b>12</b>
1.1 INTRODUÇÃO.....	12
1.2 PERGUNTAS DA PESQUISA E OBJETIVOS.....	16
1.3 METODOLOGIA.....	17
1.3.1 Sobre a natureza da pesquisa.....	17
1.3.2 O território da pesquisa: a cidade de Cremona e a imigração estrangeira.....	20
1.3.3 Sujeitos da pesquisa: as famílias ítalo-brasileiras.....	24
1.3.4 O desenho da pesquisa.....	27
1.3.5 Procedimentos de análise.....	30
1.4 ORGANIZAÇÃO DA TESE.....	32
<b>2 ENTRE DUAS LÍNGUAS E CULTURAS EM CONTEXTO DE IMIGRAÇÃO.....</b>	<b>34</b>
2.1 LÍNGUA, CULTURA E IDENTIDADE .....	34
2.2 REFLEXÕES SOBRE O BILINGUISMO.....	38
2.2.1 Os mitos que circundam o bilinguismo.....	38
2.2.2 O bilinguismo e suas vantagens.....	47
<b>3 LINGUA DE HERANÇA: TRANSMISSÃO E MANUTENÇÃO.....</b>	<b>49</b>
3.1 A LÍNGUA DE HERANÇA: CONCEITO E IMPORTÂNCIA.....	49
3.2 FATORES IMPLICADOS NA TRANSMISSÃO E MANUTENÇÃO DA LÍNGUA DE HERANÇA.....	56
3.2.1 A questão da identidade.....	56
3.2.2 O papel da família.....	58
3.2.3 O papel da escola.....	63
3.3 O LUGAR DA LÍNGUA DE HERANÇA NA ITÁLIA.....	72
3.3.1 A reconfiguração do plurilinguismo na Península Itálica.....	72
3.3.2 As iniciativas italianas em prol das LH.....	75
3.3.3 Os falantes de PLH na Itália: quem são?.....	83
<b>4 IDENTIDADE E PERTENCIMENTO EM CONTEXTO DE LÍNGUA DE HERANÇA: A VOZ DOS SUJEITOS INVESTIGADOS.....</b>	<b>89</b>
4.1 PERFIL DOS SUJEITOS DE PESQUISA.....	89
4.2 AS REPRESENTAÇÕES DAS MÃES EM RELAÇÃO ÀS SUAS IDENTIDADES LINGUISTICA E CULTURAL.....	92
4.2.1 Os primeiros tempos em Cremona: desafios e frustrações.....	92
4.2.2 As diferenças culturais.....	94
4.2.3 (Re)configurando identidades.....	97
4.3 AS REPRESENTAÇÕES DAS MÃES E DOS FILHOS EM RELAÇÃO À LÍNGUA PORTUGUESA.....	100
4.3.1 A língua portuguesa como mantenedora da identidade linguística e cultural brasileira.....	100
4.3.2 A língua assegura os laços familiares.....	100
4.3.3 A língua possui valor e vantagens na relação com outras línguas.....	110

4.4 A TRANSMISSÃO E MANUTENÇÃO DO PLH: ESTRATÉGIAS, DESAFIOS E EXPECTATIVAS.....	
<b>4.4.1</b> Uso da estratégia “um progenitor-uma língua”.....	115
<b>4.4.2</b> Socialização em PLH: no Brasil e na Itália.....	128
<b>4.4.3</b> Experiências e expectativas de letramento em português .....	142
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	147
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	157
<b>APÊNDICE A</b> – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS MÃES BRASILEIRAS (ETAPA I DA PESQUISA).....	169
<b>APÊNDICE B</b> – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS FILHOS (ETAPA II DA PESQUISA).....	171
<b>APÊNDICE C</b> - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS MÃES (ETAPA II DA PESQUISA).....	173
<b>APÊNDICE D</b> – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ETAPA I DA PESQUISA / PARTICIPAÇÃO DOS PAIS).....	175
<b>APÊNDICE E</b> – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ETAPA II DA PESQUISA / PARTICIPAÇÃO DOS FILHOS).....	176

## 1 CONTORNOS DA PESQUISA

### 1.1 INTRODUÇÃO

A preservação das Línguas de Herança (LH), inicialmente restrita ao âmbito das famílias imigrantes preocupadas em manter sua língua e cultura para as gerações sucessivas, passa a ocupar a agenda política de alguns países, a exemplo dos EUA e Canadá, a partir dos anos 60. Desde então, a discussão sobre o tema vem ganhando maiores proporções nesses e em outros contextos, tendo em vista o aumento do fluxo migratório e a fixação dessas famílias nos países de destinos.

No âmbito acadêmico, a perda e a manutenção das línguas de herança já constituem um campo de estudo na Linguística e em outras áreas; no entanto, somente a partir dos anos 80 é que ele passa a ser foco de investigação na Linguística Aplicada (doravante LA), preponderantemente área de aquisição e ensino das línguas (MERINO,1983; MAHER, 1998; WONG FILLMORE,1991;FRITZEN, 2007; DOÍ, 2007; COELHO, 2009; SUAREZ, 2007, GUARDADO, 2008). Tal fato coincide com a própria história da LA que, neste mesmo período, amplia sua pauta de discussão para refletir, acerca dos objetos eleitos para pesquisa, dos métodos e dos recortes teóricos (interdisciplinares) propostos (ROJO, 2006), assim como sobre a compreensão das implicações políticas da sua prática, sugerindo uma abordagem crítica para a LA. A Linguística Aplicada Crítica (doravante LAC), como a entende Pennycook (1998; 2006), traz para o centro das investigações “as questões de gênero, de raça e outras relações de poder, bem como a concepção do sujeito como sendo múltiplo e formado dentro de diferentes discursos” (PENNYCOOK, 1998, p. 43), o que permite, dessa forma, lançar um olhar multidimensional sobre o fenômeno da transmissão e manutenção das línguas de herança, línguas de minorias por definição.

A partir de então, os contextos de estudo sobre esse fenômeno estão situados não somente no âmbito formal da sala de aula, como também no âmbito informal das famílias e da comunidade de fala, englobando as iniciativas de associações da sociedade civil que trabalham com outros modelos de promoção e manutenção das LH, a exemplo de aulas, encontros culturais, entre outros. O foco de análise sobre o uso da LH abrange, além das competências nesta língua, o ponto de vista do posicionamento dos sujeitos implicados (pais, filhos, professores, colaboradores) e a complexidade multilíngue e multicultural dos contextos de migração no que concerne às questões identitárias, sociais, políticas e ideológicas. A partir da perspectiva da LAC, as investigações sobre a perda e a manutenção das línguas de herança

ganham um viés crítico e assumem o compromisso político com os sujeitos envolvidos, na medida em que o tipo de conhecimento produzido é contextualizado e visa à solução de problemas de relevância social para seus participantes. Nessa perspectiva, situo o presente estudo, que teve como objetivo investigar como ocorrem a transmissão, o desenvolvimento e a manutenção do PLH entre as novas gerações oriundas de famílias ítalo-brasileiras na cidade de Cremona, Itália, com foco nas representações dos pais e filhos acerca dessa língua, tendo em vista os seus impactos na manutenção ou não do PLH dentro e fora do contexto familiar.

Na literatura corrente, a participação da família tem sido destacada como o fator mais importante relacionado ao sucesso da manutenção de várias línguas de heranças em diferentes contextos de migração (WONG FILLMORE, 1991; LAO, 2004; GUARDADO, 2002, 2008; SUAREZ, 2002; SAKAMOTO, 2000; JEON, 2008; ARRAIGADA, 2005; PEASE-ALVAREZ, 2002; COELHO, 2009; CHO; SHIN; KRASHEN, 2004; BROWN, 2011). Como indicam os estudos mencionados, os pais são o primeiro contato das crianças com sua LH e, em alguns contextos, a única fonte em LH. Além disso, estudos relatam que a comunicação entre pais e filhos em casa é frequentemente conduzida nessa língua por iniciativa dos próprios pais (ARRAIGADA, 2005; COELHO, 2009). Outras pesquisas ainda apontam para o impacto que as atitudes positivas dos pais em relação à língua e cultura de herança exercem no desenvolvimento da identidade cultural das crianças e adolescentes (GUARDADO, 2006; KOURITZIN, 2000; SARKAR; PARK, 2007).

Considerando os resultados já apresentados na literatura corrente sobre o papel fundamental das famílias imigrantes na transmissão e manutenção da LH, me propus a investigar como as famílias de brasileiros desempenham tal função. Além do trabalho seminal de Mota (1999) e, posteriormente, a pesquisa de Souza (2006), desenvolvidos nos Estados Unidos e Reino Unido, respectivamente, pouco se conhece sobre a manutenção e perda do PLH nas famílias de brasileiros: suas crenças e atitudes em relação ao PLH, suas motivações e expectativas, e, ainda, os diferentes desafios vivenciados por pais e filhos peculiares a outros contextos de migração.

De fato, a emigração brasileira e a língua portuguesa na diáspora constituem um tema ainda recente que precisa ser mais bem compreendido, dado o número cada vez maior de brasileiros no exterior e a forte atuação desta comunidade de fala. O fluxo migratório brasileiro vem aumentando, desde meados dos anos 80, quando o Brasil passou por uma crise econômica que se agravou em consequência do fracasso do Plano Cruzado de 1986 (SALES, 1999). No primeiro censo de emigração proposto pelo Itamaraty, divulgado em 1996, os brasileiros

residentes no exterior eram 1,5 milhão. Pela última estimativa do Ministério das Relações Exteriores (MRE), o número chega, em 2012, a 2,5 milhões<sup>1</sup>. Entre os continentes mais procurados, a América do Norte ainda ocupa o primeiro lugar, com 1.102.559, e, em seguida, vem a Europa, com, aproximadamente, 752.132 brasileiros, que têm como principais destinos Portugal, Espanha, Alemanha, Suíça, França, Reino Unido e Itália. No entanto, o número total de emigrados pode chegar a 4 milhões, considerando que grande parte deles se encontra em situação migratória irregular e evita se submeter a sondagens e censos, ou mesmo matricular-se nas repartições consulares.

Para além da continuidade do fluxo migratório e dos números registrados, os brasileiros no exterior vêm se constituindo em uma comunidade atuante com características próprias. É notável o crescimento do número de estabelecimentos comerciais, a realização de eventos culturais relacionados ao folclore, à literatura, à música e à gastronomia brasileira, o surgimento de publicações impressas e *online*, a celebração de cultos religiosos (católicos, evangélicos e de matriz africana) e, ainda, a criação de organizações dedicadas a fornecer apoio legal aos imigrantes. No que concerne à manutenção do PLH, o aumento de associações, ONGs ou mesmo projetos iniciados individualmente por pais, professores ou membros da comunidade<sup>2</sup> sugere não somente a necessidade de manter a língua e cultura brasileira entre a nova geração, como também a de criar novos espaços para expressar a identidade brasileira.

O trabalho de Mota (1999), por exemplo, embora ainda não utilize o termo “Português como Língua de Herança”, relata o cenário e os usos do português por imigrantes brasileiros e seus filhos nos EUA. Como parte de sua Tese de Doutorado, a autora investiga a presença do bilinguismo em 12 famílias brasileiras, associado ao processo de aculturação. Para tanto, Mota concentra-se no significado que os participantes apresentavam em relação às suas experiências, ao papel que as duas línguas estavam assumindo nas suas vidas e à visualização de perspectivas direcionadas para a família, a partir do processo de aculturação. Fundamentada nas teorias linguísticas de caráter psicossocial sobre a aquisição da segunda língua e da manutenção da língua materna, dentro do contexto familiar com extensão para a escola e a comunidade, a autora nos traz dados sobre o comportamento linguístico dos sujeitos participantes e os seus desdobramentos nas relações familiares e na (re)configuração de suas identidades. Por exemplo,

---

<sup>1</sup> Em 2010, a estimativa era de 3 milhões; atualmente este número vem sendo revisado pelo Ministério das Relações Exteriores para incluir dados referentes ao retorno, considerando o bom momento que vive a economia do Brasil, em contraste com países ricos, onde reside o maior percentual de brasileiros. Para maiores informações, ver site do mesmo Ministério (BRASIL, 2015)

<sup>2</sup> De acordo com o mapeamento da organização cultural Brasil em Mente (Brasil em Mente, 2015), existem ao menos 25 iniciativas que promovem o PLH nos cinco continentes.

o descompasso entre pais e filhos na aquisição da língua dominante e de maior prestígio (o inglês) constitui-se como uma barreira na comunicação familiar à medida que, antes dos pais se tornarem bilíngues, os filhos vão abandonando a língua portuguesa, causando, conseqüentemente, problemas nas relações interpessoais e distanciamento entre eles. Somado a isso, os filhos passam a exercer a liderança na dinâmica social da família, atuando como professores de inglês e intérpretes dos pais, colocando em risco a autoridade destes. Segundo a autora, os resultados sugerem a maior possibilidade de que os pais alcancem um bilinguismo aditivo enquanto que filhos, um bilinguismo subtrativo, como geralmente ocorre com os demais grupos minoritários de imigrantes nos EUA.

Pesquisas como esta nos fornecem indícios de como os brasileiros imigrantes de primeira e segunda geração lidam com os desafios linguísticos e culturais entre duas línguas e duas culturas. Com esse mesmo intuito, o estudo visa agregar novos conhecimentos acerca dessa comunidade, como também dar maior visibilidade à língua portuguesa na diáspora em um contexto de imigração ainda pouco referenciado. Vale ainda ressaltar que, na bibliografia revisada, não foi encontrado nenhum trabalho sobre a população de brasileiros na Itália, fato que me chamou a atenção, considerando que os brasileiros representam a maioria absoluta dos residentes lusófonos no país<sup>3</sup>.

Nesta pesquisa, amplia-se a discussão sobre a transmissão e a manutenção do PLH, considerando outra configuração familiar, em que as famílias são constituídas por casamento misto entre homens italianos e mulheres brasileiras em que as mães aparecem como única interlocutora potencial para a transmissão da língua portuguesa. Além disso, é trazido para o cerne da discussão um país que historicamente é caracterizado pela emigração e, recentemente, a partir da década de 80, tornou-se um país de imigrantes. Nesse sentido, busco compreender, através das histórias de migrações das mães, como as lideranças políticas e a sociedade civil vêm lidando com este novo fenômeno que sugere mudanças estruturais não somente em relação aos aspectos político e econômico, mas também aos aspectos socioculturais, tendo em vista o vasto repertório linguístico-cultural trazido pelos imigrantes.

---

<sup>3</sup> Segundo dados do Instituto Italiano de Estatísticas (ISTAT) em 2013, os brasileiros ocupam a primeira posição entre os lusófonos residentes com 43.202; em seguida, aparecem os portugueses com 5.517 e os cabo-verdianos com 4.589 com maiores números entre os outros lusófonos. (Cf. ISTAT, 2013)

## 1.2 PERGUNTAS DA PESQUISA E OBJETIVOS

A partir das breves considerações expostas, lanço a seguinte questão: de que modo se dá a transmissão, o desenvolvimento e a manutenção do português para as novas gerações de famílias ítalo-brasileiras na Itália, dentro e fora do contexto familiar? No bojo de investigação dessa questão, outras questões se desdobram:

- a) Que representações os pais manifestam em relação à língua portuguesa e de que modo essas representações repercutem no processo de transmissão e manutenção do PLH dentro e fora do contexto familiar?
- b) Que representações os filhos manifestam em relação à língua portuguesa e como eles reagem às ações de aproximação da língua promovidas (ou não) pelos pais e pela comunidade?
- c) De que modo as representações dos pais acerca de suas próprias identidades linguística e cultural interferem no processo de transmissão e manutenção do PLH?
- d) De que modo a compreensão das representações e atitudes dos pais e dos filhos acerca da transmissão e manutenção da língua de herança pode contribuir para incentivar, promover e desenvolver o ensino de português no contexto de PLH na Itália?

Particularmente, interessa a este trabalho observar quais as representações e atitudes de pais e filhos acerca da língua portuguesa e como eles lidam com os desafios que se impõem à transmissão e à manutenção do português como língua de herança dentro e fora do contexto familiar.

Diante dessas questões, o objetivo geral desta pesquisa é investigar como ocorrem a transmissão, o desenvolvimento e a manutenção do português para as novas gerações de famílias ítalo-brasileiras na Itália dentro e fora do contexto familiar. Esse objetivo geral será alcançado através dos seguintes objetivos específicos:

- identificar as representações dos pais em relação à língua portuguesa e definir como essas representações repercutem no processo de transmissão e manutenção do PLH;
- identificar as representações dos filhos em relação à língua portuguesa e definir como eles reagem às ações de aproximação da língua promovidas (ou não) pelos pais e pela comunidade;
- conhecer os interesses, os desafios e as expectativas manifestados nas representações e atitudes de pais e filhos em relação à proficiência que desejam desenvolver e/ou ver desenvolvida em português;

- identificar as representações dos pais acerca de suas próprias identidades linguística e cultural e definir de que modo elas interferem no processo de transmissão e manutenção do PLH.

### 1.3. METODOLOGIA

#### 1.3.1 Sobre a natureza da pesquisa

Ao investigar o desenvolvimento, a transmissão e a manutenção do PLH entre as novas gerações oriundas de famílias ítalo-brasileiras, o meu interesse de pesquisadora voltou-se para identificar as representações e atitudes de pais e filhos acerca da língua portuguesa e como elas repercutem na preservação ou não desta língua dentro e fora do contexto familiar. Aqui, entendo as representações como “[...] as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito.” (WOODWARD, 2008, p. 17), admitindo o paradigma qualitativo-interpretativista como sendo o mais apropriado para serem logrados os propósitos desta pesquisa.

Para Denzin; Lincoln (2006, p. 17), “a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo” e consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Segundo os autores, essa é uma definição genérica, uma vez que seu complexo campo histórico fez com que, em diferentes momentos, a pesquisa qualitativa apresentasse diferentes significados. No momento atual, consideram que a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa cujo propósito é estudar as coisas em seus cenários naturais, tentando entender ou interpretar os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. Para tanto, os autores sustentam que não há por que privilegiar uma metodologia em detrimento de outra, por isso concebem que o pesquisador pode vir a utilizar diversos métodos e abordagens; entre eles, os métodos e as técnicas da etnometodologia, da fenomenologia, da hermenêutica, da etnografia e dos estudos culturais. Da mesma forma, consideram que o pesquisador dispõe de uma variedade de técnicas para obter seu material empírico – estudo de caso, experiência pessoal, introspecção, história de vida, entrevistas, artefatos, textos e produções culturais, observações participantes e não participantes, históricos – com o intuito de descrever o cotidiano e os significados para os indivíduos envolvidos na pesquisa.

Como os autores sugerem, a pesquisa qualitativa deve ser vista como um conjunto de práticas interpretativistas, o que lhe confere um campo de atuação amplo, ao mesmo tempo em

que cada prática lhe permite uma visibilidade diferente do mundo. Nesse sentido, cabe ao pesquisador a tarefa de escolher entre a vasta quantidade de métodos e técnicas disponíveis aqueles que atendam ao propósito da investigação. No que concerne a esta pesquisa, adota-se uma abordagem de natureza etnográfica, o que significa que são seguidos os princípios da etnografia, principalmente no que tange às técnicas e aos instrumentos de geração de dados – observações participantes, entrevistas semi-estruturadas, notas de campo e conversas informais; no entanto, em relação à análise dos dados, a leitura interpretativa não se restringe à teoria de base etnográfica, mas abrange também outras fontes teóricas: a Linguística, a Sociolinguística e os Estudos Culturais.

Na Antropologia, a etnografia surge, a princípio, como uma tentativa de descrição da cultura e da sociedade, considerando que o pesquisador deve estar atento para ações da vida diária das pessoas. Isto é, o etnógrafo observa o que acontece, ouve o que as pessoas dizem, faz perguntas, enfim, refere-se a todo e qualquer dado que possa ser aproveitado para o foco de sua pesquisa. Para Hammersley e Atkinson (1997), a etnografia é a “forma mais básica de pesquisa social. Não apenas porque tem uma longa história, mas também porque apresenta uma semelhança com a forma rotineira através da qual as pessoas dão sentido ao mundo na sua vida cotidiana”.

Nessa perspectiva, o etnógrafo se vê diante do desafio de tentar apreender e analisar as formas simbólicas – palavras, imagens, instituições, comportamentos – pelas quais as pessoas se representam para si mesmas e para outros. Do ponto de vista de Geertz (2003), a etnografia é

um conjunto de estruturas conceituais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e implícitas, e que [o pesquisador] precisa primeiro apreender e depois apresentar. (GEERTZ, 2003, p. 15).

Para o autor, o estudo etnográfico é uma ciência interpretativa na qual o pesquisador “percebe, e mesmo assim com bastante insegurança, o ‘com que’, ou ‘por meios de que’, ou ‘através de que’ os outros percebem” (GEERTZ, 2001, p. 90). Trata-se da interpretação de como os sujeitos constroem e reconstróem os significados de sua cultura.

Na Linguística Aplicada, é cada vez maior o interesse pela etnografia entre seus métodos de abordagem<sup>4</sup>, baseando-se muitas vezes em experiências já desenvolvidas no âmbito da Educação. No entanto, a abordagem etnográfica proposta nas pesquisas em Educação, e,

---

<sup>4</sup> Vide Moita Lopes (2002), Freitas (2003), Mendes (2004), Coelho (2009), Fritzen (2007), entre outros.

acrescento, na LA e em outras possíveis áreas, não corresponde à etnografia no seu sentido estrito como exposto na Antropologia; por isso, os estudos são considerados de tipo etnográfico, como sugerem Ludke e André (1986).

Nesse sentido, os estudos seguem os princípios e estabelecem procedimentos de investigação concebidos pela etnografia com ressalva para certos requisitos que, segundo os mesmos autores, não necessitam ser cumpridos, a exemplo da permanência prolongada do pesquisador em campo, o contato com outras culturas e o uso de amplas categorias sociais de análise de dados. Para eles, a diferença de enfoques na área da Antropologia em relação à área da Educação, aqui me refiro ainda à LA, permite que ajustes desse tipo sejam feitos para atender as especificidades de cada campo de estudo.

No caso específico da Linguística Aplicada, sustento, assim como muitos linguistas aplicados (Cf.; MAHER, 1998; MOITA LOPES, 2006; CAVALCANTI, 2006; 2007), que a escolha pela abordagem etnográfica representa uma forma poderosa de fazer pesquisa pelo seu comprometimento para compreender a aquisição de línguas, a sua socialização e o uso a partir de práticas sociais e discursivas situadas. Além disso, o uso de práticas etnográficas abre o diálogo interdisciplinar da LA com outras áreas do conhecimento o que sugere novas configurações teórico-metodológicas em busca de contemplar a complexidade das práticas sociais e discursivas em que os sujeitos estão envolvidos.

Watson-Gegeo (1988), contudo, nos adverte sobre a importância de que esses estudos estejam em consonância com a característica peculiar da etnografia, que segundo a autora, se refere ao seu aspecto holístico e na maneira como trata a cultura como parte integral da análise (e não apenas como um dos vários fatores a serem levados em consideração). Para a autora, alguns princípios fundamentais norteadores da pesquisa etnográfica precisam ser respeitados, caso contrário corre-se o risco de que qualquer abordagem qualitativa seja chamada de ‘etnográfica’ por envolver observação em ambientes não laboratoriais. O primeiro princípio para o qual ela chama atenção diz respeito ao fato de que a etnografia focaliza o comportamento de um grupo de pessoas e os padrões culturais subjacentes a esse comportamento. No caso da presente pesquisa, por exemplo, um dos aspectos que foi observado e interpretado refere-se às escolhas linguísticas quanto ao uso ou não do português pelos sujeitos participantes. Para tanto, foram considerados não somente a competência comunicativa de cada um deles, mas também outros aspectos – convenções sociais e o *status* da língua, por exemplo – que influenciam certos padrões de comportamento linguístico como um todo.

O segundo princípio apontado pela autora refere-se ao caráter holístico da etnografia, significando, em suas palavras, que “[...] qualquer aspecto da cultura ou do comportamento deve ser descrito e explicado em relação à totalidade do sistema do qual faz parte” (WATSON-GEGEO, 1988, p. 520). Para ilustrar, sugiro como exemplo, ainda referente a este estudo, o fato de que os fortes laços familiares terem sido mencionados pelas mães como o motivo preponderante para a transmissão e a manutenção do PLH nos levou a descrever e explicar de que forma elas mantinham suas relações familiares brasileiras, assim como os seus filhos, tanto no Brasil quanto na Itália, na tentativa de compreender qual a importância dos vínculos familiares na socialização da língua portuguesa pelas crianças.

Em relação ao terceiro princípio, a autora ressalta a importância do papel da teoria na condução da observação e interpretação da etnografia, ou seja, o pesquisador deve se valer de um referencial teórico que direciona sua atenção para certos aspectos situacionais e para certos tipos de perguntas de pesquisa. No entanto, isso não significa dizer que a observação e a interpretação etnográfica sejam por ela determinadas. De fato, como pude experimentar no desenvolvimento desta pesquisa, as leituras prévias sobre os estudos referentes à transmissão e à manutenção de diferentes línguas de herança nos mais variados contextos de imigração foram fundamentais para orientar minhas observações e fazer comparações com os dados gerados neste estudo.

Por fim, a autora enfatiza o princípio *êmico* de análise. Esse princípio, implica que cada situação investigada pelo viés da etnografia deve ser entendida a partir da perspectiva dos participantes naquela situação específica. Dessa forma, ao interpretar os dados gerados neste estudo, o compromisso em trazer à tona as experiências de mães e filhos, considerando os significados atribuídos por eles acerca do que pensam e sentem em relação ao português e quais as suas expectativas em relação à transmissão e à manutenção dessa língua.

Após este breve panorama acerca do enfoque teórico-metodológico sobre o qual se desenvolveu esta pesquisa, segue-se a descrição do contexto e dos sujeitos investigados, assim como com a caracterização dos instrumentos e procedimentos de geração de dados e sua análise.

### **1.3.2 O território da pesquisa: a cidade de Cremona e a imigração estrangeira**

Os dados desta pesquisa foram gerados na cidade de Cremona, na província homônima, que faz parte da região da Lombardia, ao norte da Itália, onde se concentra a maioria dos imigrantes brasileiros na Itália. Cremona é a cidade de origem de meu esposo, a qual passei a

frequentar desde 2007 e onde fiz contato com algumas brasileiras antes mesmo de começar esta investigação. A facilidade de encontrar brasileiros residentes nesta localidade, aliada à familiaridade que tenho com o lugar, fez com que o referido estudo fosse concentrado nesta cidade.

O município de Cremona conta com 72.179 habitantes, dos quais 9.713 (13,5%) estrangeiros e uma renda média anual per capita de 15.975 euros (2010), considerada alta pelo padrão nacional (ISTAT, 2011). A cidade tem origens remotas: foi fundada pelos romanos em 218 a.C. para controlar a navegação ao longo da margem esquerda do Rio Pó (o maior da Itália) e se manteve por muitos séculos como importante porto fluvial. Seu período de maior esplendor corresponde à Baixa Idade Média (séculos XI a XV), após a constituição da Comuna, que reunia, sob a proteção do bispo local, a população urbana, composta por comerciantes, artesãos e guerreiros. A essa época remontam também os principais monumentos que ainda hoje enobrecem a praça principal da cidade: o palácio municipal (*PalazzodelComune*) e seu anexo (*Loggia dei Militi*), a catedral (*Duomo*), seu batistério e o *Torrazzo*, que, com seus 112m de altura, é considerado o campanário em tijolos mais alto do mundo.

Ao longo da Idade Média, Cremona lutou contra as cidades vizinhas e conseguiu expandir seus territórios para além das atuais fronteiras de sua província, mas, a partir do século XIV, as lutas internas entre partidários do Papa e do Imperador enfraqueceram a Comuna, que perdeu sua autonomia política em favor do Ducado de Milão (1406), o qual foi sucessivamente dominado por potências estrangeiras: França (1499-1512 e 1515-1521), Espanha (1535-1714) e Áustria (1714-1859). No período espanhol, o comércio ao longo do Rio Pó entrou em decadência e, por conseguinte, as classes dirigentes locais voltaram-se para o desenvolvimento de outro setor que, até os dias de hoje, constitui a atividade econômica mais importante da província de Cremona: a agricultura. Quando o território cremonense passou a fazer parte do Reino da Itália (1861), ele já possuía uma ampla rede de canais para a irrigação e era pontilhado por centenas de *cascine*, ou seja, casarões rurais que constituíam unidades autônomas de produção agrícola e que abrigavam, em alguns casos, dezenas de famílias camponesas.

A partir do segundo pós-guerra, a decolagem industrial da Itália fez com que boa parte da população rural da província abandonasse os campos em direção à cidade ou aos centros manufatureiros de maior importância, como Milão. Todavia, não obstante a perda de mão de obra, a tecnificação da agricultura fez com que este setor continuasse a conservar sua importância econômica. A indústria local, por outro lado – com algumas importantes exceções, sobretudo no setor alimentar e a tradicional produção artesanal de instrumentos musicais

(luteria<sup>5</sup>) – se desenvolveu de maneira bastante diminuta, o que não impediu que, assim como outras cidades italianas, Cremona se tornasse, a partir da década de 80, meta da imigração estrangeira<sup>6</sup>.

Não podia passar despercebida a chegada de um contingente crescente de estrangeiros num pequeno centro provincial que já havia perdido 10.000 habitantes de 1978 até os dias atuais (Cf. ANNUARIO ESTATISTICO, 2006), por efeito do crescente envelhecimento da população, da saída de muitos jovens em busca de trabalho e da saturação do mercado imobiliário. Se excetuarmos os poucos estudantes internacionais de luteria, geralmente de origem europeia, norte-americana ou japonesa, que já constituíam uma presença habitual no panorama urbano de Cremona, os primeiros imigrantes, sobretudo os de origem africana (senegaleses e marroquinos), chegaram a despertar a desconfiança de alguns residentes, que os associavam à informalidade (muitos deles, de fato, se dedicavam a vender objetos de pouco valor nas ruas do centro e nas portas dos mercados) e ao tráfico de drogas. Tal percepção contribuiu para aumentar o preconceito em relação aos imigrantes, principalmente a partir do começo dos anos 90.

A queda do comunismo no leste europeu desencadeou um processo migratório em massa dos habitantes daqueles países, especialmente da Albânia, para as cidades italianas. Para essa população, pelo menos num primeiro momento, as perspectivas de encontrar um emprego formal foram diminutas, assim como para os primeiros imigrantes. O debate acerca do papel da imigração ainda divide profundamente a sociedade italiana já que alguns sustentam que esta seja inevitável, diante do envelhecimento da população autóctone, e até desejável, pois ‘há trabalhos que os italianos não querem mais fazer’ enquanto outros afirmam que se trata de uma nova forma de escravidão disfarçada, que fornece apenas mão de obra a baixo custo em concorrência com os trabalhadores locais e influi, portanto, negativamente no valor dos salários. A ligação entre imigração e criminalidade (em 2013, quase a metade da população carcerária italiana era formada por estrangeiros) é, aliás, um tema polêmico, bastante explorado pelos movimentos políticos que pretendem impor barreiras à entrada de clandestinos. No que concerne à cidade de Cremona, é possível afirmar, todavia, que o aumento significativo da população estrangeira residente (de 5.268 em 2005, para 9.462 em 2013, com um pique de

---

<sup>5</sup> A luteria diz respeito à construção e manutenção de instrumentos musicais, com foco, segundo a história, em instrumentos de cordas feitos em madeira, artesanalmente, pela qual a cidade de Cremona tem tradição plurissecular e é mundialmente famosa.

<sup>6</sup> Este breve histórico foi fruto de entrevista pessoal concedida pelo historiador local Giuseppe Benedini em janeiro de 2014.

10.153 no ano de 2012) se refletiu também numa “naturalização” de sua presença por parte dos habitantes italianos, possivelmente em decorrência de sua inserção no mercado de trabalho em posições de maior prestígio social. Vemos, assim, que, pelos dados da Câmara de Comércio de Cremona, em 2011, já havia 3.949 empresários estrangeiros (62% dos quais originários de países que não fazem parte da União Europeia), concentrados principalmente nos setores de construção (51%) e comércio (21%), que correspondem a cerca de 8% do empresariado local.

Os cidadãos brasileiros residentes na Província de Cremona são 282 no total, 55 se considerarmos apenas o município-capital (Cf. ISTAT, 2011). Certamente, esse número seria maior se fossem contabilizados também os residentes irregulares, sem *permesso di soggiorno*<sup>7</sup> e os naturalizados, aqueles que já possuem nacionalidade italiana (cônjuges e descendentes de cidadãos italianos). O primeiro dado significativo, que segue a tendência geral dos imigrantes brasileiros na Itália, é a absoluta preponderância do gênero feminino. São aproximadamente 206 mulheres a 76 homens, o que indica uma proporção de aproximadamente 3 mulheres brasileiras para cada 1 homem brasileiro. Os brasileiros se encontram distribuídos entre 59 dos 115 municípios de província, mas se concentram especialmente nas áreas urbanas, seguindo aquela que é outra das tendências gerais da imigração brasileira na Itália. Observa-se, assim, que os 10 municípios onde se encontra o maior número de brasileiros residentes<sup>8</sup> compreendem 8 dos 10 maiores centros urbanos da província de Cremona por número de habitantes<sup>9</sup>. Além da sua residência nos municípios mais populosos, nota-se que os brasileiros localizam-se em prevalência nas áreas ao noroeste de Cremona: “Alto Cremonese”, “Cremasco” e “Gera D’Adda”, seguindo as principais diretrizes rodoviárias, sobretudo em demanda da capital regional, Milão (ver Mapa 1).

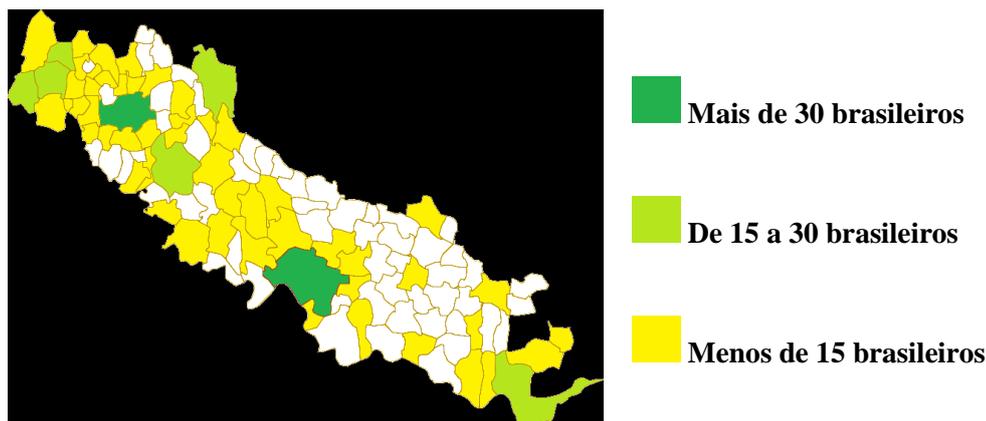
#### Mapa 1: Brasileiros na província de Cremona

---

<sup>7</sup> O *permesso de soggiorno* (autorização de permanência) é o documento que autoriza a residência legal do estrangeiro (estrangeiro que não é cidadão de países da União Européia) no território italiano.

<sup>8</sup> Cremona, Crema, Agnadello, Pandino, Castelleone, Casalmaggiore, Spino D’Adda, Soncino, Rivolta D’Adda e Ricengo.

<sup>9</sup> Cremona, Crema, Casalmaggiore, Castelleone, Soresina, Pandino, Rivolta D’Adda, Soncino, Spino D’Adda e Pizzighettone.



Mapa: Daniela Mascarenhas e Giuseppe Benedini, com base em dados em Istat (2010)

### 1.3.3 Sujeitos da pesquisa: as famílias ítalo-brasileiras

A maioria das famílias ítalo-brasileiras participantes deste estudo foi contatada a partir da rede de amigos de duas brasileiras conhecidas previamente por mim. Elas se disponibilizaram a informar sobre o meu interesse em conhecer famílias ítalo-brasileiras para desenvolver uma pesquisa; uma vez que o contato era consolidado, eu passava a ter acesso ao telefone do cônjuge brasileiro. Todas as dez famílias por elas contatadas foram receptivas e convidadas a participar.

Outras duas famílias foram contatadas através da Associação Latino Americana em Cremona (ALAC), quando o diretor me concedeu uma entrevista, à qual faço referência no Capítulo 4. Aqui, vale ressaltar que os cônjuges brasileiros, casados há mais de três anos, adquiriram a cidadania italiana e, por isso, não aparecem no censo demográfico, o que inviabilizou qualquer tentativa de busca nos registros governamentais.

Os participantes desta pesquisa compreendem 9 famílias ítalo-brasileiras com a participação exclusiva de 9 pais e mães na Etapa I, e 4 famílias na Etapa II, em que 4 mães e 5 filhos são investigados. O Quadro 1 a seguir está organizado de acordo com o nível de envolvimento das famílias no estudo. As quatro primeiras famílias em destaque participaram da primeira e segunda etapas da pesquisa, enquanto as famílias seguintes participaram apenas da primeira que correspondeu exclusivamente a uma única entrevista semiestruturada com o cônjuge brasileiro.

**Quadro 1:** Perfil geral das famílias

<b>Família: cônjuge brasileiro<sup>10</sup></b>	<b>Naturalidade</b>	<b>Idade</b>	<b>Filhos idade e sexo</b>	<b>Tempo de residên cia na Itália (anos)</b>	<b>Escolaridade</b>	<b>Ocupação: Brasil/Itália</b>	<b>Etapa em que foi incluído</b>
M1	Maceió (AL)	38 anos	11 (M)	11 anos	Ensino Fundamental II	Comerciária/ Diarista	I e II
M4	Recife (PE)	40 anos	10 (F) 3 (F)	11 anos	Ensino Médio (magistério)	Auxiliar administrativo / Dona de casa	I e II
M3	Fortaleza (CE)	40anos	14 (F) 12 (M) 8 (M) 5 (F)	16 anos	Ensino Médio	Auxiliar de enfermagem/ Auxiliar de enfermagem e diarista	I e II
M2	Manaus (AM)	43anos	7 (M)	11 anos	Ensino Superior (Administração e Marketing)	Supervisora de empresa de cosméticos/ Produção de eventos Representante de empresa de cosméticos	I e II
M5	Contagem (MG)	29anos	6 (F) 2 (F)	8 anos	Ensino Superior incompleto (Nutrição)	Auxiliar administrativo e estudante/ Auxiliar de enfermagem	I
M6	Candido Mota (SP)	33 anos	4 (M) 9 (M)	10 anos	Ensino Médio	Comerciária/ Barista	I
M7	Rio de Janeiro (RJ)	61 anos	40 (M)	40 anos	Ensino Médio	Estudante/ Cozinheira	I
P1	Porto Seguro (BA)	32 anos	3 ½ (F) 1 ½ (F)	6 anos	Ensino Superior com Mestrado	Estudante/ Músico	I
M8	Maceió (AL)	37 anos	10 (F) 8 (M)	12 anos	Ensino médio	Cantora/ cantora e diarista	I

P: pai M: mãe F: gênero feminino M: gênero masculino

Como se pode observar no Quadro 1, o tempo de constituição das famílias varia de 6 a 16 anos e coincide com ou aproxima-se à idade dos seus filhos, com exceção de três casais, que

<sup>10</sup> De modo a garantir o anonimato dos participantes, os seus nomes foram substituídos por letras e números.

tiveram seus filhos anos mais tarde. Nesse grupo, apenas uma família não corresponde a essa descrição: M7, que já vive no país há 40 anos e tem um filho de 39 anos.

O número de filhos varia de 1 a 4, com uma média de dois filhos por família. A idade dos filhos está entre 9 meses e 14 anos, com exceção de um adulto, de 40 anos. A maioria dos cônjuges brasileiros compreende duas faixas etárias:

- De 30 anos (cinco participantes), 40 anos (três participantes)
- 61 anos (um participante).

Eles são originários de diferentes Estados brasileiros, sendo a maioria proveniente da Região Nordeste. Apenas uma participante tem origem italiana, mas foi viver na Itália na fase adulta. Nessas famílias, ambos os pais trabalham fora, com exceção de uma mãe que é exclusivamente dona de casa. Todos os cônjuges brasileiros se consideram fluentes em italiano, sendo que a maioria afirma que não escreve muito bem.

Um outro dado importante é que a maioria das mulheres brasileiras conheceu seus companheiros no Brasil e, na época, não conheciam outra língua além do português, nem possuíam experiência de vida em outro país. Apenas 3 casais se conheceram na Itália porque os cônjuges brasileiros, inclusive o único homem participante, já viviam na Itália ou em outro país europeu. Entre eles, 2 eram fluentes na língua italiana.

A partir da análise dos dados gerados na Etapa I da pesquisa, foram considerados mais dois critérios para a permanência das famílias, tendo em vista que esta análise inicial sugeriu a importância de se observar o desenvolvimento do bilinguismo desde a mais tenra idade e as primeiras experiências de letramentos das crianças em português. Assim, as famílias deveriam ter ao menos um(a) filho(a) que tivesse nascido na Itália ou passado a viver neste país com, no máximo, 2 anos de idade e a criança deveria estar frequentando a escola a partir do nível fundamental I (que na Itália corresponde à escola elementar). A adoção do primeiro critério justifica-se por ser considerada a idade aproximada do desenvolvimento da linguagem. Quanto ao segundo critério, corresponde à fase escolar em que as crianças passam a adquirir mais autonomia na leitura e na escrita; portanto, levou-se em consideração que a partir dessa faixa etária, as crianças participantes poderiam nos apresentar suas experiências de letramento em português. O perfil mais detalhado das quatro famílias que foram selecionadas a partir dos critérios acima será apresentado no Capítulo 4, Seção 4.1.

A seguir, disponibilizo um quadro com a contagem do total de participantes envolvidos na pesquisa:

**Quadro 2:** Sumário das famílias participantes

	<b>Apenas na Etapa I</b>	<b>Apenas na Etapa II</b>	<b>Em ambas as etapas</b>
Nº de famílias	• 9 famílias	• 4 famílias	• 9 famílias
Nº distribuído de participantes	• 9 pais	• 4 mães • 5 crianças	• 9 pais • 5 crianças
<b>Total de participantes</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>14</b>

#### 1.3.4 O desenho da pesquisa

Durante o trabalho de campo, realizado ao longo de 1 ano e 2 meses, os dados deste estudo foram gerados por mim, seguindo os moldes de uma pesquisa de natureza etnográfica, isto é, por intermédio de observação participante, notas de campo, entrevistas e conversas informais. Durante esse período, as famílias ítalo-brasileiras foram acompanhadas em três momentos distintos<sup>11</sup>:

- De dezembro de 2013 a fevereiro de 2014 (Etapa I)
- Julho de 2014 (Etapa II)
- De dezembro de 2014 a fevereiro de 2015 (Etapa II)

Como foi mencionado anteriormente, esta pesquisa foi desenvolvida em duas etapas, considerando os dois critérios estabelecidos para a permanência das famílias. A primeira etapa consistiu na realização de uma entrevista semiestruturada apenas com o cônjuge brasileiro (a participação do cônjuge italiano estava prevista para a segunda etapa da pesquisa). Nessa etapa, os objetivos foram a) mapear os dados gerais dos participantes da pesquisa, ou seja, famílias ítalo-brasileiras residentes na cidade de Cremona com filhos, e b) obter informações sobre seus padrões de uso das línguas desde a formação da família, incluindo também o histórico do casal

<sup>11</sup> O projeto inicial previa a minha permanência na Itália por um ano de forma ininterrupta para a realização da pesquisa de campo; porém, durante o curso do doutorado assumi o cargo de professora numa universidade pública e o cumprimento do período de estágio probatório não possibilitou a minha dispensa.

e o processo de integração dos cônjuges estrangeiros, até a chegada do(s) filho(s), e c) conhecer as suas crenças e perspectivas em relação ao bilinguismo.

Uma vez que os contatos foram feitos através de terceiros, como foi já explicitado, o meu primeiro contato direto foi feito por telefone. Nessa oportunidade, o propósito do estudo foi exposto de forma breve e, assim, agendado o primeiro encontro. Apenas 3 das 12 famílias com as quais conversei não puderam participar, por estarem ausente da localidade do período da pesquisa.

Todas as famílias preferiram ser entrevistadas em suas respectivas residências, com exceção de uma mãe, que solicitou que sua entrevista fosse feita durante a aula de natação do seu filho, porque os cuidados com o seu bebê, à época com 9 meses de idade, inviabilizariam a entrevista residencial. Embora tenha sido solicitado apenas a presença do cônjuge brasileiro, dois cônjuges italianos fluentes em português apresentaram-se com o(a) entrevistado(a). Não fiz nenhuma objeção à presença deles, pois considerei como uma gentileza e certa dose de curiosidade sobre o assunto. Um deles participou eventualmente no início da entrevista, quando a esposa solicitou a lembrança de algumas datas. Com relação ao outro casal, o cônjuge italiano foi a mãe que se posicionou sobre questões relacionadas ao bilinguismo. As entrevistas tiveram em média 1 hora de duração e foram gravadas em um dispositivo digital MP3.

A meu ver, o fato de a pesquisadora ser brasileira contribuiu positivamente para a receptividade dos participantes e o desenvolvimento da entrevista, tendo em vista a acolhida calorosa e o grau de confiança que foi estabelecido. O encontro era sempre iniciado com muita informalidade e as apresentações ocorriam como uma continuidade do primeiro contato feito pelo telefone. Os primeiros 15 minutos transcorreram com conversas casuais sobre o Brasil e os nossos lugares de origem. Esse momento inicial foi importante para “quebrar o gelo” e, ao mesmo tempo, contribuíram para que eu encontrasse a melhor forma de conduzir a entrevista. O próximo passo era chegar ao motivo da pesquisa, quando eu pude expor mais detalhadamente em que consistia o estudo e como iríamos proceder na entrevista. Ou seja, o que consta no termo de consentimento, o qual era lido em seguida e aprovado pelo participante por meio de sua assinatura. Após esses dois momentos iniciais, a gravação era iniciada.

Para a Etapa II da pesquisa, 6 famílias foram convidadas porque satisfaziam os critérios estabelecidos. Todas as famílias mostraram interesse em participar, mas duas delas justificaram que, por motivo de viagem, não estariam disponíveis. Durante a Etapa I, a descoberta de que as mães eram as únicas responsáveis pela transmissão e manutenção do PLH fez com que eu

reconsiderasse a participação dos pais italianos nesta segunda etapa; sendo assim, o meu olhar passou a incidir sobre as mães e os filhos, ao invés de ambos os genitores, como previsto.

Dessa forma, permaneceram na pesquisa 4 famílias das quais 4 mães brasileiras e 5 crianças, perfazendo um total de nove participantes. Nessa etapa, combinamos que eu os acompanharia em situações rotineiras e realizaríamos outras entrevistas. Como ocorreu na primeira etapa, os encontros para as entrevistas aconteceram na casa das famílias de acordo com a disponibilidade do participante. Tiveram a duração de 2 horas, em média, sendo que cada sujeito foi entrevistado individualmente, ainda que fizessem parte da mesma família..

A entrevista com os filhos foi realizada neste mesmo encontro, mas solicitei às mães que nos deixassem a sós. Todas as crianças já me conheciam e já estavam cientes de que seriam entrevistadas, algo previamente informado por suas mães. Ainda assim, fiz uma breve apresentação do estudo, posicionando-me como estudante de línguas que precisava cumprir uma tarefa escolar. Expliquei que gostaria de conhecer como eles viviam na Itália e como eles se relacionavam com o Brasil e suas respectivas línguas. Essa foi a forma que encontrei para tranquilizá-los quanto ao caráter do encontro – em forma de entrevista – e a necessidade de que fosse gravada. Apenas para um dos entrevistados eu expliquei que se tratava de uma pesquisa de doutorado porque era uma adolescente de 14 anos. Eles foram bastante receptivos e curiosos.

Durante a segunda etapa, além das entrevistas, acompanhei as famílias separadamente, de acordo com a sua preferência, em situações em que mãe e filho estivessem juntos. Considerando os diversos contextos nos quais ocorreu a investigação, as notas de campo mostraram-se fundamentais. Elas eram feitas geralmente após os encontros e foi através delas que consegui expandir minhas reflexões acerca do papel que a língua portuguesa assume dentro do contexto familiar e fora dele, bem como as crenças e atitudes das mães e dos filhos em relação a esta língua e a sua transmissão e manutenção.

As circunstâncias dos nossos encontros foram diversificadas e atenderam à dinâmica de cada família. À medida que passei a acompanhar as famílias, sugeri às mães que nos encontrássemos à parte da entrevista, para um café, hábito corrente entre os moradores da cidade de Cremona e compartilhado pelas brasileiras. A sugestão do convite surtiu um efeito muito positivo entre as mães, que optaram pelo encontro em sua casa ou no seu Café preferido. Nessas ocasiões, os assuntos discutidos foram diversificados e orientados na maioria das vezes por elas: perguntas de cunho pessoal, curiosidades sobre a cidade de Cremona, referências sobre a família brasileira e a formação da nova família em terras estrangeiras. Diferentemente das

duas entrevistas previamente realizadas com as mães, esse encontro informal assumiu um tom bastante peculiar, aproximando-se mais de uma conversa entre mulheres que compartilhavam algumas características comuns. Embora apenas um encontro tenha sido realizado com cada uma delas, esse momento foi importante para conhecer um pouco mais da subjetividade dessas mães.

Por último, realizei um encontro em minha casa com as mães e os filhos, com o intuito de promover a aproximação entre as famílias, principalmente entre as crianças, tendo em vista as poucas oportunidades relatadas pelas mães para elas se encontrarem. Nesse momento de interação em grupo, procurei observar se a preferência dos sujeitos naquele momento, tanto mães quanto filhos, era falar em português ou em italiano.

### **1.3.5 Procedimentos de análise**

Meu objetivo nessa análise era construir uma interpretação do ponto de vistas das mães e das crianças sobre o português, evidenciando suas crenças, seus valores e atitudes em relação a esta língua. Nesse sentido, propus a triangulação dos dados gerados a partir das observações participantes, das entrevistas, das notas de campo e das conversas informais, na tentativa de identificar e confrontar as representações dos sujeitos participantes, considerando as diferentes maneiras pelas quais eles poderiam sugerir indícios de como essas representações são (re)construídas e impactam a favor ou não na transmissão e na manutenção do PLH. Para tanto, os dados gerados foram interpretados à luz das contribuições teóricas da LA, em interface com outras áreas do conhecimento: os Estudos Culturais, a Linguística e a Sociolinguística.

O processo de análise dos dados foi desenvolvido por meio do método indutivo, sendo aqui importante ressaltar que a interpretação proposta é uma entre muitas outras interpretações possíveis, assim como os pontos de vista dos sujeitos participantes poderão ser diferentes no futuro.

Os dados gerados no primeiro momento, na Etapa I, foram provenientes de uma única entrevista semiestruturada com os genitores brasileiros e interpretados a partir das seguintes categorias:

- As experiências das mães na língua e cultura dominante;
- política linguística familiar;
- convivência com outros parceiros linguísticos;

- crenças e perspectivas em relação ao PLH.

No intervalo entre as duas etapas da pesquisa, esses dados foram revistos várias vezes, na tentativa de construir um quadro representativo dos fatores e crenças relacionados à transmissão e à manutenção do PLH mencionados pelos pais. Como base nessa análise inicial, alguns temas foram selecionados para serem abordados com mais profundidade; enquanto outras questões relacionadas, por exemplo, à identidade e à adoção ou não de práticas de letramento em português tornaram-se mais aparentes. Dessa forma, outros dois novos roteiros de entrevista foram elaborados, um para os pais e outro para os filhos. Considerando as contribuições anteriores dos pais e as particularidades e experiências das quatro famílias escolhidas, o roteiro sofreu adaptações em alguns pontos no momento da entrevista.

Na segunda fase da análise, considerei a análise inicial realizada na primeira fase e os dados gerados das observações participantes e das entrevistas realizadas na Etapa II, com mães e filhos. Nessa fase, a minha preocupação inicial foi ouvir as entrevistas ao menos duas vezes e assinalar os trechos mais significativos em relação aos objetivos propostos na pesquisa. À medida que as transcrições eram concluídas, eu aplicava alguns recursos intuitivos que me ajudaram a interagir com o texto de diversas formas; fiz várias leituras com focos diferenciados, por exemplo, e por meio de palavras-chave (identidade, Brasil, língua portuguesa, família, etc.).

Ainda nesta fase da análise, comecei a elaborar um quadro comparativo entre os resultados da minha análise e os resultados de pesquisas prévias sobre LH previstos para compor a revisão da literatura. Os tópicos elencados que serviram de referência para tal comparação foram agrupados entre aqueles que são ditos como fatores favoráveis à transmissão e à manutenção da LH:

- a) visita ao país onde a língua oficial é a LH em questão;
- b) visita e/ou permanência de familiares falantes da LH;
- c) comunicação frequente com esses familiares;
- d) uso de material na LH (CDs, DVDs, livros, canal de TV);
- e) convívio com a comunidade falante de LH *in loco*;
- f) experiência escolar na LH.

Por fim, uma vez que a pesquisa de campo foi finalizada, procedi à triangulação, confrontando os dados gerados nas notas de campo, nas entrevistas e nas conversas informais,

a fim de construir uma compreensão abrangente das questões de interesse desta pesquisa, considerando as seguintes categorias:

- as representações e atitudes das mães em relação à língua e à cultura do país hospedeiro;
- as representações e atitudes das mães e filhos em relação à língua e à cultura brasileira;
- as escolhas lingüísticas feitas por mães e filhos no contexto familiar e no convívio social;
- o papel que a língua portuguesa desempenha dentro do contexto familiar e fora dele;
- as atitudes das mães e dos filhos em relação ao bi/multilinguismo;
- as experiências de socialização em PLH fora do contexto familiar;
- as práticas de letramento em português dos filhos;
- outros fatores favoráveis à manutenção e à transmissão da LH, com base no quadro comparativo elaborado previamente e outros possíveis fatores apontados pelas famílias aqui investigadas.

#### 1.4 ORGANIZAÇÃO DA TESE

Este trabalho está organizado em quatro capítulos, além das Considerações Finais, Referências e os Anexos.

O Capítulo I, intitulado, *Contornos da pesquisa*, busca contextualizar a temática abordada neste estudo e apresentar, do modo mais objetivo possível, os procedimentos metodológicos adotados nesta investigação, a saber: o enfoque teórico, os instrumentos de geração de dados e os procedimentos de análise. Além disso, são descritos o contexto e os sujeitos da pesquisa.

No Capítulo 2, discorro sobre os conceitos de língua, cultura e identidade e, em seguida, discuto sobre o contato-conflito entre as línguas e culturas em contexto de migração, tendo em vista os efeitos dos mitos que circundam o fenômeno do bilinguismo na manutenção ou perda da língua de herança entre grupos minoritários.

No Capítulo 3 discuto o conceito de língua de herança e, em seguida, trago os fatores que vêm sendo apontados na bibliografia corrente como os mais preponderantes quando se trata de refletir sobre a transmissão e a manutenção das línguas de herança: a questão da identidade e o papel da família e da escola. Finalizo apresentando um breve panorama sobre a visibilidade das línguas de herança na Itália, contexto de imigração no qual está situado o PLH neste estudo.

No Capítulo 4 analiso os dados gerados na pesquisa em três seções: na primeira parte, trago as experiências de imigrações das mães, com o intuito de identificar suas representações acerca de suas próprias identidades linguística e cultural; em seguida, identifico as representações das mães e dos filhos em relação à língua portuguesa e, por fim, estabeleço a correlação entre as representações previamente identificadas nas seções anteriores e o processo de transmissão e manutenção do PLH no contexto familiar e no convívio social.

A partir da análise dos dados, teço as Considerações Finais, e procuro estabelecer um diálogo interpretativo com as contribuições oferecidas pelos sujeitos participantes desta pesquisa, com o intuito de que essas interpretações possam ampliar nosso conhecimento acerca das famílias de brasileiros na diáspora, bem como possam trazer *insights* para todos aqueles responsáveis pela transmissão e manutenção do PLH – pais, filhos, professores e lideranças políticas.

## 2 ENTRE DUAS LÍNGUAS E CULTURAS EM CONTEXTO DE IMIGRAÇÃO

### 2.1 LÍNGUA, CULTURA E IDENTIDADE

A intensificação dos fluxos e movimentos migratórios internacionais<sup>12</sup> provenientes do processo de globalização, na última década do século XX, contribuiu com mudanças importantes na nova configuração mundial. Para alguns pensadores contemporâneos (HALL, 2004, 2008; WOODWARD, 2008; BHABHA, 1998), trata-se de um período histórico caracterizado pelo colapso das velhas estruturas dos estados nacionais; ao mesmo tempo em que é perceptível o fortalecimento das identidades locais, regionais e comunitárias à medida que as culturas nacionais se tornam mais expostas a influências externas.

No caso deste estudo, apresento os conceitos de língua, identidade e cultura com os quais dialogo, por entender que se trata de conceitos de estreita relação entre si que são fundamentais para orientar nossas interpretações acerca dos contextos bi/multilíngues e bi/multiculturais nos quais os sujeitos participantes desta pesquisa estão imersos.

Ao discutir as concepções de língua é preciso rever aquelas propagadas pelo pensamento estrutural-funcional. Como sugerem César e Cavalcanti (2007), trata-se de conceitos que se tornaram incompatíveis para estudarmos os fenômenos linguísticos. Portanto, cabe a nós, pesquisadores,

[...] atravessar o fosso entre os ‘construtos teóricos’ e as raízes socioculturais dos fenômenos linguísticos e os seus sujeitos concretos, num mundo em que as distâncias, as noções de tempo/espaço e de territórios estão profundamente alteradas. (CÉSAR; CAVALCANTI, 2007, p. 60).

A língua, do ponto de vista dessas autoras, ao invés de ser concebida como um objeto abstrato ou a partir de dicotomias totalizantes e universalistas, deve ser vislumbrada a partir de “[...] um conjunto de variáveis, interseções, conflitos, contradições, socialmente constituídos ao longo da trajetória de qualquer falante.” (CÉSAR; CAVALCANTI 2007, p. 61). Nesse sentido, a língua assume um viés performático que irá representar as demandas dos seus falantes; portanto, a sua compreensão está atrelada às condições sociais nas quais os seus falantes estão imersos e, principalmente, ao valor simbólico que eles atribuem a esta língua.

---

<sup>12</sup> O Informe Las migracionese nel mundo, produzido pela Organização Internacional das Migrações (OIM), em 2010, registrava a existência de 214 milhões de migrantes no mundo ou de pessoas que vivem em um país diferente daquele em que nasceram.

De acordo com essas autoras, essa concepção de língua estaria bem representada à imagem do caleidoscópio: um jogo de configurações fugazes e “de (im)possibilidades fortuitas e, ao mesmo tempo, acondicionadas pelo contexto e pelos elementos” (CÉSAR; CAVALCANTI, 2007, p. 61) que nos permitiria visualizar a língua como um sistema de produção de significados individuais, sociais e culturais que estão em constante estado de (re)elaboração.

Outros linguistas e linguistas aplicados, a exemplo de Rajagopalan (1998; 2006), Moita Lopes (2006), Pennycook (1998), Maher (2007) e Mendes (2004; 2012), também coadunam com esta concepção de língua que se faz a partir do seu uso em práticas sociais situadas e contexto histórico específico. Para esses autores, a língua é vista em uma perspectiva mais situada, na qual os sujeitos que a usam estão diretamente implicados nas formas em que ela assume quando é usada em práticas sociais de comunicação e interação.

Mendes (2004, p. 162) sustenta ainda que não é possível dissociar a língua da cultura quando se trata de experiências de contato intercultural. Segundo a autora, a língua é “uma lente através da qual enxergamos a realidade que nos circunda” e, por isto, ao usá-la, não apenas comunicamos pensamentos, acontecimentos ou sentimentos, mas compartilhamos a nossa forma de ver o mundo quando interagimos com o outro. Assim, a autora assume que a denominação *língua-cultura* representa melhor a fronteira porosa entre língua e cultura que não nos permite separar os limites entre elas e propõe a seguinte definição:

Uma *língua-cultura*, desse modo, é um fenômeno social e simbólico de construção da realidade que nos cerca, é o modo de construirmos os nossos pensamentos e estruturarmos as nossas ações e experiências e as partilharmos com os outros. Esse sistema complexo, quando em movimento e em fluxo de trocas simbólicas, envolve diferentes níveis de estruturas formais, como os aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos, as unidades de sons e suas representações gráficas, assim como um sistema de normas e regras de organização e combinação dessas estruturas. [...] Uma *língua-cultura* é, em última instância, um conjunto potencial de estruturas, forças e símbolos que assume posições, formas e cores diferentes, a depender dos matizes impressos pelo mundo à sua volta e de sua interpretação por aqueles que interagem através dela. (MENDES, 2004, p. 163, grifo da autora).

Mas, afinal, o que viria a ser uma língua-cultura de herança? Em Mendes (2015), a autora amplia a sua reflexão e defende que

uma *língua-cultura de herança* (LCH) seria um modo de ser e de viver em uma língua, em processo contínuo de desenvolvimento, a qual é em parte familiar ao sujeito que a aprende, e em parte estranha, e que constrói, com outras línguas de nascimento, um espaço de inserção do sujeito no mundo através da linguagem. É a língua que contribui para conformar a identidade linguística do sujeito, juntamente com outras línguas que o revelam ao mundo.

Essa LCH ancora-se não na ideia de uma referência nacional ou espaço particular apenas, nem em uma variedade de uso apenas, mas sim nos modos como os participantes das interações nessa LCH interpretam o mundo à sua volta, partilhando com o aprendiz muitos modos de negociação cultural. De modo geral, a aproximação e o desenvolvimento da LCH são marcados pelas relações de afeto e pelas projeções que o aprendiz faz sobre a cultura, a língua e as memórias das pessoas do seu convívio. (MENDES, 2015, p. 85, grifo da autora).

A autora redimensiona o conceito de língua de herança, normalmente, associado estritamente ao seu caráter familiar, acrescentando que se trata de uma língua *em parte estranha* para o aprendiz e, neste estudo, para os filhos de imigrantes, que coexiste com outras línguas de nascimento. Portanto, ao se tratar de uma língua de herança deve-se ter em conta as diferentes perspectivas dos sujeitos que estão envolvidos porque eles irão atribuir significados diferentes à língua em questão. Além disso, a autora problematiza a questão da língua de herança, geralmente, associada à língua e à cultura nacionais e aponta para as possibilidades de negociações em que essa língua está imersa.

Com base nos autores supracitados, advogo que ao tratar do Português Língua de Herança (PLH) ou de qualquer outra língua de herança, não estamos diante de um conceito de língua abstrato, mas afinados a um conceito de língua que vislumbra a realidade sociocultural complexa na qual as línguas admitem diferentes formas e para as quais são atribuídos diferentes valores e funções. Portanto, ao tratar da transmissão e a manutenção de uma língua de herança, estamos de fato diante de um processo de re(significação) de uma língua-cultura que assume características peculiares de acordo com os aspectos históricos, sociais, culturais, políticos e de poder, além das funções e valores atribuídos pelos sujeitos que se identificam com esta língua.<sup>13</sup>

Diante do que foi exposto acima, defendo a relação de simbiose entre língua e cultura para a qual compartilhamos o conceito de cultura proposto por Geertz (2003). Segundo o autor, a cultura é formada por construções simbólicas, como uma teia complexa de significados cuja gênese, manutenção e transmissão estão a cargo dos atores sociais. Em suas próprias palavras:

O conceito de cultura que eu defendo [...] é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado. (GEERTZ, 2003, p. 15).

---

<sup>13</sup> É relevante destacar aqui que a escolha pela expressão transmissão e manutenção de uma língua de herança no presente trabalho foi condicionada pela terminologia corrente utilizada na maioria da bibliografia consultada.

Geertz (2003) sugere que para entendermos uma cultura não devemos procurar leis estáveis de um modo de vida porque a cultura não é algo que existe *per se*. A cultura se (re)constrói de forma dinâmica a partir dos acontecimentos e na forma como os sujeitos lidam com as mudanças históricas e atribuem significados a elas. Portanto, como adverte o autor, não podemos perder de vista a dimensão simbólica da cultura, na medida em que a cultura emerge na forma que as pessoas pensam e negociam sua forma de ‘estar no mundo’.

Para Hall (2004), refletir sobre o conceito de cultura na era da globalização, em que a comunicação em tempo real comprime e supera as distâncias espaciais e as separações entre os povos, implica falar de negociações, de tradução. Como afirma o referido autor:

[...] a cultura não é apenas uma viagem de redescoberta, uma viagem de retorno. Não é uma ‘arqueologia’. A cultura é uma produção. Tem sua matéria prima, seus recursos, seu ‘trabalho produtivo’. Depende de um conhecimento da tradição enquanto ‘o mesmo em mutação’ e de um conjunto efetivo de genealogias. (HALL, 2003, p. 43)

Para o autor, as culturas estão em constante processo de hibridização o que faz com que as pessoas tenham que renunciar a qualquer tipo de absolutismo étnico ou de pureza cultural “perdida”. No caso do imigrante, por exemplo, os vínculos com seu lugar de origem e suas tradições são mantidos, mas sem a ilusão de retorno ao passado. Segundo Hall (2004, p. 88), as pessoas são continuamente desafiadas “a negociar com as novas culturas em que vivem, sem simplesmente serem assimiladas por elas e sem perder completamente suas identidades”. O desafio que se impõe ao imigrante é o de aprender a viver, no mínimo, em duas identidades, a falar duas linguagens culturais, a traduzir e a negociar entre elas.

Nessa perspectiva, considero que as identidades culturais projetadas pelos sujeitos participantes desta pesquisa são negociadas constantemente a partir da sua história de migração (no caso das mães), das suas relações com familiares brasileiros e italianos, das suas experiências diárias no contexto familiar e no convívio social entre as diferentes culturas (no caso das mães e dos filhos). Dessa forma, vislumbro a cultura de herança brasileira não como uma cultura herdada *strictu sensu*, mas sim como uma produção histórica, uma construção discursiva. Como afirma Hall (2004, p. 47), embora seja comum nos referirmos às “culturas nacionais como uma das principais fontes de identidade cultural, [...] essas identidades não estão em nossos genes”. Ou seja, para aqueles que buscam a identidade cabe a tarefa de se reinventar e de se posicionar a si próprios e de reconstruir e transformar as identidades históricas, herdadas de um suposto passado comum. Nas palavras do autor,

a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no

momento do nascimento. Existe sempre algo “imaginário” ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre ‘em processo’, sempre ‘sendo formada’. [...] Assim, em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de ‘identificação’, e vê-la como um processo em andamento. A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é ‘preenchida’ a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros (HALL, 2004, p. 38-39).

Assim, entendo as identidades a partir das discussões contemporâneas para as quais a identidade é vista como contraditória, fragmentada e em processo de construção, levando-se em conta o papel dos sujeitos e das relações histórico-sociais nas quais eles estão implicados (HALL, 2004, 2008; SILVA, 2008; WOODWARD, 2008); por isso, ao refletir sobre as identidades linguística e cultural dos participantes aqui postas, não estarei lidando com uma língua e uma cultura vinculadas a uma nação, como pressupõe o senso comum, mas com as formas como as identidades são localizadas e representadas.

## 2.1 REFLEXÕES SOBRE O BILINGUISMO

### 2.2.1 Os mitos que circundam o bilinguismo

O contato entre línguas é um fenômeno natural que extrapola fronteiras políticas como tem sido visto na história. De fato, parece cada vez mais difícil encontrar um Estado genuinamente monolíngue. Praticamente todos os países do mundo, em todas as classes sociais e em todos os grupos etários têm que lidar com alguma forma de bilinguismo (GROSJEAN, 1982; ROMAINE, 1995).

A história sobre o contato de línguas tem evidenciado que em diferentes espaços de tempo – por anos, séculos ou em curtos períodos - as comunidades imigradas que se tornaram bilíngues terminam por adotar a língua dominante e voltam à condição de monolíngues. Nesses casos, a língua de herança perde a sua importância nos diversos domínios linguísticos, inclusive no domínio familiar no qual supostamente a LH teria mais possibilidade de ser mantida devido aos laços de intimidade e significados culturais. De acordo com as observações já feitas sobre a transmissão e/ou manutenção da língua de herança, os fatores que mais influenciam essa ocorrência são, por exemplo, a concentração demográfica e/ou a reincidência do fluxo migratório do grupo, as políticas institucionais e/ou familiares, as atitudes e a motivação das pessoas para o uso e a preservação da(s) língua(s) na comunidade. Esses e outros fatores podem ser visualizados no quadro abaixo, elaborado por Grosjean (1982, p. 107), no qual o autor

sintetiza as posições de Gaarder, Kloss, Fishman e Haugen (apud Grosjean 1982, p. 102). Trata-se de pesquisadores que se ocuparam de investigar a manutenção e perda da língua de herança entre grupos minoritários.

**Quadro 3:** Fatores que afetam a preservação ou perda da língua de herança

<b>ASPECTOS SOCIAIS</b>	<b>ATITUDES</b>
Tamanho do grupo Taxa de natalidade do grupo Época de imigração Continuidade da imigração Permanência da imigração Concentração geográfica Urbanização Isolamento de outros grupos minoritários Isolamento dos grupos majoritários Isolamento do país de origem Casamento intergrupar Configuração social do grupo Mobilidade Social Religião Ativismo (político, cultural, linguístico) Mobilidade dentro da família Ocupações Política educacional do grupo	<b>Do grupo minoritário:</b> em relação à língua em relação à língua dominante em relação ao pluralismo cultural em relação ao bilinguismo em relação à “pureza linguística”  <b>Do grupo majoritário:</b> em relação ao grupo minoritário  <b>Uso da(s) língua(s)</b> Onde é usada (domínio) Para que é usada (função, tópico) Com que é usada (interlocutor)  <b>Política Governamental</b> Legislação referente às línguas Medidas educacionais  <b>Outros fatores</b> Períodos de nacionalismo Poder assimilativo do grupo majoritário Apoio cultural do Estado estrangeiro

Como veremos no decorrer deste estudo, os aspectos mencionados acima não atuam isoladamente no processo de manutenção ou perda da LH, além disso, Grosjean (1982, p. 108) nos adverte para o fato de que alguns deles são ambivalentes, no sentido de que podem favorecer a ambos os processos. A título de exemplo, o autor menciona que o tamanho do grupo minoritário pode ser um fator favorável e ao mesmo tempo desfavorável: no caso de um grupo pequeno, a facilidade dos seus participantes em controlar e encorajar o uso da língua de herança é bastante favorável à sua manutenção; por outro lado, o baixo número de pessoas envolvidas nessa atividade, assim como os poucos recursos para a manutenção das instituições como escolas, clubes e material impresso seriam insuficientes para tal meta.

Na discussão que se segue alguns dos fatores mencionados no quadro síntese são explorados na perspectiva do que optei por chamar de mitos do bilinguismo; porém,

posteriormente, os efeitos de outros fatores (alguns deles) serão retomados na análise de dados. Nesta seção, me ateno aos mitos do monolinguismo, do bilinguismo perfeito e da diglossia pacífica que circundam o fenômeno do bilinguismo por considerá-los proeminentes nos estudos sobre a transmissão e manutenção da língua de herança entre grupos imigrantes.

O mito do monolinguismo, já explorado por César; Cavalcanti (2007), Maher (2007); Hamel (2003), Oliveira (2008), Rajagopalan (1998), Grosjean, (1982), entre outros autores, coincide com os pressupostos do Estado-nação a favor da uniformidade linguística e da homogeneização cultural. Políticas linguísticas advindas dessa ideologia unilateral influenciaram e continuam a influenciar a manutenção da língua de herança entre seus descendentes, quando não provocam o desaparecimento de muitas delas. Nessa perspectiva, o plural, o multicultural passa a ser visto como uma ameaça à coesão nacional. De acordo com esses autores, historicamente é na modernidade que essa ideologia ganha força, a partir da Revolução Francesa, quando surge o conceito de Estado-Nação e a consolidação da uniformidade linguística e cultural.

Em decorrência dessa posição política, as línguas nacionais minoritárias e de imigração têm ocupado cada vez menos espaço na sociedade, correndo à margem do Estado-Nação e, como acrescenta Hamel (2003, p. 84) “[...] causou e segue causando gravíssimos conflitos em vastas regiões do mundo”. Os vários países que se consideram monolíngues terminam por submeter esses grupos minoritários a um forte processo de assimilação, o que pode levar ao abandono da sua língua de herança e ao uso corrente da língua majoritária qualificada como a língua de prestígio.

O Brasil é um exemplo de como a política linguística adotada por um Estado-Nação pode trazer consequências irreparáveis para os grupos de línguas minoritárias. De acordo com Oliveira (2008), os índios foram as primeiras vítimas a terem suas línguas reduzidas, em um processo de glotocídio<sup>14</sup>, através de deslocamento linguístico, isto é, de sua substituição pela língua portuguesa. Mais tarde, os imigrantes – chegados, principalmente, depois de 1850 - e seus descendentes passaram por violenta repressão linguística e cultural, através do processo conhecido como “nacionalização do ensino”, no regime ditatorial instaurado por Getúlio Vargas (1937-1945).

Segundo o autor, naquela época, as línguas mais atingidas pela repressão linguística foram o italiano e o alemão. Na região colonial de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul,

---

<sup>14</sup> Assassinato da língua.

[...] o governo ocupou escolas comunitárias e as desapropriou, fechou gráficas de jornais em alemão e italiano, perseguiu e prendeu pessoas, simplesmente por falarem suas línguas maternas em público, ou mesmo privadamente, dentro de suas casas. O estado de Santa Catarina foi aterrorizado com ações ainda mais graves, como a criação de campos de concentração, chamados de “áreas de confinamento”, para descendentes de alemães que insistissem em falar sua língua e o estímulo às crianças para denunciarem os pais que falassem alemão ou italiano em casa. (OLIVEIRA, 2008, p. 20)

Diante de um quadro histórico de perdas linguísticas e culturais, as consequências podem ser vistas até hoje, a exemplo da comunidade de teuto-brasileiros analisada por Fritzen<sup>15</sup> (2007). Nela, os discursos de uma política linguística de repressão e exclusão ainda reverberam entre seus falantes, que se sentem envergonhados por sua língua. Aqui, vale ressaltar o que diz Oliveira (2008, p. 6) sobre o alemão e o italiano: “essas línguas perderam sua forma escrita e seu lugar nas cidades, passando seus falantes a usá-las apenas oralmente e cada vez mais na zona rural, em âmbitos comunicacionais cada vez mais restritos”.

A história de colonização dos EUA também nos revela como os grupos indígenas foram excluídos do processo de socialização ao lado das suas diversas línguas, assim como as políticas em relação às línguas dos imigrantes nem sempre foram favoráveis e estiveram condicionadas aos acordos internacionais com os respectivos países de origem. Para Wiley (2001b), a posição dos governos estadunidenses tem variado ao longo do tempo e de acordo com as experiências dos grupos envolvidos: os americanos nativos (*Native Americans*) foram vítimas de uma política de intolerância cujas consequências levaram ao extermínio de muitas línguas indígenas enquanto que as línguas dos imigrantes europeus foram geralmente toleradas no país.

De acordo com Wiley (2001b), a partir dos anos 70 algumas intervenções foram feitas no sentido de reconhecer algumas línguas, a exemplo da língua havaiana que foi oficializada no Havaí, ao lado do inglês, desde 1978, e escolas havaianas de nível médio foram implementadas no ano de 1987. Em 1990, o governo federal aprovou o Ato pelas Línguas Nativas Americanas (*Native American Languages Act*) que enfatiza a singularidade e o valor das línguas indígenas e a responsabilidade do governo de reparar as tentativas de exterminá-las no passado.

Em relação às línguas de herança dos imigrantes, no final dos anos 60, foram implementados programas bilíngues transitórios que apontavam a posição do governo estadunidense para a acomodação transitória de algumas línguas de herança. Em contrapartida,

---

<sup>15</sup> Fritzen (2007) faz um estudo etnográfico no qual investiga o conflito linguístico presente em uma comunidade bilíngue/multilíngue, em zona de imigração alemã, no sul do Brasil, onde, ainda, as crianças aprendem em casa o alemão que é uma língua empregada em âmbito familiar e social.

o surgimento do movimento *English Only*<sup>16</sup> traz à tona discussões acerca do perigo que esses programas poderiam causar ao uso da língua inglesa, a língua oficial.

Mais recentemente, o evento de 11 de Setembro em 2001 resultou em maior atenção para o papel da instrução em prol da manutenção das línguas de herança, devido ao interesse nacional pela importância estratégica das línguas “estrangeiras”. De acordo com Valdés (2005, p. 413), desde então, o serviço de inteligência dos EUA e as comunidades militares têm expressado um maior interesse em expandir os recursos linguísticos da nação através do ensino de outras línguas e da manutenção das línguas de herança dos 47 milhões de indivíduos que afirmaram ser falantes de inglês e outra língua no último censo em 2000.

Os exemplos do Brasil e dos EUA podem ser vistos em vários outros países que insistem em negar o cenário multilíngue e multicultural predominante em seu território, mesmo que as estimativas quanto ao número de línguas já indiquem que há cerca de trinta vezes mais línguas do que há países. Para Romaine (1995), Rajagopalan (1998) e provavelmente para muitos outros autores, o monolingüismo deveria ser tratado como caso especial, como desvio da norma, e o bilingüismo deveria representar a norma.

Embora o reconhecimento do bilingüismo seja um fator importante para a preservação das línguas de herança, o mito do bilíngue “perfeito” é uma concepção restrita deste fenômeno que também pode promover discriminação entre os sujeitos bilíngues. A literatura sobre o conceito do bilingüismo nos mostra que são muitas e variadas as tentativas que têm como objetivo descrever e medir tal fenômeno<sup>17</sup>. Aqui me atenho a algumas definições com o intuito de demarcar o que a bibliografia corrente chama de perspectiva restrita e ampliada do conceito.

O conceito de bilingüismo, como proposto por Bloomfield (1933 apud ROMAINE, 1995, p. 11) “um controle de duas línguas de maneira semelhante à do nativo”, por exemplo, foi amplamente difundido na academia e ainda está presente no imaginário social. Embora a equivalência absoluta das habilidades em duas línguas seja teoricamente possível e casos isolados de sujeitos bilíngues encontrem-se nesta categoria, outros linguistas assumem que uma visão mais realística se faz necessária, Haugen (1969 apud GROSJEAN 1982, p. 232) prefere ver a fluência entre os bilíngues como um *continuum*:

---

<sup>16</sup> *English only* refere-se a um movimento político para o uso somente do idioma Inglês em operações oficiais do governo dos Estados Unidos através do estabelecimento do inglês como a única língua oficial neste país, restringindo, assim, o uso de outras línguas que não seja inglês, especialmente nas escolas.

<sup>17</sup> Ver Grosjean (1982) e Romaine (1995) para compreensão detalhada dos graus de bilingüismo e dos métodos para avaliação do mesmo.

Bilinguismo pode ser de todos os graus de realização, mas entende-se aqui para começar no ponto em que o falante de uma língua pode produzir enunciados completos, significativos na outra língua. A partir daqui, pode continuar através de todas as gradações possíveis até o tipo de habilidade que permite que uma pessoa se passe por um nativo em mais de um ambiente linguístico.

Macnamara (1967 apud GROSEJAN 1982, p. 232) concorda com a noção de *continuum* e acrescenta que esta noção deveria ser aplicada em cada uma das quatro habilidades. Para ele, o bilíngue é uma pessoa que possui ao menos uma habilidade, ainda que num nível mínimo, na segunda língua.

As concepções acima podem ser classificadas como restritivas porque limitam o reconhecimento do sujeito bilíngue a sua competência individual baseada no mito do falante nativo, já bastante discutido na literatura; além disso, como aponta Grosjean (1982), promoveram o desenvolvimento de testes de avaliação do grau de bilinguismo e a distinção entre bilíngue equilibrado (aquele igualmente fluente nas duas línguas) e bilíngue não equilibrado (aquele mais fluente em uma de suas línguas) consolidando assim a ideia do bilíngue “perfeito” capaz de atuarem nas duas línguas de modo idêntico em todos os domínios.

Para Grosjean (1982), a maioria dos sujeitos bilíngues usam suas línguas por diferentes propósitos e em diferentes situações, bem como desenvolvem as quatro habilidades em níveis diferentes de acordo com as exigências no meio social, e raramente um nível idêntico é exigido para todas elas. Por isso, o autor argumenta que ao invés de adotar a fluência como critério para definir o bilinguismo, conforme fez alguns linguistas, prefere dar ênfase ao uso das línguas pelos sujeitos, proposto por Mackey (1968 apud Grosjean, 1982): o uso alternado de duas (ou mais línguas). Ainda segundo esse autor, para estudar o bilinguismo é necessário considerá-lo como algo relativo, pois o ponto em que um falante de uma segunda língua se torna bilíngue é arbitrário ou impossível de determinar.

Maher (2007), apoiada em Grosjean (1982), sugere que busquemos investigar *como se comporta o sujeito que faz uso de duas línguas*, por isso indica que devemos entender o sujeito bilíngue numa perspectiva holística e sócio-funcional e explica:

como alguém que opera em um universo discursivo próprio, que não é nem o universo discursivo do falante monolíngue em L1, nem o do falante monolíngue em L2. [...] ele funciona em um terceiro lugar, lugar esse que, sendo permeável à permeabilidade das línguas que o constituem, está permanentemente em construção (MAHER, 2007, p.77-78).

Essa visão de bilinguismo é também compartilhada por Valdés (2005). Segundo a autora:

Embora a equivalência absoluta das habilidades em duas línguas seja teoricamente possível, exceto, para os acidentes geográficos e familiares, indivíduos raramente têm acesso a duas línguas exatamente no mesmo contexto em todos os domínios de interação. Os sujeitos bilíngues não têm a oportunidade de usar duas línguas para realizar exatamente as mesmas funções com todas as pessoas com quem eles interagem ou usam suas línguas intelectualmente com a mesma intensidade. Eles, portanto, não desenvolvem idênticos esforços em ambas as línguas. Os usuários de L1 / L2 são indivíduos bilíngues que manifestam esforço muito diferentes em suas duas línguas e que podem ser melhor pensados como cair ao longo de um continuum de diferentes tipos de bilíngues [...]. (VALDÉS, 2005, p. 414)

Considero aqui a concepção mais ampla de bilinguismo, como concebido por Romaine (1985), assim como proposto em Grosjean (1982), Mackey (1968 apud GROSJEAN, 1982), Maher (2007) e Valdés (2005), na qual o sujeito bilíngue não é visto apenas pelo viés de seu desempenho individual. Compartilho com esses pesquisadores a visão de que as oportunidades de se tornar ou não bilíngue estão diretamente relacionadas às especificidades inerentes ao contexto onde esse sujeito se encontra, por isso não podem ser excluídas, isto é, o bilinguismo é um fenômeno social e relativo às questões históricas, sociais, culturais, políticos e de poder, além das funções e valores que as línguas têm no grupo.

Além dos mitos do monolinguismo e do bilinguismo ideal que ainda ecoam no imaginário popular para justificar o domínio de uma língua em relação a(s) outra(s) língua(s), os estudos sociolinguísticos iniciais promoveram o mito da diglossia pacífica, considerando que línguas diferentes estariam asseguradas uma vez que suas funções e domínios de uso pudessem ser definidos. No entanto, como afirmam Grosjean (1982), Hamel (1989) e Cavalcanti (1999), não existe contato entre línguas sem conflito, visto que o encontro dos grupos sociais é marcado por relações assimétricas de poder, em maior ou menor grau, devido a razões socioeconômicas, étnicas e socioculturais. Em decorrência dessas diferenças, as línguas adquirem *status* diferenciados em função das condições de uso individual e social o que, conseqüentemente, pode favorecer ou não a transmissão e a manutenção da língua e cultura de herança em questão.

Na Sociolinguística, o termo diglossia foi originalmente apresentado por Ferguson (apud CALVET, 2002, p. 59) para indicar uma situação de complementariedade linguística estável, em que cada variedade linguística tem função e domínio próprios. Alguns anos mais tarde, Fishman (apud MOTA, 1999), amplia o uso do termo, incluindo situações de bilinguismo em que duas diferentes línguas são usadas para funções comunicativas distintas. Para o autor, a existência de diferentes domínios linguísticos – a família, a escola, a igreja, o trabalho e a rua ou a vizinhança - cria uma situação específica na qual uma única língua será escolhida: os participantes da interação, a relação afetiva entre eles, o tema a ser discutido, o grau de

formalidade/informalidade da situação e a função da interação irão atuar em conjunto na escolha desta língua.

Segundo o autor, as relações entre bilinguismo e diglossia apresentam-se em quatro situações polares:

- a) bilinguismo com diglossia: as línguas convivem sem grande conflito, ou seja, todos os membros da comunidade conhecem ambas as línguas e cada língua exerce sua função comunicativa nos seus respectivos domínios linguísticos para os quais foi previamente designada. Neste caso, Calvet (2002) menciona o exemplo do Paraguai onde o espanhol se tornou a língua oficial de domínio público, enquanto que o guarani sobrevive dentro do domínio privado das comunidades;
- b) bilinguismo sem diglossia: ocorre em situações em que as línguas não são utilizadas para fins específicos, uma vez que não foi estabelecida uma separação funcional para cada uma delas. Segundo Mota (1999), trata-se de uma situação recorrente entre os imigrantes dos Estados Unidos porque, neste caso, observa-se uma tendência de que a língua dominante prevaleça e a minoritária, aos poucos, cai em desuso;
- c) diglossia sem bilinguismo: ilustra uma situação em que há a divisão funcional de usos entre duas línguas, mas os diversos grupos monolíngues estão separados linguisticamente, falando cada um a sua língua, principalmente por questão de *status* social. O caso da Rússia czarista é citado por Fishman (apud CALVET 2002), pois a nobreza falava francês e o povo, russo;
- d) bilinguismo e diglossia ausentes: é uma situação de monolinguismo na qual os vários grupos sociais são falantes de uma mesma língua. Neste caso, Calvet (2002) nos informa que só se pode imaginar essa situação em uma comunidade muito pequena.

No âmbito da sociolinguística, a visão harmoniosa e estável da diglossia de Ferguson, ampliada por Fishman, passa a ser criticada. Segundo Calvet (2002), as críticas viriam particularmente dos pesquisadores que trabalhavam com os crioulos e com o bilinguismo hispânico (sobretudo os linguistas catalães), pois os conflitos provenientes das situações de diglossia eram subestimados.

[...] Quando Ferguson introduzia a *estabilidade* na definição do fenômeno, dava a entender que essas situações podiam ser harmoniosas e duráveis. Ora, a diglossia, bem ao contrário, está em perpétua evolução. (CALVET, 2002, p. 62, grifo do autor)

Ainda de acordo com esse autor, tudo leva a crer que o momento histórico no qual o termo diglossia foi cunhado justificaria a importância e popularidade que teve para a sociolinguística

nascente da época. Tratava-se de um período das independências africanas em que havia a predominância oficial da língua colonial, de um lado e o pluralismo, do outro, sendo assim o aporte teórico possibilitado pela diglossia “tendia a apresentá-la como normal, estável, a minimizar o conflito linguístico que ela testemunhava, a justificar de algum modo que não se muda nada.” (CALVET, 2002, p. 63).

Além do aspecto ideológico suscitado pelo autor, a própria configuração do quadro teórico da época, baseado na perspectiva funcionalista da linguagem, supõe a possibilidade de existência de uma situação de bilinguismo estável com provável manutenção das línguas na comunidade. Para o pensamento estrutural-funcional, normas, regras e consenso são vistos como características centrais das relações e ações sociais e os estudos sobre o bilinguismo até a década de 80 foram diretamente influenciados por essa concepção. As regras sociolinguísticas são bem definidas e os falantes sabem quando usar uma língua ou outra, o que nos leva a crer que a relação diglósica poderia ser concebida como uma relação harmoniosa e estável.

No entanto, como já mencionei, a complexidade do contexto sociolinguístico se caracteriza exatamente pelo fato de que as línguas e suas variedades não são puras e estáveis e não se mantêm imunes às travessuras de seus falantes; ao mesmo tempo em que o contato entre línguas implica o contato entre falantes de diferentes grupos sociais que estabelecem relações sociais, políticas e culturais assimétricas. Sendo assim, a diglossia configura-se como uma relação de conflito, na medida em que vislumbra uma relação de poder entre grupos sociais, que pode ser traduzida por meio dos aspectos funcionais e estruturais das línguas envolvidas.

Hamel (1988, p. 51) entende a diglossia como “parte integrante de um conflito intercultural cujos aspectos sociolinguísticos se manifestam em uma relação assimétrica entre práticas discursivas dominantes [...] e práticas discursivas dominadas.” Esse autor, ao estudar as relações entre as línguas indígenas em contato com o espanhol, no México, nos adverte para o fato de que a coexistência de duas línguas não se dá de forma harmoniosa, uma vez que as línguas não se mantêm separadas e fechadas em seus domínios de uso. Segundo Hamel, o uso do conceito de conflito linguístico em oposição ao conceito de línguas em contato como proposto anteriormente por Fishman representa melhor o embate de forças do qual faz parte a relação linguística.

### **2.2.2 O bilinguismo e suas vantagens**

O fato de aprender mais de uma língua na infância nem sempre foi visto de forma positiva entre os pesquisadores. Como indica a maioria das pesquisas acadêmicas desenvolvidas até meados do século XX sobre o desenvolvimento cognitivo das crianças bilíngues, os resultados apontavam para indicativos baixos de inteligência em relação às crianças monolíngues ou atraso em medidas de idade mental. Não é raro ainda encontrarmos entre os leigos a opinião de que o bilinguismo possa representar uma sobrecarga cognitiva nas crianças, causando dificuldade de comunicação e atraso na aquisição das línguas em questão.

As pesquisas mais recentes sobre o bilingüismo não somente desmistificam tais acepções como indicam algumas vantagens em termo cognitivo. A título de exemplo, no trabalho de Cummins (1981), em que ele observa o desempenho das crianças bilíngues no contexto escolar, o desenvolvimento do bilinguismo aditivo<sup>18</sup> apresenta-se não somente como um recurso de relevância social, mas também como um recurso individual que potencialmente pode melhorar os aspectos do funcionamento acadêmico, cognitivo e linguístico das crianças bilíngues.

No âmbito da Psicologia e da Neurociência, as pesquisas realizadas por Bialystok (2001; 2006), apontam para os benefícios cognitivos do bilinguismo no que concerne a realização de determinadas tarefas como na resolução de problemas cujas soluções dependem de altos níveis de controle cognitivo. De acordo com a autora, o sistema de controle executivo que dispomos no nosso cérebro funciona como um gerente geral que nos permite manter duas coisas diferentes em nossa mente ao mesmo tempo e alternar entre elas. No caso do falante bilíngue que usa duas línguas regularmente, cada vez que ele fala, ambas as línguas aparecem e o sistema de controle executivo é acionado para escolher o que é relevante no momento. Portanto, os bilíngues usam esse sistema com mais frequência, e o uso regular faz esse sistema mais eficiente.

Segundo a autora, entre as crianças bilíngues o sistema de controle executivo (ou seja, o controle de atenção) se desenvolve mais facilmente e o “[...] impacto potencial deste processo cognitivo vai bem além do domínio da competência metalinguística, ou mesmo linguística.” (BIALYSTOK, 2001, p. 180). A título de exemplo, a autora indica que entre as vantagens cognitivas observadas nos falantes bilíngues estão a possibilidade de realizar multitarefas com maior êxito e de resolver mais rapidamente problemas, mesmo em tarefas não-verbais.<sup>19</sup>

---

<sup>18</sup> O termo ‘bilinguismo aditivo’ refere-se à forma de bilinguismo em que os estudantes acrescentam uma segunda língua ao seu conjunto de ferramentas intelectual enquanto continuam a desenvolver a sua primeira língua em termos conceituais e acadêmicos.

<sup>19</sup> Outras vantagens cognitivas em relação ao bilinguismo que fogem ao escopo desta pesquisa são apresentadas nos estudos de Craik, F. I. M.; Bialystok, E.; Freedman, M. (2010) entre outros.

Certamente, a discussão sobre as vantagens cognitivas do bilinguismo é muito complexa para discuti-la em poucos parágrafos, assim como sobre muitos outros aspectos relacionados ao bilinguismo, como, por exemplo, o modo como se dá o desenvolvimento da criança bilíngue, do ponto de vista social e discursivo. Essas e outras questões, no entanto, vão para além dos limites que me impus para essa pesquisa. Como já foi dito, o foco deste estudo situa-se, sobretudo, em identificar as representações dos pais e filhos em relação à língua portuguesa e de suas próprias identidades linguística e cultural e de que modo essas representações repercutem na manutenção do PLH, tendo em vista que o contato-confronto-conflito entre duas ou mais línguas e culturas pode criar condições favoráveis ou não para o desenvolvimento do bilinguismo.

Portanto, o meu interesse incide sobre o significado que as línguas adquirem na vida desses sujeitos. Para além das vantagens atribuídas ao bilinguismo, importa aqui dizer que crescer em duas ou mais línguas significa estabelecer vínculos de diversos tipos: com pessoas, com culturas, com jeitos de falar, com formas de expressão corporal, que paulatinamente vão nos preenchendo, de forma que as vantagens se tornam um presente. Por isso, antes de pensarmos o que as crianças vão ganhar com essas línguas, seria melhor nos perguntarmos o que essas línguas podem significar para as crianças.

### **3 LÍNGUA DE HERANÇA: TRANSMISSÃO E MANUTENÇÃO**

#### **3.1 A LÍNGUA DE HERANÇA: CONCEITO E IMPORTÂNCIA**

O termo língua de herança (*heritage language*) é usado para identificar línguas que não sejam a língua (ou línguas) dominante(s) em um dado contexto social, porém ainda não há um consenso sobre o seu uso. Alguns termos alternativos a *heritage language* têm sido usados: *first language* (primeira língua), *community language* (língua de comunidade), *native language* (língua nativa), *mother tongue* (língua materna), *home language* (língua do lar), *allochthonous language* (língua autóctone), *language of origin* (língua de origem).

O termo *heritage language* foi usado pela primeira vez nos anos 70 no contexto do Canadá para designar qualquer outra língua que não fosse o inglês e o francês com intenção de contemplar as línguas faladas por indígenas e imigrantes. Recentemente, o termo foi substituído por *internacional languages* nos documentos oficiais para se referir a outras línguas que não o inglês, o francês e as línguas aborígenes canadenses. De acordo com Tavares (2000), a

substituição do termo reflete o impacto da globalização no sistema educacional do país e as significativas mudanças nas políticas e perspectivas multiculturais.

Nos Estados Unidos o termo *foreign language* (língua estrangeira) foi largamente usado para se referir a quaisquer outras línguas que não seja o inglês, e ainda é recorrente na bibliografia em LA. No entanto, as discussões acadêmicas alavancadas na década de 70 vêm questionando o seu uso, porque muitas pessoas que vivem nos Estados Unidos têm conexões culturais e familiaridade com outras línguas. São pessoas que falam e/ou compreendem, leem e/ou escrevem nessas línguas ou simplesmente fazem parte de uma família ou comunidade na qual o seu uso é corrente. Sendo assim, o termo *heritage language* vem se configurando, no âmbito acadêmico, como mais adequado para as especificidades deste contexto.

De acordo com Wiley (2001a), a discussão sobre a nomenclatura mais apropriada e que melhor represente os falantes e aprendizes de outras línguas que não o inglês (e aqui amplio a discussão para qualquer outra língua dominante ou entendida como língua nacional) não é um mero exercício do que seja o politicamente correto. A escolha por uma ou outra nomenclatura está frequentemente atrelada a sua importância política ou legal, que deve ser levada em consideração.

O exemplo mencionado pelo mesmo autor ilustra bem essa discussão: nos Estados Unidos, o uso das expressões *minority language* e *language minority* tem sido visto com aversão pelo estigma que é atribuído ao termo *minority*. Por isso, uma nomenclatura alternativa tem sido usada: *linguistic diversity* e *linguistic diverse students*. Em contrapartida, Skuttnab-Kangas (apud WILEY, 2001a, p. 34) nos alerta para o fato de que tal escolha pode ter sérias implicações políticas:

[enquanto] ambas as definições minoria e diferentes tipos de minorias (indígenas, nacional, regional, territorial, imigrante, etc.) são notoriamente difíceis [...] Do ponto de vista dos direitos humanos, especialmente em relação às implicações legais na educação, aqueles grupos que rejeitam o rótulo (étnico/linguístico/nacional) ‘minority’ estão fazendo a si mesmos um desfavor e, às vezes inconscientemente, rejeitando direitos que eles precisam e querem ter.

García (2005) não somente corrobora com a posição de Skuttnab-Kangas, mas também acrescenta que o uso do termo *heritage language* no contexto educacional estadunidense, compartilhado entre vários acadêmicos desde os anos 90<sup>20</sup>, merece uma reflexão mais apurada.

---

<sup>20</sup> O termo *heritage language* passa a ser largamente usado nos Estados Unidos a partir dos seguintes eventos realizados: *National Conference on HeritageLanguage in America*, sediado em Long Beach, California, em 1999; *Heritage Language Research Priorities Conference*, na ULCA, em 2000; *National*

Para a autora, a escolha do termo *heritage language* no ensino público está relacionada com a política e o planejamento linguístico do país que, orientados pela expansão do movimento *English-only*, impuseram restrições ao uso de outras línguas que não seja o inglês, especialmente à educação bilíngue. Segundo Garcia (2012), o número de estados que adota a lei de restrição política e ideológica quanto ao uso de outras línguas atingiu cerca de trinta e um estados, no ano de 2012, e trouxe efeitos negativos à educação bilíngue nas escolas públicas, especialmente na Califórnia, Arizona e Massachusetts, onde a educação bilíngue foi proferida ilegal.

Para a autora, a progressiva restrição aos programas de educação bilíngue nas escolas públicas e o surgimento de outros programas bilíngues<sup>21</sup> limitados às exigências da política *English only*, associados ao programa *National Security Language Initiative*<sup>22</sup> criado em 2006, fizeram com que as comunidades etnolinguísticas nos Estados Unidos reemergissem como objetos de estudo no século XXI. Dessa forma, a educação bilíngue do país volta-se para a educação das línguas de herança que consiste no ensino de outra língua que não seja o inglês para minorias etnolinguísticas, distanciando-se assim dos propósitos originais da educação bilíngue de promover o bilinguismo e o bilinguismo dos estudantes.

O que a autora nos chama a atenção aqui, refere-se ao distanciamento de concepções e ideologias entre ambos os programas, a saber: a) enquanto que a educação bilíngue propõe o uso de ambas as línguas como meio de instrução, a língua de herança é ensinada com uma disciplina para bilíngues; b) enquanto o ensino bilíngue concentra-se no ensino infantil, fundamental e médio, no qual as duas línguas são vistas como uma maneira holística de educar os americanos bilíngues emergentes, a educação na língua de herança concentra-se no ensino médio e no *tertiary*<sup>23</sup>, nos quais a educação de línguas está departamentalizada e também é ensinada como uma disciplina; c) enquanto a educação bilíngue oferece a possibilidade de uma

---

*Heritage Language Conference* em Washington, D.C. em 2002 e, finalmente, o lançamento de uma nova revista *Heritage Language Journal*, em 2003.

<sup>21</sup> Trata-se dos programas de educação bilíngue *two-way*, também chamados de *dual language*, e os programas de educação bilíngue de imersão com foco na educação bilíngue transitória para atender estudantes bilíngues emergentes que precisam aprimorar o inglês para fins acadêmicos.

<sup>22</sup> Este foi um programa lançado em 2006 pelos Estados Unidos com o objetivo de desenvolver a habilidade em línguas estrangeiras dos estudantes americanos, especialmente nas línguas estrangeiras de “crítica necessidade” (termo utilizado no programa “*critical-need foreign languages*”), a exemplo do Árabe, Chinês, Russo, Hindi e Persa.

<sup>23</sup> *Tertiary education* (ou seja, educação terciária) refere-se à educação não compulsória, após o término do ensino médio que inclui cursos técnicos e cursos universitários.

educação durante todo o período escolar através das duas línguas, a educação da língua de herança concentra-se somente no ensino da língua de herança.

García (2005) reconhece que a educação bilíngue no país esteja aquém das demandas da sociedade estadunidense e, mais amplamente, das exigências do mundo globalizado onde diferentes graus de habilidades multilínguas são necessários para diferentes propósitos e espaços monolíngues estão raramente isolados, por isso nos alerta para o fato de que as escolas precisam se adaptar à nova realidade plurilíngüística em prol do hibridismo linguístico do século XXI. No entanto, afirma que o reconhecimento e uso do termo *heritage language* é um retrocesso às épocas passadas quando o inglês era a única língua nas escolas públicas nacionais, antes do bilinguismo, e antes do processo democrático através do qual as línguas minoritárias passaram a ser ouvidas.

Nas palavras de García,

Nos Estados Unidos, nós passamos de duas solidões das nossas duas línguas em bilinguismo, a nossa única solidão em Inglês, com sussurros em outros idiomas. Nossas múltiplas identidades foram silenciadas, com uma identidade linguística reduzida àquela de uma herança. (García, 2005, p. 605)

No entanto, vale ressaltar que García (2005) acredita que a introdução do termo *heritage language* no discurso da educação estadunidense traz novas possibilidades educacionais dentro das escolas públicas. No ensino médio e terciário, os programas de língua de herança em oposição aos programas de língua estrangeira possibilitam a formação de turmas para aqueles estudantes que já possuem alguma proficiência na língua que fala em casa ou na comunidade. Enquanto que a introdução do ensino da língua de herança na educação fundamental possibilita o uso dessa língua para instrução daqueles que frequentam as turmas de inglês como segunda língua. Na seção 3.2.3 discutirei sobre a posição de García acerca das escolas comunitárias de língua de herança para as quais ela prefere o termo *bilingual community education*.

Entre os países que compõem a União Europeia, o termo língua de minoria é utilizado para as línguas não-nacionais, porém ela se distingue por representar minorias regionais e minorias de imigrantes (MR e MI, respectivamente). A origem da maior parte das línguas MR como línguas minoritárias data do século XIX, quando, durante os processos de formação dos estados nacionais na Europa, os antigos grupos se viram excluídos do âmbito estatal, em particular da educação pública. Enquanto que as línguas MI surgiram como línguas da comunidade falada em larga escala na Europa Ocidental do Norte recentemente, devido a processos de intensificação da imigração.

De acordo com Extra; Yagmur (2002), embora as línguas MR e MI apresentem mais semelhanças do que diferenças na sua agenda política, educacional e sociolinguística, as orientações políticas fazem uma distinção entre elas: enquanto as línguas MR tornaram-se relativamente bem protegidas, em termos jurídicos, bem como por políticas educacionais afirmativas e programas, tanto em vários estados nacionais quanto na União Europeia, as línguas MI não dispõem de medidas legais que as protejam como, por exemplo, o ensino nas escolas.

Ainda segundo os autores, em decorrência da diferença de *status* político e a escassez de orientações e diretrizes em relação às línguas MI, a União Europeia não dispõe de um quadro referencial comum para as línguas de minorias MR e MI. Como todas essas línguas são faladas por comunidades linguísticas diferentes e não compreendem um determinado território, os autores sustentam que seria mais lógico referir-se a elas como línguas comunitárias, assim, contrastando-as com as línguas oficiais dos estados nacionais. No entanto, eles advertem que “[...] a designação «línguas comunitárias» seria, pelo menos, levar a confusão ao nível da superfície, porque este conceito já está em uso para se referir às línguas oficiais da UE.” (EXTRA; YAGMUR, 2002, p. 20).

No Brasil, a preferência pelo termo “língua de minorias”, entre alguns pesquisadores, como Cavalcanti (1999), Coelho (2009) e Maher (1998), se justifica exatamente para enfatizar o ostracismo que esses falantes vêm enfrentando na educação escolar e no convívio social. Segundo Cavalcanti (1999), o apagamento ao qual estas minorias estão submetidas pode ser relacionado a três aspectos: a) o mito do monolingüismo no país, que tornou invisível os contextos bilíngues de minorias, isto é, as nações indígenas, as comunidades imigrantes e, por extensão, as majorias tratadas como minorias, ou seja, as comunidades falantes de variedades desprestigiadas do português; b) o fato de o bilingüismo estar estereotipicamente relacionado às línguas de prestígio, no que se convencionou denominar bilingüismo de elite; e c) o fato de as línguas faladas nestas comunidades serem de tradição oral, portanto estigmatizadas, ou seja, elas falam mais de uma língua, apesar de não se reconhecerem e não serem reconhecidas como bilíngues.

Para Baker e Jones (apud WILEY, 2001a, p. 29), o termo *heritage language* corre o risco de ser associado às culturas ancestrais, tradições passadas e ‘tempos primitivos’ que, diante das línguas majoritárias de poder, assume uma conotação pejorativa. Segundo o autor, os valores da sociedade tecnológica apontam para o futuro, para o contemporâneo e menos para o passado e as tradições.

Além das questões mencionadas acima, Wiley (2001a) destaca a elasticidade do termo ‘aprendiz de língua de herança’ que levanta um número de questões relacionadas às políticas de identidade, por exemplo: Quem pode ser considerado um legítimo aprendiz de língua de herança? O que é mais importante ser considerado para determinar este *status*: a proficiência ou a etnia? Para esse autor, um olhar mais atento se faz necessário para que seja proposto um termo que melhor se adeque aos interesses das comunidades envolvidas.

Enfim, no âmbito acadêmico, ainda não há um consenso entre os pesquisadores sobre a melhor denominação a ser utilizada, se primeira língua, língua do lar, língua familiar, língua materna, língua de minorias ou língua de herança.

No que diz respeito à definição científica e precisa do termo, acontece o mesmo. A pesquisa bibliográfica realizada para esta investigação demonstrou que duas definições têm sido debatidas e comentadas entre professores e pesquisadores, a saber: uma definição concebida como limitada, proposta por Guadalupe Valdés<sup>24</sup> (2001, p. 38), que define o falante de herança, no contexto dos Estados Unidos, como um “indivíduo que cresceu numa família cuja língua falada não foi o inglês, um indivíduo que fala ou simplesmente entende sua língua de herança e que em algum grau é bilíngue em inglês e nesta língua”; e uma definição mais abrangente defendida por Van Deusen-Scholl (2003, p. 221) para quem os falantes de LH são vistos como “um grupo heterogêneo que abarca desde fluentes nativos a não-falantes, que poderão estar a gerações de distância, mas que se sentem culturalmente ligados à língua.”.

A definição proposta por Valdés (2001) se mostra profícua para os propósitos pedagógicos, pois considera que existem muitos tipos de bilíngues, ou seja, são considerados bilíngues os indivíduos que tenham, ao menos, uma competência em mais de uma língua. Neste sentido, os programas de ensino de línguas estrangeiras se distinguem daqueles que vieram a ser chamados de programas de ensino de línguas de herança com o objetivo de contemplar as experiências linguísticas trazidas por esses estudantes. No entanto, tal definição considera apenas o nível de proficiência linguística do falante e assim exclui aqueles indivíduos que apesar de não apresentarem qualquer competência na língua, sentem-se pertencentes a esta cultura, sentem-se conectados culturalmente.

---

<sup>24</sup> Pesquisadora do departamento de Espanhol da Universidade de Stanford foi quem formulou a primeira definição para falantes de língua de herança e quem primeiro conduziu e publicou pesquisas sobre o fenômeno herança no ensino de línguas, assim como elaborou livros didáticos específicos para este contexto. A definição da autora foi citada inúmeras vezes e foi incluída como definição central no *Heritage languages in America: preserving a national resource* (Peyton et al., 2001).

Em Van Deusen-Scholl (2003), por outro lado, o sentimento de pertença cultural assume o critério preponderante para designar o falante de LH. Para o autor, os falantes e aprendentes de LH devem apresentar uma motivação de herança, ou seja, devem manifestar uma relação cultural com a comunidade, a identidade e a língua mesmo que não seja de origem familiar. O fato de que esta definição abrange inclusive falantes que não pertencem às comunidades linguísticas em causa revela a amplitude do termo LH e provoca uma discussão salutar para que se possa refletir sobre as demandas que a transmissão e a manutenção desta língua sugerem.

Outros autores, a exemplo de Carreira (2004), Dressler (2010) e He (2010), mencionam que os laços afetivos, os traços identitários com a cultura da LH e os sentimentos de pertença a uma determinada comunidade parecem ser fatores decisivos na definição do perfil dos aprendentes de LH, relegando para um quase segundo plano o nível e as características da proficiência linguística.

No âmbito do PLH, as contribuições de professores-pesquisadores brasileiros vêm corroborar com essa perspectiva. Para Mendes (2012, p. 20), “o português como língua de herança caracteriza-se pelos contextos em que o português e sua cultura são ensinados a filhos de luso-falantes imigrados, em diferentes partes do mundo, e representantes de diferentes línguas-culturas em português”. Assim, o termo língua de herança se refere às “questões que estão na língua, mas que vão além dela”. Ainda segundo a autora, as experiências da migração possibilitam diálogos interculturais a partir dos quais o reposicionamento do sujeito em suas referências linguística e cultural é inevitável.

Para fins pedagógicos, a autora defende uma abordagem de ensino-aprendizagem de línguas sensível aos sujeitos e às culturas em interação para os contextos de Português L2 (Segunda Língua)/LE (Língua Estrangeira)/LM (Língua Materna) e amplia para o contexto de PLH, trazendo reflexões acerca dos sujeitos culturais envolvidos neste processo. Mendes (2012; 2015) problematiza a ideia de cultura de herança com o intuito de compreendermos que somos sujeitos culturais e levamos nossa visão de mundo, nossas crenças e interpretações particulares do mundo para as ações que produzimos, seja como falantes/aprendizes ou como professores de uma língua de herança. Desta forma, afirma que:

Aprender a língua-cultura de herança não significa um simples retorno nostálgico às origens, às representações de língua e de nação que conformam o nosso imaginário, como se essas representações fossem essências imutáveis, encarceradas na tradição e na história, esperando para serem ‘recuperadas’. (MENDES, 2012, p. 22).

A partir dessa abordagem, a autora chama a atenção para as questões identitárias e culturais que estão envolvidas na situação de aprendizagem de uma língua de herança. Por esse motivo, ressalta que o esforço principal para a formação de professores e para a promoção do PLH deve ser o de criar condições sociais e pedagógicas para que os sujeitos aprendizes e, conseqüentemente, os do núcleo familiar como um todo, sejam capazes de, através da aproximação de sua língua-cultura, se reinventar como sujeitos.

Considerando os vários significados atribuídos à LH pelos autores supracitados e os propósitos desta pesquisa, concebo que a LH, na perspectiva aqui adotada, é a língua com a qual os sujeitos pertencentes à comunidade lingüística em questão estabelecem conexões identitárias e culturais oriundas de experiências vividas nesta língua-cultura. Além disso, saliento que os níveis de compreensão e interação dos sujeitos na LH irão variar de acordo com os seus interesses, necessidades e possibilidades de uso e, por isso podem mudar ao longo do tempo.

## 3.2 FATORES IMPLICADOS NA TRANSMISSÃO E MANUTENÇÃO DA LÍNGUA DE HERANÇA

A literatura sobre a manutenção e perda da LH nos mostra, nos estudos empíricos já realizados, casos de sucesso e perda da LH em relação a uma variedade de línguas e contextos em que fatores diversos estão implicados em ambos os casos. Aqui apresento uma revisão da literatura em geral, com ênfase nos papéis da família e da escola e na configuração da identidade de seus falantes, considerando suas implicações para a transmissão e a manutenção da LH.

### 3.2.1 A questão da identidade

A literatura corrente demonstra que a identidade é um fator-chave em relação à manutenção da LH. Alguns estudos apontam que o sucesso na transmissão e na manutenção da LH revela-se, sobretudo, em ambientes nos quais a identidade cultural das crianças e dos adolescentes é fortalecida (SAKAMOTO, 2001; PACINI-KETCHABAW, 2001;

GUARDADO 2002; 2006). Para esses autores, os casos de perda da LH estão associados principalmente à baixa autoestima dos sujeitos em relação a sua identidade de origem.

Outros estudos sinalizam que a capacidade de falar a LH é um dos fatores mais importante para desenvolver uma identidade cultural em situações de multilinguismo (CAVALLARO, 2005; HE, 2006; SUAREZ, 2007; SAKAR; PARK, 2007). Além disso, as contribuições de Lee (2002), Cho; Krashen (1998) apontam que o desenvolvimento da LH pode ajudar as crianças a definirem sua identidade cultural de forma mais positiva, uma vez que o fato de ser bilíngue possibilitaria maior aceitação de ambas as culturas: a cultura dominante e a cultura de herança delas. Já os resultados de Guardado (2008) indicam a relação dialética entre língua e identidade, na qual as famílias por ele investigadas baseiam-se na LH, o espanhol, para transmitir seus valores culturais aos filhos, ao mesmo tempo em que a promoção do senso de identidade hispânica contribui fortemente para a manutenção da LH entre as crianças.

Outras pesquisas ainda sugerem que a identidade cultural e a alto grau de proficiência na LH estão fortemente relacionados (LEE, 2002; SOTO, 2002; OH; FULIGNI, 2008; BROWN, 2009). Lee (2002), por exemplo, ao estudar a segunda geração de coreano- americanos foi identificado que os participantes com maior competência na língua de herança tinham forte identidade cultural e exibiam maior compreensão e conhecimento dos valores culturais, éticos e das boas maneiras coreanas. Na mesma direção, Soto (2002) conclui, no seu estudo com treze crianças bilíngues e bilingues em espanhol e inglês, que as crianças com altos níveis de competência em espanhol demonstraram um forte senso de identidade étnica como porto-riquenhas.

Por outro lado, Brown (2009) nos chama atenção para o fato de o alto grau de proficiência da LH pode não ser suficiente para fornecer um caminho que garanta a formação de uma identidade étnica positiva para os jovens de todas as etnias. Em pesquisa realizada com quatro jovens coreano-americanos, entre 19 e 20 anos, universitários com alto grau de proficiência da sua LH, o autor nos adverte que, embora os resultados coincidam com os estudos prévios que afirmam haver uma íntima ligação entre línguas de herança e identidade étnica, o alto grau de proficiência na LH não está necessariamente associado com um senso de identidade étnica para os participantes de seu estudo. Os resultados da pesquisa sugerem que as expectativas percebidas pelos participantes da sociedade em geral, a exemplo dos estereótipos negativos associados às minorias étnicas, contribuem para conflitos de identidade.

Como afirma He (2006), as identidades dos falantes de LH são construídas principalmente por meio de seu discurso. Assim, as identidades dos falantes de LH se manifestam na linguagem que eles usam, bem como nas situações, nos propósitos, na forma como utilizam a língua, e com quem. Para falantes bilíngues de uma LH de minoria e uma língua majoritária, o uso da linguagem reflete a sua necessidade e desejo de se identificar com ambas, ou parte de cada comunidade linguística. Quando considerada como um conjunto de membros do grupo que são reconhecidos por si mesmos e pelos outros, a identidade é um processo de identificação externa e interna.

Além disso, é importante considerar que não se trata de pensar o sujeito que se julga conectado com sua língua e cultura de herança (fluenta ou não nesta língua) com uma suposta “dupla identidade”, a do seu país de origem e a do país onde vive, configurando-se como duas identidades opostas. Segundo Hall (2004), as culturas nacionais nas quais nascemos ainda são vistas como uma das principais fontes de identidade cultural e, por isso, atribuímos a elas a nossa essência; no entanto, essas identidades não estão em nossos genes. Para o autor, a reivindicação por uma identidade cultural na contemporaneidade é uma questão de ‘tornar-se’ quanto de ‘ser’. Isso não significa negar as origens, mas reconhecer que, ao reivindicá-las, nós as reconstruímos e que, além disso, o que designamos como nossas origens sofrem constante transformação.

O autor argumenta a favor de uma identidade, mas não de uma identidade fixa, unitária, e autêntica que permanece oculta para a consciência da pessoa. Em vez disso, sugere que se deve situar o olhar sobre o processo de construção da identidade, que é inventada e transformada constantemente. Em suma, as contribuições de Hall entre vários teóricos contemporâneos, alguns anteriormente mencionados, sobre o conceito de identidade cultural, nos chamam atenção para o fato de que embora o fortalecimento da identidade cultural tenha se mostrado um fator de relevância favorável à transmissão e manutenção da LH na família e na escola, deve-se ter em conta a mutabilidade das suas configurações. Como nos mostra a pesquisa realizada por Park (2005), por exemplo, com jovens coreanos-canadenses cuja identidade cultural se forma e se transforma ao longo do tempo em três fases: a interrupção e ruptura entre culturas, a passagem das fronteiras e reconfiguração de fronteiras culturais, e a reconstrução da sua identidade cultural como coreano-canadense.

Além disso, tanto os pais quanto os professores e todos aqueles envolvidos na tarefa de transmitir a LH devem estar atentos para não impor uma suposta identidade cultural única e fixa com o intuito de garantir que seus filhos e alunos sintam-se pertencentes àquela cultura de

herança. Como atesta Mendes (2015), em sua experiência como formadora de professores de PLH, a mediação cultural, e não a imposição, é o melhor caminho para os professores envolvidos neste processo conduzirem os seus alunos à criação de lugares de pertencimento a sua língua-cultura de herança. Ainda segundo a autora, faz-se necessária uma abordagem de ensino-aprendizagem para esse contexto que seja “sensível aos sujeitos e às culturas em interação, em prol da construção de um diálogo intercultural, da criação de espaços de negociação, nos quais os choques e as rupturas deem lugar à construção de identidades híbridas.” (MENDES, 2015, p. 80)

### **3.2.2 O papel da família**

A participação dos pais tem sido destacada em muitas pesquisas como o fator mais importante para o sucesso da manutenção da LH (WONG FILLMORE, 1991; LAO, 2004; GUARDADO, 2002, 2008; SARKAR E PARK, 2007; OH; FULIGINI, 2007; SUAREZ, 2002; KOURITZIN, 2000; SAKAMOTO, 2000). No entanto, é importante ressaltar que embora as políticas linguísticas familiares e as práticas de linguagem adotadas pelas famílias exerçam papel decisivo neste processo, elas não surgem de forma aleatória e são influenciadas por vários fatores que extrapolam o espaço doméstico (GUARDADO, 2008).

Como veremos nos trabalhos citados e nos dados gerados nesta pesquisa, a história de imigração dos pais ou de apenas um dos genitores, assim como o contexto cultural, socioeconômico e político no qual as famílias estão inseridas irão influenciar sobremaneira as atitudes dos pais e a receptividade dos filhos quanto à manutenção da LH. Da mesma forma, as representações de pais e filhos em relação à transmissão e manutenção da LH e as oportunidades de uso desta língua na escola e na comunidade têm efeito sobre o modo que a família irá gerir as práticas de linguagem.

Muitas pesquisas revelam que, embora os desafios enfrentados pelas famílias de imigrantes para desenvolver e manter a LH englobe um número complexo de forças, os pais se consideram responsáveis pela transmissão e manutenção da sua língua e cultura de herança aos filhos e acreditam que o comprometimento na realização desta tarefa é fundamental para seu sucesso. Como podemos observar nos estudos elencados abaixo, as estratégias utilizadas pelos pais têm se mostrado, na maioria das vezes, assertivas e são articuladas de acordo com a dinâmica de cada família.

Mota (1999), ao investigar o bilinguismo entre a segunda geração de filhos de brasileiros residentes nos Estados Unidos, destaca entre outros aspectos as estratégias utilizadas pelos pais para a preservação da língua materna<sup>25</sup>. A autora aponta que as interações sociais motivadas pela presença de artefatos e símbolos da cultura do país de origem presentes no ambiente doméstico, bem como o acompanhamento da vida social brasileira através de programas de televisão e da leitura de jornais e revistas brasileiros se mostraram mais eficientes para o uso da língua materna em casa. Outras atitudes dos pais observados que, segundo a autora, favoreciam a manutenção do português como língua de interação entre eles e seus filhos foram “a preservação dos laços familiares com parentes no Brasil (visitas, trocas de fotos, presentes, *emails*, telefonemas) e a não rejeição ao convívio com a comunidade brasileira” no país hospedeiro (MOTA, 1999, p. 200). Por outro lado, a autora aponta que nem todas as tentativas dos pais no sentido de transmitir a língua de herança são bem sucedidas. Nas suas observações, Mota conclui que a imposição do uso exclusivo da língua portuguesa em casa, aliada à correção recorrente do modo como os filhos empregavam a língua de origem e a obrigatoriedade do estudo sistemático desta língua, através de livros didáticos trazidos do Brasil, se mostraram contraproducentes entre as crianças.

Em consonância com a análise de Mota (1999), Cho; Shin; Krashen (2004) identificaram quatro fatores relevantes para a manutenção da LH entre um grupo de jovens adultos falantes de coreano nos EUA. Para esses jovens, o uso da LH entre familiares, as viagens feitas ao país de origem, a prática da leitura por prazer e o hábito de assistir programas televisivos na LH foram importantes para que eles pudessem desenvolver a língua coreana. Em sua análise, as autoras nos chamam a atenção para o fato de que todos os fatores estão relacionados ao *input* compreensível o que ratifica a hipótese da teoria de aquisição da linguagem, segundo a qual a aquisição de uma língua é possível quando somos capazes de compreendê-la. Para os autores, essa hipótese deve ser considerada para promover a LH entre seus falantes. Além disso, notaram que as práticas de linguagem - a leitura por prazer e os programas televisivos na LH – despertam interesse entre os falantes de LH por estarem sobre o controle voluntário destes.

No estudo feito por Sarkar e Park (2007) com famílias coreanas residentes em Montreal, Canadá, o uso do coreano em casa é considerado o fator mais importante para que os filhos mantenham sua LH. Para os pais dessas famílias, o fato de as crianças não apresentarem ainda competência suficiente para se comunicarem exclusivamente em coreano não impedem que

---

<sup>25</sup> Em Mota (1999), a língua materna equivale, para nosso estudo, à língua de herança.

eles usem sua LH. Segundo eles, essa prática poderá aprimorar a compreensão oral desta língua enquanto outros recursos são utilizados para desenvolver as outras habilidades. A maioria das famílias cultiva o hábito de ler em coreano, inclusive os pais solicitam que os filhos tentem ler junto com eles, mesmo que não estejam completamente seguros. Algumas famílias ainda mencionam que fazem uso de gramática e dicionário para o ensino sistemático da língua. O uso da Bíblia e de vídeos educacionais também faz parte da rotina de algumas famílias, assim como o uso da internet é estimulado, seja como recurso de pesquisa na LH ou como meio para se comunicar com os parentes na Coreia. A maioria das crianças neste estudo faz contato com seus parentes, avós e amigos mais de uma vez por semana, com o objetivo de manter o vínculo com o país de origem.

Guardado (2002) destaca ainda que a forma com a qual os pais solicitam o uso da LH aos seus filhos também será determinante para a melhor receptividade destes. Entre as quatro famílias latino-americanas residentes em Vancouver, Canadá, entrevistadas pelo pesquisador, as estratégias utilizadas por duas das famílias que tiveram sucesso na manutenção da LH entre seus filhos caracterizam-se por um tipo de intervenção mais positiva e divertida, eliminando assim repreensões quanto à obrigatoriedade do uso do espanhol. No intuito de encorajar os filhos a falarem o espanhol, os pais valorizavam as competências deles como falantes de inglês e os convidavam a falarem espanhol aos menos em casa. Além disso, os pais sempre promoveram o hábito de ouvir música e contar estória infantil latino-americana.

Para Coelho (2009), alguns dos fatores mencionados por Mota (1999), Cho; Shin; Krashen, (2004) e Sarkar; Park (2007), embora exerçam um papel de apoio significativo para a transmissão sustentável da língua minoritária na família, são considerados pela autora como fatores coadjuvantes entre os pais participantes de sua pesquisa. São eles: a) a preservação dos laços familiares com parentes do cônjuge imigrante; b) a presença, na casa, de artefatos e símbolos da cultura do país de origem; c) as viagens ao país de origem deste cônjuge; d) visitas de parentes mais velhos, como avós e tios, não falantes da língua majoritária; e) o acesso a meios eletrônicos; e f) o uso consistente de uma estratégia (“um progenitor X uma língua”).

Na sua pesquisa, a autora investigou os fatores que condicionaram a transmissão, ou não, das línguas minoritárias<sup>26</sup>, em famílias de casais interétnicos residentes no Brasil. A partir das narrativas dos pais, outros fatores mostraram-se mais evidentes, os quais foram designados por Coelho (2009) como fatores de maior influência, a saber: a) o grau de proficiência do cônjuge

---

<sup>26</sup> De acordo com Coelho (2009), as línguas minoritárias são as línguas maternas de cônjuges imigrantes, o que equivale, para nosso estudo, à língua de herança.

imigrante na L2, ou seja, a língua portuguesa; b) o *background* linguístico-cultural dos cônjuges; c) a escolha da língua de interação entre o casal; e d) as representações dos cônjuges acerca da língua e cultura um do outro. No entanto, a autora chama a atenção para o fato de que esses fatores são interdependentes e a forma como se coadunam é peculiar a cada família, dessa forma, não se pode atribuir a nenhum deles, por si só, uma relação de causa e efeito, conforme atestam as famílias participantes de seu estudo. (COELHO, 2009).

Em relação às políticas linguísticas familiares e às estratégias utilizadas pelas famílias a favor da transmissão e manutenção da LH, reportadas nos estudos supracitados, é importante ressaltar que elas não somente estão baseadas nos laços afetivos vinculados naturalmente à LH, a exemplo da manutenção da coesão familiar e da comunicação com os parentes mais velhos, como também, podem vir associadas às crenças desses pais sobre o bilinguismo e, principalmente, são diretamente influenciadas por suas atitudes em relação à língua e à cultura de herança.

Para muitos pais, a escolha pela manutenção da LH é decorrente dos benefícios pragmáticos que o bilinguismo pode oferecer aos seus filhos. Os recentes estudos sobre as vantagens do bilinguismo relacionadas ao desempenho acadêmico e aos benefícios cognitivos, assim como a forte disseminação da ideia de uma economia globalizada parecem surtir efeito sobre o interesse das famílias imigrantes pela manutenção da LH. Os benefícios econômicos futuros, a exemplo de maiores oportunidades de trabalho e de projeção na carreira, assim como a possibilidade de mobilidade socioeconômica (SAKAMOTO, 2001; GUARDADO, 2002; 2006; 2008; BROWN, 2011; LAO, 2004) estão presentes nos discursos das famílias. Entre os pais participantes da pesquisa de Brown (2011), por exemplo, todos mencionam o diferencial que o conhecimento de duas línguas – coreano e inglês - pode exercer na vida profissional dos filhos.

Além das possíveis vantagens econômicas, os pais acreditam que o desenvolvimento da competência em mais de uma língua pode trazer benefícios acadêmicos futuros (SARKAR; PARK, 2007; GUARDADO, 2008). No estudo de Sarkar; Park (2007), um dos pais afirma que o fato dos seus filhos terem aprendido o coreano e seguirem desenvolvendo suas habilidades nessa língua, irá possibilitar uma aprendizagem efetiva da segunda língua e o sucesso acadêmico deles. Segundo Guardado (2008), os pais envolvidos em sua pesquisa demonstram ter uma compreensão da relação positiva entre bilinguismo e desempenho acadêmico, dos benefícios cognitivos e da habilidade de transferência entre línguas. O posicionamento dos pais nestes estudos vai ao encontro das discussões teóricas sobre os benefícios do bilinguismo

difundidos por Cummins (1981; 2000) que, baseado na hipótese da interdependência, confirma a transferência de habilidades da L1 para L2 e acrescenta que a sólida competência na L1 facilita a aquisição da L2 e aumenta as chances das crianças terem sucesso na escola.

Para além das oportunidades econômicas e das vantagens acadêmicas, muitas pesquisas indicam que a principal razão pela qual os pais desejam manter a LH está relacionada à preservação da coesão familiar e da sua identidade cultural.

Como atesta Wong Fillmore (1991) em seu estudo qualitativo com uma família chinesa imigrada para os EUA, o caso de perda da LH e a preferência pelo uso do inglês na família desestabilizaram as relações familiares, comprometendo a comunicação entre pais e filhos e tornando pais e avós incapazes de ajudar os filhos a lidar com as novas experiências de vida. Segundo a autora, os pais desempenham um papel crucial na manutenção da LH, assim como devem estar atentos e promover elementos básicos como o sentimento de pertença à sua própria identidade étnica e cultura, sua responsabilidade para com a família e a comunidade, porque as crianças não podem aprender tais elementos na escola.

Estudos posteriores, em que os pais não são proficientes na L2, a exemplo das famílias japonesas e coreanas nos EUA investigadas por Sakamoto (2000) e Brown (2011), respectivamente, evidenciam que a escolha pelo uso da LH é uma decisão dos pais pela manutenção da coesão familiar. Enquanto que os resultados encontrados por Guardado (2008) sugerem que os benefícios de maior impacto para as famílias latino-americanas em Vancouver, Canadá, estão relacionados à possibilidade de comunicação entre os familiares de diferentes gerações, ao fortalecimento dos laços familiares e ao acesso facilitado à história da família.

No caso de famílias brasileiras imigrantes nos EUA, o estudo de Mota (1999) nos revela que a perda da língua de herança e a substituição pelo inglês pelos filhos inviabilizam a comunicação com os pais e assim “vai se cristalizando uma barreira no processo de socialização familiar”. Segundo a autora, os filhos tornam-se bilíngues mais rapidamente e mais competentes que os pais e passam a exercer poder de decisão da escolha linguística, provocando uma inversão de autoridade na hierarquia familiar. Nas suas palavras, “perde-se não só a língua materna, mas quebra-se sobretudo o direito familiar de passar a tradição do conhecimento, dos valores, dos sentimentos, para as gerações mais jovens”. (MOTA, 1999, p. 232)

### **3.2.3 O papel da escola**

O estudo minucioso de Fishman, realizado em 1966 (apud FISHMAN, 2001) sobre o comportamento linguístico dos imigrantes nos Estados Unidos, abrangendo vários grupos étnicos, na primeira metade do século XX, já alertava sobre o papel crítico da educação na transmissão e sobrevivência das línguas de herança (nomeadas como línguas étnicas, na época). Passados sessenta anos, estudos mais recentes (como veremos mais adiante) revelam que as políticas educacionais e os programas escolares até então em vigor em países como o Canadá e os Estados Unidos (com longa história de imigração) precisam ser redefinidas e adequadas às novas demandas da realidade multilíngue e multicultural que se apresenta.

Nos EUA a maioria das crianças da segunda geração de imigrantes mantém-se monolíngue na sua língua de herança até que passam a frequentar a pré-escola (PORTES; HAO, 2004). A partir do momento em que elas estão imersas num convívio exclusivamente em inglês, os pais estão sujeitos a enfrentar uma verdadeira batalha para negociar com seus filhos o uso da língua de herança (JEON, 2008). Por esse motivo, o apoio da escola se faz necessário no intuito de conduzir os pais no manejo do uso das línguas e culturas que se encontram.

Em uma pesquisa realizada por Wong Fillmore (1991), os resultados indicam que as crianças mais jovens, quando em contato com a L2, apresentam um grande impacto no desempenho de sua LH. A autora conduziu um estudo em grande escala com famílias falantes de línguas minoritárias nos EUA cujos filhos frequentavam a pré-escola e observou que elas já indicavam perda da sua LH. Ela ainda descobriu que muitas crianças abandonaram a língua nativa antes mesmo de dominar a segunda língua.

Pesquisas revelam que este fato deve-se muitas vezes à ideologia que subjaz as políticas e práticas escolares que, ao invés de buscar favorecer o desenvolvimento integrado das duas línguas e apoiar os pais para os desafios que se apresentam no contexto bi/multilíngue e bi/multicultural, favorecem o privilégio da língua dominante em detrimento da LH. Há casos de escolas que recomendam pessoalmente aos pais a falarem a língua dominante em casa (WONG FILLMORE, 1991; KOURITZIN, 2000; PACINI-KETCHABAMET; BERNHARD; FREIRE, 2001; GUARDADO, 2008) com a justificativa de que seus filhos estarão mais bem integrados no contexto escolar.

O estudo explanatório realizado por Pacini-Ketchabamet; Bernhard; Freire (2001), por exemplo, ao investigar as influências da escola canadense nas práticas linguísticas em casa, revelou que muitos pais hispano-falantes receberam orientações específicas para falarem

exclusivamente inglês com seus filhos. Além disso, a escola atribuía a causa de qualquer deficiência do desempenho escolar das crianças ao uso do espanhol em casa.

Diante disso, muitas famílias imigrantes terminam por enfatizar a aprendizagem da língua dominante em detrimento da língua de herança, corroborando assim com a atitude predominante nas escolas e na sociedade em geral (MERINO, 1983; MOTA, 1999; CUMMINS, 2000; SUAREZ, 2002). No estudo longitudinal conduzido por Merino (1983) com crianças falantes de espanhol em escolas elementares nos EUA, a autora encontrou mais casos de perda da LH do que de bilinguismo. Segundo ela, as orientações políticas governamentais dos EUA no que diz respeito à integração das famílias imigrantes repercutem diretamente no sistema escolar e terminam por influenciar educadores e pais. A preocupação apenas com a integração imediata das crianças de línguas minoritárias no sistema escolar e seu sucesso posterior na sociedade em geral, relega a LH das crianças a um papel secundário o que resulta em um grande custo para a sua vida futura e para a sociedade em geral, uma visão também compartilhada por Kouritzin (2000).

A pesquisa de Mota (1999), já amplamente citada aqui, treze anos após a pesquisa de Merino (1983), acompanhou o processo de socialização de doze famílias brasileiras cujos filhos participavam do programa de educação bilíngue oferecido em Somerville, no estado de Massachusetts. Durante dois semestres escolares, a pesquisadora escutou as opiniões dos pais em relação à experiência escolar dos seus filhos e os depoimentos registrados revelaram um alto nível de frustração desses pais que alegavam não ver assegurado o desenvolvimento integral das duas línguas, facilitando a formação de uma identidade híbrida (*Brazilian American*). Segundo a autora,

[...] Fica evidente para os pais que o programa de Educação Bilíngue funcionava muito mais como uma forma de acolhimento menos traumático para a adaptação ao currículo pleno em inglês do que como uma política educacional que pretendesse valorizar o repertório linguístico-cultural do aluno, visando à manutenção do bilinguismo estável. (MOTA 1999, p. 152)

Em sua pesquisa, a autora sinaliza que os pais não se opõem aos programas de educação bilíngue em si, mas discordavam da forma negligente de como os programas funcionavam. Segundo Mota, o discurso dos pais corrobora com as discussões entre teóricos e professores que alegam total descaso quanto às condições reais de funcionamento desses programas nas escolas. Para a autora, é evidente que não se trata de uma questão pedagógica, mas de uma ordem política.

Mota (2006) salienta que, com o decreto da chamada Pergunta 2 (*Question 2*), em novembro de 2002, a política assimilacionista do movimento *EnglishOnly* é fortemente retomada e os programas de educação bilíngue estão sendo eliminados, como já foi mencionado em García (2005), inclusive em contextos nos quais a quantidade de falantes de uma determinada língua equivale à maioria dos estudantes no mesmo espaço escolar. Mota, em 2005, visitou alguns desses programas adotados nas escolas de Framingham, no estado de Massachusetts, e encontrou uma realidade diferente daquela vista em sua pesquisa anterior (MOTA 1999). Segundo as observações da autora, havia uma concentração significativa de crianças e adolescentes filhos de imigrantes e, na grande maioria, os professores eram brasileiros, hispânicos ou americanos bilíngues em espanhol ou português. Além disso, as escolas mostravam uma ampla sinalização, através de avisos, cartazes e informações diversas, dando visibilidade à presença das três línguas (inglês, espanhol e português). Segundo a autora, é perceptível o grande empenho dos profissionais dessas escolas com o objetivo de preservar um ambiente multicultural em que os alunos se sintam integrados a partir de suas identidades linguísticas de origem. Ela ainda acrescenta que, para os educadores locais entrevistados, a realidade escolar de Framingham justificaria, perfeitamente, a adoção de programas bilíngues recíprocos (*two-way bilingual education*) em que todas as crianças (incluindo as americanas) teriam durante toda a escolaridade a instrução oferecida em duas línguas (inglês/espanhol e inglês/português). (MOTA 2006, p. 6-7).

No entanto, chama a atenção para o fato de que as iniciativas nas escolas de Framingham são oriundas de um movimento coletivo de resistência das autoridades educacionais locais e de professores ao autoritarismo político atual do país e, especificamente, no estado de Massachusetts, que, cada vez mais, tem exigido a adoção de programas de imersão total em inglês.

Embora pesquisas já tenham demonstrado os benefícios cognitivos do bilinguismo (CUMMINS, 2000; BIALYSTOK, 2001; 2006), a transferência de habilidades entre línguas e a relação positiva entre o bilinguismo e o desempenho acadêmico (CUMMINS, 1981; 2000) podemos observar que as línguas de herança ainda não estão verdadeiramente integradas aos programas escolares, e, em alguns casos, são vistas como um obstáculo para a aprendizagem da língua dominante.

Como mencionado anteriormente, as considerações dos autores aqui citados ressaltam que a atuação da escola em prol da manutenção da LH é, antes de tudo, uma decisão política. Nos contextos citados – EUA e Canadá - a americanização e o monolinguismo em inglês e a

anglicização e a assimilação cultural das minorias linguísticas, respectivamente, têm sido uma maneira de fazer-se crer que essas famílias imigrantes estarão integradas e, conseqüentemente, obterão ascensão social, se fluentes na(s) língua(s) oficial(is) do país hospedeiro. Dessa forma, as LH são marginalizadas por suas famílias, pois são associadas à língua de menor poder, sem valor para sua vida futura.

Vale ressaltar que os pais também vêm se posicionando contra o discurso hegemônico do monolinguismo das escolas, como nos revelam os resultados de Guardado (2008). As famílias imigrantes hispano-falantes participantes em seu estudo embora reconheçam a boa intenção dos professores ao recomendar que os pais falem inglês em casa, com o objetivo de não confundir as crianças e resguardá-las das dificuldades escolares, se recusam a aceitar cegamente a autoridade e a justificativa dos professores e preferem confiar na sua própria intuição quanto ao uso do espanhol. Segundo o autor,

a grande maioria dos participantes deste estudo não só resistiu ao modelo deficitário de visão do bilinguismo, mas também demonstrou ter uma compreensão orgânica da importância da manutenção da primeira língua na aprendizagem do inglês e de outras línguas. (GUARDADO, 2008. p, 218)

Da mesma forma casos de sucesso em programas bilíngües existem e trazem grandes contribuições para as discussões teóricas e políticas acerca da manutenção da LH. A pesquisa de Lao (2004), por exemplo, nos revela que o forte comprometimento dos pais para a manutenção e desenvolvimento da língua de herança entre seus filhos associado a um programa bilíngüe adequado pode garantir a aprendizagem de ambas as línguas e a socialização das crianças dentro e fora de sua comunidade de origem.

Trata-se da primeira escola<sup>27</sup> que adotou o programa bilíngüe chinês-inglês no estado de São Francisco, nos Estados Unidos, e, desde sua primeira turma em 1974, tem promovido com sucesso o bilinguismo e o multiculturalismo entre crianças de três a cinco anos. Na época da pesquisa, o autor registrou a frequência de 82 estudantes dos quais 70% eram americanos-chineses e 30% eram de vários outros grupos étnicos.

Nessa escola as aulas são conduzidas por dois professores por turma, um proficiente em inglês e outro em chinês, garantindo assim o mesmo tempo de exposição em ambas as línguas. De acordo com o autor, o currículo atende às necessidades do desenvolvimento das crianças e está apropriado linguística e culturalmente para encorajar experiências exploratórias, a

---

<sup>27</sup> Esta escola é mantida pelo departamento de educação do estado da Califórnia, pela cidade e distrito de São Francisco e obtém subsídios de fundações privadas e da cobrança de taxas de mensalidades.

criatividade, a imaginação e interação social propiciando assim a aprendizagem do chinês, a língua de herança, e do inglês em condição de igualdade.

De acordo com os resultados do estudo, Lao (2004) aponta que a maioria dos pais apoia fortemente o desenvolvimento do bilinguismo de seus filhos motivados pelas vantagens práticas que o conhecimento de duas línguas pode trazer para eles, como melhores oportunidades de emprego, atitudes positivas em relação à sua própria identidade e comunicação eficiente dentro de sua comunidade étnica.

Entre os programas bilíngues bem sucedidos desenvolvidos no México, Hamel (1989) nos chama a atenção para o fato de que se trata de programas de preservação linguística e emancipação cultural nos quais o objetivo principal não está somente no desenvolvimento da competência dos alunos nas duas línguas em questão (minoritária e dominante), mas também nos valores que elas representam. Nas palavras do autor, o foco principal desses tipos de programa é “a melhoria de oportunidades através da emancipação sociocultural e linguística do grupo étnico em seu conjunto” (Hamel, 1989, p. 41). Segundo Hamel, o êxito das experiências escolares está diretamente associado ao fortalecimento e à consolidação da língua materna dos alunos em todas as suas dimensões e funções (comunicativa, cognoscitivo-acadêmica, afetiva, entre outras), além do fortalecimento da identidade cultural e linguística das crianças dos grupos minoritários.

Diante das condições adversas para o desenvolvimento e manutenção da LH entre a nova geração dos filhos de imigrantes na esfera pública, as comunidades de imigrantes em diversos países assumiram esse desafio organizando suas próprias escolas. As escolas de línguas de herança (*heritage languages schools*), como recentemente estão sendo chamadas, têm apresentado um grande crescimento com relação à participação dos pais e filhos e ao aperfeiçoamento pedagógico dos professores, que vêm dialogando, de forma intensa, com a academia.

Nos EUA, as escolas comunitárias de LH passam a ter maior visibilidade nos anos 60, quando a revitalização étnica acompanhada pela era dos Direitos Civis no país demonstrou maior interesse para o desenvolvimento dos programas de educação bilíngue. Em estudo realizado por Fishman (1995 apud FISHMAN 2001), no período de 1960-1963, ocorreu o primeiro levantamento dessas escolas, chamadas por ele de *ethnic-group schools*. Foram localizadas 1.885 unidades, embora o autor nos advirta que algumas centenas, provavelmente, não foram identificadas por ele. Estas escolas eram provenientes de várias comunidades

etnolinguísticas sendo que a maioria das línguas era do sul e oeste europeu. As escolas comunitárias funcionavam num sistema de escola dia, de caráter suplementar, e eram organizadas, mantidas e financiadas (completamente ou em parte) pelas suas próprias comunidades.

Nos anos 80, Fishman (1995 apud FISHMAN, 2001) foi novamente convocado por organizações nacionais para repetir e ampliar o estudo. No período de 1980-1983, o autor conseguiu localizar 6.500 escolas, todas fora do sistema público, que atendiam mais do que 600 mil crianças, em 145 línguas diferentes: 91 das quais eram ameríndias e as outras eram chinês, francês, alemão (incluindo o alemão da Pensilvânia), grego, hebreu, italiano, japonês, coreano, polonês, português, espanhol, ucraniano e ídiche. Outro dado importante é o número de escolas associadas com unidades religiosas locais (igrejas, sinagogas, templos e mesquitas), o que nos leva a crer que os vínculos religiosos representam o maior e mais durável suporte para as línguas de herança nos EUA. O regime de funcionamento das escolas é bastante variado: dentre elas, um quarto funcionava em regime de escola dia (*Day school*) em que o estudante dedica a maior parte do tempo estudando línguas, com o uso mais frequente da sua língua de herança, inclusive para ter acesso a outras áreas de conhecimento. O autor destaca que, no período de 1960 a 1980, a taxa de crescimento das escolas de língua de herança foi de 228%, comparado com o crescimento das escolas públicas, 63%, e escolas católicas, 24%.

Segundo Fishman (2001), neste segundo levantamento, foi possível perceber que as escolas eram mais autoconfiantes em relação às escolas visitadas no primeiro estudo e estavam sendo dirigidas por uma geração mais jovem e mais segura sobre sua identidade étnica. Para o autor, essas escolas constituem um setor educacional cuja importância social vai além da instrução da própria língua de herança. Nas palavras do autor,

Todos nós compreendemos e aceitamos a importância que a língua inglesa tem para nosso país. Mas o nosso país e nosso sistema educacional também têm outras necessidades, na ciência e na matemática, na história e na literatura, na consciência e na sensibilidade do mundo. Precisamos desesperadamente nos tornar competentes em línguas e os nossos variados recursos em língua de herança têm um papel definitivo a desempenhar para atingirmos tal competência. (FISHMAN, 2001, p. 95).

Para o autor, o reconhecimento dessas escolas e os estudos sobre seus avanços linguísticos e pedagógicos, além de oferecer mais proficiência individual nessas línguas e contribuir para a abordagem de ensino de outras, que não o inglês, irão honrar as comunidades de língua de herança e os valores religiosos e culturais, que suas línguas representam, por muitos anos negligenciados pelos EUA.

Do ponto de vista dos pais imigrantes, a participação dos filhos nessas escolas tem sido uma das estratégias utilizadas por eles para manter a LH (SHIBATA, 2000; SHIN, 2010; OCTU, 2010; ORIYAMA, 2010; BROWN, 2011; LICO, 2011; 2015; SOUZA, 2010), principalmente, quando as crianças passam a frequentar a escola regular onde a língua oficial do país em que vivem é predominante. Os pais alegam que não se sentem suficientemente competentes, tampouco dispõem de tempo, paciência e recursos para pessoalmente assumir a tarefa de ensinar os filhos. Para algumas comunidades de imigrantes, as escolas comunitárias constituem o único espaço comum no qual as crianças podem se socializar na sua LH. Essas escolas desempenham, assim, um papel fundamental não somente na manutenção da LH, mas também na construção da identidade cultural da segunda geração de filhos de imigrantes.

Oriyama (2010), em pesquisa realizada com a comunidade de japoneses em Sidney, na Austrália, nos revela que as escolas de LH promovem atitudes positivas na formação da identidade japonesa e no desenvolvimento da LH entre os jovens japoneses, principalmente se eles tiverem o suporte da família, da comunidade e de seus colegas. Entre os participantes da pesquisa, a maioria diz gostar de frequentar essa escola e todos afirmam que a boa relação com o professor e com os colegas de turma são suas maiores motivações. Inclusive eles também se socializam fora do contexto escolar e frequentemente compartilham interesses em comum, como histórias em quadrinhos e celebridades japonesas, os quais não poderiam compartilhar com os colegas de turma australianos. Entre aqueles que não gostam da escola comunitária porque consideram que aprender japonês é difícil/entediante e irrelevante para suas vidas, a escola ainda é o lugar onde eles têm a oportunidade de, uma vez por semana, encontrar com amigos que compartilham a mesma origem étnica e os problemas das escolas locais ou, ainda, a única oportunidade para encontrar amigos com herança japonesa.

Em consonância com os resultados de Oriyama (2010), a pesquisa de Octu (2010) também nos mostra a importância que as escolas de LH turcas desempenham entre o grande número de falantes bilíngues de origem turca que continuam a falar sua LH em casa ao invés de mudar para o inglês. Entre as várias escolas comunitárias turcas existentes nos Estados Unidos, a autora investiga a escola mais antiga, em funcionamento desde 1971, na cidade de Nova York. A partir das observações das aulas em turco, assim como dos depoimentos de pais, alunos, administradores e professores, a autora conclui que a escola: a) funciona como um elo entre as crianças turcas americanas e a sua origem turca; b) acolhe o discurso comunitário turco e constrói uma identidade coletiva; c) produz uma satisfação moral nos adultos, devido aos resultados positivos da educação linguística e cultural visível no desempenho das crianças na

língua turca; e) possibilita a construção de uma identidade americana turca entre as crianças; e d) possibilita às pessoas que a frequentam sentirem-se como um dos grupos etnolinguísticos existentes nos Estados Unidos.

García; Zakharia; Otcu (2013), ao investigarem os espaços educacionais desenvolvidos e organizados por comunidades etnolinguísticas americanas na cidade de New York, nos chamam a atenção para duas características peculiares às atividades desenvolvidas nestes espaços: a) o foco no ensino bilíngue e não apenas na manutenção de uma língua étnica ou no desenvolvimento de uma língua de herança; e b) a atuação dos próprios imigrantes e/ou descendentes na elaboração dos programas e na condução das aulas. Por isso, os autores preferem usar o termo *bilingual community education* a outros termos geralmente mais recorrentes para designar estas escolas que fazem referência à herança ou à etnia de um grupo, como já foi dito anteriormente.

Segundo García; Zakharia; Otcu (2013), nos programas das escolas investigadas ambas as línguas - o inglês e a língua trazida pela comunidade - são usadas em sala de aula e não são consideradas línguas concorrentes. Além disso, os projetos bilíngues nestas escolas não se limitam à aprendizagem isolada e exclusiva da língua de herança, as crianças e adolescentes realizam atividades interdisciplinares que envolvem artes plásticas e cênicas, música, religião e outras atividades culturais, fazendo uso das novas tecnologias.

Para a autora, os esforços destas comunidades vão além do ensino da LH como previsto nos programas educacionais de LH desenvolvidos nas escolas públicas estadunidenses, principalmente nos contextos universitários, porque o uso de ambas as línguas está previsto na política educacional dos programas e nas práticas em sala de aula. O foco é o desenvolvimento de uma comunidade bilíngue holística nos EUA, ou seja, o objetivo é preparar as crianças para viverem numa sociedade global multilíngue e multicultural onde o uso das línguas é flexível. O excerto trazido pela autora referente ao depoimento de um pai falante da língua persa ilustra bem a questão:

Eu habitualmente amo e rezo para meus filhos em persa, e habitualmente mando eles para cama e falo para eles escovarem os dentes em inglês... A noção de língua étnica é falsa; nós não ensinamos persa aos nossos filhos como parte de sua herança ou identidade, e dizemos a eles que seja por isso que devam aprender esta língua, porque etnicismo persa. Isso é provincializar o persa... Eles irão trabalhar aqui, terão amigos aqui, eles são americanos, eles precisam falar inglês. Shirazi; Borjian (apud García; Zakharia; Otcu, 2013, p. 19)

No contexto de sala de aula dessas escolas, o uso do inglês se faz presente em diferentes situações e de acordo com a necessidade de professores e alunos. Isso inclui o seu uso para esclarecimento de dúvidas, em conversas paralelas entre os estudantes e/ou durante os intervalos das aulas, para servir de suporte quando o objetivo é acelerar a competência acadêmica das crianças, além de desenvolver a LH, ou ainda pode ser utilizado com maior intensidade nos estágios iniciais até que os estudantes tornem-se proficientes na LH. Para os autores, a postura dessas escolas comunitárias quanto ao uso flexível das línguas coaduna com a concepção de bilinguismo dinâmico que prevê a prática de múltiplas línguas inter-relacionadas entre si.

Da mesma maneira, a participação das crianças nas atividades interdisciplinares é uma oportunidade para que elas desenvolvam suas complexas identidades que inclui características de diferentes contextos sempre em interação e movimento. Na opinião de García; Zakharia; Otcu (2013), as escolas descritas contribuem não somente para fortalecer os laços culturais e religiosos da comunidade e formar as identidades etnolinguísticas das crianças, mas também permitem que elas articulem suas múltiplas identidades considerando o fato de viverem entre línguas e culturas diversas.

### 3.3 O LUGAR DA LÍNGUA DE HERANÇA NA ITÁLIA

#### **3.3.1 A reconfiguração do plurilinguismo na Península Italiana**

A Itália historicamente sempre foi considerada uma nação de emigração; no entanto, com o crescimento expressivo do seu PIB, entre os anos de 1958 e 1963, o chamado “boom econômico”, constata-se a interrupção quase que total da emigração italiana para o exterior. Então, os habitantes das áreas rurais mais pobres (Sul da Península, Vêneto) se mudavam para as cidades industriais do norte (Milão, Turim), foi a época da grande migração interna, que durou, aproximadamente, até o final dos anos 70. Será, porém, só nos anos 80, após ter se recuperado das crises que caracterizaram a década precedente, que a Itália se transformará em um país com saldo migratório positivo.

De acordo com Bonifazi (1995 apud BOGUS; BASSANESI, 1999), a evolução das condições socioeconômicas da Itália favoreceu a permanência dos italianos, principalmente na Itália Meridional onde se concentrava o fluxo emigratório, e ampliou-se a atração exercida pelo país sobre os países menos desenvolvidos. Os primeiros a chegar à Península foram os africanos

(do Marrocos, do Senegal etc.) e asiáticos (China, Filipinas) e, após a queda dos regimes comunistas e o sucessivo alargamento da União Europeia (UE) – nos anos 90 e 2000 –, europeus orientais (Albânia, Polónia, Ucrânia, Moldávia, Romênia, especialmente). A economia encontrou seu próprio equilíbrio e o sistema produtivo nacional se tornou capaz de atrair trabalhadores. Além disso, esse crescimento econômico foi acompanhado pela segunda transição demográfica italiana: a população nativa passou a desfrutar de uma substancial estabilidade quanto ao seu tamanho, a fecundidade alcançou um dos mais baixos níveis da Europa e, em consequência, aumentou o número absoluto e relativo de idosos. Desenvolveram-se também novos padrões de vida familiar, marcados, sobretudo, pela participação mais intensa da mulher no mercado de trabalho.

Um aumento exponencial da presença estrangeira na Itália aconteceu na primeira década do século XXI, levando quase a triplicar a sua quantidade que hoje se aproxima dos cinco milhões de indivíduos<sup>28</sup>. Isso fez com que o país, em pouco tempo, se transformasse em um dos principais receptores entre os países europeus. No Gráfico 1, podemos verificar a incidência de imigrantes, por nacionalidade.

**Gráfico 1:** Residentes estrangeiros por nacionalidade

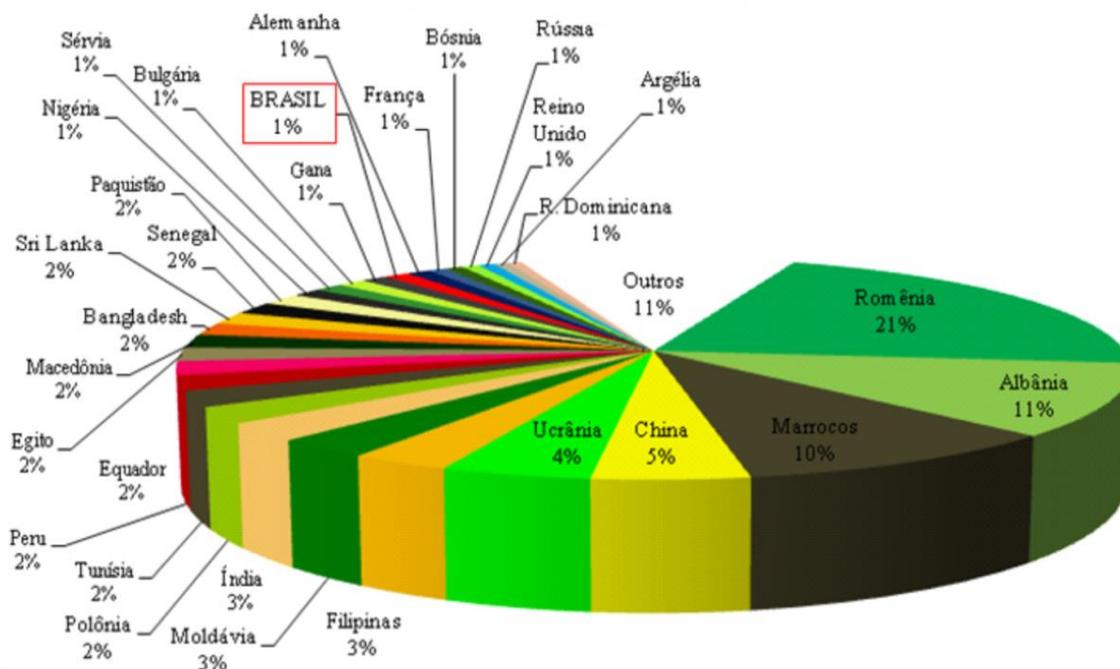


Gráfico: Daniela Mascarenhas e Giuseppe Benedini, com base em Istat (2011)

<sup>28</sup> Os estrangeiros residentes no país são oficialmente 4.922.085 sobre uma população total de 60.782.668, ao fim do ano de 2013. (IDOS-UNAR, 2014).

Como é possível observar, sua origem é muito variada, caracterizando-se um fenômeno migratório policêntrico no qual 196 nacionalidades estão representadas. 64% dos imigrantes, porém, procedem de apenas dez países e a maioria absoluta (51%) de apenas cinco: Ucrânia, China, Marrocos, Albânia e Romênia; esta última atingiu o percentual de 21% após seu ingresso na UE (1º de janeiro de 2007). Apenas 37 países no total somam mais de 10.000 imigrantes.

No que diz respeito à distribuição geográfica, no ano de 2013, a porcentagem de residentes imigrantes sobre o total da população atingiu 8,1% (1 em cada 12 habitantes) e em somente 27 das 110 províncias italianas excedeu 10%. Em apenas quatro províncias – Roma, Milão, Turim e Brescia – concentra-se um quarto dos imigrantes residentes. Trata-se de áreas metropolitanas com cidades de grande porte ou centros industriais que oferecem maior capacidade de absorção de mão de obra qualificada e não qualificada, a exemplo do que ocorre na maioria dos países de destino dos emigrantes. No entanto, a presença de imigrantes na península italiana tem apresentado uma diferença significativa em relação a outros países receptores, com uma concentração significativa em alguns pequenos centros de província – Mantova, Prato, Piacenza, Reggio Emilia, Modena, Treviso – que apresentam um percentual de imigrantes de até 12%. A distribuição por regiões indica a Lombardia (22,9%) e o Lazio (12,5%) com os maiores contingentes de imigrantes.

No seu conjunto, a atual população de imigrantes na Itália é composta por 52,7% de mulheres e 47,3% de homens (com ocorrências de maior número de homens segundo o país de origem) inseridos, sobretudo, no setor terciário do mercado de trabalho (63,6%), geralmente em relação de dependência (87,1% dos casos), mas com notáveis diferenças entre as várias coletividades nacionais. Sua presença é ainda diminuta no setor secundário da economia (31,7%, dos quais 13,3% na indústria das construções) e no setor agrícola e pesqueiro (4,7%).

A permanência dos imigrantes na Itália, como já indicava o censo da população em 2001, tende à estabilidade como ocorre em outros países europeus: os 59% dos estrangeiros vivem a mais de cinco anos na Itália e entre estes 31% mais do que dez anos. O crescimento no número de casamentos mistos e de reunificações familiares apresentava-se como um dos principais fatores para justificar tal situação. Ao comparar os dados disponíveis entre os anos de 1997 e 2012, o número de casamentos envolvendo estrangeiros apresenta um aumento muito significativo. No ano de 1997 mais de 13.000 casamentos envolviam estrangeiros (com maior

incidência na Lombardia, 17% e Lazio, 14%); quinze anos depois esse tipo de casamento mais do que dobrou em número, alcançando 30.724 ocorrências, ou seja, 15% do total dos matrimônios celebrados na Itália (207.138).

No que concerne à segunda geração de origem imigrante, observa-se um aumento significativo do número de crianças, como, por exemplo, entre os filhos de casais mistos que no ano de 1998 representavam 16,901 e no ano de 2012 chegam aproximadamente aos 27.000. No ano de 2012, os nascimentos provenientes de casais de estrangeiros e casais mistos correspondiam, juntos, a 20,1% do número dos nascimentos na Itália. No entanto, é importante ressaltar que o número de menores compreende uma gama muito maior, tendo em vista a diversidade desta população, como proposto por Favaro (2012): além dos menores nascidos na Itália (de casais estrangeiros e casais mistos), há os menores trazidos para a Itália pelas reunificações familiares, os que chegaram sozinhos e estão sob a responsabilidade de projetos educativos, os menores refugiados e os menores por adoção internacional.

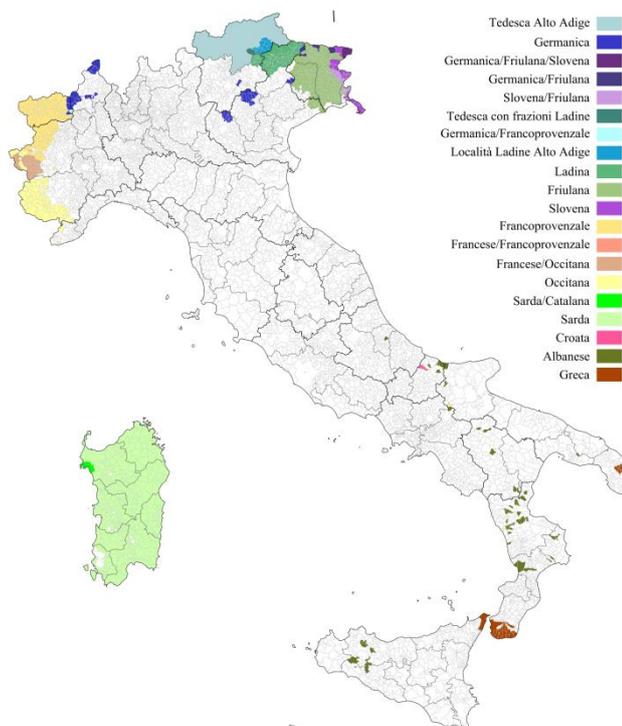
A partir dos dados sócio-demográficos sintetizados, fica evidente que no caso da Itália as questões sobre a migração não remetem somente à história de imigração recente no país, mas também à formação em curso de uma segunda geração de imigrantes, na qual os menores em idade são mais expressivamente representados que antes. Assim, a sociedade italiana se vê diante de um fenômeno estrutural o qual suscita discussões sobre seus aspectos econômicos e políticos e também sobre os seus desdobramentos sócio-pedagógico e sociolinguístico, diante dos desafios de proporcionar a integração dessas crianças, considerando o repertório linguístico-cultural trazido por elas.

### **3.3.2 As iniciativas italianas em prol da(s) LH**

O plurilinguismo secular na península italiana data da convivência do italiano com os inúmeros dialetos e da coexistência das línguas de minoria de antigo assentamento (catalana, albanesa, grega, croata, eslovena, germânica, croata, franco-provençal, provençal etc.); no entanto, é com a chegada das línguas trazidas pelos imigrantes, nas últimas duas décadas, que a discussão sobre a repercussão do plurilinguismo foi revitalizada, tendo em vista a quantidade de línguas encontradas e a visibilidade que elas têm adquirido no convívio social de todo o território nacional. Vale ressaltar que embora as línguas faladas pelos imigrantes sejam uma minoria linguística, elas não fazem parte, em geral, do conjunto das minorias linguísticas históricas/regionais do antigo assentamento que compôs o território italiano. Para essas últimas,

a lei de 1999 - n. 482 de 15 de Dezembro, que estabelece as normas relativas à proteção das minorias linguísticas históricas/regionais alocadas em várias partes do país, bem como a assinatura por parte do governo italiano (mas ainda não ratificada pelo parlamento) da Carta Europeia das Línguas Minoritárias e Regionais (*European Charter for Regional and Minority Languages*) determinam quais devem ser as minorias linguísticas protegidas e confiam às instituições públicas a escolha da modalidade mais adequada para garantir a sua proteção (Mapa 2).

**Mapa 2:** Minorias linguísticas históricas na Itália.



Fonte: MINORINANZE... (2015)

As línguas trazidas das imigrações recentes, aqui entendidas como as ‘novas’ línguas de minorias, já alcançam um número significativo de 130 línguas, mapeadas a partir de um censo realizado pelo Observatório de Línguas de imigrantes da Universidade de Siena, no ano de 2000, que considerou as línguas realmente faladas pelos 30 maiores grupos nacionais de imigrantes. Bagna (2006) chama a atenção para o fato de que embora as novas línguas de minorias, as línguas dos imigrantes, não sejam contempladas pelas políticas europeias, elas têm

o potencial para modificar, em medidas e formas diferentes, o espaço em que os seus falantes vivem, trabalham, estudam e assim por diante. De acordo com a autora, as línguas de origem dos imigrantes na Itália são muito mais numerosas do que as minorias de antigo assentamento; além disso, estão no cerne de dinâmicas de vitalidade, visibilidade e presença diferente das minorias históricas. Falar sobre a proteção das minorias significa, portanto, entrar no campo de ação e de gestão política linguística europeia que há alguns anos promove o plurilinguismo, mas nem sempre parece responder de fato às intenções expressas nos documentos oficiais ou fornecer, aos estados que compõem a União, as disposições precisas para a aplicação das informações fornecidas. Segundo a autora:

As políticas europeias no domínio das línguas deveriam de fato incidir sobre as escolhas de ensino da língua e divulgação das línguas nos vários países da Europa, todavia os documentos mais importantes do Conselho da Europa, em particular, o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação (*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*) e da Comissão Europeia e, não menos importante, a Constituição Europeia, ao mesmo tempo que promovem uma grande abertura para as línguas e o plurilinguismo, bem como para a aprendizagem permanente e o desenvolvimento de competências diversificadas em vários idiomas, parecem limitar suas ações a uma declaração de intenções. (BAGNA, 2006, p. 503-504)

No contexto acadêmico, as investigações acerca do binômio ‘língua e imigração’ surgem no campo da aquisição da linguagem nos anos 80 em coincidência com o momento em que essa área de estudo adquire autonomia da Linguística na Itália. O objetivo principal das pesquisas consiste em reconstruir os processos de desenvolvimento da competência linguística em italiano L2 dos aprendizes os quais, em sua maioria, são informantes imigrados. Segundo Barni; Vedovelli (2011), inicialmente duas linhas de estudo sobre a aquisição do italiano L2 emergem: a primeira tem o objetivo de reconstruir a gramática da variedade de interlíngua dos aprendizes, identificando as fases da interlíngua ou os sistemas de regras elaborados por eles que lhes permitem se exprimir e se comunicar. A segunda abordagem é do tipo macrossociolinguístico e se propõe a desenvolver modelos de ensino de línguas que se baseiam nos resultados das pesquisas de aquisição, valorizando os níveis de elaboração espontâneos dos aprendizes a fim de desenvolver uma didática que esteja em harmonia com os processos de aquisições naturais desses sujeitos.

Sobre esse período inicial que segue por mais vinte anos, observa-se que as pesquisas, embora tenham sido férteis para a consolidação da área de aquisição da linguagem no que tange principalmente às contribuições teóricas e práticas sobre a aquisição didática do italiano L2, pouco se remetem às especificidades dos aprendizes imigrantes. O foco na língua italiana

padrão sugere sobretudo maior ênfase sobre os aspectos desviantes da variedade linguística adquirida pelos imigrantes em relação a L2, além disso, o papel que as línguas de origem dos imigrantes assumem no contexto migratório não é posto em questão.

É somente a partir dos anos 2000 que as investigações passam a considerar a complexidade plurilíngue em que os imigrantes estão imersos. O espectro sobre a aquisição do italiano L2 é ampliado e passa a considerar a forte presença dos dialetos no contexto da vida dos imigrantes o que implica situar a competência interlinguística do imigrante dentro de um espaço multipolar e não apenas vinculado à língua padrão. Além disso, a abertura para o reconhecimento das línguas dos imigrantes e o questionamento sobre o seu papel no espaço linguístico italiano tornam-se objeto de estudo entre os pesquisadores (BARNI; VEDOVELLI, 2011).

A repercussão das pesquisas já pode ser vista na consolidação do projeto intitulado “Observatório linguístico permanente da difusão do italiano entre os estrangeiros e das línguas dos imigrantes na Itália” (*Osservatorio linguistico permanente dell'italiano diffuso fra stranieri e delle lingue immigrate in Italia*) desenvolvido pelo Centro de Excelência de pesquisa da Universidade de Siena com apoio do governo italiano através do Ministério da Educação, Universidade e Pesquisa (MIUR). O objetivo inicial desse projeto é realizar um mapeamento geolinguístico, identificando a presença e a coexistência das diversas línguas dos imigrantes em várias regiões e cidades italianas. O primeiro mapeamento geolinguístico abrangeu as cidades de Turim, Pavia, Verona, ao norte e Siena, ao centro, e consistiu, na fase preliminar, em reconhecer a presença das línguas dos imigrantes recentes, recensar e medir o seu uso no cotidiano dos imigrantes e daqueles que vivem com eles.

Segundo Vedovelli (2015), o coordenador da pesquisa, as cartas geolinguísticas representam um instrumento de ajuda para compreender a nova configuração linguística do território italiano, considerando as recentes mudanças promovidas pelas línguas dos imigrantes; além disso, podem ser um instrumento valioso para aqueles responsáveis pelo planejamento de ações de desenvolvimento cultural e linguístico do território italiano, como administradores locais, diretores de escola, professores e associações.

Alguns estudos parciais de cunho quantitativo provenientes desse projeto, (BAGNA; BARNI; SIEBETCHEU, 2004; CHINI, 2007) revelam aspectos importantes acerca dos repertórios linguísticos dos imigrantes da primeira e segunda geração. A pesquisa de Chini (2007), por exemplo, apresenta dados significativos acerca da ampla variedade dos sistemas

linguísticos de origem dos imigrantes. Os registros indicam principalmente a existência de línguas indo-europeias, de vários grupos ou, ainda, algumas das principais línguas africanas e afro-asiáticas. Além das línguas padrão, os sujeitos pesquisados mencionaram, algumas vezes, variedades regionais ou suprarregionais (de árabe, chinês, português, espanhol) ou dialetos (albaneses, chineses, romenos, húngaros, espanhóis etc.).

O estudo de Chini (2007) concentrou-se nas províncias de Turim (região de Piemonte) e Pavia (região da Lombardia) e envolveu 417 alunos imigrantes regularmente matriculados no ensino fundamental II e ensino médio, no ano de 2002. Sua pesquisa teve como objetivo investigar as habilidades e hábitos linguísticos dos imigrantes, em italiano, bem como nas línguas de origem e em outras línguas ou dialetos. Embora os resultados encontrados pela autora sejam muito amplos, tendo em vista que eles são oriundos de apenas um questionário escrito aplicado aos sujeitos da pesquisa, a sua análise aponta para a presença de um bilinguismo efetivo e dinâmico (ou multilinguismo, considerando estudantes provenientes de contexto multilíngue), principalmente no âmbito informal: os 80% dos sujeitos indagados compreendiam e falavam (pelo menos) duas línguas: o italiano e a língua de herança. Entre os estudantes, a importância da manutenção da LH se confirmava não apenas no seu uso no contexto familiar e, às vezes, entre amigos imigrantes da mesma língua, mas também no desejo expresso pela maioria deles (52%) em estudá-la (sobretudo naqueles que não a estudavam na própria escola na condição de língua estrangeira, a exemplo do inglês, do francês ou do espanhol). Quanto ao processo de integração desses estudantes, a atitude deles em relação à vida na Itália é positiva e a maioria (ao menos 70% dos sujeitos) não indica nenhuma “segregação” nas suas relações com seus coetâneos italianos.

Para a autora, a receptividade dos estudantes é um aspecto merecedor de atenção, tanto da parte da escola quanto da família, das associações e do voluntariado, para apoiar e potencializar ações, com diferente responsabilidade e prioridade, que promovam o desenvolvimento da competência na língua italiana e na língua de herança. Ações que, segundo a autora, iriam favorecer uma integração progressiva e pessoal das duas línguas ou mais culturas associadas a elas, em conjunto com a inclusão social das crianças imigrantes e das suas famílias, evitando o caminho de uma assimilação linguística e cultural de mão única.

O reconhecimento das línguas de heranças, ou como preferem designar os italianos, línguas dos imigrantes, faz-se necessário principalmente no contexto escolar por ser este o segundo ambiente de maior socialização das crianças depois da família. No entanto, na escola italiana a percepção do peso dessas línguas é uma variável não considerada ou considerada

marginal, por vezes, excluídas das escolhas políticas de ensino de línguas como sugerem Zinn (2002) e Favaro (2012). Atualmente, o ensino é monolíngue em italiano, com exceção de algumas regiões específicas em que algumas línguas de minorias históricas são ensinadas. Outras línguas de circulação internacional são oferecidas em caráter obrigatório, como línguas estrangeiras, a partir dos seis anos, principalmente o inglês, enquanto que o alemão, o francês, e mais recentemente o espanhol aparecem entre as opções de segunda língua estrangeira no Ensino Fundamental II.

De acordo com os dados disponibilizados pelo MIUR, no documento intitulado Relatório sobre a integração dos estudantes estrangeiros (*Rapporto sull'integrazione degli alunni stranieri*) (2005), a proporção de alunos de origem estrangeira nas escolas italianas indica um crescimento de quase dez vezes entre os anos letivos 1996/97 e 2005/06, perfazendo uma média de 3 a 4% do total de estudantes, com ressalva para algumas províncias, a exemplo, de Prato, Mantova, Reggio Emilia e Modena, cuja média foi de cerca de 7 a 8% dos alunos no ano de 2002/03. Segundo Chini (2007), a integração desses alunos vem sendo feita com abertura e sensibilidade por parte dos professores e das escolas de acordo com os princípios regulamentares voltados à integração (Lei n° 40 de 1998<sup>29</sup>). Para tal fim, as escolas contam com os professores de italiano e de língua estrangeira, por vezes também com a presença de mediadores linguístico-culturais<sup>30</sup> para ajudarem na comunicação dos primeiros dias com os alunos e as famílias. No entanto, a mesma autora nos chama a atenção para a falta de um número oficial de professores de L2 italiano que possam acompanhar esses alunos de forma sistemática em sua trajetória escolar.

Por outro lado, no que concerne à língua de herança, Favaro (2012) afirma:

Quando os estudantes estrangeiros chegam na Itália, sua língua desaparece de repente, está ausente dos locais das escolas e das reuniões e muitas vezes é solicitado que eles as esqueçam para acolherem o italiano. Algumas línguas de origem pelo menos são evocadas, reconhecidas (o espanhol, por exemplo); outros são completamente ignoradas e vistas como estranhas, distantes em suas formas e escritas "bizarras". Com frequência ninguém sabe como se escreve em urdu, cingalês, albanês... ainda que nestas línguas alguns alunos tenham concluído seu percurso de alfabetização no país de origem. (Favaro, 2012, p. 259).

---

<sup>29</sup> “A comunidade escolar congratula-se com as diferenças linguísticas e culturais, como valores que ajudam a concessão de respeito mútuo, o intercâmbio entre as culturas e a tolerância; para este fim promove e incentiva iniciativas que respeitam e protegem a cultura e a língua de origem e a criação de atividades interculturais comuns”. Lei 40/1998, art. 36 subparágrafo 3.

<sup>30</sup> O mediador linguístico-cultural é uma figura profissional prevista pelas leis de Imigração de 1998 e 2002, porém a regulamentação dessa profissão não está definida e a sua presença depende da iniciativa e responsabilidade das escolas e entidades políticas locais.

A pesquisa realizada por Zinn (2002), referente à realidade da minoria histórica representada pelos albaneses dos antigos assentamentos, nos revela que mesmo para essas línguas que dispõem de proteção regulamentada os desafios para a sua manutenção estão postos nas próprias escolas. Os pais relataram que foram fortemente desencorajados pelos professores para usar a LH albanesa em casa, principalmente no primeiro ano escolar das crianças o que, segundo a autora, pode ter influenciado a preocupação expressa pelos pais de que a alfabetização na LH pudesse afetar a competência e desempenho das crianças em italiano. Ao mesmo tempo, todos os pais afirmaram que é muito importante a manutenção da LH pelas crianças, e a grande maioria manifestou o desejo de ver os filhos aprendendo a ler e escrever em albanês.

Além disso, a autora constatou que na região de Basilicata (especificamente nos municípios de Matera, Montescaglioso, Tursi e Bernalda), salvo algumas raras exceções notáveis, é generalizada a indiferença para a temática da interculturalidade nas escolas. A partir das entrevistas realizadas com as famílias, os estudantes e os professores, a autora sugere que as intervenções interculturais específicas, quando ocorreram, quase sempre estavam limitadas ao folclore e aos estereótipos da diversidade cultural e, apesar das boas intenções, só eram capazes de oferecer suporte ao ensino da língua italiana. Apenas alguns poucos estudantes albaneses relataram um interesse por parte dos professores em relação a sua origem, apenas alguma pergunta esporádica que quase nunca se tornou um ponto de partida para o ensino.

Embora o reconhecimento e valorização das situações de crianças bilíngues e jovens imigrantes no contexto escolar italiano ainda seja uma discussão recente, Favaro (2012) argumenta que alguns projetos significativos e alguns novos materiais em momentos diferentes e para diferentes fins vêm sendo desenvolvidos. A título de exemplificação apresento algumas contribuições elencadas pelo autor: a) a distribuição de cartazes e folhetos nas diversas línguas no primeiro momento de acolhimento dos alunos e da família; b) o uso de questionário plurilíngue com objetivo de colher informações sobre a capacidade lógico-matemática e o nível de compreensão textual na língua de origem; c) a produção de fábulas bilíngues ou multilíngues com objetivo de que todos os alunos tenham acesso ao amplo patrimônio narrativo e reconheçam a escrita de diferentes alfabetos; d) a elaboração de trabalhos durante o ano que exploram a riqueza e variedade de línguas na classe a partir dos temas abordados no currículo da escola.

Do ponto de vista de Ambrosini (2004), a escola italiana ao longo dos últimos quinze anos tem se mobilizado para a questão da integração e pode ser considerada um dos ambientes

institucionais mais sensíveis à questão da imigração. No entanto, o autor sinaliza que se trata de formas de mobilização voluntárias e localizadas, ao invés de iniciativas políticas centralizadas. Além disso, o autor chama a atenção para o fato de que, em um período de crescente demanda, a capacidade institucional para assumir o comando da integração das crianças de origem estrangeira no sistema escolar, como previsto pela Lei 40/1998 já reportada, diminuiu consideravelmente.

Como indica a literatura pesquisada e atesta McLaren (2000), a política multicultural disseminada por muitos países, aqui me refiro também à Itália, apesar de ressaltar a inclusão da diversidade cultural como decisão política essencial para o bem-estar da humanidade, assume na prática formas bastante diversificadas. Segundo o autor, as diferentes posturas ideológicas que estão vinculadas ao termo multiculturalismo sugerem interpretações divergentes sobre a possibilidade de convívio com a pluralidade social e cultural que indicam desde a assimilação à hibridação dos diferentes grupos culturais.

O multiculturalismo, para este autor, pode ser compreendido em três perspectivas distintas que exponho aqui de forma sintética: a) a conservadora, que assume as diferenças culturais apenas como ponto de partida, mas almeja a assimilação; b) as liberais, que se distinguem pelo enfoque dado ao tratamento do diverso, ou seja, uma que defende que todos os seres humanos são intelectualmente iguais, independentemente dos fatores sociopolíticos mais amplos e outra que tende a promover o separatismo, por acreditar que a exaltação da essência das diferenças poderia, por si só, garantir seus direitos; e c) a crítica, que assume as diferenças de forças entre os diferentes grupos culturais, reconhecendo o caráter dinâmico, híbrido das culturas.

Considerando a classificação proposta por McLaren (2000), é possível perceber que as iniciativas realizadas nas escolas italianas ou (a falta delas) a favor da integração linguístico-cultural dos estudantes estrangeiros e daqueles oriundos de casamentos mistos se confundem com uma política multicultural de tolerância em que as diferenças do imigrante são enaltecidas, mas não são passíveis de diálogo. Ou seja, a aproximação e valorização do repertório plurilíngue e pluricultural trazidos pelos estudantes estrangeiros, assim como a promoção do diálogo consistente entre todos aqueles envolvidos nesse processo pouco ou quase nunca têm sido contemplados. Sob esta perspectiva, não há possibilidade de realização de diálogo cultural que viabilize a convivência com os diferentes grupos nem tampouco que permita uma hibridação em condições igualitárias, porque as relações de poder são atenuadas em nome de uma política de tolerância discriminatória.

### 3.3.3 Os falantes de PLH na Itália: quem são?

Os imigrantes lusófonos na Itália representam todos os estados-membros da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP) e, em 2013, perfizeram um total de 55.966 indivíduos, porém, são os brasileiros que constituem a maioria absoluta (43.202) dentre eles, como indica a quadro abaixo:

**Quadro 4:** Presença de imigrantes lusófonos na Itália

Países Lusófonos	2009	2010	2011	2012	2013
Brasil	44.067	46.690	37.567	39.157	43.202
Portugal	5.467	5.677	4.226	4.740	5.517
Cabo Verde	4.624	4.601	3.938	4.103	4.589
Angola	1.704	1.710	1.393	1.492	1.515
Guiné Bissau	410	480	406	523	625
Moçambique	301	320	235	251	315
Guiné Equatorial	109	92	82	114	130
Timor Leste	34	31	29	32	43
São Tomé e Príncipe	41	43	25	31	30

Fonte: ISTAT (2010).

Os brasileiros, diferente dos outros citados, encontram-se também entre os trinta maiores grupos nacionais de imigrantes na Itália, como proposto no Gráfico 1 (p. 76), sugerindo assim que a variedade da língua-cultura portuguesa realmente falada nesse país é a brasileira. No entanto, os estudos sobre a população brasileira imigrante e sua língua-cultura de herança ainda são escassos. As pesquisas de cunho sociológico, como as desenvolvidas por Bógus; Bassanesi

(1999) e Sousa (2007), nos trazem contribuições acerca do perfil sócio-demográfico dessa população e os problemas enfrentados no quesito empregabilidade; a segunda, em particular, destaca o papel das mulheres brasileiras nesse contexto. Fundamentada em tais resultados e nos dados mais recentes disponibilizados pelos Dossier Caritas e Instituto Italiano de Estatísticas, construí um breve histórico dos intercâmbios populacionais entre Itália e Brasil.

A relação de intercâmbio populacional entre Brasil e Itália tem suas origens a partir do último quarto do século XIX. Entre 1885 e 1959, aportaram, no Brasil, 1.507.695 italianos (IBGE, 2000) que, de 1884 até 1903, representaram 60% do total dos imigrantes do Gigante sul-americano. Ao longo dos anos, formou-se, assim, uma consistente população de ítalo-brasileiros cujos descendentes somariam hoje entre 23 e 25 milhões de pessoas, ou seja, entre 12,7% e 13,8% da população total do país (BENEDINI; ARQUILLA, 2010, p. 43). Há imprecisões, também, acerca do número exato de cidadãos italianos residentes no Brasil: segundo a *Anagrafe degli italiani residenti all'estero* (MAE, 2003) eles seriam 162.225, quando, para o IBGE eram somente 43.718, em 2000. Os “oriundi” estão concentrados, sobretudo, nas regiões Sudeste (São Paulo, Espírito Santo, Minas Gerais e Rio de Janeiro) e Sul (Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná), mas se encontram igualmente descendentes de italianos em todos os outros estados da Federação.

Nos anos 80, o movimento migratório é invertido. Nessa época, conhecida como a “década perdida”, o Brasil enfrentava dificuldades econômicas e altos índices de inflação, que são apontados como alguns dos principais fatores desencadeadores dos processos migratórios de brasileiros para o exterior. Além das questões econômicas, Cogo; Badet (2013) salientam que esta emigração intensificada nos anos 80, em determinadas cidades como Governador Valadares/MG, já orientavam fluxos migratórios em direção a países, como os Estados Unidos, desde os anos 60 e 70. A esse fato, associam-se, também, as redes familiares dos descendentes de emigrantes, que sempre atuaram como viabilizadoras ou facilitadoras da emigração para o exterior, como no caso dos descendentes de japoneses (dekasseguis) e de italianos.

No caso particular dos ítalo-brasileiros que se dirigiam para a terra de seus ancestrais, eles puderam contar com o incentivo que a Itália oferecia aos descendentes dos seus emigrados. Já em 1912, a lei n. 555 previa que todos os descendentes em linha direta masculina dos súditos do Reino da Itália (formado em 1861), mesmo que nascidos no exterior, teriam direito à nacionalidade italiana. Com a entrada em vigor da constituição republicana, o direito foi estendido aos descendentes de mulheres italianas, nascidas após 1948. A cidadania por *ius sanguinis* é atualmente regulamentada pela circular do *Ministero degli Interni* (Ministério do

Interior) (K. 28.1, de 8 de abril de 1991), que atribui ao requerente o ônus de demonstrar sua descendência, sem interrupções, a partir de um antepassado italiano.

Em virtude do fato de muitos dos emigrantes brasileiros na Itália estarem de posse da cidadania desse país, devido aos motivos elencados acima, a comunidade de brasileiros provavelmente é muito maior do que os números indicam. Além dos casos de descendência, a cidadania italiana pode ser obtida através do casamento (Lei nº 91/92), assim como os filhos dos casamentos mistos (entre estrangeiro e italiano) são obviamente cidadãos italianos por direito. Percebe-se, porém, que nas últimas duas décadas, como indicam os dados oferecidos pelo *Dossier Statistico Immigrazione Caritas/Migrates* (2006), a cota relativamente alta de aquisição da cidadania italiana pelos cidadãos brasileiros (que ocuparam a quinta posição na classificação das nacionalidades com o maior número de naturalizados naquele ano) não se deve tanto aos fluxos de retorno dos descendentes de italianos, mas, sim, ao alto número de casamentos entre brasileiros e italianos. Sobre os casamentos mistos, os dados do documento síntese do XXIII Rapporto Immigrazione (CARITAS, 2013) acrescentam mais um aspecto diferencial a respeito ao Brasil:

Geralmente, os casamentos mistos contemplam em larga medida casais nos quais o esposo ou a esposa provém de um país com forte pressão migratória. Os homens italianos que, em 2012, se casaram com uma cidadã estrangeira tem, em 17,4% dos casos, uma mulher de nacionalidade romena, em 10,9% ucraniana e em 7,2% brasileira.

Podemos notar que as primeiras duas nacionalidades citadas estão fortemente presentes na Itália com mais de 10.000 indivíduos cada; a única exceção é constituída justamente pelos brasileiros (cerca de 1% do total de imigrantes). É possível observar, portanto, que o processo migratório brasileiro na Itália vem se transformando ao longo do tempo pela alta incidência do número de casamentos em que as mulheres são as protagonistas. E não poderia ser de outro modo, já que, Bogus; Bassanesi (1999), citam dados oficiais do *Centro Elaborazione Dati del Ministero dell'Interno* (Centro de Elaboração de Dados do Ministério do Interno da Itália) que demonstravam como, já em 1995, as mulheres constituíam o 70% do total de imigrantes brasileiros. De acordo com o Instituto Italiano de Estatísticas (Gráfico 2), o número de brasileiros que residem legalmente na Itália – que não se naturalizaram e que, portanto, não entram nas categorias indicadas acima – era de 46.690, em janeiro de 2011, dos quais 32.701 eram mulheres (70% do total) e apenas 13.989 homens.

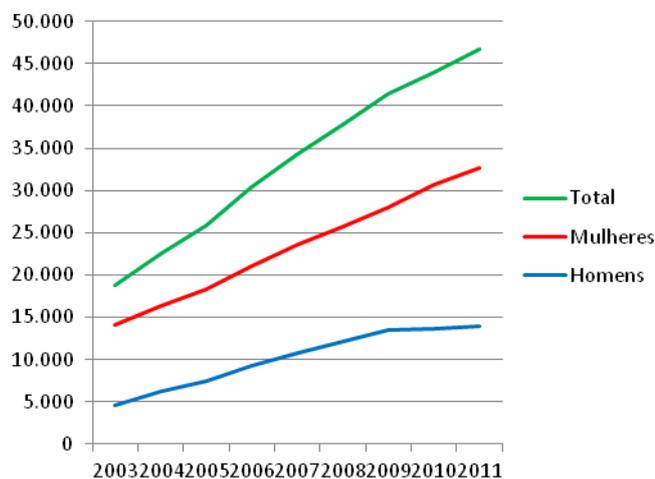
**Gráfico 2:** População brasileira residente na Itália em 1º de janeiro de 2011

Gráfico: Daniela Mascarenhas e Giuseppe Benedini, com base em Istat (2011)

Entre 2010 e 2011, devido à crise econômica da área do euro em contraste com o bom momento da economia no Brasil, a presença brasileira na Itália diminuiu de 46.690 para 37.567 indivíduos, dos quais 26,1% eram homens. Nos anos seguintes, porém, o andamento do fluxo emigratório brasileiro registrou um novo aumento: 39.157 presenças em 2012 (26,2% de homens) e 43.202 em 2013 (27% de homens) conforme dados da CARITAS (2013)

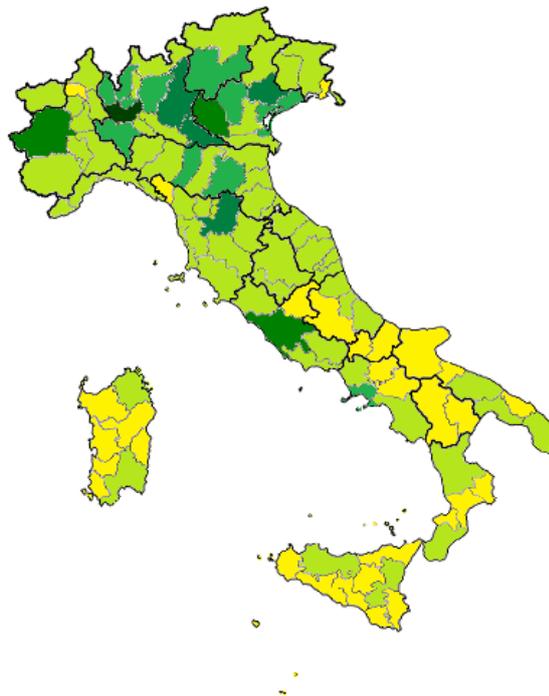
Atualmente, entre a população de imigrantes, os brasileiros são a vigésima terceira nacionalidade em número de residentes (a décima quinta, se considerarmos apenas as mulheres) e representam cerca de 1% do total dos imigrantes na Itália, como indica o Gráfico 1 (p. 76). Eles estão distribuídos em todas as 20 regiões e nas 110 províncias em que é dividido o território italiano; as maiores concentrações se encontram, porém, em Milão, Roma e Turim, respectivamente a segunda, a primeira e a quarta maiores cidades do país. Outras províncias que registram mais de 1.000 brasileiros em seu território são Verona, Firenze, Treviso, Mantova e Brescia, todas elas situadas no centro-norte do país e que apresentam um alto grau de industrialização. As regiões que contam o maior número de brasileiros são a Lombardia e o Veneto que, juntas, reúnem 51% do total. Nos mapas a seguir, a presença dos brasileiros está representada em maior quantidade nas regiões (Figura 1) e nas províncias (Figura 2) mais escuras e diminui por gradação de cor.

**Mapa 3:** Presença de brasileiros na Itália por Região.



Mapa: Daniela Mascarenhas e Giuseppe Benedini, com base em Ciadinit (2014)

**Mapa 4:** Presença de brasileiros na Itália por Província.



Mapa: Daniela Mascarenhas e Giuseppe Benedini, com base em Ciadinit (2014)

Em relação à segunda geração de brasileiros, o censo populacional não disponibiliza os números referentes aos filhos de imigrantes por nacionalidade, por esse motivo, dispomos apenas do número de crianças inscritas nas escolas italianas. Nesse caso, os dados disponíveis consideram apenas os filhos de casamentos entre brasileiros ou entre um brasileiro e outro estrangeiro, os que não gozam da nacionalidade italiana. Segundo os dados do MIUR, no ano letivo de 2007/08, o número de estudantes brasileiros era de 8.111 alunos, distribuídos nos diversos níveis escolares (da educação infantil ao ensino médio), como mostra a Quadro 5.

**Quadro 5:** Número de estudantes brasileiros inscritos nas escolas italianas, no ano letivo de 2007/08

Área	Total	Pré-escola	Fundamental I	Fundamental II	EnsinoMédio
Brasil	(100%)	11,9%	38,1%	24,8%	25,2%

Fonte: Caritas (2008)

A distribuição dos estudantes sobre o território segue naturalmente aquela da comunidade brasileira em geral, ou seja, quase metade (44,8%) dos estudantes frequentam as escolas do centro-norte do país. Na região da Lombardia, está concentrado quase um terço do total (30,8%), dos quais a metade estuda na província de Milão (14,4%). Em seguida, estão distribuídos nas regiões do Vêneto (15,5%), Piemonte (11,3%) e Lazio (9,2%). Dentre as províncias, além de Milão, destacam-se Roma (7,7%) e Torino (7,5%) e, em seguida, Verona (6,7%), Mantova (5%), Treviso (4,1%) e Firenze (3,3%).

#### **4 IDENTIDADE E PERTENCIMENTO EM CONTEXTO DE LÍNGUA DE HERANÇA: A VOZ DOS SUJEITOS INVESTIGADOS**

A partir da escuta das mães e dos filhos, o meu interesse teve como foco principal identificar as suas representações acerca da língua portuguesa e analisar quais os seus impactos na transmissão, desenvolvimento e manutenção do PLH dentro e fora do contexto familiar. Assim, considerei as seguintes categorias de análise:

- As representações e atitudes das mães em relação à língua e à cultura do país hospedeiro;
- As representações e atitudes das mães e filhos em relação à língua e à cultura brasileira;
- As escolhas linguísticas feitas por mães e filhos no contexto familiar e no convívio social;
- O papel que a língua portuguesa desempenha no contexto familiar e no convívio social;
- As atitudes das mães e dos filhos em relação ao bi/multilinguismo;
- As experiências de socialização em português fora do contexto familiar;
- As práticas de letramento em português dos filhos;
- Outros fatores favoráveis à manutenção e à transmissão da LH, baseados no quadro comparativo elaborado previamente e outros possíveis fatores apontados pelas famílias aqui investigadas.

Antes de iniciar a discussão proposta, retomo a descrição do perfil dos sujeitos da pesquisa, destacando alguns aspectos que considero importantes para melhor situar o leitor.

##### **4.1 PERFIL DOS SUJEITOS**

As quatro famílias, representadas pelas mães brasileiras M1, M2, M3 e M4, compõem o quadro dos participantes desta pesquisa, bem como os seus filhos ítalo-brasileiros, F1, F2, F3a, F3b, F4, respectivamente, constituindo um total de nove sujeitos. Embora M3 tivesse quatro filhos, e M4 dois, nem todos cumpriam os critérios estabelecidos: um dos filhos de M3 e M4 ainda não frequentava o ensino fundamental I, e o quarto filho de M3 foi uma criança adotada e veio para a Itália, já com sete anos.

O quadro abaixo sintetiza os dados dos participantes em relação aos seguintes itens: cidade de origem no Brasil, anos de residência na Itália, idade da mãe e dos filhos, nível de escolaridade da mãe e ocupações (anterior, no Brasil, e atual, na Itália)

**Quadro 6:** As mães brasileiras

Mãe brasileira <sup>31</sup>	Local de nascimento Cidade/Estado	Idade	Filhos idade e sexo	Tempo de residência na Itália (anos)	Nível de escolaridade	Ocupação: Brasil/Itália
M1	Maceió – Alagoas	38 anos	F1 (M) 11 anos	11 anos	Ensino fundamental II	Comerciária / Diarista
M2	Manaus- Amazonas	43 anos	F2 (M) 7 anos	11 anos	Ensino superior (Administração e Marketing)	Supervisora de empresa de cosméticos/ Representante de empresa de cosméticos e Produtora de eventos
M3	Fortaleza-Ceará	40 anos	F3a (F) 14 anos  F3b (M) 8 anos	16 anos	Ensino médio	Auxiliar de enfermagem/ Auxiliar de enfermagem e diarista
M4	Recife– Pernambuco	40 anos	F4 (F) 11 anos	11 anos	Ensino médio (magistério)	Auxiliar administrativo/ Dona de casa

P: pai M: mãe F: gênero feminino M: gênero masculino

Todas as mães são provenientes de centros urbanos, embora uma delas, M3, tenha mencionado que sua família é oriunda da zona rural onde passou a sua infância. O tempo de residência na Itália é coincidente em onze anos para três das mães, com apenas quatro anos de diferença a mais para M3, revelando que elas compartilharam o mesmo período histórico de migração. A idade média das mães situa-se na faixa dos 40 anos. Quanto ao grau de instrução, uma possui ensino fundamental II, duas delas possuem ensino médio e uma possui o ensino superior. Apenas uma mãe, M4, dedica-se exclusivamente às tarefas do lar, outras duas desempenham atualmente atividades na mesma área que realizavam no Brasil (M2: Supervisora de empresa de cosméticos/ Representante de empresa de cosméticos e M3: Auxiliar de enfermagem/ Auxiliar de enfermagem) e também realizam outra atividade paralela (M2:

<sup>31</sup> De modo a garantir o anonimato dos participantes, os seus nomes foram substituídos por letras e números. M1, M2, M3 e M4 referem-se às mães e F1, F2, F3a, F3b e F4 aos seus respectivos filhos, considerando a sequência numérica.

Produtora de eventos e M3: Diarista); enquanto que M1 atua em atividade diferenciada (Comerciária / Diarista).

Entre as cinco crianças envolvidas na pesquisa, duas delas são filhos únicos, F1 (11 anos) e F2 (8 anos), enquanto F3a (14 anos) e F3b (8 anos) são irmãos e possuem mais dois irmãos que não participaram da pesquisa por motivo já mencionado. F4 (11 anos) também tem uma irmã que não participou. Todas elas frequentam a escola pública italiana desde os três de idade, em período integral. Apenas F3b estuda na escola particular que passou a frequentar desde os seis anos por opção de sua mãe.

O tipo de bilinguismo entre as crianças participantes caracteriza-se pelo bilinguismo simultâneo, quando as duas línguas são adquiridas ao mesmo tempo nos primeiros anos de vida (GROSJEAN, 1982, 2010). No contexto desta pesquisa, as mães usavam o português enquanto os pais, o italiano, com exceção de F2 cujos pais falavam em italiano, e os seus cuidadores (a tia e a avó brasileira) falavam português até aproximadamente seus três anos e meio de idade. No entanto, como vimos nos capítulos precedentes e como podemos constatar ao longo desta pesquisa, os fatores que condicionam o grau de bilinguismo de uma criança e por quanto tempo a criança será bilíngue, não dependem do tipo de aquisição, mas, sim, da necessidade de uso da LH, assim como da qualidade das interações nesta língua, do papel da família e da escola, e das atitudes predominantes em relação à língua e cultura e ao bilinguismo.

Foi possível observar diferentes graus de bilinguismo entre as crianças, como proposto por Valdés (2005), em que é possível encontrar desde aquelas que apenas compreendem a língua até as que compreendem, falam e já realizam tentativas de leitura e escrita. F1, F3a e F4 são fluentes em português como demonstram os excertos trazidos das entrevistas neste capítulo. Além disso, todos eles foram iniciados na leitura e na escrita em português de forma autodidata através do uso de *chat* nas redes de relacionamento. No caso de F2 e F3b, eles demonstram um ótimo nível de compreensão em português, mas não são fluentes. No entanto, como veremos neste capítulo, eles consideram importante falar português para se comunicarem com os seus familiares no Brasil, por isso não excluem a possibilidade de se tornarem fluentes nesta língua.

## 4.2 AS REPRESENTAÇÕES DAS MÃES EM RELAÇÃO ÀS SUAS IDENTIDADES LINGUÍSTICA E CULTURAL

### 4.2.1 Os primeiros tempos em Cremona: desafios e frustrações

Para as três das mães, a decisão de ir viver na Itália foi a consolidação de uma história de amor, uma vez que os futuros esposos não tinham intenção de morar no Brasil, tampouco as condições de trabalho permitiam que eles fizessem esta opção. Elas os conheceram quando eles estavam a passeio no Brasil. Apenas o esposo de M3 morava e trabalhava no Brasil há dois anos, e a decisão de voltar à Itália foi motivada pelo desejo de estarem mais próximos dos pais. Por essa razão a emigração das mães configurou-se como uma migração legal, que sugere condições mais favoráveis de inserção social, se comparadas às condições dos imigrantes ilegais. No entanto, a história de cada uma das mães nos revela que outras questões tornaram-se tão importantes quanto a legalidade no processo de imigração. Ao chegarem à Cremona, elas relatam que o período inicial foi marcado por muitas dificuldades.

[1] M1- [...] *no início era difícil porque era só eu, ele (refere-se ao esposo) e o... a criança, não? Eu, ele e meu filho. Então, as coisas que a gente saía, era o que? Ou... ou ir jantar na casa de uma irmã, na casa da outra. Aquela coisa família. Num tinha amigas. Então isso sufoca muito a pessoa. Você, você tá num lugar que você num tem... num tem com quem conversar. Fica difícil você o dia inteiro só. Eu, você e ele. Eu, você e ele. Então você, chega um ponto que você explode, não?*

[2] M3- *Foi muito difícil porque eu não era acostumada...porque aqui em Cremona é uma cidade bem pequenininha em relação a São Paulo. Eu cheguei aqui sem serviço, não tinha nenhuma amizade. Não sabia nada da língua. Para mim foi muito difícil.*

[3] M4- (Para mim) *foi uma mudança muito grande na minha vida, porque foi logo quando eu tive (o nome da filha), aí resolvi vir para cá e tive que deixar tudo, não é? A família.[...]chego aqui, era frio, não conhecia ninguém, eu sempre fui uma pessoa que falei muito, gosto de falar com todo mundo [...] aqui não conhecia ninguém e ficava o dia todinho dentro de casa, não sabia dirigir, era completamente dependente, eu odeio ser dependente.[...] no início, nossa, ficar dentro de casa e não sei o que lá, eu chorava todo dia na janela de casa, mas depois você se acostuma.*

Como é possível perceber, as falas das mães evocam sofrimento e desconforto, diante de uma nova realidade que se revela mais desafiadora do que elas imaginavam. O isolamento linguístico e social aparece como o motivo mais forte para desencadear um mal-estar generalizado, como se elas tivessem perdido as rédeas de suas próprias vidas. O conhecimento precário da língua italiana fez com que as situações mais triviais do cotidiano como fazer compras ou atender ao telefone exigissem a presença dos seus esposos, como indica M4 (*era completamente dependente*). Aliado a isso, o isolamento social, que muito tem que ver com isolamento linguístico, adquire maiores proporções porque elas se veem sem o convívio da família e dos amigos com o qual estavam acostumadas, assim como têm suas atividades profissionais suspensas. Outro aspecto mencionado pelas mães, que também exigiu uma readaptação de seu estilo de vida, diz respeito ao ritmo pacato da cidade de Cremona em comparação aos centros urbanos dos quais elas são provenientes (ver quadro acima).

No caso de M2, além das dificuldades com a língua, as lembranças dos primeiros tempos remetem ao preconceito proveniente da própria família de seu esposo. Como indica o excerto abaixo, o fato de ser brasileira fez com que seus sogros se negassem a aceitar seu casamento por muito tempo.

[4] M2- *Eu tive muitos problemas no início pra... pela aceitação da família do meu marido, né. Porque nós, estrangeiras, por causa de algumas, a gente sempre tem a discriminação ainda, né. Porque a mulher brasileira, não só a mulher brasileira, né, ma* ('mas', em italiano) *a maioria das estrangeiras. Mas eu não sei porque o foco é muito nas brasileiras. Justamente porque a gente tem a história do carnaval, tem a praia do Rio de Janeiro que é conhecida por todo mundo, então a maioria deles julgam por causa de uma, todas. No senso* ('no sentido', em italiano) *que a mulher é... a mulher brasileira é falsa, que vem aqui, procurar fortuna, [...], daqueles que estão bem, que na realidade não é assim, né?*

Diferentemente das outras mães que tiveram uma recepção positiva das respectivas famílias italianas, M2 teve que lidar com a discriminação por longos quatro anos - somente atenuada após o nascimento de seu filho.

Quanto ao isolamento social mencionado pelas mães, percebi que não se refere somente a falta de relações com os italianos, mas também com os próprios brasileiros.

[5] M1- [...] *nem conhecidos* (brasileiros) *eu tenho tanto. Prefiro não ter, porque quando você tá fora* (vivendo no exterior), *ééé... aqui acontece muito, é muita fofoquinha, muita, sabe? É, eu prefiro tá afastada. Eu seleciono. Prefiro poucos.*

[6] M2- [...] *a maioria deles* (os brasileiros) *não são unidos, que deveria ser, criar uma comunidade de união. Tem muita inveja aqui, tá entre os brasileiros.*

Como pude constatar, a ausência de organizações formais e informais constituídas por brasileiros - clubes recreativos e/ou associações para fins de socialização- na cidade de Cremona, pode ser um reflexo do que foi apontado nas falas das mães: a falta de confiança e de solidariedade entre os brasileiros; no entanto, as próprias mães se lamentam da falta de vida em comunidade.

A ausência de um *ethos* comunitário, como explica Margolis (2003), é também motivo de lamentação entre os imigrantes brasileiros nos EUA e, segundo a autora, justifica a falta de organizações de base comunitária entre essas populações, conforme os resultados do seu estudo na cidade de Nova York e, em menor extensão, em Boston na pesquisa realizada por Martes, (apud MARGOLIS, 2003, p.59). Segundo Margolis (2003, p. 59), “[...] as exceções são as igrejas étnicas em torno das quais seus membros se juntam para atividades tanto religiosas quanto sociais.” No entanto, a autora nos adverte que, embora o discurso de desconfiança entre imigrantes brasileiros nos EUA, seja recorrente nas pesquisas realizadas, trata-se de uma aparente contradição entre ideologia e comportamento, porque a realidade observada demonstra

que os “[...] brasileiros mal poderiam sobreviver à experiência de imigração sem o auxílio e o conforto de seus compatriotas.” Margolis (2003, p. 62). Ela conclui que

Enquanto exemplos de ações não-comunitárias certamente ocorrem, é também verdade que os imigrantes brasileiros preponderantemente contam uns com os outros para navegar pelos múltiplos obstáculos da vida de imigrante. (MARGOLIS, 2003, p. 62).

A dificuldade de inserção no mercado de trabalho também é mencionada pelas mães. Para M2 e M3, que migraram logo após o nascimento dos filhos, a procura por emprego não era uma prioridade, tendo em vista as exigências iniciais da maternidade; no entanto, M1 e M4 apontam como a maior frustração a dificuldade de prosseguir com as atividades profissionais que desenvolviam no Brasil. M4 relata que já havia desenvolvido uma trajetória de dez anos de experiência e aprimoramento profissional na área de cosméticos, sua paixão, e trabalhava como gerente de uma grande empresa. Na Itália ela gostaria de desenvolver o mesmo trabalho, mas a falta de fluência em italiano adiou seu plano, pelo menos inicialmente. Da mesma forma, M2 relata que enfrentou dificuldades para ser admitida como auxiliar de enfermagem, função que exercia no Brasil. No seu caso, além da falta de competência na língua, a impossibilidade de convalidação de diploma do curso profissionalizante foi mais um motivo para retardar sua admissão no mercado de trabalho nesta categoria. Diante disso, essas mães assumem atividades remuneradas alternativas, serviços de babá e de restaurante; anos depois M2 e M3 conseguem concretizar seu projeto profissional com algumas limitações em comparação ao Brasil.

#### 4.2.2 As diferenças culturais

As mães nos revelam ainda que no processo de socialização e integração na sociedade cremonese as dificuldades emergiram, não somente diante do desafio de aprender uma nova língua, mas também do fato de ter que aprender a viver numa cultura diferente. As suas experiências como imigrantes apontam para dois aspectos relevantes: a forma como as relações interpessoais são concebidas e a mentalidade da comunidade hospedeira em relação aos estrangeiros.

[7] M3-*Porque as pessoas (no Brasil) têm a mente mais aberta. Tu pode chegar na casa do vizinho. [...] a gente mora aqui (há) 17 anos, não é que eu vou aqui na casa do vizinho. Eu conheço só esses, 1, 2, 3 vizinhos. O resto não.*

[8] M4- *[...] pra vim morar aqui... ééé... tem que tá preparado, né. [...] você entende, é diferente porque aqui eles vivem diferente, né. [...] Tem muita privacy (‘privacidade’ – em inglês)<sup>32</sup>, e nessa história de privacy, às vezes morre um ali do lado, você nem sabe, que é seu*

---

<sup>32</sup> O uso de léxico e expressões em inglês é recorrente na oralidade e nos meios de comunicação na Itália.

*vizinho de casa. [...] Às vezes tem muito isso aqui, sabe? Muita gente "non, é problema sula" ('não é problema seu' - em italiano), é muito assim, né. Invés a gente no Brasil, se o cachorro da vizinha late a gente já vai olhar o que é, né. Aqui não, é muito... tem uma certa distância, né. Uma certa distância. Até entre amigos mesmo tem sempre uma certa distância entre eles. Isso eu sinto muito. Però ('mas' - em italiano), já me habituei, dez anos já, já me acostumei com o modo de viver deles.*

Embora as mães afirmem que já se acostumaram com as regras de socialização, ainda é muito evidente nas suas falas que lidar com o contraste entre as culturas é um exercício diário: o jeito de ser brasileiro, como por exemplo, o grau de informalidade e intimidade em que as relações de amizade são construídas, o jeito alegre e espontâneo de ser e de enfrentar as dificuldades da vida cotidiana não se enquadram nos padrões de socialização do contexto local. Elas usam muito a expressão “falta de calor humano” e sugerem que este é o aspecto preponderante, depois da falta da família, que mais acentua a saudade que sentem do Brasil.

Aqui é interessante observar que as mães atribuem um valor positivo ao jeito de ser brasileiro, que contrasta com o sentimento mencionado nos excertos [5] e [6] em relação à comunidade brasileira: a falta de confiança e de solidariedade. Esse discurso contraditório confirma quanto é problemática a questão da comunidade e identidade entre os imigrantes brasileiros, como já foi sinalizado por Margolis (2003), no contexto dos EUA. De acordo com a percepção das mães, os brasileiros quando estão no exterior mudam muito e agem de forma diferente, por isso é difícil construir um círculo de amizade mais amplo.

A receptividade da comunidade hospedeira também foi um aspecto desafiador para as mães, embora elas percebam que em confronto com o período inicial a situação vem se modificando.

[9] M1- *Agora melhorou bastante, mas logo no início, treze anos atrás, cê num via um estrangeiro por aqui, cê não via um imigrado, pelo menos aqui em Cremona. Então, você passava, todo mundo ficava lhe olhando, porque percebe logo que você não é... é, italiano, entendeu? Então eles são desconfiados, né. Eles são muito fechados nesse sentido.*

M3 ratifica a percepção de M1 e acrescenta:

[10] M3- *Porque aqui em Cremona é uma cidade de campanha (cidade do interior), que eles (os italianos) falam, que tem a mentalidade ainda muito fechada. Já mudou muito. Para melhor. Porque se abriram um pouquinho, porque antes ver um estrangeiro aqui em Cremona era... Agora não.*

E acrescenta:

[11] M3- *No começo sim (sentia-se estrangeira). Agora não, não sei se é o costume também. Conheci já um monte de gente.*

M4 relata que os estrangeiros ainda precisam lidar com os olhares intimidadores quando são identificados por sua língua de origem ou pela distinção do sotaque quando falam em italiano.

[12] M4- *No começo eu senti alguma coisa assim, quando você sentia que entrava em um negócio que falava, mas até hoje, aí eu digo que até hoje ainda tem muita discriminação, porque, queira ou não queira, eles discriminam a pessoa estrangeira. Hoje é um pouquinho mais aberto però ('mas' - em italiano), porque quando eles ouvem que você fala uma língua diversa (- 'diferente' em italiano), veem que é estrangeira, 'Essa é estrangeira, não sei que lá', mas eu vivo pelo mio conto ('eu vivo por minha conta' - em italiano) e falo com todo mundo, mas tem gente que te observa, te olha...*

M2 ressalta ainda que além dos olhares intimidadores, sofreu com as atitudes discriminatórias no ambiente de trabalho.

[13] M2- *No início eu tive muita dificuldade, porque eu não sabia falar o italiano. [...] Porque eles têm muita mania de rir da sua cara, quando você fala errado o italiano, entendeu. Não sei se aconteceu isso com você, mas comigo aconteceu. Justamente porque eu cheguei no meio daquela burguesia "metida a besta" (aqui refere-se ao ambiente de trabalho). [...] Então, a discriminação que eu tive mais, é porque não sabendo falar o italiano, eles riam da minha cara. [...] Eu passei muita dificuldade assim sem motivo, eu chorava por causa daquilo.*

As experiências das mães nos revelam a resistência da comunidade hospedeira para aceitar a convivência com o estrangeiro, ao mesmo tempo em que nos deixa entrever as inúmeras ameaças percebidas por elas à sua identidade linguístico-cultural. De fato, como vimos nos capítulos precedentes, a chegada de imigrantes à Itália é um acontecimento relativamente recente, iniciado nos anos 80. No entanto, o contingente de imigrantes concentrou-se, sobretudo, nos centros urbanos, enquanto que em algumas cidades menores, a exemplo de Cremona, o número de imigrantes residentes era irrelevante. Na percepção das mães, a convivência com os imigrantes foi acentuada desde que elas chegaram à cidade, fim dos anos 90 e início dos anos 2000, o que de certa forma contribui para que elas não se sintam mais alvo de atenção. Por outro lado, é relevante mencionar, como elas mesmas relataram em nossas conversas, que a discriminação em relação aos imigrantes é uma realidade, sendo que nos últimos anos os holofotes estão voltados, principalmente, para aqueles ilegais, ou para os grupos mais numerosos, como os albaneses, marroquinos entre outros e, também incide com maior força sobre os grupos que, segundo as estatísticas, registram mais casos de episódios de criminalidade.

Não menos relevante que a discriminação sofrida pela própria condição de imigrante, as mães indicam a acentuada predisposição da comunidade hospedeira em demarcar as limitações da competência da língua dominante pelos imigrantes: o sotaque de estrangeiro e o uso incorreto da língua nacional. No caso da Itália, é curioso que tal aspecto ainda seja motivo de segregação social, tendo em vista o plurilinguismo característico deste Estado-nação desde a sua formação em 1868. Por outro lado, demonstra que a discussão sobre o uso dos vários dialetos em

confronto com a língua nacional está longe de ter sido resolvida, como atestam Barn e Vedovelli (2011). Segundo os autores, a chegada das inúmeras línguas dos imigrantes vem reativar a discussão sobre o desenvolvimento da competência linguística entre os próprios italianos no que concerne a sua insegurança no uso da língua nacional e a sua falta crônica de competência nas línguas estrangeiras, que situa o país nos níveis mais baixos na classificação europeia.

#### 4.2.3 (Re)configurando identidades

A experiência de imigração das mães nos revela percursos diferenciados no processo de reconfiguração das suas identidades. M4, por exemplo, assume uma atitude crítica diante dos olhares discriminatórios, como atesta o excerto [12], (M4- [...] *mas eu vivo pelo mio conto* ('eu vivo por minha conta' – em italiano) *e falo com todo mundo*), assim demonstra não somente a sua indignação diante do preconceito, como também sugere que assumir que é diferente é também uma forma de insinuar que é possível viver na diferença e mais adiante ela confirma minha suposição:

[14] M4- *Eu sei que tem a diferença, sei que tem a diferença entre as duas culturas, então não posso esperar que seja igual o Brasil com a cultura italiana, que são duas coisas completamente diferentes [...]*

E acrescenta:

[15] M4- *Sou italiana quando estou qua* (- "aqui" em italiano) *e sou brasileira quando estou no Brasil. Sou brasileira quando estou qua, sou italiana quando estou no Brasil.*

No caso de M4, a convivência com duas culturas e duas línguas possibilitou um novo olhar sobre sua própria identidade linguística e cultural. M4 reinventa seu estar no mundo, assumindo o caráter fluido e cambiante de suas identidades o que permite a negociação entre elas independente do país onde esteja, ao mesmo tempo que sugere que as diferenças culturais estão além das suas fronteiras nacionais (HALL, 2004).

Diferentemente das outras mães que se dispuseram a aprender a língua dominante para melhor se adaptar a nova realidade, M3 inicialmente resiste.

[16] M3- *No começo, eu não queria nem aprender italiano não. Porque eu queria ir embora. Eu falei assim, se eu não aprendo, aí eu tenho que ir embora.*

A atitude de M3, além de incidir sobre seu desejo de voltar ao Brasil, também sugere que foi a maneira encontrada por ela para evitar o envolvimento com o novo contexto, que a princípio lhe pareceu diferente e quase inacessível, como ela afirma nos excertos [2] e [7]. Durante aproximadamente um ano, ela relata que viveu um momento de muito saudosismo do Brasil e das suas origens, mas enfim decide aprender a língua e paulatinamente recupera a

vitalidade para reescrever sua história, na tentativa de viver melhor na condição de imigrante e de assumir sua diferença.

[17] M3- *Porque antes tu tem medo, assim, de ser diferente, não? Eu falei: 'Ah, mas eu sou eu mesmo e se alguém gosta de mim, eu sou assim e pronto'. Você tem que se aceitar primeiro, depois os outros te aceitam.*

Atualmente, M3 sente-se integrada e capaz de apreciar as diferenças culturais e se considera fluente em italiano, mas afirma que é **100% brasileira**. Considerando o desfecho desta história, percebe-se que M3 legitimiza sua identidade brasileira com intuito de marcar que suas representações e suas escolhas são diferentes daquelas correntes. Em um processo de concessão e negociação entre a sua identidade autodefinida e as representações acerca do imigrante, ela confirma que a identidade não existe em si mesma; ela supõe a alteridade, a presença de um outro (HALL, 2004).

Para M1, aprender a língua dominante também foi um grande desafio, mas foi o primeiro passo adotado por ela para agir com independência. M1 relata com tristeza o momento inicial em que não podia se comunicar com as pessoas. Atualmente, a sua fluência em italiano lhe permite “se virar sozinha”, mas nem por isso se sente integrada e espera um dia poder voltar a viver no Brasil, principalmente, porque lhe falta o convívio familiar e social.

[18] M1- *Aqui é diferente, nunca é igual. Por mais que a gente se encontre, tem aquelas três, quatro amigas brasileiras. Vai na casa de uma, faz assim, se reúne para conversar ou é aniversário de alguém. Mas não é a mesma coisa.*

Entre as mães, M1 é a única que sugere estar em dois lugares. Seus esforços em viajar para o Brasil todos os anos, por exemplo, refletem-se na sua opção em manter seu trabalho de diarista autônoma no qual pode organizar suas férias de acordo com as férias escolares de seu filho e manter a frequência anual das viagens para ela e seu filho. Além disso, ela deixa muito claro como se sente na Itália.

[19] M1- *Eu digo sempre pra ele (refere-se ao seu esposo), eu digo: "eu, é como se eu tivesse de passagem".*

Embora M1 lamente sobre a falta de socialização, ela afirma que a experiência de imigração foi positiva em outros termos, como indica o excerto abaixo.

[20] M1- *Não, muda alguma coisa. Pelo menos, eu falo de mim. [...] De ver outras coisas, entendeu. [...] Eu acho que cresce, querendo ou não... Foi positivo. Sim, sim. Evolui um pouco. [...] Para mim, o italiano é mudança. Para mim foi mudança. Para melhor. Melhorou muito o modo de pensar. Abriu, né. Para mim foi bom nesse sentido. Porque, de repente se eu estivesse ainda no Brasil, eu estaria ainda vendo daquela forma. Não digo que a Itália é o certo, é o modo de pensar é o certo, entendeu. Não estou dizendo isso. Como tem os prós e os contras também no Brasil.[...].*

Nas nossas conversas, M1 exemplificou alguns aspectos para os quais as mudanças foram enriquecedoras como cultivar hábitos alimentares mais saudáveis, administrar melhor seus rendimentos para economizar para o futuro, e, principalmente, perceber de forma mais crítica as diferenças culturais que por vezes estiveram limitadas a uma visão maniqueísta da realidade. Segundo M1, o fato de ter agregado novos valores a sua identidade-cultural são realçados quando está no Brasil porque diante dos seus conterrâneos ela parece diferente; no entanto, relata que, embora as diferenças sejam perceptíveis, isso não diminui a forte conexão com suas raízes, apenas lhe permite ampliar as negociações na sua forma de ser e de estar no mundo.

M2, por outro lado, afirma ter uma forte relação identitária com a cultura italiana, na forma de se relacionar, de pensar e de agir.

[21] M2- *Eu penso que eu sou mais italiana do que brasileira aqui* (refere-se à Itália).

E explica sua afirmação:

[22] M2- *Aquela que predomina é a italiana. A italiana porque se correr o bicho pega, se ficar o bicho come. E você tem que entrar na sinergia, senão você fica para trás.*

A própria história de M2 sugere que a metáfora escolhida por ela (*se correr o bicho pega, se ficar o bicho come.*) representa, nas entrelinhas, as dificuldades com as quais teve que lidar assim que chegou à Itália: de superar o preconceito inicial que sofreu por ser estrangeira, mulher e brasileira, no ambiente familiar, como mencionado no excerto [4] e também de superar o preconceito linguístico no ambiente de trabalho. Diante dessa difícil realidade, ela decide que aprender a língua dominante é o caminho para interagir com a nova cultura e a melhor maneira para mostrar a sua capacidade e combater os estereótipos.

[23] M2 - [...] *Eu quis aprender mesmo, porque, uma para aprender a me defender. Duas, para mostrar para eles que eu não sou nenhuma quadrada.*

[24] M2 - *Quadrada no senso* (- “no sentido”, em italiano) *que tu não tens uma liga, que tu não tens conhecimento, que tu não tens a formação. Que não é capaz de aprender, entendeu! Então, foi uma questão também de orgulho, orgulho próprio.*

Como ela nos deixa transparecer no excerto acima, aprender a língua dominante se faz necessário não apenas pela aquisição cultural, mas também pela apropriação de um poder simbólico que se traduz em ganhos de prestígio social (BOURDIEU, 2011). Neste sentido, M2 empreende todos seus esforços para aprender o italiano e conclui que valeu a pena.

[25] M2- *No começo eu tive, como eu falei, eu tive essa discriminação aí. Mas, hoje eu posso te dizer que eu ganhei o respeito do povo que me conhece, daquele que eu convivo. [...]*

M2 acredita que com o tempo a língua italiana vem se tornando a sua primeira língua porque é a língua predominante na sua rotina. Após onze anos interagindo em italiano, ela

afirma que às vezes é cansativo falar em português porque tem dificuldade de lembrar-se de palavras e termina por usar palavras em italiano no seu discurso. Ao mesmo tempo, afirma que *a língua portuguesa é minha língua-mãe* e completa:

[26] M2- *Porque eu sou brasileira. Eu tenho orgulho de falar. Quando tem os eventos para representar o Brasil, eu vou com muito orgulho. Teve na comunidade ali da Caritas (organismo pastoral da conferência episcopal italiana que se ocupa de caridade), que fizeram uma solenidade, aqui de Cremona. Me convidaram para, quando cantarem o hino nacional, levantar a bandeira, representar o meu Brasil. Falei em português, agradeci em português, podia ter falado em muitas línguas. Eu falei português, eu sou brasileira.*

Em síntese, parafraseando Woodward (2000, p. 88), por um lado a identidade das mães brasileiras pode ser vista como tendo algum “núcleo essencial” que as distinguiriam da suposta identidade nacional do país hospedeiro, por outro, sua identidade admite um caráter “contingente”; ou seja, como o produto de uma intersecção de diferentes componentes, de discursos políticos e de histórias particulares.

#### 4.3 AS REPRESENTAÇÕES DAS MÃES E DOS FILHOS EM RELAÇÃO À LÍNGUA PORTUGUESA

##### 4.3.1 A língua portuguesa como mantenedora da identidade linguística e cultural brasileira

Para as mães, a língua portuguesa é um traço de identidade que indica suas origens culturais, por isso, sendo seus filhos de origem brasileira e italiana, eles devem aprender não apenas o italiano, mas, evidentemente, o português. Para elas, a língua portuguesa representa sua identidade linguístico-cultural brasileira, estabelecendo, assim, uma relação intrínseca entre língua e identidade.

[27] M1- *Eu acho que a língua, a partir do momento que você nasce brasileiro, italiano, é aquilo ali, é você. É a identidade, eu acho. Eu acho assim, é a sua identidade, o seu idioma, terra mãe. Para mim, eu vejo assim.*

Essa atitude de M1 está refletida no discurso de seu filho. Quando pergunto a ele se considera importante falar português, ele afirma que acha muito importante e completa:

[28] F1- *Porque é (a língua) apresenta mais eu (entendi como: a língua que mais me representa). Porque eu nasci lá, então gosto mais de falar em português do que em italiano. Em italiano, eu falo só porque os outros não entendem. Por isso, senão eu ia falar só português.*

No entanto, tal discurso não implica dizer que F1 negue sua identidade italiana. Ele afirma que se sente *um pouquinho brasileiro e um pouquinho italiano* e considera isso:

[29] F1- *Muito bom, porque tem diferença da Itália do Brasil. Eu gosto muito.*

Aqui é curioso observar que para F1 a língua portuguesa representa o aspecto primordial da sua identidade brasileira, ao ponto de atribuir-lhe não somente um valor simbólico, como também um valor comunicativo que assume maior relevância em comparação ao italiano.

Quando questiono M3 se teve dúvida sobre que língua falar com seus filhos, ela prontamente responde:

[30] M3- *Não. Porque eu sou brasileira 100%, adoro o Brasil.*

Ainda assim, arrisco mais uma pergunta num tom de leve provocação, “Você nunca pensou em algum momento ‘ah, só vou falar italiano’?”.

E ela responde num susto:

[31] M3- *Deus me livre, eu sou brasileira. Eu sou brasileira 100%, se eu nascesse de novo, eu queria ser brasileira. E eu sou muito orgulhosa do Brasil, muito.*

Para essas mães falar português com seus filhos representa dizer quem elas são, de onde vieram com a expectativa de ajudá-los a definir que eles são brasileiros, além de italianos, como também afirmam M2 e M4:

[32] M2- *Eu acho sim importante que ele aprenda falar português, exatamente porque é a minha língua madre, é minha primeira língua. [...]*

[33] M4 - *Pra saber que é brasileira também, né. Que num é só... ela tem uma parte dela que é italiana...outra... que é brasileira. Importante saber.*

Em outras palavras, a transmissão e a manutenção do português nestas famílias significa promover a identidade brasileira entre seus filhos e ajudá-los a construir uma atitude positiva acerca desta identidade. Nesse sentido, as mães atribuem para si a responsabilidade de transmitir sua língua de herança com o intuito que seus filhos sintam-se brasileiros e orgulhosos de sua origem. M3 inclusive menciona que seria importante que seus filhos transmitissem a língua portuguesa para seus netos como uma maneira de manter suas raízes.

As representações das mães parecem ecoar fortemente não somente no uso do PLH pelas crianças, mas também no desejo delas sentirem-se brasileiras e reconhecer no outro sua identidade brasileira, principalmente, quando em contato com outras crianças monolíngues e/ou novatas em seu círculo de amizade, como sugerem os depoimentos de M4, F1 e F2. A atitude de F4, descrita por sua mãe, diante de uma criança brasileira nos traz indícios de identificação e o desejo de falar em português.

[34] M4- *Aqui também com algumas outras mães com filhos brasileiros. Aí quando eu digo: "Ela é brasileira, menininha brasileira também". Aí ela (refere-se a sua filha F4a) pergunta logo: "você fala português?", né. E começa... já automático dela, ela faz "você fala português? vamos brincar? num sei o que", aí começa já a falar português porque ela gosta de falar o português, non.*

Da mesma forma, a experiência de F1 com o amigo Lucas sugere que não se trata apenas de falar em português, mas também de sentir-se brasileiro e ser reconhecido como tal. O Lucas é um garoto que havia chegado à sua escola em fevereiro de 2012, no meado do ano letivo. Eles foram apresentados pela professora de língua italiana exatamente porque falavam o mesmo idioma. De acordo com M1, essa foi a maneira encontrada pela escola para facilitar a inserção do novato no ambiente escolar, tendo em vista que ele ainda não falava o italiano. Os meninos não eram colegas de sala, mas podiam se encontrar durante o intervalo e no turno oposto. Daí, nasceu uma grande amizade que eles puderam desfrutar por quase dois anos. Nas palavras de F1:

[35] F1- *A gente brincava muito, eu ia para a casa dele, ele vinha para a casa minha. A gente tinha muita coisa que a gente gostava junto.*

Quando perguntei a F1, se ele costumava se encontrar com brasileiros para brincar ou passear, ele me disse em tom de lamentação:

[36] F1- *Em todos esses anos, só achei um, o Lucas, só que agora foi viver na Espanha.*

O caso de F2 é também bastante curioso porque desde os três anos e meio quando sua avó materna voltou para o Brasil, ele se recusa a falar o português, e foi exatamente a chegada de um garoto brasileiro a sua escola que não falava italiano que lhe despertou o interesse em voltar a falar português (aos 6 anos). Assim como F1 e Lucas, F2 e João tornaram-se amigos e continuam a frequentar a casa um do outro, no entanto, o projeto de falar português não foi adiante.

[37] F2- *Ogni volta che vengo da lui glielo insegno un pochettino perché lui lo sa capire. E alcune volte lo sa anche parlare.* (Todas as vezes que vou a casa dele lhe ensino um pouquinho de italiano porque ele compreende. E algumas vezes ele também sabe falar.)

Aqui me parece que a urgência de João em aprender o italiano para acompanhar as atividades escolares prevaleceu sobre o desejo de F2 em praticar o português. Por outro lado, eles mantêm fortes laços de amizade e creio que o fato de F2 reconhecer no outro sua identidade brasileira desempenha um papel significativo na forma como ele afeiçãoou-se ao colega.

No caso de F3a, a única adolescente entre os filhos, a identidade brasileira também se apresenta em caráter contingencial, mesmo que ela afirme que se identifica com esta cultura em muitos aspectos.

[38] F3a- *Eu gosto de pensar que eu sou mais brasileira. Porque uma coisa que as outras, minhas amigas... elas não têm parentes de fora. Então eu gosto.*

Aqui F3a agrega um valor simbólico a sua identidade brasileira: a possibilidade de ser uma pessoa internacional que lhe garante um diferencial positivo entre suas amigas, dessa forma valer-se disso é também uma vantagem circunstancial.

Como foi dito anteriormente, essas mães estabelecem uma relação direta entre língua e identidade cultural, atribuindo assim à capacidade de falar português dos seus filhos com a possibilidade de que eles sintam-se culturalmente identificados com suas origens brasileiras. A crença das mães acerca da relação entre a manutenção do PLH e a construção de uma identidade brasileira também aparece entre os pais imigrantes de outras origens (PARK; SARKAR, 2007; JEON, 2008; BROWN, 2009; 2011), que vêem a manutenção da LH como uma forma de favorecer a identidade cultural de seus filhos.

No contexto das famílias aqui estudadas, as mães demonstram ter consciência de que o sentimento de pertencimento almejado em relação à cultura brasileira não se realiza tão somente através do uso da língua portuguesa, mas também pela identificação com os valores e tradições dessa cultura. Embora as mães relatem que a estrutura de sua vida e a forma como elas administram o lar, desde a preparação do cardápio familiar, esteja organizada dentro de uma dinâmica tipicamente italiana, elas de alguma forma tentam agregar alguns elementos da sua brasilidade, como nos explica M2:

[39] M2 – [...] *procuro manter a minha língua, a minha cultura. Claro, que quando pode, eu cozinho brasileiro, asso pão de queijo, frito pamonha. Procuro fazer aquilo que ainda é a minha cultura brasileira, não quero perder nada disso.*

A culinária foi um aspecto unânime entre as mães para se referir à cultura brasileira e curiosamente é o elemento menos presente na rotina dessas famílias. Segundo elas, inserir os hábitos alimentares nas refeições foi praticamente impossível devido à preferência dos esposos pela tradição culinária italiana, em consequência disso os seus filhos foram habituados desde muito cedo aos pratos italianos. As comidas de origem brasileira estão restritas aos eventos festivos ou quando as mães se mobilizam para realizar um encontro gastronômico particular. Por outro lado, a tradição brasileira no jeito de comemorar algumas datas festivas, como o carnaval, a comemoração do ano novo e a celebração do aniversário assumem lugar de destaque.

Durante a realização desta pesquisa, tive a oportunidade de acompanhar os preparativos para a festa de carnaval e a celebração de quatro anos de uma das crianças, e de fato o entusiasmo e o trabalho cooperativo entre as famílias envolvem mães e filhos, além de intensificar o contato com o Brasil. Para elas, o carnaval é uma data que deve ser celebrada a caráter, com muita alegria e música, por isso, elas se mobilizam com dedicação na elaboração

de suas indumentárias. Elas costumam ir a um baile de carnaval para adultos, acompanhadas por outras amigas brasileiras, e as crianças participam das festas infantis realizadas nas paróquias onde geralmente seus filhos praticam a catequese.

Da mesma forma, as comemorações dos aniversários são feitas no estilo brasileiro com um tema escolhido pelas crianças em que a decoração, os docinhos e os salgadinhos dividem espaço com outros quitutes italianos. Para as crianças é uma oportunidade para mostrar traços de sua identidade brasileira aos seus colegas representados na forma celebrar, no pão de queijo, na coxinha, no brigadeiro entre outras guloseimas feitas pelas mães; além disso, é um evento que promove momentos de interação com seus familiares, mesmo que a distância, porque elas enviam mensagens e fotos e comentam sobre a festa.

Ainda sobre o jeito brasileiro de festejar, M4 revelou com alegria que sua filha mais velha deseja realizar os quinze anos no Brasil porque há a tradição do baile.

[40] M4- *Aqui (na Itália) não tem não. Aqui tem, às vezes, 18 anos faz uma festinha, não é? Mas não tem essa tradição. E lá no Brasil ela viu que tem, porque a minha sobrinha estava fazendo os 15 anos* (refere-se à última viagem que fizeram ao Brasil em agosto de 2014).

Para esta mãe compartilhar com suas filhas algumas das tradições brasileiras – os bailes carnavalescos de Recife, os aniversários e a festa de debutante - é motivo de satisfação porque além de fazer referência a sua cultura de origem, é também uma forma de fazê-las conhecer um pouco dos acontecimentos que marcaram sua juventude e trazem boas recordações.

M3 destaca que certos valores que fizeram parte da sua educação doméstica no Brasil devem ser ensinados aos seus filhos, por exemplo, a participação das crianças na arrumação da casa e a forma de repreendê-los caso eles não obedeçam. E explica:

[41] M3-*É porque pensa muito diferente de mim (a família italiana), mais ou menos na educação das crianças. Que não pode brigar com eles, eu brigo, e não deixo fazerem o que eles querem não. Aí dar umas palmadinhas, eu dou também.*

[42] M3-*Ele (seu esposo) pensa que as crianças não têm que fazer nada. Eu acho que tem que aprender de pequeno. Porque de grande, depois tu não consegue {ininteligível}. Aí eu coloco eles para trabalhar aqui* (refere-se à sua própria casa).

Segundo M3, suas atitudes nem sempre são aprovadas pelos avós italianos e tampouco pelo seu esposo; porém, ela afirma que insiste em adotá-las porque foi desse jeito, do qual se orgulha muito, que sua mãe administrou a convivência com seus onze irmãos no Brasil. De fato, durante as visitas que fiz a esta família, pude observar que, além das responsabilidades com os afazeres domésticos, o cuidado com os irmãos mais novos e a manutenção da coesão familiar são valores já cultivados entre as crianças. Para M3, estes valores fizeram parte da sua

história de vida, por isso devem ser transmitidos e fortalecidos entre seus filhos como ponto de referência das suas origens.

As mães também fazem referência ao jeito alegre dos brasileiros e tentam reforçar entre seus filhos a importância de ter uma atitude otimista em relação à vida.

[43] M3- *Alegria! Ser mais feliz com a vida, para que sempre reclamar de tudo? Às vezes você não precisa de muita coisa para viver bem, eu acho.*

[44] M1- [...] *aqui eu acho eles muito frios. A gente é mais alegre, aqui é muito... não sei se é porque é Cremona, entendeu, a cidade. Porque tenho amigos que moram em Roma, fui pra lá passar férias, até com meu filho também. E é outra coisa. Até parece que você... você parece que tá no Brasil.*

[45] M4- *A gente... Eu não sei se é porque eu vivia na terra onde tinha muito sol, não é? Eu acho que se tivesse um pouquinho de sol mais aqui no norte da Itália, eu acho que as pessoas viveriam melhor, porque eu acho que faria sorrir um pouco mais, porque aqui (elas) sorriem muito pouco. Eu acho que os italianos deviam aprender a sorrir mais, rir um pouquinho mais da vida, porque problema todo mundo tem, infelizmente.*

A atitude positiva das mães (M3- *Ser mais feliz com a vida, para que sempre reclamar de tudo?* e M4- *Eu acho que os italianos deviam aprender a sorrir mais, rir um pouquinho mais da vida, porque problema todo mundo tem, infelizmente.*) diante das intempéries da vida não foram afetadas, mesmo considerando as dificuldades com as quais tiveram ou que ainda têm que lidar no seu dia a dia na condição de imigrante. Dessa forma, elas me permitem entrever que sua identidade revela-se nas suas atitudes em relação ao mundo, na forma de compreender e de se posicionar diante da vida em uma relação de oposição entre o que é ser brasileiro e o que não é. E assim, o mesmo é feito com seus filhos.

#### 4.3.2 A língua assegura os laços familiares

No contexto das famílias aqui entrevistadas tanto para as mães quanto para os filhos a língua portuguesa representa a manutenção dos laços afetivos e a continuidade intergeracional de comunicação com a família brasileira. Nas entrevistas e conversas informais, as mães enfatizam o forte vínculo emocional que elas e os seus filhos mantêm com a família no Brasil, por isso é indispensável que possam se comunicar em português. De acordo com o relato das mães, as crianças foram habituadas desde a tenra idade a conviver com seus avôs, primos e tios nas viagens ao Brasil e, eventualmente, quando eles vêm visitá-las na Itália. Entre as famílias entrevistadas, é interessante destacar que pelo menos um parente mais próximo já esteve entre eles por longa temporada (entre 1 mês a 1 ano) por iniciativa das mães que veem a presença de seus familiares como uma fonte de apoio para a manutenção do PLH. Além disso, a

comunicação com a família é frequente por telefone e por meio de outras ferramentas disponíveis na internet (*Skype, Facebook, Whatsapp*).

Nos excertos abaixo é possível perceber como as crianças estão conectados aos seus familiares no Brasil: quando questiono a F4 do que ela sente mais falta do Brasil, ela afirma que sente falta de todos seus familiares e menciona a casa da avó:

[46] F4- *Eu gosto de ficar aí brincando com os cachorros e com minha vó.*

O mesmo sentimento aparece na fala de F1:

[47] F1 - *Do meu avô, da minha avó, dos meus primos...e tenho mais três, quatro...cinco. E das minhas tias, irmãs da minha mãe e dos meus amigos que tem lá no Brasil.*

No caso específico do Mateo, que não vai ao Brasil desde os dois anos e meio de idade, percebo que seu desejo de voltar a falar português se manifesta, principalmente, pelo seu interesse em se comunicar com sua avó materna. Quando lhe pergunto do que se lembra do Brasil, do que sente falta, ele responde:

[48] F2- *L'unica cosa che mi viene è che mi sto preoccupando è la {vovo}.*(A única coisa que me vem é que estou preocupado com a vovó. – em italiano)

F3a faz referência a sua estada no sítio do avô como o lugar predileto no Brasil onde pode passar o dia brincando com seus primos.

[49] F3a- *Eu gosto mais quando eu fico na casa do meu vó, que nós passamos todo dia no terreno da minha mãe e da minha tia.*

F3a e F3b, seu irmão de 10 anos, fazem menção ao seu primo ítalo-brasileiro com quem conviveram na Itália até os quatro anos, mas que atualmente mora no Brasil.

[50] F3a- *Ah, eu gostaria de morar perto do meu sobrinho que foi lá no Brasil, dois anos atrás, que ele estava sempre na minha casa. E ele faz falta.*

No decorrer da nossa entrevista, as crianças continuam a fazer referências à família com muito afeto e saudosismo. Quando questiono a F3a o que gostaria de mudar nas suas viagens ao Brasil, a vontade de estar em companhia de todos os membros da família é enfatizada:

[51] F3a- *É que a família é muito... alguém em um lugar, alguém em outro, aí não dá para ver todos juntos.*

No excerto seguinte, M3 explica como é o relacionamento dos seus filhos com a família,

[52] M3- *Olha, mesmo que eles não se veem, é como se eles se conhecessem já quando eles nasceram. Brincam o dia todinho.*

E completa:

[53] M3- *Eu acho porque eles se sentem amados, mesmo eles estão longe, não? Mas quando eles chegam lá eles sabem que é tio deles, eles se sentem em casa.*

Os fortes laços que estas famílias mantêm com os parentes de seu país de origem e a importância que as mães atribuem à preservação deste vínculo entre seus filhos sinalizam um dos valores culturais mais difundidos entre as famílias latino-americanas, o familismo (SABOGAL, MARTIN, OTERO-SABOGAL, MARIN, PEREZ-SATBLE, 1987), que no contexto destas famílias parece contribuir fortemente para a manutenção da língua e cultura de herança. O familismo pode ser descrito como um forte sentimento de identificação e de afeto dos indivíduos com ambas as suas famílias nucleares e seus parentes correlatos, fazendo assim emergir um forte sentimento de lealdade, solidariedade e reciprocidade no seio da família (SABOGAL *et al.*, 1987).

Para as mães a dor da experiência quando migraram para a Itália justifica-se principalmente pelo vazio familiar profundo que sentiram durante os primeiros momentos de adaptação. O apoio que elas estavam acostumadas a receber de membros da família foi um fator decisivo para que M1 e M4, por exemplo, optassem por passar a sua gravidez no Brasil exatamente porque não se sentiam seguras para vivenciar esse período longe do aconchego familiar.

Todas as mães relataram que ainda vivenciam circunstâncias em que a presença da família faz muita falta. Neste sentido, é notável a busca por relações familiares representadas pelos seus amigos, por exemplo, na escolha de uma madrinha brasileira para seu filho ou a referência a ‘minha mãe’ na Itália, ou ainda a ‘minha amiga irmã’ na tentativa de construir uma ‘família substituta’. M3 é a única mãe que tem parentes na Itália, uma irmã com uma filha; embora elas não morem na mesma cidade, ela afirma que se veem com frequência e considera que dispor da companhia da sua irmã é fundamental para amenizar a saudade que sente de toda a família que está longe.

[54] M3- *Quando ela não vem aqui, eu vou lá. Até cinco, quinze dias lá quando eu posso. Só que com o trabalho, é difícil. Eu vou às vezes sábado, domingo também.*

Para as crianças, a maior motivação para falar português refere-se ao desejo de manter o relacionamento com seus familiares.

Para F3a, por exemplo, as línguas assumem a seguinte ordem de importância: *italiano, depois o inglês, francês e o alemão*. E quando questiono sobre o português, ela responde:

[55] F3a-*É, o português, assim, no meio. Porque para mim é importante para falar com meu sobrinho, para entender o que eles estão dizendo, então...*

Assim como F3a, F4 explica que a maior motivação para falar o português é a família.

[56] F4- [...] *para a família quando tiver lá no Brasil, senão como é que falo, né, com amigos e familiares.*

No caso das famílias, aqui investigadas, a comunicação com a família brasileira pode ser considerada o benefício de maior impacto para a manutenção do PLH. O fato de que suas mães sejam bilíngues, permite que as crianças transitem entre as duas línguas; porém, a língua dominante na maioria das vezes aparece com maior incidência, inclusive entre as crianças fluentes. Como pude observar nos nossos encontros, F1 é o único filho que mantém o hábito de conversar primordialmente em português com sua mãe.

Entre as crianças menores, que ainda não são fluentes em português, é através do contato com os familiares que elas mais se arriscam a se comunicar nesta língua, segundo o relato dos irmãos mais velhos e das próprias mães. Em entrevista com F3b, o filho de oito anos, ele afirmou que fala pouco em português, apenas algumas vezes com sua mãe; porém, quando está com seus familiares no Brasil ou na Itália, ele tenta falar português misturando com o italiano.

Nos excertos abaixo, as mães, M4 e M2, explicitam a importância de saber falar português para esse fim:

[57] M4- [...] *é importante não só para as outras crianças como por exemplo, minha mãe, não posso querer que minha mãe venha a entender italiano, é eu que tenho que ensinar a minha filha a falar português com a avó. Falar em português com a avó, porque não posso esperar que minha mãe já com 80 anos aprenda a falar em italiano. Com as primas, tudinho, que são já grandes, tudinho, ela (refere-se à filha maior) fala, é importante que aprenda a falar para falar com a família de lá também, não é? A família brasileira, a parte brasileira.*

[58] M2- [...] *gostaria que ele aprendesse sim, talvez até mesmo para comunicar, tipo quando eu falo com a minha família lá no Brasil. Porque as meninas, minhas irmãs, minhas sobrinhas, querem falar com ele para saber como ele está. E ele não sabendo falar, se envergonhando de falar, ele não fala. E ele fala com elas em italiano. Então, eu gostaria que ele aprendesse sim, bem, para poder se comunicar com elas. Que não é porque eu vivo na Itália, eu esqueci minha família no Brasil.*

As mães ainda reforçam o valor identitário da manutenção dos laços familiares: (M4- [...] *é importante que aprenda a falar para falar com a família de lá também, não é? A família brasileira, a parte brasileira.* e M2- [...] *Que não é porque eu vivo na Itália, eu esqueci minha família no Brasil.*) o que parece apontar que a comunicação dos seus filhos com a família é também uma maneira de assegurar-lhes o vínculo com sua cultura de herança. Para F3a, por exemplo, o vínculo familiar é um fator de identificação relevante.

[59] F3a- (me sinto) *Mais brasileira, porque lá tem a maioria da minha família. Então... mais brasileira.*

O contato frequente com os familiares e a necessidade de acompanhar a vida deles parece apontar para uma característica entre os brasileiros imigrantes, como já sinalizado em Mota (1999). Nos encontros com as mães era recorrente vê-las conversando com algum membro da

família através das redes de relacionamento acompanhando os fatos, emitindo opiniões, celebrando datas importantes, enfim, fazendo-se presente. Como pude observar essa atitude também é compartilhada entre as crianças que demonstram o mesmo interesse, assim como contam sobre suas próprias vidas.

Segundo as mães, o contato com a família brasileira tornou-se mais frequente e mais acessível às crianças a partir do uso das novas tecnologias. As mães relatam que inicialmente o telefone era a única fonte de comunicação disponível, dessa forma o número de chamadas internacionais era mais controlado, e seus filhos dependiam delas para se comunicarem. Com o uso ampliado da *internet* e a maior facilidade de adquirir os meios tecnológicos, a exemplo, do computador e do *smartphone*, a comunicação agora é quase irrestrita tanto para as mães como para os seus filhos.

Todas as famílias dispõem de computador e por meio do *Skype* se comunicam semanalmente com seus parentes. Para as crianças, o fato de poder ver e fazer-se ver através da tela, tornou a comunicação mais interessante, principalmente entre aquelas de menor idade. Atualmente, o uso do *smartphone* é mais recorrente entre as mães e os filhos maiores que se comunicam através das redes de relacionamento. Nos excertos abaixo, as mães falam sobre como esse contato ocorre.

[60] M1- *Sempre no Skype, telefone. Sempre.*

[61] M3- *Com todos, sobrinho. Para mim, mais ou menos, toda semana eu ligo lá. A (nomeia a filha de 14 anos) também tem muito contato com meu sobrinho, com esse primo dela, eles se falam por internet.*

[62] M2- *Tem muito tempo que eu não vou lá, então a gente, nos falamos muito. Três, quatro vezes na semana, me dá saudade, eu ligo para a minha família. E as meninas, as meninas que me referi, são minhas irmãs, os primos, minhas tias, meus tios.*

[63] M4- {Mas sempre} *que eu ligo. É sim, até porque o telefone mesmo, ela (- refere-se à filha de onze anos) agora também eu dei uma... um celularzinho a ela também. Aí ela butou Whatsapp e fica mandando mensagem pra minha irmã, pra tia, né (- risos).*

No relato das mães, pode-se notar que o uso das novas ferramentas entre seus filhos maiores estreitou suas relações com seus familiares, principalmente com aqueles de sua geração. Agora, eles têm mais autonomia para se comunicar fazendo uso de recursos diversificados – vídeos, áudios, imagens e texto escrito- e por iniciativa própria fazem contato com mais frequência. As mães estimulam as iniciativas não somente para intensificar o contato familiar, mas também como veremos mais adiante na seção 4.4.3, para promover o desenvolvimento da leitura e da escrita em língua portuguesa.

Em síntese, entre mães e filhos os valores da família, a comunicação intergeracional e a manutenção do PLH estão inter-relacionados. Percebe-se aqui que a família é vista como um meio para socialização em PLH, seja nas viagens ao Brasil ou nas redes de relacionamento, e como fonte principal de apoio à manutenção da língua e cultura de herança, além de ser uma das principais motivações pela qual mães e filhos se esforçam para manter o PLH. A noção de familismo, assim como afirma Guardado (2008), pode ser útil para descrever e explicar as atitudes de pais e filhos em relação à manutenção da língua e cultura de herança entre populações imigrantes que apresentam um alto grau de familismo.

#### 4.3.3 A língua possui valor e vantagens na relação com outras línguas

Para as mães, o fato de que seus filhos cresçam convivendo com duas línguas é visto como uma vantagem para o desenvolvimento intelectual deles, principalmente no que diz respeito à aprendizagem de outras línguas. Na Itália, a oferta de línguas estrangeiras inicia-se aos seis anos em caráter obrigatório. O inglês é a primeira língua oferecida; a partir dos dez anos, as crianças devem optar por uma segunda língua estrangeira em concomitância com o inglês, são elas: o francês, o alemão e o espanhol, esta última passou a ser oferecida nos últimos anos em algumas instituições. De acordo com as mães, o bom desempenho dos seus filhos na aprendizagem dessas línguas é um forte indício das vantagens do bilinguismo adquirido em casa.

M4, por exemplo, afirma que no caso de F4 o processo de aquisição de ambas as línguas ocorreu naturalmente. Aos três ela já falava italiano e naquela mesma época quando foram ao Brasil sua filha voltou falando português.

[64] M4- *Ah, mamma mia! Ela com quinze dias (no Brasil) já falava português perfeitamente (- risos). Ma ('mas'- em italiano com valor enfático), ela... ela é muito boa pra falar língua, né.*

Segundo M4, desde então, F4 sempre apresentou avanço no desenvolvimento do português e acrescenta que o bom desempenho de F4 nas línguas estrangeiras – inglês e francês – muitas vezes é elogiado pelos professores, por isso a afirmativa (*ela é muito boa pra falar língua, né.*) no excerto supracitado. A próxima língua que F4 deseja aprender é o mandarim e já sinalizou para sua mãe sua preferência de curso na *Scuola Superiore*, onde esta língua é oferecida.

[65] M4- *Ela* (refere-se à filha de 11 anos) *tem vontade de fazer o Liceu Linguístico*<sup>33</sup>. *Ela tem a intenção. Pelo momento sim, mas depois talvez mude de ideia, não sei. No momento é linguística, porque ela acha a língua... É brava* ('muito boa' - em italiano) *em inglês, é brava em francês.*

Para M4, o fato de sua filha ser fluente também em outras línguas é motivo de orgulho. Quando estive em sua casa pela primeira vez, ela fez questão de mencionar que eu era professora de inglês e instigou F4 para trocar algumas palavras comigo. Nos olhamos entre risos e começamos uma conversa. De fato, F4, aos 11 anos, tem uma competência comunicativa em língua inglesa bem desenvolvida.

Segundo o relato de F4, falar duas línguas foi um processo natural, mas não associa o fato de ser bilíngue ao seu bom desempenho em outras línguas:

[66] F4-*Não sei por que, mas é fácil para mim também inglês.*

Quanto ao francês ela indica o seu próximo passo:

[67] F4-*Quero falar, só que é mais complicado das outras línguas. A pronúncia das palavras, muita coisa.*

O desenvolvimento do bilinguismo de F3a é semelhante ao de F4, assim como seu interesse e facilidade para aprender outras línguas. F3a estudou inglês e francês e, atualmente aos 15 anos, está cursando o segundo ano do ensino médio no Liceu Linguístico (o mesmo curso que F4 demonstra interesse) no qual estuda italiano, inglês, francês e alemão com bom aproveitamento.

Para M3, a aquisição simultânea das línguas - italiano e português - foi benéfico para que sua filha aprendesse outras línguas estrangeiras, principalmente o francês e explica:

[68] M3- *Eu acho que se tu tem a base* (refere-se à gramática), *pode ser o espanhol, italiano, que são tudo língua neolatina, tu tem muita facilidade de aprender o português, porque eu vejo a* (nomeia F4). *Ela sabe, sei lá, ler um artigo aqui, ela escreve em italiano ou em português, não certo* (refere-se aqui à língua portuguesa), *e mais ou menos ela entende tudo que está escrito.*

M3 ainda acrescenta que F4 eventualmente ler em espanhol e não apresenta dificuldade de compreensão. Diante de sua análise, M3 nos leva a crer que o desenvolvimento do bilinguismo é uma via de mão dupla para o aprimoramento de ambas as línguas, a LH e a língua dominante, uma vez que as estruturas básicas são definidas. Segundo ela, o progresso de sua filha na língua portuguesa em relação à leitura e escrita é proveniente da sua competência

---

<sup>33</sup> Liceu Linguístico é um dos cursos oferecidos na *Scuola Superiore*, que se aproxima ao Ensino Médio no Brasil. Fonte diversa.

linguística em italiano. E por isso acredita que a competência em português dos seus filhos menores será aprimorada à medida que avançarem nos seus estudos em italiano.

Para M1, a aproximação entre as línguas neolatinas é também considerada um fator facilitador para a aprendizagem de uma língua estrangeira, por isso sugeriu ao seu filho, F1, que escolhesse espanhol como segunda língua estrangeira; embora, confirme que ele sempre demonstrou bom desempenho também em inglês, que não é uma língua neolatina. Segunda ela, o fato de seu filho ser fluente em português irá facilitar sobremaneira a aprendizagem do espanhol, e sua percepção ecoa no discurso de seu filho, quando me explica porque escolheu o espanhol.

[69] F1- *Porque é muito similar ao português, então eu não vou ter muita dificuldade. Meus pais não podem...meu pai não pode me ajudar, mas minha mãe sim.*

As mães, M1 e M3, atribuem o bom desempenho de seus filhos na aprendizagem de outras línguas não somente ao fato de eles disporem de uma educação bilíngüe em casa, como também percebem a transferência de competências de uma língua para outra (CUMMINS, 1981, 2000); embora as percepções limitem-se ao grupo das línguas neolatinas. Considerando que as mães tenham sido monolíngües em português, com noções básicas de inglês aprendido na escola, e que o italiano seja a única língua aprendida até o momento desta pesquisa, pode-se supor que sua própria experiência tenha orientado a sua crença sobre a possibilidade de transferência de competências apenas entre línguas da mesma origem, a exemplo, das línguas neolatinas.

As crianças maiores não estabelecem relação direta entre o seu bom desempenho na aprendizagem de outras línguas com o fato de serem bilíngües, como atesta F4 no excerto [66]; no entanto, é possível observar nos seus comentários sobre sua vida escolar a repercussão positiva da sua educação bilíngüe. Elas falam sobre seu interesse para aprender as línguas estrangeiras e a facilidade para aprendê-las, inclusive afirmaram que é uma das disciplinas preferidas e com melhor desempenho. Além disso, as escolhas de F3a e F4 pelo Liceu linguístico, ou seja, o desejo de ampliar o leque de línguas estrangeiras, assim como os elogios dos professores e a fluência de F4 em inglês se constituem em fortes indícios sobre as vantagens do bilinguismo nestas famílias. Em relação às crianças menores, não é possível fazer qualquer tipo de consideração, tendo em vista que elas estão cursando o segundo ano de inglês; porém, as mães confirmam que elas nunca apresentaram dificuldade nesta língua e já fazem especulações sobre qual será a segunda língua estrangeira a ser escolhida.

Para as mães, o bilinguismo também é visto como uma vantagem para fins profissionais futuros; no entanto o conhecimento da língua portuguesa representa uma vantagem quando

associada à possibilidade de que seus filhos se interessem em viver no Brasil.

[70] M1 -[...] *eu fico...nessa coisa que a gente vai sempre para lá, de repente no amanhã, ele pode optar de morar lá, não sei. Entendeu? Então é bom saber. [...].*

[71] M4- *Sim. É uma língua... Como eu falo que o Brasil é um país em desenvolvimento, não é? Sim, é importante. Até quando... Para a vida dela mesmo, se um dia quiser... Não sei, sendo brasileira, um dia diz: 'Mamãe, eu quero viver um ano no Brasil', vai, sem problema, não terá dificuldade com a língua, tudo. Não será um obstáculo.*

M2 à primeira vista parece redimensionar a importância da LP no mercado de trabalho, mas, por fim, sinaliza o maior potencial do alemão para o futuro profissional de seu filho em detrimento do português.

[72] M2- *É importante que ele aprenda (o português), porque saber falar mais línguas é sempre bem-vindo. No futuro, na profissão, quanto mais língua você falar, melhor ainda. [...] Mas prefiro que ele na escola aprenda uma outra língua que possa enriquecer o conhecimento dele para o amanhã, naquilo que ele escolher para ser como formação profissional como o tedesco ('alemão' - em italiano).*

Assim, percebe-se que embora as mães assumam uma atitude favorável ao bilinguismo, elas atribuem valores diferentes a diferentes línguas em consonância com as representações do status da língua portuguesa no contexto italiano. Apoiada na acepção do conceito de mercado linguístico proposto por Bourdieu (2011), em que o *status* de uma língua é definido em termos de seu poder econômico, político e cultural ou de capital, a língua portuguesa entre as mães é vista como um capital simbólico de menor valor em comparação às outras línguas estrangeiras, como o inglês, o francês, o alemão e o espanhol.

Considerando este ponto de vista, a combinação do bilinguismo com outras línguas seria mais vantajosa como explica F3a:

[73] F3a- *O português não é uma língua muito falada aqui.*

E completa:

[74] F3a- *Era melhor se minha mãe fosse alemã, da Alemanha, ou da Espanha, era melhor.*

Do ponto de vista das mães e das crianças maiores, o fato de ser competente em mais de uma língua é uma característica que pode trazer benefícios econômicos e favorecer a inserção no mundo do trabalho; porém, a língua portuguesa não entra no rol das línguas preferidas. Dois aspectos parecem ecoar nas suas falas: o primeiro diz respeito à falta de confiança no desenvolvimento do Brasil, ainda que a política internacional venha ressaltando o crescimento

contínuo da importância política e econômica do país. Para as mães, o Brasil é ainda o país do futuro como elas costumavam ouvir quando frequentavam a escola e que nunca se apresentou no presente. Por isso, não veem com segurança que o país venha a se desenvolver ao ponto de oferecer possibilidades profissionais para a geração dos seus filhos. O segundo aspecto é a inexistência de oferta da língua portuguesa nas escolas italianas o que desfavorece a sua posição de importância em relação às outras línguas ofertadas - o francês, o inglês, o alemão e o espanhol.

Como é possível constatar o PLH é muito pouco valorizado do ponto de vista de sua importância para os sujeitos deste estudo. Como sugerem os resultados de Cho (2008), em sua pesquisa com coreano-canadenses, o aumento do valor econômico e do valor da fluência do coreano para a carreira profissional reascendeu o *status* da língua coreana entre os jovens e revelou-se como o fator de maior atração para eles adquirirem sua LH. Para autora, essa mudança de *status* em Vancouver é decorrente em parte por causa da nova economia global e o poder crescente da economia e cultura da Ásia-Pacífico que trazem os imigrantes asiáticos para esta área.

No caso da língua portuguesa, percebe-se que os esforços emergentes para a sua internacionalização nos âmbitos político e científico, como atesta Oliveira (2013), vem surtindo efeito sobre o maior interesse em aprendê-la, não somente entre os descendentes de brasileiros, como também entre os estrangeiros. Isso se torna evidente a partir dos dados trazidos por pesquisadores, a exemplo de Rothman; Judy (2014) e Cecílio (2013), nos EUA e na Itália, respectivamente, os quais nos informam sobre o aumento do número de cursos de língua portuguesa oferecidos nas faculdades e universidades públicas desses países. Portanto, suponho que seja desconhecida pelos sujeitos participantes desta pesquisa a projeção global que a língua portuguesa adquiriu nos últimos anos como língua internacional.

#### 4.4 A TRANSMISSÃO E MANUTENÇÃO DO PLH: ESTRATÉGIAS, DESAFIOS E EXPECTATIVAS

##### 4.4.1 Uso da estratégia “um progenitor-uma língua”

Para duas das famílias entrevistadas a adoção da estratégia “um progenitor – uma língua” foi uma decisão natural do casal desde o nascimento dos seus filhos. Inclusive M1 e M3 afirmam que preferem falar português até mesmo com seus esposos quando estão em casa, mesmo que eles respondam em italiano. Para M1, o ímpeto de falar em italiano lhe vem quando precisa repreender seu filho ou discutir com seu esposo, diferente do que normalmente ocorre

em contexto de PLH. Com indicam os resultados de Mota (1999), o uso do português pelos genitores brasileiros esteve muitas vezes associado às situações de recriminação e crítica.

M1 enfatiza que o sucesso do bilinguismo de seu filho é resultado do uso consistente do português e sugere às famílias de composição mista que desejam transmitir sua língua de herança que façam o mesmo.

[75] M1- *Eu aconselho a falar. Foi o que eu fiz. Nunca deixei de falar com ele em português. Sempre falei com ele em português. O pai dele é italiano, em todo lugar, é escola, tio, primo, tudo italiano, pai. Português, só tenho eu. Eu me firmei naquele ponto ali, entendeu.*

M3 fala com seus filhos a maior parte do tempo em português, principalmente em casa, mesmo que eles respondam quase sempre em italiano. Porém, quando eles estão em lugar público, entre outros italianos, M3 faz opção pelo italiano, por uma questão de educação:

[76] M3- *Quando a gente está fora que tem as pessoas que não acho muito legal tu falar com o teu filho em português quando tu tem um monte de gente, tudo italiana, todos. Porque não entende o que tu estás falando, não?*

Entre essas mães, M1 e M3, o uso exclusivo do PLH não está restrito ao ambiente familiar, porém é mais proeminente neste contexto e configura-se como uma prática de socialização de forte importância para a manutenção do PLH. M3 enfatiza que sempre procurou manter em casa o uso exclusivo do português com seus filhos mesmo no momento em que eles apresentaram resistência a sua atitude e explica:

[77] M3- [...] *acho que se tem um momento que mais ou menos eu vejo a* (nomeia a filha de 14 anos) *também, teve um momento que ela falou: ‘Ah, eu não quero aprender o português’, mas eu falava do mesmo jeito, hoje ela é contente, o* (nomeia o filho de 8 anos) *também. Acho que é uma fase também que tu tem, assim na infância, depois passa.*

Aqui M3 nos traz um dado significativo, fruto da sua própria experiência, ao constatar que a receptividade dos seus filhos quanto ao uso do português nem sempre foi positiva. Embora não tenha sido possível demarcar exatamente a idade em que eles mostraram-se resistentes à língua portuguesa, conforme o relato desta mãe e das conversas com seus dois filhos (15 e 8 anos) pode-se traçar a seguinte trajetória: as crianças inicialmente viram com naturalidade o uso do português, depois manifestaram resistência e por fim sentem-se à vontade com esta língua.

Para M3, o fato de ter insistido com o português foi relevante para que seus filhos desenvolvessem uma boa compreensão da língua e acredita que no decorrer dos anos seus filhos

mais novos (8 e 4 anos) irão atingir a mesma fluência que sua filha mais velha; embora, considere que seus filhos ouvem muito pouco o português, por isso eles têm mais dificuldade para falar.

[78] M3- *Eles me respondem em italiano, mas eles entendem...eu acho que é mais difícil, que é só eu que falo. E depois o pai fala sempre em italiano. E depois, não é que eu fico muito em casa.*

No excerto acima M3 nos chama atenção para o fato de que a eficácia do uso da estratégia de “um progenitor – uma língua” na transmissão da LH está relacionada ao tempo que o progenitor falante desta língua passa com seus filhos, principalmente neste contexto familiar onde a fonte fundamental de insumo linguístico e interação é de sua responsabilidade. Conforme observado por Jackson (2009), o uso desta estratégia apresenta-se mais profícuo quando o progenitor falante da LH é aquele que assume as tarefas de cuidador principal das crianças, porque assim dispõem de mais tempo juntos, mesmo em configurações familiares em que o pai assume esse papel. Nesse sentido, a hipótese de M3 parece plausível para explicar a fluência de sua filha mais velha em PLH e apenas a capacidade compreensiva dos outros filhos, se considerarmos não apenas o tempo que esta mãe e seus filhos passam (ou passaram) juntos, mas também a qualidade das interações nesta língua.

No caso de M3, quando F3a nasceu, ela ainda trabalhava apenas quatro horas por dia como babá, e sua filha podia acompanhá-la no trabalho. Por isso F3a não precisou frequentar a creche a partir de um ano como fizeram seus irmãos mais novos onde a língua dominante era o italiano. Dessa forma, ela teve por três anos a maior parte de insumo linguístico em português, uma vez que passava mais tempo com sua mãe do que com seu pai e seus avós paternos. Depois que passou a frequentar a escola italiana aos três anos, F3a ainda dispunha de mais tempo com sua mãe porque ainda era a única filha, até os cinco anos, e sua mãe continuava a trabalhar apenas um turno.

A partir do segundo filho, M3 passou a trabalhar em tempo integral e os filhos seguintes, como foi dito acima, passaram a frequentar a creche desde muito cedo. Dessa forma, desde a tenra idade, eles foram muito mais expostos a língua dominante do que a LH em comparação com sua irmã mais velha. Além disso, à medida que as crianças foram crescendo, as demandas por participar de atividades extracurriculares, a exemplo, de prática de esportes, aulas de música, desenho, catequese reduziram ainda mais o tempo entre mãe e filhos. Embora seja a mãe, a responsável pelos deslocamentos das crianças para a realização destas atividades, o uso do português com elas está condicionado a pequenos intervalos de chegada e saída e as poucas

horas em casa. Durante a pesquisa, tive a oportunidade de acompanhá-los num desses dias e de fato a interação em português restringe-se a diálogos curtos, envolvendo expressões rotineiras de comando e pedido. Quando eles retornam a casa já é hora de preparar o jantar, conferir as atividades escolares e em seguida levar as crianças para a cama.

No caso de M3, percebe-se que seu empenho para transmitir e manter a LH entre seus filhos, principalmente entre os mais jovens, torna-se menos influente uma vez que a interação entre eles na LH é cada vez mais infrequente e reduzida a diálogos rotineiros. Casos análogos a este foram encontrados no estudo de Brown (2011) entre famílias coreanas nos EUA em que os filhos mais velhos bilíngues relatam que o uso da LH (o coreano) pelos pais foi gradualmente reduzido às situações rotineiras que exigiam baixo nível de interação nesta língua o que, segundo o autor, revela-se como um forte indício para explicar o fato de que a maioria dos irmãos mais jovens nestas famílias sejam monolíngues na língua dominante (o inglês). Embora os motivos que levaram ao uso limitado da LH sejam de natureza distinta: entre as famílias coreanas a redução gradual do uso da LH ocorre paralelamente à maior capacidade de os pais falarem o inglês, enquanto que no caso de M3 a redução do PLH justifica-se pela mudança na própria dinâmica familiar, ambas as situações indicam que mais do que a quantidade de insumo linguístico, a manutenção da LH demanda interações de qualidade nesta língua.

As experiências dessas famílias em relação à manutenção da LH sinalizam que nem sempre os esforços dos pais são suficientes para determinar o sucesso do bilinguismo e o papel da família neste processo não é tão simples como se acreditava previamente, considerando que a manutenção da LH é um fenômeno complexo em que outros fatores estão envolvidos. No que diz respeito especificamente à adoção da estratégia “um progenitor – uma língua”, Romaine (1995) nos chama a atenção para os resultados dos estudos sociolinguísticos de línguas minoritárias que indicam que o uso desta estratégia não garante que as crianças desenvolvam a fluência nesta língua, uma vez que ela não receba apoio da comunidade. Isso ocorre especialmente quando a língua minoritária é falada em casa por apenas um dos pais. Sendo assim, na maioria das vezes os filhos falam apenas a língua majoritária da comunidade na qual eles vivem, embora compreendam ambas. Para a autora, os casos de sucesso de manutenção e desenvolvimento da língua minoritária entre famílias que adotaram fundamentalmente esta estratégia estão relacionados às línguas não estigmatizadas e às crianças advindas de classe social favorecida.

De fato, nesta pesquisa, os casos de sucesso de bilinguismo atribuídos ao uso fundamental desta estratégia, como indicam as mães, M1 com relação ao seu filho único (F1) e M3 com

relação a sua filha mais velha (F3a), se dispõem em um contexto favorável se considerarmos as prerrogativas de Romaine (1995): o PLH não é uma língua estigmatizada, e as crianças advêm de classe social favorecida o que permitiu que as mães tivessem uma carga de trabalho reduzida e flexível, e assim dispuseram de mais tempo com seus filhos até aproximadamente os quatro de idade, além da possibilidade de realizar viagens anuais, com duração prolongada de até três meses no Brasil.

No caso de M3 com relação aos seus filhos mais jovens, as circunstâncias não se apresentam tão favoráveis para a transmissão e manutenção do PLH tanto do ponto de vista econômico quanto em relação à nova configuração familiar. O aumento do orçamento familiar passou a exigir que M3 trabalhasse em tempo integral, aliado a isso as crianças passaram a realizar atividades extracurriculares o que, conseqüentemente, diminui o tempo que elas teriam para interagir em PLH com sua mãe. Assim como, as viagens ao Brasil foram reduzidas a cada dois anos com tempo máximo de quatro semanas em consonância com as férias de trabalho de sua mãe.

No caso de M4, o uso do PLH nunca foi exclusivo com nenhuma de suas duas filhas: o investimento intelectual e emocional para aprender a língua italiana coincidiu com o nascimento de sua primeira filha constituindo-se para esta mãe em uma circunstância mais favorável para o uso do italiano. M4 relata que passou a falar o português com sua filha na sua primeira viagem ao Brasil, quando ela estava com um ano de idade.

[80] M4 – [...] *Aí daquele ano ali eu comecei a falar um pouquinho mais. Com dois anos não fomos no Brasil, quando ela tava com três anos fomos novamente. Ah, mamma mia! Ela com quinze dias já falava português perfeitamente (- risos).*

No entanto, M4 afirma que o uso de italiano sempre foi predominante entre suas filhas. Quando questiono em que situações o português é mais frequente, ela responde entre risos:

[81] M4- *Quando faz alguma coisa que num deve, né. "Não faça. Você vai apanhar, viu! Não faça isso não! Num sei o quê..."* *Aí vem automaticamente em português, né.*

De fato, como pude observar nos nossos encontros fora do contexto familiar, por exemplo, quando fomos à festa de carnaval com as crianças ou quando nos reunimos com as outras mães e seus respectivos filhos para um café em minha casa, o uso do português se fez presente nas situações em que precisou repreender suas filhas e imprimir autoridade. A associação do uso do português com situações negativas não passou despercebido por M4, como ela mesma relatou na nossa primeira entrevista:

[82] M4- *Aí eu dizia... eu dizia que a (nomeia da primeira filha) quando crescesse ia ter raiva do português porque o apanhar era... era... uma palavra português, né. Mas não, ela é apaixonada pelo português.*

M4 acrescenta que o uso do português também ocorre em outras situações quando se faz necessário e não somente em situações que precisa repreendê-las; embora afirme que o uso da língua portuguesa com suas filhas sempre foi menos frequente que a língua italiana. Para M4, a transmissão do português com sua filha mais velha (e, provavelmente, será com sua filha mais nova) foi um processo natural para o qual nunca considerou o uso exclusivo ou predominante desta língua um fator de relevância. No excerto abaixo, M4 explica como foi sua experiência quando questiono qual o conselho que daria às famílias de composição mista que desejam transmitir a LH aos seus filhos.

[83] M4- *Agir com naturalidade, dar o mesmo peso que dá à língua italiana, dar ao português. Agir com naturalidade, falar naturalmente, capita ('acontece' - em italiano) falar em italiano, tem momentos que se fala em italiano, tem momento que fala em português, fala tranquilamente. Não meter: 'Não, isso é italiano, isso é português'. Sempre falei com elas português, português, normal. Italiano, italiano normal. Sem precisar dar muito peso a nenhuma ou outra. E aprendem, a (nomeia a filha de 4 anos) está aprendendo ainda. A (nomeia a filha de 11 anos), sempre tranquila, aprendeu tranquila a falar o português, sem estar muito pesar, ('sem muito esforço' - em italiano). Aprendeu tranquilamente.*

De acordo com o relato de M4, é possível observar que o uso das duas línguas alternadamente com suas filhas decorreu de forma aparentemente assistemática, com predominância da língua dominante, sem qualquer tentativa deliberada para dirigir-se às crianças dessa maneira. Embora M4 não tenha aderido ao uso consistente da estratégia “um progenitor – uma língua” ou a qualquer outra estratégia mencionada na literatura corrente sobre o bilinguismo, a transmissão e manutenção do PLH não foi comprometida, ao menos em relação a sua primeira filha que demonstrou fluência verbal em português na entrevista e nos outros encontros nos quais tivemos oportunidade de conversar. Com o nascimento da segunda filha, M4 afirma que sua atitude em relação ao uso do português mudou um pouco por influência da sua filha maior como indica o excerto abaixo:

[84] M4- Allora ('então' - em italiano), *com a segunda eu falo um pouquinho mais no português, até porque a primeira também fala muito em português com ela.* (menciona o nome da primeira filha) *ensina italiano e em português a ela (- riso). [...] a maior quando brinca com a pequena, fala mais... fala muito português com ela. "Vem cá, vamos brincar, vamo brincar". E eu faloo... com ela falo mais o português que com a... quando eu falava com a primeira...*

Na opinião de M4, sua filha menor irá atingir a mesma fluência de sua primeira filha, embora tenha notado que o desenvolvimento da linguagem entre elas foi diferente e atribui isso

a diferença de personalidade: enquanto a primeira é extrovertida e falante, a segunda é tímida, principalmente fora do contexto familiar e com pessoas desconhecidas. Durante o período desta pesquisa, M4 foi ao Brasil por cinco semanas com as crianças e segundo o relato desta mãe, sua filha de 4 anos se arriscou a dizer algumas frases em português; porém ressalta que a primeira filha quando viajou aos 3 anos voltou para Itália falando português.

De fato, não foi fácil ganhar a confiança de sua filha de quatro anos, os nossos primeiros encontros estiveram restritos aos cumprimentos de chegada e partida. A nossa aproximação ocorreu depois que lhe apresentei meu filho de dois anos e meio. Eles se tornaram amigos e assim paulatinamente passamos a nos comunicar. Nos encontros que sucederam à viagem ao Brasil, pude perceber que ela demonstrava maior compreensão do português, mas ainda não se arriscava a falar. Diante deste contexto, creio que seja válido destacar que a atitude de M4 sempre foi respeitosa em relação ao comportamento de sua filha, ou seja, não percebi exigências e/ou expectativas de sua parte para que sua filha falasse em português, o que confirma sua atitude de naturalidade sobre o processo de transmissão da sua LH.

Embora seja relevante destacar que as diferenças individuais vão atuar no processo de desenvolvimento do bilinguismo (ROMAINE, 1995; GROSJEAN, 2013), como por exemplo, o fato de ser mais resistente ou não ao uso da LH, devido ao fator timidez como mencionado por M4; neste caso específico, as experiências das irmãs com o português diferem em outro aspecto que pareceu despercebido pela mãe e pode ser considerado relevante para explicar a diferença do rápido progresso de F4 nesta língua em relação a sua irmã mais nova.

M4 relata que por volta dos três anos, F4 passou a frequentar a escola no Brasil por iniciativa própria. Segundo M4, sua filha frequentava a escola vizinha a sua casa para interagir com as crianças durante a estada no Brasil e lá F4 realizava as atividades escolares como os outros estudantes com muita satisfação e empenho. Isso se tornou um hábito que F4 vem mantendo sempre que vai ao Brasil; na última viagem já com 11 anos, F4 afirmou que por se tratar de uma escola primária, ela se propôs a ajudar a professora da classe com as crianças e até tentou ensiná-las um pouco de italiano. Embora M4 reconheça apenas o caráter lúdico desta experiência, tendo em vista que se tratava de um período curto, entre cinco a sete semanas, dependendo da duração da estada e que nas últimas vezes as viagens ao Brasil foram reduzidas a cada dois anos, me parece plausível afirmar que o contato com a dinâmica escolar e, conseqüentemente, com as atividades de leitura e escrita em português, além da relação positiva que ela mantém com esta língua contribuíram de certa forma não apenas para o rápido progresso de F4, mas também para o seu ótimo desempenho atual em que demonstra capacidade de leitura

e compreensão em português.

Como foi visto no relato dessas mães, o uso do português com seus filhos adquire diferentes nuances de acordo com suas crenças e com as circunstâncias familiares; mas, além disso, as mães sinalizam a seguir que suas atitudes de adesão ao uso da LH também sofre influências externas que precisam ser negociadas. M1, por exemplo, relatou que, embora segura sobre sua decisão em manter o uso exclusivo do português, por um momento, se questionou sobre sua atitude, devido ao fato de que seu filho demonstrava dificuldade em separar o uso dos dois idiomas, o que ocorreu aproximadamente aos sete anos.

[85] M1- [...] *uma coisa é quando ele ainda tá começando a falar, que você ainda entende né, tá começando a falar, confunde um pouco. Mas depois que ele já fala tudo e continua ainda tendo essa dificuldade, você para e pensa, né: "será que eu devo parar de... de... de falar alguma coisa?"*.

A sugestão do seu esposo foi que durante um período ela falasse apenas italiano (mesmo quando eles estivessem de férias no Brasil) até que seu filho demonstrasse sinais de que era capaz de diferenciar as situações e as pessoas com quem falar o português, evitando assim futuros problemas no seu desempenho escolar. Por outro lado, M1 não queria correr o risco de que mais tarde seu filho não compreendesse o português até porque ela era a única pessoa com quem ele falava este idioma na Itália, o seu único vínculo com sua língua de herança. Diante deste impasse, M1 mantém-se determinada a seguir adiante com sua escolha (*Eu me firmei naquele ponto ali, entendeu*), e explica que buscou apoio para manter sua decisão:

[86] M1- *Então, eu falei com a pediatra, ela disse: "não, mas não tem problema, porque as crianças é... quando chegar o tempo dele, ele vai saber dividir". Pelo meu compagno (‘esposo’- em italiano) deveria ter parado logo pra não atrapalhar.*

[87] M1- *Mas aí eu insisti então. Insisti e continuei.*

Além da posição favorável do pediatra, M1 relata que suas cunhadas italianas, assim como os professores na escola também aconselharam que ela continuasse a usar o português com o argumento de que chegaria o tempo em que seu filho saberia dividir o uso das línguas.

Os estudos sobre o bilinguismo nos indicam que, para o sujeito bilíngue, a separação lenta dos dois sistemas de linguagem e a crescente conscientização do bilinguismo, assim como a rápida mudança de uma língua dominante para outra quando o ambiente de interação muda são etapas previstas no processo de consolidação do uso de ambas as línguas. O caso de F1 nos revela exatamente a ocorrência desses eventos que provavelmente eram desconhecidos pelos

pais e por isso foi visto como um suposto atraso. A maioria dos estudiosos acredita que inicialmente a criança tem um único sistema de linguagem que combina elementos das duas línguas e no decorrer dos seus experimentos ela passa por um período em que começa a mostrar consciência de duas línguas diferentes. A partir de então, a criança apoia-se fortemente no contexto no qual a língua é usada na interação com os adultos. Quanto à predominância de uma língua em detrimento de outra, a principal razão atribuída pelos estudiosos está diretamente relacionada ao processo de socialização. Ou seja, a língua de posição dominante será a língua à qual a criança foi mais exposta e mostrou-se necessária para a criança se comunicar com as pessoas no ambiente próximo. No caso de F1, a mudança de ambiente e a maior exposição à língua portuguesa quando estava no Brasil foram determinantes para que ele optasse exclusivamente por esta língua, enquanto que o italiano permanecia temporariamente adormecido.

Como pudemos ver a posição dominante de uma língua e a total exclusão de outra irá oscilar até que a criança possa transitar entre as duas línguas, consciente de que elas podem coexistir numa mesma circunstância. No caso de F1, uma vez que essa etapa foi vencida, ele passou a usar ambos os idiomas sem apresentar nenhum tipo de dificuldade para separá-los e tampouco apresentou problemas para acompanhar o programa escolar.

Nesta pesquisa, M3 e M4 também relatam, assim como fez M1, opiniões contrárias ao uso do português. No excerto abaixo a mãe refere-se à opinião dos avós italianos e indica sua posição:

[88] M4- [...] *no início, quando eu começava a falar em português com a primeira (refere-se à primeira filha), non. Aí diziam: "mas, ela é piquininha, deve ensinar primeiro o italiano a ela.". Eu dizia "não, ela... ela... crescendo, ela aprende tranquilamente", [...]obviamente vai distinguir com quem falar em português, com quem falar em italiano. Ensinando já a criança a crescer naquela... naquela situação ali, ela aprende a falar, tranquilamente.*

Para M3 a oposição ao uso do PLH foi oriunda do contexto escolar, já no ensino médio, para sua surpresa, porque segundo ela até aquele momento a orientação dos professores tinha sido manter o uso de ambas as línguas com seus três filhos. Neste caso particular, a professora de alemão insinua que sua filha pode não ter alcançado um nível de competência linguística satisfatória em italiano, devido ao uso do português, o que estaria dificultando sua aprendizagem de alemão. Para M3, a observação lhe pareceu um despropósito de maneira que, ao me relatar a conversa com a professora, tenta simular o tom de indignação com o qual reagiu.

[89] M3- *“Olha, tu desculpa, mas não é verdade que ela não sabe, ela sabe muito bem o italiano e eu falo sempre em português, e não é verdade que ela não sabe alemão porque eu falo em português.” Pronto.*

De acordo com a percepção desta mãe, sua filha sempre estudou a gramática de italiano e sempre demonstrou comprometimento com seus estudos em geral; além disso, o seu interesse por outras línguas justifica sua escolha pelo Liceu Linguístico, opção oferecida na Itália que corresponde aproximadamente ao Ensino Médio, no qual ela estuda italiano, inglês, francês e alemão com bom aproveitamento, à exceção desta última.

Como é possível observar nos relatos acima, a atitude positiva das mães quanto à transmissão do PLH fica evidente não apenas no uso da “estratégia um progenitor – uma língua”, mas também no fato de que essas mães tenham se recusado a aceitar as opiniões contrárias seja do cônjuge, dos sogros ou da professora em relação ao uso PLH com seus filhos e preferirem seguir sua própria intuição. De fato, à época da entrevista, as mães, M1 e M3, seguiam interagindo com seus filhos, primordialmente, em português, enquanto seus esposos falavam exclusivamente em italiano; enquanto que M4 continuava a usar o português alternadamente com o italiano como sempre fez desde o nascimento das suas filhas. A atitude das mães em relação ao bilinguismo sugere como os pais em outros estudos (SAKAMOTO, 2000; GUARDADO, 2008) que a determinação da família em transmitir a LH entre seus filhos, aliada ao maior conhecimento sobre o bilinguismo e a conseqüentemente desmistificação das crenças projetadas sobre este fenômeno na educação formal das gerações futuras vem contribuindo para fortalecer a transmissão e manutenção das línguas de herança.

Entre as famílias aqui investigadas, M2 é a única mãe que sempre falou exclusivamente em italiano com o filho desde seu nascimento até o momento desta pesquisa. Convém ressaltar que, diferentemente das outras mães, M2 já era fluente em italiano quando do nascimento do seu filho. Ela já vivia há quatro anos imersa na língua e cultura italiana e o uso do português estava restrito a encontros casuais com alguns brasileiros. Além disso, a língua italiana sempre foi a língua dominante na relação com seu esposo, como no caso de M4, o que representou um fator de peso, segundo o relato dessas mães, para uso desta língua com seus filhos.

[90] M2-*Eu sempre falei... sempre falei italiano com meu marido e com meu filho. Tanto é que (nomeia seu filho) num fala tanto português. Ele entende tudo. Mas ele não fala.*

No entanto, diferentemente de M4 que construiu uma relação com suas filhas em ambas as línguas, mesmo que com maior incidência do italiano; M2 atribuiu a tarefa de transmitir o

PLH ao seu filho aos seus cuidadores. Até os três anos e meio, seu filho teve acesso ao português através de seus cuidadores e numa viagem ao Brasil onde esteve por dois meses. Nesta época, ele já falava ambas as línguas. Inicialmente, ele esteve sob os cuidados de uma sobrinha brasileira de M2 que permaneceu com a família por um ano e meio na Itália. Em seguida, F2 fez sua primeira viagem ao Brasil com dois anos e quatro meses. Ao retornar, ele esteve aos cuidados de sua avó brasileira por um ano e três meses. Durante este período, F2 construiu uma relação muito forte com sua avó da qual ele se recorda até hoje: cantigas infantis, o jeito de mexer o bolo e fazer biscoitos. Nos primeiros seis meses eles passaram todo tempo juntos imersos na língua portuguesa, uma vez que seus pais ainda faziam uma rotina de trabalho intensa. M2 e seu esposo trabalhavam no seu próprio negócio e por isso passavam todo o dia fora, inclusive nos fins de semana. À noite eles faziam turnos alternados para ter a oportunidade de jantar com o filho e estar com ele até a hora de dormir.

Quando F2 completou três anos, passou a frequentar a *Scuola Materna* (que corresponde à pré-escola no Brasil) e retornava a casa às quatro da tarde. Mesmo assim, continuava a falar com sua avó em português. Nas palavras de M2,

[91] M2- *E ele falava português, aprendeu de uma maneira maravilhosa.*

Segundo M2, o fato de seu filho frequentar a escola não interferiu no progresso da língua portuguesa, embora ali ele tivesse mais interlocutores que falassem exclusivamente em italiano, além dos pais. A transmissão e manutenção da língua portuguesa ainda estavam asseguradas com a presença da sua avó que continuava sendo seu vínculo afetivo mais forte com esta língua. Até que ela voltou para o Brasil, após cinco meses que ele estava na escola.

[92] M2- *Depois que a minha mãe foi embora, ele teve um **blocco** ("bloqueio", em italiano). Ele ficou tão desgostoso que ela foi embora... que ele... ele não queria que ela fosse embora, ele parou de falar português.*

Naquela época M2 afirma que chegou a insistir para seu filho falar em português, mas por fim preferiu esperar que ele voltasse a falar por vontade própria.

[93] M2- *Eu forçava, às vezes, eu dizia pra ele: "agora que mamãe vai dar... uma mãozinha na bunda, aprende pra falar com ela (refere-se à avó). **Cê nunca vai aprender direito então**". Ele falou: "eu num quero. Eu não vou falar enquanto ela num voltar". Então eu forçava, né, então eu disse: "não, não vou forçar mais. Quando voltar a vontade ele vai aprender sozinho".*

À parte o efeito psicológico da partida de sua avó que ecoa na fala de F2 – o sentimento de abandono de uma pessoa amada -, por isso sua resistência em falar com ela; percebe-se que

a língua portuguesa perde o sentido de uso. Considerando que seu convívio social é predominante entre italianos, e que os brasileiros, tanto os adultos quanto as crianças falam italiano, não houve necessidade de que ele se expressasse em português desde então. Para M2, essa foi uma grande perda que não passou despercebida.

[94] M2- *Antes eu pensava que ele aprendia sozinho. Talvez tenha sido um fato de egoísmo da minha parte, porque como eu quis aprender bem o italiano [...] Eu queria muito o italiano, então eu me dediquei muito a falar só italiano. Eu queria aprender não só falar, como também escrever o italiano.*

M2 muda sua atitude com relação à aquisição do português pelo seu filho: *Antes eu pensava que ele aprendia sozinho*. Ou seja, no momento inicial M2 acreditou que seu filho poderia voltar a falar o português por iniciativa própria (*Quando voltar a vontade ele vai aprender sozinho*), provavelmente, sustentada no fato de que aos três anos e meio ele falava ambas as línguas. No entanto, como demonstra a própria experiência de M2 e de famílias participantes nos estudos de Mota (1999), Brown, (2011) e Guardado (2002), a manutenção da LH requer a persistência dos pais no uso desta língua ou a existência de outro(s) interlocutore(s) com os quais o uso da LH se faça necessário.

O caso de M2, como indicado em sua fala *Talvez tenha sido um fato de egoísmo da minha parte, porque como eu quis aprender bem o italiano [...] Eu queria muito o italiano, então eu me dediquei muito a falar só italiano*, nos revela que outras questões estão implicadas nas escolhas linguísticas dos pais imigrantes e muito tem que ver com suas histórias pessoais e na forma como reagem as adversidades da imigração. Como foi possível observação na seção 4.2.1, a experiência de M2 desde sua chegada à Cremona foi marcada por situações de discriminação linguística e cultural no ambiente familiar e no trabalho. Diante das circunstâncias, ela imprime todas as suas forças em aprender a viver na língua e cultura dominante como forma de empoderamento na tentativa de resgatar sua autoestima e defender-se do preconceito.

Por outro lado, M2 reforça como já foi mencionado, o fato de que as mães atribuem para si a responsabilidade de transmitir o PLH, e destaca que se questionou algumas vezes sobre sua atitude em relação ao não uso do português com seu filho.

[95] M2 - *Então eu sempre falei italiano, MAS... eu... eu comigo, eu dizia: "não, ele também tem que aprender o português", e falava português com ele, né. Teve um tempo que eu dizia: "não, temos que falar po... tenho que falar português pra ele aprender também o português".*

A partir de nossas conversas pude perceber que, embora M2 esteja bastante orgulhosa que seu filho seja capaz de compreender bem o português, lamenta o fato de que ele não seja fluente e sente-se culpada por isso. Quando questiono a M2 que recomendações faria para outras famílias de casal misto em relação à transmissão e manutenção da LH, ela faz referência a sua própria experiência e sugere:

[96] M2- *Falar mais. Não falar totalmente o italiano, mas falar mais o português. Porque eu praticamente, o português não falava. Eu queria aprender o italiano. Eu repito, eu fui egoísta nesse ponto. Eu aprendi o italiano e meu filho não aprendeu o português. Então, eu quero que ele aprenda o português. E eu acho que os novos (refere-se aos novos casais) que virão agora, eu sou de acordo que falem português e que façam as crianças verem ao menos aquela meia hora, uma hora de desenhos em português para aprender. Que a melhor coisa que tem é ver os DVDs. Que meu filho vê DVD em inglês, e não vê em português.*

Para M2 as experiências dos seus amigos são um bom exemplo de que o uso da estratégia “um progenitor – uma língua”, associada a outras ações, teria sido a melhor escolha se ela pudesse voltar no tempo.

[97] M2- [...] *Que no caso, eu tenho um amigo, que a filhinha dele está pequena, está começando a falar agora, ele está falando só o português com ela. Na casa dele, ele não fala italiano [...]. Eu acho que o que a (nomeia outra amiga brasileira) fez é validíssimo, os dois meninos dela falam português. Então, o que ela fez é uma boa coisa. Fazer ouvir as músicas, ver os dvd's, essas coisas. Eu acho que teria que fazer assim também. Eu, se voltasse atrás, eu faria como fez ela.*

No nosso último encontro, M2 relatou que tem adotado algumas tentativas para usar o português com seu filho em busca de recuperar o tempo perdido; porém, como podemos identificar em sua fala, o resultado ainda não é satisfatório. M2 tem sugerido dias em que se fala apenas português em casa, mas por fim não avançam neste desafio. De acordo com esta mãe, em decorrência do automatismo do uso do italiano ou pela própria dificuldade de seu filho se expressar em português, eles terminam por desistir desta tarefa.

[98] M2- *Tanto é que agora eu estou me auto educando no senso ('no sentido', em italiano) de falar mais português com ele, entendeu. Tem dia que eu digo para ele “hoje a gente vai falar só português”, e aí ele fala “depois você esquece e não me pergunta mais nada em português”. E é verdade, depois automaticamente vem o italiano e você acaba esquecendo. E aí para forçar ele a falar o português, ele fala comigo em italiano, eu falo para ele que eu não entendo “eu não compreendo você, não compreendo você”, para ver se ele se esforça em falar o português, para que a gente se comunique.*

A frustração da mãe relatada no excerto acima já foi sinalizada em outros estudos (MOTA, 1999; GUARDADO, 2002) os quais apontam que nem sempre os esforços dos pais no intuito de transmitir e manter a LH são producentes, porque o uso de determinadas estratégias tem demonstrado um efeito contrário, atuando muito mais fortemente para a perda linguística e/ou a negação dos filhos para falar a língua em questão. Neste caso, quando a mãe argumenta que para forçá-lo a falar diz não compreender o italiano ou sugere que por um dia eles devem falar somente português, ela solicita o uso do PLH em caráter obrigatório e sem considerar o contexto para que a língua seja necessária entre eles. Além disso, a língua de comunicação adotada entre mãe e filho sempre foi o italiano o que implica que substituir uma língua por outra pode ser uma tarefa muito difícil de ser realizada. A construção do vínculo afetivo e a forma de interação com a qual estabelecemos com o nosso interlocutor estão associados à língua que nos habituamos a usar, principalmente, entre pais e filhos (CUNNINGHAM, 2011; GROSJEAN, 1982).

As experiências destas mães demonstram que o uso da estratégia “um progenitor – uma língua” nem sempre é uma opção para os pais e tampouco pode ser considerado um fator determinante para a transmissão e a manutenção da LH. No entanto, por muitos anos, esse método foi recomendado como a forma mais adequada às famílias de casais mistos que desejam desenvolver o bilinguismo entre seus filhos. O princípio fundamental deste método consiste em que cada progenitor fale na sua própria língua com seus filhos, com a expectativa de que eles respondam na respectiva língua usada por cada um dos seus pais. Existem, porém, muitas controvérsias na literatura sobre a eficácia dessa prática, tendo em vista que o contato entre línguas não está restrito ao espaço doméstico (GROSJEAN, 1982; HAMEL, 1989; ROMAINE, 1995; CAVALCANTI, 1999) o que implica considerar que outras forças vão atuar direta ou indiretamente no processo de transmissão e manutenção da LH. Além disso, como podemos observar a partir dos relatos das mães, as atitudes das próprias famílias em relação às suas escolhas linguísticas podem variar com o tempo e com as circunstâncias nas quais estão envolvidas.

#### **4.4.2 Socialização em PLH: no Brasil e na Itália**

Para as mães, outro fator de relevância para promover o uso e a manutenção do PLH é a imersão nesta língua e cultura, por isso consideram que as frequentes viagens ao Brasil foram e continuam sendo uma experiência valiosa para seus filhos neste sentido. Essas viagens são esperadas com muita excitação por mães e filhos e acontecem uma vez por ano ou a cada dois

anos nas férias escolares, com duração média de quatro semanas. De acordo com as mães, a rotina de levar as crianças para os mesmos lugares e fazer as mesmas coisas - passar o tempo em família - é o modo de interação mais significativo para elas desenvolverem e manterem o PLH.

[99] M1 - *Então começou assim, de ir sempre no final do ano, passava esses dois, três meses. Então ele desde pequeno que... que tem esse vai-e-volta, vai-e-volta, vai-e-volta. E também é isso que facilita também a falar.*

Além disso, elas afirmam que o contexto de imersão tem sido uma oportunidade para as crianças descobrirem mais sobre sua cultura de herança como, por exemplo, na forma de se relacionar com as pessoas no tempo e no espaço que difere daquela que estão habituadas em Cremona. Normalmente seus filhos podem brincar na rua com os vizinhos e estabelecer vínculos de amizade com mais facilidade, conviver com um maior número de familiares e ainda podem experimentar outras formas de lazer que não dispõem em Cremona pela própria diferença climática e cultural.

[100] M2- [...] *Aqui (na Itália) se vive mais fechado, não é? As crianças aqui são mais...[...] No Brasil a gente cresceu mais livre, na rua de casa mesmo é uma rua que é cheia de crianças, [...] elas brincam tranquilamente, se entrosam muito mais... São mais livres, mais abertos, não é? A gente é um pouco... Brasileiro é mais aberto, não é? Eles aqui são um pouco mais fechados, não é?*

Percebe-se aqui que, para M2, experiências como essas são também uma forma de compartilhar com seus filhos as lembranças de sua infância e fazê-los conhecer pessoas e lugares que fizeram e ainda fazem parte da sua história. A *rua de casa* à qual se refere M2 é a rua onde nasceu e construiu seus primeiros laços de amizade; a casa, atualmente habitada por sua irmã, foi o seu lar até partir para a Itália. Nesse sentido, portanto, vejo que as viagens ao Brasil são tão significativas para as mães quanto para seus filhos. De fato, como pude perceber nas conversas com as mães, elas passam a maior parte do tempo hospedadas na casa dos pais e parentes mais próximos, onde são recebidas com muito entusiasmo e saudosismo. Nesse ambiente acolhedor, seus filhos têm a chance de interagir exclusivamente em português com seus familiares - adultos e crianças - negociando regras de convivência, construindo e reforçando laços afetivos, enfim interagindo na sua língua-cultura de herança de forma significativa.

Conforme o relato das mães, o fato de as crianças terem experimentado a imersão na cultura de herança desde cedo fez com que elas percebessem que as regras de convivência, por exemplo, são distintas, como indica a fala de M3:

[101] M3- *Quando eu vou lá, chega um amiguinho, 'Eu já estou indo' (eles dizem), vai brincar, não é que tem que chamar a mãe. 'Posso ir na tua casa?', eles vão e não tem problema. Aqui é um pouco mais diferente que tu tem que chamar, tem que avisar.*

Por outro lado, M4 destaca que nem sempre as crianças, principalmente as menores, se dão conta de certas diferenças culturais, por isso a intervenção dos pais no processo de negociação é fundamental para que elas possam transitar com mais segurança entre os dois mundos. M4 nos chama a atenção para o fato de que as expectativas sobre a maneira como as crianças devem se comportar são distintas, por isso mantém-se atenta para evitar que sua filha seja vítima de mal entendidos, como cita no excerto abaixo:

[102] M4- *Minha filha menor às vezes tende muito a copiar certas coisas que as crianças fazem, tudinho, aí eu já fico mais atenta para certas maneiras que ela vê no Brasil, não trazer para cá (Itália). Porque aqui, como eu digo, que eles são muito fechados, muito mais retraídos, retraídos no modo de fazer, às vezes levam a mal certo modo de fazer da criança.*

Esta mãe exerce o papel de mediadora cultural, como sugerido por Mendes (2015), corroborando assim para que a inserção de sua filha em um contexto bilíngue e bicultural seja uma experiência de negociação enriquecedora na medida em que reconhece que são formas diferentes de perceber o comportamento infantil. Pode-se inferir, de acordo com sua explicação, que não se trata de demarcar o que é certo ou errado, melhor ou pior, mas sim, de aceitar e compreender melhor a diversidade cultural: nós, brasileiros, somos mais descontraídos, por isso admitimos com mais leveza as peripécias infantis, enquanto os italianos, por serem mais contidos, esperam um comportamento mais controlado nas crianças.

Entre as crianças maiores, a percepção das diferenças culturais é expressa claramente, como indicam os excertos abaixo, o que sugere que as viagens ao Brasil vêm se constituindo em experiências significativas na medida em que elas vão construindo um repertório diferenciado nas formas de ser e estar no mundo, favorecendo assim uma visão de mundo mais ampliada. Ao mesmo tempo em que elas têm a oportunidade de conhecer as nuances da sua cultura de herança através das suas próprias experiências e não apenas a partir da perspectiva de seus pais.

F3a faz referência, por exemplo, ao tipo de relação que estabelece com seus vizinhos.

[103] F3a - *Eu penso que lá no Brasil, assim... aqui eu nem conheço meus vizinhos bem. E lá os meus vizinhos são todos meus amigos. É melhor lá.*

E em seguida refere-se à relação dos brasileiros com os estrangeiros:

[104] F3a- *Eu gosto demais do jeito de ser brasileiro. Para a mentalidade que tem com o estrangeiro. Eu acho que é mais aberto para os estrangeiros, no Brasil do que na Itália. Aqui, a gente italiana é meio, assim, chata. Não... eles pensam ser melhor do que os outros que não são italianos, são estrangeiros. E eu penso que se tu é estrangeiro e tu vá no Brasil e tu fica... vai ser aceito melhor do que aqui na Itália.*

Enquanto F4 e F1 destacam como e com quem se divertem.

[105] F1- *Eu gosto muito de sair. Sair com meus amigos, brincar de futebol. Às vezes a gente vai numa locadora onde tem muitos jogos. Jogar em três, em quatro, em dois. (...) Às vezes com meu irmão, a gente sai muito com os amigos dele.*

[106] F4- *Jogar bola, e passar tempo na rua...*

F4 ainda segue fazendo o confronto das diferenças entre as duas culturas:

[107] F4- *Lá no Brasil eu vejo mais gente, porque também é... Eu, por exemplo, habito aqui, na frente tem um amigo, de lado tem a escolinha eu vou ali, toda rua eu conheço.*

Enquanto na Itália:

[108] F4- *Aqui na Itália não se encontra muito eu e os amigos, só na escola mesmo e na doutrina, catequismo.*

E acrescenta também a diferença entre os hábitos alimentares:

[109] F4- *Ali no Brasil eu como primeiro e segundo só em um prato, né, aqui troco o prato. (...) Eu acho que é mais cômodo no Brasil. E também é bom, por exemplo, carne com arroz, é bom.*

No discurso das crianças, elas sinalizam suas preferências por certos hábitos ou forma de pensar dos brasileiros que, se foram sugeridas por seus pais previamente, certamente, puderam ser constatadas nas frequentes viagens ao Brasil. Assim, como indicam os depoimentos dos jovens brasileiros imigrantes nos EUA no estudo de Mota (1999), essas preferências expressam o sentimento de pertencimento à cultura de herança e, neste caso, nos fornecem indícios para sugerir que sua identidade ítalo-brasileira (como as crianças se autodefinem) tem sido (re)construída não apenas pela consolidação do bilinguismo, mas também pela transmissão e manutenção da cultura de herança.

No contexto destas famílias, as viagens representam um fator de relevância para transmissão e manutenção do PLH pelo próprio caráter da imersão na língua-cultura brasileira, mas, principalmente, porque se caracteriza como a única possibilidade de socialização consistente em português para as crianças, se comparada às oportunidades de uso desta língua na Itália. Na cidade de Cremona, os falantes de língua portuguesa são poucos e não foi encontrado qualquer tipo de iniciativa, formal ou informal, que possibilite a socialização e interação com outras famílias em situação parecida e crianças de faixas etárias semelhantes.

Nos excertos abaixo, as crianças que são fluentes em PLH, F3a, F4 e F1 sinalizam em que circunstâncias falam português.

[110] F1- *Só com as amigas da minha mãe e falava com o Lucas* (refere-se ao colega brasileiro que freqüentou a sua escola), *só que ele não está mais aqui. Só com as amigas da mãe.*

Quando questiono a F4 porque ela prefere falar com sua mãe em italiano, explica:

[111] F4- *É, porque é mais fácil. Eu sei mais falar Italiano.*

Ainda insisto sobre sua escolha e pergunto por que é mais fácil:

[112] F4- *Porque sim. Mais fácil. Eu falo mais Italiano também, porque eu falo Português só nas férias.*

Como indicam os excertos acima, as crianças se dão conta de que falam pouco o português (*Só com as amigas da mãe; só nas férias*). De fato, durante os três períodos em que estive envolvida com estas famílias - inverno e verão de 2014 e inverno de 2015-, pude observar que os encontros são esporádicos e restritos a eventos festivos localizados, na maioria das vezes de caráter familiar. Embora as mães, M1 e M4, sejam amigas, as crianças se encontram com pouca frequência, nas suas festas de aniversário, no churrasco de verão e, às vezes, na festa de fim de ano. Para as mães, M2 e M3, os encontros são mais frequentes nas férias, e como relata M2, na maioria das vezes há poucas crianças:

[113] M2- *Domingo agora* (refere-se a 27 de julho de 2014), *a gente organizou um almoço brasileiro e um italiano. De brasileiros tinham umas 8 pessoas. Oito não, mintto. [...] Eram 7 homens e 7 mulheres. Meu filho era o único.*

[114] F3a, assim como F4, afirma que quase não fala português em Cremona. No trecho da entrevista abaixo, procuro saber em que situações o PLH torna-se presente:

P – Você não lembra, assim, de nenhuma situação que você fale português?

[115] F4- *Uma vez quando... porque minha mãe.... a maioria das amigas dela são brasileiras, então alguma vez eu falo com elas em português.*

P- Quando vem visitar a sua mãe?

[116] F4- *Ontem* (refere-se a 30 de julho de 2014) *eu fui com elas e eu fiquei com a amiga da minha mãe, aí nós falamos em português.*

P- Então quando você sai com sua mãe, que encontra uma amiga, ou quando vem te visitar. Mas isso é frequente?

[117] F4- *Não. Mas agora que nós estamos nas férias, a minha mãe... vem um monte das amigas dela em português. E... mais tem uma amiga dela que faz churrasco, aí vem um monte de pessoal brasileiro, aí fala português.*

A partir dos relatos e da minha própria observação ao participar dos encontros, é perceptível que o número de crianças é menor do que o de adultos. Por outro lado, se a

proporção entre crianças e adultos fosse invertida, não parece que essa situação iria favorecer a socialização em PLH, uma vez que entre as crianças e adolescentes ítalo-brasileiras, o italiano é o idioma preferencial. A preferência pela língua dominante entre crianças e adolescentes também é apontada em outros estudos: Mota (1999) sinaliza que os filhos de imigrantes brasileiros participantes em sua pesquisa estabelecem relações de amizade mantendo como padrão linguístico o uso predominante do inglês nos EUA, assim como em (GUARDADO, 2006), as crianças latino-americanas preferem falar em inglês no Canadá em vez do espanhol.

Diante de um grupo linguístico misto, composto por italianos e brasileiros, as crianças também optam por usar a língua dominante, tendo em vista que esta é a língua comum entre os interlocutores. Nesse sentido, as crianças seguem as orientações das mães, como já dito neste capítulo, de que, por questão de educação, deve-se evitar falar o português na presença de pessoas que não entendem esta língua. Em contrapartida, o comportamento linguístico dessas crianças é bastante revelador na forma de socializar-se em PLH no que concerne ao uso consistente do português, a depender da atitude do interlocutor adulto como veremos a seguir.

Diante de um interlocutor não-fluente em italiano, como é o meu caso, as crianças gerenciam muito bem o uso do português, como é possível observar nos excertos, fruto das entrevistas, apresentados no decorrer deste capítulo e também nas nossas conversas informais quando não dispus de gravador. Elas mantêm o uso consistente do português e, praticamente, não há a presença sistemática do italiano (*code-switching*); ainda que eles demonstrem ter consciência desse recurso e façam uso dele quando necessário, principalmente quando desconhecem uma palavra. A falta de vocabulário em PLH é maior queixa entre as crianças. Por outro lado, nas situações em que falam com as amigas de suas mães, percebi que na maioria das vezes as crianças passam a usar o italiano em concorrência com o português, independente do desejo de manterem o PLH. Isso ficou evidente no encontro que promovi entre mães e filhos, porque enquanto falávamos em português, as crianças e eu, surgiam perguntas ou comentários em italiano e eles respondiam em italiano e terminavam por dar sequência à conversa nesta língua.

Como é possível observar nos excertos das entrevistas trazidas neste capítulo, o comportamento linguístico das mães é marcado pela mistura dos idiomas e quando elas estão entre brasileiros há ocorrências de predominância da língua dominante em relação a sua língua materna. As mães têm consciência disso e explicam:

[118] M2- (tenho) *dificuldade de lembrar às vezes da palavra, que não é frescura, depois de tantos anos você falando a mesma língua, é você... eu acho que a minha primeira língua*

*tá se tornando o italiano. Se você prestar bem atenção, você tá vendo que eu tenho um pouco de dificuldade de falar em português. E eu me canso muito hoje. É, porque eu sempre falei italiano. Sempre. Sempre. Mesmo quando... é automático, com a (nomeia sua amiga brasileira), que é aquela que você conheceu, a gente fala muito... e quando a gente se vê, ela fala algumas coisas em português e já é automático falar em italiano.*

[119] M4- *Às vezes quando vou falar em português tantas vezes... é... ocorre de... de falar... embrulhar com o italiano. Fazer aquela mistura com o italiano. Que oramai (- "agora", em italiano) são dez anos... oramai... oramai é uma palavra em italiano (- risos). Cioè (interjeição típica italiana), eu tô misturando muito. Muito mesmo.*

M1, no excerto abaixo, ao explicar o processo inicial de aquisição de ambas as línguas do seu filho, faz referência a sua própria experiência e indica a interferência entre os idiomas.

[120] M1- *Tava começando a falar, cioè (interjeição típica italiana) ... já falava, três anos cê já fala bem, né. Però (- "contudo", em italiano), com os dois idiomas você se atrapalha bastante. Eu me atrapalho quando chego lá (refere-se ao Brasil) que sou grande, quando falo... passo muito tempo aqui. Quando vou pra lá, é... falando, misturando. Agora eu te... tenho dificuldade de falar o português como eu tô agora (- rindo). Eu tenho que tá lembrando pra não misturar.*

Certamente, o uso de ambas as línguas é um padrão de comportamento previsível entre bilíngues, aqui representado por mães e filhos, assim como a escolha por uma ou outra língua não se restringe ao falante, mas também pode estar condicionada pelo local e natureza da interação e pelos tópicos ou assuntos compartilhados no momento da interação (ROMAINE, 1995). No entanto, mostra-se relevante para este estudo destacar que a mistura recorrente das duas línguas entre os adultos – uso termos e/ou expressões em italiano e também de marcadores discursivos e interjeições – e alternância no uso das línguas com predominância do italiano (mesmo que inconsciente) induzem as crianças a falar a língua dominante, considerando que elas estão muito mais vulneráveis em atender e reproduzir o comportamento linguístico dos adultos pela própria condição hierárquica. Embora as mães considerem que os momentos nos quais estão entre suas amigas brasileiras sejam frutíferos para a manutenção do PLH entre seus filhos, elas não parecem se dar conta de que suas próprias escolhas linguísticas enfraquecem a socialização nesta língua em outros contextos que não seja o familiar e, conseqüentemente, sugere que a interação em PLH seja necessária apenas com falantes monolíngues em português.

A análise aqui proposta corrobora a descrição de Favaro (2012) acerca do repertório linguístico dos imigrantes adultos presentes na Itália, da primeira geração: quase sempre em um código misto (*code-switch*) nas quais L1 e L2 se mesclam e convivem. Segundo o autor, as novas expressões que aparecem no discurso em L1, como por exemplo, numerosas interjeições e marcadores discursivos (*e allora... ci vediamo ... va bene... aspetta...*) típicas do discurso informal sinalizam o esforço de dominar a L2 e a identificação emotiva com os seus elementos

mais intuitivos. No que tange à transmissão e ao uso da LH, o autor afirma que, embora a história dos pais seja expressa através desta língua, a segunda geração herda uma língua que contém empréstimos do italiano, e sobretudo a *flexibilidade da norma comunicativa e o hábito da mistura*. Além disso, com o tempo, o uso da língua de herança pode restringir-se cada vez mais ao contexto familiar, enquanto o italiano passa a ser língua dominante de socialização.

Os fatores que levam a esta atitude dos pais, segundo o mesmo autor, são diversos, alguns internos a família e a comunidade a qual pertence, outros estão ligados ao país hospedeiro que não reconhece, e de fato não valoriza, as diferentes contribuições linguísticas. Para as mães, como indicam os excertos acima, a força do hábito de terem que falar em italiano todo o tempo há muitos anos justificaria seu comportamento linguístico. No entanto, um olhar mais apurado sobre a construção deste hábito me permitiu considerar outros fatores convergentes que podem estar relacionados à atitude das mães e refletem algumas das considerações de Favaro (2012), são eles: a) o caráter essencialmente familiar atribuído à língua portuguesa; b) a falta de mobilização da comunidade de brasileiros para a socialização em PLH; c) a invisibilidade da comunidade lusófona na cidade de Cremona; e d) a falta de visibilidade das línguas de herança em geral neste contexto.

O fato de que as mães sejam as únicas responsáveis pela transmissão e manutenção da língua-cultura de herança brasileira parece reforçar entre elas a idéia de que a língua portuguesa é uma língua exclusiva para a interação entre mães e filhos e/ou para a comunicação e a manutenção dos laços afetivos com os familiares. Aliado a isso, as mães não atribuem à língua portuguesa um potencial de benefícios sociais e econômicos de longo prazo que justifique o investimento nesta língua no contexto italiano. Como elas mencionaram nos excertos [70] e [71] na seção 4.3.3, as vantagens do conhecimento do português em relação às outras línguas é uma possibilidade hipotética atrelada ao desenvolvimento econômico do Brasil.

No âmbito da comunidade de brasileiros, elas relatam que o convívio sempre foi escasso, o que sinaliza que as chances de que elas pudessem interagir em português fora do ambiente familiar foram reduzidas desde o momento de imigração, conseqüentemente, as experiências de socialização das crianças em PLH em outros contextos também ficam comprometidas. Como sugere M4, o uso do PLH no cotidiano de suas filhas é dispensável.

[121] M4- [...] *Italiano, tudo italiano, vive italiano, português ela fala mais quando fala com a minha família no Brasil* [...].

As mães se lamentam, por exemplo, que a vida social esteja restrita à dinâmica da cultura dominante tanto para elas quanto para as crianças. No caso de M1 e M4, ficou muito claro nas

nossas conversas que o desejo de mudar essa situação é latente; porém, elas não acreditam que seja possível levar adiante qualquer iniciativa porque não reconhecem um sentimento de comunidade entre os brasileiros. Para duas das mães, a falta de confiança e de solidariedade entre os brasileiros justifica tal situação, enquanto que para as outras a falta de tempo seria a principal razão porque não conseguem organizar encontros fora do ambiente familiar.

De acordo com M2, a sua experiência na produção de eventos, particularmente aqueles que promoviam a música e a culinária brasileira atraíram muitos dos seus compatriotas e a tornou bastante popular na cidade de Cremona. Embora nos últimos dois anos não atue exclusivamente nesta área, ela foi a única entre as mães desta pesquisa e, provavelmente, a mais reconhecida entre os brasileiros da localidade que realizou iniciativas nesse sentido no seu próprio estabelecimento comercial e em parceria com a ALAC (Associação Latino Americana de Cremona). Segundo ela, a ALAC, *a nossa associação*, como fez questão de enfatizar, poderia ser mais bem aproveitada pelos brasileiros. Em sua opinião:

[122] M2- *Faltam brasileiros que se interessem em tomar iniciativas para realizar ações ali porque a associação disponibiliza espaço e oferece apoio.*

Para os interesses desta análise é oportuno conhecer as informações de que a ALAC é uma organização sem fins lucrativos e com finalidade social reconhecida pelas administrações locais (Província e município de Cremona). A associação surge de maneira informal no ano de 1989, em coincidência com a primeira lei de imigração (Lei Martelli), com o intuito de ajudar os latino-americanos locais nos trâmites de legalização. De acordo com o presidente, os imigrantes eram poucos com maior predominância de estudantes da escola de luteria e mulheres latino-americanas casadas com italianos, entre elas algumas brasileiras. Desde 2001, quando o município passa a dispor de um escritório específico que se ocupasse da imigração, a associação passou a atuar em projetos de cooperação internacional e a promover a integração e a convivência entre os latino-americanos e outros imigrantes no território local. Entre as atividades propostas pela associação, à época em que esta pesquisa foi realizada, destacam-se o coral Voz Latina formado por italianos e latino-americanos, a oferta dos cursos de português (PLE) e de italiano para estrangeiros e a realização de festas temáticas dos países latino-americanos. Além disso, outros cursos (de decoração, de pintura e de *videomaking*) estavam sendo oferecidos por iniciativa da comunidade latino-americana local, composta por argentinos, peruanos, equatorianos, colombianos, mexicanos, cubanos e brasileiros. A associação ainda dispõe de uma pequena biblioteca com acervo diversificado em diversas línguas que abrange livros e DVDs (a maioria deles cerca de quatrocentos títulos oriundos do Festival do cinema

latino-americano organizado pela própria ALAC nos anos precedentes).

Quanto à participação dos brasileiros, o presidente corrobora a fala de M2, ao afirmar que o número de associados é pequeno em relação às outras nacionalidades, assim como a presença deles nas atividades desenvolvidas. À parte a participação de uma brasileira, que atuou por muitos anos como professora do curso de PLE (atualmente, desligada por motivos pessoais), e a realização de alguns eventos festivos, a associação nunca recebeu proposta de iniciativas com outros fins. Entre as mães é curioso observar que duas delas, M1 e M4, não se sentem representadas ali.

[123] M1- *Eu até me inscrevi, não sei nem se ainda sou, porque faz muito tempo (-rindo). Às vezes eles organizavam aquelas festas latino-americanas, só que quando eles falam latino- americano aqui, é mais Cuba. Salsa. Dá muito cubano, muito... entendeu? Aí pra eles o latino americano é aquilo ali, eles têm aquelas noites assim, de salsa, noites brasileiras que eu fui acho que só foram duas.*

[124] M4- [...] *“tem a associação latino-americana”, però eles fazem muita coisa latina, assim... mais prám Cuba... [...] tem muita gente do Chile nessa associação. Tem muita gente do... tem Chile, teem... como é a outra, é da... Bolívia, colombiana. Mas Brasil... tem algumas brasileiras. Mas às vezes é que eles fazem festa brasileira mesmo.*

Embora as mães justifiquem a sua ausência nos eventos culturais realizados pela ALAC devido ao fato de que a maioria deles faça pouca referência ao Brasil, a meu ver a questão posta aqui se refere antes de tudo em não reconhecer a identidade latino-americana. É interessante considerar que para M4, por exemplo, sentir-se italiana e brasileira faz muito mais sentido do que sentir-se latino-americana. Dada as especificidades deste trabalho, não foi possível investigar com mais detalhes as representações dos sujeitos participantes acerca dos outros latino-americanos; no entanto, tendo em vista que a ALAC é a única organização em Cremona que poderia servir aos interesses dos brasileiros imigrantes, me pareceu relevante mencionar aqui como as mães interagem com esse espaço e suas propostas. Nesse sentido, os posicionamentos das mães sugerem que seu nível de interesse e participação está intimamente relacionado à identificação ou não com a identidade latino-americana.

Outro aspecto relevante que me parece corroborar para a falta de socialização em PLH diz respeito à invisibilidade da comunidade lusófona em Cremona. Sobre esta questão estão implicados dois fatores: o primeiro refere-se à falta de iniciativas dos pais a exemplo de escola de PLH, clube recreativo e/ou associações para fins de socialização em português. Neste contexto específico, a responsabilidade supostamente recai sobre os brasileiros, considerando que eles representam a maioria absoluta da comunidade lusófona na cidade de Cremona. Aqui me reporto não apenas aos dados estatísticos expostos no capítulo anterior, como também aos

relatos das mães que não identificaram desde a sua migração outro falante de português que não fosse o brasileiro. Como indicam as pesquisas realizadas em diferentes contextos de migração, a exemplo dos EUA (LICO, 2011, 2015), do Reino Unido (SOUZA, 2010), da Alemanha (JENNINGS-WINTERLE, 2012), da Suíça (MENESCAL, 2015), as experiências de famílias de brasileiros que se envolveram em iniciativas desse tipo, na maioria das vezes como voluntários, demonstram que a convivência em comunidade foi ampliada, favorecendo maiores oportunidades de interação e comunicação em PLH entre pais e filhos, ao mesmo tempo em que os laços com a identidade brasileira são fortalecidos através de uma série de atividades construídas pelas próprias famílias que as organizam.

O segundo fator refere-se às políticas linguísticas na Itália que não reconhecem o valor das línguas de herança nem no contexto escolar nem tampouco realizam iniciativas socioculturais efetivas a favor da promoção e/ou da socialização de qualquer LH, inclusive o PLH. Como já foi dito na seção 3.3.2, a investigação sobre o repertório linguístico dos imigrantes e os seus desdobramentos são recentes, e no caso das escolas, embora a Lei 40/1998, art. 36 subparágrafo 3 seja uma conquista valiosa no sentido de considerar a escola um ambiente aberto para “[...] promover e incentivar iniciativas que respeitam e protegem a cultura e a língua de origem e a criação de atividades interculturais comuns”, as intervenções interculturais que vêm sendo propostas ali não preveem as contribuições das línguas e culturas de heranças como ponto de partida para o ensino em geral. Salvo alguns projetos apontados por Favaro (2002) e expostos na seção 3.3.2, na maioria das vezes, como afirmou o próprio autor e o estudo feito de Zinn (2002), as línguas e culturas de LH tornam-se invisíveis às ações pedagógicas ou são abordadas a partir de uma visão folclorística e associadas aos estereótipos da diversidade cultural.

Dadas as limitações deste estudo, não foi possível adentrar no espaço escolar frequentado pelas famílias aqui investigadas; no entanto esta questão foi abordada por mim nas entrevistas e pude perceber a partir dos relatos das mães e dos filhos que as ações pedagógicas são semelhantes aquelas mencionadas por Favaro (2002) e Zinn (2002). As mães, M1 e M2, relataram que foi realizada uma festa étnica no final do ano letivo de 2014 em que as crianças deveriam trazer um prato típico e apresentar uma música ou dança que representassem o seu país de origem. Na opinião das mães, foi uma festa bonita e muito bem recebida por todos os pais. Para ambas as crianças, este evento foi o primeiro e único realizado até o momento desta pesquisa no qual a escola fez referência às línguas e culturas de herança dos estudantes. No caso de F2 este evento foi realizado aos sete anos e de F1 aos dez anos que coincidiu com a

conclusão do ensino fundamental I, o último ciclo oferecido por esta escola. Enquanto que as crianças, F3a (14 anos), F3b (8 anos) e F4 (11 anos) e suas respectivas mães afirmaram que nenhuma iniciativa foi realizada pelas escolas anteriores nem pela escola atual.

Antes de comentar os dados trazidos pelos sujeitos da pesquisa, convém situar o leitor sobre a trajetória escolar das crianças na Itália. A maioria absoluta frequenta a escola pública seguindo o seguinte percurso<sup>34</sup>: a escola primária (Educação Infantil) dos três aos cinco anos, geralmente no bairro onde vive, em seguida a escola elementar (Ensino Fundamental I) dos seis aos e dez anos também situada no seu bairro, depois a escola média inferior (Ensino Fundamental II) dos onze aos treze anos, nem sempre no seu bairro e por fim a escola média superior (Ensino Médio) situada no centro da cidade. Ou seja, as crianças normalmente trocam de escola quando passam para o ciclo seguinte. Considerando as idades das crianças neste estudo e o fato de que elas frequentaram escolas distintas, com exceção dos irmãos F3a e F3b, foram contabilizadas dez escolas em que apenas duas realizaram uma atividade na tentativa de aproximar as diversas línguas-culturas presentes na escola. Portanto, trata-se de uma ação localizada que surge de acordo com o interesse e/ou disponibilidade do corpo docente de cada escola. M1, por exemplo, ressaltou que o evento realizado na escola do seu filho foi uma iniciativa da professora de italiano; além disso, em ambas as escolas o evento envolveu apenas os estudantes que frequentavam o mesmo ano letivo e suas respectivas famílias.

A partir da descrição do evento feito pelas mães e pelas crianças fica evidente que se trata de uma abordagem folclórica da cultura em que elementos como música, culinária, dança são trazidos à tona de maneira exótica. Somado a isso, o evento acontece de forma isolada sem alguma correlação com o currículo escolar, tendo em vista que a sua preparação não foi contemplada por nenhuma disciplina específica ou projeto pedagógico interdisciplinar, tampouco pode ser caracterizado como uma ação desencadeadora de discussões futuras, uma vez que foi realizado no encerramento do ano letivo. No caso da escola de F1, alguns preparativos foram feitos com a professora de italiano porque foi proposto aos alunos que eles falassem algo sobre seu país na sua língua de origem. Dessa forma, a mensagem foi previamente elaborada oralmente, traduzida e escrita em italiano em sala de aula para que fosse lida pelo colega no dia da apresentação, assegurando que todos compreendessem o que foi dito; no entanto, ainda assim foi uma atividade com o fim em si mesma e suponho que sem maiores

---

<sup>34</sup> Para indicar este percurso faço correlações aproximadas com a escola brasileira e a faixa etária.

possibilidades de reflexão acerca das línguas envolvidas, considerando que o evento foi realizado as pressas conforme o relato de M1.

Porquanto não tenha sido possível investigar sobre o papel da língua e cultura de herança no contexto escolar italiano, as experiências relatadas aqui apontam para a condição de invisibilidade em que as línguas de herança se encontram. Como sugere a iniciativa proposta nas duas escolas, às línguas de herança é atribuído um lugar colateral, e a sua presença justifica-se somente no momento de confraternização entre as famílias. Não quero com isso excluir a possibilidade de que ações como essas sejam feitas e tampouco desmerecer as boas intenções da escola e do seu corpo docente. Pelo contrário, minha crítica aqui vem com o intuito de que se faça uma reflexão sobre os objetivos dessas iniciativas procurando compreender em que medida elas dão conta de promover de fato a integração dos estudantes bilíngues, considerando o seu repertório linguístico e cultural, como previsto pelos princípios regulamentados pela Lei nº 40 de 1998.

Como nos indicam os estudos realizados por Maher (2007) e Mendes (2012; 2015), a adoção de uma abordagem intercultural em contextos de ensino/aprendizagem multiculturais exige que nós, professores, e todos aqueles interessados em promover o multiculturalismo na sociedade estejamos atentos ao tratamento dispensado à diversidade cultural na escola. Como salientam as autoras, a ocorrência de eventos de manifestações culturais não é suficiente para garantir o respeito ao pluralismo cultural nas escolas e tampouco esses eventos podem ser considerados como formas de representações das identidades culturais dos alunos. A exaltação dos aspectos da cultura material dos alunos termina por fortalecer estereótipos já correntes, assim como a justaposição de culturas perde de vista o caráter multiforme e transformador da identidade dos sujeitos envolvidos (alunos e professores).

Não obstante, a falta de ações em prol da valorização das línguas e culturas de herança nestas escolas, é curioso notar que as professoras adotam uma atitude favorável à transmissão e manutenção da LH pelas famílias. De acordo com os relatos das mães, mesmo nos momentos em que seus filhos misturaram o italiano e o português, principalmente quando recém-chegados de suas viagens ao Brasil, as professoras as encorajaram a manter o uso do português. O apoio inicial das professoras foi fundamental para reforçar entre as mães o uso do PLH com seus filhos e para algumas delas o respaldo da escola serviu como forte argumento perante os seus esposos e os parentes colaterais que se mostraram relutantes quanto à socialização simultânea das línguas pelas crianças.

A atitude dessas professoras diverge daquelas encontradas nas pesquisas aqui mencionadas (WONG FILLMORE, 1991; KOURITZIN, 1999; PACINI-KETCHABAMET; BERNHARD; FREIRE, 2001; GUARDADO, 2008) em que as escolas orientam a supressão do uso da LH pelos pais com a justificativa de que o uso exclusivo da língua dominante irá propiciar às crianças melhor integração no contexto escolar e resguardá-las de quaisquer dificuldades futuras de aprendizagem. Em contrapartida, convém salientar que embora a atitude favorável dessas professoras esteja em consonância com as orientações políticas do governo italiano, a pesquisa realizada por Zinn (2002) com a comunidade de albaneses, por exemplo, sugere que nem todos os professores na Itália compartilham a mesma opinião.

A partir da minha investigação, não posso apontar em termos absolutos quais as recomendações que vêm sendo oferecidas pelas escolas italianas aos pais sobre o uso ou não da LH com seus filhos: as limitações da abrangência deste estudo, o qual, como foi dito anteriormente, não incidiu sobre o contexto escolar, e o próprio caráter qualitativo da investigação não nos permite produzir generalizações acerca de qualquer indagação proposta. Por outro lado, isso não me impede de fazer algumas considerações sobre esta questão, com base nos relatos dos sujeitos participantes sobre o contexto escolar específico que eles freqüentam. Dessa forma, ressalto que é perceptível uma mudança de atitude da escola favorável à transmissão e a manutenção da LH que provavelmente está associada à repercussão da Lei 40/1998 e/ou à maior amplitude das discussões sobre o tema; além disso, ratifico a importância da instituição escolar no encaminhamento desta questão, tendo em vista sua respeitabilidade na sociedade, como foi atestado pelas mães. Por fim, sublinho o efeito das orientações políticas governamentais para favorecer ou não a integração das famílias imigrantes e mistas; ainda que as iniciativas realizadas pelas escolas aqui mencionadas não nos pareça a contento para a efetiva promoção e valorização das línguas e culturas de heranças dessas famílias, é de conhecimento público que as intervenções de cunho intercultural nas escolas italianas surgiram após a promulgação da Lei 40/1998.

Isso posto, considero que seja necessário fazer uma ressalva sobre o acompanhamento das crianças pelas professoras que se manifestaram a favor do uso do PLH em casa.

P – E seus professores, eles sabem que você fala Português?

[125] F4 - *Ele sabe que eu sou brasileira, mas não sei se ele sabe que eu sei falar Português.*

Entre todas as crianças participantes desta pesquisa a situação é mesma. De fato, as escolas reconhecem a origem estrangeira das crianças, seja pelo registro de matrícula ou pela

participação efetiva das mães na vida escolar dos seus filhos. No caso deste estudo, a segunda opção é a que melhor explica o reconhecimento porque todas as mães afirmaram que estão presentes nas reuniões periódicas e algumas delas já foram eleitas representantes de pais no conselho da escola. Em contrapartida, o trecho da entrevista ilustra que as diversas origens nacionais existentes na sala de aula, aqui me refiro aos outros colegas estrangeiros mencionados pelas crianças, não significa o reconhecimento do plurilinguismo. O apoio dos professores ao bilinguismo, embora repercuta positivamente entre os pais e demonstre a valorização da transmissão da LH, não implica a sua colaboração para a realização desta tarefa ou sequer conta o aproveitamento desta competência no currículo escolar. Nesse sentido, fica evidente que a transmissão e a manutenção da LH é uma tarefa de responsabilidade exclusiva dos pais; além disso, ratifica a situação de invisibilidade em que se encontram as línguas de herança no ambiente escolar, como sinalizam Favaro (2002), Zinn (2002) e Chini (2007).

#### 4.4.3 Experiências e expectativas de letramento em português

Atualmente as mães veem no acesso às Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) a possibilidade de seus filhos desenvolverem as habilidades de escrita e oralidade em português. Como já foi dito na seção 4.1.2, o desejo das crianças de se comunicarem com seus familiares, aliado a disponibilidade dos recursos tecnológicos e maior autonomia para usá-los constitui-se em uma situação propícia para incentivar seus filhos a socializar-se em português no ambiente *web*. Dessa forma, as conversas e o *chat on-line* têm sido a principal prática de letramento em português adotada pelas mães que segundo elas vem apresentando resultados positivos para o progresso das crianças nesta língua.

[126] M1- *O escrever é... eu fico mandando ele (refere-se ao seu filho) entrar pra {chatar}, não, no {facebook}, assim pra ele poder escrever em português. Aí com... com o irmão. Porque muitas vezes a gente sai com o Skype, o Skype você fala. Então eu quero que ele aprenda a escrever. [...] algumas coisinhas ele ainda consegue escrever, ele chuta, né. Joga ali, aí vou, olho, tá errado, corrijo. Mas nunca parou pra escrever mesmo, não.*

[127] M4- *Escreve em português! Meio arranjado, né... que às vezes algumas palavras ela sabe a pronúncia, mas ela tende escrever como pronuncia, né. Aí às vezes escreve, mas ela sabe o que tá escrevendo.*

M3- A (nomeia F3a) *sabe até escrever já.*

E completa explicando como ela aprendeu:

[128] M3- *É, mais ou menos, ela tem contato com os primos dela lá no Brasil, então fala com mensagem, com telefone, com sites, tem tudo agora.*

Nas entrevistas, as crianças confirmam que preferem se comunicar com o Brasil através das redes de relacionamento, F3a, por exemplo, que não faz parte de nenhuma rede de relacionamento e tampouco é muito adepta ao uso do computador, ressalta o seu uso para esse fim.

[129] F3a- *A maioria das vezes para falar com a nossa sobrinha, que mora no Brasil. Com o Skype (faz uso da assinatura de sua mãe). A maioria das vezes é por isso. Se não, para... para preparar alguma coisa para a escola.*

Quando fazem uso do *chat on-line* as crianças sinalizam que na maioria das vezes pedem o auxílio das mães para escrever ou improvisam.

[130] F4- (Escrevo) *Mais ou menos, algumas vezes chamo minha mãe para me ajudar.*

[131] F1- *Eh, eu tenho algumas dificuldades, aí minha mãe às vezes me ajuda. [...] Eu escrevo como eu consigo. Às vezes, meus amigos, meu irmão, minha irmã, consegue entender.*

Quanto à habilidade de leitura, F1 disse que já fez algumas tentativas com alguns livros disponíveis de sua mãe, mas sente muita dificuldade. Enquanto que F3a e F4 afirmam que conseguem ler e compreender com alguma dificuldade, mas sinalizam que não possuem livros em português em casa. Elas leem eventualmente revista e jornal quando estão no Brasil, F3a ainda indica outra circunstância:

[132] F3a- *Alguma vez eu fui na escola da minha sobrinha e eu conseguia ler as coisas do livro dela.*

Entre as crianças maiores, o desejo de escrever e ler em português é aparente, apesar de que elas não tenham sido educadas com o hábito de leitura em português. As mães relataram que os seus maiores investimentos para a aquisição de material em português foram audiovisuais (CDs e DVDs), além de assinatura de canal de TV brasileira. Diante do meu questionamento sobre o hábito de leitura em português e a possibilidade de aprimoramento da leitura e da escrita nesta língua entre seus filhos, percebi que as mães pareciam nunca ter, até aquele momento, refletido sobre tais questões. Embora elas tenham mencionado que consideram válido que seus filhos leiam e escrevam em português e avaliem positivamente a inserção deles no mundo letrado através do *chat on-line*, as atitudes das mães em relação ao desenvolvimento dessas habilidades em português sugerem que outras questões estão implicadas.

As crenças das mães acerca do letramento e do letramento simultâneo de duas línguas parecem ecoar na forma como elas lidam com essa questão. M1, por exemplo, afirma que preferiu adiar o ensino da leitura e da escrita em português até que seu estivesse mais seguro na ortografia em italiano. Até o momento, sugere que seu filho use o *chat on-line* com seus amigos e familiares para escrever em português e futuramente pretende trazer livros do Brasil para fazê-lo ler. Quando mencionei sobre a oferta de cursos de português para crianças lusófonas em Cremona, ela me afirmou que não existem, mas que seria interessante e explica:

[133] M1- *Porque o português já em si é difícil, né. A gramática é proprio.* (palavra em italiano para dizer que a gramática é mesmo difícil)

Nas entrelinhas, o discurso de M1 me leva a crer que baseada nas crenças que para ler e escrever é preciso primeiro saber a gramática e que a gramática da língua portuguesa é muito difícil seria melhor delegar à escola a tarefa de ensinar ao seu filho a ler e escrever. Em consonância com o argumento de M1, todas as outras mães mostraram-se receptivas quanto à oferta de um curso de português extracurricular no qual seus filhos pudessem desenvolver as práticas de leitura e escrita em português. Por outro lado, é curioso observar que o posicionamento das mães acerca da oferta da língua portuguesa como uma das opções de língua estrangeira na escola oficial é divergente. Enquanto M1 e M3 são favoráveis, M2 e M4 explicam porque seja desnecessário.

[134] M2- *Agora não. Agora, no caso, tenho como objetivo ensinar ele falar o português. Ensinar ele falar o português, eu quero que ele aprenda o português e eu posso dar para ele em casa o português. Preferirei que ele na escola aprenda uma outra língua que pudesse enriquecer o conhecimento dele para o amanhã, naquilo que ele escolher para ser como formação profissional.*

[135] M4- [...] *Eu acho que o português ela já fala em casa, não é? Português eu ensino. Se tivesse uma outra opção de língua, seria melhor ainda. Mas eu não meteria o português, porque o português assim não ia..., o português quando ela vai no Brasil ela aprende.*

As mães sugerem que o português é a língua de casa e por isso pode ser ensinada no espaço doméstico pelas próprias mães ou aprendida por meio das interações propiciadas nas viagens ao Brasil, o que supostamente seria suficiente para atender as necessidades de seus filhos em relação a esta língua. De fato, as demandas do aprendiz de LH são diversas do aprendiz de LE, no caso do ensino e aprendizagem de PLH, as pesquisas desenvolvidas nos contextos de escolas comunitárias (SOUZA, 2010; LICO, 2015) e de cursos universitários

(JOUET-PASTRÉ, 2011; SILVA, G. 2010; SANTOS, 2011;), assim como as discussões emergentes sobre a formação de professores e produção de material didático para esses contextos (MENDES, 2012) sinalizam para a complexidade desse processo, tendo em vista que não se trata apenas de ensinar a língua no sentido *strictu senso*, mas também de ter em conta as experiências prévias desses sujeitos nesta língua-cultura. No entanto, percebe-se que a justificativa das mães, M2 e M4, pela preferência de outras línguas estrangeiras em detrimento da LP no currículo escolar não se baseia nas diferenças de abordagens implicadas no processo de ensino-aprendizagem de uma LH ou de uma LE, mas sim no valor atribuído à língua portuguesa no contexto europeu, como afirma M4 no excerto abaixo:

[136] M4- *O português eu acho difícil que façam aqui* (refere-se ao ensino do português na escola italiana) *porque não é uma língua falada tanto, não é? Na Europa, digo. O espanhol eles fazem, não é? Porque aqui já tem escola que ensina espanhol.*

Percebe-se então que, para as mães, o letramento em português é válido, mas trata-se de uma experiência nova e desafiadora sobre a qual elas não têm uma opinião formada e não sabem exatamente como agir. Se por um lado, elas imprimem esforços para que seus filhos se comuniquem em português por escrito com seus familiares e amigos no Brasil e acreditem que essa tenha sido uma estratégia positiva, por outro lado sentem-se inaptas para aprimorar essa habilidade e sugerem que este seja o papel da escola. Além disso, a falta de compreensão acerca de como ocorre o processo de inserção no mundo letrado, somado ao pouco valor atribuído ao português do ponto de vista de sua mais-valia em confronto com a língua dominante e as outras línguas estrangeiras lhes afastam de ações mais efetivas.

No caso das mães aqui representadas, outro aspecto que parece emergir sobre suas atitudes em relação ao letramento de seus filhos em português, diz respeito as suas próprias experiências de aprendizagem da língua dominante. As mães relataram que aprenderam a ler e escrever em italiano sozinhas e com muito esforço, mesmo aquelas que tiveram acesso ao ensino formal de italiano: M4 que frequentou um curso de línguas por dois semestres e M3 que frequentou a escola convencional por um ano (curso similar ao supletivo para adultos). De certa forma, elas sugerem que seus filhos poderão fazer o mesmo através do uso do *chat on-line*, apoiados na sua ajuda e porque eles demonstram interesse em desenvolver essas habilidades. No entanto, as mães não parecem se dar conta de que se trata de experiências de letramento distintas: uma em caráter de imersão em que a necessidade de leitura e escrita é decorrente do uso rotineiro da língua e do acesso a uma diversidade de textos escritos, enquanto a outra se faz de maneira esporádica e com exposição restrita a forma escrita da língua, tendo em vista que as

crianças não dispõem de material escrito em português, e as novas tecnologias não são utilizadas por elas como recurso para leitura.

Os relatos das mães e dos filhos indicam que as crianças assumem o papel de protagonistas no seu processo de letramento. O interesse e a disposição que elas demonstram para aprender a ler e a escrever em português são revelados na forma como elas, por iniciativa própria, tiveram acesso a livros, revistas e/ou jornais e se arriscaram na escrita. Embora me pareça bastante coerente que os investimentos na transmissão e manutenção do PLH nestas famílias tenham sido concentrados por muito tempo no desenvolvimento da oralidade e sua compreensão, tendo em vista as exigências mais urgentes na comunicação familiar, é necessário que as mães reconsiderem a possibilidade de conduzir seus esforços em desenvolver as habilidades de leitura e escrita em português entre seus filhos. Pois, diante do que pude perceber nas nossas conversas e nos trechos das entrevistas expostos aqui, fica evidente que as crianças estão abertas e desejosas para aprimorarem sua competência comunicativa nesta língua.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após longo percurso de investigação, muitas leituras e questionamentos, chego ao fim deste trabalho com a sensação de que ainda há muito o que conhecer. O estudo sobre a educação bilíngue em famílias de imigrantes é um campo muito vasto, emocionante e, sobretudo, desafiador. Sempre que nos dispomos a entender como as pessoas vivem em suas línguas-culturas, somos atravessados por uma avalanche de sentimentos contraditórios e de experiências inusitadas que apontam para muitas direções. Trago aqui um pequeno recorte dessa realidade, certa de que o propósito deste estudo, menos do que estabelecer verdades, assume o compromisso de interpretar histórias de vidas em curso e, por esse motivo, trata-se de interpretações provisórias traçadas sob o meu ponto de vista e o das famílias envolvidas.

Quando me propus a investigar as famílias ítalo-brasileiras, a ideia da educação bilíngue ainda era bastante abstrata, embora já tivesse tido a experiência de conviver por alguns meses com uma família no exterior, cujo filho, aos três anos, falava português e alemão alternadamente com os pais. Naquela época, o meu olhar era muito mais de perplexidade do que de questionamento. Nesta pesquisa, tive a oportunidade de conhecer com mais profundidade os desafios que são lançados aos pais imigrantes que se dispõem a manter sua língua de herança, porque não se trata somente de transmitir um código linguístico, mas de (re)significar uma língua-cultura de minoria, portanto, muitas questões são afloradas.

Durante a realização da pesquisa de campo, o fato de ter me tornado mãe de um menino ítalo-brasileiro me aproximou ainda mais do tema, porque o projeto de uma educação bilíngue passou a ser uma experiência pessoal. Embora esteja supostamente em uma ‘situação de conforto’ em relação às mães imigrantes, porque vivo no meu país de origem, compartilho com meu esposo o compromisso de que nosso filho cresça em um ambiente bilíngue e bi/multicultural. E, desde então, venho experimentando os dilemas e as delícias de viver entre duas línguas e duas culturas.

Portanto, mais do que finalizar este trabalho, começo uma nova etapa na minha trajetória de pesquisa sobre a transmissão e a manutenção das línguas de herança, certamente mais fortalecida e provida de maior conhecimento científico e conhecimento de vida para novos questionamentos.

A partir daqui, convido o leitor para retomarmos, em breves linhas, o caminho que foi traçado neste estudo com o intuito de chegarmos juntos aos resultados encontrados. Assim, apresento a pergunta inicial, de caráter mais geral, e as perguntas que se desdobraram a partir dela.

De que modo se dá, dentro e fora do contexto familiar, a transmissão, o desenvolvimento e a manutenção do português para as novas gerações de famílias ítalo-brasileiras na Itália?

Ao tratar essa questão, busquei conhecer as representações e atitudes de pais e filhos acerca da língua portuguesa e como eles lidam com os desafios que se impõem à transmissão e à manutenção do PLH dentro e fora do contexto familiar. Dessa forma, as subperguntas seguintes foram formuladas:

- a) Que representações os pais manifestam em relação à língua portuguesa e de que modo essas representações repercutem no processo de transmissão e manutenção do PLH dentro e fora do contexto familiar?
- b) Que representações os filhos manifestam em relação à língua portuguesa e como eles reagem às ações de aproximação da língua promovidas (ou não) pelos pais e pela comunidade?
- c) De que modo as representações dos pais acerca de suas próprias identidades linguística e cultural interferem no processo de transmissão e manutenção do PLH?
- d) De que modo a compreensão das representações e atitudes dos pais e dos filhos acerca da transmissão e manutenção da língua de herança pode contribuir para incentivar, promover e desenvolver o ensino de português no contexto de PLH na Itália?

Ao focar nas representações dos pais e filhos, entendidas, aqui, como suas crenças, valores e atitudes, busquei identificar como esses sujeitos se posicionam em relação à língua portuguesa e ao bi/multilinguismo, bem como conhecer suas experiências de socialização em português dentro do contexto familiar e no convívio social, considerando as estratégias utilizadas e os desafios encontrados por eles nesses contextos.

Para atingir tais objetivos, foi adotada uma abordagem de natureza etnográfica com o intuito de realizar uma escuta mais sensível dos sujeitos participantes. Dessa forma, pude dispor de dados gerados através de entrevistas semiestruturadas, conversas informais, observações e notas de campo. Como foi mencionado no Capítulo I, a descoberta de que as mães eram as únicas responsáveis pela transmissão e manutenção do PLH fez com que a participação dos pais italianos fosse excluída; sendo assim, o meu olhar incidiu sobre as mães e os filhos. Isso posto, o viés teórico foi sendo construído paulatinamente, o que me permitiu dialogar com novas leituras durante a observação e a interpretação dos dados porque elas apontavam para questões ainda desconhecidas por mim.

Por fim, apresento aqui os resultados da pesquisa alinhados com as perguntas propostas, destacando os pontos que se mostraram mais relevantes para ampliar nosso conhecimento

acerca da transmissão e manutenção da língua portuguesa na diáspora e, em particular, entre as famílias de brasileiros no contexto investigado, a cidade de Cremona, na Itália.

Em muitas pesquisas, o envolvimento dos pais tem se mostrado fundamental para a transmissão e a manutenção da LH, assim como os resultados aqui encontrados demonstram que os casos de sucesso de bilinguismo podem ser atribuídos aos interesses e esforços das mães em manter seus filhos conectados com a língua-cultura de herança brasileira. A partir dos relatos e das observações feitas, foi possível perceber que o PLH apresenta-se não apenas como um meio de comunicação, mas também desempenha uma função identitária, sociocultural, emocional e cognitiva para mães e filhos.

Os resultados encontrados revelam que as representações das mães em relação à língua portuguesa atuam diretamente na forma como elas conduzem a transmissão desta língua e também estão refletidas nas representações dos seus filhos. Para mães e filhos, a língua portuguesa representa sua identidade linguístico-cultural brasileira, no sentido de que é através desta língua-cultura que eles se sentem brasileiros. Embora as trajetórias de imigração das mães tenham lhes permitido (re)configurar suas identidades, elas conferem à língua portuguesa um forte valor identitário, por isso creem que a manutenção dessa língua entre os filhos seja a melhor forma de ajudá-los a definir que eles são brasileiros, além de italianos. Assim, elas atribuem para si a responsabilidade de transmitir sua língua de herança.

Entre as crianças, fica evidente que em situações de contato com interlocutores monolíngues em português, como foi comigo, o sentimento de ser brasileiro revela-se através dessa língua, expresso não somente na possibilidade de se comunicar, como também de ser reconhecido como tal e de reconhecer no outro a sua identidade brasileira. Assim, sugiro que os vínculos que vem sendo construídos por essas crianças com o modo de ser brasileiro, seja nas relações familiares ou nas suas próprias experiências no Brasil, tem contribuído para a manutenção da língua portuguesa.

Os resultados também indicam que a língua portuguesa representa a manutenção dos laços afetivos e a continuidade intergeracional de comunicação com a família brasileira. Para mães e filhos, a família brasileira é o elo de maior importância com esta língua-cultura, pois a família é:

- um meio de socialização em PLH;
- a fonte principal de apoio à manutenção desta língua;
- um vínculo de valor identitário, de sentir-se brasileiro.
- a principal motivação pela qual mães e filhos se esforçam para manter o PLH;

Como foi possível constatar na análise dos dados, a família brasileira proporciona a maior parte das interações significativas nessa língua para a maioria das crianças. As constantes viagens ao Brasil, a visita e a permanência de membros da família por longa temporada na Itália, a comunicação frequente e o acompanhamento da vida social da família brasileira através das redes de relacionamento constituem-se em situações reais de uso do PLH com alto grau de envolvimento emocional.

O papel dos valores culturais, a exemplo do familismo, apresenta-se neste grupo como um fator fundamental na manutenção da sua língua-cultura. Os fortes laços afetivos que estas famílias mantêm com os parentes de seu país de origem e a importância que as mães atribuem à preservação desse vínculo entre seus filhos, assim como a comunicação frequente entre eles justificam sobremaneira a importância de manter o PLH. Além disso, esses vínculos são reconhecidos entre as crianças como um forte valor identitário através dos quais elas se sentem brasileiras e conectadas com sua cultura de herança.

As mães também associam a manutenção da língua portuguesa à facilidade que os filhos têm em aprender outras línguas. A partir das experiências com os filhos maiores, as mães constataram que o bom desempenho deles na aprendizagem de outras línguas é decorrente não somente do fato deles disporem de uma educação bilíngue em casa, como também é perceptível a transferência de competências de uma língua para outra. Essa constatação das mães reforça o posicionamento em manter o PLH e fortalece seus argumentos a favor da transmissão dessa língua entre seus filhos menores. Além disso, pode servir de contra-argumento, como foi relatado por algumas mães, para associações ainda recorrentes entre o bilinguismo e o baixo desempenho escolar de crianças bilíngues, difundidas por alguns educadores.

As crianças, por outro lado, não percebem a vantagem do bilinguismo para aprender outras línguas, mas confirmam nas entrevistas que não possuem dificuldades para aprendê-las e, na maioria das vezes, apresentam um ótimo desempenho na escola nas disciplinas referentes às línguas estrangeiras.

No caso dessas famílias, as vantagens do bi/multilinguismo também estão associadas aos benefícios econômicos e profissionais futuros que ele pode proporcionar. Porém, tanto para as mães como para a maioria das crianças, a língua portuguesa não faz parte das línguas preferidas para esses fins, porque não é reconhecida como uma mais-valia para elas e tampouco no contexto italiano. Assim, percebi que, embora haja uma atitude favorável ao bi/multilinguismo, a condição do *status* da língua portuguesa, ou seja, o seu valor econômico e o valor da fluência

nessa língua para a carreira profissional dos jovens não são considerados atrativos para justificar o aprimoramento em PLH.

O esforço das mães em proporcionar uma educação bilíngue aos filhos se caracterizou desde o início como uma tarefa solitária. O uso da estratégia ‘um progenitor, uma língua’ foi adotado em duas famílias como uma forma de assegurar a transmissão e a manutenção do PLH. De fato, o uso dessa estratégia parece ter contribuído fortemente para o sucesso da fluência oral em português dos filhos e continua sendo a opção dessas famílias para manter o PLH. Enquanto que em outra família a preferência da mãe pela língua dominante parece ter contribuído para a falta de competência oral de seu filho em português.

A experiência de outras duas mães sugere, por outro lado, que independente da estratégia adotada para a transmissão e a manutenção da LH, o desenvolvimento da competência oral está potencialmente condicionado ao uso da LH em situações com alto nível de interação entre pais e filhos. Para uma das famílias, o uso da estratégia ‘um progenitor, uma língua’, embora tenha funcionado com a primeira filha, não teve o mesmo sucesso com o segundo filho, no que se refere ao desenvolvimento da competência oral. Nesse caso, percebi que o uso do PLH entre mãe e filho foi reduzido a diálogos rotineiros que exigiam baixo nível de interação. Sendo assim, fica evidente que não se trata somente de fazer uso da LH, mas, principalmente, realizar interações de qualidade nessa língua.

Em outra família, a ausência dessa estratégia não comprometeu a transmissão e a manutenção do PLH. Nesse caso, a mãe adotou o uso das duas línguas alternadamente com sua filha, de forma aparentemente assistemática, com predominância da língua dominante, sem qualquer tentativa deliberada para dirigir-se à criança dessa maneira. Os resultados, aqui encontrados, sugerem que embora a estratégia ‘um progenitor, uma língua’ seja uma das escolhas mais comum entre as famílias de imigrantes para a transmissão e a manutenção da LH, os pais devem estar atentos para encontrar a forma mais adequada à sua dinâmica familiar, tendo em vista os interesses dos interlocutores (pais/cuidadores e filhos) e as possibilidades de interação nessa língua dentro e fora do espaço doméstico.

Outra ação realizada no contexto familiar pelas mães foi disponibilizar aos filhos, desde a tenra idade, CDs, DVDs e canal de TV brasileiro com o intuito de reforçar o contato com a língua portuguesa. Segundo elas, tratava-se de uma programação infantil que incluía músicas e desenhos animados através dos quais seus filhos aprenderam a cantar e “dançar” em português. No entanto, as mães relataram que, à medida que as crianças foram crescendo, perderam o

interesse por esse material e, atualmente, apenas uma família ainda mantém o hábito de assistir alguns programas da televisão brasileira acessados na *internet*.

Durante o período da realização desta pesquisa, o uso das novas tecnologias, o computador e o *smartphone*, é o meio pelo qual as crianças acessam a língua portuguesa. Para mães e filhos, as tecnologias de informação e comunicação vêm se constituindo como o principal meio para eles se comunicarem com seus familiares brasileiros através de áudio e vídeos, além do *chat on-line*. Assim, as oportunidades de desenvolvimento das habilidades de fala e a compreensão oral em português foram ampliadas e, no caso das crianças maiores o interesse pela prática da escrita surgiu nas conversas do *chat on-line*. Desde então, essa prática vem sendo estimulada pelas mães e, segundo seus relatos, os filhos já conseguem interagir no *chat on-line* escrevendo em português, com sua ajuda e a partir da elaboração de suas próprias hipóteses acerca da escrita.

Chamo atenção, aqui, para o fato de que as crianças maiores, além da fluência em português, foram iniciadas na escrita de forma autodidata e demonstram interesse em desenvolver esta habilidade em busca de maior autonomia para se comunicarem no *chat on-line*. Em outras palavras, as crianças passam a assumir o protagonismo no processo de aprender a língua, fora da atuação dos pais. Portanto, destaco o potencial do uso das novas tecnologias de informação e comunicação para fomentar o letramento em português. Aqui, o *chat on-line* foi o gênero textual sinalizado pelos sujeitos participantes como um recurso importante para inserir as crianças no mundo letrado em sua língua de herança. Trata-se de um gênero textual de amplo uso social e com grande aceitação entre as crianças, além de permitir o uso da língua em situações reais e com maior potencial de interação entre seus interlocutores.

Outro aspecto acerca do letramento autônomo dessas crianças merece destaque, porque, embora não tenham sido educadas com o hábito de leitura em português, os seus relatos indicam que por iniciativa própria elas, de alguma forma, tiveram contato com livro, jornal e revista nessa língua e afirmam que compreendem razoavelmente o que leem. Assim, os nossos resultados corroboram com os resultados encontrados na literatura corrente sobre a importância de ser disponibilizados às crianças não somente material audiovisual na língua de herança, como também material escrito variado e significativo para despertar o interesse pela leitura e escrita na LH.

Fora do ambiente doméstico, as condições de transmissão e manutenção do PLH não podem ser consideradas favoráveis, tendo em vista a inexistência de organizações formais ou informais de luso-falantes que, geralmente, são ambientes profícuos para a socialização da LH.

Somado a isso, as políticas linguísticas correntes no país não dispõem de mecanismos legais para garantir a realização de iniciativas efetivas a favor da promoção e/ou da socialização de qualquer LH, inclusive o PLH. Dessa forma, as mães não podem contar com o apoio de nenhuma organização civil ou governamental no sentido de favorecer a socialização dessa língua em outros domínios que não seja o espaço doméstico.

Eventualmente, as mães organizam encontros, como festas comemorativas e pequenas reuniões, no entanto, esses eventos, embora tenham sido apontados por elas como um momento de interação em português, às vezes em que estivemos juntas, percebi que as possibilidades de socialização em português são restritas. A maioria das famílias que frequentam esses eventos é composta por casais ítalo-brasileiros dos quais a grande maioria dos genitores italianos não fala a língua portuguesa, ademais entre as crianças ítalo-brasileiras o italiano é o idioma preferencial. Por fim, as mães terminam por alternar entre as duas línguas, mas a língua dominante é a mais adotada. Por outro lado, esses encontros podem ser considerados valiosos pelo caráter familiar e cultural e pelo fortalecimento dos laços de amizade, uma vez que as comemorações são elaboradas por grupos de amigos em situação familiar semelhante e os elementos de ambas as culturas são compartilhados.

Assim, as experiências de socialização dessas crianças em português fora do ambiente familiar estiveram, até o momento desta pesquisa, restritas às viagens que elas fazem ao Brasil. No caso das famílias aqui investigadas, essas viagens podem ser consideradas como fator de relevância para a transmissão e a manutenção do PLH por ser a única possibilidade de socialização consistente em português para as crianças, se comparada às oportunidades de uso dessa língua na Itália. Além disso, trata-se de uma experiência que propicia às crianças a possibilidade de interagir exclusivamente em português com seus familiares - adultos e crianças -, ao mesmo tempo em que constroem e reforçam laços afetivos, negociam regras de convivência e passam a conhecer as nuances da sua cultura de herança através das suas próprias vivências. As viagens vêm se constituindo para essas crianças em uma fonte importante não somente para a consolidação do bilinguismo, como também para a construção de um repertório em sua língua-cultura de herança nas formas de ser e estar no mundo, favorecendo assim a (re)construção de uma identidade híbrida ou ítalo-brasileira, como elas costumam se autodefinir.

Isso posto, apresento a seguir algumas implicações e sugestões para os pesquisadores, educadores e pais que estão preocupados com a transmissão e a manutenção das LH e, em

particular, aponto algumas questões para a comunidade de brasileiros na Itália que podem ser eventualmente relevantes para outros grupos de luso-falantes na diáspora.

Primeiro, o estudo enfatiza que os pais imigrantes devem estar mais conscientes dos valores de sua língua-cultura de herança porque suas atitudes positivas podem ser influentes para seus filhos. Além disso, destaca que as atitudes positivas dos pais não são o único fator decisivo para a manutenção da LH, porque a ausência de práticas e de investimento contínuos influenciará no desenvolvimento das habilidades de escrita e leitura, como também limitará a capacidade oral e de compreensão nessa língua. Como indicam os relatos das mães e filhos neste estudo, o material audiovisual e o acesso ao canal de TV brasileira estiveram disponíveis nos primeiros anos da infância e depois pouco ou quase nada continuou a ser utilizado; além disso, novos investimentos para aquisição de material não foram feitos. É importante que as famílias estejam atentas para diversificar e ampliar as possibilidades de interação em língua portuguesa, considerando que os interesses e motivações das crianças mudam com o tempo.

Em segundo lugar, é importante enfatizar que independente da estratégia adotada pelos pais, a exemplo da estratégia ‘um progenitor, uma língua’, o uso da LH deve ser orientado, principalmente, para situações em que a necessidade de comunicação e os interesses das crianças sejam contemplados. Dessa forma, os pais devem valorizar e incentivar as interações na LH que sejam mais significativas para seus filhos, além do uso ocasional dessa língua em situações rotineiras com baixo nível de interação.

Em terceiro lugar, os pais devem abraçar as iniciativas dos filhos quanto ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita na LH, mesmo que as considere menos importante para as exigências da comunicação no âmbito familiar. Como nos relataram as mães, neste estudo, a sua ajuda nas conversas de *chat on-line* praticadas pelos filhos por livre iniciativa vem apresentando resultados positivos para o progresso das crianças em português. Além disso, proponho que os pais imigrantes incentivem o amplo uso das novas tecnologias com a orientação de que os filhos acessem assuntos de seu interesse em sua língua-cultura de herança.

Algumas implicações deste estudo específicas à comunidade de brasileiros na diáspora, no contexto da Itália, são de que esta comunidade deve exercer um papel pró-ativo, no sentido de proporcionar às crianças suporte na língua portuguesa. A criação de centros de socialização, clubes recreativos, associações de pais brasileiros, escolas de PLH são algumas das oportunidades que podem ser oferecidas para que as crianças sejam expostas à sua língua-cultura de herança fora do contexto familiar e assim reconheçam a utilidade do português em

outros contextos sociais; além disso, nessas ocasiões elas estariam aprimorando sua competência nessa língua.

Outro aspecto que me parece um desafio para essa comunidade está no fato de reconhecer o potencial da língua portuguesa na sociedade global. Embora os resultados desta pesquisa indiquem que o reconhecimento do PLH como uma língua de forte conexão familiar, baseado nos fortes laços afetivos com a família brasileira, tenha sido relevante para conduzir as crianças ao bilinguismo, ressalvo que os pais devam ampliar seu conceito em relação a esta língua. A associação do PLH ao país de origem, Brasil, perde de vista a perspectiva cosmopolita da manutenção do português, ou seja, há a possibilidade de que essa língua venha a ser utilizada em outros contextos, para outros fins, além de manter a conexão familiar. A repercussão dessa visão limitada quanto aos benefícios do PLH para fins profissionais, por exemplo, justificaria o fato de que apenas uma criança, neste estudo, mencionou a importância de ser fluente em português com esse propósito.

Não quero aqui dizer que as motivações realçadas pelos sujeitos participantes desta pesquisa não sejam válidas. Aprender o português para se comunicar com a família brasileira; para sentir-se brasileiro e orgulhoso(a) de sua origem; para aprender outras línguas e/ou para viver no Brasil futuramente são motivos importantes o suficiente para justificar a manutenção de qualquer língua de herança. Porém, além disso, acredito que o nosso objetivo é preparar as crianças para viverem numa sociedade global multilíngue e multicultural na qual as línguas sejam reconhecidas e utilizadas pelo seu potencial de agregar valores e disseminar ideias. Nesse sentido, sugiro à comunidade de brasileiros na Itália que busque transmitir também o valor cosmopolita do português aos seus filhos.

Por fim, aos responsáveis pelas políticas linguísticas, em particular no contexto italiano, cabe o comprometimento de apoiar e promover o multilinguismo e multiculturalismo de forma constante e consistente para que as várias formas de segregação linguístico-sócio-cultural sejam erradicadas. Não se trata, aqui, de defender uma política de tolerância, mas de criar possibilidades de integração e inclusão em vários contextos para que os falantes das línguas de herança possam ser compreendidos através de sua língua-cultura.

No caso das crianças, a escola é o ambiente de maior socialização depois da família, por isso é tão importante o reconhecimento das línguas de heranças nesse espaço. No entanto, como pudemos constatar, nos relatos das mães e de seus filhos e na pesquisa bibliográfica sobre o tema, embora a escola italiana tenha se mostrado sensível à questão da imigração, a integração

dos imigrantes e as ações a favor da visibilidade de sua língua-cultura de herança vêm sendo feitas de forma superficial e contam, sobretudo, com mobilizações voluntárias e localizadas, ao invés de iniciativas políticas centralizadas. Dessa forma, sugiro que a Lei 40/1998 referente às orientações para as diferenças linguísticas e culturais na escola seja cumprida na Itália.

Concluo aqui com a expectativa de que as experiências dessas famílias junto com as minhas reflexões possam, sobretudo, encorajar outros imigrantes a transmitir e manter seu bem maior, sua língua-cultura de herança.

## REFERÊNCIAS.

- AMBROSINI, M.; MOLINA, S. *Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*. Torino: Edizioni Fondazione Giovanni Agnelli, 2004.
- ANNUARI ESTATISTICO. Popolazione. Cremona: Ufficio Statistica, 2006. Disponível em: <<https://www.comune.cremona.it/sites/default/files/allegati/2015/01/popolazione.pdf>>. Acesso em: jul. 2015.
- BAGNA, C. R. Mappe geolinguísticas e perspectivas de pesquisa em áreas multilínguas. In: Regione Toscana: Pianeta Galileo, 2006. p. 501-508. Disponível em: <[http://www.consiglio.regione.toscana.it:8085/news-ed-eventi/pianeta-galileo/atti/2006/37\\_bagna.pdf](http://www.consiglio.regione.toscana.it:8085/news-ed-eventi/pianeta-galileo/atti/2006/37_bagna.pdf)> . Acesso em: jun. 2014
- BAGNA, C.; BARNI, M.; SIEBETCHEU, R. *Toscane favelle: lingue immigrate nella provincia di Siena*. Perugia: Guerra, 2004.
- BARNI, M.; VEDOVELLI, M. Gli studi linguistici migratori: un quadro di sintesi. *Fondazione Migrantes - Servizio Migranti*, v.4, n. 11, 2011. Disponível em: <[http://www.chiesacattolica.it/documenti/2011/09/00015438\\_gli\\_studi\\_linguistici\\_dei\\_movimenti\\_migra.html](http://www.chiesacattolica.it/documenti/2011/09/00015438_gli_studi_linguistici_dei_movimenti_migra.html)>. Acesso em: fev. 2015.
- BENEDINI, G.; ARQUILLA M. *Nella Tana del Giaguar: storia dell'emigrazione italiana nelle colonie agricole della Bahia*. Cremona: Industria Grafica Editoriale Pizzorni, 2010.
- BHABHA, H. K. O local da cultura. Tradução M. Ávila; E. L. L. Reis; G. R. Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- BIALYSTOK, E. Second-language acquisition and bilingualism at an early age and the impact on early cognitive development. In: TREMBLAY, R. E.; BARR, R. G.; PETERS, R. D. . Peters (Org.). *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Canada: Centre of Excellence for Early Childhood Development, 2006. p. 1-4. Disponível em: <<http://www.excellence-earlychildhood.ca/documents/BialystokANGxp.pdf>>. Acesso em: mar. 2013.
- BIALYSTOK, E. Metalinguistic aspects of biligual processing. *Annual Review of Applied Linguistic*, v. 21, 2001, p. 169-181.
- BOGUS, L. M. M.; BASSANEZI, M. S. C. B. Brasileiros na Itália: movimentos migratórios e inserção social. *Margem*, v. 10, p. 211-227, 1999. Disponível em: <[http://www.anpocs.org/portal/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_view&gid=5103&Itemid=359](http://www.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=5103&Itemid=359)>. Acesso em: out. 2015.
- BRASIL EM MENTE. Mapeamento de iniciativas pelo português como língua de herança. Pelo Mundo. Disponível em: <<http://www.brasilemmente.org/pelo-mundo.html>>. Acesso em: fev. 2015.

- BROWN, C. L. Heritage language and ethnic identity: a case study of Korean-American college students. *International Journal of Multicultural Education*, v. 11, n. 1, p. 1-16, 2009.
- BROWN, C. L. Maintaining Heritage Language Perspectives of Korean Parents. *Multicultural Education*, v. 19, n. 1, p. 31-37, outono 2011. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ986889.pdf>>. Acesso em: out. 2015
- CALVET, L. J. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.
- CARITAS. *XI Rapporto Caritas sull'immigrazione: Dossier statistico imigrazione: "Il tempo dell'integrazione"*. 2011. Disponível em: <[http://www.dossierimmigrazione.it/docnews/file/2001\\_Scheda\\_Dossier.pdf](http://www.dossierimmigrazione.it/docnews/file/2001_Scheda_Dossier.pdf)> Acesso em: fev. 2013.
- CARITAS. La presenza brasiliana in italia. compendio statistico In: \_\_\_\_\_. *Dossier Statistico Immigrazione Caritas/Migrates*. Roma: IDOS, 2007. Disponível em: <<http://sistemas.mre.gov.br/kitweb/datafiles/BRMundo/pt-br/file/Rapporto%20immigrazione%20brasiliiana%20in%20Italia.pdf>>. Acesso em: out. 2013
- CARITAS. *XXIII Rapporto Immigrazione*. 2013. Disponível em: [http://www.sistan.it/fileadmin/redazioni/SINTESI\\_XXIII\\_Rapporto\\_Immigrazione.pdf](http://www.sistan.it/fileadmin/redazioni/SINTESI_XXIII_Rapporto_Immigrazione.pdf)>. Acesso em: dez. 2014.
- CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. *Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada (DELTA)*, São Paulo, v. 15, n. especial, p. 385-417, 1999. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44501999000300015>>. Acesso em: out. 2012. Incluir mês de publicação
- CECÍLIO, L. La lingua portoghese nel contesto accademico italiano. *Revista Multidisciplinar Acadêmica Vozes dos Vales*. Minas Gerais, n. 4, ano 2, out. 2013. Disponível em: <[www.ufvjm.edu.br/vozes](http://www.ufvjm.edu.br/vozes)>. Acesso em: mar. 2014.
- CÉSAR, A; CAVALCANTI, M. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: CAVALCANTI, M.; BORTONI-RICARDO, S. (Org.). In: *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 45-66.
- CHINI, M. Usi linguistici e atteggiamenti di minori immigrati a Pavia e Torino, fra L1 e L2. In: PISTOLESI, E. (Org.). *Lingua Scuola e Società. I nuovi bisogni comunicativi nelle classi multiculturali*, Trieste: Istituto Gramsci del Friuli Venezia Giulia, 2007. p. 153-178.
- CHO, G.; KRASHEN, S. The negative consequences of heritage language loss and why we should care. In: KRASHEN, S; TSE, L.; McQUILLAN, J. (Org.) *Heritage Language Development* . Culver City, CA: Language Education Associates, 1998. p. 31-39.

CHO, G. ; SHIN, F.; KRASHEN, S. ; What do we know about heritage language?  
*Multicultural Education Journal*, 2004, V. 11, n 4, p. 23-30. Disponível  
 em: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ783097.pdf> Acesso em: mar. 2014.

COELHO, V. G. *Casais interétnicos – filhos bilíngues?: representações como indícios de políticas de (não) transmissão da língua minoritária da família*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, SP, 2009.

COGO, D.; BADET, M. Guia das migrações transnacionais e diversidade cultural para comunicadores: migrantes no Brasil, 2013. Bellaterra: Instituto Humaitas Unisinos; Instituto de la Comunicación de la UAB, 2013. Disponível em:  
 <<http://haitiaqui.com/files/D.%20Cogo,%20M.%20Badet%20-%20Guia%20das%20migra%C3%A7%C3%B5es%20transnacionais%20e%20diversidade%20cultural%20para%20comunicadores%20-%20Migrantes%20no%20Brasil%20-%202013.pdf>>. Acesso em: 31 out. 2015

CRAIK, F. I. M.; BIALYSTOK, E.; FREEDMAN, M. Delaying the onset of Alzheimer disease: bilingualism as a form of cognitive reserve. *Neurology*, s.l. [periódico online], v. 75, n. 19, p. 1726–172, nov. 2010. Disponível em:  
 <<http://doi.org/10.1212/WNL.0b013e3181fc2a1c>> Acesso em: ago. 2015

CUMMINS, J. *Language, power and pedagogy: bilingual children in the crossfire*. Buffalo, NY: Multilingual Matters Ltd., 2000.

CUMMINS, J. The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In: California Department of Education. (Ed.). *Schooling and language minority students: a theoretical framework*. Los Angeles: Evaluation Dissemination and Assessment Center, 1981. p. 16-62.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2006.

EXTRA, G.; YAGMUR, K. *Language diversity in multicultural Europe Comparative perspectives on immigrant minority languages at home and at school*. Paris, Fr: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), 2002. Disponível em:  
 <<http://www.unesco.org/most/dp63extra.pdf>>. Acesso em: maio 2014.

FAVARO, G. Parole, lingue e alfabeti nella classe multiculturale. *Italiano LinguaDue*, n. 1, p. 251-262, 2012.

FISHMAN, J. A. 300-plus years of heritage language education in the United States. In: PEYTON, J. K.; RANARD, D; A.; MCGINNIS, S. *Heritage language in America: preserving a national resource*. Long Beach: Center of Applied Linguistic, 2001, p. 81-98. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED458809.pdf>>. Acesso em: 31 out. 2015 .

FREITAS, D. B. A. T. *Escola Makuxi: identidades em construção*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – UNICAMP, Campinas, SP, 2003.

FRITZEN, M. P. *Ich kann meinamemitletra junta und letra solta schreiben: bilinguismo e letramento em uma escola rural localizada em zona de imigração alemã no sul do Brasil*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – UNICAMP, Campinas, SP, 2007.

GARCÍA, O. Positioning heritage languages in the United States. *The Modern Language Journal*, v. 89, n. 4, p. 601-605, p. 2005. Disponível em: <[http://www.gwinnett.k12.ga.us/HopkinsES/Alfonso\\_Web/ESOL%20Modification%20Research/garcia\\_heritage\\_language.pdf](http://www.gwinnett.k12.ga.us/HopkinsES/Alfonso_Web/ESOL%20Modification%20Research/garcia_heritage_language.pdf)>. Acesso em: 31 out. 2015.

GARCÍA, O., ZAKHARIA, Z., OTCU, B. Bilingual community education: beyond heritage language education and bilingual education in New York. In: \_\_\_\_\_. *Bilingual Community Education for American Children: beyond heritage languages in a global city*. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2013, p. 3-42.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. São Paulo, SP: LTC, 2003.

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

GROSJEAN, F. *Bilingual: life and reality*. Massachusetts: Harvard University Press, 2010.

GUARDADO, M. Engaging language and cultural spaces: Latin American parents' reflections on language loss and maintenance in Vancouver. *Canadian Journal of Applied Linguistic*, v. 9, n. 1, p. 51-72, 2006. Disponível em: <[http://www.academia.edu/878639/Engaging\\_language\\_and\\_cultural\\_spaces\\_Latin\\_American\\_parents\\_reflections\\_on\\_language\\_loss\\_and\\_maintenance\\_in\\_Vancouver](http://www.academia.edu/878639/Engaging_language_and_cultural_spaces_Latin_American_parents_reflections_on_language_loss_and_maintenance_in_Vancouver)> . Acesso em: 31 out. 2015.

GUARDADO, M. *Language socialization in Canadian Hispanic communities: Ideologies and practices*. Tese (Doutorado em Filosofia). University of British Columbia, Vancouver, Canada, 2008. Disponível em: <<https://open.library.ubc.ca/cIRcle/collections/ubctheses/24/items/1.0066332>>. Acesso em: 31 out. 2015.

GUARDADO, M. Loss and maintenance of first language skills: Case studies of Hispanic families in Vancouver. *Canadian Modern Language Review*, v. 58, n. 3, p. 341-363, 2002. Disponível em: <[http://www.researchgate.net/publication/240804543\\_Loss\\_and\\_Maintenance\\_of\\_First\\_Language\\_Skills\\_Case\\_Studies\\_of\\_Hispanic\\_Families\\_in\\_Vancouver](http://www.researchgate.net/publication/240804543_Loss_and_Maintenance_of_First_Language_Skills_Case_Studies_of_Hispanic_Families_in_Vancouver)>. Acesso em: 31 out. 2015

HALL, Stuart. (2003) *Organização de Liv Sovik. Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

HALL, S. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. São Paulo: Vozes, 2008. p. 103-133.

HAMEL, R. E. Conflicto entre lenguas, discursos y culturas en el México indígena: los procesos de desplazamiento lingüístico. *Palavra*, Rio de Janeiro, v. 11, p. 63-88, 2003.

HAMEL, R. E. Determinantes sociolingüísticas de la educación indígena bilingüe. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, v. 14, p. 15-66, jul./dez. 1989.

HAMEL, R. E. La política del lenguaje y el conflicto interétnico. In: ORLANDI, E. (Org.). *Política lingüística na América Latina*. Campinas: Pontes, 1988.

HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, P. *Ethnography: principles in practice*. New York: Routledge, 1997.

HAN, S. *Culture or capital: what motivates heritage language achievement among Korean-American youth?* Monografia (Mestrado em Artes), Stanford University, Palo Alto, CA, 2003. Disponível em: <[http://www.ibrarian.net/navon/paper/Culture\\_or\\_Capital\\_\\_What\\_Motivates\\_Heritage\\_Langu.pdf?paperid=486413](http://www.ibrarian.net/navon/paper/Culture_or_Capital__What_Motivates_Heritage_Langu.pdf?paperid=486413)>. Acesso em: 31 out. 2015

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

HE, A. W. Toward an Identity Theory of the Development of Chinese as a Heritage Language. *Heritage Language Journal*, v. 4, n 1, p. 1-28, outono 2006,

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística . *Brasil: 500 anos de povoamento*. Rio de Janeiro: IBGE, 2000. Disponível em: <http://brasil500anos.ibge.gov.br/estatisticas-do-povoamento/desembarques-no-brasil.html>. Acesso em: 31 out. 2015

IDOS-UNAR – Ufficio Nazionale Antidiscriminazioni Razziali, Centro Studi e Ricerche. *Dossier Statistico Immigrazione* , IDOS-UNAR, 2014. <[http://www.dossierimmigrazione.it/docnews/file/2014\\_Sintesi%20IDOS.pdf](http://www.dossierimmigrazione.it/docnews/file/2014_Sintesi%20IDOS.pdf)>. Acesso em: maio 2015.

ISTAT – Instituto Italiano di Statistica. *Censimento popolazione*. Roma: ISTAT, 2011. Disponível em: [http://www.istat.it/it/files/2013/12/Notadiffusione\\_stranieri20122013.pdf](http://www.istat.it/it/files/2013/12/Notadiffusione_stranieri20122013.pdf) Acesso em: jun. 2014.

ISTAT – Istituto Italiano di Statistica. *Istranieri e immigrati*. Disponível em: <<http://dati.istat.it/>>. Acesso em: mar. 2012.

JENNINGS-WINTERLE, F. *Uma Estrelinha guia no nosso movimento*. In: BRASIL EM MENTE. Brasileirinhos. s.l. [online]: s.n., 2012. Disponível em: <<https://brasileirinhos.wordpress.com/2012/12/10/uma-estrelinha-guia-na-nossa-luta/>>. Acesso em: jul. 2014

JEON, M. Korean heritage language main tenance and language ideology. *Heritage Languages Journal* v. 6, n. 2, p. 1-10, 2008.

JOUËT-PASTRÉ, C. Mapping the world of the heritage language learners of portuguese: results from a national survey at the college level. *Portuguese Language Journal*. s.l. [periódico online], v. 5, outono 2011. Disponível em: <<http://www.ensinoportugues.org/wp-content/uploads/2011/05/Clemence-revised-10-6-11.pdf>>. Acesso em: mar. 2014.

KOURITZIN, S. G. A mother's tongue. *TESOL Quarterly*, v. 34, n. 2, verão 2000, p. 311-324. Disponível em: <[http://www.jstor.org/stable/3587954?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](http://www.jstor.org/stable/3587954?seq=1#page_scan_tab_contents)>. Acesso em: 31 out. 2015

KRASHEN, S. D. *Under attack: the case against bilingual education*. Culver City, CA: LanguageEducation Associates. 1996.

LAO, C. Parents' attitudes toward Chinese-English bilingual education and Chinese-language use. *Bilingual Research Journal*, v. 28, n. 1, p. 99-121, 2004.

LEE, J. S. The Korean language in America: the role of cultural identity in heritage language learning. *Language, Culture and Curriculum*. v. 15, n. 2, 2002.

LI, X. How can language minority parents help their children become bilingual in familial context? A case study of a language minority mother and her daughter. *Bilingual Research Journal*, v. 23, n. 2-3, p. 211-24, set. 1999. Disponível em: [http://www.researchgate.net/publication/234742938\\_How\\_Can\\_Language\\_Minority\\_Parents\\_Help\\_Their\\_Children\\_Become\\_Bilingual\\_in\\_Familial\\_Context\\_A\\_Case\\_Study\\_of\\_a\\_Language\\_Minority\\_Mother\\_and\\_Her\\_Daughter](http://www.researchgate.net/publication/234742938_How_Can_Language_Minority_Parents_Help_Their_Children_Become_Bilingual_in_Familial_Context_A_Case_Study_of_a_Language_Minority_Mother_and_Her_Daughter). Acesso em: 31 out. 2015

LICO, A. L. C. Ensino do português como língua de herança: prática e fundamentos. *Revista SIPLE*, v. 2, n. 1, 2011. Disponível em: <[http://www.siple.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=185:sumario&catid=57:edicao-2&Itemid=92](http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=185:sumario&catid=57:edicao-2&Itemid=92)>. Acesso em: mar. 2012.

LICO, A. L. C. Família escola e comunidade no processo de ensino-aprendizagem de PLH: do começo ao fim. In: JENNINGS-WINTERLE, F; LIMA-HERNANDES, M. C. (Org.) *Português como língua de herança: a filosofia do começo, meio e fim*. New York: Brasil em Mente, 2015, p. 216-232.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAHER, T. M. Do Casulo ao Movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (Org.). *Transculturalidade, Linguagem e Educação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 67-96.

MAHER, T. M. Sendo índio em português. In: SIGNORIN, I. (Org.), *Língua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 115-138.

MARGOLIS, M. L. Na virada do milênio: a emigração brasileira para os Estados Unidos. In: MARTES, A. C. B; FLEISCHER, S. R. (Org.). *Fronteiras cruzadas: etnicidade, gênero e redes sociais*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

McLAREN, P. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

MENDES, E. *Abordagem comunicativa intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – UNICAMP, Campinas, SP, 2004.

MENDES, E. Ensino e formação de professores de português como língua de herança (PLH): revisitando ideias, projetando ações. In: CHUALATA, K. B. (org.). *Português como língua de herança: discursos e percursos*. Lecce: Pensa MultiMedia Editore, 2015. p. 79- 100.

MENDES, E. Vidas em português: perspectivas culturais e identitárias em contexto de português língua de herança (PLH). *Revista do Instituto Internacional da Língua Portuguesa*, v. 1, n. 2, 2012. Cabo Verde: Editora IILP. 2012, p. 20-31. Disponível em: <<http://www.youblisher.com/p/697584-RIILP-02-Coloquio-Internacional-de-Praia-V1-0/>>. Acesso em: mar. 2014

MENESCAL, A. Pelo mundo em Zurique. In: BRASIL EM MENTE. *Brasileirinhos*. s.l. [online]: s.n., 2015. Disponível em: <<https://brasileirinhos.wordpress.com/2015/01/19/pelo-mundo-em-zurique/>>. Acesso em: fev. 2015.

MERINO, B. J. Language loss in bilingual Chicano children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, v. 4, p. 277-294, 1983.

MAE – Ministero Degli Affari Esteri. *Anagrafe degli italiani residenti all'estero*. Roma: MAE, 2003.

MINORANZE linguistiche d'Italia. Disponível em: <[https://it.wikipedia.org/wiki/Minoranze\\_linguistiche\\_d%27Italia](https://it.wikipedia.org/wiki/Minoranze_linguistiche_d%27Italia) >. Acesso em: out. 2015.

MIUR – Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca. *Servizio Statistico, Gli alunni con cittadinanza non italiana: Rapporto nazionale*. 2011/12. Disponível em: <[http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/b80b747b-7336-4a76-9777-5373cfc79060/alunni\\_con\\_cittadinanza\\_non\\_italiana.pdf](http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/b80b747b-7336-4a76-9777-5373cfc79060/alunni_con_cittadinanza_non_italiana.pdf)>. Acesso em: out. 2014

MOITA LOPES, L. P. Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

MOITA LOPES, L. P. Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. *Por uma Linguística Aplicada: Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 13-44.

MOTA, K. M. S. Educação bilíngue: a escuta da voz da comunidade. *Revista Intercâmbio*, São Paulo, SP, v. XV, 2006. Disponível em: <[http://www4.pucsp.br/pos/lael/intercambio/volume\\_xv\\_artigos.html](http://www4.pucsp.br/pos/lael/intercambio/volume_xv_artigos.html)>. Acesso em: 31 out. 2015

MOTA, K. M. S. *Imigrantes brasileiros nos Estados Unidos: trajetórias de identidades em uma situação de bilinguismo*. Tese (Doutorado em Estudos Luso-Brasileiros) – Brown University, Providence, RI, EUA, 1999.

OH, J. S.; FULIGINI, A. *The role of heritage language development in the adjustment of adolescents from immigrant backgrounds*. Los Angeles: University of California, 2007. Disponível em: <<http://escholarship.org/uc/item/5ks759dc>> Acesso em: mar. 2013.

OLIVEIRA, G. M. *Plurilingüismo no Brasil*. Brasília: IPOL/Unesco, 2008.

OLIVEIRA, G. M. Política linguística e internacionalização: a língua portuguesa no mundo globalizado do século XXI. *Trab. Linguist. Apl.*, Campinas, v. 52, n. 2, p. 409-433, dez. 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-18132013000200010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132013000200010&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: set. 2015

ORIYAMA, K. Heritage language maintenance and Japanese identity formation: what role can schooling and ethnic community contact play? *Heritage Language Journal*, California, v. 7, n. 2, p. 76-111, 2010

OTCU, B. Heritage language maintenance and cultural identity formation: the case of a Turkish Saturday school in New York City. *Heritage Language Journal*, California, v. 7, n. 2, p. 112-137, 2010.

PACINI-KETCHABAMET, V., BERNHARD, J. K., FREIRE, M. Struggling to preserve home language: the experiences of Latino students and families in the Canadian school system. *Early Childhood Education Publications and Research*, n. 16, 2001. Disponível em: <<http://digitalcommons.ryerson.ca/ece/16>>. Acesso em: fev. 2013.

PARK, M. A narrative inquiry into cultural identity construction of young Korean Canadians: “My cultural identity is a production I create from different cultural pieces”. Tese (Doutorado em Filosofia) – The Faculty of Graduate Studies Curriculum and Instruction. University of British Columbia. 2005.

PARK, S. M.; SARKAR, M. Parents’ attitudes toward heritage language maintenance of their children and their efforts to help their children maintain the heritage language: a case study of Korean-Canadian immigrants. *Language, Culture and Curriculum*, Stanford, CA, v. 20, n. 3, p. 223-235, 2007. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.2167/lcc337.0>>. Acesso em: 31 out. 2015

PENNYCOOK, A. A Linguística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 21-46.

PORTES, A.; HAO, L. *The schooling of children of immigrants: contextual effects on the educational attainment of the second generation*. US: National Academy of Sciences of the United States of America, 2004.

RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical?. In: SGNORINI, I. (Org.). *Língua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 21-45.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da linguística aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 149-168.

ROMAINE, S. *Bilingualism*. N.Y.: Basil Blackwell, 2000.

ROTHMAN, J.; JUDY, T. Portuguese Heritage bilingualism in the United States. In: WILEY, T. G.; PEYTON, K. J.; CHRISTIAN, D.; MOORE, S. C. K.; LIU, N. (Org.). *Handbook of heritage, community, and native American languages in the United States: research, policy, and educational practice*. New York: Routledge, 2014. p. 132-142.

SAKAMOTO, M. *Raising bilingual and trilingual children: japanese immigrant parents' child-rearing experiences*. Tese (Doutorado em Filosofia) – Department of Curriculum, Teaching and Learning Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto, Toronto, Canada, 2000. Disponível em: <[http://www.collectionscanada.gc.ca/obj/s4/f2/dsk1/tape3/PQDD\\_0021/NQ53713.pdf](http://www.collectionscanada.gc.ca/obj/s4/f2/dsk1/tape3/PQDD_0021/NQ53713.pdf)>. Acesso em: 31 out. 2015

SALES, T. Identidade étnica entre imigrantes brasileiros na região de Boston. In: REIS, R. R.; SALES, T. (Org.). *Cenas do Brasil migrante*. São Paulo: Boitempo, 1999.

SANTOS, V. A. O ABC do português: ensino do português como língua de herança nos Estados Unidos. *Revista SIPLÉ*, v. 2, n. 1, 2011. Disponível em: <[http://www.siple.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=185:sumario&catid=57:edicao-2&Itemid=92](http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=185:sumario&catid=57:edicao-2&Itemid=92)> . Acesso em: mar. 2012.

SARKAR, M.; PARK, S. M. Parents' attitudes toward heritage language maintenance for their children and their efforts to help their children maintain the heritage language: a case study of korean-canadian immigrants. *Language, Culture and Curriculum*. v. 20, n. 3, 2007

SHIBATA, S. Opening a Japanese Saturday school in a small town in the United States: Community collaboration to teach Japanese as a heritage language. *Bilingual Research Journal*, 24(4), 465-474. (2000).

SHIN, S.-Y. The functions of code-switching in a Korean Sunday school. *Heritage Language Journal*, 7(1), 91-116. (2010).

SILVA, G. V. On starting a course sequence for heritage learners of Portuguese. *Portuguese Language Journal*, 4. 2010. Disponível em: <<http://www.ensinoportugues.org/current-articles>>. Acesso em: out. 2013.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. Tradução T. T. Silva. In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. São Paulo: Vozes, 2008. p. 73-102.

SOTO, L. D. Young bilingual children's perceptions of bilingualism and biliteracy: Altruistic possibilities. *Bilingual Research Journal*, v. 26, n. 3, p. 599-610, 2002.

SOUZA, A. B. B. Should I speak Portuguese or English?: ethnic and social identity construction in the language choices of Brazilian mothers and their mixed-heritage children at

home and in a community language school in the UK. Tese (Doutorado em Filosofia). Southhampton: University of Southhampton, 2006.

SOUZA, A. B. B. O papel da família e de organizações civis no ensino de português para crianças brasileiras. *Travessia – Revista de Migrantes*, ano 23, n. 66, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.youblisher.com/p/548876-Travessia-Revista-do-Migrante-numero-66/>>. Acesso em: out. 2013.

SUAREZ, D. Second and third generation heritage language speakers: HL scholarship's relevance to the research needs and future directions of TESOL. *Heritage Language Journal*, v. 5, n. 1, p. 27-49, 2007.

SUAREZ, D. The paradox of linguistic hegemony and the maintenance of Spanish as a heritage language in the United States. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, v. 23, p. 512-530. 2002.

TAVARES, A. From Heritage to International Languages: Globalism and Western Canadian Trends in Heritage Language Education. *Canadian Ethnic Studies*, v. 32, n. 1, p. 156-173, 2000.

VALDÉS, G. Bilingualism, heritage language learners and SLA research: opportunities lost or seized? *The Modern Language Journal*, v. 89, n. iii, p. 410-426, 2005. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4781.2005.00314.x/abstract>>. Acesso em: 31 out. 2015

VALDÉS, G. Heritage language students: profiles and possibilities. In: PEYTON, J. K.; RANARD, D; A.; MCGINNIS, S. *Heritage language in America: preserving a national resource*. Long Beach: Center of Applied Linguistics, 2001. p. 37-77.

VAN DEUSEN-SCHOLL, N. Toward a definition of heritage language: Sociopolitical and pedagogical considerations. *Journal of Language, Identity, and Education*, v. 2, n. 3, p. 211–30, 2003.

VEDOVELLI, M. *Lingue immigrate in Italia* [Entrevista]. Disponível em: <[http://www.indire.it/aesse/content/index.php?action=read\\_school&id\\_m=3443&id\\_cnt=6760](http://www.indire.it/aesse/content/index.php?action=read_school&id_m=3443&id_cnt=6760)>. Acesso em: maio 2015.

WILEY, T. G. On defining heritage languages and their speakers. . In: PEYTON, J. K.; RANARD, D; A.; MCGINNIS, S. *Heritage language in America: preserving a national resource*. Long Beach: Center of Applied Linguistics, 2001, p. 29-36. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED458809.pdf>>. Acesso em: 31 out. 2015. [a]

WILEY, T. G. Policy formation and implementation. . In: PEYTON, J. K.; RANARD, D; A.; MCGINNIS, S. *Heritage language in America: preserving a national resource*. Long Beach: Center of Applied Linguistics, 2001, p. 98-108. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED458809.pdf>>. Acesso em: 31 out. 2015. [b]

WONG FILLMORE, L. When learning a second language means losing the first. *Early Childhood Research Quarterly*, v. 6, 1991, p. 323-346. Disponível em:

<<http://somalikidsbook.com/wp-content/uploads/2015/03/When-second-language-mean-losing-first-.pdf>>. Acesso em: 31 out. 2015

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. Tradução T. T. Silva. In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. São Paulo: Vozes, 2008. p. 7-72.

ZINN, D. L. *Il mantenimento della lingua di origine tra gli alunni albanesi: risultati di uno studio nel Materano*, 2002. Disponível em: <[http://www.associazionetolba.org/index.php?option=com\\_content&view=article&id=111&Itemid=257&lang=it](http://www.associazionetolba.org/index.php?option=com_content&view=article&id=111&Itemid=257&lang=it)>. Acesso em: mar. 2015

## **APÊNDICE**

## APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS MÃES BRASILEIRAS (ETAPA I DA PESQUISA)

### **Aquecimento:**

1. Apresentação pessoal e da pesquisa (objetivos do estudo, área de concentração, termo de consentimento)

**Contexto doméstico** (identificar políticas/práticas familiares no uso do português)

### **Cônjuge brasileiro(a):**

1. Dados pessoais: origem, idade, tempo que vive na Itália, profissão, grau de escolaridade.
2. Histórico do casal: onde, como e quando se conheceram; que línguas falavam (em que momentos); havia controle, plano, estratégia de uso das línguas (explorar a cronologia dos fatos com relação a(s) língua(s) falada(s) entre o casal)

### **A chegada dos filhos**

1. O nascimento dos filhos: quando, idade dos pais; tempo de união do casal.
2. O uso das línguas: entre o casal e com os filhos (explorar a razão das escolhas e as situações de uso no cotidiano)
3. Os efeitos destas escolhas para os(as) filhos(as) (explorar as percepções do cônjuge brasileiro sobre as reações dos filhos, pedir exemplos de resistência e/ou aceitação)
4. Explorar se os filhos falam e/ou compreendem o português (explorar os usos da língua dominante em relação à língua minoritária)
5. No caso de famílias com mais de um filho, questionar se a prática utilizada pelo casal foi mantida ou se houve mudança (explorar as diferenças entre o uso das línguas com os novos filhos)

### **Familiares (outros familiares no Brasil e na Itália)**

1. Posicionamento da família italiana sobre o bilinguismo: resistência e/ou encorajamento, em que momentos; interferências na escolha do casal (explorar experiências de bilinguismo entre familiares italianos)
2. Posicionamento da família brasileira sobre o bilinguismo: resistência e/ou encorajamento, em que momentos; interferências na escolha do casal (explorar experiências de bilinguismo entre familiares brasileiros)

**Outros contextos** (identificar onde e quando se fala/falava português com os filhos)

1. Outros contextos em que se fala em português (explorar as circunstâncias, as pessoas envolvidas, se se trata de situações intencionais, frequentes ou não)

**A evolução do bilingüismo dos cônjuges brasileiros(as) e dos seus filhos(as)**

1. As percepções dos pais brasileiros sobre suas próprias experiências na língua dominante (explorar suas experiências de aprendizagem, a avaliação de sua competência comunicativa e suas preferências de uso ao chegar à Itália e no momento atual)
2. As percepções dos pais brasileiros sobre as experiências de seus filhos em português (explorar as preferências de uso e a avaliação de sua competência comunicativa, os desafios ainda enfrentados e suas expectativas sobre a manutenção e o desenvolvimento do português entre as crianças)

**Término:**

1. Há algum ponto que você gostaria de repassar?
2. Alguma informação que ache relevante mencionar agora?
3. Há algum questionamento surgido agora, após esta conversa?

## APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS FILHOS (ETAPA II DA PESQUISA)

### **Aquecimento:**

1. Apresentação pessoal e da pesquisa.
2. Explicação sobre o caráter livre das respostas, enfatizando que não existem respostas erradas. Esclarecer que caso não entendam as perguntas devem informar.

### **1. Contexto doméstico**

#### **Preferências:**

- a) Quando você está em casa o faz para se divertir? (explorar suas atividades em casa)
- b) Você assiste TV? Qual o seu programa favorito? (explorar as línguas disponíveis nos programas televisivos, se há ou houve canal de TV em português e os programas favoritos)
- c) Você costuma usar o computador? O que você faz no computador? Jogos, rede de relacionamento, pesquisa, etc.

#### **Com os pais:**

- a) Em que momentos você está com seus pais em casa? (explorar o que eles costumam fazer juntos e em que línguas eles se comunicam)
- b) Você e seus pais costumam falar sobre o Brasil? (explorar os temas de conversas e opiniões sobre o Brasil)

#### **Com os irmãos:**

- a) Você tem irmãos? (explorar como passam o tempo juntos e quais as línguas utilizadas)

### **2. Outros Contextos**

#### **2.1 Na escola**

- a) Você gosta da sua escola? Por que sim ou por que não? (explorar a dinâmica escola, o relacionamento com os colegas e professores)
- b) Você tem colegas de outras nacionalidades na sua escola? (explorar quais as línguas ouvidas, se são faladas na escola, se há outros falantes de português) Quais são? Você conhece as línguas dos seus colegas?
- c) Seus professores e colegas costumam a perguntar sobre o Brasil e a língua portuguesa? (explorar se outras línguas são mencionadas pelos professores e se há atividades que exploram outras línguas e culturas)

#### **2.2 Atividades extra-escolar:**

- a) Você realiza atividade fora da escola? (explorar quais são as atividades realizadas, a frequência e quais as línguas costumam usar, além de questionar se há colegas que falam o português ou outra língua)

#### **2.2 Lugares de lazer**

- a) Você costuma encontrar seus amigos fora de casa? (explorar onde e quando se encontram, o que fazem, além de questionar se eles têm amigos que falam o português ou outra língua)

### **3. Relacionamento familiar**

#### **3.1 Família Italiana**

a) Você tem primos e tios aqui na Itália? Vocês costumam se encontrar? (explorar o convívio familiar com seus parentes italianos e o que costumam fazer juntos)

b) Seus parentes italianos já foram ao Brasil? Eles gostaram? O que eles pensam sobre o Brasil? (explorar o posicionamento dos seus familiares italianos sobre a língua e cultura brasileira)

#### **3.2 Família Brasileira**

a) Você tem primos e tios brasileiros que vivem aqui na Itália? (se houver, (explorar o convívio familiar com seus parentes brasileiros e o que costumam fazer juntos)

b) Você costuma ver seus parentes que moram no Brasil? Com que frequência? Eles já vieram à Itália? (explorar a relação com seus familiares brasileiros )

c) Você acha o Brasil muito diferente da Itália? Como é diferente, você poderia citar exemplos? (explorar como eles se sentem quando vão ao Brasil, o que fazem, em que língua se comunica)

### **4. Ser bilíngue: o convívio com duas línguas**

a) Você gosta do fato de falar duas línguas? Você acha difícil ser bilíngue? Por que sim ou por que não? (explorar suas lembranças em relação ao português desde sua primeira infância)

b) Você se sente mais confortável falando italiano ou português? Por quê? (explorar quando e com quem eles falam português, se gostariam de conhecer mais esta língua)

c) Você considera importante falar português? Por que sim ou por que não? (explorar se estuda e/ou fala outras línguas e sua avaliação sobre as competências nessas línguas e no português)

## APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS MÃES (ETAPA II DA PESQUISA)

### **Processo de Integração das mães brasileiras**

Como foi seu processo de adaptação em Cremona?

Você vivenciou algum tipo de dificuldade? Como foi?

Você enfrentou algum tipo de racismo? Discriminação? Na família de seu esposo, no seu trabalho, na escola de seu filho, com as pessoas em geral?

Você encontrou apoio para lidar com essas dificuldades? De quem?

E quanto ao uso do idioma, você sentiu dificuldades com o novo idioma durante o processo de adaptação na Itália?

E atualmente, como você convive com as duas culturas?

Com qual cultura você se identifica?

### **A relação entre língua, identidade e cultura**

A identidade cultural do seu lugar de origem é importante para você? E para a sua família?

Você pensa que isso pode mudar com o tempo? Você gostaria que mudasse? Por que sim ou por que não?

Com qual idioma você se identifica?

Qual a importância do português para a sua identidade?

O português é importante para conservar sua identidade cultural?

Você pensa que sua família já desenvolveu ou está desenvolvendo uma nova identidade cultural?

Como essas identidades se relacionam?

### **Informações sobre a escola dos filhos**

Seu filho frequenta a escola pública ou privada? Seu filho já trocou de escola alguma vez?

Você gosta da escola atual que seu filho frequenta? Como é a participação dos pais na escola?

Você percebeu alguma situação de racismo ou discriminação em relação ao seu filho na escola?

Você considera que seu filho tem um bom relacionamento com os colegas, os professores e com a metodologia da escola? Que fatos lhe indicam que sim ou que não?

Como está o desenvolvimento do seu filho na escola em relação ao aproveitamento dos seus estudos?

E quanto ao desenvolvimento na língua italiana em particular? Ele apresenta alguma dificuldade? Qual a sua avaliação?

Você considera que seu filho se sente integrado na escola?

Com quantos anos seu filho passou a frequentar a escola? Que línguas ele falava? Você acha que o fato de frequentar a escola interferiu de alguma forma no desenvolvimento da língua portuguesa?

Quanto ao uso do português, há alguma referência ao Brasil ou a língua portuguesa ou a cultura brasileira na escola?

Os professores realizam atividades que fazem referência ao Brasil ou a língua portuguesa ou a cultura brasileira?

Você gostaria que houvesse algum tipo de apoio para o uso do português na escola de seu filho?

Há alunos de outras nacionalidades na escola e na turma de seu filho?

No caso de crianças que frequentam o Ensino Fundamental II: seu filho vai para a escola média, agora, com 10 anos, existe a possibilidade de estudar outra língua? Quais as opções oferecidas pela escola? Você gostaria que outras línguas fossem sugeridas? Quais? Qual foi a língua escolhida pelo seu filho? Vocês decidiram juntos ou não? Por que fizeram esta escolha?

### **O uso da língua portuguesa**

Seu filho compreende e fala bem o italiano, você considera importante que ele aprenda a ler e escrever?

Em sua opinião, qual a importância que a língua portuguesa tem para o convívio familiar e social?

Além do convívio familiar, você considera que saber a língua portuguesa é importante para a atualidade?

E para o futuro, que expectativas você tem a respeito da necessidade de usar o português?

Neste momento, qual o idioma mais importante para seu filho?

Qual o conselho que você daria aos pais que desejam que seus filhos sejam bilíngues?

### **Perguntas variadas**

Você percebe alguma diferença na forma da sociedade italiana conviver com os estrangeiros desde que você passou a viver aqui?

Para você, como a geração dos seus filhos vão lidar com o convívio das diversas culturas que se apresentam na Itália?

**APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
(ETAPA I DA PESQUISA / PARTICIPAÇÃO DOS PAIS)**

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, de uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias – uma sua e a outra do pesquisador responsável.

Você tem o direito de **desistir** de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade.

**INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:**

Título do Projeto: ***O português como herança na Itália: línguas e identidades em diálogo***

Pesquisador Responsável : ***Daniela R. Mascarenhas Benedini***

E-mail para contato: ***danielamascarenhas@hotmail.com***

- ◆ O objetivo desta pesquisa é conhecer a sua prática de preservação ou erradicação do Português como língua de herança na vivência familiar. Falaremos sobre a sua prática bilíngüe e as ações que garantem ou impedem a transferência da língua de herança aos seus filhos.
- ◆ A entrevista será realizada em local e data de sua conveniência, podendo ser concluída em um ou mais encontros e será gravada para que eu possa ter suas respostas preservadas do modo como foram ditas e, posteriormente, transcrevê-las e analisá-las.
- ◆ Durante a entrevista, lembranças e sentimentos podem vir à tona. Caso não se sinta à vontade para continuar, o senhor/a senhora tem o direito de interrompê-la a qualquer momento.
- ◆ Sua identidade não será revelada em nenhum momento. Utilizarei e publicarei seus relatos e posteriormente arquivarei os depoimentos, tomando os cuidados necessários para que o senhor/a senhora e as pessoas que venham a ser citadas não sejam identificados neste trabalho.

Nome e Assinatura do pesquisador \_\_\_\_\_

**CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO**

Eu, \_\_\_\_\_, DOCUMENTO DE IDENTIDADE \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em participar do estudo ***O português como herança na Itália: línguas e identidades em diálogo***, como sujeito. Fui devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora ***Daniela R. Mascarenhas*** sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos, Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que seja necessária uma justificativa.

**Local e data:** \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ **de 2014**

Nome e Assinatura do sujeito ou responsável:

**APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
(ETAPA II DA PESQUISA / PARTICIPAÇÃO DOS FILHOS)**

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, da **II Etapa** da mesma pesquisa da qual participou em janeiro. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias – uma sua e a outra do pesquisador responsável.

Você tem o direito de **desistir** de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade.

**INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:**

Título do Projeto: **O português como herança na Itália: línguas e identidades em diálogo**

Pesquisador Responsável: **Daniela Ressurreição Mascarenhas Benedini**

Instituição / Departamento: **Universidade Federal da Bahia / Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura do Instituto de Letras.**

E-mail para contato: **danielamascarenhas@hotmail.com**

◆ O objetivo desta pesquisa é conhecer a sua prática de preservação ou erradicação do Português como língua de herança na vivência familiar. Falaremos sobre a sua prática bilíngüe e as ações que garantem ou impedem a transferência da língua de herança aos seus filhos.

◆ Nesta **II Etapa** da pesquisa irei visitar sua família em casa e acompanhar você e seus filhos em algumas situações fora do ambiente familiar num horário previamente combinado. Inicialmente, irei observar as interações realizadas entre seus filhos e entre eles e os adultos que estejam presentes neste momento. Em seguida, será realizada uma entrevista com cada uma de seus filhos, separadamente, sobre suas experiências e opiniões acerca do uso de ambas as línguas. Esta entrevista será gravada para que eu possa ter suas respostas preservadas do modo como foram ditas e, posteriormente, transcrevê-las e analisá-las.

◆ A sua identidade e de seus filhos não serão reveladas em nenhum momento. Utilizarei e publicarei seus relatos e posteriormente arquivarei os depoimentos, tomando os cuidados necessários para que você e seus filhos e as pessoas que venham a ser citadas não sejam identificados neste trabalho.

◆ Para todas as famílias será oferecido um livro infantil em português como forma de agradecimento pela participação nesta pesquisa.

Nome e Assinatura do pesquisador \_\_\_\_\_

**CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO**

Eu, \_\_\_\_\_, DOCUMENTO DE IDENTIDADE \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em participar e autorizo a participação do(s) meu(s) filho(s) na **II Etapa** do estudo ***O português como herança na Itália: línguas e identidades em diálogo***, como sujeitos. Fui devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora ***Daniela Ressurreição Mascarenhas Benedini*** sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos, Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que seja necessária uma justificativa.

**Local e data:** \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ **de 2014.**

Nome e Assinatura do sujeito ou responsável: