

Português como língua de herança em um contexto de línguas românicas: estratégias comunicativas e diretrizes didáticas

Portuguese as heritage language in Romance languages context: communicative strategies and didactic guidelines

*Juliana AZEVEDO-GOMES**

RESUMO: O presente artigo é resultado de um estudo realizado no âmbito da didática da língua de herança (VALDÉS, 2005; KONDO-BROWN, 2005). O objetivo deste trabalho é identificar as estratégias comunicativas dos falantes de herança para o uso do português como língua de herança (doravante PLH) em um contexto de línguas românicas: o castelhano e o catalão. Para isso, foram selecionadas nove crianças em idade de alfabetização e seus familiares brasileiros, para analisar seus discursos e estratégias utilizadas para a comunicação na língua portuguesa. Após a análise, percebeu-se um padrão, tanto nas estratégias empregadas, como nas dificuldades encontradas pelas crianças para comunicar-se na sua língua de herança. A partir dos resultados, apresentam-se algumas diretrizes didáticas para melhor trabalhar o desenvolvimento da competência comunicativa em português, considerando o contexto minimamente trilingue dos falantes de herança.

ABSTRACT: The present article is the result of a study realized in the scope of heritage language didactic (VALDÉS, 2005; KONDO-BROWN, 2005). The objective of this work is to identify communication strategies of the heritage speakers of Portuguese in a context of romance languages: Castilian and Catalan. For this, nine children in the alphabetization age and their Brazilian parents were selected to have their discourses and strategies for Portuguese language communication analyzed. After the analysis, a pattern was recognized in the strategies used as well as in the difficulties encountered by the children to communicate in their heritage language. From the results, didactic guidance's are shown in order to improve the development of the communicative competence in Portuguese, considering the minimal trilingual context of the heritage speakers.

* Doutora em *Didáctica y Organización Educativa* pela *Universitat de Barcelona*. Professora do departamento de *Formación del profesorado* da *Universidad Europea del Atlántico* (Espanha). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0192-5323>. juliana.azevedo@uneatlantico.es

PALAVRAS-CHAVE: Língua portuguesa. Língua de herança. Línguas românicas. Estratégias comunicativas. Diretrizes didáticas.	KEYWORDS: Portuguese. Heritage language. Romance languages. Communicative strategies. Didactic guidelines.
--	---

1 Introdução

A língua de herança está relacionada com a transmissão de um legado familiar, o idioma. Os descendentes de imigrantes que recebem a língua como herança, não poucas vezes, são nascidos no país de residência e, portanto, não são imigrantes, apenas possuem uma origem mais diversa. A língua de herança neste caso, é um idioma relacionado com um contexto sociocultural familiar. Assim como a língua, a cultura de herança se não é transmitida pela família, dificilmente será aprendida, já que os descendentes nascidos no país de imigração possuem, como cultura própria, a cultura local.

Este trabalho é realizado no contexto da Catalunha, Espanha, comunidade autônoma que possui duas línguas oficiais: o castelhano e o catalão. Os falantes de herança residentes nesta região, filhos de imigrantes que nasceram ou migraram muito cedo ao país de residência, aprendem a língua de herança no âmbito familiar e na Associação de Pais de Brasileirinhos na Catalunha (APBC), uma organização sem fins lucrativos que oferece aulas semanais de português como língua de herança.

O objetivo deste trabalho é identificar as estratégias utilizadas pelos falantes de herança para comunicarem-se em português, considerando que não recebem escolarização formal neste idioma e que, além disso, convivem em um contexto bilíngue de línguas afins ao português. Este cenário específico gera inquietações sobre a melhor maneira de trabalhar didaticamente com essas crianças. Quais seriam as melhores diretrizes didáticas para ensinar o português, com base no contexto trilíngue e de línguas afins e nas estratégias atualmente empregadas pelos falantes de herança?

A partir de um estudo de caso com características fenomenológicas (STAKE, 2010), busca-se compreender as estratégias através de três vertentes: a do

professor/pesquisador a partir da observação de aula, a dos familiares brasileiros, através de entrevistas semiestruturadas e a dos alunos, falantes de herança, por meio de suas atividades realizadas na aula de língua de herança.

No centro da discussão está a compreensão e a valorização pelos conhecimentos prévios dos alunos e seus diferentes repertórios linguísticos já existentes nas línguas majoritárias, além da preocupação em melhor orientar didaticamente o trabalho de ensino do português como língua de herança em um contexto não formal de ensino.

2 Pressupostos teóricos: aquisição do Português como Língua de Herança vizinha

2.1 Uma língua como herança

A língua de herança pode ser conhecida como língua patrimonial ou ancestral (HE, 2010; KONDO-BROWN, 2005; VAN DEUSEN-SCHOLL, 2003), língua colonial (CARREIRA, 2004; FISHMAN; PEYTON, 2001) ou inclusive língua minoritária (VALDÉS, 2005). Em outras palavras, é o idioma das famílias que migraram a outros países onde se fala uma língua distinta (VALDÉS, 2005).

Os descendentes dessas famílias migrantes, que nasceram ou crescem em um país distinto ao dos seus pais são conhecidos originalmente pelo termo *heritage speakers* (falantes de herança). Esta terminologia foi cunhada inicialmente no Canadá, país com elevado número de imigrantes e vários programas de fomento das línguas de herança. Em um segundo momento, foi adotada também nos Estados Unidos e demais países (Cummins, 2005) para definir as crianças que aprenderam outro idioma desde seu nascimento, no entanto, possuem outro idioma dominante no contexto em que vivem. Montrul (2013) define os falantes de herança como indivíduos que foram expostos a uma língua imigrante ou minoritária desde a infância e ao mesmo tempo, são muito competentes na língua local.

Muitos autores se dedicaram a definir as características dos falantes de herança (VALDÉS, 2005; VAN-DEUSEN SCHOOL, 2003; CARREIRA, 2004). Este trabalho se

apoiar na definição de Polinsky e Kagan (2007, p. 369-370) que definem o falante de herança como “alguém que aprendeu uma língua – a língua de herança – desde seu nascimento, mas que o idioma dominante pode converter-se em uma língua distinta.”

Estes autores, entre outros, estabeleceram alguns pontos convergentes nas características dos falantes de herança:

- Bilinguismo em diferentes graus.
- Conexão cultural e afetiva com a língua de herança.
- Aquisição da língua desde o nascimento ou primeira infância.
- Língua dominante distinta à língua de herança.

Analisando essas características, é possível compreender que os fatores que influenciam na aprendizagem da língua de herança são muitos. Montrul (2016) dividiu esses fatores em duas tipologias: fatores psicolinguísticos, como por exemplo, a quantidade e qualidade do *input* na língua de herança, a competência comunicativa e as atitudes linguísticas dos falantes de herança e fatores sociolinguísticos, relacionados com as línguas em contato e as políticas linguísticas familiares e dos países de residência. É importante ratificar que quando nos referimos à língua de herança, não nos referimos somente ao sistema linguístico, mas também ao vínculo cultural e afetivo que conforma a identidade plural dos falantes de herança. Em um estudo com filhos de portugueses residentes na Alemanha, foi detectado por Nunes (2014, p. 379) que “situar-se num contexto multicultural e perceber a dimensão ou contornos da transnacionalidade que permeia as suas vidas, não era recorrente nem consciente, embora fosse uma realidade vivenciada todos os dias em diversos contextos de interação social.” Neste sentido, quando se pensa em didática para a língua de herança deve-se considerar todos os fatores que conformam a realidade do falante de herança. Por esta razão, as diretrizes pedagógicas para o ensino da língua de herança são difíceis de padronizar, em função das especificidades existentes nos contextos sociais e familiares de cada falante.

2.2 Aquisição da linguagem do falante de herança

Segundo Piaget (1961), a aquisição da linguagem se dá por meio do desenvolvimento cognitivo do indivíduo e sua interação com o mundo exterior. Esta interação permite a construção de esquemas mentais próprios para o desenvolvimento do pensamento e a linguagem. Seu contemporâneo Vygotsky (1979) considerava que a aquisição não é mais que uma consequência das interações sociais.

Zorzi (2002) concorda que a linguagem verbal é constituída em virtude das interações entre a criança e seu meio e complementa que este processo pode consolidar-se por volta dos dois anos de idade, período em que a criança costuma possuir a função simbólica desenvolvida.

Ferrer Serrahima (2012) sustenta que a comunicação é o principal referente para a aquisição de uma língua, mas assevera que a aquisição da linguagem não ocorre de fora para dentro, mas é construída a partir da (s) própria(s) experiência comunicativa(s). Em um contexto de línguas em contato, onde as crianças adquirem mais de um código linguístico, alguns autores (ALMEIDA, 2011; ROTHMAN; TREFFERS-DALLER, 2014) defendem que as crianças bilíngues podem apresentar um processo de aquisição semelhante às crianças monolíngues, em função da aquisição linguística desde os primeiros dias de vida.

Ainda assim, no caso dos falantes de herança, é importante destacar que as experiências aquisitivas podem ser bastante distintas. Em primeiro lugar, não necessariamente a criança adquire a língua de herança desde o nascimento. Em segundo lugar, no caso de que haja adquirido a língua de herança desde o nascimento, Zyzik (2016) destaca que há algumas variáveis socioculturais que emergem das relações e das práticas sociais. Esses fatores influirão inevitavelmente no desenvolvimento da competência comunicativa desta linguagem adquirida na primeira infância.

Polinsky (2008) identificou em suas pesquisas com os falantes de herança uma espécie de aquisição incompleta, em virtude da restrição de contextos de comunicação para a utilização desta língua. Montrul (2016) complementa esses estudos, afirmando que, a partir da idade de escolarização na língua majoritária e a socialização do falante de herança em âmbitos distintos ao familiar, existe uma tendência à perda do uso e domínio da língua de herança com relação às línguas majoritárias do país de residência.

Todavia, desde um ponto de vista conexionista (ZIMMER, 2008), o processo de aquisição da língua de herança é dinâmico e constantemente ressignificado pelos falantes através de estratégias adaptativas, a partir das relações entre as línguas que conhece. Desde esta visão, se considera que os conhecimentos linguísticos em vários idiomas são parte dos repertórios dos falantes de herança e podem contribuir à aprendizagem de outras línguas. No caso da língua de herança, como afirmam Flores e Melo Pfeifer (2014 p. 19): “[...] estudos aquisitivos na LH consistem sobretudo em perceber de que forma a exposição a uma língua em contexto multilíngue influencia o seu desenvolvimento, isto é, a construção do saber linguístico em todos os seus domínios (fonético-fonológico, morfossintático, semântico, lexical, pragmático)”.

Uma vez analisados os repertórios existentes e a forma como se organizam, é possível iniciar uma planificação didática para o ensino da língua de herança, considerando a diversidade existente entre os falantes e seu particular processo de aquisição da linguagem.

2.3 Descendentes de uma mesma origem: o português, o catalão e o castelhano

De acordo com Montrul (2016), as línguas do país de residência e a distância linguística entre língua de herança e idiomas majoritárias são fatores sociolinguísticos que influem na aprendizagem de uma língua de herança.

No contexto desta pesquisa, realizada em Barcelona, capital da Catalunha na Espanha, se trabalhou com três idiomas: o castelhano e o catalão como línguas majoritárias e o português como a língua de herança. As três línguas são derivadas do latim e, portanto, consideradas línguas de mesma família. A proximidade entre os três idiomas é denotada nos âmbitos morfossintáticos, léxico, ortográfico e fonético-fonológico.

Tessyer (2007) destaca que no século XII, os escritores portugueses escreviam em castelhano adaptando a morfologia e a sintaxe, o que demonstrava forte influência do português no castelhano utilizado por eles.

Coromines (1972), defende que o português e o catalão são as línguas mais próximas. Por outro lado, Takeuchi (1984) assegura que o português e castelhano são as línguas românicas que mais se assemelham. Sobre o campo léxico, Henriques (2000) e Almeida Filho (2001) ressaltam que o vocabulário entre as duas línguas está composto por 60% de cognatos idênticos e 30% falsos. Com respeito a essas semelhanças, Henriques (2000) destaca que os falsos cognatos, as expressões idiomáticas e os articuladores são elementos importantes a serem considerados, pois se não aprendidos, podem distorcer a compreensão nos dois idiomas. Godoy (2001, p. 330) conclui que “o português e o castelhano são duas línguas irmãs, mutuamente inteligíveis, embora não simetricamente”, ou seja, a semelhança existe, porém, há semelhanças concretas que legitimam dois idiomas independentes.

2.4 Questões pedagógicas no ensino aprendizagem de línguas tipologicamente próximas

A aprendizagem de línguas de mesma família foi pesquisada na modalidade de línguas estrangeiras (FERNÁNDEZ, 1997; RINGBOM, 2006; ARABSKI, 2006; AINCIBURU, 2007; BRAGA, 2010, entre outros), com o objetivo de descrever as características dos processos de ensino e proporcionar orientações didáticas, apontando as facilidades e dificuldades próprias deste contato linguístico.

Ringbom (2006) defende que a proximidade linguística facilita a compreensão e a aprendizagem, especialmente no campo motivacional, já que proporciona segurança na sua produção linguística. Por outro lado, Fernández (1997) assegura que as transferências entre uma língua e outra favorecem a hipergeneralização, provocando uma fossilização na aprendizagem. Quanto maior a proximidade entre os sistemas linguísticos, maior a intensidade de transferências linguísticas (ARABSKI, 2006).

Estudos sobre o ensino de espanhol a italianos (CALVI, 2001, 2004) ou de português a hispanofalantes (BRIONES, 1999; ALMEIDA FILHO, 2001) ratificam que embora a proximidade entre os idiomas favoreça um avanço inicial significativo, há uma fase crítica em que, na ausência de intervenções pedagógicas, é possível que o conhecimento seja estancado em uma fase de interlíngua¹ difícil de superar. Em outras palavras, a semelhança facilita a intercompreensão linguística, porém pode dificultar a transposição da interlíngua e o avanço da competência comunicativa em função das transferências linguísticas.

No entanto, na modalidade língua de herança, a visão estruturalista que permite analisar as interferências como desvios ou a interlíngua com uma perspectiva negativa não encontra lugar. Os falantes de herança, como ponto de partida, já possuem mais de um repertório linguístico e os acessam constantemente em seus diferentes contextos de comunicação, o que os diferencia dos falantes de língua estrangeira. Neste caso, a visão epistemológica da didática da língua de herança também será distinta a da didática de línguas estrangeiras, uma vez que não se trata de auxiliar os falantes de herança a desenvolver competência comunicativa em um idioma concreto, mas sim de ajudá-los a avançar em sua competência plurilíngua,

¹ Interlíngua é o sistema linguístico de um estudante de línguas em cada um dos seus estágios de aprendizagem de um idioma (SELINKER, 1972).

competência muito mais complexa e que integra diferentes conhecimentos linguísticos em diferentes níveis para cada sujeito (Conselho da Europa, 2001).

Apesar das diferenças, a didática de línguas estrangeiras em um contexto de línguas afins nos deixa uma mensagem interessante: é possível e necessário aproveitar as línguas majoritárias da mesma família para facilitar o aprendizado do português, língua minoritária no contexto do estudo e parte do repertório plurilíngue dos falantes de herança. Neste sentido, a intercompreensão pode ser uma grande aliada nesta planificação, já que facilita os ajustes da comunicação em função das similaridades linguísticas (SÉRÉ, 2009).

3. Contexto da pesquisa e metodologia aplicada

3.1. O português como língua de herança na Catalunha

A Espanha é o terceiro país europeu de acolhida dos imigrantes brasileiros, atrás de Reino Unido e Portugal². Atualmente, de acordo com o *Relatorio del Instituto Nacional de Estadística de España* (2019)³, há 90.304 residentes brasileiros registrados legalmente neste país. Os brasileiros estão distribuídos por algumas regiões específicas: Catalunha concentra o maior contingente, com 22% da população. Madrid é a segunda, com 17%, seguida da Andaluzia (10%) e Galícia (9%). Entre o total de brasileiros, destaca-se a presença majoritária das mulheres, com um total de 67% da população.

Na Espanha, o Instituto Camões oferece cursos de português e atividades culturais através dos seus centros em Barcelona, Cáceres, Madrid y Vigo⁴. Atualmente, o Instituto Camões, em conjunto com o governo da Catalunha (*Generalitat*), também

² Dados recolhidos de <http://www.brasileirosnomundo.itamaraty.gov.br/a-comunidade/estimativas-populacionais-das-comunidades/Estimativas%20RCN%202015%20-%20Atualizado.pdf>

³ Dados recolhidos de: <https://www.ine.es/jaxi/Datos.htm?path=/t20/e245/p08/l0/&file=02005.px#!tabs-tabla>

⁴ Dados recolhidos de: <https://www.instituto-camoes.pt/es/actividad-camoes-3-es/donde-estamos-es/espana-es>

colabora com o *Programa de lenguas y cultura de origen*, com a possibilidade de oferecer aulas de português, bem como apoiar a integração escolar de alunos de Portugal, realizar mediação entre os centros educativos e as famílias e inclusive organizar cursos extraescolares de língua e cultura portuguesas. No entanto, até o final da última década, Barcelona não contava com nenhuma escola e/ou instituição que ensinasse o português na modalidade língua de herança. Uma das soluções encontradas pelos imigrantes brasileiros foi a criação de iniciativas situadas no contexto da educação não-formal para apoiar seu trabalho de transmissão de sua língua e cultura. Nesta conjuntura, nasce em 2010, a Associação de Pais de Brasileirinhos da Catalunha (APBC), uma organização sem fins lucrativos que oferece aulas de português e cultura brasileira aos descendentes de brasileiros que nasceram ou crescem nesta comunidade autônoma espanhola. Seu objetivo principal sempre foi proporcionar um espaço de transmissão e valorização da língua e cultura brasileira aos descendentes deste país e também à comunidade local.

As turmas são organizadas por faixa etária e competência comunicativa. Na ocasião da pesquisa, a APBC contava com 66 alunos entre 2 e 12 anos divididos em quatro turmas. As aulas, de duas horas semanais, são um suporte ao trabalho de transmissão da língua. Contudo, não são suficientes para garantir a aprendizagem completa do idioma. Neste sentido, as famílias são consideradas um eixo fundamental neste trabalho de transmissão e ensino do PLH.

As aulas são ministradas por professores brasileiros, licenciados em comunicação, letras ou pedagogia e todos, em algum momento, receberam formação específica em PLH. Apesar de que não há uma planificação curricular fixa para o ensino da língua de herança, atualmente as educadoras se baseiam em um enfoque aproximado ao *Content-based Language Teaching Approach* (Aprendizagem baseado em conteúdos) (STOLLER, 2002), através de projetos temáticos anuais que abordam componentes afetivos e motivacionais com respeito ao PLH. Neste caso, sempre

busca-se um tema comum, integrando sempre que possível memórias familiares e experiências pessoais dos falantes de herança em português. O PLH é definido por Moroni e Azevedo-Gomes (2015, p. 24) como “[...] a língua através da qual se transmite não só uma proficiência linguística, mas um legado cultural de brasilidade”. Em outras palavras, o ensino da língua de herança transpassa o ensino do idioma, pois busca especialmente estreitar os laços afetivos com os componentes culturais dos familiares, além de fomentar a valorização da origem diversa e contribuir com a construção de uma identidade plural.

A avaliação das atividades possui em enfoque formativo (POPHAM, 2013) e é realizada com o intuito de conhecer os avanços realizados com respeito à competência comunicativa dos alunos nos âmbitos linguístico, discursivo, estratégico e intercultural. Esta avaliação é realizada anualmente.

A semelhança entre as línguas majoritárias, o espanhol, o catalão e o português é uma especificidade valorizada na APBC. Considera-se que a proximidade entre as línguas é um aspecto que influi diretamente no processo de ensino aprendizagem do PLH e pode favorecer o desenvolvimento da competência comunicativa em português e, conseqüentemente, da competência plurilíngue dos falantes de herança.

3. Metodologia

Para proporcionar pautas didáticas para o ensino do PLH em um contexto de línguas próximas foi necessário identificar as estratégias comunicativas dos falantes de PLH, tanto no contexto das aulas de língua de herança, como também no contexto familiar. Assim, o estudo centrou-se na interpretação deste fenômeno específico, as concepções familiares sobre a língua de herança e as atitudes linguísticas dos falantes de herança com relação à língua portuguesa. Para isso, optou-se por uma pesquisa de natureza qualitativa a partir do método de estudo de caso instrumental (STAKE, 2010).

Esta pesquisa foi desenvolvida com um grupo de alunos e suas famílias que frequentam as atividades da APBC. O estudo de caso é um enfoque metodológico que inclui uma análise sistemática baseada em várias fontes de dados e em uma descrição densa de uma realidade específica (LATORRE *et al.*, 2003; STAKE, 2010).

Para conformar o caso, estabeleceram-se os seguintes critérios:

- Possuir ascendência direta brasileira, proveniente do pai ou da mãe.
- Ter entre cinco e sete anos, em fase de desenvolvimento das competências de leitura e escrita no momento do estudo de campo.
- Participar continuamente das aulas semanais de PLH promovidas pelas Associação de Pais de Brasileirinhos na Catalunha (APBC).
- Ter nascido ou residir desde a primeira infância na região da Catalunha (Espanha).

Após aplicar esses critérios, foram selecionadas 9 crianças e suas famílias de origem brasileira para participar da pesquisa.

Para analisar as estratégias comunicativas utilizadas pelas crianças, considerou-se necessário conceder um olhar tanto aos discursos proferidos em aula, como também às percepções dos pais sobre as estratégias utilizadas no âmbito familiar (quadro 1).

Quadro 1 – Organização da coleta de dados.

Instrumentos de recolha de dados	Contexto/participantes	Dados a analisar
Observação participante com gravação de áudio e transcrição em documento editor de texto.	- Aula/ alunos	- Transferências linguísticas. - Estratégias utilizadas pelos falantes de herança para se comunicarem em português.
Entrevista semiestruturada com gravação de áudio e transcrição em documento editor de texto.	- Extraclasse / familiares brasileiros dos alunos participantes da pesquisa.	
Análise documental: Atividades de aula	- Aula/ alunos	

Fonte: elaborado pelo autor.

A observação foi realizada na modalidade participante, em um total de 54 (cinquenta e quatro) horas, correspondente a 27 (vinte e sete) aulas entre os meses de janeiro e outubro de 2016.

O roteiro de entrevista semiestruturada foi revisado e validado por dois doutores em educação: um com especialidade em estratégias de aprendizagem e outro com especialidade em metodologia da pesquisa científica. Uma vez revisados e realizados os ajustes propostos pelos especialistas, o roteiro foi validado e se procedeu à sua aplicação.

Para a análise de dados das observações de aula e das entrevistas, foi utilizado o método de Análise de conteúdo (BARDIN, 1977) e para a análise dos materiais de aula, utilizou-se um método aproximado ao de análise de erros⁵ (CORDER, 1967), com o suporte do software Atlas-TI, versão 7.0, que permitiu elaborar uma análise de acordo com os dados relevantes para o estudo, através das unidades de significado atribuídas sobre a competência comunicativa e as estratégias comunicativas.

A codificação para análise foi organizada conforme consta dos Quadros 2 e 3.

Quadro 2 – Sistema de codificação para os dados recolhidos.

OC	Observação de aula
ENT	Entrevista semiestruturada
EV	Evidencias da análise documental (atividades de aula).

Fonte: elaborado pelo autor.

Quadro 3 – Categorias e metacategoria de análise.

Categoria	Subcategoria
Conhecimento linguístico em PLH.	Competência comunicativa
Estratégias de comunicação em português.	

Fonte: elaborado pelo autor.

⁵ Se ratifica a aproximação ao método de análise de erros, em função do posicionamento epistemológico da pesquisa, que buscava identificar as hipóteses dos alunos e não exatamente desvios da norma linguística (CORDER, 1967).

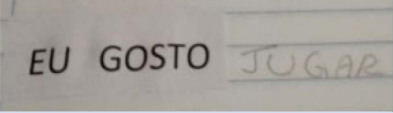
4 Resultados e discussão

Conhecimento linguístico em PLH

Através das observações e atividades de aula, foram encontradas transferências relacionadas com os níveis morfosintáticos, léxico-semânticos e fonético-fonológicos. As transferências no âmbito morfosintático neste grupo apresentaram-se especialmente entre pronomes, adjetivos e verbos.

Na primeira evidência, a transferência se relaciona com o verbo gostar, cujas estruturas do castelhano e do catalão são semelhantes entre si e distintas do português⁶. Uma vez que são estruturas reforçadas no sistema educativo formal e nos contextos de comunicação nas línguas majoritárias, este tipo de verbo pode gerar maior dificuldade na comunicação em português.

Quadro 4 – Evidência de conhecimento linguístico nº 1.

EV.9	Verbo gostar com preposição. “de” escrito sem preposição. *Eu gosto jugar.	
------	--	---

Fonte: elaborado pelo autor.

A segunda evidência recolhe um exemplo de transferência relacionada com os adjetivos, concretamente os superlativos:

Quadro 5 – Evidência de conhecimento linguístico nº 2.

EV.4	A expressão *melhor em português descrita com a forma adjetivada do castelhano e do catalão *mais bom”.	o sushi *mais bom é o que faz, que você pega um sushi com carinho[...]
------	---	--

Fonte: elaborado pelo autor.

⁶ Nos dois primeiros idiomas, é um verbo que é acompanhado primeiramente por pronome de objeto indireto *me gusta (castelhano), m’agrada (catalão). Em nenhum dos dois idiomas é necessário incluir a preposição *de, como na língua portuguesa.

A expressão *mais bom, pode ser definida como uma transferência do catalão e do castelhano, uma vez que o adjetivo comparativo em português seria escrito como melhor, distinto ao catalão (*més bó*) e ao castelhano (*más bueno*). No último exemplo, se seleciona um exemplo que apresenta uma interferência não somente de um verbo (verbo ser), mas de uma expressão muito usual no vocabulário infantil: Era uma vez.


Quadro 6 – Evidência de conhecimento linguístico nº 3.

EV.15	A expressão *Era uma vez utilizada com a forma em castelhano.	* Érase uma vez um dragão que vivia numas montanhas [...]
-------	---	---

Fonte: elaborado pelo autor.

Os postulados de Bowles (2011) sobre os conhecimentos implícitos e explícitos dos falantes de herança são corroborados neste estudo, especialmente no que se refere à estrutura formal da língua. Na evidência nº 4, nota-se que o aluno compreende perfeitamente a ação executada na figura e tenta escrevê-la em português:

Quadro 7 – Evidência de conhecimento linguístico nº 4.

EV.11	Ação correta. Letra *b no lugar da letra *v para a palavra *escovando (transferência da fonética castelhana).	
-------	---	---

Fonte: elaborado pelo autor.

Também se percebeu carência de vocabulário com letras que possuem a fonética distinta ao castelhano e ao catalão. Além da dificuldade, os participantes da pesquisa estabeleceram um limite de motivação para o trabalho com algo que não dominam. Esta segunda evidência é recolhida em um jogo em que duas equipes deveriam ir dizendo palavras que iniciassem com a letra v. A letra tinha sido escolhida em função do trabalho com os vulcões, além da diferença fonética clara entre o português, o

castelhano e o catalão. Em português e em catalão, a letra *v possui som semelhante. Em castelhano, a letra *v possui um som muito semelhante a letra *b. No exemplo anterior também se denota esta dificuldade no âmbito escrito.

Quadro 8 – Evidência de conhecimento linguístico nº 5.

OC, 1:27	As palavras que saíram no jogo foram: vaca, vulcão, *viento (para referir-se a vento) e logo as opções acabam. Tento ajudar-lhes, mas percebi que começam a demonstrar desânimo em função do grau de dificuldade da atividade.
----------	--

Fonte: elaborado pelo autor.

Com respeito ao âmbito ortográfico, foram identificadas dificuldades, no entanto, não registradas como transferência, mas sim como momento de aquisição da competência escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999), em função da idade dos participantes da pesquisa.

O fato de que estejam inseridos em um contexto de línguas da mesma família e que sejam conscientes de sua origem cultural e linguística diversa, possibilita a reflexão e a busca pelos contrastes linguísticos.

Quadro 9 – Evidência de conhecimento linguístico nº 6.

OC, 1:10	Alguns alunos começam a comparar as palavras volcà, em catalão com volcán em castelhano e vulcão em português.
----------	--

Fonte: elaborado pelo autor.

Seja no âmbito linguístico ou no âmbito cultural, os falantes de herança demonstraram uma facilidade para analisar seu contexto local, realizar adaptações ou compreender fenômenos interculturais desde distintas perspectivas.

Quadro 10 – Evidência de conhecimento linguístico nº 7.

OC, 1:32 [...]	Entre todos, concordamos que María é um nome que está em muitos países. João é mais difícil, porque se pronuncia muito diferente.
----------------	---

Fonte: elaborado pelo autor.

Estratégias de comunicação em português

A pretensão de conhecer as estratégias escolhidas pelos participantes do caso para comunicarem-se em português está relacionada com a teoria das estratégias de aprendizagem (OXFORD, 1990). A estratégia de aprendizagem é um ato consciente, escolhido pelo sujeito para realizar alguma ação. No caso deste estudo, em função da tenra idade dos participantes e do interesse em complementar a informação obtida no contexto de aula, foi necessário conhecer as estratégias comunicativas empregadas pelas crianças sob a ótica dos familiares.

De acordo com os familiares brasileiros entrevistados, a utilização de recursos linguísticos dos idiomas que mais dominam para estabelecer a comunicação em português é uma estratégia aplicada pela totalidade de crianças. Esta tática confirma a relação que estabelece Arabski (2006) entre a proximidade idiomática e os empréstimos de uma língua à outra.

Quadro 11 – Extrato de estratégia de comunicação nº 1.

ENT, 12:11	O que elas usam é a fonética espanhola pra escrever em português, umas coisas super engraçadas.
------------	---

Fonte: elaborado pelo autor.

Os familiares também destacaram como estratégia a associação de palavras e ideias por meio de traduções, criação e transformação de palavras/frases.

Quadro 12 – Extrato de estratégia de comunicação nº2.

ENT, 11:4	É certo que elas criam palavras, que elas transformam palavras, elas buscam.
-----------	--

Fonte: elaborado pelo autor.

Quadro 13 – Extrato de estratégia de comunicação nº 3.

ENT, 9:17 [...]	às vezes, quando são livros em catalão ou em castelhano, eu leio em português mesmo assim, eu vou traduzindo pro português, e foi tão engraçado porque isso deve fazer o que, umas três semanas que a gente tava aqui lendo algum livro que não era em português e que eu tava lendo em português a história que tava escrita em castelhano e ela disse, eu quero ler também e eu disse, ta bom, então lê, ela começou a fazer a tradução do que tava lendo...risos
-----------------	---

Fonte: elaborado pelo autor.

Além disso, os familiares relatam o uso de comparações entre os idiomas e suas respectivas culturas, realizadas e questionadas constantemente pelas crianças.

Quadro 14 – Extrato de estratégia de comunicação nº 5.

ENT, 12:13	[...] isso é um problema da nossa língua, a correspondência fonética é muito diferente, risos. Nós estamos nisso agora, o som do “o”, termina com “l”, mas fala como “u”, eles ficam olhando...risos... mas é um momento de alfabetização, é um momento de alfabetização, dessa fase, não é porque elas falam espanhol...a diferença é que a correspondência é outra.
------------	---

Fonte: elaborado pelo autor.

Com respeito ao grau de competência comunicativa, os familiares mencionaram que algumas vezes se surpreendem com o nível de conhecimento que seus filhos possuem na língua portuguesa.

Quadro 15 – Extrato de estratégia de comunicação nº 4.

ENT, 11:15	Eu penso, isso vai ser difícil, porém as vezes também é uma questão delas, que a gente começa a conversar e eu penso, como é que elas sabem essa palavra?
------------	---

Fonte: elaborado pelo autor.

Uma vez apresentadas as evidências fruto das interações com as crianças participantes do caso e seus familiares brasileiros, foi possível elaborar um panorama do caso e algumas diretrizes didáticas para o trabalho com os falantes de herança em um contexto de línguas irmãs.

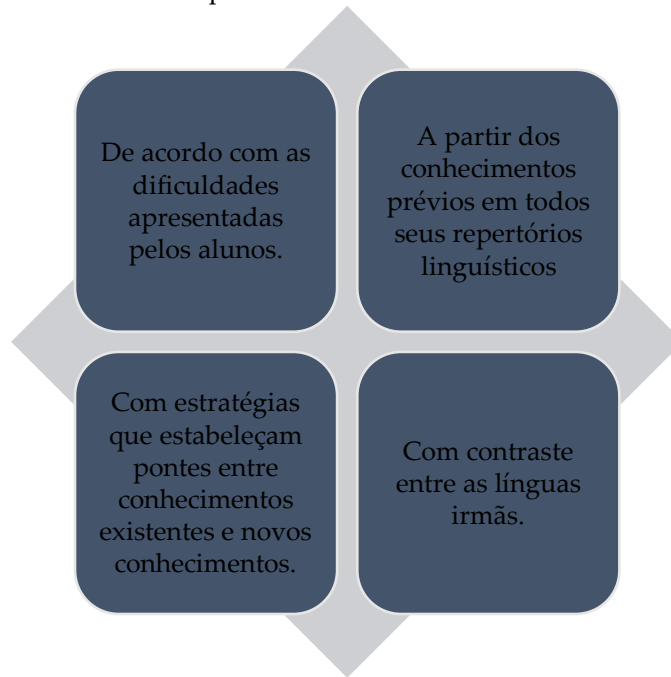
Os participantes do caso:

- Recebem o suporte familiar para a aprendizagem da língua de herança no âmbito familiar e social (através das aulas da APBC).
- Crescem em um contexto sociolinguístico diverso que lhes proporciona diversas experiências linguísticas e culturais.
- Utilizam estratégias de comunicação relacionadas com a transferência, a criação e transformação de palavras, a tradução e o contraste.
- Necessitam instrução formal especialmente com respeito ao nível morfossintático, em função da maior semelhança entre o castelhano e o catalão e diferenças da língua portuguesa.

5 Diretrizes didáticas para o ensino de PLH e considerações finais

Para atender às demandas desse contexto de línguas irmãs, considerando as três línguas de mesma família, se recomenda trabalhar de forma articulada, de acordo com os princípios designados na Figura 1.

Figura 1 – Diretrizes didáticas para ensino de PLH em um contexto de línguas românicas.



Fonte: elaborado pelo autor.

A partir da referência de que o português, o catalão e o castelhano são línguas de mesma origem (latim) e portanto, consideradas irmãs (TESSYER, 2007), o objetivo do estudo era conhecer as estratégias de comunicação dos falantes de PLH para determinar algumas diretrizes didáticas para o trabalho com esta modalidade linguística.

O fato de que as línguas sejam semelhantes constituem uma vantagem para a compreensão e comunicação oral, além de fomentar a motivação pela aprendizagem em função da maior facilidade em fazer-se entender.

As famílias são agentes fundamentais na transmissão do PLH, fomentando o uso e as estratégias de utilização desta língua no âmbito familiar e potencializando diferentes situações comunicativas em português.

Foram identificadas diversas práticas translíngues⁷ como estratégias de comunicação dos falantes de herança. No âmbito didático, o professor pode utilizar os próprios repertórios dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, utilizando a criatividade dos falantes de herança e apoiando-se no contraste linguístico para fortalecer ainda mais sua competência plurilíngue.

As estratégias utilizadas para o trabalho com falantes de herança em um contexto de línguas vizinhas devem ser organizadas para potencializar a conexão entre os conhecimentos prévios e os novos conhecimentos, aproveitando a semelhança entre os três idiomas. Para isso, “se considera indispensável a realização de um diagnóstico prévio, tanto com respeito à competência comunicativa na língua portuguesa, como também das concepções e práticas linguísticas no âmbito familiar” (AZEVEDO-GOMES, 2019, p. 158). Finalmente, é necessário proporcionar desafios de complexidade cognitiva coerente, que mantenham e fomentem a motivação pelo aprendizado da língua de herança.

A didática da língua de herança deve considerar os repertórios linguísticos e culturais prévios dos falantes de herança para toda e qualquer atividade proposta nas aulas. Neste contexto específico, multilíngue e de línguas afins, o fato das línguas serem irmãs é concebido como um aspecto positivo, pois favorece sua utilização como ponte para a aquisição e o desenvolvimento de novos conhecimentos e também para a construção de uma identidade plural.

Referências bibliográficas

AINCIBURU, M. C. **La adquisición del léxico en las lenguas afines**: El aprendizaje de cognados, falsos amigos y palabras nuevas por alumnos italianos de Español como Lengua Extranjera. 2007. Tese de doutorado - Universidad Antonio de Nebrija, Madrid, 2007.

⁷ Definição pós-estruturalista para utilização de vários repertórios linguísticos de um sujeito em um contexto de comunicação (GARCÍA *et al.*, 2017).

ALMEIDA, L. **Acquisition de la structure syllabique en contexte de bilinguisme simultané portugais-français**. 2011. Tese de doutorado - Universidade de Lisboa, Lisboa, 2011.

ALMEIDA FILHO, J. C. Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas? *In*: ALMEIDA FILHO J. C. (org.). **Português para estrangeiros interface com o espanhol**. Campinas: Pontes, 2001. p. 13-21.

ARABSKI, J. Language Transfer in Language Learning and Language Contact. *In*: ARABSKI, J. (ed.), **Cross-linguistic Influences in the Second Language Lexicon** Clevedon: Multilingual Matters, 2006. p. 12-21. DOI <https://doi.org/10.21832/9781853598579-005>

AZEVEDO-GOMES, J. La enseñanza del portugués como lengua de herencia en España: hacia una didáctica específica para contextos no formales. **Lengua y Migración**, vol. 11, no 2, p. 135-161, 2019.

BARDIN, L. **Análise do discurso**. Lisboa: Edições, 1977.

BRAGA, J. Calque-free lectures? Spanish cross-linguistic influence in content teaching through English. *Elia*, v. 10, p.113-135, 2010.

BRIONES, A. I. O método contrastivo e a prática da tradução no ensino do português e do espanhol para hispano e luso falantes de nível avançado. *In*: **6º CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE LUSITANISTAS**. Rio de Janeiro, 1999.

BOWLES, M. Measuring implicit and explicit knowledge. What can heritage language learners contribute? **Studies in Second Language Acquisition** v. 33, p. 247-271, 2011. DOI <https://doi.org/10.1017/S0272263110000756>

CALVI, M. V. **Tradición e innovación en un manual de español para italianos: Amigo Sincero**, 2001. Disponível em <http://www.ub.edu/filhis/culturele/calvi2.html>. Acesso em: 02 fev. 2020.

CALVI, M. V. Aprendizaje de lenguas afines: español e italiano. **RedELE: Revista Electrónica de didáctica ELE**. v.1, 2004. Disponível em: <https://goo.gl/Wb53xw>. Acesso em: 25 jan. 2020.

CARREIRA, M. Seeking explanatory adequacy. A dual approach to understanding the term heritage language learner. **Heritage Language Journal**, v. 2, n. 1, p. 1-25, 2004. Disponível em: <https://goo.gl/qYJsvL>. Acesso em: 25 jan. 2020.

CORDER, S. P. The significance of learner's errors. **IRAL**, v. 5, p. 161-169.

CUMMINS, J. A. Proposal for action: Strategies for recognizing heritage language competence as a learning resource within the mainstream classroom. **The Modern Language Journal**, v. 89, n. 4, p. 585-592, 2005.

COROMINES, J. **El que S'ha de saber de la llengua catalana** (Vol. 1). Palma de Mallorca: Moll, 1972.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERRER SERRAHIMA, I. **La artesanía de la comunicación: Diálogo, escucha y lenguaje en la etapa 0-6**. Barcelona: Graó, 2012.

FISHMAN, J., Y PEYTON, J. K. 300-Plus years of heritage language education. *In*: PEYTON, J, RANARD, D. MCGINNIS, S. (ed.). **Heritage languages in America: Preserving a national resource language in education: Theory and practice**. 2001. p. 87-97. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED458809.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2020.

FLORES, C.; MELO-PFEIFER, S. O conceito " Língua de Herança" na perspectiva da Linguística e da Didática de Línguas: considerações pluridisciplinares em torno do perfil linguístico das crianças lusodescendentes na Alemanha. **Domínios de Lingu@gem**, v. 8 (3), p. 16-45, 2014. DOI <https://doi.org/10.14393/DLesp-v8n3a2014-3>

GARCÍA, O.; JOHNSON, S. I.; SELTZER, K. **The Translanguaging Classroom: Leveraging student bilingualism for learning**. Filadélfia: Calson. 2017.

HE, A. W. The heart of heritage: Sociocultural dimensions of heritage language learning. **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 30, p. 66-82, 2010. DOI <https://doi.org/10.1017/S0267190510000073>

HENRIQUES, E. R. Intercompreensão de texto escrito por falantes nativos de Português e de Espanhol. **Delta**, v. 16, n. 2, p. 263-295, 2000. DOI <https://doi.org/10.1590/S0102-4450200000200003>

KONDO-BROWN, K. Differences in language skills: Heritage language learner subgroups and foreign language learners. **The Modern Language Journal**, v. 89, n. 4, p. 563-581, 2005. DOI <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2005.00330.x>

LATORRE, A.; RINCÓN, D. de; ARNAL, J. **Bases metodológicas de la investigación educativa**. Barcelona: Ediciones Experiencia, 2003.

GODOY, E. La cultura en la enseñanza del español y de las literaturas hispánicas. **Anuario brasileño de estudios hispánicos**, v. 11, 2001. p. 229-248.

LATORRE, A.; RINCÓN, D. DEL, Y ARNAL, J. **Bases metodológicas de la investigación educativa**. Barcelona: Ediciones Experiencia, 2003.

MONTRUL, S. Bilingualism and the Heritage Language Speaker. *In*: BHATIA, T. Y RITCHIE, W. (ed.). **The Handbook of bilingualism and multilingualism**. Chichester: Wiley Blackwell, 2013. p.168-189. DOI <https://doi.org/10.1002/9781118332382.ch7>

MONTRUL, S. **The acquisition of heritage languages**. Cambridge: Cambridge University, 2016. DOI <https://doi.org/10.1017/CBO9781139030502>

MORONI, A.; AZEVEDO-GOMES, J. El Português como Lengua de Herencia hoy y el trabajo de la Associação de Pais de Brasileirinhos na Catalunha. **Revista de Estudos Brasileños**, v. 2, n. 2, p. 21-35, 2015. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/reb/article/view/98538>. Acesso em: 25 fev. 2020. DOI <https://doi.org/10.14201/reb2015222135>

NUNES, A. Quase despercebidos: Identidade, pertença e participação social de crianças portuguesas e luso descendentes na Alemanha. **Interdisciplinary Journal of Portuguese Diaspora Studies**, v. 3, n. 2, p. 363-386, 2014.

OXFORD, R. L. **Language learning strategies: What every teacher should know**. Boston: Newbury House, 1990.

PIAGET, J. **La formación del símbolo en el niño**. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 1961.

POLINSKY, M. Heritage language narratives. *In*: BRINTON, D. Y.; KAGAN, O. (ed.). **Heritage language: A new field emerging**. New York: Routledge, 2008. p. 149-164. DOI <https://doi.org/10.4324/9781315092997-11>

POLINSKY, M., Y KAGAN, O. Heritage languages: In the wild and in the classroom. **Language and Linguistics Compass**, v. 1, n. 5., p. 368- 395, 2007. DOI <https://doi.org/10.1111/j.1749-818X.2007.00022.x>

POPHAM, W. J. **Evaluación trans-formativa**: El poder transformador de la evaluación formativa. Madrid: Narcea, 2013.

RINGBOM, H. The importance of different types of similarity in transfer studies. In: ARABSKI, J. (ed.) **Cross-linguistic influences in the second language lexicon**. Clevedon: Multilingual Matters, 2006. p. 36-45. DOI <https://doi.org/10.21832/9781853598579-007>

ROTHMAN, J., Y TREFFERS-DALLER, J. A prolegomenon to the construct of the native speaker: heritage speaker bilinguals are natives too. **Applied linguistics**, v. 35, n. 1, p. 93-98, 2014. DOI <https://doi.org/10.1093/applin/amt049>

SELINKER, L. Interlanguage. **IRAL**, v. 2, p. 209-231, 1972.

SÉRÉ, A. Une approche pragmatique du concept d'intercompréhension. In: ARAÚJO E SÁ, M. H. *et al.* (org.) **A Intercompreensão em Línguas Românicas**. Aveiro: Oficina digital, 2009. 33-44.

STAKE, R. E. **Qualitative research**: Studying how things work. New York: Guilford Press, 2010.

STOLLER, F. Promoting the acquisition of knowledge in a content-based course. In: CRANDALL, J.; KAUFMAN, Y. D. (ed.). **Content-based instruction in higher education settings**. Alexandria, VA: TESOL. 2002. p.109-123.

TAKEUCHI, N. N. La semejanza con la lengua materna: tropiezos para el aprendizaje del español: Ferramentas de Leitura LA. **Revista Letras**, v. 33, p.181-185, 1984. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/letras/article/view/19325>. Acesso em : 03 fev. 2020.

TESSYER, P. **História da língua portuguesa**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VALDÉS, G. Bilingualism, heritage language learners, and SLA research: Opportunities lost or seized? **The Modern Language Journal**, v. 89, n. 3, p. 410-426, 2005. DOI <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2005.00314.x>

VAN DEUSEN-SCHOLL, N. Toward a definition of heritage language: sociopolitical and pedagogical considerations. **Journal of Language, Identity, and Education**, v. 2, n. 3, p. 211-230, 2003. Disponível em: <http://eric.ed.gov/?id=EJ673151>. Acesso em: 30 jan. 2020. DOI https://doi.org/10.1207/S15327701JLIE0203_4

VYGOTSKI, L. S. **Zona de desarrollo próximo: una nueva aproximación.** El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Grijalbo, 1979.

ZIMMER, M. C. Cognição e aprendizagem de L2: uma abordagem conexionista. *In:* PELOSI, A. C.; FELTES, H. P. de M.; FARIAS, E. M. P. (org.). **Cognição e linguística: explorando territórios, mapeamentos e percursos.** Porto Alegre/Caxias do Sul: EDIPUCRS/EDUCS, 2008. p. 229-248.

ZYZIK, L. Toward a Prototype Model of the Heritage Language Learner. *In:* FAIRCLOUGH, M.; BEAUDRIE, S. M. (ed.). **Innovative Strategies for Heritage Language Teaching: A Practical Guide for the Classroom.** Washington, DC: Georgetown University Press, 2016. p. 19-38.

ZORZI, J. L. **A Intervenção Fonoaudiológica nas Alterações de Linguagem Infantil.** Rio de Janeiro: Revinter, 2002.

Artigo recebido em: 29.02.2020

Artigo aprovado em: 03.08.2020