



# O papel do progenitor não brasileiro na transmissão do PLH: suas práticas linguísticas e o impacto na proficiência dos filhos

**The role of non-Brazilian parents in the transmission of PHL: their language practices and the impact on the proficiency of their children**

*Andreia Moroni\**

**RESUMO:** Este artigo apresenta resultados parciais de uma pesquisa qualitativa realizada na Catalunha, Espanha, entre 2013 e 2017, com adultos vinculados a uma associação de famílias que promove o Português como Língua de Herança (PLH). Nele, a partir principalmente de entrevistas semiestruturadas, analisa-se o papel dos progenitores não brasileiros no projeto de transmissão do PLH em famílias mistas (nas quais um progenitor é brasileiro, o outro, não) em três situações: 1) o progenitor não brasileiro adota o português como sua principal língua de interação com os filhos; 2) o progenitor não brasileiro não fala, mas entende o português, o que permite que a língua seja usada em interações com os outros membros da família; e 3) o progenitor não brasileiro não fala nem entende português. São apresentadas algumas informações sobre o contexto bilíngue catalão-castelhano da Catalunha, pois se acredita que as ideologias linguísticas da sociedade podem influenciar no modo como as famílias se posicionam em relação ao PLH. Os resultados ajudam a desmistificar duas ideias: que as mães

**ABSTRACT:** This article presents partial results of a doctoral research developed in Catalonia, Spain, between 2013 and 2017, with adults who were members of an association of families that promotes Portuguese as a Heritage Language (PHL). With data achieved mostly from semi-structured interviews, the role of non-Brazilian parents in the project of PHL intergenerational transmission in mixed families (in which one of the parents is Brazilian, while the other is not) is analyzed in three situations: 1) the non-Brazilian parent has adopted Portuguese as the main language of interaction with the children; 2) the non-Brazilian parent doesn't speak Portuguese but understands it and it allows the language to be used in interactions with other family members; and 3) the non-Brazilian parent doesn't speak and doesn't understand Portuguese. Some information on the bilingual Catalan-Spanish context of Catalonia is presented as it is believed that the linguistic ideologies of the society can influence the position the family holds towards PHL. The results help to demystify two ideas: that

---

\*Doutora em Linguística Aplicada pela Unicamp e em Sociolinguística pela Universidade de Barcelona (UB) e pesquisadora colaboradora do Centro de Pesquisa em Sociolinguística e Comunicação (*Centre de Recerca en Sociolingüística i Comunicació*, CUSC) da UB.

seriam as principais responsáveis pela transmissão linguística intergeracional e que o papel dos “falantes nativos” seria mais importante que o dos “não nativos” nesse projeto.

mothers are the main responsible for the intergenerational linguistic transmission and that the role of “native speakers” is more important than “nonnative” speakers in this project.

**PALAVRAS-CHAVE:** Catalunha. Português como Língua de Herança. Políticas linguísticas familiares. Progenitores não brasileiros. Afetividade.

**KEYWORDS:** Catalonia. Portuguese as a Heritage Language. Family language policies. Non-Brazilian parents. Affectivity.

## 1. Introdução

O Português como Língua de Herança (PLH), campo de estudos que ainda está consolidando sua identidade – dez anos atrás o termo era desconhecido ou inexistente na academia brasileira e ainda estamos acompanhando a publicação das primeiras obras especializadas sobre o tema –, surge, como é natural, repleto de inquietudes. São muitas as perguntas num contexto que pode ser tão amplo como o mundo, se o PLH for entendido como língua portuguesa utilizada em contexto minoritário, geralmente relacionada às migrações do século XXI (MORONI, 2015), em sociedades cujas línguas majoritárias são outras, como no caso deste artigo. Sendo esse o momento que o campo de pesquisa atravessa, ainda há muito que amadurecer e muita informação a ser organizada.

As inquietudes para dar forma a este tema de estudo vão em direções diferentes e têm mostrado, até o momento, perspectivas variadas a partir da qual abordá-lo, por exemplo, a identidade dos falantes de PLH e sua relação com a língua (Souza, 2010b; 2008); as políticas públicas de alguns países ou regiões que contemplam as LHs, como as políticas para “línguas maternas” da Finlândia (Piipo, Línguas maternas no ensino básico: espanhol e português na área metropolitana de Helsínquia, 2016; 2015) ou de “língua e cultura do país de origem” dos cantões da Suíça (Zurique, 2011); as redes de colaboração entre educadores que atuam em iniciativas organizadas pela comunidade (e não por governos) para promover encontros regulares nos quais se promove o

ensino mais estruturado da língua e cultura de herança (YONAHHA; MUKAI, 2016; FALKOWSKI, 2016; HEATH, 2015; LICO, 2015); a didática para ensino em sala de aula de PLH (Melo-Pfeifer, 2016; Gomes, 2015), e, também, a capacitação das famílias para que entendam melhor os processos de transmissão<sup>1</sup> de uma LH e o que podem fazer para impulsioná-lo entre as crianças, se assim o desejarem.

Embora haja um interesse crescente de educadores em promover o ensino de PLH em sala de aula, bem como o das pesquisas nesse contexto, deve-se destacar que, no caso das LHs, uma parte importante desse aprendizado se dá nos chamados “contextos naturais”, isto é, nas interações sociais, principalmente dentro da família. É para esse contexto, o familiar, em que crianças de origem brasileira podem aprender a língua portuguesa fora do Brasil, que desejo centrar minha atenção neste momento.

Evidentemente, nesse cenário, os pais e mães brasileiros são considerados agentes fundamentais na transmissão do PLH aos filhos. Porém, como o perfil das famílias de brasileiros<sup>2</sup> no exterior pode ser bastante heterogêneo – como tantos outros aspectos do PLH –, nem sempre a criança aprendiz de PLH tem ambos os progenitores brasileiros. Nesse caso, qual seria o papel do progenitor não brasileiro na transmissão dessa língua de herança? Seu papel é menos importante que o do progenitor brasileiro? Qual a importância que um falante “não nativo” pode ter como referente para a criança aprendiz de PLH?

---

<sup>1</sup> A terminologia “transmissão” é bastante utilizada nas discussões de PLH. Não se trata, porém, de pensar a língua como algo pronto ou como um patrimônio que pode ser entregue ou transmitido juridicamente aos “herdeiros” para ser simplesmente usado, como se tal atitude bastasse. A transmissão de uma língua de herança pode requerer muito esforço, tanto de quem ensina como de quem aprende. Transmissão, no contexto de LH, se refere a essa maneira de ensinar a língua que ocorre a partir de situações cotidianas, de interações reais, normalmente entre os membros do núcleo familiar – mas podendo se expandir à comunidade de fala – desde a mais tenra idade do aprendiz, os chamados “contextos naturais”.

<sup>2</sup> Destaco a opção de utilizar “famílias de brasileiros”, e não “famílias brasileiras”: as famílias de brasileiros são famílias em que o pai e/ou a mãe da criança é brasileiro/a, e reflete melhor o perfil de famílias do estudo, de casais de diferentes nacionalidades (às vezes, com famílias monoparentais ou casais separados).

Como base nesses questionamentos, que são também as questões de investigação, o presente artigo tem por objetivo explorar o papel que os progenitores *não* brasileiros podem ter na transmissão do PLH em famílias de brasileiros na Catalunha, Espanha, a partir de pesquisa de doutorado realizada entre 2013 e 2017. Serão apresentadas três situações de famílias formadas por mãe brasileira e pai não brasileiro com práticas linguísticas distintas em relação aos usos do português: 1) o progenitor não brasileiro adota o português como sua principal língua de interação com os filhos; 2) o progenitor não brasileiro não fala, mas entende o português, ou fala, mas opta por utilizar sua língua inicial nas interações familiares, o que propicia o uso do português por outros membros da família, inclusive em interações com ele; e 3) o progenitor não brasileiro não fala nem entende português.

Observe-se que essa seria apenas uma das múltiplas variáveis a serem levadas em consideração ao se analisar as políticas linguísticas familiares e os resultados que podem ter na transmissão de uma LH. Outras variáveis seriam, por exemplo: o interesse dos progenitores na transmissão da LH; tempo disponível para promover o uso da LH; acesso a materiais e conteúdos na LH; convivência com outros membros da família ou uma comunidade de falantes da LH; recursos econômicos para realizar viagens ao país em que a LH é língua autóctone etc.

## 2. Pressupostos teóricos

Quando se trata de definir o que são línguas de herança, duas descrições são constantemente mencionadas: Valdés (2000; 2001) as considera como línguas diferentes da língua da sociedade, faladas na família, no ambiente doméstico, e cujos aprendizes apresentam algum grau de bilinguismo, falando ou apenas entendendo a língua de herança; já Van Deusen-Scholl (2003) tem uma definição mais ampla, pois considera como LH aquela que abarca um grupo que inclui desde nativos fluentes a não falantes da LH, os quais podem estar a gerações de distância do familiar emigrante, mas que se sentem culturalmente ligados à língua e têm um vínculo

cultural com a comunidade que se comunica por esse idioma. Em todo caso, na LH ocorrem processos de identificação entre seus falantes e isso só é possível porque a própria LH é um discurso construído por meio de uma série de práticas sociais – e culturais – compartilhadas.

Seja como for, pensar as habilidades linguísticas dos falantes de LH é pensar competências díspares, tanto individualmente como em relação a um grupo de falantes. Como propõe Lynch (2008), as competências dos aprendizes de herança podem ser distribuídas num *continuum* que compreende desde um alto grau de proficiência (como o de um falante “nativo” com alta escolaridade) aos não falantes (mas que se sentem vinculados à língua). Visto desse modo, o conceito de *continuum* remete a algumas ideias da perspectiva *complexica* (MASSIP; BASTARDAS, 2015), como a dos sistemas difusos (MUNNÉ, 2015): ser falante de língua de herança é pertencer a um conjunto cujos limites não são nítidos; é estar em algum ponto entre 0 (não ser falante da língua) e 1 (ser um falante). É, portanto, buscar alternativas a uma visão composta por conjuntos cujos limites são bem definidos, como em 0 e 1, a da lógica binária que só permite um ou outro valor.

Pensando em como caracterizar o falante de herança, há entendimentos diferentes sobre que aspectos priorizar. O critério de Valdés (2000; 2001) tem como norteador a *proficiência* linguística: é necessário algum grau de proficiência (falar ou entender) para pertencer à comunidade de fala; já Van Deusen-Scholl (2003) valoriza o sentimento de *identificação* com tal grupo: não é fundamental saber a língua, sendo que o sentir-se culturalmente ligado a ela é o que caracterizaria o aprendiz de LH. Embora se costume pensar o falante de herança como o descendente de um falante desta língua, tipicamente os filhos ou netos, sugiro que neste grupo sejam também considerados, no caso das famílias mistas de PLH, os progenitores não brasileiros: estes também podem ter algum grau de proficiência na LH e um vínculo cultural (e afetivo) com a comunidade de fala.

Além desses dois norteadores, o de *proficiência* e o de *identificação*, proponho acrescentar a *afetividade* aos fatores que vinculam o falante de herança ao grupo. Assim, o falante de herança também está caracterizado por viver experiências emocionalmente significativas na LH, como as formas cognitivas de vinculação afetiva (Dantas, 1992), sendo que, para ele, as palavras da LH podem ser corpóreas e emotivas e processadas por canais afetivos (PAVLENKO, 2005). Em He (2010) é possível encontrar a descrição desse vínculo – não apenas cultural, mas também emocional – feita por Jason, um aprendiz de chinês como língua de herança:

A língua falada em casa é o chinês. Meus pais são chineses. Eles sempre me elogiaram e me deram broncas em chinês ... O meu chinês é muito ruim. Eu não sei ler e só consigo escrever meu nome. Mas quando eu penso na língua chinesa eu penso em minha mãe, meu pai e minha casa. É a língua da minha casa e do meu coração. (HE, 2010, p. 66)

Entender que a comunidade de fala de uma LH está fortemente caracterizada pelos vínculos emocionais construídos na LH, que se identifica pelas práticas culturais compartilhadas nessa língua e se distribui num *continuum* de proficiências linguísticas variáveis ajuda a romper com dicotomias que não necessariamente funcionam na hora de definir seus falantes. Assim, usar termos como “língua materna x estrangeira”, “língua nativa x não nativa” ou “sujeito bilíngue x monolíngue” para referir-se à sua proficiência talvez não sejam adequados. Da mesma forma, em termos de identidade, a oposição “brasileiro x inglês” (ou qualquer outra que faça referência a identidades nacionais) não necessariamente é a adequada para que um falante de PLH expresse sua identidade, pois como argumenta Souza (2010b), é possível que ele se identifique como ambos.

Dentro dessa perspectiva, me interessa retomar o que o termo “aprendiz” significa. Muito utilizado na literatura de LH em inglês (cujo equivalente é “*learner*”) para se referir a este grupo, o “aprendiz” não é necessariamente “aluno”, num contexto

de aprendizagem em sala de aula; tampouco é, necessariamente, “falante”, pois é possível que, nesse *continuum*, não chegue efetivamente a falar a LH. Pensando que o PLH se caracteriza por suas heterogeneidades (dos graus de proficiência neste *continuum* e das especificidades de cada sociedade de acolhida onde ele se manifesta) e que está intimamente relacionado aos movimentos migratórios dos brasileiros no século XXI, incluindo migrações de retorno, mostra-se relevante situá-lo dentro de um cenário de superdiversidade.

Segundo Blommaert (2013), a superdiversidade se caracteriza por três fatores: mobilidade, complexidade e imprevisibilidade – uma imprevisibilidade que deve ser considerada, também, ao se pensar as novas configurações, não necessariamente previstas, que estas famílias de brasileiros assumem com rearranjos decorrentes da separação. Ela deve ser pensada, ainda, como uma característica da produção linguística dos sujeitos plurilíngues falantes de PLH, os quais não irão utilizar unicamente o português como língua de interação em suas relações sociais: o habitual nesses contextos é que seus interlocutores, quando sabem português, conheçam também outras línguas do repertório do falante de PLH. As interações linguísticas em contextos de PLH seriam, assim, menos previsíveis e não aconteceriam necessária ou exclusivamente em português.

## 2.1 A importância de um olhar para a afetividade no PLH

Se já mencionei que acrescento a afetividade como um dos enfoques sob os quais o PLH deve ser pensado, faz-se necessário aprofundar um pouco mais por que isso é necessário.

Por exemplo, ao estar presente em maior ou menor grau na vida do bebê desde sua condição de *infans* – para a psicolinguística, o indivíduo que não é capaz de se posicionar ainda como sujeito por não ter feito a passagem para a linguagem (LEMOS, 2002) –, o PLH acompanha a materialidade linguística que essa criança transformará

em linguagem para poder construir sua subjetividade. Sabe-se que esse cenário, de uma exposição intermitente à LH no núcleo da família na primeira infância, embora não seja o único possível, é bastante comum nos casos de transmissão linguística de línguas minoritárias. Ainda que a exposição do *infans* à LH não seja, de modo algum, garantia de que a criança chegará a usar a língua de modo proficiente e a quantidade de *input* recebido na LH varie caso a caso por uma série de fatores, como não considerar as dimensões afetivas nos caminhos e percalços do PLH?

Nesse cenário, o PLH é parte da materialidade linguística em que ocorrem as interações entre mãe, pai ou outros sujeitos desse núcleo e o bebê, e talvez entre os próprios sujeitos, e, posteriormente, entre tais sujeitos e a criança, e fará parte das experiências emocionais que a constituirão.

Isso, como explica Pavlenko (2005), marca uma diferença na maneira como a emotividade pode se manifestar para os aprendizes de uma LH, cujo aprendizado começa em casa, em “contextos naturais” que fazem com que as palavras sejam processadas também por “canais afetivos”, num processo verdadeiramente diferente daquele do aprendizado de uma língua estrangeira (LE) em sala de aula, que não está necessariamente integrado a associações emocionais:

Se os falantes são socializados numa língua em contextos naturais, particularmente quando pequenos, a memória emocional está envolvida no aprendizado da língua. Como resultado, tais palavras se percebem corpóreas e emotivas, o que quer dizer que são processadas não só por canais cognitivos, mas também pelos afetivos, disparando associações na memória autobiográfica e emocional, sensações físicas e respostas fisiológicas, examinadas através de níveis de alerta autonômico. Essas palavras trazem de volta vozes e lembranças, que remontam a carinho, alegria e afeto, mas também podem ser recebidas como flechas disparadas por um arco, deixando feridas que talvez nunca se curem. Por outro lado, línguas aprendidas em contexto de sala de aula não machucam; elas se aprendem através da memória explícita e não estão integradas a lembranças pessoais, representações sensoriais e associações afetivas. Como resultado, as palavras dessas línguas às vezes são percebidas como sons vazios. (PAVLENKO, 2005, p. 237-238)

A socialização da criança na LH dentro do núcleo familiar, no entanto, depende da exposição e dos usos que os adultos da família proporcionarão a ela nesta língua que, cabe lembrar, é minoritária na sociedade de acolhida. Nos contextos de imigração, sabe-se também que a transmissão da LH não é automática, simples, natural: a mesma atenção que se dá a entender por que a transmissão pode acontecer de um modo eficaz deveria ser dispensada a entender por que pode não haver, entre os pais, o desejo de que tal língua seja transmitida – algo que deve ser feito, de preferência, sem julgamentos. Nesse sentido, é importante ter consciência de que espaço ocupam a língua e o que ela pode representar, em termos emocionais, na história migratória de um progenitor que poderia transmitir sua LH.

Como relata Pavlenko (2005) ao comentar os casos de judeus alemães imigrados para os EUA durante a II Guerra Mundial, alguns dos quais sofreram perseguições e, uma vez neste novo país, se recusaram a continuar falando alemão, deixar para trás uma língua pode ser também uma forma de fechar a porta para um passado que não se deseja recordar – uma postura que pode partir dos adultos em cujas mãos está a decisão de transmitir (ou não) uma LH aos filhos. Faço minhas suas palavras: “Não é de surpreender, portanto, que as emoções influenciem tanto as políticas linguísticas como escolhas linguísticas individuais” (PAVLENKO, 2005, p. 193).

Assim, pensando a LH não só como um capital linguístico (BOURDIEU, 1982) ou um recurso comunicativo, mas como o meio e o contexto em que experiências significativas para a constituição do sujeito são vividas e como essas vivências em si, é preciso contextualizar os aspectos afetivos da transmissão da LH numa abordagem globalizante. Para isso, a interpretação de Dantas (1992) da teoria de Wallon (1987), para quem tanto a linguagem como a motricidade e a sensibilidade têm um nível afetivo e outro cognitivo indissociáveis, fornece subsídios apropriados. Na abordagem de Wallon (1987), a afetividade é uma fase do desenvolvimento humano, a mais arcaica, a partir da qual, aos poucos, a inteligência irá se diferenciar. O desenvolvimento de ambas, no

entanto, é recíproco: “a afetividade depende, para evoluir, de conquistas realizadas no plano da inteligência, e vice-versa” (DANTAS, 1992, p. 90).

A autora vai além ao considerar as relações indissociáveis entre linguagem e cognição na teoria de Wallon (1987): é por meio dos vínculos afetivos, estabelecidos tanto pela comunicação tônica entre o cuidador e o bebê (o toque, o tom de voz) como, posteriormente, pela linguagem (primeiro oral, depois escrita), que o desenvolvimento cognitivo da criança será estimulado, chegando a uma “forma muito requintada de comunicação afetiva” a ser levada em conta nas discussões relacionadas à educação. Esses pontos ajudam a trazer a dimensão afetiva para as discussões de PLH:

Depois que a inteligência construiu a função simbólica, a comunicação se beneficia, alargando o seu raio de ação. Ela incorpora a linguagem em sua dimensão semântica, primeiro oral, depois escrita. A possibilidade de nutrição afetiva por estas vias passa a se acrescentar às anteriores, que se reduzem à comunicação tônica: o toque e a entonação da voz. Instala-se o que se poderia denominar de forma cognitiva de vinculação afetiva. Pensar nesta direção leva a admitir que o ajuste fino da demanda às competências, em educação, pode ser pensado como uma forma muito requintada de comunicação afetiva. (DANTAS, 1992, p. 90)

Assim, refletir sobre PLH é também refletir sobre os vínculos existentes entre pais e filhos, entre o que se erige e o que se rompe por intermédio da língua quando brasileiros imigrados se encontram, entre o que faz com que os cônjuges estrangeiros que não têm o português como língua inicial<sup>3</sup> se encantem ou se aterrem com as possibilidades de incluí-lo em seu repertório linguístico familiar. A afetividade estará sempre em jogo nos processos cognitivos relacionados ao aprendizado de uma LH e entra nas regras de minha postura situada de pesquisadora como uma dimensão que não deve ser temida ou evitada: o PLH precisa ser pensado, também, como nutrição afetiva.

---

<sup>3</sup> Por gerar mal-entendidos constantes quando utilizada em discussões de PLH, “língua materna” é uma expressão que prefiro evitar. Nesse caso, ao me referir à língua falada pelos pais de um falante de língua de herança, prefiro a terminologia adotada por Fukuda: língua inicial.

## 2.2 A necessidade de um olhar feminino e feminista para as questões de PLH

Precisamos, portanto, refletir sobre em que colocar o olhar ao pensar e estudar as questões de PLH. Em vez do apagamento da esfera doméstica e afetiva das LHs, em que se gestam as formas cognitivas de vinculação afetiva, é preciso ver esse cenário como uma das muitas esferas de protagonismo feminino – apagadas pela hegemonia histórica de uma visão moldada pelo olhar do homem, do masculino, tradicionalmente voltado ao espaço público, em vez do íntimo e do privado; a construções sociais que historicamente atribuem ao universo masculino as questões racionais e de importância, associando às mulheres o universo do sentimental<sup>4</sup>, o que, portanto, como tudo aquilo atribuído ao feminino, é visto como menos importante e menos digno de ser levado a sério. Estas questões, sobre as quais não me estenderei, também permeiam a maneira como tem se desenvolvido a academia e influem sobre aquilo que até recentemente era pesquisável.

“Feminino” e “masculino”, no entanto, numa época de identidades fragmentadas, heterogêneas, contraditórias e fluidas – pós-modernas, enfim, como descrito por Bauman (2005) ou Hall (2011), e que servem bem para descrever os contextos de PLH –, devem ser vistos apenas como matrizes de gênero, às quais homens e mulheres – seja nas construções sociais dos sujeitos transgêneros, seja pelo sexo biológico de nascimento em concordância com a identidade de gênero dos cisgêneros – podem se alinhar com bastante fluidez nos tempos atuais.

Tal ótica feminina e feminista de fazer pesquisa, que propõe a dissolução das dualidades entre sujeito x objeto, racional x emocional, abstrato x concreto e

---

<sup>4</sup> Por exemplo, como registra Engel: “Uma das imagens mais fortemente apropriadas, redefinidas e disseminadas pelo século XIX ocidental é aquela que estabelece uma associação profundamente íntima entre a mulher e a natureza, opondo-a ao homem identificado à cultura. [...] tal imagem seria revigorada a partir das ‘descobertas da medicina e da biologia, que ratificavam cientificamente a dicotomia: homens, cérebro, inteligência, razão lúcida, capacidade de decisão *versus* mulheres, coração, sensibilidade, sentimentos’.” – cabe lembrar que tais “descobertas” provinham de conhecimento “científico” produzido majoritariamente por homens. Outros exemplos são fornecidos na obra de Del Priore **Fonte bibliográfica inválida especificada.**

quantitativo x qualitativo, foi proposta já há mais de uma década (SPRAGUE; ZIMMERMAN, 2004) e, além de descrever bem alguns dos fundamentos sob os quais os dados aqui apresentados foram gerados, pode ser relacionada a outros conceitos tão necessários para se pensar o campo do PLH, como o dos *continuums* (LYNCH, 2008) ou o dos conjuntos difusos (MASSIP; BASTARDAS, 2015). Além disso, essa perspectiva propõe alternativas à tradição positivista, alinha-se a paradigmas pós-modernos e contesta uma maneira vista como patriarcal de se fazer ciência e gerar conhecimento.

### 2.3 A Catalunha: bilinguismo e políticas linguísticas para o catalão

Para terminar de compreender os dados que serão apresentados e a discussão a ser feita, cabe fornecer algumas breves informações sobre o contexto em que o PLH foi estudado e suas especificidades. A Catalunha, uma das comunidades autônomas do Estado espanhol, é um território onde o catalão, língua cooficial e autóctone, divide espaços com o castelhano (espanhol), língua oficial em todo o Estado. A região apresenta ainda, como característica, ter recebido sucessivas ondas de imigração, tanto internas, de outras regiões da Espanha nas quais não se fala o catalão, como externas, sendo a última, do séc. XXI, caracterizada pelas migrações internacionais (Domingo, 2014). As migrações e as tensões entre a população local e o governo central espanhol, que incluem períodos de proibição do uso do catalão, como durante o regime franquista, fazem que os conhecimentos linguísticos das duas línguas sejam bastante heterogêneos<sup>5</sup> – e parte das heterogeneidades nas competências linguísticas dos residentes na Catalunha pode ser observada no Quadro 1, a seguir:

---

<sup>5</sup> Para uma análise mais profunda dos diferentes padrões de uso do catalão e do castelhano no cotidiano dos catalães, consultar Boix-Fuster (2009).

Quadro 1 – Pessoas que sabem catalão na Catalunha, por habilidade, em milhares e porcentagens (adaptado de Vila e Moreno e Sorolla e Vidal (2013, p. 186)).

	Entende		Sabe falar		Sabe escrever		Não entende		Não sabe falar		População total (≥2 anos)
	milhares	%	milhares	%	milhares	%	milhares	%	milhares	%	
<b>Catalunha</b>	7.075	96,8%	6.155	84,2%	5.000	68,4%	235	3,2%	1.155	15,8%	7.310

De acordo com Vila i Moreno e Sorolla Vidal (2013), cerca de 15% da população da Catalunha não sabe falar catalão, um número bastante acima do 6,1% da população espanhola que não fala castelhano. Ainda segundo os autores, o resultado desses processos migratórios e políticos seria um bilinguismo assimétrico – praticamente todos os falantes de catalão sabem castelhano, mas nem todos os falantes de castelhano sabem catalão.

Dentro das heterogeneidades existentes nos usos dessas duas línguas, cabe ainda destacar que, devido às ondas migratórias mencionadas, estima-se que os falantes de catalão como língua inicial sejam apenas 4,4 milhões nos territórios catalães<sup>6</sup> (VILA I MORENO; SOROLLA VIDAL, 2013), ou 34% de seus habitantes. Por outro lado, 5,7 milhões não são falantes iniciais, mas aprenderam o idioma, o que o caracteriza como uma língua com alto poder de atração: a proporção entre falantes iniciais e novos falantes é de 1:2,3, o que a situa um pouco abaixo da mesma proporção no inglês (1:2,8) ou francês (1:2,5), mas consideravelmente acima da do russo (1:1,6) e do castelhano (1:1,3), ou como a sétima língua mais aprendida como língua não inicial na União Europeia (VILA I MORENO; SOROLLA VIDAL, 2013).

De fato, se não bastasse a presença de duas línguas oficiais na Catalunha e o grande número de estrangeiros ali residentes (em 2016, 17% da população tinha nascido no exterior (Catalunha, 2016)), que são indícios de plurilinguismo, outro estudo comprova a percepção de que, na Catalunha, falar apenas uma língua é praticamente uma anomalia:

<sup>6</sup> Os territórios de língua catalã incluem, além da Catalunha, o País Valenciano, as Ilhas Baleares e *Franja del Ponent* (em Aragão), na Espanha; o principado de Andorra; a Catalunha Norte, na França; e da cidade de Alguer, na Itália.

Os catalães de 15 anos ou mais sabem falar em média 2,5 idiomas, de modo que somente 12,9% são monolíngues. Cerca de 88% sabem falar pelo menos duas línguas. Concretamente, 45,8% sabe falar duas e 27,7%, três. Como se pode observar, aqueles que sabem falar quatro ou mais línguas são tão numerosos como os que falam apenas uma. (CATALUNHA, 2015).

Entender que, na Catalunha, há certa predisposição favorável ao plurilinguismo na opinião pública e nas ideologias é importante, já que as mesmas parecem ter influência nas representações sobre PLH identificadas entre os resultados desta pesquisa. Alguns pontos históricos ajudariam a entendê-la.

Com a transição para o regime democrático nas décadas de 1970 e 1980 após o regime franquista, e com o fim da proibição do uso do catalão, surgiram campanhas e políticas públicas a favor da “normalização linguística”, um processo que tem como objetivo final que a língua territorial (catalã) se torne socialmente hegemônica tanto nas comunicações institucionais como privadas, para que se garanta a continuidade de suas funções e usos, incluindo a transmissão linguística, de modo autônomo, isto é, sem a necessidade de intervenções públicas (como políticas linguísticas estatais) ou privadas a favor de seu uso<sup>7</sup>. Isso passa por estabelecer uma “segurança linguística”, ou seja, a oportunidade de viver uma vida completa, sem obstáculos importantes, numa comunidade de gente que compartilha uma língua própria (BOIX-FUSTER, 2009a).

Boix-Fuster (2009a) atribui às campanhas de normalização linguística promovidas pelos governos da Catalunha e municipais a percepção geral de que o catalão é um código que os catalães devem conhecer. Tais políticas, no entanto, não chegam a alterar as pautas de conduta que fazem com que o castelhano, e não o catalão,

---

<sup>7</sup> Note-se que o próprio conceito de “normalização linguística” pode ser interpretado de forma ambivalente inclusive nas políticas públicas que o contemplam. As pautas não são claras, por exemplo, sobre se essa “normalização” se dá a partir de um modelo de bilinguismo entre catalão e castelhano ou de um modelo centrado numa sociedade monolíngue de língua catalã.

seja a língua não marcada, a anônima, a usada para se dirigir aos desconhecidos e estrangeiros no território geográfico da Espanha em que o catalão é língua autóctone.

### 3. Metodologia

Conforme mencionado, este artigo apresenta resultados parciais de uma pesquisa de doutorado desenvolvida entre 2013 e 2017, realizada numa associação de famílias constituída formalmente como pessoa jurídica, a Associação de Pais de Brasileirinhos na Catalunha (APBC), que contava com cerca de 35 famílias associadas e organizava aulas de Língua e Cultura do Brasil para cinco grupos de crianças de 2 a 12 anos, além de diversos encontros culturais, relacionados principalmente ao calendário brasileiro, mas, em alguns casos, também ao local. O estudo se propunha conhecer as representações (HALL, *Cultural Representations and Signifying Practices*, 1997) de um grupo de 14 famílias de brasileiros sócias da instituição, além de três professoras de português da entidade, sobre políticas e planejamentos linguísticos para PLH. O exame dessas representações se complementou com observação participante em contextos relacionados à associação. Tais representações, que constroem a intersecção entre linguagem e sujeito no mundo social (HALL, *Cultural Representations and Signifying Practices*, 1997), permitem conhecer as ideologias linguísticas desse grupo e interpretar a relação entre a língua e os seres humanos na sociedade (WOOLARD, 2012).

Tendo como principal fonte de dados as entrevistas realizadas com pais e professoras, as quais se complementaram com um grupo focal, questionários, observações da pesquisadora sobre o contexto investigado e pesquisa documental, os objetivos da pesquisa empreendida foram:

- 1) Descrever e analisar as representações construídas pelos sujeitos de pesquisa em seus discursos acerca de políticas linguísticas familiares e institucionais no que concerne ao PLH e ao plurilinguismo;
- 2) Refletir sobre possíveis influências das ideologias linguísticas associadas ao catalanismo no processo de construção discursiva dessas representações.

Para tanto, foi utilizada uma metodologia de geração de dados mista, predominantemente qualitativa, sintetizada no Quadro 2, a seguir:

Quadro 2 – Conjunto de dados da pesquisa.

Quantidade de registros	Procedimentos metodológicos	Período de obtenção dos registros
17	Questionários	30/12/2014 a 30/03/2015
12	Entrevistas individuais com pais e mães da APBC	30/12/2014 a 30/03/2015
3	Entrevistas individuais com professoras da APBC	25/01/2015 a 26/02/2015
1	Grupo focal com 9 pais e mães da APBC (6 participaram das entrevistas individuais; 3 não participaram das mesmas)	30/05/2015
1	Observações nos contextos da APBC	set/2014 a dez/2016

No presente artigo, para discutir o papel do progenitor não brasileiro na transmissão do PLH, serão utilizados dados principalmente das entrevistas semiestruturadas realizadas com pais e mães da associação, os quais foram roteirizados, com transcrição parcial, para posterior análise. Previamente à realização das entrevistas, foi aplicado um questionário. A intenção do questionário era dar à pesquisadora uma ideia do perfil do entrevistado, antes do início da entrevista, para que as perguntas do roteiro de entrevista fossem mais bem direcionadas, encurtar o tempo de entrevista (o que, conseqüentemente, reduziria o trabalho de transcrição e análise das entrevistas (DÖRNYEI, 2007)), e permitir traçar um perfil do grupo a partir dessas informações. Não serão abordados, portanto, os dados gerados pelas professoras.

#### 4. Resultados

Ao longo da pesquisa, pude observar que, no projeto de transmissão linguística das famílias mistas estudadas na Catalunha, o progenitor não brasileiro pode assumir diferentes posturas. Retomando a ideia do *continuum*, um dos extremos se caracterizaria pelo apoio explícito ao projeto de transmitir o PLH aos filhos, que se

traduz, na prática, no fato desses progenitores não brasileiros terem adotado o português como a principal língua de interação com a criança e com o progenitor brasileiro, em detrimento de sua(s) língua(s) inicial(is); no outro, embora ele possa ser favorável à ideia de que o PLH seja transmitido ao filho, não chega a envolver-se no processo e não tem interesse em aprender o português. Evidentemente, entre um e outro extremo há várias nuances.

No caso das famílias pesquisadas, sócias de uma instituição que promove o PLH e cujos filhos participaram em algum momento do curso de Língua e Cultura do Brasil ali oferecido, entendo que a própria participação na associação já confirmava que havia, na família, um projeto consciente de transmissão do PLH. Em outros contextos, no entanto, a falta de interesse de ambos os progenitores ou mesmo a pressão do progenitor não brasileiro pode implicar que a possibilidade de transmitir uma LH não seja sequer considerada. Souza (2015) relata, por exemplo, o caso de um pai inglês que proibiu a esposa brasileira de falar português com os filhos até que as crianças tivessem quatro anos de idade.

Para explorar o papel que o progenitor não brasileiro pode desempenhar na transmissão de PLH, apresentarei três situações ilustrativas: 1) a de um pai que decidiu adotar o português a língua principal de suas interações com os filhos; 2) a de pais que não falam português, mas entendem, ou que falam, mas optam por utilizar sua língua inicial na interação com os filhos; e 3) a de um pai que não fala português e declara não entender a língua. No primeiro caso, as representações apresentadas são do próprio entrevistado e, no segundo e no terceiro, das mães dos filhos desses homens. Os nomes utilizados para identificar os participantes da pesquisa são pseudônimos.

#### **4.1 “A língua débil era o português, assim que em casa, tudo em português”**

O primeiro caso a ser apresentado é o de Jordi. Nascido na Catalunha e com 41 anos no momento da entrevista, ele se encontrava separado de Fernanda, a mãe de

seus filhos, então com 4 e 8 anos. Ele relata ter crescido com duas línguas iniciais, espanhol e catalão, aprendidas em casa. Quando ele e Fernanda se conheceram, Jordi não falava português e Fernanda não sabia catalão, tendo sido o castelhano a língua inicial de interação do casal. Cabe destacar que Jordi concedeu a entrevista para a pesquisa em português, embora tivesse a possibilidade de fazê-lo também em castelhano.

Quando o filho primogênito nasceu, Jordi e Fernanda decidiram que cada um falaria uma língua com o menino: ele optou pelo catalão e ela, pelo português, para que o garoto aprendesse ambas – seguindo o modelo em que ele foi educado, com a mãe falando-lhe em catalão e o pai, em espanhol. Embora essa política linguística familiar<sup>8</sup> tenha sido colocada em prática, os resultados não foram os esperados, pois Daniel, contrariando as expectativas dos pais, não respondia em português, mas em catalão. Isso levou o casal a reavaliar suas práticas linguística e fez com que Jordi decidisse trocar o catalão pelo português em casa, conforme ele explica:

#### **EXCERTO 1 – Jordi, pai de Daniel, 8 anos, e Pedro, 4 anos**

JORDI: Bem, pra decidir que língua que se fala lá em casa? Inicialmente a ideia era cada um a dele. Feito como fazem os meus pais, a minha mãe fala catalão e o meu pai fala espanhol, e sempre com os filhos não tem o mínimo problema, sou criança bilíngue total. Então eu tinha pensado fazer o mesmo. [...] Quando Daniel começou a falar, vimos que respondia em catalão e então decidimos que aí não pode ser. Fernanda me pediu se eu poderia fazer um esforço de falar com o meu filho em português, eu disse: só com uma condição. Não esteja batendo o pé pelas minhas falhas. Eu sei que eu vou fazer falhas. E que nosso filho vai ter falhas por causa das minhas falhas. Se você vai estar cobrando, pra mim vai ser um inferno. Eu quero tá tranquilo, relaxado, se eu falar errado e você percebe, por favor, me corrija, mas não estar em cima batendo o pé. [...] E Fernanda então falou: prefiro que falem

---

<sup>8</sup> Por política linguística familiar trabalho com a definição dada por Curdt-Christiansen: “Política linguística familiar pode ser definida como um esforço deliberado de praticar certo padrão de uso linguístico e certas práticas de letramento dentro da esfera doméstica e entre os membros da família.”  
**Fonte bibliográfica inválida especificada.**

meus filhos português com alguns erros que não falem. Então a língua débil era o português, assim que em casa, tudo em português.

A família refez seu planejamento, de modo que o pai, catalão, passou a se dirigir exclusivamente em português ao filho. O processo de mudança de língua tampouco aconteceu de maneira “natural”, mas requereu esforço, e quem fez o esforço extra para utilizar uma língua diferente de suas línguas habituais (catalão e espanhol) e aumentar a exposição dos filhos ao português foi o progenitor não brasileiro, o qual, como se vê no caso de Jordi, pode ter um papel decisivo na transmissão da LH.

**EXCERTO 2 – Jordi, pai de Daniel, 8 anos, e Pedro, 4 anos**

JORDI: Demorei 15 dias, não é uma coisa imediata, não é “quero falar português”, não. Tem um processo. Mas depois de 15 dias já consegui me adaptar e me acostumar e até hoje sem problema. Tanto é assim que a gente, não sei se você reparou, continua mantendo. [...]

PESQUISADORA: Mas ele passou a usar o português?

J: Sim, claro, como a língua era português, ele passou a usar o português. Ele não usava o português nesse aspecto era por preguiça, não era porque não conhecesse. [...]

P: E aí, voltando, quando ela engravidou dos meninos, vocês chegaram então a definir que cada um falaria a sua língua, e aí começaram a experimentar esse modelo...

Jl: Com Daniel, sim. E com o Pedro, não, com o Pedro já era o modelo que funcionava.

P: Com o Pedro então vocês já estavam falando português os dois?

J: Sim, sempre nas famílias sempre a escolha é [com] o primeiro [filho].

Nas palavras de Jordi, o fato de ele e a mãe das crianças falarem português com os meninos tornou-se, assim, “o modelo que funcionava” e atendia às expectativas dos pais – flexíveis, também, em relação a como as crianças falariam português e aos “erros” que poderiam cometer –, pois foi nessa dinâmica que eles atingiram o objetivo que se propuseram: que os filhos *falassem* português – um modelo que foi mantido inclusive após a separação do casal.

Bastante relevante, também, é observar como Jordi relaciona a política linguística de sua família com as políticas de normalização linguística do catalão, que, como se explicou, tratam de promover esta língua minoritária:

**EXCERTO 3 – Jordi, pai de Daniel, 8, e Pedro, 4**

Aqui existe um sistema que funciona, que é botar força na língua débil, neste caso o catalão – tem menos televisão, tem menos rádio, menos *prensa* [imprensa]... é a mesma política que fizemos em casa: português aqui é a língua débil, é a que tem menos *prensa*, menos... É a que defendemos.

Aliada à ideia de que deve-se defender a língua débil, pode-se dizer que outra ideologia que os falantes de catalão expressam e com a qual se identificam é a de que ser bilíngue é uma experiência mais “rica” e “melhor” que ser monolíngue. A Catalunha, por assumir uma postura de proteção e valorização da língua autóctone, minoritária em relação ao castelhano, através dos processos de normalização linguística (MCROBERTS, 2001; MELCHOR; BRANCHADELL, 2002) dissemina a mensagem de que o bilinguismo é algo positivo e enriquecedor, mais interessante que o monolinguismo castelhano. O sentimento de pertencimento à Catalunha está relacionado a conhecer também a língua catalã, e, indiretamente, a posicionar-se como bilíngue – já que, como mencionado, praticamente todos os falantes de catalão sabem também castelhano, o que implica que ser falante de catalão é ser bilíngue e identificar-se como tal. Jordi também expressa essa percepção quando lhe foi perguntado se ele não temia que os filhos, ao terem o pai e a mãe usando o português em casa, pudessem não aprender catalão – língua de escolarização dos filhos, usada em outras relações familiares e sociais:

**EXCERTO 4 – Jordi, pai de Daniel, 8 anos, e Pedro, 4 anos**

PESQUISADORA: E não te preocupa de repente eles não saberem o catalão?  
JORDI: Por quê? Você lembre: eu sou bilíngue. Pra mim não entra na cabeça que conhecer uma coisa signifique não conhecer outra. Isso é atitude de

monolíngue. Se você já tem conhecimento plurilinguístico não tem medo a “não vai conhecer”. Evidentemente se você só conhece uma língua, vai *aprofundir* [aprofundar] muito mais que outra [pessoa] que conhece várias. Mas é muito mais conhecer várias que conhecer uma. E até quantas mais saiba, até mais chances de aprender mais.

Jordi revela ainda, na própria escolha dos termos que usa para explicar seu ponto de vista, que os fundamentos comuns (VAN DIJK, 2003) para o entendimento das questões relacionadas ao plurilinguismo têm suas especificidades para catalães – pois não foram utilizados de modo equivalente pelos entrevistados brasileiros. As frases “eu sou bilíngue”, “isso é atitude de monolíngue”, “conhecimento plurilinguístico” e a existência de uma “política [linguística]” que valoriza a “língua débil” sugerem que conhecimentos sobre bilinguismo, monolinguismo, plurilinguismo e políticas linguísticas são compartilhados pelo grupo social na sociedade de acolhida (aqueles que se identificam como catalães) e, a partir disso, se desenvolvem ideologias relacionadas às línguas. O entendimento de que uma língua é um patrimônio cultural, parte da história familiar de seus filhos (ainda que por parte da mãe das crianças, e não da sua) e um legado que eles têm direito a conhecer e ele, como pai, se vê obrigado a dar acesso é parte dos motivos que levaram Jordi a se empenhar no projeto de transmissão do PLH ao ponto de abrir mão de suas línguas iniciais para se dirigir em português aos meninos.

Assim, a exposição e quantidade de *input* em português proporcionadas pelo progenitor não brasileiros, no caso de Jordi, foram um fator importante para que o projeto de transmissão da LH nessa família fosse bem-sucedido, ou seja: atendesse às expectativas dos pais até o momento. Graças a seu envolvimento no projeto, a família pôde redirecionar o planejamento linguístico que tinha em andamento e não proporcionava os resultados desejados. Portanto, nesse caso, pode-se dizer que o diferencial para que os resultados desejados pelos pais fossem alcançados – que os filhos falassem português – foi proporcionado pelo progenitor não brasileiro.

Essa constatação, por si só, já é um dado que revela a importância de que as pesquisas em transmissão linguística intergeracional considerem não só os falantes iniciais do idioma que se deseja transmitir e que se trabalhe, no caso do PLH especificamente e no de outras LHs em geral, com outros paradigmas de modelos de falantes que *não* sejam os “falantes nativos” ou o cidadão nacional monolíngue (JAFFE, 2012). O exemplo de Jordi é interessante não só por ele ser falante fluente do português, mas também em relação à atitude linguística que transmite: sou falante de outras línguas, mas, com você, escolhi falar português, ainda que continue a usar minhas outras línguas em outros âmbitos. Essa atitude conta positivamente para a valorização da LH que se deseja transmitir.

#### **4.2 “Ele não fala português, mas me apoiou 100% nessa decisão”**

Há outras maneiras mais sutis – e não menos importantes – de que os progenitores não brasileiros apoiem o ensino de PLH aos filhos. Nem sempre esse apoio é tão evidente como no caso de Jordi, que decidiu consciente e explicitamente deixar de utilizar seu idioma inicial com os filhos para favorecer o português.

Vários dos entrevistados relataram como o fato de o progenitor não brasileiro ser capaz de entender português, mesmo que não necessariamente o fale, beneficia e favorece o uso da língua de herança dentro da família. Essa postura e disponibilidade da parte não brasileira do casal pode, igualmente, funcionar como um diferencial na frequência de uso do português pela mãe ou pai brasileiro com o filho, como relata Moema. No momento da entrevista, Moema tinha 43 anos e era mãe de duas meninas, de 7 e 4 anos, nascidas na Catalunha. O pai das crianças, de quem ela se encontrava separada, cresceu na Catalunha e, embora saiba catalão e castelhano, utilizava o castelhano nas interações com as filhas e com Moema.

Destaca-se, no caso de Moema, a percepção positiva que ela tem do apoio do pai das meninas, apesar de estarem separados e de ele não falar português:

**EXCERTO 5 – Moema, mãe de Mariana, 7 anos, e Laura, 4 anos**

MOEMA: Ele [o pai das meninas] totalmente de acordo que ela [a filha] aprendesse o português. [...] Me apoiou por completo, cem por cento, nessa decisão.

PESQUISADORA: Você comentou que, apesar de você falar castelhano, ele não fala português.

M: Não, porque ele diz que dá vergonha. Ele entende, mas tem vergonha. Não se atira. Como eu não me atiro no catalão, também por vergonha. Mas ele entende perfeitamente o português. [...]

P: Então aqui em casa, quando vocês estão no dia a dia de vocês, não é um problema você falar em português com as meninas? Ele não se sente excluído porque ele não entende?

M: Não, não. Porque ele entende. Virou um hábito, eu em português com as meninas, ele em castelhano, digamos que é uma troca para ambos.

Segundo a representação de Moema, o fato de que o marido entenda português propicia que ela se dirija primordialmente em português às filhas, ampliando a quantidade de *input* que lhes proporciona – situação também registrada por Souza (2015). A percepção de Moema é de que, mesmo sem falar português, o marido “apoiou por completo, cem por cento, nessa decisão”. Ela, além disso, via a diglossia dentro de casa como “uma troca” para ambos os adultos, pois permitia que ela aprendesse mais espanhol e ele, mais português.

Nas famílias pesquisadas, pode acontecer que a chegada de uma criança que tem o português como um de seus idiomas seja um fator que potencialize o aprendizado de português pelo progenitor não brasileiro. De maneira análoga, Boix-Fuster (2009) menciona alguns casos de famílias em que os pais, falantes de espanhol, melhoram e aprofundam seus conhecimentos em catalão por influência das crianças. Isso porque os filhos são escolarizados em catalão, o que faz com que se tornem falantes fluentes e competentes neste idioma e o torna bastante relevante para suas relações sociais. Boix-Fuster chama esse processo, em que filhos falantes

de catalão potencializam as competências de pais falantes de castelhano na língua catalã, de “catalanização de baixo pra cima” (BOIX-FUSTER, 2009).

No excerto 6, Rosana, outra das entrevistadas, relata como o nascimento da filha viria a promover o “abrasileiramento de baixo pra cima” nas relações com o marido. No momento da entrevista, Rosana tinha 36 anos e era mãe de uma menina de 3 anos e uma bebê de 3 meses. Seu marido, nascido na Catalunha, tinha o catalão e o castelhano como línguas iniciais e falava ambas com a filha mais velha. Nesse caso, o espanhol era a única língua de interação do casal e, com o nascimento da filha, houve ajustes na política linguística familiar, pois o português passou a ser a língua em que Rosana interagia com o marido quando a filha estava presente. Ela relata:

**EXCERTO 6 – Rosana, mãe de Flora, 3 anos, e Jana, 3 meses**

ROSANA: Eu comecei a falar em português com ele [o marido] a partir do momento em que a Flora nasceu. Porque antes disso ele já entendia português, porque a gente ia pro Brasil [...] Aí quando ela nasceu que eu falava só português [...] e ele foi aprendendo também, junto, e eu comecei a falar direto com ele em português também.

PESQUISADORA: E pra ele não tem nenhum problema na dinâmica dentro de casa de você tá falando em português com as meninas, ele não se sente incômodo?

R: É supernatural. Até porque eu já falo direto em português com ele também. Porque se eu tô falando coisa que é em geral, pra todo mundo, tipo: “Juan, vai lavar a mão dela”, eu falo em português. “Coloca o pijama que eu tô vendo o jantar”. Ou: “Pega água pra ela, ela quer água”. Aí depois que ela dorme, quando a gente tá conversando, aí eu falo espanhol com ele.

Em síntese: não é necessário que o progenitor não brasileiro *fale* o idioma para apoiar o projeto de transmissão do PLH na família. O fato de que seja capaz de *entender* a língua já é um apoio importante, pois aumenta a exposição da criança à língua ao permitir que o pai ou mãe brasileiro use o português num número maior de situações, não se restringindo às interações com os filhos, mas expandindo as situações também

para as interações entre os adultos do núcleo familiar. Quando é esse o caso, e o progenitor não brasileiro compartilha interações em português com a criança, participa das “formas cognitivas de vinculação afetiva” (DANTAS, 1992; WALLON, 1987) nesta língua, ainda que não chegue a falá-la.

#### 4.3 “Eu, sozinha, eu vejo que não vou conseguir ensinar o português”

O último caso que apresento para exemplificar o papel que os progenitores não brasileiros podem ter no projeto de transmissão do PLH é o de Gabriela, cujo marido, segundo suas representações, *não fala nem entende* – ou tem pouca disponibilidade para entender – português. Gabriela tinha 36 anos no momento da entrevista e era mãe de uma menina de 3. No seu caso, embora o marido tenha crescido na Catalunha, seus pais são oriundos de uma região da Espanha monolíngue em castelhano e não usam o catalão na família ou em suas relações sociais – e o próprio marido apresenta resistência com os usos do idioma catalão.

O contraponto dos excertos 7 e 8, de Gabriela, com os excertos 5 e 6, de Moema e Rosana, ajuda a entender o quanto o fato de o outro progenitor *entender* português pode ser um diferencial para a exposição das crianças à língua e para a percepção de que o projeto de transmissão da LH na família é conjunto, e não algo a ser executado apenas por um dos progenitores:

##### **EXCERTO 7 – Gabriela, mãe de Bárbara, 3 anos**

Eu, sozinha, eu vejo que não vou conseguir ensinar pra Bárbara o português. [...] De ensinar de que ela pelo menos possa entender o português e falar em português algum dia. Eu, sozinha, eu vejo incapaz, porque, de segunda a sexta, a correria de escola, trabalho, casa, eu vou falar com a Bárbara o quê? Uma hora só de português por dia? É muito pouco pra que ela realmente possa aprender o idioma desde pequena e que isso fique gravado na mente dela; tem que ter mais tempo. E é o tempo que eu não tô dando pra ela. E de repente nessa hora [que eu tenho de português com ela] meia hora o meu marido já entra e eu troco, meia hora que eu já não tô falando com ela em português.

**EXCERTO 8 – Gabriela, mãe de Bárbara, 3 anos**

PESQUISADORA: E o pai da Bárbara, ele não fala português?

GABRIELA: Não, não fala português.

P: Você acha que ele tentou aprender... ou não exatamente...?

G: Não. Não porque... como eu posso te explicar... Não. E ele não aprenderia porque... primeiro que ele não gosta, nenhum idioma, ele não gosta, até o catalão, que é o idioma dele, ou seja, que ele tem amigos em catalão, ele viveu aqui, ou seja, teve toda a vida dele. Ele não fala, por questão de “eu não vou falar esse idioma”, imagine um idioma que pra ele só é o idioma da filha, da esposa e da filha, então pra ele, não. Sim que às vezes eu falo em casa, em português, pra Bárbara se familiarizar melhor com o português, mas não que ele tenha a obrigação de aprender pra poder ajudar a Bárbara. Isso ele não quer, esse compromisso, nunca. [...] Tá decidido que o idioma dele é espanhol e acabou, daí ele não sai.

No caso de Gabriela, assim como nos de Moema e Rosana, ela é a única dentro de casa que pode proporcionar à filha a exposição à língua de herança para que esta seja aprendida – a quantidade de *input*, uma das variáveis que influi no grau de proficiência que o aprendiz terá da língua. Porém, além de Gabriela ter pouco tempo em seu dia a dia para conviver com a filha, a possibilidade de que esta convivência se dê em português é tolhida pelo fato de o marido não saber português, o que faz com que utilize menos o idioma com a filha do que poderia.

Gabriela se sente “sozinha” e questiona se, nessas circunstâncias, será capaz de cumprir o que se propôs: “vejo que não vou conseguir ensinar pra Bárbara o português” – o que, pode-se dizer, tem um impacto em sua autoconfiança linguística e faz com que veja de maneira muito desfavorável os recursos que tem a seu alcance. Ora, não necessariamente uma exposição a longo prazo de 30 minutos ou uma hora diária é pouco tempo para o aprendizado de um idioma – ao contrário, há cursos de línguas com resultados eficazes com carga horária de duas ou três horas semanais. Porém, a percepção de Gabriela, ainda que ela por vezes se dirija à filha em português e Bárbara a entenda, que a meninas às vezes utilize palavras em português em suas

frases em castelhano e conheça cantigas de roda brasileiras, é de que “é muito pouco”, talvez porque esse tempo seja “o tempo que eu não tô dando pra ela”. Cabe, ainda, questionar se as expectativas de usos do português pela filha condizem com a idade que a garota tem.

## 5. Considerações finais

Com os exemplos apresentados, me propus a lançar um pouco de luz sobre a figura do progenitor não brasileiro no projeto de transmissão do PLH e, conseqüentemente, nas políticas linguísticas familiares. Quando pensamos no ensino, aquisição ou transmissão de línguas, muita atenção se dá ao “uso” da língua, ao que é dito, ao que é produzido, e pouco se olha para os silêncios, para as produções e interações que não se dão na língua-alvo. Os silêncios, no entanto, não são iguais. Há silêncios mais acolhedores e entendedores, que permitem a voz da LH e se aproximam dela, e há silêncios que calam e cavam distâncias.

A atitude linguística do progenitor não brasileiro, quando positiva, no sentido de adotar o uso da LH ou acolher os usos que nela se configuram a seu redor, pode ser importante no que diz respeito à valorização dessa língua, prestigiando-a e respeitando-a. Graças a ele, as crianças podem ter como referente positivo um outro modelo de falante, o “não nativo”, que talvez esteja mais próximo de suas competências linguísticas que o do cidadão nacional monolíngue (JAFFE, 2012), o brasileiro monolíngue em português; podem compreender que esse falante ou entendedor não nativo também é um exemplo de cidadão plurilíngue, sendo capaz de se apropriar dessa língua que não é dele e torná-la sua, torná-la útil, usada no seu dia a dia, em sua intimidade, inclusive como forma de vinculação afetiva com os filhos.

Há indícios (PAVLENKO, 2005) de que experiências emocionais positivas na LH potencializam as possibilidades de que o falante de LH deseje a continuar a usá-la, a aprendê-la ou a ter mais contato com outros indivíduos e ou práticas culturais identificadas com a LH. De modo similar, experiências negativas vividas numa língua

podem fazer como que o sujeito deseje se distanciar da mesma. Considero tais aspectos afetivos, os quais devem incluir a postura de ambos os progenitores frente à LH, importantes para a maneira como as crianças aprendizes poderão construir sua identidade a partir da relação com a LH – e os mesmos merecem continuar no foco de pesquisas futuras para que esse entendimento seja aprofundado.

Com base nisso, os dados gerados pelos homens e pelos participantes não brasileiros – ou, ainda, sobre os homens e sobre os participantes não brasileiros – são valiosos para questionar duas ideias preconcebidas que circulam em várias pesquisas em sociolinguística. A primeira delas consiste em focar as investigações em aquisição de línguas por crianças e sobre transmissão linguística intergeracional na figura da mãe (como em BOIX-FUSTER; TORRENS GUERINI, 2011), considerando o papel do pai menos importante. A outra trata de privilegiar a figura do “falante nativo” – os brasileiros, no caso do PLH – como modelo linguístico a ser seguido, ofuscando o protagonismo que os “não nativos” podem ter em diferentes situações de aquisição de idiomas – o PLH entre elas.

Para uma pesquisa que se propõe feminista – e busca, portanto, contribuir para a construção de uma sociedade mais igualitária em termos de direitos e de distribuição de responsabilidades – ambos os questionamentos são importante. Não podemos perder isso de vista em um campo como o PLH, que se constrói, ao menos hoje, em boa medida, graças aos esforços de mulheres brasileiras emigradas – que ainda respondem como maioria entre educadores, pesquisadores e responsáveis pela educação linguística de crianças de origem brasileira em sua LH. Primeiro, porque tais questionamentos tiram dos ombros delas a exclusividade de ter que fazer vingar um projeto que costuma requerer esforço, disciplina, constância e que se executa em longo prazo – muitas vezes com resultados aquém dos desejados. Os dados apresentados permitem reivindicar a representatividade masculina nos espaços domésticos – onde, historicamente, os homens não desejam figurar – naquilo que diz respeito à

transmissão do PLH. E, sem segundo lugar, essa representatividade – e, porque não dizer, protagonismo – não está atrelada, no caso das famílias mistas, apenas à parcela brasileira da família, já que o impacto que a postura dos progenitores não brasileiros tem no projeto familiar de transmissão da LH não pode ser desconsiderado.

Em síntese: mesmo que queiram – ou que sejam levadas a acreditar que é assim –, as mães brasileiras não são as únicas ou sempre as principais responsáveis pelo sucesso ou fracasso de um projeto de transmissão linguística do PLH na família. Há uma multiplicidade de variáveis no processo. No caso das famílias mistas, o papel desempenhado pelo progenitor não brasileiro é, certamente, um deles – entre tantos outros.

O convite para a igualdade de gênero continua válido: na academia, seja entre aqueles que pesquisam (faltam homens no campo), seja entre os temas pesquisáveis (faltam olhares para o que os homens fazem em suas famílias). Devemos continuar a apontar e dar visibilidade à participação e agência masculina nos contextos de PLH para que mulheres e homens dividam de forma mais equitativa tais responsabilidades e para que o discurso que desejamos propor não seja uma história única (Adichie, 2009). A presença de homens nesses espaços deve ser entendida como um fator que contribui para a legitimação dos discursos que as mulheres, apesar de protagonistas, desejam propor – e é bem-vinda como caminho para a própria construção dessa igualdade.

## Referências Bibliográficas

ADICHIE, C. N. The danger of a single story. **TED - Ideas worth spreading**, 2009. Disponível em: [https://www.ted.com/talks/chimamanda\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story](https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story). Acesso em: 28 Setembro 2017.

BAUMAN, Z. **Identidade**: Entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BLOMMAERT, J. **Ethnography, Superdiversity and Linguistic Landscapes: Chronicles of Complexity.** Bristol: Multilingual Matters, 2013. <https://doi.org/10.21832/9781783090419>

BOIX-FUSTER, E. **Català o castellà amb els fills? La transmissió de la llengua en famílies bilíngües a Barcelona.** Sant Cugat del Vallès: Rourich, 2009.

BOIX-FUSTER, E.; TORRENS GUERINI, R. M. (Eds.). **Les llengües al sofà: El plurilingüisme familiar als països de llengua catalana.** Lleida: Pagès, 2011.

BOURDIEU, P. **Ce que parler veut dire.** Paris: Fayard, 1982.

CATALUNHA. **Anàlisi de l'Enquesta d'usos lingüístics de la població 2013. Resum dels factors clau.** Barcelona: Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya, 2015.

CATALUNHA. Padró municipal d'habitants. Lloc de naixement. **Institut d'Estadística de Catalunya**, 2016. Disponible em: <https://www.idescat.cat/pub/?id=pmh&n=674>. Acesso em: 25 Setembro 2017.

CURDT-CHRISTIANSEN, X. L. Invisible and visible language planning: ideological factors in the family language policy of Chinese immigrant families in Quebec. **Language Policy**, n. 8, p. 351-375, 2009.

DANTAS, H. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus, 1992. p. 85-99.

DEL PRIORE, M. (Ed.). **História das mulheres no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2015.

DOMINGO, A. **Catalunya al mirall de la immigració: Demografia i identitat nacional.** Barcelona: l'Avenç, 2014.

DÖRNYEI, Z. **Research Methods in Applied Linguistics.** Oxford: Oxford University Press, 2007.

ENGEL, M. Psiquiatria e feminilidade. In: DEL PRIORE, M. **História das mulheres no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2015. p. 322-361.

FALKOWSKI, A. Ação bilígue: perfil curricular – comunidade para o mundo. In: ORTIZ ALVAREZ, M. L.; GONÇALVES, L. **O mundo do português e o português do mundo: especificidades, implicações e ações**. Campinas: Pontes, 2016. p. 117-136.

FUKUDA, M. Els usos lingüístics de les famílies nipocatalanes. In: BOIX-FUSTER, E.; TORRENS, R. M. **Les llengües al sofà: El plurilingüisme familiar als països de llengua catalana**. Lleida: Pagès, 2011. p. 227-250.

GOMES, J. A. A criatividade como meio para as aulas de PLH. In: JENNINGS-WINTERLE, F.; LIMA-HERNANDES, M. C. **Português como língua de herança: A filosofia do começo, meio e fim**. Nova York: Brasil em Mente, 2015. Cap. 8, p. 176-191.

HALL, S. **Cultural Representations and Signifying Practices**. London: SAGE, 1997.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HE, A. W. The Heart of Heritage: Sociocultural Dimensions of Heritage Language Learning. **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 30, p. 66-82, 2010. <https://doi.org/10.1017/S0267190510000073>

HEATH, A. M. O portal mágico no ensino do PLH: O livro como meio. In: JENNINGS-WINTERLE, F.; LIMA-HERNANDES, M. C. **Português como língua de herança: A filosofia do começo, meio e fim**. Nova York: Brasil em Mente, 2015. Cap. 9, p. 194-211.

JAFFE, A. Multilingual citizenship and minority languages. In: MARTIN-JONES, M.; BLACKLEDGE, A.; CREESE, A. **The Routledge Handbook of Multilingualism**. Londres: Routledge, 2012. Cap. 4, p. 83-99.

LEMOS, C. T. G. Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 42, p. 41-69, Janeiro-Junho 2002.

LICO, A. L. C. Família, escola e comunidade no no processo de ensino-aprendizagem de PLH: Do começo ao fim. In: JENNINGS-WINTERLE, F.; LIMA-HERNANDES, M. C. **Português como língua de herança: A filosofia do começo, meio e fim**. Nova York: Brasil em Mente, 2015. Cap. 10, p. 214-226.

LYNCH, A. The linguistic similarities of Spanish heritage and second language learners. **Foreign Language Annals**, v. 41, n. 2, p. 252-281, 2008. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2008.tb03292.x>

MASSIP, À.; BASTARDAS, A. (Eds.). **Complexica**: Cervell, societat i llengua des de la transdisciplinarietat. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona, 2015.

MCROBERTS, K. **Catalonia**: Nation Building Without a State. Oxford: Oxford University Press, 2001.

MELCHOR, V. D.; BRANCHADELL, A. **El catalán**: Una lengua de Europa para compartir. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, 2002.

MELO-PFEIFER, S. (Ed.). **Didática do Português Língua de Herança**. Lidel, 2016.

MORONI, A. Português como língua de herança: O começo de um movimento. In: JENNINGS-WINTERLE, F.; LIMA-HERNANDES, M. C. **Português como língua de herança**: A filosofia do começo, meio e fim. Nova York: Brasil em Mente, 2015. Cap. 1, p. 28-55.

MUNNÉ, F. La complexitat borrosa del llenguatge. In: MASSIP, À.; BASTARDAS, A. **Complexica**: Cervell, societat i llengua des de la transdisciplinarietat. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona, 2015. Cap. 9, p. 159-183.

PAVLENKO, A. **Emotions and Multilingualism**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

PIIPO, J. As línguas de herança no contexto finlandês: O caso do português na área metropolitana de Helsínquia. In: CHULATA, K. D. A. **Português como língua de herança**: A filosofia do começo, meio e fim. Lecce: Pensa Multimedia, 2015. Cap. 2, p. 35-57.

PIIPO, J. **Línguas maternas no ensino básico**: espanhol e português na área metropolitana de Helsínquia. Helsínquia: Faculdade de Letras da Universidade de Helsínquia. Tese de doutorado, 2016.

SOUZA, A. How linguistic and cultural identities are affected by migration. **Language Issues**, 19, n. 1, 2008. 36-42.

SOUZA, A. Migrant Languages in a Multi-Ethnic Scenario: Brazilian Portuguese Speakers in London. **Portuguese Studies**, Cambridge, v. 26, n. 1, p. 79-93, 2010a.

SOUZA, A. Language choice and identity negotiations in a Brazilian Portuguese community school. In: LYTRA, V.; MARTIN, P. **Sites of Multilingualism: Complementary Schools in Britain**. Londres: Trentham, 2010b. p. 97-107.

SOUZA, A. Motherhood in migration: A focus on family language planning. **Women's Studies International Forum**, v. 52, n. 92-98, 2015. <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2015.06.001>

SPRAGUE, J.; ZIMMERMAN, M. K. Overcoming Dualisms: A Feminist Agenda for Sociological Methodology. In: HESSE-BIBER, S. N.; LEAVY, P. **Approaches to Qualitative Research**. Oxford: Oxford University Press, 2004. p. 39-61.

VALDÉS, G. Introduction. In: SANDSTEDT, L. A. **Spanish for Native Speakers: AATSP professional Development Series Handbook**. Nova York: Harcourt College, v. 1, 2000.

VALDÉS, G. Heritage language students: Profiles and possibilities. In: PEYTON, J. K.; RANARD, D.; MCGINNIS, S. **Heritage Languages in America: Preserving a National Resource**. McHenry, IL; Whashington, DC: Delta Systems; Center for Applied Linguistics, 2001. p. 37-77.

VAN DEUSEN-SCHOLL, N. Towards a Definition of Heritage Language: Sociopolitical and Pedagogical Considerations. **Journal of Language, Identity and Education**, Nova York, v. 2, n. 3, p. 211-230, 2003.

VAN DIJK, T. A. **Ideología y discurso**. Barcelona: Ariel, 2003.

VILA I MORENO, F. X.; SOROLLA VIDAL, N. Els coneixements i els usos del català: una anàlisi sintètica. In: CATALUNYA, G. D.; CULTURA, D. D.; LINGÜÍSTIQUES, D. G. D. P. **II Jornada sobre Llengua i Societat als Territoris de Parla Catalana**. Calceit: Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya, 2013. p. 185-191.

WALLON, H. **Psicología y educación del niño**. Madrid: Visor Libros, 1987.

WOOLARD, K. A. Las ideologías lingüísticas como campo de investigación. In: SCHIEFFELIN, B. B.; WOOLARD, K. A.; KROSKRITY, P. V. **Ideologías lingüísticas: Práctica y teoría**. Madri: Los Libros de la Catarata, 2012. p. 19-69.

YONAHARA, T. Q.; MUKAI, Y. O português língua de herança (PLH) no contexto de emigrantes brasileiros no Japão: Breve descrição das crenças e ações de mães brasileiras. In: ORTIZ ALVAREZ, M. L.; GONÇALVES, L. **O Mundo do Português e**

**o Português no Mundo afora:** especificidades, implicações e ações. Campinas: Pontes, 2016. p. 201-229.

ZURIQUE. **Rahmenlehrplan für Heimatlich Sprache und Kultur (HSK) [Quado de Referência para o Ensino de Língua e Cultura de Herança]**. Zúriq: Volksschulamt Kanton Zürich, 2011.

Artigo recebido em: 29.09.2017

Artigo aprovado em: 09.11.2017