



**HAL**  
open science

# IMAGENS SOBRE O USO DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA DE HERANÇA NA BÉLGICA:

Cíntia Alencar, Liliane Santos

► **To cite this version:**

Cíntia Alencar, Liliane Santos. IMAGENS SOBRE O USO DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA DE HERANÇA NA BÉLGICA:: "O PORTUGUÊS É UMA PARTE DE MIM TAMBÉM". ROCHA, Nildicéia Aparecida; GILENO, Rosangela Sanches da Silveira. Português Língua Estrangeira e suas interfaces, Pontes Editores, p. 139-157, 2021, 978-65-5637-153-5. halshs-03647771

**HAL Id: halshs-03647771**

**<https://shs.hal.science/halshs-03647771>**

Submitted on 20 Apr 2022

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

## IMAGENS SOBRE O USO DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA DE HERANÇA NA BÉLGICA: “O PORTUGUÊS É UMA PARTE DE MIM TAMBÉM”

Cíntia Alencar

(Université de Lille, França)

Liliane Santos (Univ. Lille, CNRS, UMR 8163 – STL – Savoirs Textes Langage,  
F-59000 Lille, France)

### INTRODUÇÃO

O presente trabalho retoma e aprofunda os principais elementos de um trabalho anterior e mais amplo (ALENCAR, 2020), que consiste em um estudo de caso único sobre o Português como Língua de Herança (PLH) na Bélgica. Seu principal objetivo é analisar alguns dos elementos situacionais que estimulam o uso do português por crianças que nasceram e/ou que crescem em um país onde o português não é língua oficial ou majoritária.

No presente estudo, o termo *Português Língua de Herança* é concebido de acordo com Moroni (2015, p. 34), para quem PLH significa “pensar na Língua Portuguesa como língua minoritária, fora do território brasileiro, em outros países onde as relações sociais, a educação formal e a comunicação no espaço público ocorrem em outro idioma que não o português”. Atualmente, o conceito de *Português Língua de Herança* é identificado por duas siglas – PLH e POLH –, que correspondem, respectivamente, aos trabalhos desenvolvidos em território americano e em território europeu. Para Souza *et al.* (2019), a introdução da letra “O” na sigla PLH marca uma perspectiva mais ampla do ensino-aprendizagem

do Português como Língua de Herança, ao incluir temas como *multilinguismo* e *multiculturalismo*. Neste sentido, faz-se necessário esclarecer que, para o desenvolvimento deste estudo, utilizamos abordagens teóricas mais tradicionais, razão pela qual optamos pelo uso da primeira sigla.

Segundo Moroni (2017), o PLH é um movimento recente, que ganhou popularidade durante a década de 2010; nesse contexto, destaca-se o trabalho desenvolvido pelas chamadas “iniciativas” (ver, por exemplo, JENNINGS-WINTERLE; LIMA-HERNANDES, 2015), expressão usada para designar grupos da sociedade civil organizada focados na promoção do PLH. É assim que podemos ver as associações que representam os brasileiros emigrados desempenhando um papel importante na oferta de cursos de português e de cultura brasileira<sup>1</sup> para crianças, e é exatamente nesse contexto que realizamos nosso estudo, tendo por base um grupo formado por dez crianças participantes do curso livre de português oferecido pela Associação Raiz Mirim (RM), de Bruxelas, que apoia imigrantes de Língua Portuguesa (LP) e culturas de expressão lusófona na Bélgica<sup>2</sup>.

Particularmente no contexto europeu, em diversos estudos sobre a LP como Língua de Herança (LH), o desenho é uma ferramenta bastante utilizada para a coleta de dados qualitativos. Assim, com base nos estudos desenvolvidos no quadro do projeto *Imagens do (Ensino) Português no Estrangeiro*, liderado por Melo-Pfeifer (s.d., 2012) na Alemanha – e, mais precisamente, a partir de Melo-Pfeifer e Schmidt (2013), Flores e Melo-Pfeifer (2014), Coelho e Simões (2017) e Melo-Pfeifer (2018) –, adotamos o desenho como principal ferramenta para a coleta de dados.

Definimos as noções de *Língua de Herança*, *Locutor de Herança* (LoH) e *Português Língua de Herança* de acordo com Moroni (2015, 2017, 2018) e com Boruchowski e Silva (2016); no que diz respeito às *minorias linguísticas*, recorreremos a Souza e Benedini (2017) e, para o

---

1 Embora existam, evidentemente, associações de emigrados que promovem cursos de língua portuguesa e atividades culturais ligadas às outras variedades do português e às culturas dos outros países de expressão portuguesa, nosso foco, neste trabalho, são a variante brasileira da língua e sua cultura.

2 A Associação RM é, portanto, uma dessas associações que atendem não somente emigrantes brasileiros, mas também emigrantes originários de outros países de língua portuguesa, a que nos referimos anteriormente.

papel das associações que representam os brasileiros na sociedade de acolhimento, lançamos mão de Moroni e Gomes (2015).

De modo geral, nossos resultados vão ao encontro de outros estudos sobre o PLH, indicando, por exemplo, que as imagens atribuídas ao uso da LP estão intimamente ligadas à ideia de família – é o caso da grande maioria das crianças, isto é, oito dos dez participantes. Para as duas crianças restantes, o uso da LP aparece vinculado ao relacionamento com outros falantes de PLH durante as atividades oferecidas pela Associação RM. Através dessas representações, constatamos que, entre os fatores que levam essas crianças a utilizar a LP, a política linguística familiar desempenha um papel fundamental – donde a importância de uma distribuição de papéis e responsabilidades entre os pais, no processo de transmissão da LH, o que inclui, como proposto por Moroni (2017), não só os falantes nativos, mas também os não nativos. Além disso, constatamos a importância do papel desempenhado pela Associação RM, que representa, para essas crianças, um espaço de convivência cultural – o que contribui para a diversificação do *input* e o fortalecimento do vínculo, ainda em formação, entre a criança e sua língua e cultura de herança.

As diferentes etapas e os resultados deste trabalho são apresentados nas cinco seções que se seguem. Na primeira, apresentamos as principais noções e conceitos teóricos que fundamentam nosso estudo; na segunda, descrevemos a metodologia de coleta de dados e constituição do *corpus*, enquanto na terceira apresentamos a metodologia de análise dos dados. Na quarta seção, apresentamos nossos resultados e por fim, em nossas considerações finais, além de destacar os dois pontos que consideramos mais importantes, chamamos a atenção para um elemento que, embora não tratado explicitamente, percorre, em filigrana, a reflexão que aqui desenvolvemos.

## FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Antes de discutir o conceito de *Português Língua de Herança*, devemos delinear os contornos dos conceitos de *Língua de Herança* e de *Locutor de Herança*: com esse ponto de partida, poderemos não somente

abordar o PLH, mas também representações sociais em torno das minorias linguísticas, das quais o PLH faz parte.

Como Yonaha (2016, p. 7) indica, a origem do termo *Língua de Herança* remonta ao final da década de 1970, no contexto de criação dos *Programas de Língua de Herança* de Ontário (Canadá); foi no final dos anos 1990 que o uso desse termo se expandiu no contexto norte-americano. Embora considerado um conceito emergente, Moroni (2015, p. 36) lembra que

[...] “língua de herança” descreve um fenômeno documentado há séculos: pode-se dizer que as “línguas de herança” existem desde que algumas línguas foram declaradas como “oficiais”, e não é nenhuma novidade que existam línguas minoritárias sendo faladas e transmitidas em espaços onde não são a língua oficial”.

Entre as diversas definições de *Língua de Herança*, duas parecem ser mais especialmente mencionadas e debatidas no contexto acadêmico, sendo uma considerada mais limitada e outra mais abrangente. A noção mais restrita é proposta por Valdés (2001 *apud* MORONI, 2017, p. 72), para quem a LH é diferente da língua da sociedade: é uma língua “falada na família, no ambiente doméstico, e cujos aprendizes apresentam algum grau de bilinguismo, falando[-a] ou apenas entendendo[-a]”. A noção mais abrangente é proposta por Van Deusen-Scholl (2003 *apud* SOUZA; BENEDINI, 2017, p. 77); para essa autora, a LH é uma língua utilizada por “um grupo heterogêneo que abarca [de] falantes nativos a não falantes, que poderão estar a gerações de distância, mas que se sentem culturalmente ligados à língua”.

Como podemos observar, essas duas definições utilizam critérios divergentes quanto à identificação e/ou à caracterização do LoH, identificação ou caracterização que, de acordo com as condições apontadas, será influenciada pela motivação para a aprendizagem, entre outros aspectos. Assim, por exemplo, a introdução dos contextos em que se dá a transmissão de uma LH – passo indispensável para a sua definição – tornará essa equação ainda mais complexa, como evidenciam as observações de Soares (2012, p. 41):

Este conceito híbrido abarca em si a complexidade do contexto em que estes sujeitos adquiriram a linguagem, num cruzamento de fronteiras: língua materna, L1, L2, língua dominante, língua familiar, aquisição de segundos dialetos, desenvolvimento de registos de língua específicos, aquisição de estilos específicos, desenvolvimento ou até aquisição da língua escrita, etc., todas estas noções/situações se cruzam e devem ser tidas em conta ao analisarmos e caracterizarmos o perfil linguístico do aprendente de LH.

Entre outras abordagens dos conceitos de LH e de LoH, Souza e Benedini (2017, p. 77) destacam os trabalhos de Carreira (2004), Dressler (2010) e He (2010), autores que invocam os vínculos afetivos, a identificação com a cultura de herança e os sentimentos de pertença como fatores decisivos para a identificação do LoH, relegando para segundo plano a competência linguística desses sujeitos.

Note-se, ainda, que a cultura é outro aspecto fundamental a ser considerado. Neste sentido, cabe levar em conta a noção de *Língua-cultura de Herança* (LCH), defendida por Mendes (2015 *apud* SOUZA; BENEDINI, 2017, p. 79):

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

Esta perspectiva sobre a LH baseia-se num princípio de predominância das variedades linguísticas e culturais que coexistem e que fazem parte da realidade do LoH. Aqui, vale a pena ressaltar também a carga de subjetividade que é atribuída à LH na construção da identidade do sujeito.

Em Flores e Melo-Pfeifer (2014, p. 24) vemos que, de um ponto de vista socioafetivo, a LH pode, ao mesmo tempo, remeter a uma realidade

ocultada pelos sujeitos – que podem não querer reconhecer ou reconhecer-se como pertencentes a uma determinada camada sociocultural. As autoras afirmam, além disso, que “falar de LH e da relação individual e coletiva com essa língua implica sempre reconhecer dois aspetos: i) o seu estatuto na sociedade, num sentido alargado, e na escola, em particular; ii) as imagens/representações sociais acerca dessa língua”. Em outras palavras, a valorização da LH e/ou o reconhecimento da comunidade de acolhimento influenciam a constituição da subjetividade do LoH e a relação com sua herança linguística. Em boa medida, Moroni (2018, p. 1233) particulariza essa perspectiva ao considerar que “as ideologias linguísticas da sociedade influenciam o modo como as famílias se posicionam em relação ao PLH”. Essas duas perspectivas dão uma visão geral sobre o PLH e nos ajudam a entender o papel da sociedade de acolhimento nos desafios colocados às minorias linguísticas – entre elas os locutores de PLH.

Para Souza e Benedini (2017, p. 83), por outro lado, as minorias linguísticas podem ser distinguidas entre “históricas” e “recentes”. Para essas autoras, as minorias linguísticas históricas são relativamente bem protegidas por meio de políticas e programas de educação, enquanto as minorias linguísticas recentes não têm medidas legais para defender, por exemplo, o ensino de línguas minoritárias nas escolas. Segundo elas (*idem, ibidem*), as minorias linguísticas recentes não são levadas em conta nas políticas da União Europeia, embora tenham “o potencial de mudar em diferentes medidas e formas o espaço em que seus oradores vivem, trabalham e estudam”.

Por sua vez, Flores e Melo-Pfeifer (2014, p. 24) explicam que há comunidades de imigrantes com mais prestígio do que outras – visão que compartilhamos, como também compartilhamos a ideia de que “há línguas que são ou se transformam em objetos escolares, ao passo que outras ficam para sempre ‘fora da escola’, lugar de atribuição de prestígio e de valor aos conhecimentos linguísticos”. Especificamente com relação a nosso contexto – isto é, na Bélgica, país multilíngue –, é possível observar que determinadas línguas minoritárias ocupam um espaço periférico na paisagem linguística e social: esse é justamente o caso da LP. É assim que percebemos, no que se refere à preservação da identidade cultural e

linguística das comunidades de LP, a formação de uma rede de iniciativas em prol do PLH, em especial a partir do trabalho organizado por associações de imigrantes mobilizados para criar espaços de socialização e/ou ensino da LP, de que a Associação RM é um exemplo.

Com esses elementos em mãos – elementos que resumem e apresentam as principais razões pelas quais desenvolvemos este estudo<sup>3</sup> –, passaremos à apresentação da metodologia de coleta e de análise dos dados.

## METODOLOGIA DE COLETA DOS DADOS

A fim de coletar os dados que constituem nosso *corpus*, utilizamos dois critérios básicos para a seleção das crianças participantes:

- i. participar dos cursos de PLH da Associação RM;
- ii. ter entre 6 e 12 anos.

A partir desses critérios, constituímos um grupo de dez crianças (5 meninas e 5 meninos), de 6 a 11 anos. Por questões éticas, todos os participantes são identificados por pseudônimos, que eles mesmos escolheram.

Como indicamos acima, adotamos o desenho – que associamos a uma entrevista semiestruturada – como principal ferramenta para a coleta de nossos dados, o que pudemos fazer em 2 de fevereiro de 2019, por ocasião de uma oficina socioeducativa na sede da RM. Bastante simples, o protocolo para a coleta dos desenhos consistiu na distribuição de uma folha A4 em branco, acompanhada da seguinte orientação: “desenhe você falando a Língua Portuguesa”. Uma vez que o desenho estava pronto, realizamos uma entrevista semiestruturada com cada criança, na qual elas explicavam suas imagens. Realizadas em português, essas

---

3 De nosso ponto de vista, um dos elementos motivadores (se não o principal) para a realização deste projeto é a ideia de “dar voz” à minoria linguística representada pela LP na Bélgica, minoria da qual faz parte a primeira autora deste trabalho.

entrevistas duraram em média três minutos, tendo sido registradas em áudio e armazenadas em um dispositivo móvel para futura transcrição.

Como segunda fonte de dados, aplicamos um questionário aos pais das crianças. No total, sete pais<sup>4</sup>, todos de origem brasileira, responderam ao questionário: cinco mulheres, com idades entre 32 e 46 anos, e dois homens, entre 40 e 51 anos. As respostas a esses questionários permitiram-nos ter uma visão geral do ambiente familiar, social e cultural em que os participantes estão inseridos.

Nossa terceira fonte de dados vem da observação participativa e de nossas notas de campo: a observação ocorreu de novembro de 2018 a fevereiro de 2019 e incluiu diferentes atividades promovidas pela Associação RM. Essa etapa nos possibilitou, entre outros, presenciar a realização dos desenhos e compreender melhor o funcionamento da Associação RM.

## METODOLOGIA DE ANÁLISE DOS DADOS

Nosso trabalho utiliza como método de análise o estudo de caso único, de natureza simultaneamente qualitativa e quantitativa: como indicado por Flick (2009, p. 43), o uso dessas duas abordagens visa à “compensação complementar das deficiências e dos pontos obscuros de cada método isolado”. Além disso, e também de acordo com Flick (*op. cit.*), adotamos o método de triangulação, com a finalidade de analisar os elementos indicados acima, a saber, (i) o desenho associado à entrevista semiestruturada, (ii) a aplicação do questionário aos pais das crianças e (iii) a observação participativa.

Para a análise dos desenhos, buscamos, primeiramente, identificar nos elementos ilustrados pela criança situações que fossem representativas e concordantes com as perspectivas teóricas selecionadas para o desenvolvimento do estudo. Nesse processo, a observação participativa foi de grande valia, pois nos permitiu, por exemplo, testemunhar determinadas particularidades durante o processo de realização dos desenhos.

---

4 Três dos quais têm dois filhos que participaram de nosso estudo.

Por último, selecionamos trechos das entrevistas semiestruturadas a fim de demonstrar o ponto de vista explorado em cada ilustração.

Ao longo de nossa análise, também buscamos examinar as seguintes hipóteses:

- i. O uso do português nas experiências cotidianas dessas crianças é afetado, em diferentes graus, pela variedade linguística e cultural que coexiste com a LP e a com a cultura brasileira;
- ii. Embora a Associação RM não ofereça o aprendizado formal da LP, seu trabalho contribui para a diversificação do *input* recebido na LH e o fortalecimento do vínculo, ainda em formação, entre a criança e sua língua e cultura de herança;
- iii. Entre os fatores situacionais que desencadeiam o uso da LP nas crianças que participaram de nosso estudo, a política linguística familiar desempenha um papel fundamental.

Para a apresentação de nossos principais resultados, selecionamos situações representativas dos três eixos abaixo que, como já indicamos, fundamentam nossa análise:

- i. a dimensão relacional do PLH e o papel das associações que representam os brasileiros emigrados, como apontado por Moroni e Gomes (2015);
- ii. o estabelecimento de uma política linguística familiar adaptada à rotina de todos os membros da família, como indicado por Boruchowski e Lico (2016);
- iii. a identificação e a afetividade como fatores que conectam um falante à sua comunidade linguística de herança, como proposto por Moroni (2017).

Por fim, ao longo da análise, buscamos responder a duas questões: (i) que imagens representam o uso da LP para as crianças que participam dos cursos livres de PLH da Associação RM sujeitos de nosso estudo?; (ii) que elementos situacionais encorajam essas crianças a falar em português, e em que contexto(s)? Sem pretendemos a exaustividade, apresentaremos as respostas a essas questões na sequência.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos desenhos das dez crianças que participaram de nosso estudo, assim como de suas entrevistas e das entrevistas com seus pais permitiu-nos chegar às seguintes constatações:

1. Para Luna (6 anos), o uso do português está intimamente ligado à ideia de família e, principalmente, às refeições em família: é o que a estimula a falar em português;
2. Para Clara (7 anos), o uso da LP está relacionado às experiências vividas com os colegas que participam dos cursos e das atividades desenvolvidas pela RM. Clara sente-se encorajada a falar em português assim que uma oportunidade ou um interlocutor potencial se apresenta;
3. Quanto a Picasso (10 anos), o uso do português está associado às experiências vividas em casa, na companhia das irmãs, uma mais velha e uma mais nova. Como estímulo para o uso da LP, Picasso destaca a possibilidade de articular seus conhecimentos linguísticos e culturais, a favor de determinadas situações comunicativas;
4. No caso de Lola (6 anos), o uso da LP está relacionado a três momentos distintos. Primeiramente, ao jardim de sua casa, enfatizando o fato de que sua mãe lhe ensina os nomes das flores em português; em segundo lugar, às suas conversas com a mãe; e, por fim, às férias passadas no Brasil, na casa dos avós. A imagem de Lola sobre o uso da LP liga-se a diferentes situações de interação, tanto ativas como passivas, o que nos leva a crer

que fala português em circunstâncias nas quais se sente encorajada ou recebe algum tipo de estímulo;

5. Para Ronaldo (8 anos), o uso da LP está associado às suas “funções” de “tradutor” português-holandês, junto de sua mãe. Essa forma de *solidariedade intergeracional* é o fruto, na verdade, de uma estratégia da qual a mãe lança mão para mantê-lo em contato com a LP;

6. Bob (9 anos) usa a LP por ocasião dos encontros periódicos organizados pela RM: é nesse contexto que ele encontra um momento para falar em português, ou seja, em interação com outras crianças (mas também com adultos) com as quais compartilha a mesma herança cultural;

7. Tiko (11 anos) associa o uso da LP às discussões com seu pai, brasileiro radicado na Bélgica há 20 anos. Neste caso, não foi possível identificar de maneira precisa os gatilhos para o uso do português, mas supomos que, em contato com alguém com quem possa ou deva falar em português – como quando vai à Associação RM e no caso deste estudo – ela sente-se à vontade para fazê-lo;

8. Gabriel (7 anos) liga o uso da LP à ideia de família, às experiências vividas na casa dos avós durante as férias no Brasil e aos encontros organizados pela Associação RM. Assim, diferentes elementos – emocionais, culturais e geográficos – levam-no a usar o português, elementos que se cruzam e/ou se sobrepõem;

9. Eduarda (10 anos) relaciona o uso do português ao contato e/ou relacionamento entre os membros de sua família, em particular às discussões com seu irmão e sua irmã. Assim, deduzimos que os momentos em casa, entre irmãos, representam o contexto principal para que fale em português; Por fim, para João (10 anos), os momentos em que se sente particularmente encorajado a falar em português são aqueles em que ensina a LP ao namorado da irmã – o que também lhe permite, de nosso ponto de vista, sentir-se de alguma forma “superior”, por deter um conhecimento que um rapaz mais velho não tem.

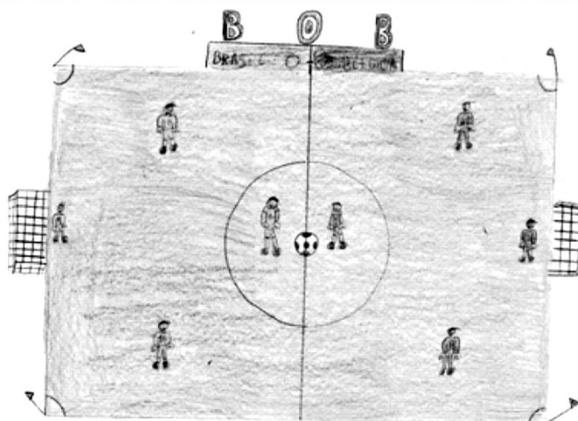
Como se pode ver, constatamos que, de um modo geral, as imagens atribuídas ao uso da LP estão intimamente ligadas à ideia de família – como dissemos, é o caso de oito das dez crianças que participaram de nosso estudo. Além disso, e como também se pode ver, notamos que as relações cotidianas com membros da família (mãe, pai, irmãos) constituem momentos que estimulam a criança a falar em português.

Neste ponto, cabe ressaltar que, por “família”, não nos referimos apenas à família nuclear: vejam-se, por exemplo, o caso de João, para quem falar português liga-se ao fato de ensinar a língua ao namorado da irmã, ou o caso de Gabriel, que estabelece uma relação forte entre o uso do português e as estadias, durante as férias, na casa dos avós, que moram no Brasil.

Se, por um lado, essas representações caracterizam os laços familiares pelos quais passa a transmissão do PLH, por outro, confirmam que a casa continua sendo o principal espaço para a aquisição, a aprendizagem e o uso da LP.

Para as duas outras crianças participantes, constatamos que o uso do português se vincula ao relacionamento com outros falantes de PLH durante as atividades oferecidas pela Associação RM. Através dessas representações, essas crianças não somente ilustram a dimensão relacional do PLH, mas exemplificam, em particular, a importância da exposição a um uso funcional da LP em contextos diferentes do familiar. Como se pode ver na Figura 1, abaixo, a criança (Bob, 9 anos) ilustra uma experiência vivida na companhia de seus amigos: jogando futebol em uma atividade proposta pela Associação RM. Neste caso, o uso da LP está relacionado aos momentos vivenciados ao lado de outras crianças com as quais compartilha a LP.

Figura 1 – “Uma partida de futebol” (Bob, 9 anos)



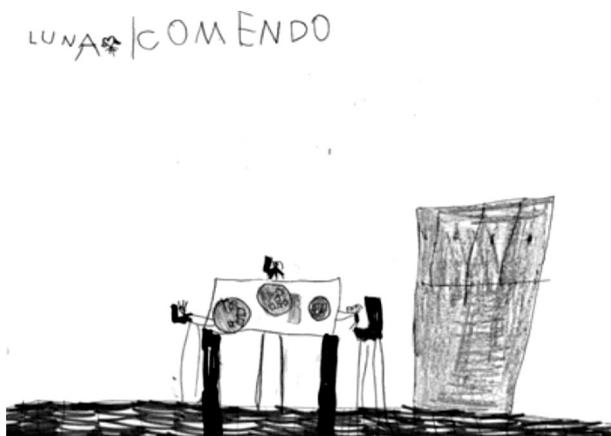
Fonte: Alencar (2020, p. 64)

Nesse tipo de atividade é importante ressaltar que a criança é exposta não somente a interações linguísticas, mas também a experiências especialmente vividas em português. Como explica Moroni (2017, p. 195), “as crianças são capazes de identificar seus interlocutores como pertencentes a um grupo de falantes com quem só há uma língua em comum, o português – a qual vem impregnada de uma série de elementos e práticas culturais e afetivas próprias”.

Nossa intenção, com esse exemplo, também foi demonstrar que a escolha de representar sua relação com outros falantes de PLH reflete a dimensão relacional das atividades desenvolvidas pela Associação RM. Como apontam Moroni e Gomes (2015, p. 29), essas associações representam um ponto de interação cultural entre “crianças que compartilham a condição de herdeiras da cultura brasileira, para quem os ovos de Páscoa, as canções de roda e as festas celebradas em junho têm um significado especial”. Por meio de tais constatações, confirmamos nossa segunda hipótese, a saber, a de que o trabalho da Associação RM contribui para a diversificação do *input* recebido pela criança em sua LH e ajuda a fortalecer o vínculo, ainda em formação, que a criança estabelece com a LP e com a cultura brasileira.

Nossos resultados também confirmaram nossa terceira hipótese, segundo a qual, entre os fatores que levam essas crianças a utilizar a LP, a política linguística familiar desempenha um papel fundamental. A Figura 2, abaixo, ilustra visualmente um exemplo prático de como a política linguística familiar pode ser facilmente adaptada às atividades cotidianas da família:

Figura 2 – “À mesa!” (Luna, 6 anos)



Fonte: Alencar (2020, p. 52)

De acordo com as explicações dadas por Luna, essa é uma realidade cotidiana em que ela se vê sentada à mesa, compartilhando uma refeição com seus pais. Através dessa representação, ela não só indica que sua imagem do uso da LP está intimamente ligada à ideia de família, mas indica, em particular, que as refeições são momentos privilegiados que a incentivam a falar português. É exatamente isso que confirma o trecho de sua entrevista que apresentamos abaixo:

(1)

L1 – Quando vocês estão à mesa, em qual língua vocês falam?

L2 – Em português.

L1 – Vocês falam em outra língua em alguma ocasião?

L2 – Não<sup>5</sup>.

5 Em nossos exemplos, “L1” representa a entrevistadora, enquanto “L2” representa o/a entrevistado/a.

As respostas de Luna indicam, sem equívoco, que, durante as refeições, somente uma língua é usada nas interações entre os membros de sua família: o português. A este respeito, é importante ressaltar que, mesmo nos casos em que não há um planejamento consciente da política linguística familiar, a adoção de práticas comunicativas adaptadas à rotina dos membros da família revela-se uma estratégia eficaz.

Por último, pretendemos ilustrar o modo como a identificação e a afetividade são fatores capazes de conectar um falante à sua comunidade linguística de herança, como já observado por Moroni (2017). Para exemplificar essa ideia, apresentamos abaixo a Figura 3, na qual Tiko (11 anos), traduz em imagem um exemplo de como a afetividade pode estar relacionada ao aprendizado e ao uso da LH<sup>6</sup>.

Figura 3 – “O português é uma parte de mim também” (Tiko, 11 anos)



Fonte: Alencar (2020, p. 66)

Em seu desenho, Tiko representa as discussões (habituais) com seu pai que, como indicamos acima, é brasileiro e vive na Bélgica há 20 anos. Segundo ela, embora a LP seja “oficialmente” a língua de comunicação da família, nem todos a usam necessariamente de maneira proporcional

6 Aqui, cabe ressaltar que foi esse desenho – ou melhor, seu título – que inspirou nossa escolha do subtítulo do presente trabalho: “O português é uma parte de mim também”.

– o que é confirmado por sua afirmação de que “o tempo todo ele [o pai] fala em português e eu respondo em francês. (...) só o papai fala com a gente em português e nós respondemos em francês”.

Nesse caso, percebemos que a atitude linguística positiva do pai, no sentido de acolher o uso da língua francesa nas interações com a filha, revela-se um elemento importante na transmissão do PLH, pois, embora o português não seja a língua escolhida por ela para se expressar, ela demonstra sentir-se conectada afetivamente com sua língua de herança, como mostra nesse trecho de sua entrevista:

(2)

L1 – Mas você gosta de falar português ou não?

L2 – Sim. É uma parte de mim também.

Esse relato nos permite compreender de que modo as experiências linguísticas positivas contribuem para a construção de um vínculo afetivo com a língua e a cultura de herança. Como descrito por Pavlenko (2005 *apud* MORONI, 2017, p. 214), “o aprendizado de PLH pelas crianças está marcado pela afetividade – a primeira delas, na própria relação com os pais, na língua como forma cognitiva de vinculação afetiva”.

Quanto ao possível impacto do contato com diferentes línguas na aquisição e no desenvolvimento do PLH, observamos por exemplo que, na realidade dessas crianças, há uma variedade linguística e cultural que afeta, em diferentes graus, o uso do português em suas experiências diárias – o que nos permite confirmar assim nossa terceira hipótese.

Cientes de que outras interpretações restam possíveis, gostaríamos de ressaltar o profundo respeito e a cautela com que as palavras foram colocadas nas imagens que essas crianças têm do uso da Língua Portuguesa – na esperança de não as ter mal interpretado – especialmente tendo em conta o fato de que estas imagens estão carregadas de muita afetividade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que queremos deixar com esta experiência? Como podemos concluir a reflexão aqui proposta sobre o uso da Língua Portuguesa como Língua de Herança na Bélgica?

De um modo geral, entendemos que estamos longe de uma conclusão sobre os princípios que norteiam o processo de transmissão e de manutenção do PLH na vida dessas crianças. No entanto, considerando o conjunto de nossos resultados, gostaríamos de destacar dois pontos específicos:

i. como defendido por Moroni (2017), a importância do posicionamento linguístico dos pais em relação ao uso do português em casa, reconhecendo, em especial, a importância de uma distribuição de papéis e responsabilidades no processo de transmissão da LH, quer sejam falantes nativos ou não nativos de português;

ii. o reconhecimento das variedades linguísticas e culturais que coexistem e que fazem parte da realidade dessas crianças, aceitando que, em suas experiências cotidianas, a LP esteja sempre em contato com as línguas francesa e holandesa (e, eventualmente, a língua inglesa)<sup>7</sup>, as línguas majoritariamente usadas em suas comunidades de acolhimento. Daí a importância de se adotar uma atitude positiva, de aceitação e acolhimento da língua escolhida pela criança para se expressar.

Ao chegarmos ao termo deste trabalho, não podemos deixar de mencionar uma questão que nosso estudo toca em diferentes momentos, mas que permanece em filigrana: como conceber o conceito de *língua materna* nos casos de crianças como essas com as quais trabalhamos? Em outros termos: podemos considerar que o português é a língua materna de crianças que nascem e crescem em países cuja língua não é o português, países em que a língua de seus pais, o português, faz parte das línguas minoritárias recentes ou em que a LP é a língua de apenas um dos pais?

7 É o que acontece sobretudo nos casos em que o inglês serve como língua veicular entre pais que não falam ou não dominam suas línguas respectivas.

Mais especificamente: podemos considerar que o português é a língua materna de crianças que não a dominam, por crescerem em uma sociedade em que outras línguas são majoritárias, mesmo no seio da família?

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, C. **“Le Portugais, c’est aussi une partie de moi”**. Une étude qualitative des représentations des usages du Portugais comme Langue d’Héritage par le biais de dessins d’un groupe d’enfants résidant en Belgique. 2020. Dissertação de Mestrado – Université de Lille, Lille, França. 104 p.

BORUCHOWSKI, I. D.; LICO, A. L. **Como manter e desenvolver o português como língua de herança**: sugestões para quem mora fora do Brasil. Miami, Estados Unidos: Consulado-Geral do Brasil em Miami, 2016. Disponível em: <https://fr.scribd.com/document/352874359/livro-Como-Manter-e-Desenvolver-o-Portugues-pdf>. Acesso em: 22 maio 2019.

COELHO, M.; SIMÕES A. R. As Imagens das Línguas de alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico: foco nas línguas curriculares. In: MELO-PFEIFER, S.; SIMÕES, A. R. (org.). **Plurilinguismo vivo, plurilinguismo desenhado**: estudos sobre a relação dos sujeitos com as línguas. Santarém, Portugal: Coleção Encontros da Língua Portuguesa, 2017, p. 29-54.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009, 408 p.

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 Linguagem**, Uberlândia, v. 8, n. 3, 2014, p. 16-45. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/24736/15191>. Acesso em: 20 out. 2019.

MELO-PFEIFER, S. **Apresentação do projeto “Imagens do (Ensino) Português no Estrangeiro”**. Berlim, Alemanha: Coordenação do Ensino Português no Estrangeiro: Alemanha (S. D.) Disponível em: <http://cepealemanha.wordpress.com/imagens-do-ensino-portugues-no-estrangeiro/>. Acesso em: 20 fev. 2021.

MELO-PFEIFER, S. Imagens do (Ensino) Português no Estrangeiro. **Canal do Instituto Camões no YouTube**, 2012. Disponível em: <https://youtu.be/yN9IfvxqE6A>. Acesso em: 20 fev. 2020.

MELO-PFEIFER, S. Português como língua de herança: que português? Que língua? Que herança? **Domínios de Linguagem**, Uberlândia, v. 12, n. 2, p. 1161-1179, 2018. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/40451/22383>. Acesso em: 14 jan. 2020.

MELO-PFEIFER, S.; SCHMIDT, A. Dessine-moi tes langues et je te dirai qui tu es: le rapport des enfants lusodescendants au portugais comme Langue-Culture d'Origine en Allemagne. **Les Cahiers de l'Acedle**, Paris, v. 10, n. 1, 2013, p. 113-148. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rdlc/1512>. Acesso em: 10 dez. 2018.

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

MORONI, A. **Português como língua de herança na Catalunha**: representações sobre identificação, proficiência e afetividade. 2017. Tese de Doutorado – Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 287 p.

MORONI, A. O papel do progenitor não brasileiro na transmissão do PLH: suas práticas linguísticas e o impacto na proficiência dos filhos. **Domínios de Linguagem**, Uberlândia, vol. 12, n. 2, p. 1233-1266. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/40039/22386>. Acesso em: 20 jan. 2020.

MORONI, A.; GOMES, J. A. O português como língua de herança hoje e o trabalho da associação de pais de brasileiros na Catalunha. **Revista de Estudos Brasileños**. Salamanca, Espanha, v. 2, n. 2, 2015, p. 21-35. Disponível em: <https://revistas.usal.es/index.php/2386-4540/article/view/reb2015222135/18711>. Acesso em: 3 maio 2020.

SOARES, S. C. C. D. **Português Língua de Herança**: Da Teoria à Prática. 2012. Dissertação de Mestrado – Universidade do Porto, Portugal. 120 p.

SOUZA, A.; LIRA, C.; ALMEIDA N. **Folheto informativo SEPOLH**. Florença, Itália, 2019. Disponível em: <https://sites.google.com/site/sepolh/arquivo/iv-sepolh>. Acesso em: 3 maio 2020.

SOUZA, A. L. O.; BENEDINI, D. M. O POLH na Itália – A descoberta do espaço linguístico. *In*: SOUZA, A.; LIRA, C.; CHULATA, K. (org.). **Línguas, identidades e migração**: brasileiros na Europa. Londres, Inglaterra: JNPBooks Education, 2017, p. 75-105.

YONAH, T. **O português língua de herança (PLH) no contexto de emigrantes brasileiros no Japão**: crenças e ações de mães brasileiras. 2016. Dissertação de Mestrado – Universidade de Brasília, Brasília. 137 p.