



Aquisição do português brasileiro como língua de herança em contato com o italiano: considerações acerca das interferências linguísticas

Acquisition of Brazilian Portuguese as a Heritage Language in contact with Italian: considerations about linguistic interferences

Ana Luiza Oliveira de Souza*

RESUMO: As dinâmicas das interferências linguísticas entre o português brasileiro e o italiano podem ou não influenciar na aquisição do português como língua de herança? A sociolinguística forma o embasamento teórico deste artigo a fim de compreender a percepção dos pais brasileiros acerca das distâncias sociolinguísticas e culturais entre as duas línguas. A partir de um questionário realizado aos genitores evidencia-se alguns pontos em comum entre os dois países, no binômio língua-cultura, que podem ou não interferir no processo de manutenção do português como língua de herança em contexto itálico.

ABSTRACT: The dynamics of the linguistic interference between Brazilian Portuguese and Italian may or may not influence the acquisition of Portuguese as a heritage language? Sociolinguistics forms the theoretical basis of this article in order to understand the perception of Brazilian parents about the sociolinguistic and cultural distances between the two languages. From a questionnaire made with the parents, it is evident some common points in the language-culture binomial that may or may not interfere in the process of maintaining Portuguese as a heritage language in an Italian-speaking context.

PALAVRAS-CHAVE: Português língua de herança. Interferência linguística. Bilinguismo. Línguas em contato.

KEYWORDS: Portuguese as a heritage language. Linguistic interference. Bilingualism. Languages in contact.

1. Introdução

O comportamento bilíngue manifestado através da alternância de códigos linguísticos, não é somente difuso em indivíduos bilíngues, mas também em comunidades de imigrantes. Atualmente considera-se aceitável, quase uma regra,

* Mestre em Ciências do Espetáculo e da Produção Multimídia pela Universidade de Bologna, professora concursada do Centro Linguístico (CLI) da Universidade de Pisa.

identificar o “bilíngue ideal” como um indivíduo que alterna uma língua e outra, ou mistura duas ou mais línguas em seu discurso. Porém, a alternância de códigos no repertório oral de famílias imigrantes pode apresentar uma problemática em si, principalmente quando se trata da aquisição da língua e cultura de herança.

As condições em que atuam as transferências linguísticas ou a alternância de códigos [code-switching] são determinadas por alguns fatores sociolinguísticos – faixa etária, fluência nas duas línguas, funções e relações sociais da língua na sociedade, redes sociais e parâmetros socio-geográficos, para citar alguns – que prevalecem sobre os fatores meramente linguísticos (GROSJEAN, 2010). Os fatos sociais possuem um papel fundamental na manifestação das estruturas de *code-switching* em relação às estruturas essencialmente linguísticas, especificamente, “as distâncias sociais, estruturais antropológicas e tipológicas entre as línguas” (SANTIPOLO, 2002, p. 56)

Ainda que os sistemas linguísticos do italiano e do português sejam distintos, os mesmos atuam em co-presença nos atos comunicativos dos brasileiros imigrantes com sujeitos da mesma comunidade. No ambiente itálico, poucos estudos têm oferecido detalhes acerca das transferências e interferências linguísticas entre o português e o italiano em contexto de migração. No presente artigo trato algumas reflexões sobre essa questão, a partir de uma investigação com a comunidade de brasileiros residente em Florença, na região da Toscana, que frequenta as atividades desenvolvidas na Associação Casa do Brasil em Florença.

Desde a sua fundação em 2014, a associação desenvolve atividades educacionais ligadas ao ensino e manutenção do português como língua de herança. O meu trabalho nessa associação é voluntário, onde desenvolvo leituras animadas seguidas de atividades lúdicas, geralmente, com a ajuda de algumas

mães - uma forma descontraída para que as crianças possam construir o hábito de se comunicarem em português. Essas atividades são desenvolvidas em encontros mensais com registro de frequência de 40 famílias brasileiras e binacionais cujos filhos encontram-se na faixa etária de 2 a 12 anos. Além desses encontros, durante esses três anos, ofereceu-se seminários de conscientização dos pais sobre a importância do bilinguismo e do ensino do português para os seus filhos. Neste contexto, ao observar as interações entre pais e filhos, me chamou a atenção o fato de que suas conversas eram marcadas por momentos de transferências linguísticas nos quais a língua italiana influenciava gramaticalmente e emocionalmente (com gestos e volume de voz) o uso da língua portuguesa. Desse modo, propus o presente estudo para o qual 25 genitores brasileiros aceitaram participar.

A pergunta de pesquisa que orienta este estudo é: de que modo a percepção dos pais brasileiros acerca do seu próprio comportamento linguístico influencia no processo de aquisição e manutenção do português como língua de herança em contexto de migração italiano? Para responde-la, proponho os seguintes objetivos específicos: a) identificar a percepção dos pais acerca das distâncias sociolinguísticas entre a língua e cultura brasileiras e a língua e cultura italiana, b) exemplificar situações de interação entre pais e filhos em língua portuguesa e o processo de negociação com a língua de contato e, c) identificar os diferentes níveis de interferências linguísticas mais recorrentes do italiano na interação entre pais e filhos em português.

A partir de uma abordagem sociolinguística, deseja-se discutir questões inerentes ao contato do português brasileiro com o italiano em contexto bilíngue e

migratório da comunidade brasileira, discussões estas que venham a contribuir para o ensino-aprendizagem do POLH¹ em contexto itálico.

2. O Português como Língua de Herança na Itália

Há menos de três décadas o contexto que envolve as línguas de herança tem sido estudado dentro de vários campos interdisciplinares da Linguística, desde a sociolinguística, psicolinguística, até a neurolinguística. Dentre as muitas definições, a língua de herança designa a língua de uma comunidade minoritária ou de imigrantes, e a mesma possui características próprias: **i.** quanto ao período de aquisição, geralmente na primeira infância pois é a língua da família; e **ii.** quanto ao contexto da imigração ou de minoria linguística histórica ou autóctona (CUMMINS, 1983).

Desde que surgiu no Canadá nos anos 70, a interpretação do termo língua de herança se alargou e, nos Estados Unidos ganhou várias conotações: língua materna, língua dos imigrantes, língua de origem, língua minoritária, língua comunitária ou língua de casa (VALDÉS, 1995).

Na Itália, utiliza-se o termo *lingua d'origine* [língua de origem] como designado nos documentos do Ministério da Educação Italiano e nos decretos referentes às diretrizes da política linguística do Conselho da Europa quando traduzidos para a língua italiana. Para fins deste estudo, adoto o termo Português como Língua de Herança (POLH), já amplamente difundido nos âmbitos das políticas linguísticas e da produção acadêmica, para nos referirmos às comunidades de lusófonos em contexto de imigração. Quanto a sua definição, considero aquela proposta por Mendes (2012,

¹ Na literatura acadêmica, tanto a sigla *PLH* quanto a sigla *POLH* são utilizadas para designar o Português como Língua de Herança. A sigla *POLH* foi utilizada pela primeira vez na Ata do Ministério das Relações Exteriores em 2011 e 2012 referindo-se ao primeiro curso de Capacitação de professores de Português como Língua de Herança. A partir de então, a sigla passou a ser usada por várias instituições brasileiras, em atividades acadêmicas como Simpósios e Seminários por toda a Europa. Assim, o acrônimo *POLH* tem representado o contexto migratório de ensino do português brasileiro como língua de herança, representando ainda as questões dialógicas de experiências sociais, linguísticas e culturais que envolvem a cultura de acolhimento e a cultura de origem. Para saber mais veja SOUZA, A. 2016, pp. 21-28.

p. 20) para quem “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”.

O POLH, na Itália, está entre tantas outras línguas de herança (LH), línguas de minorias por definição, que não dispõe de medidas legais que a proteja como, por exemplo, o ensino nas escolas. Como afirma Benedini (2015), em pesquisa realizada com famílias ítalo-brasileiras na cidade de Cremona, as dificuldades de manutenção das línguas de origem trazidas pelos imigrantes, inclusive o português, deve-se entre outros aspetos:

[...] 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. (BENEDINI, 2015, p. 138)

De fato, como sinalizado também em Sorace (2010), fala-se muito pouco de bilinguismo e multilinguismo nas escolas e na sociedade italiana de modo geral, o que vem a corroborar com o discurso dominante que prevê a integração do imigrante por assimilação da cultura italiana.

No caso do POLH na Itália, observa-se, nos últimos quatro anos, o surgimento de novas iniciativas e associações organizadas pela comunidade de brasileiros que buscam oferecer e criar um ambiente de resgate e manutenção da língua portuguesa (SOUZA, 2017; SANTOS, 2017)². Esse movimento da sociedade civil, assim como outros que congregam pesquisadores e educadores em torno do POLH, inicialmente localizados nos países com longa história de imigração – a exemplo, dos Estados Unidos e Canadá -, têm contribuído para chamar a atenção das autoridades brasileiras

² Sobre o ensino e manutenção do POLH na Itália existem dois capítulos em SOUZA; A; LIRA, C. (orgs) **Português como Língua de Herança na Europa**. Londres: JNPaquet Books. 2017, pp 237-263.

e de outros países, inclusive a Itália, para a importância deste tema (MENDES, 2015:80).

Na Itália, o intercâmbio com outras iniciativas da comunidade europeia, a produção científica neste contexto - (SOUZA, 2006), no Reino Unido; (FLORES, 2013), na Alemanha; (AZEVEDO; MORONI, 2015), na Espanha; (CHULATA, 2015) e (BENEDINI, 2015), na Itália, para citar alguns exemplos -, assim como a criação do Elo Europeu³ e a realização do SEPOLH⁴ vêm se constituindo em fonte de inspiração e capacitação para os profissionais que atuam no país.

Para compreender melhor a situação italiana, atualmente encontram-se em funcionamento 13 projetos em 8 regiões do território italiano⁵ sob a liderança de mães brasileiras responsáveis pelo planejamento, execução e divulgação das atividades realizadas. Trata-se de um trabalho voluntário que vem sendo continuamente fortalecido pelo investimento dessas lideranças em aprimorar seus conhecimentos

³ O Elo Europeu de Educadores de Português como Língua de Herança (ELO EUROPEU) foi criado em 2013 pelos educadores Adenilson Pereira, Andréa Menescal, Juliana Azevedo Gomes e Maria José Maciel que, inspirados pelo I Sepolh em Londres, decidiram unir forças com o intuito de mobilizar educadores, professores e atuantes de português como língua de herança em toda a Europa. Hoje, o Elo Europeu tem sido referência na Europa em organizar atividades que visam à conscientização de pais sobre a importância do bilinguismo em contexto de POLH, além de organizar cursos de formação continuada de educadores de POLH. Disponível em: <https://www.eloeuropeu.org/>. Acesso em 29. Ago 2017.

⁴ O Simpósio Europeu sobre o Ensino de Português como Língua de Herança (SEPOLH) é um evento bienal realizado desde 2014 que congrega representantes de organizações brasileiras atuantes na Europa com o intuito de compartilhar seus conhecimentos e suas experiências relativos ao ensino de POLH. Ver site <http://www.sepolh.eu>

⁵ Atualmente, as iniciativas ou associações em funcionamento encontram-se: na região do Veneto a **Casa dos Brasileirinhos de Rovigo: projeto de bilinguismo para crianças** (Rovigo), **Projeto Bambalão - Português como Língua de Herança** (Verona), **Projeto Pirulito – Português como Língua de Herança** (Valdobbiadene), **Projeto “Pede” Moleque** da Associação VemBrasil (Padova); na região da Lombardia o projeto **Língua e Cultura Brasileira em Cremona** com sede na Associação Latino Americana de Cremona (ALAC); na região de Piemonte o projeto **Contando Histórias** da Associação Warã (Torino); na região da Toscana a **Casa do Brasil em Florença** (Florença) e o **Projeto Quintal** (Borgo San Lorenzo); na Região do Lácio, o **curso de PLH para crianças** organizado pelo CCBI (Centro Cultural Brasil-Itália da Embaixada do Brasil em Roma); o projeto **Pindorama** da Associação Brasil Vivo (Roma); na região da Campanha o projeto **Brasilidade - Pais com filhos bilíngues** (Nápoles); na Calábria o projeto **Ciranda Brasileira na Calábria** (Cosensa) e na região da Sardenha o **Mamães brasileiras em Cagliari** (Cálhari).

teóricos acerca da manutenção e do ensino do POLH, seja participando de cursos para pais e educadores nesta área, seja no desenvolvimento de pesquisa *in loc*, como proposto neste artigo.

Observa-se, no entanto, que ainda há muito caminho a trilhar para a manutenção e o ensino do POLH na Itália, tendo em vista a invisibilidade das línguas de herança trazidas pelos imigrantes, seja no âmbito das políticas linguísticas, seja nas escolhas educacionais que priorizam exclusivamente a aprendizagem do italiano L2. Nessa conjuntura, acrescenta-se ainda a falta de informação da sociedade em geral para a importância das línguas de herança na construção da identidade cultural das gerações sucessoras.

3. Perspectiva sociolinguística: reflexões sobre a transferência linguística e o bilinguismo

3.1 Transferências linguísticas na aquisição da L2

Em obra seminal de Weinreich (1953), o autor caracteriza o atrito linguístico como um evento no qual uma ou mais línguas são usadas de modo alternado pelas mesmas pessoas, o lugar do atrito, porém, são os próprios indivíduos que as utilizam. Seguindo essa linha teórica, o tema sobre as transferências linguísticas tem sido muito estudado no campo da Psicologia da aprendizagem e em disciplinas como a Didática das Línguas, referindo-se à transferência de padrões e códigos gramaticais existentes na língua nativa ou língua materna (L1 ou LM) para uma língua estrangeira, ou segunda língua (LE ou L2).

A produção científica sobre o tema avançou nos últimos 30 anos, mas ainda faltam pesquisas explorativas acerca do fenômeno, seja a partir de análises de casos específicos de alternância dos códigos entre pares de línguas próximas (é o caso das línguas neolatinas) ou distantes (ex.: italiano e chinês), seja a partir da reflexão e da elaboração teórica. Atualmente, os estudos demonstram que o fenômeno *code-*

*switching*⁶, com a distribuição de certas restrições gramaticais no momento da fala, manifesta-se nas comunidades bilíngues estáveis, ou seja, bilíngues de fronteiras e de territórios bilíngues; enquanto que nas comunidades de migrantes, por causa da funcionalidade na comunicação social, o fenômeno tem provocado erosão linguística e, como consequência, perda ou esquecimento de uma das línguas (ISURIN, 2005).

Em estudo acerca da pluralidade linguística nas escolas italianas, Favaro (2012) também afirma que no repertório linguístico em L1 dos imigrantes de 1ª geração, pais dos alunos, percebe-se o *code-switching* ou erosão linguística em L1, uma característica que se reforça na medida em que o imigrante trabalha e possui contato frequente com italianos:

No entanto, o uso da L1 para muitos adultos permanece predominante, e diz respeito a vários ambientes como a família, o cotidiano, a amizade, os sentimentos, a religião, o passado..., assim permanecem sólidas as estruturas sintáticas da língua de origem. Nesta base (fonológica e sintática) ficam impregnados, com o tempo, palavras e expressões da L2, que vão formar um código misto (*code switch*) no qual L1 e L2 se misturam e coexistem. [tradução da autora] (FAVARO; 2012, p. 257)

No âmbito da disciplina Didática das Línguas, a compreensão dos processos de aprendizagem de uma segunda língua se faz também através de estudos dos processos psicolinguísticos: a aquisição da L2 está ligada à um determinado conhecimento subjacente ao comportamento do aprendiz, sua linguagem real, natural e comunicativa pré-existente (SELINKER, 1972). Ao adquirir uma segunda língua, na percepção do aprendiz e no ato comunicativo formam-se cinco processos psicolinguísticos: i. a transferência linguística, ii. o treinamento dessa transferência, iii.

⁶ O fenômeno do *code-switching* na fala bilíngue apresenta diferentes definições segundo os diversos pontos de observação. Neste artigo, sigo as definições de Jean Grosjean (2010) para quem o *code switching* apresenta-se como a alternância de código por parte de um falante bilíngue que, passando de A a B adota morfemas, sintaxe ou léxico, respectivamente, de um e outro código em enunciados distintos de maneira coerente e funcional (por ex. em citações, troca de interlocutor, troca de argumento e conotações lúdicas).

estratégias de aquisição da segunda língua, iv. estratégias de comunicação na segunda língua, e v. excesso de generalização de material linguístico da língua alvo. Todo esse processo, para Selinker (*ibidem*) caracteriza uma “interlíngua” particular ao aprendiz adulto, ou seja, evidencia um sistema linguístico intrínseco que ao mesmo tempo é determinado pela sua L1 em contato com a L2, apresentando identificações interlinguais na percepção do aprendiz adulto.

Ainda no campo da Didática das Línguas e da influência inter-linguística na fala de jovens e adultos, Isurin (2005) analisou as mudanças na ordem das palavras no repertório linguístico de bilíngues imigrantes (Russo/Inglês) e de bilíngues americanos (Inglês/Russo) residentes nos EUA. As comparações da fala semi-espontânea dos informantes visavam testar as possíveis alterações sintáticas existentes. Comparando o padrão de ordem dos dois idiomas, os resultados referiram efeitos da estrutura sintática de um idioma na estrutura sintática do outro, onde os atritos linguísticos (num ambiente com pouco contato da L1) provocaram transferências linguísticas, demonstrando alteração ou deterioramento das habilidades na língua nativa dos informantes. A autora revela ainda que muitas investigações acerca dos atritos linguísticos se estenderam, também, para o campo da “perda linguística”, tendo em vista os desgastes linguísticos causados pelo esquecimento da L1 em contexto de aquisição da L2. Nas palavras da autora:

[...] a influência inter-linguística pode afetar não só o desempenho em uma segunda língua, mas também causar deterioração das habilidades linguísticas em uma língua nativa quando um falante perde o contato com sua comunidade de fala, ou tem uma exposição limitada à sua língua nativa devido à ampla exposição à segunda língua. Assim, a pesquisa sobre transferência linguística se expandiu recentemente para o campo de estudo conhecido como desgaste, perda ou esquecimento linguístico. [tradução da autora] (ISURIN, 2005, p. 1116).

Para a pesquisadora Schmid (2013), pouco se sabe sobre a perda ou o desgaste das habilidades linguísticas da L1 em falantes nativos em situação bilíngue. O

fenômeno da alternância linguística é mais investigado em relação às habilidades, do que às deficiências linguísticas dos sujeitos. Citando Seliger (1991, SCHMID, 2013), a autora afirma que muitas vezes esse desgaste (ou perda) é condicionado pela similaridade tipológica, ou seja, quanto mais o sistema linguístico de uma língua é similar à outra (L1=L2) mais dificuldades terá o falante em aprender a língua alvo, e no caso da influência da L2»L1, pode determinar o deterioramento da L1 ou desvios linguísticos.

Imaginamos, portanto, o caso do atrito linguístico do português em face à língua alvo, **o italiano L2**. Por pertencerem ao grupo de famílias neolatinas, nossa língua compreende muitas estruturas lexicais e gramaticais que correspondem com as estruturas do italiano. Observa-se muitas vezes que, numa conversação entre falantes brasileiros, os mesmos tendem a misturar as línguas, tanto do ponto de vista lexical, quanto sintático. Um processo que se manifesta com base em desvios de normas, descalques lexicais e morfossintáticos, e até mesmo semânticos, no nosso caso, não somente em falantes nativos, como também em falantes de português como língua de herança.⁷

Os estudos acerca das interferências linguísticas que envolvem a língua portuguesa L1 ou LH em contato com outras línguas neolatinas estão em constante crescimento. Em investigação recente sobre a aprendizagem do POLH no contexto espanhol, Azevedo (2017, p. 333) esclareceu que “as diferenças lexicais, em relação aos falsos amigos heterossemânticos, são as que causam maior interferência na comunicação em função da mudança de significado” [tradução da autora]. Em função da proximidade linguística, a pesquisadora identificou diversas classes de transferências e interferências linguísticas do catalão e castelhano no repertório em português das crianças, e acrescentou que as dificuldades com a estrutura

⁷ O termo *heritage speaker* utilizado por Cummins (2007) foi traduzido para o português por Barbosa e Flores (2011) para designar os falantes filhos de imigrantes portugueses na Alemanha.

morfossintática do português são percebidas especificamente nas normas de colocação pronominal, complemento indireto, adjetivos e plural (ibidem, p. 337).

Dessa forma, torna-se importante aprofundar os conhecimentos acerca dos fenômenos de atritos e transferências em contexto de aquisição do POLH, principalmente em contato com línguas próximas, como o italiano, o espanhol, o francês e o romeno.

3.2 O comportamento social e linguístico de indivíduos bilíngues

Podemos pensar que existe um binômio “língua-cultura” em que as relações entre esses dois elementos ditam regras ligadas à natureza de suas próprias relações? Vygotsky, representante da corrente interacionista na psicologia, afirma que a mente e o seu funcionamento são produtos social e cultural. A psicologia da época escreveu com clareza acerca do papel organizador da fala na formação da consciência, segundo os investigadores havia razões suficientes para supor que

[...] graças à fala, que era uma função interpsicológica partilhada por duas pessoas, mas que posteriormente, tornou-se uma forma intrapsicológica da atividade humana, que o homem tornou-se capaz de elevar-se acima do nível das respostas impulsivas dadas às situações ambientais diretas.”(VYGOTSKY, 1958, apud 2016, p. 211).

Nas relações psico-sociais a fala é o principal meio de comunicação (entendo também *fala* como a linguagem de sinais) e os domínios linguísticos, do ponto de vista pragmático, requerem competências várias em ambientes nos quais um mesmo indivíduo se relaciona. A exemplo: a comunicação numa família bilíngue, ou numa comunidade bilíngue, sobre a qual me refiro nesta reflexão, em que os falantes devem lidar com repertórios linguístico e cultural distintos no momento da comunicação.

A definição de bilinguismo não possui em si um consenso entre os pesquisadores, para alguns deles seria necessário observar o indivíduo bilíngue sob diferentes aspetos e contextos sociais quando o mesmo utiliza as duas línguas, por isso

“[...] muitas formas e configurações e as diferentes classificações de bilingüismo variam dependendo das dimensões lingüísticas, cognitivas, sociais e de desenvolvimento que são consideradas como foco de atenção” (ZIMMER; FINGER; SCHERER, 2008, p. 3).

Na Itália, o psicolinguista Renzo Titone dedicou-se por anos ao estudo da psicologia do bilinguismo e à educação bilíngue, suas pesquisas também estão ancoradas em teorias de outros psicolinguistas canadenses, e franceses como François Grosjean. Titone (1996) e Grosjean (1996) descrevem o comportamento social e lingüístico de indivíduos bilíngues, e apresentam o que chamam de “personalité bilingue” para Titone, ou “bicultural person” para Grosjean. Segundo esses autores, dentro da mente de indivíduos bilíngues existe uma consciência clara de possuir e de utilizar duas línguas e fazer parte de duas culturas. Com relação ao desenvolvimento cognitivo e lingüístico, as pesquisas realizadas principalmente com sujeitos bilíngues em idade infantil e juvenil demonstram que os mesmos possuem, além de uma mente psíquica normal, uma forte capacidade intelectual, afetiva e social, pois transitam entre duas línguas e duas culturas. Grosjean (*ibidem*) chama de “biculturalismo balanceado”, porém, com características bem definidas:

É óbvio que, assim como é raro o bilinguismo balanceado em que uma pessoa bilíngue seja tão fluente num idioma quanto no outro, também é raro o biculturalismo balanceado. A maioria das pessoas que são bilíngues e biculturais possui laços mais fortes com uma das culturas a qual pertence (pelo menos em certos domínios da vida), mas isso não significa que sejam menos bicultural. [tradução da autora] (GROSJEAN, 1996, p. 27)

De acordo com Grosjean (*Ibidem*) um indivíduo que transita entre duas culturas, como por exemplo, a italiana e a brasileira, seria bicultural e bilíngue, não importando o domínio e competências lingüísticas, ou a idade de aquisição. Em sua análise ele também inclui os adultos imigrantes, e outras categorias:

Vamos chamar bilíngues as pessoas que usam duas (ou mais) línguas (ou dialetos) em suas vidas diárias. Assim, nossa definição inclui pessoas que vão desde o trabalhador migrante que fala com alguma dificuldade o idioma do país anfitrião (e não pode ler e escrever) até o intérprete profissional que é totalmente fluente em duas línguas. Entre nós, encontramos o cônjuge estrangeiro que interage com amigos em sua primeira língua, o cientista que lê e escreve artigos em uma segunda língua (mas que raramente fala), o membro de uma minoria linguística que usa a língua minoritária apenas em casa e o idioma maioritário em todos os outros domínios da vida, a pessoa surda que usa linguagem gestual com seus amigos, mas uma forma assinada da língua falada com uma pessoa ouvinte, etc. Apesar da grande diversidade que existe entre essas pessoas, todos compartilham uma característica comum: eles lideram suas vidas com duas (ou mais) línguas. [tradução da autora] (GROSJEAN, 1996, p. 21).

Titone (ibidem) ao indagar sobre a aquisição de uma segunda língua e sobre o ensino bilíngue em escolas italianas também aponta para a oportunidade de crescimento social e civil desses falantes, além do crescimento individual e cognitivo. Os dois autores descrevem as dinâmicas psico-sociais e psico-linguísticas que envolvem falantes bilíngues e monolíngues numa conversação, e afirmam que o indivíduo bilíngue possui uma maior riqueza cognitiva e social em comparação aos monolíngues. Os bilíngues precisam escolher a língua do interlocutor, e para isso desativam o outro idioma. Para Grosjean (2010) essa desativação não é total, tanto é que existem interferências na fala dos bilíngues, ou seja, certos desvios linguísticos. Muitas vezes, a interferência entre os dois idiomas pode ocorrer em diversos níveis (fonológico, lexical, sintático, semântico, pragmático), assim como em todas as modalidades da língua (ibidem). Isso significa também que, para controlar essas interferências no momento comunicativo, a personalidade bilíngue possui uma ampla perspectiva em base a sua dupla visão linguística e cultural. Nessa linha de pensamento, o comportamento do indivíduo bilíngue assume, então, um significado amplo, e não está ligado somente ao domínio linguístico, mas também ao saber

dominar dois sistemas de pensamentos, e conseqüentemente, duas línguas e duas culturas diversas.

3.3 A distância sociolinguística e cultural entre o português e o italiano

Em vista da forte componente imigratória em constante crescimento na Itália nas últimas três décadas, muitos estudos no campo da Didática das Línguas (Glottodidática) têm avançado, em especial, da didática do italiano como língua estrangeira. Neste âmbito de estudo, Santipolo (2002) propõe aos professores de italiano L2 a adoção de um método que fornece alguns pontos de reflexão – tentativas de resolução de problemas no processo de ensino-aprendizagem – especialmente no contexto escolar. Para ele, existe um conjunto de diferenças e de normas de comportamento que envolvem o aprendizado da L2, o qual define “distanza sociolinguistica e culturale” (DSLCL). Este recurso oferece parâmetros de referências analógicas e diferenciais entre as línguas e suas comunidades, medindo a distância entre duas línguas diversas, duas línguas similares, ou até mesmo dois dialetos, com base num esquema de valores pré-estabelecidos.

Entendendo que, nem todas as comunidades possuem o mesmo grau de dificuldade, de integração e de comunicação em italiano, o cálculo da distância sociolinguística terá como recurso três parâmetros: **i.** o parâmetro puramente linguístico; **ii.** o parâmetro cultural antropológico; **iii.** um parâmetro que diminua a distância DSLCL. As medidas vão da escala 1 a 3, onde 1 representa a distância mínima, e 3 a máxima. Enfim, a DSLCL será determinada pela soma dos valores numéricos referidos aos dois primeiros parâmetros, em que o terceiro não será somado, mas sim subtraído do resultado final, pois evidenciará os fatores que diminuem a DSLCL. Quanto mais alto for o valor final, maior será a distância entre as duas comunidades linguísticas analisadas.

Veja abaixo os exemplos explicativos segundo o Santipolo (2002, p. 80-82)

a) Parâmetro linguístico:

- a1. Distância histórica, filológica, tipológica e estrutural entre as duas línguas, exemplo: entre italiano e francês a distância é 1; entre o italiano e árabe será 3.

b) Parâmetros culturais antropológico

- b1. A religião: cristão-católico ou cristão-anglicano, a distância será 1; entre cristão-induísta será 3.
- b2. Estilo de vida: a culinária italiana e a francesa será 1, a cozinha italiana e a árabe 3.

c) Parâmetros que diminuem a distância (devem ser somados em negativo)

- c1. Conhecimento de uma língua próxima à língua alvo: os árabes que conhecem o francês como L2 podem obter um fator atenuante igual a 2)
- c2. Possibilidade de acesso a meios de comunicação na língua alvo: o albanês que tem facilidade ao acesso a programas televisivos italianos, pode ter um fator atenuante igual a 2.

Segundo o autor, quanto mais detalhes forem incluídos no esquema de parâmetros, mais verdadeiros e confiáveis serão os resultados, e de consequência, poderão orientar os processos de ensino e aquisição da L2. Assim, fundamentados nessa metodologia, podemos medir a distância sociolinguística e cultural entre a língua portuguesa, variante brasileira, e a língua italiana. Darei aqui apenas um exemplo de como esses parâmetros podem auxiliar o investigador a compreender os contatos linguísticos do falante do português brasileiro (PB) com a língua italiana, segundo Santipolo. Vejamos no quadro abaixo como seria a DSLC de um determinado falante brasileiro que adquire a língua italiana em contexto de imersão: brasileiro, carioca, classe média baixa, migra para a Itália com 23 anos. Qual seria a DSLC de seu repertório linguístico e social em relação à língua e cultura italiana?

Quadro 2 – Exemplo da DSLC: parâmetro linguístico, parâmetro cultural antropológico, diminuição da DSLC.

A. Parâmetro linguístico:	B. Parâmetros culturais antropológico	C. Diminuição da DSLC
Distância histórica: 2	Religião: 1	Conhecimento do espanhol: - 2
filologica: 2	Culinária: 2	Acesso a meios de comunicação: -1
distância estrutural: 2	Folclore histórico: 3	
	Conjunto de etnias históricas: 3	
Total: 6	Total: 9	Total: - 3

Fonte elaborada pelo autor.

Para conhecermos a DSLC deste falante subtrai-se da soma dos dois primeiros parâmetros o terceiro, ou seja, $15 - 3 = 12$. A distância sociolinguística e cultural do falante seria 12, indicando suas dificuldades em apreender e aperfeiçoar a língua italiana L2. O brasileiro acima citado como exemplo nos dá somente uma ideia das relações que influenciam o reconhecimento e a compreensão de certas especificidades, diferenças e analogias entre as duas línguas e culturas. O método de Santipolo pode ser aplicado não somente a indivíduos, mas a grupos, e coletividades em geral, e medir também os parâmetros de acordo com a escolaridade, a tipologia de ensino em que se encontrava no país de origem, entre outros fatores. Para o autor, este recurso, utilizado tanto pelo professor quanto pelo aprendiz, pode facilitar o reconhecimento das dificuldades linguísticas, além de contribuir para melhorar os processos de aprendizagem escolar, pois oferece a sensibilidade necessária para entender diferenças, e a capacidade para comunicar com pessoas pertencentes a culturas diversas.

Ao aplicar a DSLC na metodologia da presente pesquisa, poderemos então definir alguns parâmetros linguísticos que influenciam ou não a aquisição da LH dentro dos lares das famílias brasileiras. A distância sociolinguística entre as duas línguas e as duas culturas caracteriza o repertório da comunidade de fala brasileira, como também oferece paradigmas a serem identificados acerca de questões identitárias com a própria língua e cultura brasileira.

4. A metodologia da pesquisa

Os participantes deste estudo são pais brasileiros residentes em Florença (Toscana) que frequentam os encontros mensais com seus filhos na associação Casa do Brasil em Florença.

O estudo foi realizado com 25 genitores brasileiros, entre eles 23 mulheres e 2 homens entre 30 e 49 anos de idade, com filhos em idade entre 1 e 12 anos, somente 2 respondentes tinham filhos de 1 ano. Em sua maioria, moram na Itália há mais de 6 anos, e possuem suas origens essencialmente brasileira, somente 5 deles possuem a cidadania italiana ou europeia. O grau de escolaridade varia entre aqueles que possuem o ensino fundamental incompleto aos que concluíram o ensino superior. O grupo das mães inclui mulheres com profissões qualificadas e atuantes em sua área de estudo, mas também mulheres que já não exercem a mesma profissão que exerciam no Brasil, além de trabalhadoras domésticas e desempregadas. Em geral, os participantes afirmam que em seu cotidiano usam com mais frequência a língua italiana, enquanto o seu contato com a língua portuguesa é feito através da leitura: entre os 25 informantes, a maioria possui o hábito de ler em português, somente 5 não leram livros nos últimos dois anos.

Para coletar os dados juntos aos participantes, foram utilizados um questionário *online* e entrevistas. O questionário *online* inclui 11 questões fechadas, e teve como objetivo identificar a percepção dos genitores brasileiros quanto ao uso da língua portuguesa na interação com os seus filhos, bem como compreender a percepção dos mesmos quanto às distâncias sociolinguísticas entre a língua portuguesa e cultura brasileira e a língua e cultura italiana.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com seis mães que se disponibilizaram em seguir na pesquisa, e teve como objetivo recolher alguns exemplos das percepções dos genitores acerca da interação com seus filhos em língua portuguesa. Essas entrevistas tiveram um caráter informal e os registros foram feitos manualmente.

Por fim, as respostas do questionário e as informações dos relatos das 6 mães são confrontadas para compreender de que modo a percepção de suas práticas em L1 com seus filhos influencia a aquisição e a manutenção do POLH. Neste sentido, espera-se compreender melhor se as distâncias sociolinguísticas entre as duas línguas oferecem a esses pais elementos que fortalecem o *code-switching* no repertório com seus filhos.

5. Discussão dos resultados

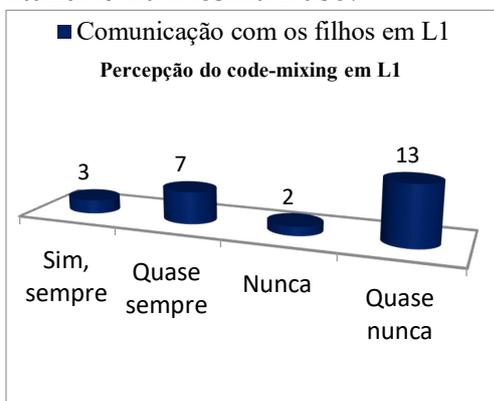
Inicialmente, apresento e discuto os dados referentes ao questionário *online* respondido pelos genitores no tópico **a) Percepção dos pais em relação às suas interações linguísticas com os filhos em português**; em seguida, trago os relatos dos pais entrevistados no tópico **b) A percepção dos pais sobre o repertório linguístico dos filhos** no qual proponho o cruzamento dos dados para compor esta análise.

a) Percepção dos pais em relação às interações linguísticas com os filhos em POLH

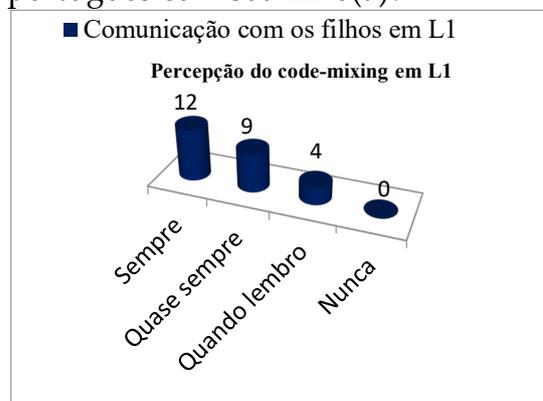
As primeiras perguntas referem-se à percepção dos pais quanto ao uso da língua portuguesa na interação com seus filhos, conforme indicam os gráficos abaixo.

Gráficos de 1 a 6

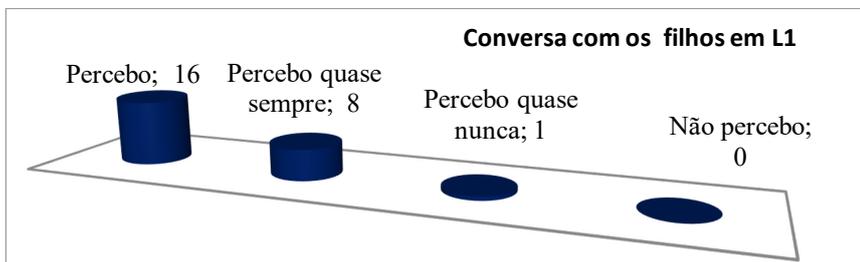
1) Você mistura o português e o italiano na mesma frase?



2) Com que frequência você fala português com seu filho(a)?



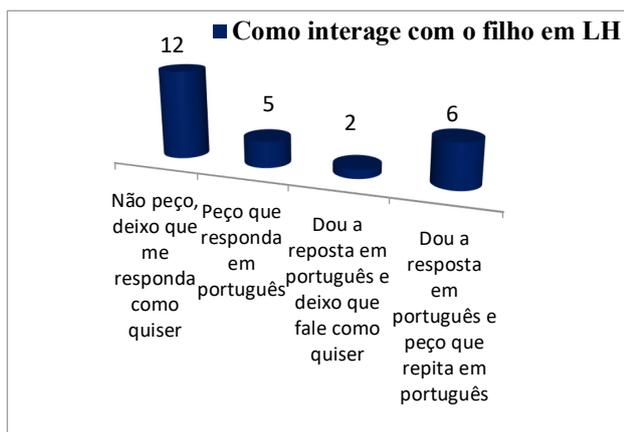
3) Numa conversa com seu filho (a), você percebe quando coloca palavras em italiano nas frases ditas em português?



4) Se você percebe, procura logo a palavra exata em português?



5) Você percebe quando seu filho(a) lhe responde em italiano? 6) Quando percebe, você pede para que ele(a) lhe responda em português?



i. A metade dos genitores fala em português com seus filhos diariamente. A outra metade fala pouco ou de vez em quando.

- ii. Ao se comunicarem em português, 16 genitores percebem, de vez em quando, que misturam os dois idiomas, enquanto 8 percebem com frequência. Somente um genitor não percebe se mistura ou não as duas línguas.
- iii. 18 pais responderam que ao perceberem a interferência do italiano quando falam em português com os filhos produzem novamente a frase em português. Cinco deles (20%) responderam que continuam falando italiano e português na mesma frase.
- iv. Com relação à interação dos pais e filhos em LH e à percepção da mistura de códigos dentro do repertório linguístico do próprio filho, obteve-se 24 respostas, das quais 12 genitores afirmaram que não se importam com a resposta dos filhos em italiano, 6 genitores responderam que oferecem o vocabulário em português e pedem para que os filhos lhes respondam nesta língua, quando os mesmos lhes respondem em italiano, e 5 responderam que não sugerem a palavra em português aos filhos mas pedem para que eles lhes respondam em português, 1 respondeu que dá o vocabulário em português, mas deixa que o(a) filho(a) responda como quiser.

As perguntas seguintes referem-se à percepção da distância sociolinguística entre o português e o italiano.

Observamos os gráficos de 7 a 11.

7) Você acha que o Português do Brasil é uma língua próxima ao italiano?



8) De uma escala de 1 a 5 (em que 1 a distância é mínima, e 5 a máxima), qual distância cultural você daria entre a cultura brasileira e a cultura italiana?

Percepção da distância cultural entre as duas culturas

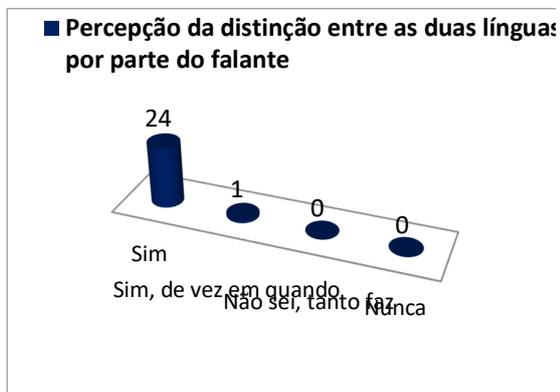
	1	2	3	4	5
■ Percepção da distância cultural entre as duas culturas	0	3	13	5	4

9) De uma escala de 1 a 5 (em que 1 a distância é mínima, e 5 a máxima), qual a distância linguística que vc daria entre o português falado no Brasil e o italiano?

Percepção da distância linguística entre os dois idiomas

	1	2	3	4	5
■ Percepção da distância linguística entre os dois idiomas	0	4	11	5	4

10) Você acha importante saber distinguir as duas línguas quando falamos com brasileiros e quando falamos com italianos?



11) Você acha importante saber distinguir as duas culturas, ou seja, modos de falar quando conversamos com brasileiros e quando falamos com italianos?



Com base nas respostas dos participantes podemos identificar que:

- i. A maioria dos pais (17 informantes - 70%) percebe uma proximidade linguística entre as duas línguas.
- ii. 46% dos pais declaram que a proximidade entre as línguas é média (escala 3) e 38% sinalizam as distâncias máximas (escalas 4 e 5).

- iii. 52% dos pais declaram que a proximidade entre as culturas é média (escala 3), enquanto que 36% sinalizam as distâncias máximas (escalas 4 e 5).
- iv. A maioria dos informantes considera importante distinguir os códigos linguísticos (96% dos informantes) e as características culturais⁸ (88% dos informantes) no uso de ambos os idiomas.

As respostas dos pais mostram que a maioria deles (75%) tem consciência das interferências do italiano quando falam em português com seus filhos e 80% destes utiliza-se de estratégia para retificar o discurso, repetindo integralmente em português. Quando se perguntou sobre a importância de saber distinguir os idiomas segundo a referência cultural de cada idioma (gestos e tons da fala), a maioria dos pais sinalizou que é importante saber se comunicar em italiano e em português sem misturar as duas línguas, assim como saber distinguir culturalmente as duas línguas, seja com brasileiros, seja com italianos.

A atitude de autocorreção dos pais e o fato de considerarem inadequada a mistura dos códigos linguísticos podem ser atribuídas às suas próprias percepções acerca das distâncias sociolinguísticas entre o português e o italiano. Nenhum dos pais atribui a escala mínima 1 para as distâncias culturais e linguísticas, ou seja, nenhum deles percebe uma proximidade estreita entre as duas línguas e duas culturas. Ao contrário, eles atribuíram escalas maiores (de 3 a 5), perfazendo o total de 84% das respostas para as distâncias linguísticas e 88% das respostas para a distância cultural indicando, desse modo, que essas distâncias são mais salientes e marcadas do que suas proximidades.

⁸ Entende-se por características culturais na fala os gestos, os tons de voz, altura e melodia da língua oral italiana. Essas características são fortes e podem ser percebidas pelo falante brasileiro não imigrante. Tais características interferem no repertório linguístico em português das interações orais dos imigrantes brasileiros em contexto italo-fônico.

Porém, ao serem interrogados sobre a interação com os filhos, mais da metade dos pais 58% respondeu que não se incomoda com a resposta em italiano misturada nos enunciados. Com base nessas informações pressupõe-se, portanto, que os pais são muito mais críticos em relação às misturas dos códigos no próprio repertório linguístico, do que com a mistura dos códigos na interação dos filhos em LH nas suas conversações.

O *code-switching* como já dito anteriormente, é uma característica predominante nas comunidades de imigrantes, e não deve ser considerado um problema; porém, é importante que os pais estejam atentos para o fato de que seu comportamento linguístico é quase sempre a primeira referência na língua de herança para os seus filhos. Além disso, como afirma Benedini (2015, p. 133), as crianças “estão muito mais vulneráveis em atender e reproduzir o comportamento linguístico dos adultos pela própria condição hierárquica”.

O desenvolvimento da consciência dos pais acerca do seu próprio comportamento linguístico na interação com seus filhos, desse modo, é de fundamental importância no processo de aquisição e desenvolvimento da língua de herança. Segundo a autora supracitada, a maior queixa entre os adolescentes ítalo-brasileiros falantes de POLH participantes em seu estudo é a falta de vocabulário em português que pode ser atribuído, entre outros fatores, ao comportamento linguístico dos genitores com o uso frequente da mistura e/ou alternância dos idiomas.

Para adquirir propriedades linguísticas tais como a morfologia, o léxico e a sintaxe da língua, as crianças necessitam vivenciar interações significativas na língua de herança em que essas propriedades sejam usadas de forma adequada, conforme demonstram os relatos das mães a seguir.

b) A Percepção dos pais sobre o repertório linguístico dos filhos

Para analisar esta questão, trago os dados gerados a partir dos relatos de seis mães brasileiras concedidos através de uma única entrevista semiestruturada feita

individualmente. Foi pedido para que as mães relatassem desde quando falam português com os próprios filhos, e que descrevessem uma situação de interação com a criança em língua portuguesa.

O quadro abaixo apresenta a constituição do grupo de crianças estudado.

Quadro 3. Quadro estudado (códigos, pseudônimos e idades).

Código	Pseudônimo	Idade
FH1	Victor	4
FH2	Alice	4
FH3	Aninha	5
FH4	Maria	5
FH5	Maurício	6
FH6	Alessandra	6

Fonte: elaborada pelo autor.

O primeiro exemplo é o relato da mãe de FH4 (5 anos). A mãe afirma que sempre falou com FH4 em português, mesmo depois que ela ingressou na escola da infância. Em cinco anos FH4 já foi ao Brasil duas vezes e segundo a mãe ela sabe distinguir o uso das duas línguas.

Excerto da conversa de FH4 – Viajando de trem com sua mãe a menina ouve dois adultos conversando em outra língua e pergunta:

Maria: Mãe, que língua estão falando essas duas *ragazze* [garotas]? Eu não estou entendendo nada.

Mãe: Elas estão falando rumeno (risos)

Maria: Rumeno?

Mãe: Sim, você lembra da Ana minha amiga, ela é rumena e fala rumeno.

Excerto da conversa de FH4 – Quando estavam de férias na casa dos avós paternos no sul da Itália, na Apúlia, FH4 entra com a mãe num supermercado onde a menina vê um salgadinho, uma espécie de pastel, típico da região apuliese. Este pastel não é típico de Florença ou da Toscana, e não se encontra facilmente, FH4 pergunta:

Maria: Mãe, no Brasil tem panzarotto. E na Itália tem *panzarotto*?

Mãe: No Brasil, panzarotto nós chamamos de pastel (risos) ... Mas nós estamos na Itália.

Maria: Não mãe, nós estamos na *Pulha*, aqui não se fala italiano, aqui falamos *pulhese* ((dialeto da região)).

Um outro relato da mãe de FH4 é que a sua filha insiste sempre em dizer que entende e fala italiano, português, inglês e francês, tentando conversar sempre com pessoas que ela mesma reconhece que são de outras nacionalidades.

Neste exemplo, observa-se que FH4 tem consciência do plurilinguismo dentro da sua família e nas relações sociais em geral. Na primeira conversa, ela percebe as várias línguas do entorno, na sociedade em que vive. Ela observa, tenta averiguar se conseguiria se comunicar e desiste, pergunta à sua mãe: *que língua é essa?* Na segunda conversa, ainda sobre a sua consciência plurilíngue, ela afirma que o dialeto apuliese é uma língua, portanto, na sua compreensão ela não estaria na Itália, e sim na Apúlia, outra língua, outra nação. Aqui também, é importante ressaltar a relação que faz entre língua, território e cultura quando reflete acerca dos pastéis da Apúlia, Itália (Florença, sua casa) e Brasil, ela está fazendo um reflexão que converte em sua própria realidade plurilíngue. Com relação ao *code-switching*, ele acontece do ponto de vista lexical (*ragazze, panzarotto*), não semântico como em outros casos.

Outro exemplo é de Aninha (5 anos), a mãe de FH3 sempre falou em sua LH desde bebê, as duas moraram no Brasil um ano, e com 3 anos e meio ela voltou à Itália, de forma que ela adquiriu a LH com estímulos de uma LM a partir dos dois anos de idade. A mãe reconhece que FH3 tem uma boa proficiência oral em comparação às outras crianças brasileiras da mesma idade. Em seu relato, ela conta que muitas vezes mistura as duas línguas quando conversa com a filha, e dessa forma já percebeu que FH3 fala muitas vezes em italiano com ela, *talvez por preguiça*, segundo a mãe. Nos últimos meses antes desta entrevista a mãe relata que sua filha lhe criticava, dizendo para não lhe falar mais em italiano, pois ela não era italiana. Da mesma forma, quando a mãe lhe fala em italiano, FH3 lhe diz: *“Por que você está falando em italiano? Parece fiorentina, parla proprio fiorentino.[Parece fiorentina, fala mesmo fiorentino].*

Excerto de conversa da mãe com FH3

- Mãe: Aninha o barco inflável que compramos pela internet chegou. ... Agora vamos poder navegar no meio do lago, mas antes temos que comprar o *braccioli* [boias de braço]
- Não *importano i braccioli*, porque eu sei nadar! [Não preciso das boias]

O exemplo acima de FH3 nos faz refletir sobre o *code-switching* em contexto italiano, aquele que foi sinalizado no início desta pesquisa. Percebo que, constantemente a mistura de códigos dos pais, quando falam as duas línguas, reflete no repertório linguísticos dos filhos, ou mais ainda, tem causado confusão nas crianças para compreender em que momentos eles devem utilizar ou não o português. Quando FH3 critica a própria mãe, ela compreende que, sendo sua mãe brasileira deve falar o português com ela, porém não o faz. A alternância de códigos é evidente durante a interação da mãe com a filha, quando lhe diz que deve comprar “i braccioli”. Porque não utilizou o vocábulo em português? Ao ser questionada, a mãe declara “*é difícil, eu escorrego mesmo, mesmo tentando me controlar*”. Dessa forma, quando a mãe utiliza a palavra “braccioli”, FH3 lhe responde com o léxico em italiano, e o resto da sentença corretamente em português: “*não importano i braccioli, porque eu sei nadar*”.

O terceiro exemplo é de Victor (4 anos) FH1. Segundo o relato da mãe, FH1 recebe muitos estímulos em português, através de conversas com ela, desenhos ou canções que ela canta antes de dormir; além disso, a família viaja sempre ao Brasil. Com a entrada na escola de infância aos três anos, a mãe percebeu que as competências linguísticas em italiano estão ficando mais fortes do que as competências em português. Porém, FH1 ainda tem se comunicado com a mãe em português apresentando em alguns momentos o *code-switching*:

Excerto da conversa de FH1 - Numa conversa, FH1 estava orgulhoso de ter ido ao banheiro sozinho e não utilizar mais o penico

- Viu mamãe já tô *diventando* moço [estou ficando].

O quarto exemplo é o de Alice (4 anos) que sempre se comunicou com a mãe em português até os 3 anos. Segundo os relatos da mãe, Alice (FH2) deixou de falar português quando ingressou na escola da infância. “Agora, ela fala muito menos que antes, só quando eu peço, e mesmo assim diz que esqueceu”. Contudo, a mãe declara que fala em português com a filha, deixando ela responder em italiano, e reconhece que muitas vezes ela mesma mistura as duas línguas. A mãe de FH2 também declara que percebe na filha a sua capacidade de distinguir os dois idiomas, por exemplo, quando canta cantigas, “*nas cantigas em italiano, ela adora misturar o português com o italiano, a musiquinha em italiano é assim: patatina piccolina... e ela diz: batatinha pequenina, é essa menininha ((risos))*”.

O quinto exemplo é de Maurício (6 anos). A mãe relata que o filho (FH5) recebe muitos estímulos desde pequeno, leituras em casa, joguinhos em língua portuguesa, conversas com familiares brasileiros pela internet, oportunidade de conversar com convidados brasileiros monolíngues em casa. Além disso, FH5 vai frequentemente ao Brasil, assim a mãe acredita que as viagens também o ajudaram a separar muito bem as duas línguas e culturas. A mãe relata não misturar as duas línguas quando conversa com o filho, porém percebe no repertório oral dele o *code-switching*:

Excerto de conversa com FH5 - Em uma conversa com ele depois de ter chegado atrasada para o almoço, ele pergunta

- Mamãe, você chegou tarde, *não tem mais almoço*. Mas *quanto tu ti...você ti... si.. quanto você si meteu* pra chegar? Você *te meteu* muito mamãe.
- Em outras conversas com FH5 a mãe relata algumas frases que ficaram marcadas para ela. Mamãe, eu *quero* ver televisão, posso?
- Mamãe, eu desenhei e *escrevei* num folho...
- Nas árvores *estão* uns bichinhos que eu tenho medo.

As formas morfosintáticas escolhidas por FH5 nos oferece alguns caminhos de reflexão a fim de compreender certas construções gramaticais, características do contexto de línguas em contato português/italiano.

Não tem mais almoço » em italiano “non c’è più pranzo”, o elemento verbal *c’è* equivalente a “ter” ou “existir” numa frase formulada em português não obtem o mesmo sentido em italiano, a construção desta sentença seria “acabou a comida” ou “já almoçamos”. Da mesma forma, “quanto você si meteu para chegar” FH5 realizou a tradução exata da frase em italiano “quanto **ci hai messo** per arrivare”, cujo verbo “mettere” está conjugado no particípio italiano “messo” e pode atribuir diferentes significados numa frase em italiano, dependendo dos pronomes que o acompanham. Nesta sentença, juntamente com o elemento “ci”, significa em português “quanto tempo você levou para chegar aqui”. Percebe-se que FH5 tentou elaborar toda a frase, escolheu o verbo em português que poderia corresponder ao verbo “mettere” italiano, “meter” em português, e enfim, traduzindo a 2ª pessoa do singular do pretérito perfeito “hai messo” para o português brasileiro “meteu”. O elemento “ci” em italiano “ci hai messo” também foi traduzido para o português. Para compreendermos, em italiano, a partícula “ci” pode operar diferentes significados: como pronome pessoal átono de 1ª pessoa do plural (nos), como pronome demonstrativo (a isto, a aquele, neste, naquele, etc.) e advérbio de lugar (aqui). No aspeto morfosintático do vocábulo, na frase formulada em português, FH5 preferiu traduzir para um pronome pessoal átono, enquanto que a tradução correta seria o advérbio de lugar “aqui”. Neste ponto, FH5 confundiu-se, foneticamente “ci” pronuncia-se [tʃ], vê-se na frase que ele ficou em dúvida se construir a frase “você ti meteu”, enfim, optou por “você si meteu”.

Nas 2ª frase FH5 conjuga o verbo seguindo tentativas, geralmente utilizadas por falantes nativos, os verbos de 2ª conjugação terminados em -er são confundidos com os de 1ª conjugação em -ar, assim como “falei” está para “escrevei”. Já “querio” pode estar associado ao verbo em italiano, flexionado na 1ª pessoa do pretérito imperfeito “io volevo”, portanto, “io querio”. A mãe de FH5 também declara que outros enganos

parecidos são realizados pelo filho, tais como “eu *estavo* procurando”, “eu *sonhavo*” e etc., formas conjugadas de 1ª pessoa do singular do pretérito imperfeito em italiano como “io *stavo*”, “io *sognavo*”.

Outra frase de FH5 demonstra a mistura de códigos semânticos, em que o verbo “estar” é confundido com o verbo “ter” ou “existir”. Frequentemente, nota-se nos adultos brasileiros que possuem boa proficiência em italiano L2 a mesma tipologia de erro ao falarem português, utilizam o verbo “estar” no lugar de “ter”, ou vice-verso.

No sexto exemplo de Alessandra (6 anos), sua mãe relata que a filha entende tudo mas não fala muito em português. Segundo a mãe de FH6, ela interage na LH somente quando encontra-se em situações emotivas do tipo: cozinhar com a mãe ou fazer um bolo juntas. Nesses momentos FH6 gosta de falar os ingredientes e perguntar os nomes de cada alimento, usando o português para pedir favores à mãe. A mãe também declara que não se preocupa muito, pois todos os anos vão ao Brasil, e ela sabe que ao chegarem lá FH6 fala com todos em português.

No que diz respeito ao repertório dessas crianças, nota-se que no processo de aquisição da linguagem em LH, à medida em que pretendem expressar significados mais complexos, elas extraem as regras em geral, e nas formas mais elaboradas utilizam a língua escolhida mais adequada ao contexto pretendido. Vemos essa recorrência nos exemplos do repertório de FH5 que, perante a frequência da regularidade das formas verbais que conhecia, extraiu uma regra para utilizar a ação passada (pretérito perfeito, ou imperfeito) dos verbos escrever, estar e sonhar, e assim produziu: *escrevei*, *estavo*, *sonhavo*. Nota-se que conforme a resposta do questionário desta mãe, a mesma oferece coerentemente a LH, realizando a auto-correção e estimulando o filho a lhe responder em LH, mesmo quando o filho lhe responde em italiano. Logo, o bilinguismo de FH5 com 6 anos apresenta o *code-switching* natural, como toda criança bilíngue pois encontra-se na fase de aquisição dos sistemas linguísticos da LH e da L1.

À luz dessas reflexões, não podemos negar que as crianças utilizam a língua da família e da comunidade majoritária, perseguindo assim modelos gramaticais para construir os seus próprios conhecimentos linguísticos. Dessa forma, para que as palavras da LH tenham lugar no seu cotidiano, é preciso que os pais ofereçam vocabulário adequado, espontâneo e novo. No caso do repertório de FH3, a mãe não lhe oferecia *input* de maneira coerente, segundo o seu relato, muitas vezes introduzia vocábulos em L2 quando lhe falava em português. Neste caso, vemos claramente a repetição por parte de FH3 do mesmo repertório da mãe.

Como as regras dizem respeito aos domínios específicos tais como a aquisição de regras fonológicas, de regras morfológicas, semânticas e sintáticas, e de regras pragmáticas da língua, vemos que em FH5 estes domínios específicos estão se cristalizando, seja por causa de muitos *input* oferecidos pelo genitor brasileiro de maneira bastante íntegra, seja pela sua idade. Da mesma forma, percebe-se que o domínio da linguagem oral e a fluência verbal estão sendo formados (vemos nos repertórios de FH1, FH2, FH3, FH4, FH6) mas precisam de maiores estímulos para adquirir competências orais na LH. Também no que diz respeito ao imaginário sociolinguístico (em FH4, FH5, FH6), estes estão se desenvolvendo à medida que vão adquirindo mais propriedades linguísticas e pragmáticas da língua.

Atualmente, existe um grande desafio para explicar o fenômeno do *code-switching* dentro do bilinguismo, pois o mesmo só é evidente examinando um comportamento linguístico espontâneo, e em base à um número elevado de *corpus*. Os seis relatos acima oferecem uma pequena amostra do comportamento linguístico com o código alternado, seja dos pais, seja dos seus filhos(as), oferecendo alguns apontamentos acerca do contexto ideal de aquisição em POLH.

6. Considerações finais

No presente estudo objetivou-se avaliar e explorar algumas questões inerentes à manutenção do POLH dentro do binômio língua-cultura em contexto de migração

italiana. Sendo esta uma área emergente de pesquisa e repleta de questionamentos, procurou-se entender alguns pontos salientes relativos às transferências linguísticas do italiano na língua portuguesa L1 no repertório oral dos genitores brasileiros, e compreender se essas dinâmicas têm afetado os processos de manutenção da LH aos seus filhos(as). Buscou-se, portanto, discutir os elementos que interagem nos discursos dos pais, sob uma abordagem sociolinguística, indagando à respeito da percepção deles acerca das distâncias culturais e linguísticas entre o português e o italiano. Por fim, desejou-se identificar se em interações comunicativas entre pais e filhos ocorriam ou não o fenômeno do *code-switching*, principalmente em crianças em fase de aquisição da linguagem.

Para atingir tal objetivo, procurou-se investigar a percepção sociolinguística da L1 através de um questionário *online* realizado com 25 informantes, além de uma entrevista restrita a 6 mães com crianças entre 4 e 6 anos, faixa etária em que estão desenvolvendo as competências da linguagem (fonologia, semântica, morfossintaxe e pragmática). Os resultados obtidos do questionário revelam que os pais brasileiros possuem a consciência de possuir relações com as duas línguas e as duas culturas, porém, esse comportamento implica minimamente no modo como as línguas são usadas em casa. Explorando os dados, percebe-se que os genitores dão pouca atenção à modalidade de interação entre os filhos, visto que mais da metade não se importa se o(a) filho(a) interage em italiano ou português.

O bilinguismo das crianças em contexto de imigração, assim como declara Favaro (2012), tem se apresentado como um fenômeno individual, ou seja, com determinadas escolhas que são estreitamente ligadas às relações familiares e às influências comunicativas entre as gerações da comunidade de fala dos imigrantes. Como foi possível observar neste estudo, o comportamento linguístico dos pais brasileiros, seja quanto à escolha pelo uso alternado das duas línguas, seja em relação ao uso do português com a presença de *code-switching* demonstrou influenciar no

processo de manutenção do POLH. Nos excertos de conversas relatadas pelas mães, percebe-se uma nítida confusão em algumas crianças, principalmente aquelas na faixa etária entre 5 e 6 anos, acerca de que língua interagir com seus pais e sob quais normas linguísticas. A partir dos relatos, percebe-se que são mais recorrentes, na interação entre pais e filhos em português, as interferências linguísticas que envolvem o léxico e a morfossintaxe da língua italiana. Porém, para compreender melhor os diferentes níveis de interferência linguística, em contexto de aquisição do POLH, seria necessário realizar um exame mais aprofundado dos repertórios familiares e, conseqüentemente das competências adquiridas das crianças com a mesma faixa etária.

Existem, portanto, outros fatores que emergem deste estudo que precisam ser aprofundados em investigações futuras, quer no campo da sociolinguística com relação ao repertório dos pais em contexto itálico, quer no campo da linguística e didática das línguas com relação à aprendizagem do POLH em contexto de línguas em contato, principalmente das línguas neolatinas.

Desse forma, permanecem algumas questões que necessitam ser aprofundadas em estudos futuros:

- i. O repertório linguístico dos genitores impregnado do léxico e da sintaxe da L2 pode gerar normas comunicativas que influenciam a manutenção da LH? Ou seja, “herança linguística impregnada de norma comunicativa em *code-switching* e do hábito de misturar as duas línguas” (FAVARO, 2012, p. 258).
- ii. Nos casos estudados relativos a comunidade brasileira na Itália (BENEDINI, 2015; CHULATA; 2015) e, das comunidades de imigrantes na Itália (FAVARO, 2012), o fenômeno do *code-switching* é sinalizado. De que modo este fenômeno pode ser minimizado em contexto formal de ensino-aprendizagem do POLH?

À luz de uma visão articulada entre a sociolinguística e a didática da línguas, em termos de perspectivas futuras, vê-se a necessidade de mais estudos envolvendo o ensino aprendizagem do POLH em contexto de línguas neolatinas, sejam

investigações comparativas, sejam explorativas, a fim de compreender melhor o fenômeno, principalmente em âmbito italo-fônico.

Agradecimentos

A autora agradece à Professora Doutora Daniela Ressurreição Mascarenhas Benedini, do Departamento de Ciências Humanas da Universidade do Estado da Bahia UNEB (Brasil), pela releitura e pelos comentários importantíssimos que permitiram enriquecer este texto.

Referências bibliográficas:

AZEVEDO, J. G., MORONI, A. Associação de Pais de Brasileirinhos na Catalunha: política linguística familiar e português como língua de herança em Barcelona. 2013. **Anais Eletrônicos**. 10º Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada. Disponível em: <http://www.alab.org.br/images/stories/alab/CBLA/ANAIS2013/moroni.pdf>. Acesso em: 27 de set. 2016.

AZEVEDO, J. G. **Portugués como Lengua de Herencia en un contexto de lenguas hermanas**: El caso de los hijos de brasileños que viven en Barcelona. Tese (Doutorado em Educação e Sociedade). Facultad de Educación, Universitat de Barcelona. Barcelona, 2017.

BARBOSA, P.; FLORES, C. Clíticos no português de herança de emigrantes bilingues de segunda geração. **Textos Seleccionados, XXVI Encontro da Associação Portuguesa de Linguística**, Lisboa, APL, 2011, pp. 81-98

BENEDINI, D. R. M., **O Português como Herança na Itália**. Línguas e Identidades em contato. 2015. 177 f. Tese (Doutorado em Língua e Cultura) Instituto de Letras da Bahia, Universidade Federal da Bahia. Bahia. 2015.

CHULATA, K. A. Comunidade de fala brasileira em Pescara (Itália). Constituição, Autoaceitação e Hibridismo. In CHULATA, K. A. **Português como Língua de Herança Discursos e Percursos**. Lecce: Pensa MultiMedia Editore s.r.l. 2015. p. 137-147

CUMMINS, J. **Heritage language education: A literature review**. Toronto, ON: Ministry of Education, 1983. Disponível em <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED233588.pdf>. Acesso em: 20 de Jan. 2017.

FAVARO, G. Parole, lingue e alfabeti nella classe multiculturale. **Italiano LinguaDue**, n.1, p. 251-262, 2012

FLORES, C. Português Língua Não Materna. Discutindo conceitos de uma perspectiva linguística. In BIZARRO, R. MOREIRA, M.A. (Org.s) **Português Língua Não Materna: Investigação e Ensino**. Lisboa: Lidel, 2013, p. 35-42.

GROSJEAN, F. Living with two languages and two cultures. In PARASNIS, I. **Cultural and Language Diversity and the Deaf Experience**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. P. 20-37

GROSJEAN, F. **Bilingual: life and reality**. Massachusetts: Harvard University Press, 2010

ISURIN, L. Cross Linguistic Transfer in Word Order: Evidence from L1 Forgetting and L2 Acquisition, In COHEN, J.; MCALISTER K.T.; ROLSTAD, K.; MCSWAN, J. (Org.). **ISB4: proceedings of the 4th international symposium on bilingualism**, Somerville, MA: Cascadilla Press, 2005, pp. 1115-1130. Disponível em <http://www.lingref.com/isb/4/086ISB4.PDF>. Acesso em Out. 2017.

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: Ago. 2017

MENDES, E. Ensino e formação de professores de português como Língua de Herança (PLH): revisando ideias, projetando ações. In CHULATA, K. A. **Português como Língua de Herança Discursos e Percursos**. Lecce: Pensa MultiMedia, 2015, 79-100.

SANTIPOLO, M. **Dalla sociolinguistica alla glottodidattica**, Torino: UTET Libreria. 2002, p. 55-85

SANTOS, L. Projeto Pirulito: promovendo o POLH em uma pequena cidade italiana. In SOUZA, A.; LIRA, C. (orgs) **Português como Língua de Herança na Europa**. Londres: JNPaquet Books. 2017, pp. 254-263.

SCHMID, M. S. **Wire's Cognitive Science** v. 4, n.2, p. 117-123, 2013. Disponível em <http://www.let.rug.nl/languageattrition/Papers/Research%20timeline.pdf> Acesso em 11 de Ago. 2017.

SELINKER, L., Interlanguage, In: **IRAL International Review of Applied Linguistics in Language Teaching**. n. 10, p. 209 -231, 1972, Disponível em <https://www.academia.edu/21533333/Selinker-Interlanguage?auto=download> Acesso em 11 de Ago. 2017

SORACE, A. 2012. Un cervello, due lingue: vantaggi linguistici e cognitivi del bilinguismo infantile. In **Bilinguismo Conta**. Disponível em http://www.bilinguismoconta.it/wp-content/uploads/2012/07/Sorace-2010-Un-cervello-due-lingue_vantaggi-linguistici-e-cognitivi-del-bilinguismo-infantile.pdf Acesso em 7 de Ago. 2017.

SOUZA, A. **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'. Unpublished PhD thesis, University of Southampton. 2006

SOUZA, A. Is Brazilian Portuguese being taught as a community or heritage language? **Language Issues: The ESOL Journal**, Volume 27, n.1, 2016, pp. 21-28. Disponível em <https://souzaana.wordpress.com/journal-articles/>. Acesso em 12 de Ago. 2017.

SOUZA, A.; LIRA, C. (orgs) **Português como Língua de Herança na Europa**. Londres: JNPaquet Books. 2017.

SOUZA, A. L. Casa do Brasil em Florença: à procura de um espaço linguístico . In SOUZA, A.; LIRA, C. (orgs) **Português como Língua de Herança na Europa**. Londres: JNPaquet Books. 2017, 237-253.

TITONE, R. **La personalità bilingue**. ROMA Editore: Bompiani, 1996. p. 214

VALDÉS, G. The teaching of minority languages as foreign languages: Pedagogical and theoretical challenges. In **Modern Language Journal**. n 79, p. 299-328, 1995

VIGOTSKIL, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. 14ª edição, São Paulo: Ícone, 2016, p. 228

WEINREICH, U. **Lingue in contato**, a cura di V. Orioles, Torino, UTET: Libreria, 2008. p. 225 (ed. original Languages in contato. Finding and problems, New York, 1953).

ZIMMER, M.; FINGER, I.; SCHERER, L. Do bilingüismo ao multilingüismo: intersecções entre a psicolingüística e a neurolingüística. Em **ReVEL**. Vol. 6, n. 11, Ago.2008. Disponível em http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_11_do_bilinguismo_ao_multilinguismo.pdf Acesso em Set. 2017.

Artigo recebido em: 31.10.2017

Artigo aprovado em: 14.04.2018