

**Ele *quase* chegou perto. Er war *knapp* dran.
Estratégias de imprecisão como recurso de enriquecimento cultural: contextos de língua
inicial, língua adicional e língua de herança no bilinguismo português/alemão**

D i s s e r t a t i o n

zur

Erlangung des akademischen Grades

Doktor der Philosophie

in der Philosophischen Fakultät

der Eberhard Karls Universität Tübingen

vorgelegt von

Priscilla Klinger Nogueira
Geburtsname: Priscilla de Almeida Nogueira

aus
Campinas

2022

Gedruckt mit Genehmigung der Philosophischen Fakultät
der Eberhard Karls Universität Tübingen

Dekan: Prof. Dr. Jürgen Leonhardt

Hauptberichterstatterin: Prof. Dr. Wiltrud Mihatsch
Mitberichterstatterin: Prof. Dr. Maria Célia Pereira Lima-Hernandes

Tag der mündlichen Prüfung: 11.11.2019

Universitätsbibliothek Tübingen, TOBIAS-LIB

Agradeço a

Maria Célia Lima-Hernandes – por todo o caminho que percorri sob sua orientação, desde a Iniciação Científica, em 2007, até esta tese. Pela atenção, cuidado, incentivos constantes e conduta exemplar em todos os âmbitos. Por todos os atributos que a fazem ser admirada pelos colegas e orientandos. Por ser a figura mais importante no meu crescimento acadêmico e por ter me ensinado *tanto*, dentro e fora da universidade. Pela delicadeza, pelo sorriso inspirador. Meu muito obrigada e minha dedicatória, pela oportunidade de aprender tanto com você.

Wiltrud Mihatsch – pela coorientação, pela disponibilidade e simpatia constantes durante o processo de cotutela junto à Universidade de Tübingen.

Gabriele Kniffka – por me receber tão bem na Pädagogische Hochschule em Freiburg.

Henrick Stahr – pela receptividade e colaboração que tornaram possível a minha pesquisa de campo na Alemanha.

Andreas Goldstein – por não ter poupado esforços para que a minha pesquisa de campo no Brasil se desenvolvesse da melhor forma possível.

Ana Souza, Gláucia Silva e Sílvia Melo-Pfeifer – pela leitura atenta, pela avaliação detalhada e pelas críticas que tanto contribuíram para o aprimoramento deste trabalho.

Fapesp (Processo número: 2015/14551-4), *Capes* e *DAAD* – pelo apoio financeiro que possibilitou as pesquisas de campo no Brasil e na Alemanha.

Mães e crianças participantes da pesquisa – pela colaboração, pelo carinho, pelos pães de queijo e brigadeiros, por me colocarem em contato com minhas raízes sempre de forma tão positiva.

Família, amigos e colegas do grupo de pesquisa – por me fazerem lembrar que felicidade só faz sentido quando compartilhada.

Meus pais – pelo apoio, pelo amor e pelos valores ensinados que levo comigo a todo lugar.

Minha mãe Doris – pelo carinho em forma de lanchinhos da tarde, quando, exausta, eu pausava o trabalho para me render aos seus mimos. Pela sorte em ser sua filha.

Meu irmão Gustavo – pelo apoio e ajuda constantes e por ser o melhor irmão que uma garota poderia ganhar.

Minha Mami Ruth – por fazer eu me sentir acolhida, mesmo tão longe de casa, por todo o apoio emocional e carinho infinito. Pela felicidade em ser sua filha.

Sebastian – pelo amor, admiração, respeito e apoio mútuos. Por ter entrado na minha vida de forma tão inesperada e ter feito, ao mesmo tempo, todas as peças se encaixarem e tudo fazer sentido. Obrigada pelos últimos quatro anos, pelo nosso casamento neste ano e, acima de tudo, por ter tornado real o sonho de encontrar o amor com o qual sempre sonhei.

(Besonders danken möchte ich ...)

Meiner Mami Ruth – dafür, dass sie mir das Gefühl von Geborgenheit gibt, selbst so weit von meiner Heimat entfernt; für die ganze emotionale Unterstützung und endlose Liebe. Für das Glück, deine Tochter sein zu dürfen.

Sebastian – für die Liebe, die Bewunderung, den Respekt und die gegenseitige Unterstützung. Danke dafür, auf eine so unerwartete Weise in mein Leben getreten zu sein und dadurch gleichzeitig alle Stücke passgenau zusammengesetzt zu haben, und somit machte alles Sinn. Danke für die letzten vier Jahre, für unsere Hochzeit dieses Jahr und hauptsächlich dafür, den Traum verwirklicht zu haben, die Liebe zu finden, von der ich ewig geträumt habe.

*Dedico este trabalho ao meu tio João (in memoriam)
e à Maria Célia*

“When *I* use a word”, Humpty Dumpty said, in rather a scornful tone, “it means just what I choose it to mean – neither more nor less.”

“The question is”, said Alice, “whether you *can* make words mean so many different things.”

“The question is”, said Humpty Dumpty, “which is to be master – that’s all.”

Alice was too much puzzled to say anything; so after a minute Humpty Dumpty began again. “They’ve a temper, some of them – particularly verbs: they’re the proudest – adjectives you can do anything with, but not verbs – however, *I* can manage the whole lot of them! Impenetrability! That’s what *I* say!”

“Would you tell me, please”, said Alice, “what that means?”

“Now you talk like a reasonable child”, said Humpty Dumpty, looking very much pleased. “I meant by “impenetrability” that we’ve had enough of that subject, and it would be just as well if you’d mention what you mean to do next, as I suppose you don’t mean to stop here all the rest of your life.”

“That’s a great deal to make one word mean”, Alice said in a thoughtful tone.

“When I make a word do a lot of work like that,” said Humpty Dumpty, “I always pay it extra.”

“Oh!” said Alice. She was too much puzzled to make any other remark.

“Ah, you should see them come round me of a Saturday night,” Humpty Dumpty went on, wagging his head gravely from side to side, “for to get their wages, you know.”

(Alice didn’t venture to ask what he paid them with; and so you see I can’t tell *you*).

Lewis Carroll, *Through the Looking-Glass and What Alice Found There*

The aspects of things that are most important for us are hidden because of their simplicity and familiarity.

Wittgenstein, *Philosophical Investigations*

RESUMO

A partir da premissa de que construções linguísticas de imprecisão são um objeto gradual em termos de complexidade, especialmente no caso de indivíduos em contato limitado com a sociocultura da língua, investigo as possíveis diferenças quanto à complexidade das estratégias de codificação sintática da imprecisão entre falantes do português brasileiro em três diferentes contextos: como língua inicial (PLI), como língua adicional (PLA) e como língua de herança (PLH). O *corpus* para essa investigação foi constituído através de pesquisa de campo no Brasil, na Alemanha e na Suíça e contou com a participação de 32 crianças bilíngues português-alemão, além de profissionais da educação em escolas bilíngues e mães brasileiras imigrantes. Através da condução de entrevistas, foram averiguadas questões como o funcionamento do sistema de aprendizado bilíngue, dificuldades e obstáculos do contexto de convívio entre as línguas portuguesa e alemã, políticas linguísticas familiares, além de questões identitárias. Na fase seguinte, foram aplicados, às crianças, experimento escrito de compreensão e identificação das funções complexas desempenhadas por construções linguísticas de imprecisão e experimento de uso, na modalidade oral, como forma de verificar o emprego dessas construções. Para tanto, realizei a gravação e transcrição de mais de 25 horas de interações comunicativas com as crianças participantes. A fim de analisar a complexidade das estratégias de codificação sintática da imprecisão, elenquei os padrões funcionais (*token*) de cada uma das construções mais produtivas, *quase*, *meio*, *um pouco* e *tipo*, e apliquei os princípios de iconicidade (Givón, 2009), mais especificamente, os subprincípios de quantidade e distância, e a sequência de categorias cognitivas do processo de aquisição, proposta por Lima-Hernandes (2010:89): corpo > pessoa > objeto > (atividade) > espaço > tempo > processo > qualidade > avaliação. Procedi, então, à contabilização *type*, para recolher indícios da história das construções na língua, uma vez que a quantidade de padrões funcionais desempenhados por um item revela o quanto esse já se gramaticalizou e o quanto está, portanto, internalizado nessa língua. Dessa forma, foi possível identificar que o que difere os três grupos de crianças é, principalmente, a quantidade de formas de codificar imprecisão, ou seja, o tamanho do espectro, o que revela que alguns dos indivíduos estão mais inseridos na língua-cultura do que outros. Quanto mais padrões funcionais (*type*) são empregados por um falante, maior seu espectro de gradação da imprecisão e, assim, “mais gramaticalizado” ele será na língua, o que indica que ele teve mais contato com a língua-cultura. As diferenças nos graus de complexidade das estratégias de codificação sintática da imprecisão entre os grupos PLI, PLA e PLH revela a importância de o ensino e os materiais didáticos direcionados às crianças dos dois últimos grupos envolverem contextos pragmáticos para que elas possam também ter disponíveis em seu repertório padrões mais complexos, que atendam a contextos mais complexos também. Nesse sentido, esta tese procura contribuir para a melhoria dos instrumentos de ensino e desenvolvimento das competências do indivíduo em uma língua.

Palavras-chave: codificação sintática de intenções; construções de imprecisão; gradação de complexidade; língua de herança; língua-cultura.

ABSTRACT

Assuming that linguistic constructions that signal imprecision are objects of differing complexity, especially in the case of individuals with limited contact to sociocultural aspects of a language, I investigate the possible differences regarding the strategies complexity of the codification of imprecision by speakers of Brazilian Portuguese in three contexts: as First Language (PL1), as Additional Language (PAL), and as Heritage Language (PHL). The *corpus* for this investigation was constituted through field research in Brazil, Germany and Switzerland, with the participation of thirty-two bilingual children in Portuguese-German, as well as bilingual educators and immigrant bilingual mothers. Matters like the functioning of bilingual learning, challenges and obstacles of the context of coexistence of Portuguese and German, family linguistic policies and identity were examined through the conduction of interviews. In the next phase, written experiments were applied to the children to analyze comprehension and identification of complex functions deployed by linguistic constructions of imprecision. In addition, an oral experiment was applied to verify the employment of the aforementioned constructions. In order to do so, I recorded and transcribed more than twenty-five hours of communicative interactions with the children. In order to analyze the complexity of the strategies of imprecision codification, I chose the functional patterns (token) of each of the more productive constructions – *almost*, *sort of*, *a little* and *like* – and applied the principles of iconicity (Givón, 2009), more specifically the sub-principles of quantity and distance, and the sequence of cognitive categories of the process of acquisition, proposed by Lima-Hernandes (2010, p. 89), body > person > object > (activity) > space > time > process > quality > evaluations. Then, I proceeded with a quantitative analysis, by collecting evidence for the history of linguistic constructions, since the quantity of functional patterns deployed by an item review how much it has been grammaticalized and, hence, how much it is internalized in this language. This way it was possible to identify that what distinguishes the three groups of Portuguese speakers (PL1, PAL, PHL) is primarily the quantity of forms of imprecision codification used, i.e., the size of the spectrum, which shows that some of the individuals are more integrated into the respective linguistic community than others. The more patterns (type) are employed by the speaker, the bigger is his or her spectrum of imprecision markers, and, hence, “more grammaticalized” it is in the language, which suggests that the speaker had more contact with the language-culture. The differences in the degrees of complexity of imprecision codification within the PL1, PAL, PHL speakers reveal how important it is that didactics and didactical material directed to children in the last two groups aforementioned involve pragmatic contexts so that they also have available in their repertoire more complex patterns that can fit more complex contexts. In this sense, this dissertation also aims to contribute to the improvement of teaching and evaluating instruments of competences of an individual in a language.

Key-words: syntactical codifications of intentions; imprecision constructions; degree of complexity; Heritage Language; language-culture.

ZUSAMMENFASSUNG

Sprachliche Abschwächungsverfahren sind bezüglich ihrer Komplexität graduell, dies ist besonders bei Individuen mit begrenztem Kontakt zur Soziokultur einer Sprache zu erkennen. Ich untersuche in diesem Zusammenhang mögliche Unterschiede bei der Komplexität der syntaktischen Codierungsstrategien sprachlicher Abschwächung von Sprechern des brasilianischen Portugiesisch in drei Szenarien: als Muttersprache, als Zweitsprache und als Herkunftssprache. Die empirische Basis dieser Untersuchung bilden Korpora, die durch Feldforschung in Brasilien, Deutschland und in der Schweiz durchgeführt wurde. Daran nahmen 32 zweisprachige (Portugiesisch-Deutsch) Kinder teil sowie auch Bildungsfachkräfte in zweisprachigen Schulen und eingewanderte brasilianische Mütter. Durch Interviews wurden zunächst demographische/ kontextualisierende/ soziolinguistische Aspekte erhoben, nämlich die Wirkung des zweisprachigen Bildungssystems, Schwierigkeiten und Hindernisse der Koexistenz zwischen der deutschen und der portugiesischen Sprache, die familiäre Sprachpolitik sowie auch Identitätsfragen. In der nächsten Phase wurde ein schriftliches Experiment zum Verstehen und Erkennen der komplexen Funktionen von sprachlichen Abschwächungsverfahren durchgeführt sowie auch ein mündliches Anwendungsexperiment als Überprüfungsmedium der Verwendung solcher Konstruktionen. Zu diesem Zweck wurden über 25 Stunden von kommunikativen Interaktionen mit den teilnehmenden Kindern aufgenommen und transkribiert. Um die Komplexität der syntaktischen Abschwächungsverfahren zu analysieren, wurden die Funktionsmuster (*token*) von jeder der produktivsten Konstruktionen aufgelistet (*quase, meio, um pouco, tipo*) und Givóns Prinzip von Ikonizität angewandt, besonders die Unterprinzipien von Quantität und Distanz, und die von Lima-Hernandes (2010:89) vorgeschlagene Sequenz von kognitiven Kategorien des Spracherwerbsprozesses: Körper > Person > Objekt > (Aktivität) > Raum > Zeit > Prozess > Qualität > Bewertung. Um die Entwicklung dieser abschwächenden Konstruktionen zu analysieren, wurden anschließend die *types* berechnet, da die Anzahl der von einem Item ausgeübten Funktionsmuster auf dessen Grammatikalisierungs- und den individuellen Verinnerlichungsgrad hinweist. Auf diese Weise konnte man feststellen, dass der Unterschied zwischen den drei Kindergruppen hauptsächlich in der Menge der Formen der Ungenauigkeitscodierung, d.h. der Größe des Spektrums, liegt. Dies weist darauf hin, dass manche Individuen in dem Sprache-Kultur-Komplex integrierter sind als andere. Je mehr Funktionsmuster (*types*) von einem/-r Sprecher/-in verwendet werden, desto größer ist dessen Gradationsspektrum der sprachlichen Abschwächung, woraus sich ein engerer Kontakt mit dem Sprache-Kultur-Komplex schließen lässt. Auf globaler Ebene deutet zudem eine größere Funktionsbandbreite auf einen höheren Grammatikalisierungsgrad hin. Aus den Unterschieden zwischen den Gruppen bzgl. der Komplexitätsgrade der syntaktischen Abschwächungsverfahren ergeben sich zwangsläufig auch didaktische Konsequenzen. Lehrmaterialien, die an die Kinder der zwei letzten Gruppen gerichtet sind, sollten auch pragmatische Kontexte einschließen, so dass komplexere Muster erlernt und an gleichermaßen komplexere Kontexte angepasst werden können. In diesem Sinne beabsichtigt die vorliegende Dissertation auch die Verbesserung didaktischen Materials und die Entwicklung der Kompetenzen des Individuums in einer Sprache.

Schlüsselwörter: syntaktische Codierungsstrategien von Absichten; sprachliche Abschwächungsverfahren; Komplexitätsgrade; Herkunftssprache; Sprache-Kultur-Komplex.

Lista de quadros

Quadro 1: Nomenclaturas para diferentes tipos de bilinguismo	22
Quadro 2: Vantagens e desvantagens/mitos do bilinguismo	39
Quadro 3: Definições de identidade e sua relação com a língua	49
Quadro 4: Definições de LM	58
Quadro 5: Definições de política linguística familiar	73

Lista de tabelas

Tabela 1: Descrição do Grupo Português Língua de Herança (PLH)	143
Tabela 2: Descrição do Grupo Português Língua Adicional (PLA)	144
Tabela 3: Descrição do Grupo Português Língua Inicial (PLI)	147
Tabela 4: Idade dos filhos dos participantes do questionário e período vivido na Alemanha	165
Tabela 5: Respostas à pergunta 1 do experimento escrito	219
Tabela 6: Respostas à pergunta 2 do experimento escrito	221
Tabela 7: Respostas à pergunta 5 do experimento escrito	227
Tabela 8: Respostas à pergunta 6 do experimento escrito	232
Tabela 9: Respostas à pergunta 7 do experimento escrito	237
Tabela 10: Respostas à pergunta 8 do experimento escrito	241
Tabela 11: Respostas à pergunta 9 do experimento escrito	244
Tabela 12: Respostas à pergunta 10 do experimento escrito	247
Tabela 13: Respostas à pergunta 11 do experimento escrito	252
Tabela 14: Respostas à pergunta 12 do experimento escrito	259
Tabela 15: Resultados da aplicação do experimento escrito ao grupo PLI	263
Tabela 16: Resultados da aplicação do experimento escrito ao grupo PLA	264
Tabela 17: Resultados da aplicação do experimento escrito ao grupo PLH	265
Tabela 18: Número de alternativas escolhidas por cada grupo para a questão 8	268
Tabela 19: Número de alternativas escolhidas por cada grupo para a questão 9	269
Tabela 20: Porcentagens de compreensões adequadas pelos três grupos no experimento escrito	272
Tabela 21: Dados quantitativos do emprego de <i>quase</i>	307
Tabela 22: Dados quantitativos do emprego de <i>meio</i>	307
Tabela 23: Dados quantitativos do emprego de <i>um pouco</i>	308
Tabela 24: Dados quantitativos do emprego de <i>tipo</i>	308
Tabela 25: Dados quantitativos dos empregos mais complexos	309
Tabela 26: Divisão entre os padrões discursivos e aqueles que são itens de imprecisão gramatical	318
Tabela 27: Frequência <i>type</i> de <i>quase</i>	319
Tabela 28: Frequência <i>type</i> de <i>meio</i>	319
Tabela 29: Frequência <i>type</i> de <i>um pouco</i>	319
Tabela 30: Frequência <i>type</i> de <i>tipo</i>	320

Lista de gráficos

Gráfico 1: Contextos familiar e de bilinguismo	161
Gráfico 2: Nível de formação dos participantes do questionário	162
Gráfico 3: Nível de formação dos cônjuges dos participantes do questionário	163
Gráfico 4: Filhos que nasceram na Alemanha	164
Gráfico 5: Tempo vivido na Alemanha pelos que imigraram	164
Gráfico 6: Faixa etária dos filhos	164

Gráfico 7: Indivíduos que visitam a terra natal	166
Gráfico 8: Frequência das viagens à terra natal	166
Gráfico 9: Crianças que possuem contato com familiares falantes apenas de português (além das viagens)	167
Gráfico 10: Contextos de contato com familiares que falam apenas português	167
Gráfico 11: Existência de comunidade brasileira expressiva na cidade	168
Gráfico 12: Crianças que frequentam aulas de português em ensino formal	168
Gráfico 13: Importância do português para a história de família de uma pessoa	169
Gráfico 14: Importância de saber bem o português	169
Gráfico 15: Atitude frente ao português	170
Gráfico 16: Importância da manutenção do português	170
Gráfico 17: Atitude quanto ao silenciamento do português	171
Gráfico 18: Atitude quanto aos contextos de uso do português I	171
Gráfico 19: Atitude quanto aos contextos de uso do português I	171
Gráfico 20: Crença quanto ao bilinguismo I	171
Gráfico 21: Crença quanto ao bilinguismo II	173
Gráfico 22: Atitude frente à identidade brasileira	173
Gráfico 23: Faixa etária das crianças participantes do questionário	174
Gráfico 24: Sexo das crianças participantes do questionário	174
Gráfico 25: País de nascimento das crianças participantes do questionário	175
Gráfico 26: País de nascimento dos pais das crianças	175
Gráfico 27: Uso do alemão com a mãe	176
Gráfico 28: Frequência de uso do alemão com a mãe	176
Gráfico 29: Frequência de uso do português com a mãe	177
Gráfico 30: Uso do alemão com o pai	177
Gráfico 31: Frequência de uso do alemão com o pai	177
Gráfico 32: Uso do português com o pai	178
Gráfico 33: Frequência de uso do português com o pai	178
Gráfico 34: Língua usada com os irmãos	179
Gráfico 35: Língua usada com os avós maternos	179
Gráfico 36: Língua usada com os avós paternos	179
Gráfico 37: Língua usada pela/ com a mãe quando a criança era mais nova	180
Gráfico 38: Língua usada pelo/ com o pai quando a criança era mais nova	180
Gráfico 39: Língua usada com os amigos mais próximos	181
Gráfico 40: Hábito de ler em alemão	182
Gráfico 41: Hábito de escrever em alemão	182
Gráfico 42: Hábito de ler em português	182
Gráfico 43: Hábito de escrever em português	182
Gráfico 44: Em qual língua se sente mais confortável na conversa com os amigos	183
Gráfico 45: Em qual língua se acha melhor	184
Gráfico 46: Língua a ser usada no futuro com os filhos	184
Gráfico 47: Língua mais importante para seu futuro	185

Sumário

Introdução.....	14
Capítulo I – Fundamentação teórica	16
1. O bilinguismo	16
1.1. As definições de bilinguismo.....	17
1.2. Tipos de bilinguismo	19
1.3. Bilinguismo no ensino formal	24
1.3.1. Imersão e submersão	24
1.3.2. Classificações de acordo com intensidade, objetivo e status	24
1.3.3. A valorização das línguas minoritárias no ensino formal.....	26
1.3.4. O aprendizado da língua em contexto de uso	29
1.4. Os benefícios do bilinguismo	31
1.5. Falante nativo X não nativo: uma dicotomia problemática	41
1.6. A questão da identidade.....	42
1.7. Língua materna e segunda língua: conceitos e implicações	54
1.7.1. O conceito de língua materna	55
1.7.2. O conceito de segunda língua.....	59
2. O conceito de língua de herança	62
2.1. O falante de herança	66
2.2. O ensino da LH.....	69
2.3. Políticas linguísticas familiares	70
3. A língua: a cultura e o social	77
3.1. O papel da interação	81
4. A cognição	85
4.1. <i>Input</i> e <i>output</i>	85
4.2. Subjetividade e intersubjetividade.....	87
4.3. O princípio de iconicidade e os subprincípios de quantidade e distância.....	90
4.4. O processo de gramaticalização.....	94
Capítulo II – Objeto e Objetivos.....	102
1. Delimitação dos objetos	102
1.1. Português como língua de herança – objeto teórico	103
1.2. Imprecisão – objeto linguístico.....	104
2. Objetivos	108
3. Justificativa	112
4. Questões e Hipóteses	112
Capítulo III – Revisão do tema	115
1. Trabalhos sobre construções de imprecisão	120
2. Estudos de gradação de fluência	130

Capítulo IV – Aspectos Metodológicos	136
1. Os participantes: a busca, critérios de seleção e descrições	136
1.1. As escolas	138
1.2. Descrição geral dos participantes	139
1.3. Descrição detalhada dos participantes	140
2. O trabalho de campo: entraves e acertos	148
3. O distrator mobilizado para estudar o contexto selecionado	149
4. Métodos	149
4.1. Questionários <i>online</i>	150
4.1.1. Questionário aos responsáveis	150
4.1.2. Questionário às crianças	151
4.2. Entrevistas	151
4.2.1. Entrevistas com profissionais da educação	152
4.2.2. Entrevistas com crianças e mães	153
4.3. Experimento de identificação e compreensão	154
4.4. Experimento de uso	155
4.5. Métodos de análise dos dados	158
4.6. Medidas legais	159
Capítulo V – Análise de dados e Resultados alcançados	160
1. Questionário online	160
1.1. Questionário aos responsáveis	160
1.2. Questionário às crianças	173
2. Entrevistas	186
2.1. Entrevistas com profissionais da educação	186
2.1.1. O contexto de aprendizado do PLH na escola na Alemanha	186
2.1.2. O contexto de aprendizado do português como LA na escola no Brasil	199
2.2. Entrevistas com mães das crianças do grupo PLH da pesquisa	203
2.3. Entrevistas com crianças	210
2.3.1. Grupo PLH na Alemanha e na Suíça	211
2.3.2. Grupo PLA no Brasil	213
2.3.3. Grupo PLI no Brasil	214
3. Experimentos e resultados	215
3.1. Experimento de identificação e compreensão	215
3.2. Experimento de uso	274
4. Análise das construções empregadas pelas crianças participantes	275
4.1. O item <i>quase</i>	275
4.2. O item <i>meio</i>	284
4.3. A construção <i>um pouco</i>	294
4.3.1. Dados à parte	300
4.4. O item <i>tipo</i>	300
5. Análise comparativa quantitativa	306
Capítulo VI - Conclusões	311
Referências bibliográficas	323

ANEXO I – Termo de Assentimento	345
ANEXO II – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	348
ANEXO III – Termo em língua alemã	351
ANEXO IV – Guia de perguntas do questionário <i>online</i> direcionado para pais de crianças falantes de PLH	352
ANEXO V – Guia de perguntas do questionário <i>online</i> direcionado a crianças falantes de PLH.....	354
ANEXO VI – Guia de perguntas para entrevista com diretor da Escola Europeia em Berlim.....	356
ANEXO VII – Guia de perguntas para entrevista com psicólogo da Escola Europeia em Berlim.....	357
ANEXO VIII – Guia de perguntas para entrevista com coordenador na escola alemã no Brasil	358
ANEXO IX – Guia de perguntas para entrevista com mães de crianças falantes de PLH.....	359
ANEXO X – Guia de perguntas para entrevista com as crianças.....	360
ANEXO XI – Experimento de identificação e compreensão	361
ANEXO XII – Usos do item <i>quase</i>	365
ANEXO XIII – Usos do item <i>meio</i>	368
ANEXO XIV – Usos da construção <i>um pouco</i>	372
ANEXO XV – Usos do item <i>tipo</i>	375

Introdução

Esta tese nasce de uma ideia surgida durante o mestrado, quando trabalhei com a construção linguística *quase* empregada por falantes de português como língua materna, abordando a noção de imprecisão. Esse conceito se mostrou um objeto que é gradual em termos de complexidade, embora todo o conjunto seja de uso muito complexo, especialmente para uma pessoa fora da sociocultura daquela língua, incapaz de compreender a profundidade da questão envolvida nessa concepção. Após o mestrado, quando iniciei o estudo a respeito das línguas de herança, surgiu a ideia de investigar se aquela gradação poderia ser identificada também nos falantes de português como língua de herança e como língua adicional. Esse acabou sendo, então, o meu instrumento de análise, minha ferramenta de comparação, uma vez que uma das perguntas centrais desta tese é se há diferenças quanto às respostas de aproximativos entre falantes de língua materna, de herança e adicional.

O ensino de língua de herança tem se inspirado em resultados didático-pedagógicos positivos no ensino de línguas não maternas. Ocorre que língua de herança demanda um encaminhamento diferente, pois, se estiver em uso, será na base familiar e, desse modo, oferecerá níveis de *inputs* diferentes de outros contextos de aquisição de uma língua. Esta é a primeira questão levantada por esta tese.

Algumas construções sintáticas pedem um exercício cognitivo altamente complexo, dada a grande quantidade de operações que está implicada no processamento linguístico. É o que temos notado, desde as pesquisas de Iniciação Científica (NOGUEIRA, 2008, 2009, 2010), passando pela pesquisa de Mestrado (NOGUEIRA, 2014, 2015), com relação às construções de imprecisão, que tanto podem codificar a intenção de indicar a gradação de parença ou de dissemelhança, quanto podem indicar uma função mais abstrata cognitivamente. Sendo assim, a decisão por um uso será de difícil apreensão para todo o indivíduo que não está envolvido com a lógica sociocultural da comunidade da língua alvo, como é o caso, hipotetizo, dos falantes de língua de herança. Esse é o segundo problema colocado em discussão nesta tese.

Essas construções – e a própria imprecisão associada à intersubjetividade¹ – são pouco abordadas nos estudos de língua portuguesa como língua materna, justamente por ser

¹ A intersubjetividade, conceito importante neste trabalho, baseia-se na reciprocidade entre indivíduos e é o que possibilita a interação comunicativa. Verhagen (2005) a conceitua como a comunicação entre as respectivas subjetividades do locutor e do interlocutor. Abordo melhor esse conceito na Fundamentação Teórica.

considerado um uso típico de contextos de oralidade, os quais são altamente replicados nas etapas de aquisição de linguagem. Ocorre que, ao se lidar com ensino de língua a falantes de origem distinta, esse repertório sociocultural é lacunar. A solução desse problema contribuirá não somente para a compreensão de como a mente em processo de aquisição de língua interpreta e se apropria de conceitos altamente intersubjetivos, mas também para a apresentação de subsídios didáticos.

Capítulo I

Fundamentação teórica

Neste capítulo, alguns conceitos básicos e essenciais para o desenvolvimento do trabalho serão explicitados. Serão focos de interesse conceitos gerais sobre o bilinguismo – definições, tipos, ensino e benefícios –; as diferentes concepções de língua materna, segunda língua e língua de herança, bem como tópicos relacionados – o ensino, as políticas linguísticas familiares, a construção da identidade – e, por fim, elementos intrínsecos à própria língua, fundamentais à análise que pretendo desenvolver: a cultura, o social e a cognição.

1. O bilinguismo

Ao contrário do que se poderia imaginar, o bilinguismo é um fenômeno muito mais comum do que o monolinguismo. Fishman (1970) indicou, à época, que mais da metade da população mundial já usava mais de uma língua para se engajar nas atividades básicas às necessidades humanas. Em muitas sociedades – por exemplo, Nova Guiné, África, Índia, sudeste da Ásia –, há muito o bilinguismo não é considerado exceção, mas, sim, regra, o que não causa espanto: segundo Meisel (2001), a faculdade da linguagem do ser humano está biologicamente preparada para a aquisição multilíngue. Os contextos de multilinguismo, entretanto, ainda não são sempre positivamente encarados. E, mesmo quando isso ocorre, não revelam, em todos os casos, uma conscientização adequada sobre o tema, como argumenta Coelho (2016). As línguas, que, na Europa no século XVIII, eram parte da construção da nação e da identidade do povo – pertenciam a uma mesma pátria aqueles que partilhavam de uma mesma língua – continuam, atualmente, como o autor afirma (2016:79),

a ser concebidas como objetos que determinam a pertença e sujeição de cidadãos a um determinado lugar e espaço delimitado. O que se alterou foi a multiplicação das fronteiras linguísticas (...). A passagem ao multiculturalismo e plurilinguismo não se deve a uma tomada de consciência da heterogeneidade e instabilidade dos lugares sociais: ela é a resposta a interesses e necessidades concretas.

Segundo a autora, essas necessidades são políticas e econômicas e seria ingênuo pensar que a valorização do plurilinguismo em relação ao monolinguismo se deva a uma mudança de paradigma epistemológico. Mesmo nos casos em que o valor de se saber mais línguas é aceito, isso não costuma se estender às línguas minoritárias. Como afirma De Bot & Gorter (2005:616), “*So there is a paradox in the sense that multilingualism is generally seen as an asset when it concerns English as a second or third language but not when it concerns minority languages*”².

Iniciamos o embasamento teórico sobre o bilinguismo a partir da apresentação de diferentes definições propostas por autores.

1.1. As definições de bilinguismo

Autores dedicados ao estudo do bilinguismo definem-no de maneiras diversas. Macnamara (1967), por exemplo, define bilíngues como aqueles que possuem pelo menos uma das habilidades linguísticas (ouvir, falar, ler e escrever) em uma segunda língua, ainda que a um grau mínimo. Já Baker (2001) assume o conceito de bilinguismo como a habilidade de se usar mais de uma língua, e Diebold (1964) faz referência ao “*incipient bilingualism*” para designar aqueles que estão no início da aquisição de certas competências em outra língua. Em um lado oposto da escala, Oestreicher (1974) considera bilíngues somente aqueles que dominam completamente duas línguas, sem qualquer interferência entre os dois processos linguísticos, enquanto Bloomfield (1933), ainda mais severamente, considerava como sinal de bilinguismo apenas o que fosse um controle de duas línguas como um nativo.

Não há um consenso sobre esse conceito, mas assumo, nesta tese, bilinguismo em termos da habilidade de um indivíduo de comunicar-se em duas línguas e admito ser essencial considerar os diferentes níveis de competência linguística, ou seja, os diferentes estágios de proficiência, assim como respeitar a imensa diversidade entre os falantes de duas línguas, cujas habilidades serão determinadas por uma infinidade de fatores intra- e extralinguísticos, o que permite vislumbrar uma gradação nas competências.

Essa lógica baseada na diversidade de habilidades é foco da discussão de Valdés (2003), que por sua vez alinha-se a Saunders (1988:8). Essa proposta prevê que bilíngues devam ser concebidos numa espécie de *continuum*:

² Portanto, há um paradoxo no sentido de que o multilinguismo é geralmente visto como um trunfo quando diz respeito ao inglês como segunda ou terceira língua, mas não quando se trata de línguas minoritárias. (tradução da autora)

Bilinguals can be ranged along a continuum from the rare equilingual who is indistinguishable from a native speaker in both languages at one end to the person who has just begun to acquire a second language at the other end. They are all bilinguals, but possessing different *degrees* of bilingualism³. (grifo do autor).

Cabe ressaltar, além disso, que um falante bilíngue não equivale à amálgama de dois falantes monolíngues, justamente porque a aquisição multilíngue não pode ser definida como a soma das competências linguísticas dos falantes monolíngues das respectivas línguas (MEISEL, 2006; GROSJEAN, 1989). Nesse sentido, torna-se pressuposto que o domínio que o indivíduo bilíngue tem sob as línguas que integram sua biografia linguística revela-se diferente da competência linguística do falante monolíngue de idade semelhante (ROTHMAN, 2009). No que concerne às habilidades linguísticas diferenciadas em relação às duas línguas, espera-se, ainda, que as crianças bilíngues não se comuniquem, necessariamente, de forma similar em termos de domínio e fluência nas duas línguas (DE HOUWER, 2009). Apesar de ser possível atingirem-se habilidades equivalentes nas duas línguas, não é comum que os indivíduos tenham acesso aos mesmos tipos de interação e mesmos contextos nas duas línguas (VÁLDES, 2001).

A realidade é que os bilíngues nem sempre têm as oportunidades equânimes de comunicação nas duas línguas e nem desempenham funções e papéis similares durante essas interações. Isso faz com que as experiências interativas sejam desiguais em cada uma das línguas, e essa desigualdade projeta-se nos diferentes propósitos, contextos e interlocutores. O *input* linguístico a que um indivíduo bilíngue é exposto é, assim, fragmentado e diversificado nas situações de uso nas duas línguas, daí a necessidade de se considerar que indivíduos bilíngues não devem ser estudados sob uma perspectiva monolíngue: eles demandam uma análise diferenciada que parta do princípio que a complexidade observada nada mais é do que resposta a particularidades. Sintonizam-se com essa ideia Baker (2006:9), Cook (1992) e Grosjean (1985, 1994, 2001) ao defenderem que qualquer abordagem com indivíduos bilíngues requer uma visão holística que considere seu perfil linguístico único.

Quando refletimos a fundo a respeito de todos os fatores envolvidos na convivência entre duas ou mais línguas na vida de um sujeito, fica evidente o quão equivocadas são as expectativas de que bilíngues tenham as mesmas habilidades de monolíngues. A própria

³ Bilíngues podem ser dispostos ao longo de um *continuum* a partir do equilíngue raro, que é indistinguível de um falante nativo em ambas as línguas, em um extremo, até uma pessoa que acaba de começar a adquirir uma segunda língua, em outro extremo. Eles são todos bilíngues, mas possuem diferentes *graus* de bilinguismo. (tradução da autora)

comparação entre eles já é vazia de sentido, tal qual a categorização, como afirma Baker (2006:8), “*What has emerged so far is that a person’s ability in two languages is multidimensional and will tend to evade simple categorization*”⁴.”

A perspectiva monolíngue sobre o bilinguismo entra em claro confronto com as ideias assumidas nesta tese, uma vez que toma como ponto de partida a ideia de que se aprende cada língua de forma isolada e, ao mesmo tempo, como se fosse uma adição ao repertório do indivíduo, que, por sua vez, como argumenta García (2009: 52), deve ser exemplar tal como se fossem monolíngues:

Bilingualism for prestigious groups and the elite has always been additive, a model under which the second language is added to the person’s repertoire and the two languages are maintained. (...) Despite the benefits of this approach, bilingualism here is still seen from the perspective of a monolingual norm. That is, bilingualism within this model is simply double monolingualism, a category different from monolingualism, but with bilingual individuals expected to be and do with each of their languages the same thing as monolinguals⁵.

Justamente por ser um tema controverso, cabe introduzir o assunto com a apresentação de informações que permitam identificar diferentes tipos de bilinguismo. É certo que, ao fazer isso, necessariamente fica implicada a diversidade de perfis individuais de bilíngues.

1.2. Tipos de bilinguismo

Influenciados por Weinreich (1953), Hamers e Blanc (2000) propõem algumas classificações a partir de diferentes perspectivas. Ao se adotar uma perspectiva cronológica, teríamos o bilinguismo simultâneo ou bilinguismo como uma primeira língua (SWAIN, 1972) e o bilinguismo consecutivo. No primeiro, o indivíduo adquiriu as duas línguas simultaneamente, desde o nascimento, e, no último, a segunda língua foi adquirida em período posterior à primeira. De uma perspectiva cognitiva, os indivíduos do primeiro grupo possuiriam uma única representação cognitiva para duas traduções equivalentes, enquanto que para os

⁴ O que surgiu até agora é que a capacidade de uma pessoa em duas línguas é multidimensional e tenderá a se esquivar de uma categorização simples. (tradução da autora)

⁵ O bilinguismo para grupos de prestígio e a elite sempre foi aditivo, um modelo sob o qual a segunda língua é adicionada ao repertório da pessoa e as duas línguas são mantidas. (...) Apesar dos benefícios dessa abordagem, o bilinguismo aqui ainda é visto sob a perspectiva de uma norma monolíngue. Ou seja, o bilinguismo dentro desse modelo é simplesmente o monolingüismo duplo, uma categoria diferente do monolingüismo, mas com indivíduos bilíngues dos quais se espera que sejam e façam com cada uma de suas línguas a mesma coisa que os monolíngues. (tradução da autora)

indivíduos do segundo grupo haveria duas representações distintas para duas traduções equivalentes. A partir dessa perspectiva, seriam denominados bilíngues compostos os indivíduos do primeiro grupo e bilíngues coordenados os do segundo.

A noção de uma representação cognitiva única foi, entretanto, posta em questão por autores como Kroll & Sholl (1992), segundo os quais, haveria sempre uma língua mais dominante do que a outra, mesmo no caso do bilinguismo simultâneo, e a compreensão das palavras na língua mais “fraca” seria sempre mediada por essa língua mais dominante. Nesse sentido, falamos em bilinguismo subordinado: é estabelecida uma relação de subordinação de uma língua em relação à outra. No contexto do bilinguismo consecutivo, a segunda língua estaria subordinada à primeira e, dessa forma, o indivíduo interpretaria as mensagens e unidades linguísticas da segunda língua a partir dos conhecimentos que possui na primeira. O pensamento e as habilidades linguísticas estariam condicionados pela primeira língua, uma vez que a segunda língua teria sido adquirida somente depois das bases linguísticas da primeira terem sido adquiridas.

No entanto, ainda não há consenso entre os autores a respeito desses processos e o que se tem observado nos últimos anos é um enfoque dos estudos sobre bilinguismo em investigar a organização neural das línguas através de pesquisas com neuroimagem estrutural e funcional. Enquanto Ullman (2001) formulou a hipótese de que a aquisição da gramática da segunda língua não depende das mesmas estruturas cerebrais usadas para o processamento da primeira, Green (2003) propôs a Hipótese da Convergência, de acordo com a qual, a aquisição da segunda língua se dá no contexto de um sistema linguístico já especificado (ou parcialmente especificado), e essa língua receberá uma representação neural convergente dentro das representações da primeira língua adquirida. Dessa forma, à medida que o nível de proficiência da segunda língua aumenta, a dependência em relação à primeira língua diminui, e muitas das diferenças qualitativas entre os falantes nativos e os falantes de segunda língua desaparecem.

Essa noção foi corroborada, entre outros, pelo estudo de Sakai et al. (2004), que se dedicou à investigação do processamento de conjugações verbais e demonstrou que a aquisição de competências gramaticais por bilíngues consecutivos se dá por meio das mesmas estruturas que processam a gramática da primeira língua. Já Kim *et al.* (1997), ao investigarem possíveis diferenças entre aqueles por eles denominados de *early bilinguals* – ambas as línguas são adquiridas antes dos três anos de idade – e os *late bilinguals*, utilizando imagens por ressonância magnética funcional da área de Broca, descobriram que, em *early bilinguals*, as línguas são encontradas em locais distintos, mas adjacentes, o que sugere que regiões cerebrais

similares ou idênticas sirvam a ambas as línguas. Já entre os *late bilinguals*, foi verificado que as línguas são armazenadas mais separadamente. Apesar de serem esses resultados interessantes, é importante ressaltar, entretanto, que, como defendido por Baker (2006:152), imagens cerebrais não representam o pensamento em si, mas os efeitos biofísicos da dinâmica do pensamento: “*Such snapshot brain images are a visible consequence of thinking but do not reveal the complex operation of the mind. The correspondence between these images of the brain and thought processes is futuristic*”⁶. Ainda assim, apesar de pegadas do pensamento ajudarem a aprofundar o conhecimento das diferenças entre *early bilinguals* e *late bilinguals*, muito há por ser estudado nesse campo no que tange, especialmente, ao ensino de línguas.

García (2009), por sua vez, questiona a concepção embutida nos termos “bilíngues simultâneos” e “bilíngues consecutivos” e a adaptabilidade dos mesmos aos contextos de bilinguismo mais recentes. A autora propõe (GARCÍA, 2009:64) que melhor adaptados à realidade atual seriam os termos “*childhood bilinguals*” – referente àqueles que desenvolvem o bilinguismo na infância – e “*emerging bilinguals*” – aqueles que desenvolvem o bilinguismo posteriormente.

Nomenclaturas	bilinguismo simultâneo (Hamers e Blanc, 2000) X bilinguismo consecutivo (Hamers e Blanc, 2000)	early bilinguals (Kim <i>et al.</i> 1997) X late bilinguals (Kim <i>et al.</i> 1997)	childhood bilinguals (García, 2009) X emerging bilinguals (García, 2009)
Descrições	aquisição de duas línguas desde o nascimento X aquisição da segunda depois das bases linguísticas da primeira terem sido adquiridas	aquisição das duas línguas antes dos três anos de idade X aquisição das duas línguas depois dos três anos de idade	bilinguismo desenvolvido na infância X bilinguismo desenvolvido posteriormente

⁶ Essas imagens instantâneas do cérebro são uma consequência visível do pensamento, mas não revelam a operação complexa da mente. A correspondência entre essas imagens do cérebro e os processos de pensamento é futurista. (tradução da autora)

Implicações/ problematizações	O nascimento é o marco utilizado como critério para a classificação. Mas como classificar, então, casos em que houve exposição a uma língua desde o nascimento e outra foi introduzida depois de um intervalo de tempo curto, antes que as bases linguísticas da primeira tivessem sido adquiridas?	Definir uma idade específica como critério não daria conta da imensa diversidade entre os indivíduos.	A infância é o período utilizado como critério para a classificação. Abordagem mais abrangente, foca na dicotomia entre a aquisição de duas línguas na infância (não necessariamente desde o nascimento) e a aquisição de uma segunda língua depois de passada a infância.
--	---	---	--

Quadro 1: Nomenclaturas para diferentes tipos de bilinguismo

Dentre os participantes da pesquisa a ser relatada nesta tese, há indivíduos bilíngues que estiveram expostos ao português e ao alemão desde o nascimento e há outros casos – aqueles em que os pais possuem a mesma nacionalidade e, assim, mesma língua materna – em que as crianças tiveram contato com apenas uma língua nos primeiros anos de vida e, apenas posteriormente, quando começaram a frequentar creches ou escolinhas, passaram a ser expostos a outra língua. Nesse sentido, alguns participantes seriam classificados como bilíngues simultâneos e outros, bilíngues consecutivos. Essa diferenciação, no entanto, não seria útil para a pesquisa aqui desenvolvida, uma vez que não serão esses os fatores que, a partir da análise a ser desenvolvida nesta tese, serão os grandes influenciadores das diferentes performances dos participantes nos experimentos aplicados. Em todos os casos aqui analisados, há a dominância de uma língua em relação à outra: para alguns participantes, a língua dominante é o alemão, para outros, é o português, e será esse o fator de maior peso no contexto específico desta pesquisa. Nessa perspectiva, todos os participantes poderiam ser classificados como bilíngues subordinados, apesar de ser importante lembrar que, no caso de muitos deles, as duas línguas são primeiras línguas, pois começaram a ser adquiridas simultaneamente desde o nascimento. Dessa forma, não há o contexto em que uma segunda língua seria subordinada à primeira, mas há o contexto de subordinação de uma língua mais “fraca” em relação a uma mais dominante. A partir desses apontamentos, considero a distinção proposta por García (2009), acima mencionada, mais adequada aos propósitos desta tese e à grande diversidade que perpassa as trajetórias linguísticas dos participantes, que seriam todos classificados como *childhood*

bilinguals .

Indivíduos bilíngues podem ser diferenciados, ainda, em termos de identidade cultural (HAMERS & BLANC, 2000): biculturais, monoculturais, aculturais e desculturais. **Bilinguismo bicultural** refere-se ao indivíduo bilíngue que se identifica positivamente com os dois grupos culturais e é igualmente reconhecido como membro integrante desses dois grupos. No caso do **bilinguismo monocultural**, o sujeito se identifica e é reconhecido por apenas um dos grupos culturais aos quais as línguas se vinculam. Deve-se destacar que é possível a um indivíduo bilíngue ser fluente em ambas as línguas e se posicionar monoculturalmente. Já o **bilinguismo acultural** está relacionado ao contexto em que o indivíduo renuncia à sua identidade cultural vinculada à sua primeira língua e adota os valores culturais associados à segunda. Por fim, **bilinguismo descultural** refere-se à situação em que o indivíduo desvincula-se de sua própria identidade cultural, mas falha ao tentar adotar aspectos culturais dos membros falantes da segunda língua.

Em sua proposta de revisão de conceitos para uma melhor adaptabilidade à realidade atualmente vivida por bilíngues ao redor do mundo – cada vez mais globalizado, em que culturas convivem cada vez mais próximas –, García (2009) postula o modelo de bilinguismo por ela denominado como **dynamic bilingualism**, o qual se aproxima, segundo a autora, do termo “*plurilingualism*” usado pelas escolas europeias, referindo-se à compreensão de que o uso da língua atualmente requer habilidades diferenciadas, considerando-se a frequência com que indivíduos cruzam fronteiras física e virtualmente. O “*Language Policy Division*” do Conselho Europeu (2000) propõe o conceito de plurilinguismo como:

An educational value that is the basis of linguistic tolerance: Speakers’ awareness of their plurilingualism may lead them to give equal value to each of the varieties they themselves and other speakers use, even if they do not have the same functions (private, professional or official communication, language of affiliation, etc.). But this awareness should be assisted and structured by schools since it is no sense automatic (hence the expression: plurilingualism as a value)⁷.

O modo como instituições de ensino lidam com o bilinguismo constitui-se, dessa forma, como um dos fatores que determina a valoração a ser atribuída ao bilinguismo na sociedade.

⁷ Um valor educacional que é a base da tolerância linguística: a consciência dos falantes de seu plurilinguismo pode levá-los a dar igual valor a cada uma das variedades que eles próprios e outros falantes usam, mesmo que não tenham as mesmas funções (comunicação privada, profissional ou oficial, idioma de afiliação etc.). Mas essa consciência deve ser assistida e estruturada pelas escolas, já que não tem sentido automático (daí a expressão: plurilinguismo como um valor). (tradução da autora)

Considero pertinente, nesse sentido, tratar brevemente dos diferentes modelos de bilinguismo no ensino formal.

1.3. Bilinguismo no ensino formal

Antes de abordar os modelos mais comuns de educação bilíngue, cabe ressaltar a distinção que assumo entre os conceitos de “aquisição” e “aprendizagem”. Considero que o **processo de aquisição** de uma língua ocorra no convívio com a família, com a comunidade, ou por outros meios informais, quando o indivíduo “*picks up*” uma língua. O termo **aprendizagem**, por seu turno, envolve o estudo de uma língua, como o que se desenvolve na escola e em outros contextos formais de ensino.

Apresento, considerando essa distinção, os diversos contextos de aprendizagem de línguas instaurados em instituições de ensino formal. Discuti-los torna-se relevante, uma vez que parte da pesquisa e do trabalho de campo implicados nesta tese foram realizados em duas escolas, uma no Brasil e outra na Alemanha. Os conceitos apresentados nas subseções seguintes contribuirão para uma melhor explanação a respeito dessas instituições de ensino no capítulo de análise.

1.3.1. Imersão e submersão

Uma instituição de ensino que se propõe a lidar com o bilinguismo pode proporcionar aos aprendizes um contexto de imersão ou de submersão. Como definido por Cummins & Swain (1986:8), **imersão** refere-se à situação em que crianças oriundas de um mesmo *background* linguístico e cultural, e que não possuem qualquer contato anterior com a língua majoritária na escola, são colocadas juntas em uma mesma sala de aula, na qual a segunda língua é usada como meio de instrução. O contexto de **submersão**, por sua vez, é enfrentado por algumas crianças que têm de realizar uma troca entre a língua de casa e a língua da escola, enquanto outros já são competentes nessa língua. Em uma mesma sala, seria possível identificar, nesse contexto, crianças que não possuem nenhum conhecimento da língua da escola, crianças com diferentes graus de facilidade nessa língua através de contato com a comunidade mais abrangente e crianças nativas nessa língua.

1.3.2. Classificações de acordo com intensidade, objetivo e *status*

Outra interessante categorização, desenvolvida por Fishman e Lovas (1970), permite classificar a educação bilíngue de acordo com três grandes critérios: intensidade, objetivo e

status.

Por meio do critério de *intensidade* identificam-se quatro tipos de programas bilíngues: transicional, mono-letrado, parcial bi-letrado e total bi-letrado. No **transicional**, a primeira língua é utilizada apenas como veículo facilitador na transição para a segunda, que se tornará a dominante e, posteriormente, assumirá a totalidade ou quase totalidade de uso nas atividades. No **mono-letrado**, a escola utiliza as duas línguas oralmente em todas as atividades, mas a criança é alfabetizada apenas na língua majoritária. O **parcial bi-letrado** consiste na utilização de ambas as línguas tanto oralmente quanto na escrita, mas as matérias são divididas entre as línguas de forma que a primeira é utilizada apenas para as chamadas matérias culturais (história, artes), enquanto a língua majoritária é a língua empregada para se ensinar as outras matérias que, de acordo com os critérios da escola, seriam mais importantes. Por fim, o **total bi-letrado** remete àquele em que todas as habilidades são desenvolvidas nas duas línguas em todos os domínios.

Por meio do critério *objetivo*, distinguem-se três diferentes programas bilíngues. No chamado **programa compensatório**, a criança é instruída primeiramente em sua primeira língua, visando à sua melhor integração no contexto escolar. Já o **programa de enriquecimento** volta-se ao desenvolvimento de ambas as línguas desde a alfabetização, constituindo-as como meio de instrução de conteúdos. No **programa de manutenção de grupo**, a língua e a cultura das crianças pertencentes ao grupo minoritário são preservadas e aprimoradas. Este último parece estar em consonância com o programa de educação bilíngue de manutenção, referido por García (2009):

Maintenance Bilingual Education programs include educational programs mostly for language minorities who speak their languages at home when they enter school and want to maintain them while they develop proficiency in a dominant language. Besides teaching academic subjects through two languages, these programs reflect community cultural values, and often are interested in the community's self-determination. Maintenance programs not only maintain the group's home language while teaching the dominant language, but also instill a strong bicultural identity in children⁸. (GARCÍA, 2009:125)

⁸ Programas de Educação Bilíngue de Manutenção incluem programas educacionais principalmente para minorias linguísticas que falam suas línguas em casa quando entram na escola e querem mantê-las enquanto desenvolvem proficiência em uma língua dominante. Além de ensinar matérias acadêmicas por meio de duas línguas, esses programas refletem valores culturais da comunidade e, muitas vezes, interessam-se pela autodeterminação da comunidade. Os programas de manutenção não só mantêm a "língua de casa" do grupo enquanto ensinam a língua dominante, mas também incutem uma forte identidade bicultural nas crianças. (tradução da autora)

Finalmente, por meio do critério *status* identificam-se quatro dimensões: (i) a língua de importância primária *versus* a língua de importância secundária; (ii) a língua de casa *versus* a língua da escola; (iii) a língua mais importante no mundo *versus* a língua de menor importância; (iv) a língua institucionalizada *versus* a língua não institucionalizada na comunidade.

Essas dicotomias encontram eco em Megale (2005), que divide a educação bilíngue em dois grandes domínios: educação bilíngue para crianças do grupo dominante e educação bilíngue para crianças dos grupos minoritários. A primeira, segundo a autora, é de caráter, na maioria das vezes, elitista, visando ao aprendizado de um novo idioma como forma de promoção de *status*. No segundo caso, as crianças frequentemente vêm de comunidades socialmente desprovidas e a língua de casa é dotada de prestígio bem menor do que a língua majoritária da sociedade. Exemplos são os grupos indígenas no Brasil e os hispânicos nos Estados Unidos. O tratamento destinado às línguas minoritárias no ensino bilíngue é, dessa forma, assunto relevante.

1.3.3. A valorização das línguas minoritárias no ensino formal

O elemento mais importante na experiência bilíngue, de acordo com Hamers e Blanc (2000), é que ambas as línguas devem ser igualmente valorizadas. Os problemas originados através de um modelo de educação em que a língua minoritária é ignorada e todo o processo de aprendizagem na escola se dá através da língua majoritária são vários, segundo Baker (2006:219):

It is not just the child's home language that is deprecated. The identity of the child, the parents, the home, community and culture appear to be deprecated, disparaged and discounted. It is not only the students' language that is denied. It also denies or denounces what they hold most sacred: self-esteem, relationships, roots and sometimes race⁹.

Os prejuízos são imensos e de diversas ordens, incluindo as áreas mais importantes da vida da criança: seus pais, sua casa, sua comunidade. A construção de sua identidade será afetada e, com ela, suas raízes e autoestima.

A depreciação de itens que compõem o tecido social, como é o caso de línguas

⁹ Não é apenas a língua materna da criança que é depreciada. A identidade da criança, dos pais, do lar, a comunidade e a cultura parecem ser depreciadas, menosprezadas e dispensadas. Não é apenas a língua dos alunos que é negada. Também se nega ou se condena o que eles têm de mais sagrado: auto-estima, relacionamentos, raízes e, às vezes, raça. (tradução da autora)

minoritárias, só tende a ferir uma de suas maiores riquezas culturais, a diversidade. Sobre os efeitos dessa atitude Cummins (2001) argumentou que o capital intelectual, linguístico e cultural de uma sociedade só poderá crescer exponencialmente se a diversidade cultural e linguística dos descendentes de imigrantes puder ser concebida como uma riqueza adicional e não como um problema para a sociedade. Se o valor da experiência de crianças bilíngues é compreendido e levado a um nível institucional e ao nível da sala de aula, há possibilidades maiores de sucesso no aprendizado da língua.

Escolas que pretendem desenvolver as habilidades do indivíduo na língua minoritária até a completa proficiência e a completa alfabetização em ambas as línguas são classificadas como escolas de *developmental maintenance*¹⁰ (OTHEGUY e OTTO, 1980). O tipo de educação promovido prevê o *enrichment bilingual education*¹¹ (BAKER, 2006:214) para crianças de línguas minoritárias com o objetivo de conduzir ao pluralismo cultural e à diversidade linguística. Mais do que tolerar ou aceitar a língua, esse modelo zela pelo „cultivo“ das línguas minoritárias, utilizando-as efetivamente como ferramenta de aprendizado, ensinando através delas e não apenas disponibilizando-as no currículo como uma disciplina. Nesse sentido, o que distingue os sistemas de educação bilíngue é, segundo García (2009), o objetivo de se utilizarem as duas línguas. Nessa lógica de enriquecimento sociocultural, o sistema de ensino bilíngue mais adequado seria aquele cujo objetivo é “*to educate generally, meaningfully, equitably, and for tolerance and appreciation of diversity*¹²” (GARCÍA, 2009:6). Essa parece ser a filosofia norteadora das chamadas Escolas Europeias, como podemos depreender das palavras de Beardsmore (1993:121):

European Schools’ have been specially designed as multicultural establishments, i.e. where more than two languages function as medium of instruction. These schools have officially existed since 1958 and have acquired a solid reputation for scholastic achievement, linguistic equity, multilingual proficiency among the pupils and the promotion of multicultural awareness¹³.

¹⁰ Manutenção de desenvolvimento (tradução da autora)

¹¹ Ensino bilíngue de enriquecimento (tradução da autora)

¹² educar globalmente, significativamente, equitativamente, e para tolerância e valorização da diversidade (tradução da autora)

¹³ As Escolas Europeias foram especialmente concebidas como estabelecimentos multiculturais, ou seja, onde mais de duas línguas funcionam como meio de instrução. Estas escolas existem oficialmente desde 1958 e adquiriram uma reputação sólida de desempenho escolar, equidade linguística, proficiência multilíngue entre os alunos e promoção da consciência multicultural. (tradução da autora)

Ainda segundo o autor, no modelo da Escola Europeia, a primeira língua dos alunos não é utilizada apenas no início e depois abandonada, como ocorre em outros tipos de ensino bilíngue formal. Ela se mantém continuamente no processo escolar: “*The L1 serves as the basis for instruction as competence in the L2 is gradually built up, while the L1 is never totally abandoned*¹⁴.” (BEARDSMORE, 1993: 151).

Como esta tese lida com Língua de Herança, apresentar esse modelo, ainda que brevemente, torna-se relevante, especialmente porque a escola na Alemanha, mais precisamente em Berlim, onde parte do trabalho de campo foi desenvolvido, pertence ao conjunto de escolas que empregam o modelo Escola Europeia. De acordo com Beardsmore (1995:142), os princípios desse modelo poderiam ser assim resumidos:

- (1) The child’s distinct national, cultural, religious and linguistic identity should be maintained, underlining the significance of instruction in the L1.
- (2) Throughout schooling, all children must acquire a thorough knowledge of an L2 (to be selected from English, French or German) through which they will be able to learn content matter and be prepared to take examinations through the medium of both L1 and L2.
- (3) The higher the child progresses in the school the more lessons are taught via the medium of a second or third language.
- (4) The programme is designed to promote linguistic and cultural pluralism rather than assimilation so that all children are obliged to take on a second and third language, with no linguistic discrimination in favour of speakers of a major language like English or French.
- (5) From primary school onwards, communal lessons are taught to members of different sub-sections brought together for integrating purposes. In the primary section these communal lessons are known as European Hours. The further the children progress in the programme the more lessons are taught to mixed groups from different sub-sections.
- (6) Study of an L3 becomes compulsory from the third grade of secondary education.
- (7) All teachers are qualified native speakers of the language they use as a medium of instruction¹⁵.

¹⁴ A L1 serve como base para a instrução à medida que a competência na L2 é gradualmente construída, enquanto a L1 nunca é totalmente abandonada. (tradução da autora)

¹⁵ (1) A distinta identidade nacional, cultural, religiosa e linguística da criança deve ser mantida, salientando o significado da instrução na L1. (2) Durante toda a escolaridade, todas as crianças devem adquirir um conhecimento profundo de uma L2 (a ser selecionada entre inglês, francês ou alemão), através da qual poderão aprender conteúdo e estar preparadas para fazer exames tanto através da L1 quanto da L2. (3) Quanto mais a criança progride na escola, mais as aulas são ensinadas por meio de uma segunda ou terceira língua. (4) O programa destina-se a promover o pluralismo linguístico e cultural em vez da assimilação, para que todas as crianças sejam obrigadas a assumir uma segunda e terceira línguas, sem discriminação linguística a favor de falantes de uma língua majoritária como o inglês ou o francês. (5) A partir da escola primária, as lições comunitárias são ensinadas aos membros de diferentes sub-seções reunidos para fins de integração. Na seção primária, essas lições comunitárias são conhecidas como horas europeias. Quanto mais as crianças progredirem no programa, mais as lições são ensinadas para grupos mistos de diferentes subseções. (6) O estudo de uma L3 torna-se obrigatório a partir da terceira série do ensino secundário. (7) Todos os professores são falantes nativos qualificados da língua que eles usam como meio de instrução. (tradução da autora)

Na Escola Europeia, as línguas minoritárias – ou seja, as primeiras línguas dos alunos – são chamadas de “línguas parceiras” e, assim, em cada uma das escolas, uma língua parceira é componente integrante do currículo, empregada como meio de instrução em um conjunto de disciplinas, além de ser utilizada como meio de comunicação entre alguns dos alunos:

In the Berlin schools, the other language in the program is known as the “partner language”, a good non-discriminatory term. At primary level, mathematics is always taught in German, whereas “topic work” (for instance, environmental studies) is always done in the partner language¹⁶. (GARCÍA, 2009:262).

Como teremos condições de evidenciar no capítulo sobre Aspectos Metodológicos, na Escola Europeia bilíngue alemão-português em Berlim, as duas línguas convivem – ainda que não livres de problemas, sobre os quais discorrerei posteriormente – e há para os alunos de famílias imigrantes a possibilidade de empregarem sua língua primeira em contextos de uso real, uma vez que convivem com colegas da mesma origem ou originários de outros países de língua portuguesa. Há condições de produção de *output*.

O *input* sozinho, de acordo com Swain (1985:247), não conduz a níveis altos de competência produtiva e o *output* – produção durante interação comunicativa – é igualmente importante, uma vez que é exigido ao aprendiz que negocie significados através de mensagens que sejam as mais precisas e coerentes possíveis. Para que um aprendiz esteja disposto a esforçar-se para produzir *outputs*, os empenhos têm de ser percebidos como imediatamente pertinentes: assim como ocorre no modelo da Escola Europeia, em que o uso da língua alvo é imediatamente recompensado, uma vez que saber se comunicar permite estabelecer círculos de amizade e conduzir atividades entre os colegas.

1.3.4. O aprendizado da língua em contexto de uso

Em uma instituição de ensino formal que envolve o aprendizado de duas línguas, usar ambas as línguas como meio de instrução e não apenas como disciplina oferecida pela grade curricular deve ser uma prática diária. Muñoz (2002) afirma que usar a segunda língua como

¹⁶ Nas escolas de Berlim, a outra língua do programa é conhecida como a “língua parceira”, um bom termo não discriminatório. No nível primário, a matemática é sempre ensinada em alemão, enquanto o “trabalho tópico” (por exemplo, estudos ambientais) é sempre feito na língua parceira. (tradução da autora)

meio de instrução e comunicação torna o professor mais ciente das necessidades linguísticas do aluno, e isso desencadeia comportamentos linguísticos estratégicos, como, por exemplo, a produção, por parte do professor, de *input* compreensível e incorporado ao contexto. É apenas a partir do emprego da língua como meio de comunicação que os alunos percebem sua utilidade e importância:

Given the ample opportunities to use a particular language in social interactions the pupils perceived language acquisition as immediately relevant to their everyday needs and not subordinated to either some long- term goal, as is the case with standard foreign language classes, or as an obstacle to be overcome in moving on to other interesting activities, as is the case when language learning is totally divorced from other learning processes¹⁷. (BEARDSMORE, 1993: 149)

A conciliação do aprendizado da língua com outros aprendizados é a proposta do denominado CLIL (*Content and Language Integrated Learning*). O termo foi cunhado em 1994, na Europa. Entretanto, segundo Mehisto *et al.* (2008:9), a prática é muito mais antiga. Há mais de 5000 anos, na região onde hoje seria o Iraque, os acádios, que conquistaram os sumérios, queriam aprender a língua local. Para tanto, a língua suméria foi usada como meio de instrução para se ensinarem diversos conteúdos aos acádios, incluindo teologia, botânica e zoologia. Assim, tanto a língua dos sumérios quanto os conteúdos foram ensinados aos acádios. O autor assim define CLIL:

The CLIL strategy, above all, involves using a language that is not a student's native language as a medium of instruction and learning for primary, secondary and/or vocational-level subjects such as maths, science, art or business. However, CLIL also calls on content teachers to teach some language. In particular, content teachers need to support the learning of those parts of language knowledge that students are missing and that may be preventing them mastering the content¹⁸. (MEHISTO *et al.*, 2008:11)

Mesmo em aulas de língua, os alunos têm uma tendência maior a aprender mais se eles

¹⁷ Dadas as amplas oportunidades de utilizar uma língua específica nas interações sociais, os alunos perceberam a aquisição da língua como imediatamente relevante para as suas necessidades diárias e não subordinada a um objetivo de longo prazo, como é o caso de aulas padrões de língua estrangeira, ou como um obstáculo a ser superado para se prosseguir a outras atividades interessantes, como é o caso quando a aprendizagem de línguas é totalmente divorciada de outros processos de aprendizagem. (tradução da autora)

¹⁸ A estratégia CLIL, acima de tudo, envolve o uso de uma língua que não seja a língua nativa de um aluno como meio de instrução e aprendizagem para matérias de nível primário, secundário e/ou vocacional, como matemática, ciências, arte ou negócios. Contudo, o CLIL também convida os professores de conteúdos a ensinar alguma língua. Em particular, os professores de conteúdo precisam apoiar o aprendizado daquelas partes do conhecimento linguístico que estejam ausentes para os alunos e que podem estar impedindo que eles dominem o conteúdo. (tradução da autora)

não estão simplesmente aprendendo uma língua com o único objetivo de aprendê-la, mas, sim, usando-a para aprender novo conteúdo e realizar atividades concretas. Em CLIL, “*content goals are supported by language goals*¹⁹” (MEHISTO *et al.*, 2008:11) e “*children learn to use language, and use language to learn*²⁰” (MEHISTO *et al.*, 2008:26), a partir da criação de um contexto de aprendizado rico em *input* e em amplas oportunidades de *output*.

A abordagem proposta por CLIL é bem adaptada à educação bilíngue ideal, uma vez que procura apoiar o aprendizado de uma segunda língua, enquanto também favorece o desenvolvimento da primeira. O objetivo geral é proporcionar uma imersão do aluno na língua, tendo como o foco o aprendizado de conteúdos através do uso dessa língua como meio de instrução.

(...) more language is learnt when the focus on direct language teaching is reduced and the content teaching is increased. By guiding students through experiments or activities that relate directly to their lives and communities, and by focusing on the learning of content while providing language support, language learning is actually maximized²¹. (MEHISTO *et al.*, 2008:32)

Outros autores, ao compararem a abordagem CLIL às de aprendizados tradicionais de língua – por exemplo, como ocorre em aulas de língua estrangeira na escola ou em cursos de idiomas –, constatam um funcionamento cerebral diferente: ao aprender uma língua em ambiente de imersão, o cérebro despende menor esforço, exercita menor trabalho para desempenhar tarefas específicas sob determinadas condições (BLAKEMORE & FRITH, 2005; BIALYSTOK *et al.*, 2005; MONDT, 2007). Assim, o cérebro bilíngue, ao operar com as duas línguas em um contexto de imersão, tendo contato com ambas como meio de comunicação, em uso real, apresentará vantagens.

Na próxima subseção, abordo esse e outros benefícios promovidos pelo bilinguismo, o que é relevante para uma melhor compreensão das possíveis habilidades detidas pelos participantes desta pesquisa, todos indivíduos bilíngues.

1.4. Os benefícios do bilinguismo

¹⁹ as metas de conteúdo são apoiadas pelas metas de língua. (tradução da autora)

²⁰ crianças aprendem a usar a língua e usam a língua para aprender. (tradução da autora)

²¹ mais língua é aprendida quando o foco no ensino direto da língua é reduzido e o ensino de conteúdo é aumentado. Ao orientar os alunos por meio de experimentos ou atividades que se relacionam diretamente com suas vidas e comunidades, e concentrando-se no aprendizado do conteúdo, ao mesmo tempo em que se fornece apoio linguístico, o aprendizado da língua é, na verdade, maximizado. (tradução da autora)

Primeiramente, considero bem-vindas explicações que possam combater alguns dos mitos em torno do bilinguismo, uma vez que, de acordo com Baker (2006:144), do começo do século XIX até aproximadamente os anos de 1960, a crença dominante entre acadêmicos era a de que o bilinguismo tinha um efeito prejudicial ao pensamento. Essa e outras teorias foram, posteriormente, empiricamente refutadas.

Flores & Melo-Pfeifer (2016:45), por exemplo, argumentam contra a ideia de que a exposição a duas línguas desde o nascimento possa ser maléfica para o processo cognitivo:

(...) é indiscutível que são os dados linguísticos presentes no *input* do falante, designadamente em situações de interação, que moldam a sua competência linguística. Se este *input* é multilíngue, sobretudo se é multilíngue desde os primeiros anos de vida, o falante desenvolve naturalmente uma competência multilíngue e fá-lo de forma tão natural, complexa e dinâmica como um falante exposto a apenas uma língua. Isto significa que a mente humana não deixa de ativar, nem ativa de forma “desviantes”, o seu dispositivo de aquisição da linguagem por estar exposta a mais de que uma língua. Por conseguinte, a competência que resulta deste processo é tão nativa como a de um falante exposto a apenas uma língua.

Ainda sobre a questão do *input* a que o indivíduo bilíngue está exposto, pode-se inferir que, pelo fato de suas interações sociais estarem “divididas” em duas línguas, a quantidade de *input* a que ele tem acesso em cada língua também estará “dividida”, ou seja, poderá ser menor do que aquela à qual um indivíduo monolíngue, que recebe *input* em somente uma língua, estará exposto. Entretanto, muitos estudos demonstram que diferenças verificadas em crianças mais novas são superadas em idades mais avançadas (GATHERCOLE, 2007; GATHERCOLE, THOMAS, ROBERTS, HUGHES & HUGHES, 2013; PARADIS, TREMBLAY & CRAGO, 2014; UNSWORTH, 2014). Nesse sentido, crianças bilíngues podem levar mais tempo para adquirir estruturas linguísticas em uma ou na outra língua, mas elas tendem a alcançar uma competência nativa, ainda que isso possa ocorrer em uma idade mais avançada do que a idade na qual uma criança monolíngue adquiriria as mesmas estruturas. Além disso, elas seguem o mesmo caminho de aquisição. Em outras palavras, as diferenças de *input* podem afetar a velocidade de aquisição – uma vez que a criança levará mais tempo para acumular as chamadas “evidências positivas” (GATHERCOLE, 2007; GATHERCOLE & THOMAS, 2009) –, mas não seus resultados.

Há, ainda, dentre outros preconceitos relacionados ao bilinguismo, percepções negativas sobre o *codeswitching*, segundo as quais, esse sinalizaria um déficit ou falta de domínio em ambas as línguas. O conceito é definido por Gumperz (1982:59), como “*the juxtaposition within the same speech exchange of passages of speech belonging to two different grammatical*

*systems or subsystems*²²” e, diferentemente do que se poderia supor, aqueles que tendem a realizar *codeswitching* são justamente os mais fluentes em uma língua (MEISEL, 2004). Essa ideia encontra eco nas palavras de Baker (2006:109-110):

Codeswitching is a valuable linguistic tool. It does not typically happen at random. There is usually purpose and logic in changing languages. It is using the full language resources that are available to a bilingual, usually knowing that the listener fully understands the code-switches. (...) Very few bilinguals keep their two languages completely separate, and the ways in which they mix them are complex and varied. (...) For the child, switching between languages may be to convey thoughts and ideas in the most personally efficient manner²³.

A mudança de uma língua para outra em uma mesma passagem de um discurso, dessa forma, não sinalizaria deficiência na aquisição de vocabulário ou outras estruturas linguísticas. Esse fenômeno revela, na realidade, a capacidade de manifestar a grande diversidade que envolve os domínios, contextos, âmbitos aos quais o indivíduo bilíngue está exposto. Por possuir mais de um código à sua disposição, esse sujeito transitará de uma língua a outra, de forma estratégica, para atender às suas necessidades comunicativas, que serão diferentes das de um indivíduo monolíngue, uma vez que este emprega a mesma língua em todos os domínios de sua vida, o que não ocorre com aquele. As necessidades comunicativas que motivam o *codeswitching* podem advir das mais diversas esferas – linguística, social, identitária –, como aponta Baker (2006:111, 112):

If a person does not know a word or a phrase in a language, that person may **substitute** a word in another language. This often happens because bilinguals use different languages in different domains of their lives. (...) Codeswitching may be used to express **identity**, communicate friendship or family bonding. For example, moving from the majority language to the home language or minority language which both the listener and speaker understand well may communicate friendship and common identity. Similarly, a person may deliberately use codeswitching to indicate the need to be accepted by a peer group²⁴.

²² a justaposição dentro da mesma troca discursiva de passagens de fala pertencentes a dois sistemas ou subsistemas gramaticais diferentes (tradução da autora)

²³ Codeswitching é uma valiosa ferramenta linguística. Normalmente, não acontece de forma aleatória. Geralmente, há propósito e lógica em trocar línguas. Está-se utilizando os recursos linguísticos completos que estão disponíveis a um bilíngue, geralmente sabendo-se que o ouvinte entende completamente as trocas de código. (...) Pouquíssimos bilíngues mantêm suas duas línguas completamente separadas e as maneiras como as misturam são complexas e variadas. (...) Para a criança, alternar entre línguas pode ser transmitir pensamentos e idéias da maneira mais pessoalmente eficiente possível. (tradução da autora)

²⁴ Se uma pessoa não sabe uma palavra ou uma frase em uma língua, essa pessoa pode substituir uma palavra em outra língua. Isso geralmente acontece porque os bilíngues usam línguas diferentes em diferentes domínios de suas vidas. (...) Codeswitching pode ser usado para expressar identidade, comunicar amizade ou vínculo familiar. Por exemplo, mudar da língua majoritária para a língua materna ou língua minoritária que tanto o ouvinte como o falante entendem bem pode comunicar amizade e identidade comum. Da mesma forma, uma pessoa pode usar

Para um indivíduo bilíngue que tem contato com ambas as línguas desde o nascimento, essas representam meios de comunicação à sua disposição, cujos usos ele alterna de modo a dar sentido a seu mundo bilíngue, uma vez que os “limites” entre uma língua e outra não são, para ele, estritamente traçados. Cummins (2000:25) propõe, nesse sentido, a existência de uma proficiência subjacente comum às duas línguas (*Common Underlying Proficiency*). Ao tratar da disposição das línguas no cérebro do indivíduo bilíngue, o autor propõe a hipótese de interdependência, segundo a qual as línguas não seriam armazenadas separadamente no cérebro, mas, sim, em coexistência e dependeriam dessa proficiência linguística subjacente comum.

Assim, um indivíduo bilíngue pode ter fonologias, morfologias, sintaxes e léxicos diferentes, mas o mecanismo que torna o uso das línguas possível é exatamente o mesmo para cada língua. Dessa forma, o que é aprendido em uma língua não precisa ser reaprendido em outra. Sendo assim, “*spending time learning in one language benefits both languages with respect to developing those language-related skills associated with cognitive functioning and literacy-related activities*²⁵” (CUMMINS & SWAIN, 1986: 103). Esse conceito se confirma na pesquisa de Antonioli (2008:112) a respeito da interlíngua desenvolvida por aprendizes de português como segunda língua:

(...) concluímos nossa análise da interlíngua desses aprendizes certas de que a mesma, bem como todo conhecimento linguístico previamente adquirido por eles, participa ativamente na aquisição de uma L2; não como concebíamos anteriormente, como uma mera transferência mecânica das estruturas da LM²⁶, mas como um mecanismo cognitivo subjacente à aquisição da L2.

Essa „simbiose“ revela que a língua não é separada ou independente da cognição, ou seja, não é uma função cognitiva independente das outras. Por conseguinte, efeitos do bilinguismo não serão encontrados somente no domínio da língua, mas em diferentes domínios que compartilham processos com o uso da língua. Os efeitos são variados e podem ser ratificados em estudos com diferentes focos de interesse.

De acordo com a pesquisa desenvolvida por Bialystok *et al.* (2005), por exemplo, o

deliberadamente o codeswitching para indicar a necessidade de ser aceito por um grupo de pares. (tradução da autora)

²⁵ usar o tempo aprendendo em uma língua beneficia ambas as línguas com respeito ao desenvolvimento daquelas habilidades relacionadas à língua associadas com funcionamento cognitivo e com atividades relacionadas à alfabetização. (tradução da autora)

²⁶ O termo “LM” refere-se à língua materna.

bilinguismo modifica redes cognitivas e aprimora o funcionamento do controle executivo. É uma experiência que tem efeitos contínuos, profundos e sistemáticos nos sistemas cognitivos. Já para King & Mackey (2007) o aumento da criatividade e da capacidade cognitiva são consequências do bilinguismo e, no nível social, uma melhor compreensão e adaptabilidade a novas culturas. Balkan (1970), por sua vez, comparou, em um estudo realizado na Suíça, monolíngues e bilíngues em sua inteligência não verbal e concluiu que os últimos tiveram melhores resultados em duas variáveis que, segundo o autor, mediriam flexibilidade cognitiva. Um desses experimentos era similar ao famoso “*Embedded Figures Test*”²⁷ e envolvia a habilidade de reestruturar uma situação perceptual. O outro experimento requeria a sensibilidade a diferentes significados de palavras. Carringer (1974:502), por sua vez, ao também empreender pesquisas com crianças bilíngues, postulou que

(...) bilingualism does promote creative thinking abilities and at least in part serves to free the mind from the tyranny of words. Since the bilingual has two terms for one referent, his attention is focused on ideas and not words, on content rather than form, on meaning rather than symbol, and this is very important in the intellectual process as it permits greater cognitive flexibility²⁸.

Esses resultados, em parte, referendam o que Vygotsky (1962:110) defendeu sobre a correlação entre a capacidade de expressar o mesmo pensamento em diferentes línguas e a propriocepção linguística da criança, especialmente porque ganha a consciência das operações linguísticas que mobiliza para se comunicar em ambas as línguas.

O bilíngue demonstra possuir vantagens em relação ao monolíngue, na medida em que estão àquele disponíveis ao menos duas palavras para uma mesma ideia ou objeto, tornando-o mais atento, como defende Cummins (2001), ou até mais consciente das operações e escolhas

²⁷ Experimento das figuras embutidas ou escondidas. Trata-se de experimento desenvolvido por Witkin (1971), em que uma figura simples está escondida ou embutida em um conjunto de linhas que formam uma figura complexa de várias cores na qual é difícil de reconhecer a figura simples. O conjunto de linhas e cores da figura complexa compõe uma estrutura mais forte que se impõe e que torna difícil a percepção da figura mais simples. Neste caso, há conflito entre duas modalidades sensoriais, mas dentro da própria modalidade visual. Para resolver esse conflito, o indivíduo deve destruir a estrutura complexa e forte e, deixando de lado diversas figuras simples, ele deve identificar a figura simples correta que é idêntica àquela que lhe foi apresentada antes de examinar a figura complexa. Os resultados são expressos em tempo gasto e os itens não resolvidos pelo sujeito são avaliados em 180 segundos. O experimento, na sua forma completa, consta de duas séries equivalentes A e B, cada uma de 12 figuras complexas, num total de 24 figuras complexas e oito figuras simples a serem identificadas.

²⁸ (...) bilinguismo promove habilidades de pensamento criativo e, pelo menos em parte, serve para livrar a mente da tirania das palavras. Uma vez que o bilíngue tem dois termos para um referente, sua atenção é focada em ideias e não palavras, em conteúdo ao invés de forma, em significado ao invés de símbolo, e isso é muito importante no processo intelectual, já que permite uma flexibilidade cognitiva maior. (tradução da autora)

linguísticas que realiza. A essa habilidade dá-se o nome de consciência metalinguística:

Metalinguistic awareness may be defined as the ability to reflect upon and manipulate the structural features of spoken language, treating language itself as an object of thought, as opposed to simply using the language system to comprehend and produce sentences²⁹.” (TUNMER & HERRIMAN, 1984:12)

Um exemplo de conhecimento metalinguístico pode ser dado pelos aprendizes de uma segunda língua que não têm de reaprender – como já afirmei anteriormente – os fundamentos da estrutura da língua, uma vez que eles já possuem esse conhecimento metalinguístico vindo da aquisição da primeira língua. Um modelo linguístico está disponível para a aquisição de uma segunda língua, e, por conseguinte, ele permite a atenção seletiva a novas e diferentes informações.

Dentre os fatores responsáveis pela consciência metalinguística estaria a maior habilidade de análise de *inputs*. Cummins & Swain (1986:12) afirmam que “*the results of several studies are consistent with the hypothesis that bilingualism can increase children’s ability to analyse linguistic input*³⁰”. Em um estudo conduzido na África do Sul, Ianco- Worrall (1972) revelou que crianças bilíngues, provenientes de um ambiente familiar em que cada língua era falada com um membro diferente da família, eram significativamente mais sensíveis que crianças monolíngues, no que se refere às relações semânticas entre as palavras e eram também mais avançadas no processo de reconhecimento da arbitrariedade que envolve a relação entre nomes e referentes. Crianças monolíngues tinham maior propensão para interpretar a similaridade entre palavras em termos de uma dimensão acústica do que semântica, por exemplo, *cap-can* ao invés de *cap-hat*. Além disso, tinham a percepção de que os nomes dos objetos não poderiam ser trocados e demonstravam dificuldade para perceber as diferentes perspectivas que os mesmos podiam carregar.

Ainda sobre os benefícios do bilinguismo, é necessário reconhecer que os bilíngues, como aponta Grosjean (1989; 1998), atendem com mais facilidade às demandas sociais e linguísticas presentes nas diferentes interações comunicativas. Sendo, constantemente,

²⁹ A consciência metalinguística pode ser definida como a capacidade de refletir e manipular as características estruturais da língua falada, tratando a própria língua como um objeto de pensamento, em oposição a simplesmente usar o sistema linguístico para compreender e produzir sentenças. (tradução da autora)

³⁰ os resultados de vários estudos são consistentes com a hipótese de que o bilinguismo pode elevar a capacidade da criança para analisar *input* linguístico. (tradução da autora)

obrigados a procurar por soluções para poderem se comunicar em uma ou na outra língua, os bilíngues tornam-se interlocutores flexíveis e criativos. Assim, o processo de exploração de velhas formas para novas funções³¹, por exemplo, o qual se coloca como solução para exigências comunicativas, poderá ocorrer com maior facilidade para os indivíduos bilíngues.

Da perspectiva cultural, os benefícios do bilinguismo também poderão ser muitos. Romaine (1989), concebendo o bilinguismo como um fenômeno funcional e cultural, reconhece que ele impacta positivamente a interação dos bilíngues posto que, sendo a língua usada para “se fazerem coisas”, um maior número de possibilidades se colocam a seu dispor. Além disso, seu perfil favorece a interação com outros no mundo, configurando sua identidade cultural e sua identidade pessoal.

A toda interação ele se defronta com reflexão a respeito de sua biculturalidade, o que poderá levá-lo a uma capacidade de lidar melhor com sua identidade cultural, da qual a língua é um importante marcador. Ilustra esse tema o trabalho de Pavlenko (2002) que comparou duas culturas-línguas: inglês e russo. Verificou que, no inglês, emoções são transmitidas como estados emocionais através de adjetivos, enquanto, no russo, a tendência é a de expressar emoções como ações e processos através de verbos com, por exemplo, mais atenção à linguagem corporal. Bilíngues inglês/russo acessam a essas diferentes representações conceituais, experienciam diferentes imaginários, correlacionam discursos e identidades de um modo mais complexo (PAVLENKO, 2005a, 2005b). O bilinguismo pode, assim, proporcionar conceitualizações variadas e alternativas, as quais possibilitam um pensamento flexível e crítico.

Em um interessante estudo sobre o reconhecimento de expressões faciais, Bain (1975) percebeu diferenças significativas nas respostas de crianças monolíngues e de bilíngues. A pesquisa consistiu na aplicação do *Portrait Sensitivity Test* a crianças entre a primeira e sexta séries escolares. Nesse experimento, os participantes tinham de identificar as expressões faciais em uma série de vinte e quatro retratos pintados por artistas famosos. Os bilíngues formularam respostas mais completas. A descoberta foi ratificada por Bain & Yu (1978).

Como é possível depreender da exposição aqui consumada, variadas vantagens são referidas por diversos autores, embora algumas desvantagens também sejam sinalizadas. No quadro a seguir, apresento uma síntese dessas vantagens e desvantagens, bem como de alguns

³¹ A esse processo corresponde o Princípio de Kaplan, segundo o qual palavras em uso são a fonte para novas funções linguísticas (Heine, Claudi e Hünnemeyer, 1991:151).

mitos:

Autores	Desvantagens/mitos	Vantagens
Flores & Melo-Pfeifer (2016)	Mito: a exposição a duas línguas desde o nascimento pode ser maléfica para o processo cognitivo.	A mente humana não deixa de ativar, nem ativa de forma “desviante”, o seu dispositivo de aquisição da linguagem por estar disposta a mais de uma língua. A competência que resulta desse processo é tão nativa como a de um falante exposto a apenas uma língua.
Gathercole (2007); Gathercole & Thomas (2009)	Desvantagem: pelo fato de suas interações sociais estarem “divididas” em duas línguas, a quantidade de <i>input</i> a que o bilíngue tem acesso em cada língua também estará “dividida”, ou seja, poderá ser menor do que aquela à qual um indivíduo monolíngue, que recebe <i>input</i> em somente uma língua, estará exposto.	As diferenças de <i>input</i> podem afetar a velocidade de aquisição, mas não seus resultados.
Meisel (2004); Baker (2006)	Mito: <i>codeswitching</i> sinalizaria déficit ou falta de domínio em ambas as línguas.	<i>Codeswitching</i> é uma ferramenta valiosa, na medida em que revela a capacidade de manifestar a grande diversidade que envolve os domínios, contextos, âmbitos aos quais o bilíngue está exposto.
Bialystok <i>et al.</i> (2005)	Mito: o bilinguismo é um fenômeno somente linguístico.	A língua não é separada ou independente da cognição: efeitos do bilinguismo não serão encontrados somente no domínio da língua. O bilinguismo modifica redes cognitivas e aprimora o funcionamento do controle cognitivo.

King & Mackey (2007)		Aumento da criatividade e da capacidade cognitiva. Melhor compreensão e adaptabilidade a novas culturas.
Balkan (1970)		Maior flexibilidade cognitiva.
Carringer (1974)		Promove o pensamento criativo, “ <i>serves to free the mind from the tyranny of words</i> ”.
Vygotsky (1962)		Desenvolvimento da propriocepção linguística da criança, ganho a consciência das operações linguísticas.
Cummins (2001); Cummins & Swain (1986)		Consciência metalinguística mais desenvolvida. Pode aumentar a capacidade da criança para analisar <i>input</i> linguístico.
Ianco-Worrall (1972)		Bilíngues são mais avançados no processo de reconhecimento da arbitrariedade que envolve a relação entre nomes e referentes.
Grosjean (1989, 1998)		Atendem com mais facilidade às demandas sociais e linguísticas. Interlocutores mais flexíveis e criativos.
Romaine (1989)		Podem lidar melhor com sua identidade cultural ou estar mais consciente dela.
Pavlenko (2002, 2005a, 2005b)		Pensamento flexível e crítico.
Bain (1975); Bain & Yu (1978)		Melhor reconhecimento de expressões faciais.

Quadro 2: Vantagens e desvantagens/mitos do bilinguismo

Considero imprescindível ressaltar, no entanto, que o bilinguismo em si e por si só não é determinante de realizações superiores, seja no âmbito linguístico, cognitivo, social, seja no cultural. Todas as vantagens mencionadas requerem trabalho e dedicação por parte da escola,

dos pais e dos próprios indivíduos bilíngues. Do ponto de vista linguístico, torna-se bem-vinda a afirmação de García (2009:96):

(...) bilingual children's advantages in understanding the structure of language have to be built upon in order for these advantages to result in academic achievement. This is an important idea because it enables us to propose that schools, and specifically bilingual education, might have a lot to do with building bilingual children's metalinguistic awareness³².

Da mesma forma, os benefícios sociais e culturais apenas surgirão se a identidade bicultural for valorizada, trabalhada, colocada como alvo de reflexões. A depender do contexto, o indivíduo não poderá usufruir das vantagens associadas ao bilinguismo:

(...) in situations of unequal language power, bilingualism develops poorly, or not at all, and cognitive and social advantages are not forthcoming. (...) the relationship between bilingualism and cognitive and social advantages is not always clear cut, having much to do with the sociocultural and sociopolitical context in which the child lives and is educated³³. (GARCÍA, 2009:106)

Um dos grandes inconvenientes dos estudos desenvolvidos, ainda nesse âmbito, consiste na constante comparação entre as competências do indivíduo bilíngue e daquele denominado “falante nativo”. Polinsky (2008), por exemplo, considera a aquisição da língua de herança como uma aquisição incompleta em relação ao chamado “*full speaker*”. Já Flores & Melo-Pfeifer (2014:20-21) defendem que “O processo de aquisição de uma LH não pode ser descrito como o desenvolvimento deficitário de uma Língua Materna, mas antes como o desenvolvimento inovador de uma língua com características muito próprias.”, visão que se aproxima da proposta por Kupisch & Rothman (2016:579): “*the term incomplete acquisition is inappropriate to describe any outcome of naturalistic acquisition (...) We submit that differential acquisition is a more appropriate term*³⁴”. Cook (1992), por sua vez, critica o

³² As vantagens das crianças bilíngues na compreensão da estrutura da língua têm de ser construídas de modo que essas vantagens resultem em desempenho acadêmico. Esta é uma ideia importante, porque nos permite propor que as escolas, e especificamente a educação bilíngue, possam ter muito a ver com a construção da consciência metalinguística de crianças bilíngues. (tradução da autora)

³³ em situações de poder linguístico desigual, o bilinguismo se desenvolve pouco ou não se desenvolve e as vantagens cognitivas e sociais não são acessíveis. (...) a relação entre o bilinguismo e as vantagens cognitivas e sociais nem sempre é clara, tendo muito a ver com o contexto sociocultural e sociopolítico em que a criança vive e é educada. (tradução da autora)

³⁴ o termo *aquisição incompleta* é inadequado para descrever qualquer resultado de aquisição naturalista (...) Sugerimos que *aquisição diferencial* seja um termo mais apropriado. (tradução da autora)

modelo comparativo nativo/não-nativo, o que explanarei na seção seguinte.

1.5. Falante nativo X não nativo: uma dicotomia problemática

Apresento, inicialmente, algumas definições do conceito de falante nativo. Segundo Pennycook (1994 *apud* LIN & LUCK, 2007:21), o falante nativo é “aquela pessoa idealizada com uma competência inata e completa em determinada língua”. Para Lemos (2013:1), falante nativo é sinônimo de falante de língua materna:

a expressão “falante nativo” se aplica ao falante enquanto falante da língua materna, no sentido em que foi naquela língua, sua primeira língua, que ele “nasceu” como falante. Foi a partir desse processo, o qual pressupõe haver uma *língua materna*, que foi possível chamar as outras línguas de *estrangeiras* e dele deduzir que o processo de aprendizagem delas, seja na escola, seja por imersão em uma comunidade falante da chamada “outra língua”, difere daquele que resulta na língua materna.

Essa definição é problemática, na medida em que enfatiza o biológico e parece excluir o social. Rampton (1990:98) conduz sua crítica nesse sentido e considera os seguintes problemas inerentes aos termos “língua materna” e “falante nativo”:

Biological factors doubtless do count in language learning, but they never make themselves felt in a direct and absolute way. Their influence is only ever interpreted in social context, and so to a considerable extent, they are only as important as society chooses to make them. They mix up language as an instrument of communication with language as a symbol of social identification³⁵.

Refutar os termos “língua materna” e “falante nativo” não significa ignorar os fatores biológicos envolvidos na aquisição de uma língua, mas, sim, assumir que suas influências só devem ser consideradas dentro do contexto social. O conceito de falante nativo, nessa perspectiva, se refere à identidade e à habilidade que não se traduzem como preestabelecidas, por uma razão muito clara: as identidades e habilidades são ganhos contextuais construídos, assim, sócio-historicamente construídos. Compreender que o falante de herança (doravante FH) pode ser fortemente caracterizado através dos vínculos emocionais e culturais construídos na LH e que a comunidade de fala dessa língua se distribui num *continuum* de proficiências

³⁵ Sem dúvida, fatores biológicos contam na aprendizagem da língua, mas eles nunca se fazem sentir de um modo direto e absoluto. Sua influência é somente interpretada em contexto social e, portanto, em grande medida, eles são tão importantes quanto a sociedade decide fazê-los. Eles (*os termos*) misturam os conceitos de língua como um instrumento de comunicação e língua como símbolo de identificação social. (tradução da autora)

linguísticas variáveis ajuda a romper com dicotomias e conceitos estanques que não contribuem para caracterizar adequadamente os falantes.

O mesmo ocorre quando se insiste, mesmo assumindo a perspectiva das LH, nas oposições baseadas em nacionalidade, como brasileiro X alemão. Identidades não se constroem pareadas a nacionalidades, embora não se aparte totalmente disso. Ao se tratar da identidade de indivíduos bilíngues, é preciso lidar com a fluidez de conceitos, sem contornos tacitamente limitados.

Da mesma forma, as competências linguísticas dos indivíduos não são estanques, mas estariam, sim, distribuídas em um *continuum*. A competência multilíngue, como toda competência linguística, não é produto acabado, é “um processo dinâmico e maleável, fruto das experiências linguísticas e das biografias dos falantes” (FLORES; MELO-PFEIFER, 2016:47). Por isso, é equivocado estabelecer como objetivo para a aquisição de uma língua obter uma proficiência que seria comparável à dos “falantes nativos”, considerados os falantes ideais. Toda competência está em processo de construção.

Intrinsecamente relacionada ao processo de aquisição de línguas e à formação de indivíduos ativos linguística e culturalmente está também a questão da identidade, a qual abordo a seguir.

1.6. A questão da identidade

Adquirir uma língua é mais do que tornar-se proficiente nela. É desenvolver um sentimento de pertencimento a uma comunidade linguística, de forma emocional e identitária. É se apropriar de um legado cultural. Leung & Lee (2009: 30) afirmam que “*identity constructs and is constructed by language*³⁶”, enquanto Vez (2009) postula que “*language is the most direct expression of culture; it is what makes us human and what gives each of us a sense of identity*³⁷”. A língua, a identidade e a cultura constroem-se constantemente e mutuamente.

Pesquisadores (King & Mackey, 2007; Berry, 2005) têm defendido que língua e cultura são estritamente ligadas e que a língua que falamos influencia a forma como pensamos. Como defendeu Lico (2015: 219), “a língua falada por um povo é parte da imagem que esse povo tem de si mesmo”, mas essa imagem é dinâmica ao sabor dos eventos sócio- político-econômicos em suas relações, acrescento. E, em alguns casos, é mais significativa do que unidades políticas.

³⁶ identidade constrói e é construída pela língua. (tradução da autora)

³⁷ a língua é a mais direta expressão de cultura; é o que nos faz humanos e dá a cada um de nós um senso de identidade (tradução da autora)

Como foi, por exemplo, o caso da Alemanha, que embora só tenha se unificado como nação em meados do século XIX, já contava, há muitos séculos, com falantes que se consideravam “alemães” antes mesmo do surgimento desse país como Estado.

O conceito de identidade está presente em todo e qualquer contexto de aquisição de uma língua. Entretanto, em contextos de língua de herança, os elementos envolvidos serão diferentes daqueles pertinentes, por exemplo, à aquisição de uma língua no país onde ela é a oficial, sem envolvimento em um cenário de imigração. A língua de herança pressupõe, geralmente, um background imigratório, que, por sua vez reveste-se do encontro com o “outro”, processo que leva ao estabelecimento de comparações entre aquilo que é representativo do país de origem e o que representa o país anfitrião. Nesse processo, a conscientização dos elementos formadores de suas próprias identidades sociais se torna muito mais “visível” aos indivíduos do que ocorreria caso nunca tivessem imigrado. Melo-Pfeifer (2013:2) afirmou nesse sentido: “*the relationship with HL is far more affective and related to identity construction and affirmation (or denial) than to any language with other status, because of the „delocalization of self” and of the emotions and feelings experienced by the multilingual subject*”³⁸. O velho e o novo – ou seja, os elementos que representam o país de origem e aqueles que representam o país de acolhimento – vão conviver na identidade cultural do indivíduo, o que pode se dar de forma conflituosa ou harmoniosa, como observaremos posteriormente.

A importância da aquisição da língua de herança como forma de desenvolvimento dessa identidade cultural é reforçada, por exemplo, pelo Decreto do Ministério da Educação e Treinamento do Estado da Renânia do Norte-Vestefália, na Alemanha:

Für die Kinder und Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte sind die mitgebrachten Herkunftssprachen und die Kultur der Herkunftsländer Teil ihrer Identität; sie sind für ihre Persönlichkeitsentwicklung von besonderer Bedeutung. Überdies ist Mehrsprachigkeit ein kultureller Reichtum in einer immer stärker zusammenwachsenden Welt.” (Erlass des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2009: 1)³⁹

³⁸ a relação com a LH é muito mais afetiva e relacionada à construção, afirmação (ou negação) da identidade do que a qualquer outra língua com outro estatuto, por causa da “deslocalização do self” e das emoções e sentimentos vivenciados pelo sujeito multilíngue. (tradução da autora)

³⁹ “Para as crianças e jovens com história de imigração, as línguas de origem e a cultura dos países de origem fazem parte de suas idiossincrasias; eles são de particular importância para o desenvolvimento de sua personalidade. Além disso, o multilinguismo é uma riqueza cultural em um mundo sempre crescente”. (Decreto do Ministério da Educação e Treinamento do Estado da Renânia do Norte-Vestfália 2009: 1). (tradução da autora). Disponível em: <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Erlasse/Herkunftssprache.pdf>

Na realidade, como mencionado, em todo e qualquer contexto, e não apenas no contexto multilíngue, a língua é parte da identidade e tem significado importante no desenvolvimento da personalidade. Adquirir e/ou manter uma língua tem impacto na construção da identidade do indivíduo. Essa ideia coincide com a de Miller (2004:291) ao afirmar que “*we are shaped by and through our language use*⁴⁰” e com a de Coryell *et al.* (2010:453) ao declararem: “*There is something fundamentally different about learning a language, compared to learning another skill or gaining other knowledge, namely, that language and self are so closely bound, if not identical, that an attack on one is an attack on the other*⁴¹.” Esse posicionamento parece estar em sintonia com Baker (2006:392)⁴², segundo o qual, mais do que um meio de comunicação, a língua é um poderoso símbolo de herança e identidade. Assim, língua não é apenas um sistema linguístico, mas também uma prática social, na qual experiências são organizadas e identidades, negociadas. Para que esse tema possa ser abordado adequadamente, torna-se pertinente uma melhor definição do conceito de identidade assumido neste trabalho.

A identidade se refere ao nosso entendimento sobre quem somos e nosso relacionamento com o mundo⁴³. De modo mais específico, para Pavlenko e Blackledge (2004:19), a identidade deve ser vista “*as social, discursive, and narrative options offered by a particular society in a specific time and place to which individuals and groups of individuals appeal in an attempt to self-name, to self-characterize, and to claim social spaces and social prerogatives*⁴⁴.”

A identidade é, dessa forma, uma construção social e não um fenômeno natural ou, ainda, um produto acabado. Identidades não são estáticas e imutáveis, mas, sim, constroem-se, emergem, a partir das interações sociais intermediadas pela língua. Ou seja, a língua constrói a identidade. Como propôs Souza (2016:24): “a identidade é vista como sendo o modo como os indivíduos se veem ligados a certas estruturas na sociedade, em termos de conhecimento e

⁴⁰ nós somos moldados por e através do nosso uso linguístico. (tradução da autora)

⁴¹ Há algo fundamentalmente diferente em aprender uma língua comparado a aprender outra habilidade ou ganhar outro conhecimento, a saber, que a língua e o self estão tão intimamente ligados, se não são idênticos, que um ataque a um é um ataque ao outro. (tradução da autora)

⁴² *language is not simply a means of communication but is also connected with socialization into the local and wider society, as well as a powerful symbol of heritage and identity* (língua não é simplesmente um meio de comunicação, mas também está conectada com a socialização dentro da sociedade local e mais ampla, bem como é um símbolo poderoso de herança e identidade). (tradução da autora)

⁴³ *our sense of who we are and our relationship to the world* (KANNO, 2003:3). (nosso senso de quem somos e nossa relação com o mundo) (tradução da autora)

⁴⁴ como opções sociais, discursivas e narrativas oferecidas por uma sociedade particular em um tempo e lugar específicos aos quais indivíduos e grupos de indivíduos recorrem em uma tentativa de se autoneostrar, auto-caracterizar e reivindicar espaços sociais e prerrogativas sociais. (tradução da autora)

emoções”. A identidade deve ser tomada como processo em constante elaboração. Apesar de experienciarmos a ilusão de que temos uma identidade acabada, que representa aquilo que somos e que é fixa, estável e imutável, o que possuímos, na realidade, e que podemos capturar, são momentos de identificação de um indivíduo com outros indivíduos, fatos e objetos (CORACINI, 2003:243). A identidade, em si, é um processo em andamento. Sendo, como afirmei anteriormente, construída pela língua, como a identidade poderia ser estável, se a própria língua não o é? Rajagopalan (1998:41) argumenta nesse sentido:

A identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela. Isso significa que o indivíduo não tem uma identidade fixa anterior e fora da língua. Além disso, a construção da identidade de um indivíduo na língua e através dela depende do fato de a própria língua em si ser uma atividade em evolução e vice-versa. Em outras palavras, as identidades da língua e do indivíduo têm implicações mútuas. Isso por sua vez significa que as identidades em questão estão sempre num estado de fluxo.

Baker (2006:407-408), por seu turno, além de também defender o caráter mutável da identidade, ressalta que a língua não é o único elemento envolvido em sua fabricação:

Our individual identity is not fixed, given or unitary. Identity is socially created and claimed through language, through an intentional negotiation of meanings and understandings. We speak a language or languages and it often identifies our origins, history, membership and culture. But that identity is daily authored, imagined, re-constructed and displayed as we translate social experiences and take in multiple roles and identities. (...) Language is a symbol of our identity, conveying our preferred distinctiveness and allegiance. However, language does not by itself define us. It is one feature or marker amongst many that makes up our constructed, shifting and hybrid identity⁴⁵.

Assim, a língua, por si só, não nos define, mas ela é um elemento fundamental no desenvolvimento da nossa identidade. Construída socialmente através da negociação de significados, a identidade, por sua vez, é constantemente transformada, contestada, negada, recuperada e negociada a partir das interações do indivíduo com os outros e com o meio social. Pode-se, nesse sentido, tomar como subsídios os argumentos de Hall (2004:12-13) a respeito do conceito de identidade na pós-modernidade:

⁴⁵ Nossa identidade individual não é fixa, dada ou unitária. Identidade é socialmente criada e reivindicada através da língua, através de uma negociação intencional de significados e entendimentos. Falamos uma língua ou línguas e isso geralmente identifica nossas origens, história, pertencimento e cultura. Mas essa identidade é diariamente criada, imaginada, reconstruída e exibida à medida que traduzimos experiências sociais e assumimos múltiplos papéis e identidades. (...) A língua é um símbolo de nossa identidade, transmitindo nossa peculiaridade preferida e fidelidade. No entanto, a língua não nos define por si só. É uma característica ou marcador entre muitos que compõem nossa identidade construída, mutável e híbrida. (tradução da autora)

A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do eu”.

Assim, a identidade não é inata, mas, sim, formada, ao longo do tempo. A ideia de identidade como algo fixo, acabado, relacionado a um conceito de unidade é uma fantasia. Ainda segundo Hall (2004:38-39): “Ela permanece sempre incompleta, está sempre „em processo“, sempre „sendo formada“. Mais adequada do que o conceito de identidade parece-me a expressão “processos identitários”, a qual adoto nesta tese ao analisar os dados levantados na pesquisa de campo. Dessa forma, o contato com novas interações linguísticas – por exemplo, em um contexto de imigração – faz surgir novos processos identitários, que se tornarão múltiplos. A esse respeito, Hall (2004:13) afirma:

(...) à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente.

As chamadas “novas diásporas”, ou seja, as migrações ocorridas nas últimas décadas, criaram contextos de pertencimento a culturas híbridas e os indivíduos envolvidos nesse processo devem, ainda segundo Hall (2004:89), “aprender a habitar, no mínimo, duas identidades, a falar duas línguas culturais, a traduzir e negociar entre elas.”

Fica evidente, a partir dos conceitos de processos identitários múltiplos e das culturas híbridas que emergem a partir do contato com novas interações sociais, que adquirir uma nova língua vai muito além do âmbito linguístico: “*Language learning is so much more than learning a language*⁴⁶” (BAKER, 2006:140).

Esses contextos múltiplos e híbridos, entretanto, apesar de enriquecedores – tanto linguisticamente, quanto culturalmente, cognitivamente e socialmente –, não estão livres de conflitos. Esse duplo caráter foi abordado por Lima-Hernandes & Ciochi-Sassi (2015:106):

⁴⁶ O aprendizado de língua é muito mais do que aprender uma língua. (tradução da autora)

“Os efeitos do multilinguismo sobre os espaços e sobre as pessoas que nesses espaços interagem favorecem que, em determinados momentos históricos, tanto oposições e rusgas se manifestem quanto formas de superação às diferenças emergem, reforçando a importância da diferença para a construção de identidades”. É indispensável, portanto, investir no diálogo entre os processos identitários em constante construção, que devem se somar e não se subtrair ou sobrepor. Os múltiplos processos identitários linguístico-culturais devem ser valorizados e investigados, como afirma Long (1998:92):

a richer understanding of alternate social identities of people currently treated as „learners“, or a broader view of social context, makes a difference, and a difference not just to the way this or that tiny stretch of discourse is interpretable, but to our understanding of acquisition⁴⁷.

Para uma melhor compreensão desses processos identitários, torna-se bem-vindo o modelo bidimensional de aculturação proposto por Berry (2003), o qual compreende a investigação de duas orientações culturais da aculturação: o quão os indivíduos estão motivados a manter a identificação e o envolvimento com a cultura de origem e o quão eles estão motivados a se identificar e participar da cultura dominante. A negociação entre essas duas questões centrais resulta em quatro diferentes posicionamentos (BERRY, 1997): assimilação (envolvimento e identificação somente com a cultura dominante), integração/biculturalismo (envolvimento e identificação com ambas as culturas), separação (envolvimento e identificação somente com a cultura de origem) e marginalização (ausência de envolvimento e identificação com qualquer uma das culturas). É pertinente esclarecer, no entanto, que assumo, como proposto por Souza (2016:23), que há uma linha contínua, em cuja extremidade estão os membros que rejeitam qualquer envolvimento com a sociedade do país anfitrião (ou, nas palavras da autora, da “sociedade majoritária”), e, na outra extremidade, aqueles que passaram pelo processo de assimilação. A proposta da autora é de grande importância para o conceito que defendo, uma vez que traz à luz o caráter não estático da relação que os indivíduos estabelecem com os países anfitrião e de origem e as respectivas culturas. Há deslocamento entre os dois extremos.

Como forma de sintetizar os conceitos de identidade abordados, apresento o quadro resumitivo a seguir:

⁴⁷ uma compreensão mais rica das identidades sociais alternativas de pessoas que são tratadas atualmente como 'aprendizes', ou uma visão mais ampla do contexto social, faz a diferença, e uma diferença não só para a forma como este ou aquele minúsculo trecho de discurso é interpretável, mas para a nossa compreensão de aquisição. (tradução da autora).

Autores	Definições de identidade, suas relações com a língua e implicações
Leung & Lee (2009)	A identidade constrói e é construída pela língua.
Vez (2009)	A língua é a mais direta expressão da cultura, é o que nos faz humanos e o que nos dá um senso de identidade.
Miller (2004)	Nós somos moldados por e através do nosso uso da língua.
Coryell <i>et al.</i> (2010)	A língua e o <i>self</i> são intimamente ligados, se não idênticos.
Baker (2006)	A língua é um poderoso símbolo de herança e identidade.
Pavlenko & Blackledge (2004)	A identidade deve ser vista como opções sociais, discursivas e narrativas, oferecidas por uma determinada sociedade em um determinado tempo e espaço, às quais os indivíduos recorrem na tentativa de se autoneostrar, caracterizar-se e reivindicar espaços sociais.
Rajagopalan (1998)	Não há identidade fixa. As identidades estão em fluxo contínuo.
Baker (2006)	A identidade é construída socialmente através da negociação de significados. A língua é um símbolo da nossa identidade, mas, sozinha, a língua não nos define. Ela é um dos elementos construtores da nossa mutável e híbrida identidade.
Hall (2004)	A identidade é definida historicamente e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos.
Lima-Hernandes & Ciochi-Sassi (2015)	O multilinguismo reforça a importância da diferença para a construção das identidades.
Berry (2003)	Modelo bidimensional de aculturação: o quanto os indivíduos estão motivados a manter a identificação e o envolvimento com a cultura de origem e o quanto estão motivados a se identificar e participar da cultura dominante.
Souza (2016)	Há uma linha contínua entre os conceitos indicados na linha acima. Em um extremo, há o envolvimento e a identificação somente com a cultura dominante e, no outro extremo, somente com a cultura de origem. Há deslocamentos entre os

	extremos. A relação entre o indivíduo e as culturas não é estática.
--	---

Quadro 3: Definições de identidade e sua relação com a língua

Alguns estudos (HONG *et al.*, 2000; VERKUYTEN & POULIASI, 2006) têm demonstrado que indivíduos biculturais podem manter duas ou mais orientações culturais e transitar entre elas em resposta a “pistas” culturais, em um processo denominado “*cultural frame-switching*”. Investigo, ainda, a respeito dos sentimentos frente às culturas, os quais podem ser classificados de acordo com o proposto por Phinney & Devich-Navarro (1997): *blended biculturals* – que têm sentimentos positivos em relação às duas culturas e não se sentem em conflito – e *alternating biculturals* – que também se identificam com ambas as culturas, mas se sentem em conflito entre elas. A título de exemplo, Pavlenko e Blackledge (2004:20) afirmam que “*many individuals find themselves in a perpetual tension between self- chosen identities and others” attempts to position them differently*⁴⁸”. É relevante ressaltar, entretanto, que ambiguidades sentidas na constituição dos processos identitários podem não necessariamente ser conflituosas, mas, sim, apontarem para uma sofisticação, uma complexidade desses processos, que precisam ser sempre negociados.

Nessa negociação, é importante, como já mencionado anteriormente, que uma identidade não se sobreponha a outra e que ambas sejam valorizadas. Relativamente ao processo identitário inerente à língua de herança, por exemplo, é necessário não o considerar simplesmente como um conjunto de memórias nostálgicas do país de origem ou, em outras palavras, conforme afirmou Mendes (2012:23), “como um simples retorno nostálgico às origens, às representações de língua e de nação que conformam o nosso imaginário, como se essas representações fossem essências imutáveis, encarceradas na tradição e na história, esperando para serem “recuperadas”. Aqui, a cultura e sua língua são produções situadas, sempre em processo de construção e reinvenção”. Smith (2007:2) afirma, nesse sentido, que herança não é uma entidade estática, mas, sim, “*a process or performance that is concerned with the production and negotiation of cultural values*⁴⁹”. O processo identitário relacionado à

⁴⁸ muitos indivíduos se encontram em uma tensão perpétua entre identidades auto-escolhidas e as tentativas de outras pessoas de posicioná-los de forma diferente (tradução da autora)

⁴⁹ um processo ou desempenho que se preocupa com a produção e negociação de valores culturais (tradução da autora)

LH possibilitará, como todos os outros, a constante reinvenção do sujeito.

Também relevante para a valorização das identidades, é o combate aos estereótipos. Segundo Levisen (2012:39): “*Cultural stereotyping typically involves making unsolicited generalizations about a specific group of people, and thereby misrepresenting their culture, often in a stigmatizing, or at least, overly simplistic fashion*⁵⁰”. Para confrontar a esterotipização e rejeitar ilusões, é necessário o desenvolvimento de algumas posturas e habilidades:

(...) curiosity and openness, readiness to suspend disbelief about other cultures and belief about one’s own. This means a willingness to relativise one’s own values, beliefs and behaviours, not to assume that they are the only possible and naturally correct ones, and to be able to see how they might look from the perspective of an outsider who has a different set of values, beliefs and behaviours. This can be called the ability to “decentre”⁵¹. (BYRAM *et al.*, 2001:5)

A primeira ilusão a ser rejeitada é, dessa forma, a seguinte:

A) ilusão 1 – Etnia é identidade

Combater a ideia de que determinados valores, crenças e comportamentos são naturalmente mais corretos do que outros é tão importante quanto rejeitar o conceito de etnia como parte natural do ser humano. A ideia de que cada indivíduo é naturalmente membro de uma nação em particular é uma ilusão. Defendo, pelo contrário, que etnias, assim como as identidades nacionais, sejam socialmente construídas e também constantemente renegociadas. As nações foram, dessa forma, não o resultado de etnias pré-existentes, mas, sim, “inventadas”, construídas socialmente.

B) ilusão 2 – Divisão político-geográfica é pertencimento

Tomo como subsídios para essa conceituação, a argumentação de Anderson (1983), segundo o qual, uma nação-estado é uma construção mental estruturada a partir de afinidades,

⁵⁰ Os estereótipos culturais normalmente envolvem fazer generalizações não solicitadas sobre um grupo específico de pessoas e, assim, distorcer sua cultura, muitas vezes, de forma estigmatizante, ou, pelo menos, excessivamente simplista. (tradução da autora)

⁵¹ curiosidade e abertura, prontidão para suspender a descrença sobre outras culturas e a crença sobre sua própria. Isso significa uma disposição para relativizar os próprios valores, crenças e comportamentos, para não assumir que eles são os únicos possíveis e naturalmente corretos, e para ser capaz de ver como eles podem parecer na perspectiva de alguém de fora que tem um conjunto diferente de valores, crenças e comportamentos. Isso pode ser chamado de capacidade de "descentrar". (tradução da autora)

como a língua e outros elementos. O autor (1983:25) explica que as nações-estados são “comunidades imaginadas”, pois “*the members of even the smallest nation will never know most of their fellow members, meet them or even hear of them, yet in the mind of each lives the image of their communion*”⁵². Assim, ao nos imaginarmos vinculados a outros cidadãos, ao longo do tempo e do espaço, podemos sentir um senso de comunidade com pessoas que nem sequer conhecemos.

Apesar de ter sido Anderson o primeiro a empregar o termo “*imagined communities*”, Norton (2013:8) também se dedicou à conceituação das mesmas:

Imagined communities refer to groups of people, not immediately tangible and accessible, with whom we connect through the power of the imagination. In our daily lives we interact with many communities whose existence can be felt concretely and directly. These include our neighborhood communities, our workplaces, our educational institutions and our religious groups. However, these are not the only communities with which we are affiliated⁵³.

Essas ideias são também reconhecidas na voz de Wenger (1998), que define o envolvimento direto nas práticas da comunidade e relações concretas como não sendo as únicas formas de se pertencer a uma comunidade, uma vez que a imaginação seria outra importante fonte de comunidade. Assim, no caso, por exemplo, de um brasileiro imigrado ou de uma criança nascida fora do Brasil, mas com origem brasileira, ainda que não haja convivência e interação cotidiana presencial nas práticas sociais no Brasil, poderá haver um senso de pertencimento à comunidade brasileira, uma comunidade imaginada. Segundo Almeida & Menescal (2017:81), “O brasileiro não se relaciona com o objeto Brasil, com a extensão territorial; mas com uma imagem, mas com o significante. Um nome que faz pulsar uma “energia psíquica”, mesmo que um oceano se ponha diante de seu trânsito.”

É pertinente evidenciar que as comunidades imaginadas não são, como defenderá Norton (2013:8), menos reais do que aquelas nas quais o indivíduo se engaja e participa diariamente e podem, ainda, ter um impacto maior em seus processos identitários que serão construídos, por exemplo, a partir das “estórias que são contadas sobre a nação, memórias que

⁵² os membros até mesmo da menor nação jamais conhecerão a maioria de seus companheiros, os encontrarão ou até ouvirão falar deles, mas, ainda assim, na mente de cada um vive a imagem de sua comunhão. (tradução da autora)

⁵³ Comunidades imaginadas referem-se a grupos de pessoas, não imediatamente tangíveis e acessíveis, com as quais nos conectamos através do poder da imaginação. Em nosso cotidiano, interagimos com muitas comunidades, cuja existência pode ser sentida concreta e diretamente. Estas incluem nossas comunidades de bairro, nossos locais de trabalho, nossas instituições educacionais e nossos grupos religiosos. No entanto, estas não são as únicas comunidades com as quais somos afiliados. (tradução da autora)

conectam seu presente com seu passado e imagens que dela são construídas” (HALL, 2004:50). O sentimento de pertencimento ou não a uma comunidade imaginária é o que fará um indivíduo se identificar como um “insider” ou um “outsider”, nas palavras de Hage (2006). O primeiro é aquele que pertence, integra, está “dentro” de uma determinada cultura e possui, dessa forma, o que Bourdieu (1991) denomina *habitus*, um tipo de pertencimento sócio-cultural, que o leva a se identificar com a “ordem das coisas” dentro de um determinado espaço, em outras palavras, com o modo como “as coisas são feitas por aqui”. De acordo o autor, o que demarca pertencimento social é a percepção, por parte do indivíduo, de que o conjunto de elementos que rege aquela comunidade pertence a ele próprio e que o mesmo pode afirmar “esse é nosso modo de fazer as coisas”. O “outsider”, por seu turno, é aquele que não se reconhece nesse conjunto de elementos e se sente, por isso, culturalmente “fora de lugar”. Todos os elementos que regem aquela comunidade não são, para ele, fatores de identificação e não lhe pertencem, mas, sim, a outro alguém. Essa questão foi também investigada entre os participantes da pesquisa e suas relações com a comunidade brasileira e a comunidade alemã, suíça ou austríaca.

No entanto, é necessário sublinhar que o sentimento de pertencimento a uma comunidade pode ser experienciado de modo diverso por cada indivíduo – “*The same piece of heritage can be interpreted and received by different groups in quite different ways*”⁵⁴ (TUNBRIDGE & ASHWORTH, 1996:92) –, uma vez que a própria comunidade não constitui uma unidade, assim como a própria identidade nacional não é unitária.

C) ilusão 3 – Uma língua/uma cultura/ uma nação

Pensar em uma identidade nacional unificada seria como “costurar” diferenças e representaria, como defende Hall (2004:62), uma fantasia. Segundo o autor, a Europa Ocidental, por exemplo, “não tem qualquer nação que seja composta de apenas um único povo, uma única cultura ou etnia. As nações modernas são, todas, híbridos culturais.”. Esse hibridismo, no entanto, é visto como ameaça por aqueles que sustentam uma unificação nacional cultural e defendem paradigmas como o “uma língua/uma cultura/uma nação”. Conforme postula Fishman (1972), a língua é usada como símbolo de identidade nacional e unidade para legitimar a nação-estado e sustentar paradigmas como esse, enquanto funciona como instrumento de repressão às comunidades culturalmente e linguisticamente minoritárias.

⁵⁴ O mesmo fragmento de herança pode ser interpretado e recebido por diferentes grupos de maneiras bem diferentes (tradução da autora)

Mendonça e Lima-Hernandes (2015:53) alertaram para o possível silenciamento de línguas em face da valorização da unidade: “são fatos silenciados em nome de uma dita unidade, em nome da força conjunta. E em nome disso, línguas morrem todos os dias e, com elas, elementos culturais muito importantes para entender a cognição humana são desprezados.”

Nesse sentido, Moyer e Rojo (2007) afirmam que migrantes são os novos atores sociais a desafiar a construção linguística hegemônica da nação-estado, assim como a visão da cultura como um elemento unificado. Blommaert e Verschueren (1998:17) também se posicionam contra essa ideia:

Culture is not a stable or a self-contained but an interactional phenomenon, characterised by a high degree of variability (within „cultures“ as much as between them), constant negotiability, and multidirectional adaptability... Yet the most common presentation of (a) „culture“ is one that denies or underestimates precisely this flexibility and dynamics. People are supposed to have, once and for all, identifiable cultural “roots”⁵⁵.

D) ilusão 4 – A cultura é um fenômeno unificado

A cultura é um processo em fluxo e não estático. E é justamente devido a essa dinamicidade, que as raízes culturais (*cultural “roots”*) de um indivíduo não são facilmente identificáveis e não devem ser definidas como imutáveis, como produto acabado. Elas constituem o que a “Convenção para a Salvaguarda da Herança Cultural Imaterial” (*Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage*) da UNESCO define como:

The practices, representations, expressions, knowledge skills – as well as the instruments, objects, artefacts and cultural spaces associated therewith – that communities, groups and, in some cases, individuals, recognize as part of their cultural heritage. This intangible cultural heritage, transmitted from generation to generation, is constantly recreated by communities and groups in response to their environments, their interaction with nature and their history, and provides them with a sense of identity and continuity, thus promoting respect for cultural diversity and human creativity⁵⁶. (UNESCO, 2003: Article 2:2)

⁵⁵ A cultura não é um fenômeno estável ou autônomo, mas um fenômeno interacional, caracterizado por um alto grau de variabilidade (tanto dentro das "culturas" quanto entre elas), negociabilidade constante e adaptabilidade multidirecional... No entanto, a apresentação mais comum de (uma) 'cultura' é aquela que nega ou subestima precisamente essa flexibilidade e dinamismo. As pessoas devem supostamente ter, definitivamente, "raízes" culturais identificáveis. (tradução da autora)

⁵⁶ As práticas, representações, expressões, habilidades de conhecimento - bem como os instrumentos, objetos, artefatos e espaços culturais a elas associados - que comunidades, grupos e, em alguns casos, indivíduos, reconhecem como parte de sua herança cultural. Essa herança cultural imaterial, transmitida de geração em geração, é constantemente recriada por comunidades e grupos em resposta a seus ambientes, sua interação com a natureza e sua história e lhes proporciona um senso de identidade e continuidade, promovendo o respeito à diversidade cultural e à criatividade humana. (tradução da autora)

Esses elementos, como mencionado anteriormente, estão presentes em todo contexto de aquisição de língua, mas, no caso da língua de herança, assumem posição proeminente.

Após abordar os temas mais relevantes inerentes ao bilinguismo, esclareço, na seção a seguir, conceitos essenciais nesta tese: língua materna e segunda língua.

1.7. Língua materna e segunda língua: conceitos e implicações

Ao longo dos anos em que investiguei a relação entre língua de herança e língua materna, fui tomando consciência de que há um engessamento de conceitos relativos aos *status* assumidos por cada língua na vida dos indivíduos. Essa forma de conceber esses tipos de língua promove ações que ora associam língua de herança a um esquema pedagógico de língua materna e ora ao ensino de línguas adicionais. A constatação desse fato fez com que a necessidade de se abrir espaço para esse tipo de discussão ganhasse cada vez mais em pertinência.

Há autores, tais como Bono (2016:37), que defendem a necessidade de desconstruir a imagem que tradicionalmente se tem das línguas como entidades concretas e claramente diferenciadas, às quais se pode aplicar etiquetas como “língua materna” ou “língua estrangeira”. Os limites entre esses estatutos têm se mostrado cada vez mais fluidos e têm exigido constantes redefinições, como postulou Grosso (2010:62): “Os conceitos de língua materna, L2, língua estrangeira são recorrentemente usados, redefinidos e têm sido objeto de larga reflexão”. Na sociedade em geral, especialmente na Academia, ainda é bastante recorrente esse seccionamento quase sempre artificial para apresentar metodologias e abordagens.

Ressalto que, para fins metodológicos, de fato torna-se necessário adotar determinados termos para que seja possível discernir os diferentes contextos de aquisição⁵⁷ de língua disponíveis nesta tese. Uma solução científica que respeita as diferenças ao mesmo tempo em que aproxima o processo de aquisição/aprendizagem é estabelecer um *continuum* que os integre como parte de um mesmo fenômeno mais geral. Essa forma de conceber esse processo mais geral nos conduz à discussão dos conceitos subjacentes a cada situação e, em consequência, à abordagem de definições reducionistas (mas também integrativas) a partir de um lugar

⁵⁷ O processo investigado nesta tese é o de aquisição e não o de aprendizagem, pois concentrei-me em examinar os contextos operantes em casa, junto à família, a partir dos quais as crianças participantes desta pesquisa adquirem a língua de forma natural e espontânea, e não os contextos do ensino formal da língua, aos quais me dediquei apenas superficialmente nas entrevistas realizadas com profissionais da educação.

privilegiado de crítica.

1.7.1. O conceito de língua materna

Identificada como a língua da primeira socialização (GROSSO, 2010:63) e, conseqüentemente, tendo geralmente a família como principal fonte de contato linguístico, a língua materna (doravante LM) seria a primeira língua, que se aprende durante a primeira infância, de modo inconsciente e espontâneo. Xavier e Mateus, no *Dicionário de Termos Linguísticos* (1990:230,231), definem LM como a “língua nativa do sujeito que a foi adquirindo naturalmente ao longo da infância e sobre a qual ele possui intuições linguísticas quanto à forma e uso”. De forma semelhante, Lieberson (1969:291) conceitua LM como “*the language usually spoken in the individual’s home in his early childhood, although not necessarily used by him at present*”⁵⁸. Nessa perspectiva, a LM, assim como as outras línguas presentes na vida de um indivíduo, pode ser “abandonada”, não mais usada por ele, o que não mudará seu estatuto.

Almeida Filho (2009) propõe, por sua vez, que a LM seja uma subdivisão do que ele chama de primeira língua: a LM seria a língua dos pais, adquirida no ambiente doméstico, narua, etc., enquanto a outra subdivisão da primeira língua, a denominada língua padrão, seria a língua nacional, língua da escola, língua da pátria. Ambas seriam, segundo o autor, consideradas línguas maternas. A ideia de que a LM poderia ser apenas uma é, nessa perspectiva, questionada.

Não se pode negar, ainda, que a terminologia LM pressupõe que a primeira língua adquirida por um indivíduo é transmitida pela mãe, enfatizando o papel de um dos progenitores no processo de aquisição linguística da criança. Como argumentado por Souza (2016:48), “esse papel parece estar associado à maternidade do mesmo modo que a função de principal responsável pela criança tende a ser associada às mães.” Nesse sentido, Fukuda (2011) prefere o termo “língua inicial” ao termo “língua materna”. Além de também discutir essa associação com o conceito de “mãe”, Faneca (2016:136,137) contesta outros pressupostos do termo LM, tais como a dinâmica de aquisição e a concepção subjacente a ela quando lidamos com contextos migratórios:

Com efeito, a língua em que se pensa ou que se domina melhor pode ir sofrendo alterações ao longo da vida, o que implica que se questione a ordem de aprendizagem das línguas quando se pretende identificar a LM. O que parece ser fundamental na tentativa de definição de LM é o facto de ser a língua “*dans*

⁵⁸ a língua geralmente falada na casa do indivíduo em sua primeira infância, embora não necessariamente usada por ele no momento presente (tradução da autora)

laquelle s'est organisée la fonction langagière elle-même, en tant que fonction symbolique primordiale, et celle qui a accompagné la construction de la personnalité" (Dabène, 1994:15). Este último traço é particularmente significativo quando trabalhamos com jovens oriundos de meios migratórios, na medida em que, na maior parte das vezes, são dois sistemas linguísticos que entram na construção da sua personalidade. Podemos, então, afirmar que a LM abrange uma constelação de noções (Dabène, 1994) decorrentes do falar (conjunto de potencialidades linguístico- comunicativas do indivíduo), da língua reivindicada (conjunto das representações e atitudes de um sujeito ou grupo face à língua enquanto elemento constitutivo da identidade) e da língua descrita (conjunto de instrumentos heurísticos de que o aprendente dispõe).

Sabemos, no entanto, que línguas veiculam conteúdos, fixam ideias, constroem identidades, então confinar as discussões ao plano puramente cronológico da aquisição pode ser uma decisão redutora. É o que argumenta Spinassé (2006:4) ao enriquecer a discussão com os enquadramentos familiares mais complexos:

A Língua Materna, ou a Primeira Língua (L1) não é, necessariamente, a língua da mãe, nem a primeira língua que se aprende. Tão pouco se trata de apenas uma língua. Normalmente é a língua que aprendemos primeiro e em casa, através dos pais, e também é frequentemente a língua da comunidade. Entretanto, muitos outros aspectos linguísticos e não linguísticos estão ligados à definição. A língua dos pais pode não ser a língua da comunidade, e, ao aprender as duas, o indivíduo passa a ter mais de uma L1 (caso de bilinguismo).

Há fatores nem sempre tão evidentes – mas importantes – para a identificação da LM de um indivíduo, além de elementos como, por exemplo, a ordem cronológica. Para Cuq & Gruca (2005:93), a definição de qual língua seria considerada a LM seguiria critérios não totalmente objetivos. O que teria maior peso seria o conjunto de valores simbólicos que o indivíduo associa a essa língua.

Weiss (2017:96), por seu turno, recorre a argumentos que envolvem aspectos sociolinguísticos contribuindo para a reflexão que tecemos sobre a definição de LM:

A distinção entre língua materna e outras línguas não é trivial como pode parecer. Se considerarmos a situação de um indivíduo monolíngue, a língua materna é a única empregada por ele. Nesse caso o conceito é autoexplicativo. Entretanto, se tratamos de situação de bilinguismo essa língua pode tornar-se a primeira de várias, se se considera apenas a ordem cronológica de aquisição, ou mesmo uma língua esquecida, perdida, a língua da memória afetiva ou familiar. A classificação aqui apresentada não é de ordem psicolinguística, mas essencialmente sociolinguística.

Embora aparentemente simples, o conceito de LM tem sido, na realidade, questionado e considerado inadequado em contextos bilíngues ou multilíngues, uma vez que não dá conta

das competências desses indivíduos. Skutnabb-Kangas (1981:18), nesse sentido, aponta para a dificuldade de se identificar aquela que seria a LM – ou seja, apenas uma – de um indivíduo em contexto multilíngue. Segundo o autor, os critérios para identificá-la seriam:

- Origin: the language(s) one learned first
- Competence: The language(s) one knows best
- Function: The language(s) one uses most
- Identification
 - Internal: The language(s) one identifies with
 - External: The language(s) others identify one with⁵⁹

Para sintetizar as posições teóricas a respeito do termo LM aqui mencionadas, apresento o quadro resumitivo a seguir:

Autores	Posições teóricas – definições de LM
Grosso (2010)	É a língua da primeira socialização, que se aprende durante a primeira infância, de modo inconsciente e espontâneo.
Xavier & Mateus (1990)	É a língua nativa adquirida ao longo da infância, sobre a qual o sujeito possui intuições linguísticas quanto à forma e uso.
Lieberson (1969)	Destaca o caráter não estático dos estatutos assumidos pelas línguas ao longo da vida. A LM seria a língua geralmente falada pelo indivíduo em casa durante a primeira infância, apesar de não necessariamente ser usada por ele no presente.
Almeida Filho (2009)	A LM é uma subdivisão do que o autor chama de primeira língua. LM é a língua dos pais, adquirida no ambiente doméstico, na rua, etc.
Souza (2016)	A autora questiona a terminologia LM: o processo de aquisição da língua parece estar, de acordo com esse termo, associado à maternidade.
Fukuda (2011)	A autora prefere o termo “língua inicial”.

⁵⁹ ● Origem: a (s) língua (s) que se aprende primeiro ● Competência: a (s) língua (s) que se conhece melhor ● Função: A (s) língua (s) que mais se utiliza ● Identificação ▪ Interna: a (s) língua (s) com a (s) qual (is) o indivíduo se identifica ▪ Externa: a (s) língua (s) com a (s) qual (is) outros o identificam (tradução da autora)

Faneca (2016)	LM é a língua em que se organizou a função da linguagem como função simbólica primordial e que acompanhou a construção da personalidade. Pode haver mais de uma LM.
Spinassé (2006)	A LM não é necessariamente a língua da mãe, nem a primeira língua. Pode ser mais de uma: a língua dos pais pode não ser a língua da comunidade e, nesse caso, o indivíduo passa a ter mais de uma primeira língua.
Cuq & Gruca (2005)	O que teria maior peso na definição de qual seria a LM seria o conjunto de valores simbólicos que o indivíduo associa a ela.
Weiss (2017)	A autora defende uma definição mais abrangente. A LM pode ser a primeira de várias, ou ainda uma língua esquecida, perdida, a língua da memória afetiva ou familiar.
Skutnabb-Kangas (1981)	Os critérios para se identificar a LM seriam: origem (a língua aprendida primeiramente); competência (a língua que se sabe melhor); função (a língua que se usa mais); identificação (a língua com a qual o sujeito mais se identifica e com a qual os outros o identificam).

Quadro 4: Definições de LM

A despeito de critérios tão bem delineados e das variadas definições de LM propostas por diversos autores, tenho plena consciência de que em sociedades multilíngues nem sempre se pode determinar com convicção do habitante sobre sua LM, especialmente quando a configuração familiar é um retrato dessa sociedade de tecido altamente diversificado. Torna-se, dessa forma, impossível identificar, em alguns contextos bilíngues ou multilíngues, qual seria a LM de um indivíduo, uma vez que esses critérios se referem a contextos que podem se alterar em diferentes momentos da vida, suplantando as experiências anteriores. O conceito de LM, tal como o conhecemos, igualmente não se sustenta para os contextos de aquisição de línguas em que os participantes desta pesquisa estão inseridos.

Para que uma conexão com o conceito de “mãe” não seja estabelecida – o que é problemático, como já mencionado –, e para que nenhum outro fator, além do cronológico, esteja inerente à terminologia, denomino a(s) língua(s) a partir da(s) qual(is) o participante desenvolveu sua primeira socialização, começou a construir símbolos e a dar significado ao

mundo, como a(s) “língua(s) inicial(is)” (doravante LI), empregando o termo proposto por Fukuda (2011), o qual considero o mais adequado à realidade e aos contextos de aquisição dos participantes. Assim, a título de exemplo, uma criança nascida na Alemanha, filha de mãe brasileira e pai alemão – conjuntura bastante frequente nesta pesquisa – tem, de acordo com as definições apresentadas, duas línguas iniciais: o português e o alemão. Naturalmente, assumo esse conceito como válido apenas para os casos em que a criança tem contato frequente com ambas as línguas desde o nascimento. Na subseção a seguir, apresento definições e questionamentos a respeito do termo “segunda língua”.

1.7.2. O conceito de segunda língua

As definições para “segunda língua” (doravante SL) são igualmente amplas e contam com critérios diversos para essa delimitação. Trata-se da língua que, cronologicamente, teria sido adquirida após a LM. Entretanto, longe de poder ser classificada de modo tão simples, os contextos de aquisição serão variados, como afirma Grosso (2010:64): “Em sociedades marcadas pela mobilidade, pelo multilinguismo e por falantes tendencialmente plurilingues e pluriculturais, surgirão certamente novos conceitos que deverão dar conta dessa diversidade.”.

O conceito de SL, de acordo com Stern (1983:16), refere-se à língua não materna dentro de fronteiras territoriais em que ela tenha uma função reconhecida. A SL coincide, frequentemente, com a(s) língua(s) oficial(is) – ou seja, a língua (ou línguas, nos países bilíngues ou plurilíngues) de um país, estado ou território usada nas diversas atividades oficiais – e é indispensável para a participação na vida política e econômica de um país. O contexto de aquisição refere-se comumente à situação de pessoas que se mudaram para outro país e que precisam aprender a língua local. É adquirida sob a necessidade de comunicação e dentro de um processo de socialização. Desse modo, acaba por disponibilizar grande quantidade e variedade de *inputs*, uma vez que será a língua mais presente na maior parte das interações sociais. Relativamente a esses *inputs*, parece-me que os argumentos de White (1989:37) permitem acessar uma concepção mais justa do fenômeno, especialmente quando afirma que “*L2⁶⁰ learners are also faced with the problem of making sense of input data, of coming up with a system which will account for that data, and which will allow them to understand and produce structures of the L2⁶¹.*” Esse é um desafio enfrentado por todos os participantes desta pesquisa.

⁶⁰ A autora adota o termo “L2” para o mesmo contexto ao qual adotamos “SL”.

⁶¹ Aprendizes de L2 são também confrontados com o problema de construir sentido a partir dos dados do *input*, de chegar a um sistema que dará conta desses dados, e que lhes permitirá compreender e produzir estruturas da

As diferenças quantitativa e qualitativa de *inputs* oferecidos pelos diferentes contextos de aquisição da língua instigam e norteiam os rumos do estudo que empreendo com esta tese.

Da mesma forma como apresentou subdivisões para o conceito de LM, Almeida Filho (2009:65,66) propõe as seguintes para o que ele denomina LO/LN (outra língua/nova língua):

- LE (língua estrangeira): experiência educacional na escola enquanto disciplina do currículo.
- L2/LS (segunda língua): teria, ela própria, duas subdivisões:
- L MIN (língua minoritária): que pode ser temporário (como no caso de um estrangeiro aprendendo português no Brasil por um ano) ou perene (como no caso de falantes que mantêm sua língua numa colônia ou grupo de famílias)
- L OF (língua oficial): em processo de submersão (o português fazendo submergir outras línguas) ou em processo de transição (quando o falante passa, paulatinamente, de uma língua local/étnica para o português).

Com essa distinção chega-se a compreender a dinâmica de usos numa linha temporal de contato ou manutenção da língua. É possível notar a diferença de concepção ao compará-la com a de Ellis (1986; 1994), que também propõe uma distinção entre o que seria uma SL e uma “língua estrangeira”: enquanto, no primeiro caso, “*the language plays an institutional and social role in the community*⁶²”, o caso da que seria denominada “língua estrangeira” corresponderia a “*settings where the language plays no major role in the community and is primarily learnt only in the classroom*⁶³”.

Há autores que enfatizam a rejeição à quebra temporal nesse processo, tal como fez Spinassé (2006:6), ao ressaltar que a palavra “segunda” no termo SL não deve pressupor sequência, mas, sim, distinção em relação àquela que seria a LM. O estatuto assumido pela SL como língua necessária para socialização é também destacado.

A segunda língua não é necessariamente uma segunda, no sentido de que haverá uma terceira, uma quarta, e assim por diante. “Segunda” está para “outra que não a primeira (a materna)”, e a ordem de aquisição se torna irrelevante – desde que não se trate de mais uma L1. Dependendo de como a língua foi adquirida, ela pode ser classificada de uma forma ou de outra. (...) uma Segunda Língua é uma não-primeira-língua que é adquirida sob a necessidade de comunicação e dentro de um processo de socialização. A situação tem que ser favorável: um novo meio, um contato mais intensivo com uma nova língua que seja importante para a comunicação e para a integração social. Para o domínio de uma SL é exigido que

L2. (tradução da autora)

⁶² língua desempenha, na comunidade, um papel institucional e social. (tradução da autora)

⁶³ em cenários em que a língua não desempenha papel principal na comunidade e é fundamentalmente aprendida apenas em sala de aula. (tradução da autora)

a comunicação seja diária e que a língua desempenhe um papel na integração em sociedade.

García (2009:59), por seu turno, questionará o conceito comumente aceito de SL e incitará reflexões sobre seu uso:

To be bilingual and speak another language at home certainly does not mean that one is necessarily a second-language learner in school. After having immigrated from Cuba as an eleven-year-old to New York City, García continues to speak Spanish at home. Does that mean that she's a second-language learner, a second-language speaker? Until what point does one remain a second-language learner or a second-language speaker? What aspects of language use make one a second-language learner? (...) Is a second-language speaker someone who speaks with an accent? When does one stop being a second-language speaker? Terms such as "second-language learner" and "second-language speaker", when studied from a heteroglossic and bilingual perspective, make little sense. Instead, we should speak about "bilinguals", giving the term a full range of possibilities, and taking away the negative connotations associated with being second, and not first⁶⁴.

A problematização de García sobre as implicações negativas do termo SL é bastante pertinente. Dentre os participantes desta pesquisa, por exemplo, há crianças, filhas de casais alemães ou de casais binacionais – Brasil e Alemanha –, que nasceram fora do Brasil e imigraram para esse país posteriormente. O contato com o português nos primeiros anos de vida foi, em alguns casos, muito reduzido e, em outros, inexistente. Ao iniciarem a vida no Brasil e ampliarem o contato com a língua portuguesa, essa se tornaria a que os autores denominam de SL. Entretanto, até quando essas crianças continuam a ser caracterizadas como falantes do português como SL? Faz sentido manter essa terminologia, quando, após anos de convivência e amplo contato com o português, as crianças dominam-no em elevado grau e essa se torna a língua dominante em grande parte de suas interações sociais? Questões como essas me levaram a preferir assumir, nesta tese, o termo “língua adicional” (doravante LA), proposto por Schlatter e Garcez (2009:127-172), ao referir-me à língua que foi introduzida à criança depois de já ter uma língua de interação e que é adquirida a partir da vivência no país onde essa é a língua

⁶⁴ Ser bilíngue e falar outra língua em casa certamente não significa ser necessariamente um aprendiz de segunda língua na escola. Depois de imigrar de Cuba aos 11 anos de idade para Nova York, García continua falando espanhol em casa. Isso significa que ela é uma aprendiz de segunda língua, uma falante de segunda língua? Até que ponto alguém permanece um aprendiz de segunda língua ou um falante de segunda língua? Quais aspectos do uso da língua tornam alguém um aprendiz de segunda língua? (...) O falante de segunda língua é alguém que fala com sotaque? Quando alguém deixa de ser um falante de segunda língua? Termos como “aprendiz de segunda língua” e “falante de segunda língua”, quando estudados sob uma perspectiva heteroglossica e bilíngue, fazem pouco sentido. Em vez disso, deveríamos falar de “bilíngues”, dando ao termo uma gama completa de possibilidades e eliminando as conotações negativas associadas a ser a segunda, e não a primeira. (tradução da autora)

oficial.

Tendo esclarecido as terminologias LI e LA que adoto nesta tese, abordo, a seguir, o conceito de língua de herança, contexto de aquisição de língua sob o qual o foco deste trabalho recai.

2. O conceito de língua de herança

A palavra „herança“, presente no termo Língua de Herança (doravante LH), foi problematizada por alguns autores. De acordo com Almeida & Menescal (2017:11), ela “não está vinculada a nenhuma teoria específica da Sociologia, nem da História, mas ao que comumente se entende do que é herdar: receber da história, da memória e das raízes. Essa herança é imaterial porque é abstrata e se materializa em ecos, ressonâncias passadas, mais que lembrança, a natureza histórica que nos constitui” e nos identifica. Mas há quem rejeite o pareamento com o termo inglês “*heritage*”. Apesar de extensivamente empregado desde a primeira *Heritage Conference*, em 1999 (Peyton, Donald and McGinnis 2001), Baker (2006:241) considera o termo “*heritage language*” problemático, pois “*it points to the past and not to the future, to traditions rather than the contemporary*”⁶⁵. Considerando, no entanto, que, de acordo com o princípio do uniformitarismo (LABOV, 1972), todas as tendências que se materializam ou codificam no passado de uma língua continuam a se manifestar no presente, empregar o termo “herança” soa propício, uma vez que tendências de usos e costumes são levados juntamente com o tempo que corre em dinâmicas que se reverberam continuamente na sociedade. Assim, LH traduz a ideia de preservação da língua e cultura como valores herdados que seriam essenciais, por exemplo, para a manutenção identitária dos indivíduos em contextos bilíngues e biculturais ou multilíngues e multiculturais. Essa questão foi explanada de maneira bastante interessante por Lima-Hernandes e Ciochi-Sassi (2015:108):

Primeiramente, é relevante ter em mente que herdabilidade, no campo biogenético, pressupõe “proporção da variação fenotípica total (...) devida a diferenças genéticas” (Pierce, 2004, p. 629) e saber que é dessa acepção que provém o uso aplicável ao campo linguístico. Em conformidade com essa pressuposição, concebe-se que o conceito de proporção é relevante para essa compreensão. Realizar esse cálculo de proporção, contudo, requer primariamente a identificação dos fatores ambientais que deflagram diferenças entre os membros individuais de um determinado grupo. Embora seja tarefa relativamente fácil e requeira algumas habilidades, os resultados prometem (mas não garantem) elucidar parte da complexidade. Por conseguinte, a variância ambiental (proliferação de contextos) é um fator de suma importância para a

⁶⁵ aponta para o passado e não para o futuro, para as tradições e não para o contemporâneo (tradução da autora)

efetivação de cálculos de herdabilidade. (...) tanto línguas quanto pessoas contam, no processo vital, com interferência de fatores genéticos e ambientais.

Uma dinâmica migratória acentuada em todas as partes do mundo provocou uma produção substancial de trabalhos que adotaram o termo LH. É empregado comumente como forma de classificar as línguas faladas pelos imigrantes entre si em seu cotidiano e transmitida às gerações seguintes. Refletindo uma mudança social, a LH se caracteriza, em muitos casos, como um contexto em que a língua e a cultura do país de origem do pai e/ou da mãe são ensinadas a filhos nascidos no exterior. O contexto surge do desejo de que os bens simbólicos não sejam perdidos pela nova geração de filhos vivendo longe de seu país.

Diferentemente da língua estrangeira – por não contar, em alguns contextos, com o ensino formal – e da SL – por não ser comumente a língua majoritariamente falada na sociedade – a LH tem sua aquisição geralmente desenvolvida dentro de casa, com familiares, ou em encontros com grupos de falantes compatriotas do núcleo familiar. Como afirma Moroni (2015 :44), “Esse conhecimento linguístico e cultural ‘aprendido de forma natural’ é o que define um falante de herança”. Mesmo em situações em que a LH é aprendida formalmente, em sala de aula, as expectativas de aprendizado são bem diferentes daquelas para alunos de língua estrangeira e demandam uma abordagem didático-pedagógica diferenciada para as questões culturais e identitárias, uma vez que essas são o eixo do aprendizado de LH e, normalmente, o pano de fundo no aprendizado de uma língua estrangeira.

A LH é uma língua diferente daquela da sociedade, é geralmente falada na família, no ambiente doméstico, e seus falantes apresentam, de acordo com Valdés (2001), diferentes graus de bilinguismo: enquanto alguns falam fluentemente, outros apenas compreendem. Esse conceito encontra eco em Van Deusen-Scholl (2003), que considera como LH aquela que abarca desde falantes fluentes, passando por falantes cuja competência linguística é limitada, até os não falantes, os quais podem estar a gerações de distância do familiar que emigrou, mas que possuem vínculo cultural com aquela comunidade linguística, pelo qual sustentam um sentimento de pertencimento.

Bastos e Melo-Pfeifer, por sua vez, apresentam definições para LH como: aquela “adquirida junto da família e da comunidade de origem deslocalizada, num ambiente linguístico maioritário” (BASTOS & MELO-PFEIFER, 2017:181) e, mais detalhadamente, Melo-Pfeifer postula que:

(...) dependendo se o bilinguismo é sucessivo ou simultâneo, a LH pode ser

também LM ou L1; pode passar a ser usada como língua estrangeira, caso os contatos com os países de origem e com os seus falantes decaiam e com eles as oportunidades de uso da língua; pode deixar de ser identificada a uma “língua comunitária” se os laços comunitários forem raros e pode deixar de ser vista como “home language”, se a política linguística familiar – implícita ou explícita – assim o ditar. A LH também pode ser declinada no plural, em caso de casamentos mistos de emigrantes em países de acolhimento. Assim, à luz das dinâmicas biográficas e migratórias, dever-se-ia, antes de mais, considerar que uma LH pode evoluir para outros estatutos e adquirir diferentes matizes, sempre marcados pelo plurilinguismo dos sujeitos e pelas circunstâncias das suas vidas linguísticas. (MELO-PFEIFER, 2018:1167)

A depender dos contextos familiares e migratórios, a posição admitida pela LH na vida do falante se alterará. É imperativo investigar além das habilidades linguísticas do indivíduo para compreender os estatutos assumidos pelas línguas ao longo de sua vida. Procurei, dessa forma, investigar esses fatores ao longo da pesquisa.

Também preocupada com os fatores extralinguísticos envolvidos no conceito de LH, Ortiz Alvarez (2016:64) assim se posiciona:

A língua de herança (doravante LH) é um termo com forte tendência sociolinguística que corresponde à aquisição de uma língua minoritária em contexto de migração. É aprendida no seio familiar desde tenra idade, pelo que, na maioria dos casos, é a primeira língua a ser adquirida pela criança. (...) a LH, apesar de ser uma língua adquirida naturalmente desde a infância precoce, não é a língua dominante do FH⁶⁶.

É necessário ressaltar, entretanto, que a LH não está sempre inserida em um contexto de imigração. Como Bono (2016:29) evidencia, “*las lenguas de herencia pueden también pertenecer a grupos minoritarios nativos de una cierta región: las lenguas aborígenes australianas, el Bréton en Francia, el quechua y el aimara en la región andina de América del sur pueden ser considerados como lenguas de herencia*⁶⁷”. Ou seja, o termo LH também pode ser usado para se referir aos idiomas nativos que perderam terreno devido ao colonialismo e ao neocolonialismo, como as línguas indígenas ou as chamadas „línguas da terra“ (KING, 2000; LIMA-HERNANDES e CIOCCHI-SASSI, 2015). Além disso, nem todas as LHs serão minoritárias. Algumas poderão ser a língua majoritária em nível regional ou local, como é o

⁶⁶ Abreviação utilizada pela autora para referir-se ao “falante de herança”, ou seja, ao indivíduo que fala uma LH.

⁶⁷ as línguas de herança podem também pertencer a grupos minoritários nativos de uma certa região: as línguas aborígenes australianas, o bretão na França, o quéchua e o aimará na região andina de América do Sul podem ser considerados como língua de herança. (tradução da autora)

caso do espanhol em algumas zonas dos Estados Unidos.

Variadas são as consequências de se aplicar esse conceito relacionado a prestígio linguístico e a valoração identitária na sociedade de acolhimento. Esse conceito, como pode explicar, implica uma complexidade teórica de grande relevância para as pesquisas científicas em variados campos de investigação.

No campo da linguística, entrelaçado com questões geográficas e de soberania nacional, podem-se discutir muitos desses aspectos comportados nessa complexidade. Foi o que Sartin (2016:34) encontrou na fronteira entre Portugal e Espanha e numa região que havia sido alvo de disputa por ambos os países. Com esse enquadramento em mente, a autora define LH em contraposição com L2:

A LH não é o mesmo que L2, nem pode ser considerada língua materna no sentido típico do termo. A LH não pode ser abarcada pelas teorias clássicas de aquisição de linguagem, pois nelas a criança aprende a língua em cuja sociedade está imersa ou, de outro modo, aprende língua em casa, a língua familiar. Mas que língua familiar é essa, quando o pai e a mãe conversam no idioma da sociedade receptora, porque esta é a língua franca que supre o desconhecimento da língua materna da mãe e da língua materna do pai?

Os contextos envolvidos no âmbito da LH serão revestidos de diversidade: em alguns, os pais conversam entre si na língua dominante na sociedade, pelo fato de um desconhecer a língua materna do outro, assim como, em outros casos – como o que se passa entre os participantes desta pesquisa –, os pais são fluentes tanto em sua própria língua materna quanto na língua materna do outro e optam por conversar entre si na língua que julgam necessitada de suporte por não ser a língua majoritária na sociedade.

Reflexões a respeito dos diferentes contextos envolvidos na aquisição de uma LH são também tecidas por Polinsky e Kagan (2007), os quais apresentam duas classificações: **abrangente** e **restrita**. Fariam parte da primeira classificação os falantes que cresceram com uma forte conexão cultural à LH, a qual geralmente ocorre no seio familiar. Já à restrita pertenceriam os falantes que foram expostos a uma língua durante a primeira infância, mas outra se tornou a dominante, linguisticamente e culturalmente.

Mais do que herdar usos, herdamos contextos de uso replicados em momentos diversos do desenvolvimento da sociedade. A atenção ao contexto, às interferências do ambiente, nesta pesquisa, é, desse modo, justificada. Somente no contexto de uso é que se pode surpreender o arranjo da situação em curso, assim como a análise de perto do modo como os diferentes contextos deflagram diferenças entre membros dos grupos de participantes. Não se pode ignorar

o fato de que, como afirma Montrul (2010), “a aquisição da língua de herança é um processo complexo com uma série de variáveis linguísticas, afetivas, políticas, educacionais, sociais e culturais que afetam o seu resultado” e os contextos envolvidos nesse processo abrangem não apenas questões territoriais. O que está em jogo vai muito além do fato de essa língua ser falada fora do território onde ela é a oficial. Mais do que fronteiras geopolíticas, o que temos no caso das LHs são fronteiras cognitivas (SARTIN, 2016), que se estabelecem face às configurações híbridas entre as diferentes línguas-culturas.

Devido a esse hibridismo, os falantes de herança possuem perfis diversificados, mas uma constante: ainda que em menor ou maior grau, todos são proficientes na LH.

2.1. O falante de herança

Retomando, em certa medida, alguns dos conceitos apresentados junto às definições da LH, aprofundo-me, neste momento, na descrição do grupo de indivíduos evidenciado nesta tese: os falantes de herança. Bono (2016:29) apresenta os seguintes critérios para se identificar um FH: sua conexão histórica ou pessoal com uma língua que normalmente não se ensina na escola e/ou o uso de uma língua diferente no lugar de uma língua oficial, que lhe confere competências bilíngues mais ou menos desenvolvidas. Ainda de acordo com a autora (BONO, 2016:33):

Los hablantes de herencia son, por excelencia, estudiantes dotados de repertorios verbales híbridos y fluidos, cuya experiencia lingüística y cultural presenta tal complejidad y diversidad que no es posible reducirla a las categorías clásicas sobre las que se fundan los modelos teóricos de la adquisición (L1/L2/L3)⁶⁸.

O perfil do FH não se enquadra dentro de teorias reducionistas.

A dinâmica entre a LH de um FH e sua LI (língua inicial), de um lado, e sua LA (língua adicional), de outro, termos anteriormente definidos nas seções 1.7.1. e 1.7.2., pode variar. Na maior parte dos casos desta pesquisa, a LH de um indivíduo é sua LI ou uma de suas LIs. No caso, por exemplo, de uma criança nascida na Alemanha, filha de mãe brasileira e pai alemão, cujo contato com as línguas portuguesa e alemã ocorreu desde o nascimento, há duas LIs e uma LH, o português. Nos casos em que o casal binacional reside no Brasil, a criança possui também duas LIs e o alemão é sua LH. Em outros casos, a criança possui apenas uma LI: quando o pai

⁶⁸ Os falantes de herança são, por excelência, estudantes dotados de repertórios verbais híbridos e fluidos, cuja experiência linguística e cultural apresenta tal complexidade e diversidade que não é possível reduzi-la às categorias clássicas em que os modelos teóricos da aquisição são fundados (L1/L2/L3). (tradução da autora)

e a mãe são brasileiros, residem na Alemanha e, desde o nascimento da criança, falam com ela apenas em português, essa será sua LI. Anos depois, ao ingressar no jardim de infância, o alemão será sua LA. Com o tempo, é natural que essa língua, por ser a oficial do país, torne-se a predominante para a criança, que falará português, sua LH, apenas em casa e, quando tiver oportunidade, em encontros com outras crianças falantes da língua. Nesse caso, o português é sua LI e sua LH e, o alemão, sua LA e língua predominante. A mesma situação ocorre no caso de um casal alemão com uma criança nascida no Brasil: sua LI é o alemão, falado em casa desde o nascimento, e o português se tornou a língua predominante depois do ingresso no jardim de infância. O alemão é sua LI e sua LH e o português, sua LA. Em ambos os casos, a LI deixou de ser a predominante nas interações sociais da criança no momento em que ela passou a ter contato amplo com falantes da língua oficial do país que, nesse contexto, é a língua majoritária. Como alertou Lima- Hernandez (2017:4674): “Toda língua materna num ambiente em que língua oficial e língua majoritária se sobrepõem corre risco de desaparecer a longo prazo.” É esperada uma diferença no nível de aquisição de uma criança que teve o português como LI, mas essa passou a ser sua LH, de uma criança que também teve essa língua como LI, mas reside no Brasil, ou seja, essa se manteve como sua língua predominante. A proficiência entre os falantes participantes da pesquisa será, dessa forma, variada na medida exata de sua diversidade social e de sua identificação sociolinguística.

Tal como já afirmei anteriormente, assumo que para se definir um indivíduo como falante de uma língua seja necessário pensar em um *continuum* de proficiência. Alguns serão capazes de falar e escrever em português com bastante fluência, outros falarão com fluência razoável, mas poderão escrever com maior dificuldade, enquanto outros falarão e escreverão com menor fluência. Entretanto, considero-os todos falantes do português, cujas proficiências estariam localizadas em diferentes pontos de um *continuum*.

Alguns aspectos, no entanto, parecem ser coincidentes entre os FHs. O nível de conhecimento implícito da língua seria um deles. Segundo Paradis (2004), conhecimento implícito é o tipo de conhecimento que não é observável, mas, sim, inferido. Montrul (2013:158) assim o descreve em mais detalhes:

Implicit linguistic knowledge is equivalent to what linguists call linguistic competence, or unconscious and intuitive knowledge of language. Explicit knowledge, by contrast, is verbalizable. It is also acquired explicitly with conscious effort as when one learns language rules explicitly in the classroom

and develops metalinguistic rules⁶⁹.

Considero, assim, que o nível de conhecimento implícito da língua possa ser um ponto diferencial entre falantes do português como LH e como LA, posto que suponho que o contato com uma língua desde os primeiros anos de vida – que seria o caso do FH – tenha grande influência na aquisição do conhecimento implícito nela. Montrul (2013:172) também argumenta adicionalmente que: “*heritage speakers are quite native when it comes to implicit knowledge*⁷⁰”, ou seja, FHs teriam um nível de conhecimento implícito alto, comparável ao de falantes nativos.

Avaliar se FHs possuem conhecimentos defasados na LH é um dos propósitos desta tese justamente porque essa ideia é bastante difundida entre os autores, como reconhece Montrul (2013:153):

To date, the vast majority of linguistic and psycholinguistic studies have characterized the non-target-like linguistic abilities of heritage speakers as a product of incomplete acquisition and/or attrition due to reduced exposure and opportunities to use the language during childhood. (...) A central issue in contemporary studies of heritage language acquisition is a proper characterization of the linguistic profiles of heritage speakers and the type of linguistic ability they possess in their heritage language⁷¹.

Uma caracterização adequada aos perfis linguísticos e às habilidades desses indivíduos é precisamente um dos objetivos desta tese. Tenho como intenção lidar com as possibilidades e não apenas com os limites de aquisição de uma LH, indo, dessa forma, em direção contrária ao que terá sido frequentemente empreendido: “*Until now, the field of heritage language acquisition has placed a significant focus on the knowledge that heritage speakers may be missing when compared to a baseline, contributing to a deficit view of heritage language acquisition*⁷²”. (MONTRUL, 2013:172).

⁶⁹ O conhecimento linguístico implícito é equivalente ao que os linguistas chamam de competência linguística ou conhecimento inconsciente e intuitivo da língua. O conhecimento explícito, pelo contrário, é verbalizável. Também é adquirido explicitamente com esforço consciente, como quando se aprende regras de língua explicitamente em sala de aula e se desenvolve regras metalinguísticas. (tradução da autora)

⁷⁰ falantes de herança são bastante nativos quando se trata de conhecimento implícito (tradução da autora)

⁷¹ Até hoje, a grande maioria dos estudos linguísticos e psicolinguísticos caracterizou as habilidades linguísticas *non-target-like* dos falantes de herança como um produto de aquisição incompleta e/ou atrito devido à exposição e oportunidades reduzidas de usar a língua durante a infância. (...) Uma questão central nos estudos contemporâneos sobre a aquisição da língua de herança é uma caracterização adequada dos perfis linguísticos dos falantes de herança e do tipo de habilidade linguística que eles possuem em sua língua de herança. (tradução da autora)

⁷² Até agora, o campo de aquisição da língua de herança colocou um foco significativo no conhecimento que pode estar ausente aos falantes de herança quando comparados a uma linha de base, contribuindo para uma visão deficitária da aquisição da língua de herança. (tradução da autora)

Com o objetivo de não ignorar outras especificidades e complexidades envolvidas na aquisição de uma LH, torna-se bem-vindo tratar do seu ensino em instituições formais.

2.2. O ensino da LH

Uma vez que, em todos os casos envolvidos na presente pesquisa, a LH dos participantes é uma língua minoritária na sociedade em que vivem, o acesso à educação que inclua e/ou ocorra nessa língua não será possível a todos. Como verificaremos posteriormente, um número muito reduzido de participantes falantes do português como LH tem a chance de ter aula de e/ou em língua portuguesa no país onde residem. E quando isso é possível, os desafios a serem enfrentados serão muitos, como já observamos anteriormente ao abordar a educação bilíngue que envolve uma língua minoritária e como reforço a seguir, focando no contexto de ensino da LH.

É importante enfatizar o combate aos mitos que circundam o ensino de e /ou em uma LH, como por exemplo, a ideia de que a educação na LH traria efeitos prejudiciais aos alunos em seus desenvolvimentos curriculares, impedindo-os de obter sucesso nas disciplinas. As conclusões de Danesi *et al.* (1993) e Cummins & Danesi (1990), em seus estudos foram outras. Essas pesquisas indicaram que as crianças de minorias linguísticas, como é o caso dos falantes de LH, tendem a prosperar mais quando inseridas num modelo de educação que inclui sua LH do quando inseridas no ensino regular. Baker (2006:281) afirmará, nesse sentido, que isso ocorrerá devido ao fato de essas crianças manterem e enriquecerem sua LH e sua cultura e, dessa forma, ampliarem as possibilidades de êxito na língua oficial: *“Their performance throughout the curriculum does not suffer. This notably includes performance in the second language (majority language)⁷³.”*

Dutcher (1995) introduz outra vantagem referente aos modelos de educação que incluem a língua minoritária: esses criam economia de custos para o sistema educacional e para a sociedade, uma vez que o progresso dos alunos será mais rápido – poderão avançar, dado que a língua majoritária não será uma barreira impedindo que eles tenham acesso ao conteúdo e aprendam – e isso beneficiará a sociedade, por exemplo, através de menos desemprego e uma mão de obra mais qualificada, o que terá maiores chances de ocorrer quando esses alunos concluírem seus estudos com êxito. Já os modelos de educação que excluem a língua minoritária

⁷³ Seu desempenho ao longo de todo o currículo não é prejudicado. Isso inclui notavelmente o desempenho na segunda língua (língua majoritária). (tradução da autora)

levam a um progresso mais lento, podem requerer educação compensatória – por exemplo, aulas extras para os alunos que ainda não dominam a língua majoritária – e podem ter como consequência o desestímulo e até a evasão escolar, o que significará menor potencial para o mercado de trabalho e maiores taxas de desemprego.

Para o indivíduo, ter acesso ao ensino da LH traz inúmeras vantagens, como as abordadas por Kupisch & Rothman (2018:576):

Schooling involves working with texts whose grammar and lexicon go beyond colloquial language, e.g., classic literature or texts in formal, technical or scientific language. Thus, learners are automatically exposed to a wider range of grammatical constructions and vocabulary items, even if these are not explicitly addressed. (...) formal school settings provides significantly more opportunity to use the language and its different registers more authentically with a greater variety of people, especially peers of the same age⁷⁴.

Refletindo a respeito das especificidades do ensino de uma LH, Kelleher *et al.* (2010:3) apontam para a necessidade de se considerar que o repertório sociolinguístico e o repertório sociocultural de indivíduos FLH demandam uma revisão didático-pedagógica: “*Heritage language speakers’ background knowledge and relationship with a community of speakers make their educational needs different from those of foreign language learners in terms of program goals, materials, and curriculum*”⁷⁵.

Também fundamental para solidificar as bases teóricas a respeito dos elementos influenciadores na aprendizagem da LH é a abordagem sobre a família e as denominadas políticas linguísticas familiares.

2.3. Políticas linguísticas familiares

Guardado (2017:2) usa o termo *interlingual e linguistically intermarried families* para se referir às famílias as quais investigo nesta pesquisa. Enquanto língua é, em qualquer contexto, um importante indicador de identidade pessoal e étnica (JEDWAB, 2014), essa associação

⁷⁴ A escolaridade envolve o trabalho com textos cuja gramática e léxico vão além da linguagem coloquial, por exemplo, literatura clássica ou textos em linguagem formal, técnica ou científica. Assim, os alunos são automaticamente expostos a uma gama mais ampla de construções gramaticais e itens de vocabulário, mesmo que estes não sejam explicitamente abordados. (...) Os ambientes escolares formais oferecem significativamente mais oportunidades para usar a língua e seus diferentes registros de maneira mais autêntica com uma maior variedade de pessoas, especialmente colegas da mesma idade. (tradução da autora)

⁷⁵ A base de conhecimento dos falantes da língua de herança e o relacionamento com uma comunidade de falantes tornam suas necessidades educacionais diferentes das dos alunos de línguas estrangeiras em termos de metas, materiais e currículo do programa. (tradução da autora)

mostra-se particularmente marcada para famílias interlinguísticas. Nesses casos, os fatores envolvidos, ainda segundo Guardado (2017:9), serão muitos:

Heritage language development in interlingual families is shaped by a variety of factors (...) including – but not limited to – discourse practices used to encourage HL use, number of siblings, quantity and quality of linguistic input, gender relations and language ideologies⁷⁶.

Esses e outros elementos compõem a denominada política linguística familiar, importante tema a ser abordado, uma vez que Tuafuti e McCaffery (2005) mostram que o envolvimento de famílias e comunidades é a chave para a valorização de LHs.

Para compreender os efeitos dessa valorização numa abordagem de empoderamento colaborativa, recorreremos a Shohamy (2006), segundo a qual esse conceito é definido como um planejamento explícito empreendido pela família em relação ao uso de línguas entre seus membros. Trata-se de uma abordagem que considera a dinâmica – como, quando, em que situações – entre os empregos efetivos das línguas pelos membros da família no cotidiano, bem como suas crenças, ideologias e atitudes frente às línguas e aos valores atrelados a elas. Conceituada por Curdt-Christiansen (2009:352) como “*a deliberate attempt at practicing a particular language use pattern and particular literacy practices within home domains and among family members*”⁷⁷, é dela que dependerão as decisões linguísticas – tomadas consciente, subconsciente ou espontaneamente – no âmbito familiar, ou seja, qual língua utilizar com cada falante em cada contexto. Investigar essa temática entre as famílias que possuem uma LH torna-se estratégia fundamental para a caracterização mais justa dos indivíduos e para a melhor compreensão dos processos de manutenção da língua, o que pode possibilitar a elaboração de subsídios que contribuam para a criação de estratégias de preservação das LHs. Essa é a razão por que retomarei esse conceito no capítulo sobre Aspectos Metodológicos, quando lançarei mão de seus traços para descrever as famílias que visitei.

Como podemos depreender do que foi exposto até aqui, pensar fundamentos, traços e planos de ação constitui a base das ações políticas e, seguramente, de seus efeitos. No campo da linguística, não é diferente. De acordo com Spolsky (2007), crenças linguísticas (*language*

⁷⁶ O desenvolvimento da língua de herança em famílias interlinguais é moldado por uma variedade de fatores (...) incluindo - mas não limitado a - práticas discursivas usadas para encorajar o uso da LH, número de irmãos, quantidade e qualidade de *input* linguístico, relações de gênero e ideologias linguísticas. (tradução da autora)

⁷⁷ uma tentativa deliberada de praticar um determinado padrão de uso da língua e práticas particulares de letramento dentro dos domínios do lar e entre os membros da família (tradução da autora)

beliefs), práticas linguísticas (*language practices*) e gestão linguística (*language management*) devem integrar os campos de reflexão e de ação. Por crenças linguísticas entendem-se as ideologias subjacentes a cada política linguística, ou seja, as crenças sobre o processo de aquisição de uma língua. Por práticas linguísticas, compreendem-se as escolhas/decisões linguísticas dentre os membros da família nos diversos contextos de interação. E por gestão linguística, concebem-se a administração e as ações específicas tomadas para intervir ou influenciar as práticas linguísticas.

Schiffman (2006:112) sobre o tema elenca muitas variáveis relacionadas à formação da política linguística familiar e que somam num repertório cultural: “*linguistic culture – the sum total of ideas, values, beliefs, attitudes, prejudices, myths, religious structures, and all the other cultural “baggage” that speakers bring to their dealings with language from their culture*⁷⁸”.

Como postulado por Spolsky (2007) e Schiffman (2006), as crenças desempenham papel essencial na política linguística familiar. Elas estão relacionadas às ideologias linguísticas, que requerem um enfoque. De modo geral, as ideologias são um conjunto de itens compartilhado entre os membros da família: “*shared framework(s) of social beliefs that organize and coordinate the social interpretations and practices of groups and their members*⁷⁹.” (VAN DIJK, 1998:8).

No quadro a seguir, apresento uma síntese dos conceitos referentes à política linguística familiar defendidos pelos autores citados.

Autores	Posições e definições sobre política linguística familiar
Guardado (2017)	Envolve as práticas de discurso usadas para encorajar o uso da LH, o número de irmãos, a quantidade e qualidade de <i>input</i> linguístico, as relações de gênero e as ideologias linguísticas.
Tuafuti & McCaffery (2005)	O envolvimento de famílias e comunidades é a chave para a valorização de LHs.

⁷⁸ cultura linguística - a soma total de ideias, valores, crenças, atitudes, preconceitos, mitos, estruturas religiosas e todas as outras “bagagens” culturais que os falantes trazem para suas relações com a língua de sua cultura. (tradução da autora)

⁷⁹ estrutura (s) compartilhada (s) de crenças sociais que organizam e coordenam as interpretações e práticas sociais dos grupos e seus membros (tradução da autora)

Shohamy (2006)	É o planejamento explícito empreendido pela família em relação ao uso de línguas entre seus membros. Considera as crenças, as ideologias e as atitudes frente às línguas e aos valores atrelados a elas.
Curdt-Christiansen (2009)	É a tentativa deliberada de praticar determinado padrão de uso da língua dentro da casa e entre os membros da família.
Spolsky (2007)	Crenças linguísticas, práticas linguísticas e gestão linguística devem integrar os campos de reflexão e de ação.
Schiffman (2006)	Muitas variáveis relacionadas à formação da política linguística familiar somam num repertório cultural: ideias, valores, crenças, atitudes, preconceitos, mitos, estruturas religiosas e outras “bagagens culturais” que os falantes trazem para suas relações com a língua.
Van Dijk (1998)	Ideologias linguísticas são estruturas compartilhadas de crenças sociais que organizam e coordenam as interpretações e práticas sociais de grupos e seus membros.

Quadro 5: Definições de política linguística familiar

No que tange às ideologias linguísticas, especificamente, serão assim definidas por Guardado (2017:7): “*Language ideologies can be understood as sets of beliefs and values held by community members about the worth of their languages and also about how, when, with whom and in what contexts or circumstances these linguistic resources should be used*⁸⁰.” Assim, as crenças e valores atribuídos pelos membros de uma comunidade a uma língua não são elementos apenas da ordem do abstrato: eles terão impacto direto nas decisões tomadas pelos indivíduos sobre o emprego dessa língua.

Essa ideia de Guardado coincide com o que King (2000) assente. Para ele, as ideologias linguísticas desempenham grande influência no processo de aquisição da língua, uma vez que determinam as escolhas realizadas na elaboração da política linguística familiar. Seis anos depois, King e Fogle (2006) investigando o peso dos conselhos de especialistas sobre a decisão familiar, verificaram que esse peso era menor na decisão tomada pelas mães de criar uma

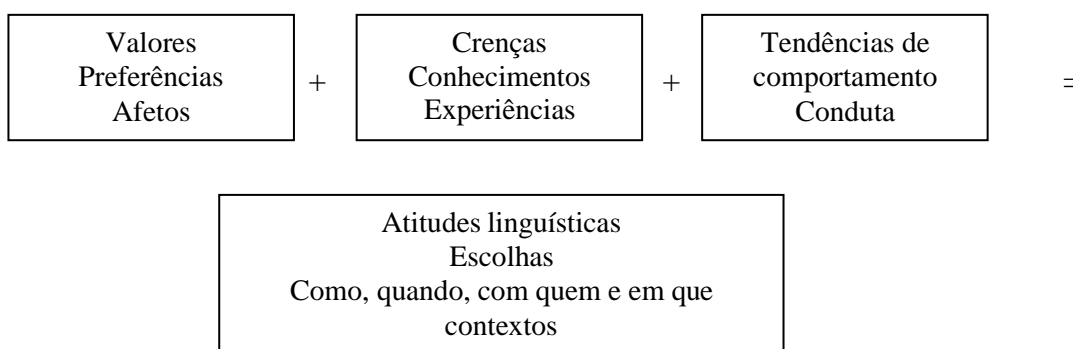
⁸⁰ As ideologias linguísticas podem ser entendidas como conjuntos de crenças e valores mantidos pelos membros da comunidade sobre o valor de suas línguas e também sobre como, quando, com quem e em que contextos ou circunstâncias esses recursos linguísticos devem ser usados. (tradução da autora)

criança bilíngue quando comparado às experiências, crenças e preferências dessas mães. Conselhos de especialistas e populares apenas tiveram efeito, quando estavam de acordo com suas crenças e o que tinham aprendido, enquanto se mostraram ineficientes quando as contradiziam.

Assim, por exemplo, se o casal acredita que o bilinguismo possa trazer benefícios para a criança e que a manutenção da LH seja enriquecedora linguística e culturalmente, essa ideologia linguística os fará promover o emprego de duas línguas na convivência entre os membros da família e a criança terá a oportunidade de adquirir ambas. Com os resultados desse estudo, verificamos que as ideologias linguísticas influenciam as atitudes linguísticas que, por seu turno, influenciam o desenvolvimento linguístico da criança. As atitudes linguísticas foram assim definidas por Aguilera (2008:319):

A atitude se constitui de três elementos que se situam no mesmo nível: o saber ou crença (componente cognoscitivo); a valoração (componente afetivo); e a conduta (componente conativo), o que significa dizer que a atitude linguística de um indivíduo é o resultado da soma de suas crenças, conhecimentos, seus afetos e suas tendências a comportar-se de uma forma determinada diante de uma língua ou de uma situação sociolinguística.

No esquema a seguir, retomo os elementos elencados pelos autores como componentes da ideologia linguística:



A falta de consistência entre a ideologia linguística e a conduta e práticas da família, entretanto, pode resultar no insucesso desse desenvolvimento e levar a um contexto de bilinguismo passivo ou até de monolinguismo (SHANG, 1997; YAMAMOTO, 2001). Por isso considerar a política familiar torna-se requisito essencial para projetar a sobrevivência de uma

LH, pois sem administração apropriada e sem uma decisão consciente (SCHWARTZ, 2010) esta fatalmente será substituída, embora tenha sido empregada eventualmente de forma espontânea. Isso quer dizer que as chances de a LH ser substituída pela língua majoritária, ao invés de ambas coexistirem (KING *et al.* 2008), será grande.

Os obstáculos para a manutenção de uma LH são muitos. Curdt-Christiansen (2009)⁸¹ elencam como a mais forte a própria competição desleal entre os contextos disponíveis para o exercício de cada uma delas. Essa desigualdade de condições, como afirma Fishman (1991), requer um plano de proteção à língua minoritária.

O prestígio e o valor econômico e social que uma língua detém em uma comunidade são fatores que, segundo a investigação e constatação de Swain (1978), influenciam diretamente o sucesso ou insucesso de sua aquisição. A pressão de se aprender a língua majoritária, entretanto, vai além de questões econômicas: Shohamy (2006:174) postula que a língua nacional dominante é “*viewed in ideological terms as part of a national identity embedded with notions that language is an indicator of loyalty, patriotism, belonging, inclusion, and membership*”⁸².” A mudança de perspectiva em relação a esse conceito é imperativa: encarar a língua minoritária como um recurso – econômico, intelectual ou cultural (GARCÍA, 2009) – e não como um problema. Transformada em recurso valioso, a língua minoritária torna-se privilégio para aqueles que a adquirem. Dedicar-se à aquisição da mesma deixa de ser sinônimo de restrição e passa a ser ampliação de oportunidades em todos os âmbitos da vida do indivíduo. Como evidenciaremos posteriormente, durante a descrição das comunidades de fala sob investigação, essa é a ideologia predominante entre os participantes da pesquisa.

Conforme Rocha (2015:100), o sucesso tem maiores chances de ser obtido quando os pais não diminuem o uso da LH frente aos desafios que surgem a partir de pressões externas exercidas pela língua majoritária, mantendo-se consistentes quanto à língua utilizada nas interações e fazendo uso de técnicas de ensino-aprendizagem de língua a fim de compensar a exposição limitada à LH. A título de exemplo, García (2009:301) propõe como estratégia de manutenção da língua minoritária:

⁸¹ “*competing with mainstream ideologies, children’s popular culture and peer influence on children’s social values, resisting mainstream imposition, fighting for economic survival and struggling for legal status*” (CURDT-CHRISTIANSEN, 2009:353) (competindo com as ideologias dominantes, a cultura popular das crianças e a influência dos colegas sobre os valores sociais das crianças, resistindo à imposição do *mainstream*, lutando pela sobrevivência econômica e se debatendo pelo reconhecimento oficial) (tradução da autora)

⁸² vista em termos ideológicos como parte de uma identidade nacional incorporada em noções de que a língua é um indicador de lealdade, patriotismo, pertencimento, inclusão e filiação (tradução da autora)

While it is important to put the minority language alongside the majority language, thus ensuring for it a place in powerful domains, it is important to preserve a space, although not a rigid or static place, in which the minority language does not compete with the majority language⁸³.

Daí a importância de uma política linguística familiar consistente para que a manutenção da língua seja possível no contexto em que outra é a majoritária.

A responsabilidade por um impacto positivo ou negativo da política linguística familiar no processo de aquisição da LH, entretanto, não está somente nas mãos dos pais. Uma vez que não são agentes passivos, as crianças funcionam como agentes de transformação na dinâmica da família e promovem mudanças na política linguística familiar, cujo caráter é dinâmico e mutável. Por isso, métodos como o denominado OPOL – *one-parent-one- language* – (CALDAS, 2006) e o MLH – *minority language at home* podem ser considerados reducionistas. No caso do primeiro, o pai e a mãe usam com a criança, cada um, sua própria língua, enquanto no segundo método, apenas a língua minoritária é empregada em casa. Em contextos de uso real da língua, entretanto, como observaremos no capítulo de Análise dos dados e Resultados alcançados, não há espaço para a homogeneidade. Assim, haverá, naturalmente, uma língua que predomine em determinadas interações entre os membros da família e outra que predomine em outras interações. Mas a própria heterogeneidade das competências linguísticas dos indivíduos torna impossível a aplicação de um método que determine, de forma engessada, o emprego dessa ou daquela língua nos diferentes contextos de interação comunicativa. Devem ser estimuladas a convivência e a negociação entre as línguas, como postulou Mendes (2012:28):

Viver em português, para a maior parte das crianças, jovens e, mais tardiamente, adultos em espaço de imigração e de hibridismo, exige dos sujeitos dispostos ao diálogo o constante exercício da tradução, da negociação. Isso é necessário para que em lugar da criação de zonas bem delimitadas entre a língua de cultura local e a língua de herança seja possível a construção de ambientes plurais, plurilinguísticos, nos quais as línguas- culturas em contato convivam em situação de acréscimo, de fricção positiva.

Alguns estudos destacam a influência dos pais (MORONI, 2017) na percepção possuída pelas crianças em relação a aspectos linguísticos como importância, utilidade e *status* das

⁸³ Embora seja importante colocar a língua minoritária ao lado da língua majoritária, garantindo-lhe um lugar em domínios poderosos, é importante preservar um espaço, mas que não seja um lugar rígido ou estático, no qual a língua minoritária não concorra com a língua majoritária. (tradução da autora)

línguas (BARTRAM, 2006; BRAUN, 2012; WILSON, 2012). É importante lembrar que o prestígio de uma língua não existe *a priori*, mas é construído socialmente. Ou seja, as percepções que as crianças possuem da relevância e da utilidade das línguas presentes em sua vida podem ter sido construídas por seus pais e influenciarão de forma determinante o processo de aquisição dessas línguas.

Se, por exemplo, os pais se sentem inseguros em relação ao *status* de sua língua ou, ainda, à sua própria identidade, essa postura poderá afetar diretamente sua política linguística familiar e, por conseguinte, a manutenção da LH. Conforme Fishman (2006:5) afirma: “*parents who are insecure about their own ethnic identity are likely to associate that language more with disadvantages than with advantages and, therefore, identify with it less and discontinue using it more often*”⁸⁴. É de suma importância o desenvolvimento de uma visão crítica e empoderada a respeito de suas raízes, através do trabalho com elementos culturais e do aprofundamento de conhecimento sobre a riqueza e complexidades dessas raízes.

A manutenção de uma LH dependerá, como já mencionado anteriormente, de ideologias, políticas linguísticas familiares e práticas que valorizem não só a língua em questão, mas também a cultura e a comunidade a ela atreladas. Nesse sentido, torna-se relevante uma melhor compreensão a respeito da relação entre os conceitos de língua, cultura, identidade e sociedade para uma apreensão mais profunda dos elementos que estão envolvidos na aquisição de qualquer língua, mas que assumem uma tonalidade mais vibrante quando estudamos uma LH.

3. A língua: a cultura e o social

Impossível de ser despida de seu conteúdo cultural e social, a língua transmite, comunica experiências, origens, história, gênero, idade, etnia, nacionalidade e raça. Nas palavras de Sapir (1921:207), “*Language does not exist apart from culture, that is, from the socially inherited assemblage of practices and beliefs that determines the textures of our lives*”⁸⁵. A relação entre esses elementos, evidentemente, não é recente. No século XIX, Humboldt definia a língua como uma forma “orgânica do pensamento” e, ainda, como a “expressão do espírito de uma nação”.

⁸⁴ pais que são inseguros quanto à sua própria identidade étnica tendem a associar essa língua mais com desvantagens do que com vantagens e, portanto, se identificam menos com ela e descontinuam seu uso com mais frequência (tradução da autora)

⁸⁵ A língua não existe à parte da cultura, ou seja, do conjunto socialmente herdado de práticas e crenças que determina as texturas de nossas vidas (tradução da autora)

Assim, investigar uma língua significa depreender, em certa medida, a cultura e a realidade social nela incrustadas. Sapir afirmará já no século XX:

the "real world" is to a large extent unconsciously built up on the language habits of the group. No two languages are ever sufficiently similar to be considered as representing the same social reality. The worlds in which different societies live are distinct worlds, not merely the same world with different labels attached... We see and hear and otherwise experience very largely as we do because the language habits of our community predispose certain choices of interpretation... From this standpoint we may think of language as the symbolic guide to culture⁸⁶. (SAPIR, 1949:69-70)

A língua molda a percepção que temos do mundo, enquanto ela mesma é moldada por essa percepção. Assim, culturas diferentes percebem e apreendem a realidade de formas diferentes, o que faz com que elas a representem linguisticamente também de forma diferente. Indivíduos pertencentes a uma comunidade linguística terão, por exemplo, um conceito específico de imprecisão, objeto desta tese, que poderá ser diferente em outras comunidades. Ou seja, conceitos podem ser específicos de culturas e se refletem nas línguas em jogo.

As línguas como artefatos culturais são transmitidas historicamente (WIERZBICKA, 1997; TOMASELLO, 1999:164), o que produz a ideia de que toda língua possa ser concebida como um universo cultural habitado por conceitos linguísticos, os quais refletem a história cultural da comunidade. Quando comunidades de falantes transmitem sua língua para a geração seguinte, eles simultaneamente transmitem conhecimento, habilidades e valores *na e com* a língua. Como Mendes (2011:143-144) afirma:

Uma língua-cultura, desse modo, é um fenômeno social e simbólico de construção da realidade que nos cerca, é o modo de construirmos os nossos pensamentos e estruturarmos as nossas ações e experiências e as partilharmos com os outros. (...) Uma língua-cultura é, em última instância, um conjunto potencial de estruturas, forças e símbolos que assume posições, formas e cores diferentes, a depender dos matizes impressos pelo mundo à sua volta e de sua interpretação por aqueles que interagem através dela. A dimensão de uma língua, desse modo, e aqui o português, é o próprio lugar de interação, a própria instância na qual produzimos significados ao vivermos no mundo e com outros.

⁸⁶ o "mundo real" é em grande parte inconscientemente construído sob os hábitos linguísticos do grupo. Duas línguas nunca são suficientemente semelhantes para serem consideradas como representantes da mesma realidade social. Os mundos nos quais diferentes sociedades vivem são mundos distintos, não meramente o mesmo mundo com rótulos diferentes anexados ... Vemos, ouvimos e experimentamos da maneira como fazemos em grande parte porque os hábitos de língua de nossa comunidade predispõem certas escolhas de interpretação ... Deste ponto de vista nós podemos pensar na língua como o guia simbólico da cultura. (tradução da autora)

A produção de significados dependerá da forma como o mundo à volta é interpretado. Nas línguas, uma mesma forma pode desempenhar diferentes funções e diferentes formas podem desempenhar uma mesma função. Ocorre que a apreensão de determinada função por determinada forma denuncia uma perspectiva assumida pelos usuários daquela língua que, invariavelmente, revela muito sobre o contexto sociocultural a ela relacionado. Essa ideia encontra eco nas palavras Hall (2004:41):

nossas afirmações são baseadas em proposições e premissas das quais nós não temos consciência, mas que são, por assim dizer, conduzidas na corrente sanguínea de nossa língua. Tudo o que dizemos tem um “antes” e um “depois” – uma “margem” na qual outras pessoas podem escrever. O significado é inerentemente instável: ele procura o fechamento (a identidade), mas ele é constantemente perturbado (pela diferença). Ele está constantemente escapulindo de nós.

Cada construção linguística carrega em si intenções comunicativas, aspectos culturais, sociais, identitários, tanto relacionados à comunidade linguística, quanto às características individuais de cada falante, e dos quais nós não estamos conscientes. Escolhas linguísticas revelam um conjunto complexo de elementos, refletindo: de onde venho, como me apropriei dessa cultura, como me apropriei dessa língua, como me relaciono com ambas, quais são minhas intenções nessa situação comunicativa específica, qual minha identidade linguística e cultural, qual meu nível de envolvimento e inserção nessa língua e cultura. Daí a investigação a respeito do emprego de determinadas construções linguísticas ser tão interessante para uma melhor compreensão a respeito da forma como a cultura de uma determinada língua foi apropriada por um falante e como a identidade linguística daquele indivíduo se desenvolveu.

Empreender uma investigação a partir dos falantes de uma língua é a única forma de efetivamente explorá-la, uma vez que são eles “a única fonte segura para obtenção dos dados relevantes” (PAIVA, 1999:7), pois a língua é flexível, moldada pelas práticas e interações sociais desses indivíduos: “*Languages are not fixed codes by themselves; they are fluid codes framed within social practices*⁸⁷.” (GARCÍA, 2009:32). Através das práticas sociais, os falantes se apropriam desses “códigos”, adaptando-os às suas próprias intenções expressivas.

Dedicando-se à compreensão das intenções pragmáticas, Lima-Hernandes, Ciocchi-Sassi e Rehberg (2018) procuraram compreender em que medida essas podem ser validadas

⁸⁷ Línguas não são códigos fixos por si mesmos; elas são códigos fluidos enquadrados nas práticas sociais. (tradução da autora)

pela proposta sociocognitiva do princípio de iconicidade no campo das LHs. De acordo com as autoras (2018:1212), “camadas sociopragmáticas de interação são altamente vinculadas à sociocultura”. Elas defendem que estratégias pragmáticas revelam cultura e definem, ainda, “língua como elemento cultural por meio do que se acessa a cognição” (LIMA- HERNANDES, CIOCCHI-SASSI, REHBERG, 2018:1216). Essa associação entre língua e cognição é também estabelecida por Fauconnier (1999:96): “*language is in the service of constructing and communicating meaning, and it is for the linguist and the cognitive scientist a window into the mind*⁸⁸”. Deve-se ressaltar as escolhas linguísticas do autor ao fazer essa afirmação: *constructing meaning* e não *labeling* conceitos pré-existentes, ou seja, a visão de que significados são construídos e não apenas etiquetas e que palavras constituem e refletem modos específicos de cada cultura de “prestar atenção” ao mundo, isto é, a perspectiva assumida por cada cultura ao se relacionar e se referir ao mundo.

Jespersen (1924:17) afirmou que a essência da língua é a atividade humana, que compreenderia: “*activity on the part of one individual to make himself understood by another, activity on the part of that other to understand what was in the mind of the first*⁸⁹”. Em outras palavras, a comunicação e a compreensão de intenções. Ao contrário do que se poderia imaginar, esses não são processos simples e, conforme Geeraerts (2006:440): “*is not a trivial cognitive achievement, and indeed the expression and comprehension of communicative intentions is a species-unique characteristic of Homo sapiens*⁹⁰”. Apesar de se engajarem em atividades comunicativas, os macacos não comunicam intenções do mesmo modo como os humanos, conforme afirmou Cheney & Seyfarth (1990:310): “*monkeys cannot communicate with the intent to modify the mental states of others because they do not recognize that such mental states exist*⁹¹”.

A comunicação e compreensão de intenções comunicativas é um processo complexo, que será desenvolvido pelo bebê apenas próximo ao seu primeiro aniversário. Geeraerts (2006:441) postulou, nesse sentido:

Prelinguistic human infants are able to discriminate sounds and associate

⁸⁸ a língua está a serviço da construção e da comunicação de significado, e é para o linguista e para o cientista cognitivo uma janela para a mente (tradução da autora)

⁸⁹ atividade por parte de um indivíduo para se fazer entender por outro, atividade por parte deste outro para entender o que estava na mente do primeiro (tradução da autora)

⁹⁰ não é uma conquista cognitiva trivial e, de fato, a expressão e compreensão das intenções comunicativas é uma característica única da espécie *Homo sapiens* (tradução da autora)

⁹¹ macacos não podem se comunicar com a intenção de modificar os estados mentais dos outros, porque eles não reconhecem que tais estados mentais existem (tradução da autora)

particular experiences with them, but they do not comprehend and produce linguistic symbols until about their first birthdays. They do not do this quite simply because they do not yet understand communicative intentions. (...) When children begin to understand the actions of others as intentional in general, they also begin to understand the communicative actions of others as intentional in the sense that they are aimed at directing attention⁹².

Será a partir do acúmulo de experiências interacionais que a criança se tornará capaz de compreender as ações como dotadas de intenções, o que possibilitará outras conquistas cognitivas, como a categorização, elemento fundamental no desenvolvimento cognitivo necessário para apreensão de novas construções linguísticas, ou melhor, de novas funções para construções linguísticas já adquiridas. A esse respeito pode-se tomar como subsídios outros argumentos de Geeraerts (2006:450):

As with all kinds of categories and schemas in cognitive development, the conceptual “glue” that holds them together is function; children categorize together things that do the same thing. In this case, children understand as instances of the same kind of linguistic units those that serve “the same” or “similar” communicative functions in utterances⁹³.

Ao reunir em uma mesma categoria elementos que exercem a mesma função, a criança constrói em seu inventário linguístico um conjunto diverso de construções – sendo algumas mais abstratas e outras mais concretas – às quais ela recorrerá a cada evento comunicativo. Investigo, nesta pesquisa, especificamente, quais as construções linguísticas empregadas pelas crianças para codificar sintaticamente a intenção comunicativa de imprecisão, a partir de uma abordagem funcionalista, como já mencionei. Parto, dessa forma, da interação comunicativa para a condução de minha investigação.

3.1. O papel da interação

Seguindo o modelo sociointeracionista da evolução da linguagem, são as interações

⁹² Bebês humanos pré-linguísticos são capazes de discriminar sons e associar experiências particulares com eles, mas eles não compreendem e produzem símbolos linguísticos até por volta de seu primeiro aniversário. Eles não fazem isso simplesmente porque ainda não entendem as intenções comunicativas. (...) Quando as crianças começam a entender as ações dos outros como intencionais em geral, elas também começam a entender as ações comunicativas dos outros como intencionais, no sentido de que elas visam direcionar a atenção. (tradução da autora)

⁹³ Tal como acontece com todos os tipos de categorias e esquemas no desenvolvimento cognitivo, a “cola” conceitual que os mantém juntos é a função; as crianças categorizam juntas as coisas que fazem a mesma coisa. Neste caso, as crianças entendem como instâncias do mesmo tipo de unidades linguísticas aquelas que servem “as mesmas” ou “similares” funções comunicativas em enunciados. (tradução da autora)

interpessoais emolduradas nas trocas discursivas que garantem a internalização dos padrões gramaticais de uma determinada língua (VYGOTSKY, 1962). Hopper (1998:157-8) argumenta, nesse sentido, que “*There is no natural fixed structure to language. Rather, speakers borrow heavily from their previous experiences of communication in similar circumstances, on similar topics, and with similar interlocutors*⁹⁴.” Assim, não são as línguas que existem, mas, sim, discursos, ou seja, formas de se falar e de se escrever dentro de um contexto. Makoni e Pennycook (2007) defendem que o que há é *linguaging: social practices that are actions performed by our meaning-making selves*⁹⁵.

A interação entre falante e ouvinte é o que determinará a construção (*meaning-establishment*) e apreensão de significados (*meaning-interpretation*). Como postula Schultz (2012:100):

In short, what I need at the moment of interpretation is the total context of my experience. As the statement proceeds, a synthesis is built up step by step, from the point of view of which one can see the individual acts of meaning-interpretation and meaning-establishment. Discourse is, therefore, itself a kind of meaning-context. For both the speaker and the interpreter, the structure of the discourse emerges gradually. The German language expresses the point we are making precisely in its distinction between Wörter (“unconnected words”) and Worte (“discourse”). We can, in fact, say that when unconnected words receive occasional meaning, they constitute a meaningful whole and become discourse. (SCHULTZ, 2012:125)⁹⁶

O sentido é, assim, construído na interação e, como afirma Wortham (2003:13), a partir de “pistas” empregadas em contextos apropriados: “*competent hearers identify members of their own linguistic community and make sense of utterances by attending to cues that are used in appropriate contexts*⁹⁷”. Como verificaremos posteriormente, construções linguísticas de imprecisão poderão funcionar como “pistas” que guiarão os ouvintes a interpretar uma

⁹⁴ Não há estrutura fixa natural para a língua. Em vez disso, os falantes tomam emprestado, intensamente, de suas experiências anteriores de comunicação em circunstâncias semelhantes, em tópicos semelhantes e com interlocutores semelhantes. (tradução da autora)

⁹⁵ práticas sociais que são ações desempenhadas por nossos *selves* construtores de significado (tradução da autora)

⁹⁶ Em suma, o que eu preciso no momento da interpretação é o contexto total da minha experiência. À medida que a afirmação prossegue, uma síntese é construída passo a passo, do ponto de vista do qual se podem ver os atos individuais de interpretação de significado e estabelecimento de significado. O discurso é, portanto, em si mesmo, um tipo de contexto de significado. Tanto para o falante quanto para o intérprete, a estrutura do discurso surge gradualmente. A língua alemã expressa precisamente o ponto que estamos defendendo em sua distinção entre Wörter (“palavras sem conexão”) e Worte (“discurso”). Podemos, de fato, dizer que quando palavras desconexas recebem significado pontual, elas constituem um todo significativo e se tornam discurso. (tradução da autora)

⁹⁷ Ouvintes competentes identificam membros de sua própria comunidade linguística e dão sentido a enunciados, atendendo a pistas usadas em contextos apropriados. (tradução da autora)

afirmação como não totalmente absoluta. Ao empregá-las, os falantes sinalizam que anteciparam uma possível contestação por parte do ouvinte. O termo “envolvimento” entre ouvinte e falante, postulado por Tannen (2007:27), ajuda-nos a compreender a aparentemente simples, porém complexa antecipação de reação por parte do interlocutor.

My understanding of the term “involvement” is also an outgrowth, and a part, of a growing body of research emphasizing the interactive nature of conversational interaction. What may seem at first like the self-evident claim that it takes more than one person to have a conversation, is actually a more subtle and significant one: that conversation is not a matter of two (or more) people alternately taking the role of speaker and listener, but rather that both speaking and listening include elements and traces of the other. Listening, in this view, is an active not a passive enterprise, requiring interpretation comparable to that required in speaking, and speaking entails simultaneously projecting the act of listening: In Bakhtin’s sense, all language use is dialogic⁹⁸.

O papel do ouvinte na interação está longe de ser passivo. É partir desse conceito que pretendo analisar as escolhas linguísticas empreendidas pelos informantes ao codificarem sintaticamente a imprecisão. Essa abordagem encontra eco em Lima-Hernandes (2011:23), que não concebe a existência de uma sintaxe autônoma e busca na interação uma explicação para os fatos em análise. Assim como a autora, assumo que os componentes semântico e sintático não são autônomos em relação ao componente pragmático. Exploro, dessa forma, as intenções pragmáticas “escondidas” nos componentes semântico e sintático e como construções linguísticas capturam a experiência humana. Segundo Levisen (2012:10), *“the hidden aspect of everyday language use is exactly what makes linguistic conventions so valuable in the search for “unspoiled” information about everyday cognition, cultural values and the differences in human interpretations of the world⁹⁹.”*

Examinar as motivações para as diferentes escolhas linguísticas coloca-se como objeto de pesquisa interessante, uma vez que são muitas as opções gramaticais para codificar um mesmo domínio funcional (GIVÓN, 1995a) – no caso desta pesquisa, a imprecisão. A respeito

⁹⁸ Minha compreensão do termo “envolvimento” é também um resultado, e uma parte, de um crescente corpo de pesquisa enfatizando a natureza interativa da interação conversacional. O que pode parecer à primeira vista como a afirmação evidente de que é preciso mais de uma pessoa para se ter uma conversa, é, na verdade, uma afirmação mais sutil e significativa: essa conversa não é uma questão de duas (ou mais) pessoas tomando alternadamente o papel de falante e ouvinte, mas, sim, que tanto falar quanto escutar incluem elementos e traços um do outro. Ouvir, nessa visão, é um empreendimento ativo, não passivo, que requer interpretação comparável àquela exigida ao falar e a fala envolve, simultaneamente, projetar o ato de ouvir: no sentido de Bakhtin, todo uso de língua é dialógico. (tradução da autora)

⁹⁹ O aspecto oculto do uso cotidiano da língua é exatamente o que torna as convenções linguísticas tão valiosas na busca por informações “intocadas” sobre a cognição cotidiana, os valores culturais e as diferenças nas interpretações humanas do mundo. (tradução da autora)

dessas escolhas, é relevante tomar como subsídios os critérios descritos por Givón (1995a:169):

Economy: Which target functional features are already predictable from available („redundant“) information inherent in the complex category?

Communicative potential: Which among the cluster of features in a complex category would be communicatively the most important and useful to grammaticalize?

Saliency and iconicity: Which of the possible source constructions would supply the most salient and iconic coding?

Availability: Which of the possible source constructions has a low functional load and thus can be appropriated with minimal communicative loss or ambiguity?

Costs: Which of the alternative channels would incur the lowest costs to the coding of other important functional domains?¹⁰⁰

A codificação gramatical e o comportamento gramatical de diferentes domínios funcionais exercem influência sob as escolhas linguísticas. Suponho que, como já apontado anteriormente, haja diferenças no nível de complexidade dessas construções e, ainda, no estágio de gramaticalização em que estariam inseridas, uma vez que atenderiam a diferentes exigências pragmático-comunicativas e diferentes níveis de demanda por expressividade. Para Lima-Hernandes (2011:40), “é perceptível que a grande motivação da gramaticalização é justamente o desejo do falante por expressividade”. Assim, palavras muito frequentemente utilizadas perderão sua expressividade e será exigido ao falante recorrer a outros elementos para que suas intenções comunicativas sejam satisfeitas. Esses serão os elementos investigados na análise de dados desta tese, que defende a língua como reflexo da cultura, do social e, ainda, da cognição.

As línguas decodificam categorias culturais e cognitivas que certamente afetam a percepção do indivíduo sobre o mundo, como defenderam Sapir (1951) e Whorf (1976). Para desenvolver uma análise baseada na abordagem funcionalista da língua – na qual se sustenta esta tese – é imprescindível considerar, como afirmou Lima-Hernandes (2011:21), “os processos mentais envolvidos na interpretação e produção das expressões”. É um dos objetivos desta pesquisa a investigação das motivações cognitivas para o emprego de determinadas construções linguísticas pelos participantes, ou seja, as intenções comunicativas que partem da pragmática e passam pela cognição para serem, então, codificadas sintaticamente. O processo

¹⁰⁰ Economia: Quais recursos funcionais desejados já são previsíveis a partir das informações disponíveis (“redundantes”) inerentes à categoria complexa? Potencial comunicativo: Qual, dentre o conjunto de características em uma categoria complexa, seria comunicativamente o mais importante e útil para gramaticalizar? Saliência e iconicidade: Qual das possíveis construções fonte forneceria a codificação mais saliente e icônica? Disponibilidade: Qual das possíveis construções fonte tem uma carga funcional baixa e, portanto, pode ser apropriada com perda ou ambiguidade mínima de comunicação? Custos: Qual dos canais alternativos incorreria nos menores custos para a codificação de outros domínios funcionais importantes? (tradução da autora)

de codificar intenções via sintaxe envolve elementos cognitivos, princípios norteadores desta tese. Para uma melhor compreensão, tornam-se bem-vindas explicações sobre questões de ordem cognitiva.

4. A cognição

4.1. *Input e output*

Ao tratar das dissemelhanças entre as abordagens formalista e funcionalista, Bialystok (2004:33) aponta para as funções do *input*:

In formal generative theories, linguistic input is needed to trigger the emergence of the grammar from the universal template, but it has only a minor influence on the actual linguistic insights that result. In functional approaches, language is constructed from the input obtained through social interaction. Although there may be cognitive universals that guide the process of language acquisition, explanations for the emergence of specific language structures are sought in the linguistic (and, to some extent, conceptual) input¹⁰¹.

Conceito relacionado ao que alimenta, carrega, é apresentado, dado, em termos de desenvolvimento de uma língua, o *input* refere-se às informações às quais o falante tem acesso e que contribuirá, em menor ou maior grau, à aquisição da mesma. Considerado como o grande responsável pela aquisição linguística por muitos estudiosos, o *input* apropriado teve suas principais propriedades de fornecimento identificadas por Hoff & Naigles (2002): alta frequência de exposição, número de palavras diferentes e riqueza e variedade de situações linguísticas em que as palavras são utilizadas. Desse modo, há uma forte relação positiva entre a aquisição de uma nova palavra e sua frequência no *input*. Essa relação, entretanto, variará de acordo com fatores como a modalidade da aquisição (produção *versus* compreensão), o estágio cronológico da mesma (inicial *versus* tardio) e o tipo de palavra ou construção linguística em questão (menor *versus* maior complexidade). As construções abordadas nesta pesquisa, por exemplo, seriam de mais difícil aquisição, devido à alta complexidade, como observaremos

¹⁰¹ Nas teorias gerativas formais, o input linguístico é necessário para desencadear o surgimento da gramática a partir do modelo universal, mas tem apenas uma pequena influência nos *insights* linguísticos reais que resultam. Nas abordagens funcionalistas, a língua é construída a partir do *input* obtido através da interação social. Embora possam existir universais cognitivos que guiam o processo de aquisição da língua, explicações para o surgimento de estruturas linguísticas específicas são buscadas no *input* linguístico (e, de certa forma, conceitual). (tradução da autora)

posteriormente.

Uma pesquisa comprobatória a respeito do impacto do *input* na aquisição da língua de herança foi desenvolvida por Schwartz *et al.* 2011. A partir de estudo realizado sobre o vocabulário de crianças antes e após um período de tempo passado na casa de avós monolíngues, falantes da LH, verificou-se o impacto positivo exercido pela frequência e qualidade de *input* – rico em sua diversidade e adaptado às crianças – oferecido naquele ambiente. A relação entre *input* e crescimento linguístico é também defendida por Schlesinger (1976), o qual afirma que através do primeiro, o avanço cognitivo é promovido, o que, por sua vez, permitirá um melhor aproveitamento dos *inputs* futuros. Trata-se de uma relação de impacto positivo mútuo. Para que o *input* seja efetivo é necessária, claramente, a interação comunicativa. Saxton (2010) expressa a relação entre ambos ao postular que “*input* constitui as formas linguísticas específicas que a criança ouve, ao passo que interação se refere à maneira como estas formas são usadas no discurso adulto-criança”. O *input* desempenhará seu papel somente se a interação for adaptada e significativa para a criança e estiver em acordo com suas necessidades interacionais e interesses. Considero que o nível de complexidade das construções linguísticas empregadas pelas crianças participantes desta pesquisa esteja relacionado à quantidade e à qualidade dos *inputs* disponibilizados a elas pela família e por outros indivíduos com os quais estabelecem interações comunicativas. Procurei investigar esses fatores através da condução de entrevistas com os próprios participantes e suas mães.

O *input*, entretanto, não seria o único elemento essencial no processo de aquisição de uma língua. Outro fator exerce função fundamental e é, muitas vezes, subestimado: o *output*. Segundo Swain (1985), *output* possibilita ao aprendiz aplicar os recursos linguísticos disponíveis de forma significativa. Isso o impulsiona a produzir mensagens que sejam transmitidas da forma mais precisa, coerente e apropriada possível, possibilitando o experimento com construções da língua alvo no processo de tentativa e erro. Negociar significado e, assim, contribuir para a chegada a um consenso comunicativo, só é possível quando o indivíduo se engaja na interação comunicativa. A função do *output* é promover a oportunidade de emprego significativo das funções linguísticas adquiridas pelo sujeito.

A partir do *output*, tem-se a oportunidade de testar hipóteses, ou seja, tentar formas de expressão e verificar se funcionam, além de se promover o desenvolvimento sintático, e não apenas o semântico, o que não seria possível através do *input*, uma vez que, como afirmou Krashen (1982:66), “*in many cases, we do not utilize syntax in understanding – we often get the message with a combination of vocabulary, or lexical information plus extra-linguistic*

*information*¹⁰².” O *output* fará com que o aprendiz se concentre nos meios de expressão necessários para comunicar com sucesso suas intenções e será fundamental para a construção da consciência linguística, a qual pode ser definida como: “*the development in learners of an enhanced consciousness of and sensitivity to the forms and functions of language*¹⁰³” (CARTER, 2003:64). Fornecer oportunidades de emprego significativo e contextualizado da língua alvo em situações comunicativas reais é essencial para sua aquisição, principalmente, sintática.

Uma vez que as construções linguísticas com as quais trabalho nesta pesquisa exigem esse tipo de conhecimento – são cognitivamente complexas, codificam sintaticamente intenções intersubjetivas, como observaremos na subseção a seguir – o *output* assume função essencial na aquisição das mesmas e oportunidades frequentes para o mesmo devem ser criadas por uma política linguística familiar consistente.

Igualmente importantes para o trabalho de investigação e análise empreendidos nesta pesquisa são os conceitos de subjetividade e intersubjetividade.

4.2. Subjetividade e intersubjetividade

De acordo com Weedon (1997:21), subjetividade é definida como “*the conscious and unconscious thoughts and emotions of the individual, her sense of herself and her ways of understanding her relation to the world*¹⁰⁴”. Norton (2013:161), por seu turno, afirmou que “*three defining characteristics of subjectivity are central: the multiple, non-unitary nature of the subject, subjectivity as a site of struggle and subjectivity as changing over time*¹⁰⁵”. Assim como outros conceitos apresentados e explanados anteriormente, a subjetividade também não deve ser tomada como unitária, fixa e imutável, mas, sim, como múltipla e variável, constantemente construída e reconstruída pela língua: “*Language is the place where actual and possible forms of social organization and their likely social and political consequences are defined and contested. Yet it is also the place where our sense of ourselves, our subjectivity, is*

¹⁰² em muitos casos, nós não utilizamos sintaxe ao compreender – nós, frequentemente, entendemos a mensagem a partir da combinação de vocabulário, ou informação lexical, adicionada à informação extra-linguística. (tradução da autora)

¹⁰³ o desenvolvimento em aprendizes de uma consciência aprimorada e sensibilidade às formas e funções da língua (tradução da autora)

¹⁰⁴ os pensamentos e emoções conscientes e inconscientes do indivíduo, seu senso de si próprio e seus modos de entender sua relação com o mundo (tradução da autora)

¹⁰⁵ três características definidoras da subjetividade são centrais: a natureza múltipla e não unitária do sujeito, a subjetividade como um local de conflito e a subjetividade como mutável ao longo do tempo (tradução da autora)

*constructed*¹⁰⁶.” (WEEDON, 1997:32). A visão de Bakhtin (1981) a respeito da subjetividade é a de que ela possui uma natureza social, uma vez que indivíduos apenas compreendem a si mesmos através da interação com outros.

Baseada na reciprocidade entre indivíduos, a intersubjetividade, por sua vez, é o que torna possível a interação comunicativa. Para Verhagen (2005), trata-se da comunicação entre sistemas cognitivos, ou seja, as respectivas subjetividades do locutor e do interlocutor. Relaciona-se à inferência, por parte do locutor, da percepção ou compreensão que o interlocutor fará de sua mensagem, a partir de “pistas” socialmente estabelecidas e que poderão estar sintaticamente codificadas. Ao abordar a questão da intersubjetificação, Traugott (2010:30-31) afirma:

Intersubjectification is the ambient context in which linguistic change takes place and to which linguistic change contributes. My main concern is not with this context, but with linguistic markers and expressions that index subjectivity and intersubjectivity and how they arise. (...) intersubjectivity in my view refers to the way in which natural languages, in their structure and their normal manner of operation, provide for the locutionary agent's expression of his or her awareness of the addressee's attitudes and beliefs, most especially their "face" or "self-image". (...) It should be noted that this is a somewhat different view of intersubjectivity from that of Verhagen (2005), which is based in argumentation theory, and focuses on coordination between speaker's and addressee's cognitive systems, rather than on differences in linguistic coding¹⁰⁷.

Desenvolver a intersubjetividade requer habilidades linguísticas descritas como essencialmente humanas, já que se acredita que apenas os seres humanos sejam adaptados biologicamente para participar de atividades compartilhadas socialmente (TOMASELLO, 2003). Ao entender as intenções e percepções do outro, o indivíduo desenvolve a cognição cultural. O aprendizado das construções linguísticas por crianças, paralelamente, será reflexo da intersubjetividade e se dará com a ajuda do contexto linguístico no qual estão inseridas. As disponibilizações e privações desse contexto linguístico, experienciadas, em diferentes medidas, pelas crianças ao adquirirem uma língua como LI, LA e LH, leva-me a crer que a

¹⁰⁶ A língua é o lugar onde as formas reais e possíveis de organização social e suas prováveis consequências sociais e políticas são definidas e contestadas. No entanto, é também o lugar onde nosso senso de nós mesmos, nossa subjetividade, é construído. (tradução da autora)

¹⁰⁷ A intersubjetivação é o contexto ambiental no qual a mudança linguística ocorre e para a qual a mudança linguística contribui. Meu principal interesse não é com esse contexto, mas com marcadores e expressões linguísticas que indexam subjetividade e intersubjetividade e como elas surgem. (...) intersubjetividade, a meu ver, refere-se à maneira pela qual as línguas naturais, em sua estrutura e modo normal de operação, proporcionam para o agente locucionário a expressão de sua consciência das atitudes e crenças do destinatário, especialmente sua "face" ou "auto-imagem". (...) Deve-se notar que esta é uma visão um pouco diferente da intersubjetividade da de Verhagen (2005), que é baseada na teoria da argumentação, e foca na coordenação entre os sistemas cognitivos do falante e do destinatário e não nas diferenças na codificação linguística. (tradução da autora)

intersubjetividade seja uma habilidade que se desenvolve provavelmente em descompassos nesses contextos de aquisição de línguas.

A leitura intersubjetiva de um determinado evento motiva-se por aspectos de ordem discursivo-pragmática, que se situam implicitamente na forma linguística. Assim, pelo menos parte do significado do enunciado é construído a partir do que não está explícito na expressão linguística, mas que é concebido cognitivamente e contextualmente. Nas construções de imprecisão, temos implícitos na codificação sintática, por exemplo, a antecipação da reação do interlocutor e o objetivo de proteger-se contra uma refutação ou contestação. A imprecisão demanda mobilização de traços de intersubjetividade, bem como acesso e apreensão do contexto sociocultural.

Ao lidarmos com construções intersubjetivas que codificam, entre outras, a intenção de não comprometimento com uma afirmação motivada pela antecipação de uma possível contestação por parte do interlocutor, é relevante mencionar Neisser (1976), cuja conceptualização de percepção linguística enfatiza a importância da antecipação da informação, e Tannen (1979:144) que, por sua vez, ao revisar uma grande variedade de abordagens teóricas em psicologia, antropologia e linguística, verificou o papel central atribuído ao poder da expectativa:

What unifies all these branches of research is the realization that people approach the world not as naive, blank-slate receptacles who take in stimuli as they exist in some independent and objective way, but rather as experienced and sophisticated veterans of perception who have stored their prior experiences as „an organized mass“, and who see events and objects in the world in relation to each other and in relation to their prior experience¹⁰⁸.

O sujeito lança, em forma de língua, suas intenções comunicativas como parte da codificação. Essa codificação atinge a sintaxe e fica disponível à percepção do interlocutor por meio do empenho da palavra (certeza, incerteza, dúvida, convicção sobre o que diz) e da valoração subjetiva (avaliação do que diz e das evidências que tem sobre a fonte da informação). Subjetividade e interação social, logo, como já mencionado, estão interligadas. É no processo de interação entre a criança e seus interlocutores que se dá o desenvolvimento da capacidade de simbolizar o mundo que a cerca, de dar sentido aos processos de interação social,

¹⁰⁸ O que unifica todas essas seções de pesquisa é a percepção de que as pessoas abordam o mundo não como inocentes, receptáculos como uma lousa em branco que recebem estímulos como se eles existissem de uma forma independente e objetiva, mas, sim, como veteranos de percepção experientes e sofisticados, que estocaram suas experiências anteriores como uma „massa organizada“ e que veem eventos e objetos no mundo em relação entre eles e em relação com sua experiência anterior. (tradução da autora)

internalizando-os, tornando possível o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. É pela linguagem que são constituídas as complexas formas de pensamento abstrato e generalizado, que garantem, entre outros, a passagem do sensorial para o racional. A linguagem reorganiza a vivência emocional.

A consciência de que a língua é fundamental na organização mental e no desenvolvimento cognitivo me provocou o interesse pelas fases de percepção, compreensão e uso de determinadas construções. Isso me conduziu ao entendimento mais justo dessa passagem do sensorial para o racional: “Todo o nosso conhecimento começa pelos sentidos, daí passa ao entendimento e termina na razão, acima da qual nada se encontra em nós mais elevado que elabore a matéria da intuição e a traga à mais alta unidade do pensamento” (KANT, 2001: 324), movendo-nos ao reconhecimento de que “o pensamento e a linguagem são a chave para a construção da natureza da consciência humana” (VYGOTSKY, 2000: 485).

Para que a aquisição da língua ocorra, é necessário ao sujeito viver em um mundo que tenha interações sociais e atividades sociais estruturadas com as quais ele possa interagir, compreender e apreender. Para as crianças, isso muitas vezes implica a recorrência da mesma atividade de forma regular ou rotineira, para que seja possível àquelas discernir como essa funciona. O uso de construções em diferentes contextos e, mais do que isso, repetidas vezes, seria condição necessária para a aquisição das mesmas. Essa conjuntura, entretanto, apresenta-se deficitária, de diferentes formas, nos contextos de aquisição de uma LA e de uma LH. Suponho que, por esse motivo, as construções linguísticas de imprecisão apreendidas e empregadas pelos participantes que adquiriram o português como LI e mantiveram essa como língua dominante sejam mais complexas do que as apreendidas e empregadas pelos participantes que adquiriram essa língua como uma LA ou uma LH. Para avaliar a complexidade dessas construções linguísticas, aplicarei subprincípios de iconicidade e verificarei possíveis processos de gramaticalização, ambos apresentados nas subseções a seguir.

4.3. O princípio de iconicidade e os subprincípios de quantidade e distância

Como Chomsky (1968), outros linguistas (Saussure, 1915; Bloomfield, 1933) defenderam que a arbitrariedade estrutural é o traço distintivo da linguagem humana e que não há qualquer correspondência entre ela e a experiência humana: “*When I make an arbitrary statement in human language... I am not selecting a point along some linguistic dimension that*

*signals a corresponding point along an associated non-linguistic dimension*¹⁰⁹.” (CHOMSKY, 1968:70). Estudos posteriores (Chafe, 1970; Bolinger, 1977; Haiman, 1980; Hopper & Thompson, 1980; Givón, 1983), entretanto, de veia funcionalista, passaram a atentar para a iconicidade na língua, ao defenderem que se uma estrutura existe para executar uma função, então ela deve, de alguma forma, refletir, ou ser restringida, pela função que ela desempenha. Givón (1983), ao aprofundar essa abordagem, trata do chamado princípio da iconicidade, segundo o qual, há uma relação motivada entre forma e significado, isto é, entre expressão e conteúdo. A estrutura da língua reflete, assim, de alguma forma, a experiência do falante. Na língua, nada é arbitrário e a relação entre forma e significado é motivada (Haiman, 1983), apreensível pelo princípio da iconicidade.

Os estudos linguísticos que envolveram o princípio de iconicidade (NOGUEIRA, 2015) permitiram em suas análises e encaminhamentos verificar que alguns subprincípios fortalecem-se enquanto métodos de identificação de motivações contextuais. Assim, encontra-se, por exemplo, o subprincípio da quantidade: quanto maior, mais relevante – o que, muitas vezes, está relacionado à previsibilidade – for a quantidade de informação a ser transmitida ao interlocutor, maior será a quantidade de forma a ser utilizada em sua codificação morfossintática. Givón (1995b:49) assim o descreveu:

- (a) A larger chunk of information will be given a larger chunk of code.
- (b) Less predictable information will be given more coding material.
- (c) More important information will be given more coding material¹¹⁰.

Também Votre (1992) postulou a respeito desse subprincípio: “seriam desencadeadores de forma maior a informação maior, a imprevisibilidade da informação e a importância para a continuidade temática”. A base cognitiva relacionada ao subprincípio da quantidade, segundo o autor, estaria nas áreas de atenção e esforço mental. De fato, faz sentido imaginar que esses elementos seriam necessários para o processamento de informações imprevisíveis e consideradas mais importantes pelo locutor.

Outro subprincípio, o da distância, postula que quanto mais distantes as informações

¹⁰⁹ Quando faço uma afirmação arbitrária em linguagem humana ... não estou selecionando um ponto ao longo de alguma dimensão linguística que sinalize para um ponto correspondente ao longo de uma dimensão não linguística associada. (tradução da autora)

¹¹⁰ (a) Um pedaço maior de informação receberá um pedaço maior de código. (b) Informações menos previsíveis receberão mais material de codificação. (c) Informações mais importantes receberão mais material de codificação. (tradução da autora)

estiverem cognitivamente, mais distantes serão também colocadas sintaticamente:

- (a) Entities that are closer together functionally, conceptually, or cognitively will be placed closer together at the code level, i.e. temporally or spatially.
- (b) Functional operators will be placed closest, temporally or spatially at the code level, to the conceptual unit to which they are most relevant¹¹¹ (GIVÓN, 1995b:51)

Haiman (1983:782) também tratou desse conceito: “*the linguistic distance between expressions corresponds to the conceptual distance between them*¹¹²”. Relacionada a esse subprincípio está, primordialmente, a base cognitiva da memória associativa. Posicionar sintaticamente próximos elementos que são próximos cognitivamente possibilitará, através da memória associativa, um processamento mais rápido. A cognição estaria, assim, de alguma forma, refletida na sintaxe.

Tudo aquilo que for mais simples e esperado, já previsto pelos usuários da língua, será expresso com o mecanismo morfológico e gramatical menos complexo, receberá menor codificação; ocorrendo o oposto com informações imprevisíveis, que receberão, por sua vez, codificações maiores (com maior quantidade de forma) ou mais complexas, embora de mesmo tamanho. Então, o que está em jogo não é somente tamanho formal, mas a complexidade do pensamento, que tende a refletir-se na complexidade de expressão, como postulou Givón (1983:18): “*the more disruptive, surprising, discontinuous or hard to process a topic is, the more coding material must be assigned to it*¹¹³”. A opção pelo uso de uma construção em detrimento de outra jamais seria arbitrária ou não carregada de significado.

Givón (2009:12) estabelece, ainda, possíveis correlações entre linguística e complexidade cognitiva:

- a. *Coding: More complex mentally-represented events are coded by more complex linguistics/syntactic structures.*
- b. *Processing-I: More complex mentally-represented events require more complex mental processing operations. Therefore,*
- c. *Processing-II: More complex syntactic structures require more complex*

¹¹¹ (a) Entidades que estão mais próximas funcionalmente, conceitualmente ou cognitivamente serão colocadas mais próximas no nível da codificação, ou seja, temporalmente ou espacialmente. (b) Os operadores funcionais serão colocados mais próximos, temporal ou espacialmente ao nível da codificação, à unidade conceitual a qual eles são mais relevantes. (tradução da autora)

¹¹² a distância linguística entre expressões corresponde à distância conceitual entre elas. (tradução da autora)

¹¹³ Quanto mais perturbador, surpreendente, descontínuo ou difícil de processar é um tópico, mais material codificado deve ser atribuído a ele. (tradução da autora)

Como veremos em maiores detalhes nos Aspectos Metodológicos, esses e outros preceitos defendidos por Givón (1995a), brevemente apresentados abaixo, serão empregados na análise de dados:

a) **Structural complexity:** *The marked structure tends to be more complex (or larger) than the corresponding unmarked one.*

b) **Frequency distribution:** *The marked category (figure) tends to be less frequent, thus cognitively more salient, than the corresponding unmarked category (ground).*

c) **Cognitive complexity:** *The marked category tends to be cognitively more complex – in terms of mental effort, attention demands or processing time – than the unmarked one*¹¹⁵. (GIVÓN, 1995a:28)

O autor postula que a tendência geral na língua é que esses três critérios coincidam e que essa coincidência – ou seja, a associação comum entre marcação estrutural, marcação cognitiva e baixa frequência – é o reflexo mais geral da iconicidade na gramática (GIVÓN, 1995:28). Uma vez que investigo construções linguísticas em diferentes línguas, torna-se importante ressaltar que o que é cognitivamente complexo em uma língua, provavelmente também o será em outra. Como postulam Cummins & Swain (1986:155): “(...) *any language task which is cognitively demanding for a group of individuals is likely to show a moderate degree of interdependence across languages. In general, significant relationships would be predicted between communicative activities in different languages which make similar contextual and cognitive demands on the individual*¹¹⁶.” O emprego de construções linguísticas de imprecisão, por exemplo, não será, dessa forma, apenas complexo em uma língua, mas, sim,

¹¹⁴ a. Codificando: eventos mentalmente representados mais complexos são codificados por estruturas linguística/sintáticas mais complexas. b. Processando-I: eventos mentalmente representados mais complexos requerem operações de processamentos mentais mais complexas. Portanto, c. Processando-II: estruturas sintáticas mais complexas requerem operações de processamento mental mais complexas. (tradução da autora).

¹¹⁵ a) Complexidade estrutural: a estrutura marcada tende a ser mais complexa (ou maior) do que a não marcada correspondente. b) Distribuição da frequência: a categoria marcada (figura) tende a ser menos frequente, portanto, mais saliente cognitivamente, do que a categoria não marcada correspondente (fundo). c) Complexidade cognitiva: a categoria marcada tende a ser mais complexa cognitivamente – em termos de esforço mental, demanda de atenção ou tempo de processamento – do que a não marcada. (tradução da autora)

¹¹⁶ (...) qualquer atividade de linguagem que seja cognitivamente exigente para um grupo de indivíduos mostrará provavelmente um grau moderado de interdependência através das línguas. Em geral, relações significativas seriam previstas entre atividades comunicativas em línguas diferentes, as quais fazem exigências contextuais e cognitivas similares ao indivíduo. (tradução da autora)

em outras também.

Uma vez que ao passarem pelo processo de gramaticalização, construções linguísticas tornam-se mais abstratas e mais complexas, a verificação de ocorrência desse fenômeno pode também ser uma ferramenta interessante para medir os níveis de complexidade das expressões.

4.4. O processo de gramaticalização

Subjazem a esta tese as concepções de língua como atividade no tempo real e de gramática como dotada de um estatuto que é constantemente negociado nas situações comunicativas. Fundamento-me na postulação de que, a rigor, não há gramática como produto acabado, mas sim uma constante gramaticalização, que deve ser compreendida como um processo importante de renovação linguística.

O contínuo desenvolvimento de novas construções gramaticais é motivado, entre outros motivos, por necessidades comunicativas não satisfeitas, que passariam a requerer novas formas de expressão; pela ausência de designações linguísticas para determinados conteúdos cognitivos. Essa dinâmica promove uma contínua (re)organização da mente através da qual um uso novo é incorporado por caminhos produtivos disponíveis na bagagem de conhecimento prévio de todo locutor no exercício de considerar e compreender a perspectiva do outro. Um desses processos é o de gramaticalização.

O processo de gramaticalização é traduzido como uma transformação gradual de um elemento lexical em elemento gramatical ou de um item ou construção gramatical a mais gramatical ainda. Seriam deslizamentos que funcionam como uma válvula de escoamento de itens lexicais para uma nova categoria, mais gramatical. E, mais do que isso, seria a transformação de uma estratégia discursiva em uma construção sintática. Construções mais arraigadas à língua mobilizam-se para o entendimento, explanação e descrição de outras construções menos usuais, que acabam reanalisadas e agregadas às primeiras. A sintaxe seria o instrumento por meio do qual se desenvolvem as várias novas funções, especialmente porque, na interação, o material linguístico converte-se numa codificação sintática típica, com uma organização de itens que represente informações e intentos. O léxico, assim, constitui o início do processo de mudança, deslizando de modo muitas vezes imperceptível de um domínio mais concreto para um mais abstrato. Para Castilho (1997:32), a gramaticalização é “a codificação de categorias cognitivas em formas linguísticas, aí incluídas a percepção do mundo pelas diferentes culturas, o processamento da informação, etc”.

Reflete-se nesse processo o *princípio da exploração de velhos meios para novas funções*, postulado por Werner e Kaplan (1963), segundo o qual conceitos concretos são empregados para descrever fenômenos menos concretos e mais difíceis de serem conceptualizados. Assim, entidades concretas, perceptíveis pelos nossos sentidos corporais e, por isso, mais claramente delineadas, servem de base para nossa compreensão de ideias abstratas, sensações, de um modo geral, experiências não físicas, que por natureza mental ou sensorial são de mais difícil conceptualização. Esse processo foi observado, como evidenciaremos posteriormente, quando construções de imprecisão passam a assumir novas funções: a partir, por exemplo, de sua função vinculada à codificação de quantificação, mais concreta, algumas construções passam a ter sua atuação também vinculada à qualificação, mais abstrata, relacionada à avaliação, mas não física, e sim epistêmica.

A partir dessa perspectiva, a gramaticalização representa um processo dinâmico que seguiria uma única direção de mudança, sendo, por isso, regida pelo princípio da unidirecionalidade¹¹⁷, de acordo com o qual as mudanças ocorreriam sempre na mesma direção, ainda que não linearmente: de categorias mais próximas às experiências mais concretas do indivíduo para as categorias mais distantes do indivíduo, menos concretas. Esse princípio, entretanto, tem sido alvo de questionamentos por parte de autores dedicados ao estudo de mudanças linguísticas num viés cognitivo, mas as razões são claras: quando se lidam com movimentos não apreensíveis em formas, mas em processos, como é o caso de movimentos sinápticos, torna-se fugidia qualquer tentativa de organização linear.

Os estudos diacrônicos, ao mesmo tempo em que apresentam evidências da unidirecionalidade da mudança, nos provam que diversos usos atuais de determinados elementos linguísticos são encontrados em estágios anteriores da língua, ou seja, não seguiram uma única direção ao longo de seu processo de mudança. A constatação de uma regularidade nos usos de alguns elementos linguísticos em diferentes sincronias¹¹⁸ nos impõe a tarefa de repensar o princípio de unidirecionalidade. É importante ressaltar, no entanto, que a unidirecionalidade não nega a irreversibilidade do processo, mas, se esta ocorrer, não mais se configurará como gramaticalização. Muito provavelmente seja um caso de lexicalização, por isso torna-se mais prudente relacionarmos esse princípio aos rumos dos processos cognitivos

¹¹⁷ Assim como a mente do indivíduo, a menos que sofra de processos patológicos, não involui, o processo de gramaticalização e construcionalização também.

¹¹⁸ Enquanto o estudo sincrônico da língua tem como finalidade a descrição de um determinado estado dessa língua em um determinado momento no tempo, o estudo diacrônico (através do tempo) busca estabelecer uma comparação entre dois momentos da evolução histórica de uma determinada língua.

responsáveis pela produção e transferência de informação entre os diferentes domínios conceptuais – transferência esta que opera a partir de domínios mais concretos em direção a domínios mais abstratos, como observaremos – que os falantes praticam ao utilizarem a língua. Por fim, o fato de elementos linguísticos não seguirem uma única direção ao longo de seu processo de mudança não nega a unidireção. O que temos talvez seja uma forma cíclica; e mesmo a ciclicidade tem uma direção para se desenhar.

Para Martelotta (2003), a mudança de um elemento linguístico é o reflexo de, pelo menos, três aspectos diferentes: tempo e, sobretudo, cognição e uso.

Se tempo é fator necessário para que os processos de mudança se façam sentir, cognição e uso são de fundamental importância para uma teoria que interpreta as línguas humanas como o reflexo do comportamento, no ato concreto da comunicação, das restrições cognitivas associadas à captação de dados da experiência, à sua compreensão e ao seu armazenamento na memória, assim como à capacidade de organização, acesso, utilização e transmissão adequada desses dados. (MARTELOTTA, 2003:69-70)

Desse modo, o autor demonstra que a mudança linguística ocorre pela atuação de fatores cognitivos sob pressão do contexto de comunicação verbal entre usuários da língua. Refutando a perspectiva tradicional de que a mudança está relacionada primordialmente à sucessão temporal, o autor nos mostra que há evidências de que o mesmo tipo de transformação linguística pode processar-se repetidamente ao longo do tempo, podendo ser detectada em sincronias bastante distantes entre si. Haveria uma estabilidade dos mecanismos inferenciais que propiciam as extensões de sentido. Ferreira (2003), a título de ilustração, ao apresentar estudo sobre o emprego do verbo *poder* em diferentes épocas, conclui que basicamente as mesmas estratégias comunicativas e as mesmas inferências relacionadas ao uso desse verbo vêm sendo usadas pelos falantes em diferentes línguas. A autora, ao analisar os dados coletados, mostra que o fato de relacionarmos, por exemplo, a noção de capacidade à de possibilidade e esta à de permissão não tem caráter temporal ou linear, mas sim, tem a ver com leis gerais, de caráter pancrônico¹¹⁹, atemporais. Tem a ver com processos cognitivos realizados pelo cérebro humano, que podem, muitas vezes, serem os mesmos em diferentes épocas, diferentes sincronias.

Nesse sentido, todos os itens inovadores são, em outros contextos de usos, itens já em

¹¹⁹ Daí a importância de se aplicar uma perspectiva pancrônica ao estudo de fatos linguísticos, obtendo uma comparação entre várias sincronias da língua.

uso na língua. Meillet (1912:131), por exemplo, trata do processo de gramaticalização em termos de mudança categorial, abordando a recategorização (*le passage d'un mot autonome au rôle d'élément grammatical*¹²⁰). Em consonância com essa ideia, Votre (2000) defende que nada na língua desaparece ou é inteiramente novo. Tudo está em processo de adaptação às novas situações comunicativas, sendo constantemente reformatado. O fato é que, devido ao caráter imaginativo de nosso pensamento e às pressões cognitivas e comunicativas às quais somos submetidos a cada interação social, estamos continuamente renovando nossa capacidade imagética e aplicando-a a situações que percebemos como sendo análogas a outras já vivenciadas por nós.

Estudado tanto em uma perspectiva diacrônica quanto sincrônica (Heine, Claudi & Hünemeyer, 1991), o fenômeno da gramaticalização também desempenha papel importante na aquisição da língua – e será esta a concepção de gramaticalização focada nesta tese –, uma vez que pode, nesse contexto, referir-se ao contínuo processo de aquisição dos níveis, cada vez mais complexos, pragmáticos, semânticos e sintáticos. No caso específico da aquisição de uma segunda língua, Ramat (1995:120) postula: “*In second language acquisition the transition from elementary learner varieties based on the pragmatic mode to more context-independent and elaborated varieties entails a gradual approach to the grammatical system of the target language*¹²¹.” Assim, é possível identificar, também na análise do processo de aquisição de uma segunda língua, a atuação do fenômeno da gramaticalização, na medida em que construções mais complexas são adquiridas após e a partir da aquisição de outras construções mais concretas.

Torna-se relevante, nessa perspectiva, a sequência de categorias cognitivas que será utilizada como ferramenta de análise nesta tese e que deriva da seguinte sequência inicialmente proposta por Heine, Claudi e Hünemeyer (1991:48) dentro do modelo de gramaticalização:

persona > objeto > processo > espaço > tempo > qualidade

De acordo com os autores, construções linguísticas cujas funcionalidades estariam relacionadas às categorias mais à esquerda da escala seriam consideradas mais concretas e menos

¹²⁰ A passagem de uma palavra independente para o papel de um elemento gramatical. (tradução sugerida)

¹²¹ Na aquisição de segunda língua, a transição de variedades elementares do aprendiz, baseadas no modo pragmático, para variedades mais elaboradas e independentes do contexto implica uma abordagem gradual ao sistema gramatical da língua-alvo. (tradução da autora)

gramaticalizadas, ao passo que padrões funcionais relacionados às categorias mais à direita da escala sinalizariam construções linguísticas mais abstratas e mais gramaticalizadas. Essa sequência seria, então, percorrida pelos itens ao longo de seu processo de gramaticalização. Nesta tese, no entanto, ela será fonte de uma importante ferramenta de análise de outro fenômeno: a aquisição linguística. Da mesma forma como ocorre no desenvolvimento ontogênico, tudo o que é mais concreto e mais próximo do indivíduo é adquirido antes. A noção de *pessoa* é adquirida antes da de *objeto*, enquanto essa é adquirida antes da noção de *atividade* e assim por diante. Como afirmou Lima-Hernandes (2009):

Como argumenta Mithen (1998), não é difícil reconhecer a rota de evolução da espécie por meio da evolução dos indivíduos em suas atividades cotidianas. Na evolução do bebê, a consciência de suas partes (mãos, pés, braços, boca, etc.) é primitiva em relação ao todo (ele enquanto indivíduo distinto de outros indivíduos ; ele como um ser deslocado da figura da mãe, por exemplo). Somente após ter controle sobre essas partes, terá condições de manipular objetos e dele será exigida maior maturidade para torná-los instrumentos (por exemplo, brincando e jogando coisas ao chão para outras pessoas pegarem). Com a maturidade de seus membros e de sua mente, terá condições de explorar espaços físicos distintos, mas a noção de tempo mais refinada demorará a emergir, assim como a concepção de eventos em processo. Avaliar tudo isso será uma atividade que demandará tempo maior ainda. Se meu raciocínio estiver correto, posso, então, ratificar a ideia de que *pela ontogenia é possível recuperar a filogenia*. Em outras palavras, tomar como alvo de análise o comportamento linguístico de indivíduos permitirá recolher fragmentos da evolução linguística da espécie e, conseqüentemente, projetar rotas de evolução linguística. (Lima-Hernandes, 2009:26)

Essa sequência é, portanto, percorrida pelo homem na filogenia, pelo indivíduo na ontogenia e também na aquisição linguística. É importante destacar, como citado pela autora nesse mesmo artigo, que a ideia de que pela ontogenia é possível recuperar a filogenia foi inicialmente proposta por Haeckel, ainda no século XIX. O conceito será, então, recuperado por Mithen (2002 :59), ao afirmar que “as fases do desenvolvimento mental na criança refletem as fases da evolução cognitiva dos nossos ancestrais”. Em publicação posterior, Lima-Hernandes (2009) argumenta que:

(...) a evolução do homem pode ser (...) correlata a essa organização, e que, num movimento de deslizamento (perdas/ganhos imperceptíveis de traços), o analista pode reconhecer que as noções humanas vão se abstratizando (ou tornando-se mais complexas) à medida que os indivíduos amadurecem mental e fisicamente (LIMA-HERNANDES, 2009:6)

A autora e o grupo de pesquisa por ela liderado – o Grupo de Pesquisa CNPq/USP “Mudança Gramatical do Português” – refletiu por muitos anos sobre as organizações propostas

por Heine, Claudi e Hünne Meyer (1991:48) e, a partir de trabalhos empíricos conduzidos com falantes cultos, testou os usos reais das categorias cognitivas propostas, concluindo que uma reorganização deveria ser sugerida:

corpo > pessoa > objeto > (atividade) > espaço > tempo > processo > qualidade

Além da inserção de novas categorias que se atentam a deslizamentos menores, como é o caso das categorias *corpo* e *atividade*, foi proposta a mudança de posição a ser ocupada pela categoria *processo*. A esse respeito, Lima-Hernandes (2008:25) argumenta que:

O que se espera é que toda categoria mais à esquerda seja pressuposta nas categorias mais à direita porque a derivação está implicada. Como se poderia ter um *processo* sem se ter implicada a categoria *tempo*, responsável pela dinâmica no *espaço* físico? Estudos sobre as rotas de gramaticalização de verbos, dentre os quais cito Batista (2007) com o verbo *tirar*, têm ratificado essa inconsistência.

Ao observar o processo de gramaticalização do item *até*, Lima-Hernandes (2010 :97) levanta oito padrões funcionais a partir de dados extraídos do *corpus* parcial do Projeto História do Português Paulista. Ao aplicar a sequência de categorias cognitivas à análise, a autora identifica que (i) o padrão que se classifica como conjunção vincula-se à categoria cognitiva *tempo*, (ii) os padrões reunidos na classe de palavras preposição devem ser vinculados à categoria cognitiva de *processo*, (iii) enquanto os padrões identificados como partículas discursivas associam-se à categoria cognitiva *qualidade*, uma vez que envolvem avaliação e intenção. A seguir, alguns dados retirados do levantamento realizado pela autora:

- (i) Trabalhou em serviço público, na área imobiliária e financeira **até** se envolver com a área jornalística, já com 50 anos de idade, e adquirir a Folha de São Paulo. (editorial de jornal de bairro – século XXI)
- (ii) Devemos comemorar a vida. Comemorar desde a fatia de bolo **até** as velas acesas e pelo vento apagadas. (editorial de jornal de bairro – século XXI).
- (iii) Pode **até** parecer simples e normal este procedimento. Não é. E isso tem nos custado feridas profundas, concorrência desleal e uma luta sem quartel que se renova diuturnamente. (editorial de jornal de bairro – século XXI)

A organização desses padrões funcionais a partir da aplicação da sequência de

categorias cognitivas aos dados permite vislumbrar, segundo Lima-Hernandes (2010:103), uma abstratização dos usos do item *até* em seu processo de gramaticalização. Diversos outros estudos fizeram uso dessa mesma ferramenta de análise, como Galbiatti (2008) ao investigar as perífrases *agora que* e *já que*, Lima-Hernandes (2005) em sua pesquisa a respeito dos itens *tipo*, *feito*, *igual* e *como*, Batista (2007) ao analisar o verbo *tirar* e Sartin (2008) em estudo sobre as orações *para + infinitivo*.

Foi a partir desses e de outros trabalhos empíricos desenvolvidos pelos integrantes do grupo de pesquisa citado que Lima-Hernandes (2010:89) propôs as alterações à sequência de categorias cognitivas de Heine, Claudi e Hünne Meyer (1991) e sugeriu o seguinte *continuum* de abstratização, que será utilizado como ferramenta de análise da aquisição linguística dos participantes na pesquisa desta tese:

corpo > pessoa > objeto > (atividade) > espaço > tempo > processo > qualidade > avaliação
(Lima-Hernandes, 2010:89)

Ao percorrer a aquisição desses conceitos, a criança ganha em complexidade e adquire, por fim, consciência de si no mundo. A subjetividade – conceito aqui explorado anteriormente – é, dessa forma, alcançada antes da intersubjetividade, quando a criança se torna agente. Nesse mesmo sentido, os padrões funcionais de construções linguísticas relacionados às categorias mais à direita do *continuum* sinalizam construções intersubjetivas e, por sua vez, os indivíduos que as empregam estariam em um estágio mais avançado de aquisição da língua. Como mencionado anteriormente, esta tese focará nesse último fenômeno.

Neste capítulo, selecionei alguns temas relevantes para discutir o conceito de língua de herança. O primeiro deles é o contexto em que essa língua nasce: um contexto de bilinguismo, em que a identidade, a cultura e a língua se tornam uma herança imaterial. O falante de herança, nesse sentido, vai ser lapidado, delineado de acordo com as políticas linguísticas familiares, como demonstrei na seção 2.3. Dessa forma, não cabe discutir língua fora da cultura. Por isso, na seção 3, convoquei as ideias de Tomasello (1999) sobre língua não ser desvinculada de cultura. Nessa, vale ressaltar, toda construção de sentido só é feita em interação. Não existe sentido que se construa de uma forma isolada dos demais componentes. A situação do falante de língua de herança é uma situação atípica, porque ele está incluso em dois núcleos de interação muito distintos, em que um impede que o outro seja realizado em sua plenitude. Nesse sentido, processos cognitivos entram em ação.

Por isso, na seção 4, decidi discutir o papel da cognição e do processo de gramaticalização nessa concepção cognitiva. O desenvolvimento da criança está também aí inserido, uma vez que percorre uma cadeia de categorias cognitivas cada vez mais complexificadas, empregadas, aliás, como ferramenta, nesta tese, para avaliar *inputs* e *outputs* de crianças, apresentadas nas seções 1.2. e 1.3. dos Aspectos Metodológicos, envolvidas em diferentes contextos de aquisição do português. O mote principal será verificar em que medida o falante consegue lidar com subjetividade e intersubjetividade. Como instrumento importante para avaliar a inserção ou não do indivíduo na língua-cultura, utilizarei, por sua vez, o princípio de iconicidade, recurso vindo da ciência cognitiva e aplicado também ao processo de gramaticalização, mas que pode abreviar-me fundamentalmente a organização dos padrões de uso desses falantes. No capítulo II, delimitarei melhor os objetivos desta tese e delinearei o objeto sob o qual me debruçarei.

Capítulo II

Objeto e Objetivos

Para delinear o objeto que tomo para estudo num contexto de bilinguismo, será preciso, antes, situar os conceitos e relações estabelecidas entre as línguas utilizadas nesse contexto. Independentemente das decisões individuais ou familiares, pelo menos duas línguas estarão presentes no contexto de bilinguismo e alguns fatores ou circunstâncias podem ter maior ou menor peso sobre a decisão de manutenção de uma delas em determinados contextos de interação. Um contexto especial de bilinguismo interessa-me, o da língua de herança. Reconhecer seus contornos e similaridades e distanciamentos dos demais tipos de língua será fundamental a partir de agora para compreender a seleção do distrator linguístico (que poderia ser objeto de interesse linguístico) para o estudo das LHs.

1. Delimitação dos objetos

Durante as pesquisas realizadas na Iniciação Científica (NOGUEIRA, 2010) e no Mestrado (NOGUEIRA, 2014), identificamos e discernimos graus de gramaticalização de construções linguísticas codificadoras de imprecisão como estratégias intersubjetivas. Verificamos que esses usos por parte de falantes cultos do português como língua materna – por exemplo, *meio, meio que, quase, quase que* – não somente protegiam o escrevente em sua competência ideológica, mas, ainda, permitiam a exposição de *background* informacional ou repertório cultural como forma de impressionar positivamente o leitor. O reconhecimento dessas estratégias nos conduziu à conclusão de que uma escala de envolvimento do sujeito poderia ser organizada em três padrões funcionais, ou seja, que esses usos favoreceriam o reconhecimento da intenção do escrevente em se aproximar argumentativamente do interlocutor. E esse reconhecimento era intermediado pela codificação sintática e pela gradação de subjetividade: (a) menos subjetivo (porque não concebemos uma objetividade isenta do sujeito), (b) subjetivo propriamente dito e (c) intersubjetivo.

Ao evidenciamos que o emprego das construções codificadoras de imprecisão revelavam a mobilização de uma estratégia discursivo-pragmática poderosa e que o processo de codificação sintática de intenções através dessas construções era bastante complexo, uma questão surgiu: haveria diferença entre o nível de complexidade das estratégias empregadas por falantes da língua portuguesa como língua materna e por falantes envolvidos em outros contextos: português como segunda língua e como língua de herança? Definimos, então, essas construções linguísticas como **objeto linguístico** da pesquisa de doutorado e o português como língua de herança como **objeto teórico** principal.

1.1. Português como língua de herança¹²² – objeto teórico

O termo refere-se ao contexto em que o pai e/ou a mãe decide transmitir a língua portuguesa a sua criança nascida fora de seu país de origem ou imigrada. Nas palavras de Mendes (2012:21): “O português como língua de herança caracteriza-se pelos contextos em que o português e sua cultura são ensinados a filhos de imigrantes, em diferentes partes do mundo, e representantes de diferentes línguas-culturas em português”.

Moroni (2015), em investigação sobre o termo “português como língua de herança”, encontrou como primeiro registro – ou seja, o documento mais antigo localizado – na ata de uma reunião da mesa temática de Educação e Cultura na II Conferência Brasileiros no Mundo (CBM), em 2009 (BRASIL, 2009). Segundo a autora, isso não teria sido acidental.

Nesse momento, o terreno parecia estar preparado para o surgimento de uma etiqueta, eficaz inclusive nos mecanismos de busca da internet, que permitisse às comunidades brasileiras de todo o mundo, com projetos educativos voltados principalmente para crianças, focados na língua e cultura “nacionais” e na constituição do que se percebe como “brasilidades no exterior” se identificar em buscas na rede e estabelecer um diálogo virtual. Aos poucos, essas possibilidades de diálogo e intercâmbio de informações conduziram a uma articulação para reivindicar, coletivamente e em diferentes instâncias, visibilidade, apoio financeiro e políticas públicas. (MORONI, 2015:77)

Atualmente, o PLH¹²³ já se firmou como campo de estudo próprio e tem alcançado âmbitos cada vez mais amplos, que vão além do ensino/aprendizagem/aquisição de LHs. Nesta

¹²² Para retomar as definições de PLI, PLA e PLH assumidas nesta tese, recorrer, no capítulo da Fundamentação Teórica, às seções 1.7.1.; 1.7.2 e 2, respectivamente.

¹²³ Abreviação adotada para referir-se ao “português como língua de herança”.

tese, por exemplo, ele é abordado sob a perspectiva da Linguística, mas já foi, em outros estudos, trabalhado em outros campos de conhecimento, como a Sociolinguística (Moroni, 2015), a Sociocognição (Lima-Hernandes, Ciochi-Sassi, Rehberg, 2018), a Fonologia (Weiss, Dutra, Fonseca, 2018), entre outros.

Como ocorre com toda LH, entretanto, os desafios enfrentados para a manutenção do PLH são muitos, nos mais diferentes âmbitos: atitudes negativas em relação ao Brasil, desvalorização da língua portuguesa, necessidade de mais investimentos para o ensino da língua no exterior são alguns exemplos. Sobre essa última questão, Mendes (2012:21) aponta que: “De modo geral, as iniciativas para o desenvolvimento dessa área de promoção do português, pelo menos a partir do Brasil, têm sido de responsabilidade da sociedade civil, ou seja, dos imigrantes brasileiros que são pais e mães preocupados em deixar o seu legado linguístico e cultural para seus filhos.”. A respeito das atitudes negativas à preservação do PLH, essas envolveriam, segundo Mota (2004:159): “expressão de insatisfação generalizada com as coisas do Brasil; rejeição ao convívio com a comunidade brasileira; autoritarismo ao impor o uso do português em casa (estudo forçado da língua e excesso de correções)”. Como Mendes (2012:23) postulou: “Pertencimento não é algo que se possa impor, pois é necessariamente uma construção, um processo de identificação, de querer tornar-se ou fazer parte.”

Segundo Moroni (2015:33), “mais que uma língua, o PLH, como toda língua de herança, tem uma função sociocultural (...), revelando-se o meio pelo qual os falantes expressam uma cultura que lhes é comum e seus vínculos afetivos e identitários, mesmo que não os de origem do indivíduo, se este já nasceu no exterior, mas de uma história familiar.”.

1.2. Imprecisão – objeto linguístico

Colocado como objeto linguístico desta tese, é bem-vinda uma explanação a respeito do conceito de imprecisão e os tópicos a ele inerentes. Primeiramente, deve-se ressaltar que esse conceito está atrelado ao traço *irrealis*. Uma afirmação *irrealis* foi assim definida por Givón (1995a:114): “*The proposition is weakly asserted to be either possible, likely or uncertain (epistemic sub-modes), or necessary, desired or undesired (valuative-deontic sub-modes). But the speaker is not ready to back up the assertion with evidence or other strong grounds; and challenge from the hearer is readily entertained, expected or even solicited*¹²⁴.” O emprego de

¹²⁴ A proposição é fracamente declarada como sendo possível, provável ou incerta (sub-modos epistêmicos), ou necessária, desejada ou indesejada (sub-modos valorativo-deonticos). Mas o falante não está pronto para apoiar a afirmação com evidências ou outros fundamentos fortes; e uma contestação do ouvinte é facilmente entretida, esperada ou, até mesmo, solicitada. (tradução da autora)

construções codificadoras de imprecisão é a estratégia para se defender justamente de possíveis contestações por parte do ouvinte.

Ainda segundo o autor (1995:64), a comunicação de não-eventos ou não-estados, como no caso do *irrealis*, é o fenômeno marcado, por ser menos frequente – falamos mais sobre eventos que ocorrem ou ocorreram do que sobre aqueles pertencentes à esfera das possibilidades, do não real. O traço *realis*, por sua vez, é não-marcado:

The unmarked cognitive status of the *realis* modality (vs. *irrealis*) is probably due to both cognitive and socio-cultural factors. For *realis* to be cognitively the unmarked modality, one must then assume that events that did occur in real time and space, or are occurring at the time of speech, are more salient in the mind than events that did not occur, or might occur at some hazy future date. The basis for this assumption must be found in properties of human perception and memory: Directly-witnessed events are more memorable than unwitnessed ones. And memory traces of the past, arising from either direct experience or the testimony of a reliable witness, are more salient, stored better and retrieved faster, than potential, hypothetical or future events that are yet to occur. The higher text-frequency of *realis* in everyday human discourse may also reflect its higher socio-cultural relevance: Events that did happen or are happening are more likely to affect one's life than hypothetical future events¹²⁵. (GIVÓN, 1995:56)

Assim, ao empregarem, por exemplo, o item *meio* e o item *quase* nos contextos a seguir, os falantes referem-se a eventos que não ocorreram e estados inexistentes, os quais, conforme Givón, são mais salientes cognitivamente:

(...) cognitive saliency – and with it linguistic markedness – is not a purely physiological phenomenon, but rather the product of interaction between the more perceptual and the more cultural aspect of cognition. That reality is constructed at the intersection of the two is not exactly a surprise¹²⁶.” (GIVÓN, 1995:66)

A cognição, portanto, não é simplesmente o espelho da experiência externa, ou seja, do

¹²⁵ O status cognitivo não marcado da modalidade *realis* (vs. *irrealis*) é provavelmente devido a fatores cognitivos e sócio-culturais. Para que *realis* seja cognitivamente a modalidade não marcada, deve-se, então, supor que os eventos que ocorreram em tempo real e espaço, ou estão ocorrendo no momento da fala, são mais salientes na mente do que eventos que não ocorreram, ou podem ocorrer em alguma data indefinida no futuro. A base para essa suposição deve ser encontrada nas propriedades da percepção humana e da memória: eventos testemunhados diretamente são mais memoráveis do que os não testemunhados. E os traços de memória do passado, decorrentes da experiência direta ou do depoimento de uma testemunha confiável, são mais salientes, armazenados melhor e recuperados mais rapidamente do que eventos potenciais, hipotéticos ou futuros, que ainda estão por ocorrer. A maior frequência de texto da *realis* no discurso humano cotidiano também pode refletir sua maior relevância sociocultural: os eventos que aconteceram ou estão acontecendo têm maior probabilidade de afetar a vida de uma pessoa do que eventos futuros hipotéticos. (tradução da autora)

¹²⁶ a saliência cognitiva - e com ela a marcação linguística - não é um fenômeno puramente fisiológico, mas, sim, o produto da interação entre o aspecto mais perceptivo e o mais cultural da cognição. Que a realidade é construída na intersecção dos dois não é exatamente uma surpresa. (tradução da autora)

real. Ela é um filtro construtivo que molda a experiência de maneiras adaptativamente vantajosas.

era um pianista de primeira, e estava MEIO interrompendo a carreira para se dedicar às letras [L.C.M.L.]¹²⁷

Em vários momentos, a tradição QUASE sucumbiu na luta pela sua manutenção diante do processo urbano-industrial, que fragmenta a vida e enfraquece as relações próximas. (FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS, 2007, Resumos de teses, séc. XXI)

Cognitivamente, o traço *realis* está relacionado à verdade lógica, enquanto o *irrealis*, à certeza subjetiva. Já comunicativamente, o primeiro se refere ao significado orientado ao falante – ou seja, da ordem da semântica –, ao passo que o segundo, está associado ao significado interativo e socialmente negociado – ordem da pragmática – envolvendo tanto o falante quanto o ouvinte (GIVÓN, 1995:115). O autor trata desse fenômeno ao abordar o conceito de epistêmica:

(...) epistemic is not purely a matter of truth, speaker's belief or subjective certainty. Rather, epistemics typically involves hearer-directed considerations, such as possible challenge, supporting evidence, relative status and power, control and authority – in other words, interpersonal relations¹²⁸. (GIVÓN, 1995:166,167)

O emprego de construções de imprecisão envolve a negociação de significados entre falante e ouvinte, uma vez que, em muitos contextos, prevê a antecipação por parte do falante de uma possível contestação por parte do ouvinte. Em outros contextos, são empregadas como estratégia de polidez. Como afirma Kornfeld (2013:39), a atenuação, suscitada pelas construções de imprecisão, é “*la mitigación de una afirmación o de un acto de habla que sirve para regular la relación interpersonal y social entre interlocutores, en la medida en que se trata de una estrategia propia de la cortesía*¹²⁹.” Lakoff (1979), por sua vez, propõe uma regra de polidez,

¹²⁷ Dado retirado de amostras de língua falada produzidas por informantes contatados na década de 70 do século XX por pesquisadores do Projeto NURC-SP (Norma Urbana Culta de São Paulo).

¹²⁸ epistêmico não é puramente uma questão de verdade, de crença do falante ou de certeza subjetiva. Ao contrário, a epistêmica tipicamente envolve considerações direcionadas ao ouvinte, tais como possível contestação, evidência de apoio, status e poder relativos, controle e autoridade - em outras palavras, relações interpessoais. (tradução da autora)

¹²⁹ a mitigação de uma afirmação ou de um ato de fala que sirva para regular a relação interpessoal e social entre os interlocutores, na medida em que é uma estratégia própria da cortesias (tradução da autora)

segundo a qual, ser polido é mais importante em uma conversação do que ser claro, pois quem faz uso da clareza insistentemente e acima de todo o resto, pode não ser considerado um comunicador eficiente ou um membro digno de admiração em sua cultura. Assim, nas relações interpessoais, em geral, a necessidade de fortalecer o relacionamento está acima da necessidade de comunicar ideias. De fato, a transmissão de informações codificadas sintaticamente que vão além daquelas presentes objetivamente nas afirmações é um processo mais frequente na língua do que a simples comunicação de fatos. Na realidade, é atípico na comunicação que o falante queira apenas informar o ouvinte sobre um simples fato.

É comumente assumido que a língua deva ser precisa e que a imprecisão, dessa forma, deva ser evitada sempre que possível. Nesta tese, assumo outra posição ao considerar a imprecisão como estratégia discursivo-pragmática necessária para atender a necessidades comunicativas. Jucker *et al.* (2013:1737) ao abordarem o conceito de “vagueness”, cuja tradução para o português é “imprecisão”, afirmam nesse sentido:

Vagueness in reference is often seen as deplorable deviation from precision and clarity. Using a relevance theoretical framework of analysis, we demonstrate instead that vague expressions may be more effective than precise ones in conveying the intended meaning of an utterance. That is, they may carry more relevant contextual implications than would a precise expression. In introducing entities into a conversation, we found that vague referring expressions often served as a focusing device, helping the addressee determine how much processing effort should be devoted to a given referent¹³⁰.

Essas expressões são, assim, respostas à necessidade do interlocutor de ser mais expressivo, criativo e efetivo na codificação de suas intenções. O emprego dessas construções linguísticas exige, por conseguinte, complexidade cognitivo-social e exploração de um *common ground*. Daí imaginarmos que seria produtivo investigar esse objeto como “distintor de graus de inserção cultural de indivíduos os quais fossem híbridos quanto a sua língua materna” (LIMA-HERNANDES, CIOCCHI-SASI & REHBERG, 2018:1215). A hipótese de que indivíduos que demonstram empregos variados e adequados das construções de imprecisão possam ser considerados falantes comunicativamente competentes na língua encontra eco nas

¹³⁰ A imprecisão na referência é frequentemente vista como um desvio deplorável da precisão e da clareza. Usando um relevante arcabouço teórico de análise, demonstramos, ao invés disso, que expressões imprecisas podem ser mais eficazes do que as precisas na transmissão do significado pretendido de um enunciado. Ou seja, elas podem trazer implicações contextuais mais relevantes do que uma expressão precisa traria. Ao introduzir entidades a uma conversação, descobrimos que expressões de referência imprecisa geralmente serviam como um dispositivo de foco, ajudando o destinatário a determinar quanto esforço de processamento deveria ser dedicado a um dado referente. (tradução da autora)

palavras de Jucker *et al.* (2013:1738-39):

The ability to vary the precision of utterances and to use them in appropriate contexts is thus part of the speaker's communicative competence, and the interpretation of such expressions is a natural part of language use. It follows that an understanding of the nature and the role of vagueness in language use is critical to an understanding of language itself. (...) Vagueness is not only an inherent feature of natural language but also – and crucially – it is an interactional strategy. Speakers are face with a number of communicative tasks, and they are vague for strategic reasons. Varying the level of vagueness may help guide the addressee to make the intended representation of entities and events and to draw intended implications from them¹³¹.

Responsáveis pela codificação sintática de intenções, as construções de imprecisão atuam como estratégias interacionais e são, nessa medida, cognitivamente complexas, requerem esforço cognitivo, como também atestam os mesmos autores (2013:1766):

Of course a vague expression may require more processing effort on the part of the hearer. In formulating a vague expression, the speaker relies on her assumption about the hearer's cognitive abilities as well as her assumption about their shared common ground. The speaker assumes the hearer is able to access the contextual assumptions intended by the speaker¹³².

A imprecisão, dessa forma, exige habilidades cognitivas e sociais, além de um *common ground* compartilhado, para ser adequadamente codificada sintaticamente pelo locutor e decodificada pelo interlocutor.

Tendo abordado os objetos desta tese, apresento, a seguir, os objetivos.

2. Objetivos

Colocamos como **objetivo principal**, a investigação, em um quadro comparativo, da identificação e compreensão das funções complexas desempenhadas pelas construções

¹³¹ A habilidade de variar a precisão dos enunciados e usá-los em contextos apropriados é, portanto, parte da competência comunicativa do falante, e a interpretação de tais expressões é uma parte natural do uso da língua. Segue-se que uma compreensão da natureza e do papel da imprecisão no uso da língua é crucial para uma compreensão da própria língua. (...) A imprecisão não é apenas uma característica inerente da língua natural, mas, também, - e crucialmente - é uma estratégia interacional. Os falantes enfrentam uma série de tarefas comunicativas e são vagos por razões estratégicas. Variar o nível de imprecisão pode ajudar a orientar o destinatário a fazer a representação pretendida de entidades e eventos e a extrair implicações pretendidas deles. (tradução da autora)

¹³² É claro que uma expressão imprecisa pode exigir mais esforço de processamento por parte do ouvinte. Ao formular uma expressão imprecisa, o falante baseia-se em sua suposição sobre as habilidades cognitivas do ouvinte, bem como em sua suposição sobre seu *common ground* compartilhado. O falante assume que o ouvinte é capaz de acessar as suposições contextuais pretendidas pelo falante. (tradução da autora)

linguísticas codificadoras de imprecisão, bem como o nível de complexidade do emprego das mesmas por falantes do português envolvidos em três diferentes tipos de aquisição de língua, cujas definições foram adequadamente apresentadas na Fundamentação Teórica: língua adicional (LA), língua de herança (LH) e língua inicial (LI), como grupo de controle. Pretendemos analisar o contexto sintático – por exemplo, escopos – das construções codificadoras de imprecisão empregadas por participantes desses três grupos a fim de verificar quais os contextos sintáticos demandam maior complexidade. Essa investigação nos permitirá refletir a respeito do que revelam as escolhas linguísticas desses indivíduos no que se refere às motivações cognitivas e ao estatuto linguístico da LA, da LH e da LI que as teriam suscitado. Apresentamos, a seguir, as definições que assumimos nesta tese para esses contextos de aquisição.

A hipótese que norteará este estudo é a de que línguas em que o falante detém maior acesso a *inputs* informais e espontâneos propiciam ao falante um maior espectro na gradação da imprecisão. Compete-nos explicar em que medida os três tipos de aquisição de língua diferem na apropriação da codificação sintática da imprecisão, um uso altamente intersubjetivo e que impõe um modo sociocultural para sua representação na língua.

Como mencionamos, a delimitação do objeto de pesquisa deste doutorado foi sendo realizada com estudos menores desde nossa pesquisa de Iniciação Científica – financiada pela FAPESP e pelo CNPq. Na ocasião, havíamos identificado funções aproximativas em entrevistas de falantes paulistas considerados cultos nos usos do item *meio* e da locução por ele formada, *meio que*. O valor de imprecisão nos chamou a atenção em usos como os dos exemplos¹³³ abaixo:

- (1) eu ouço muita coisa até um pouco, também no mesmo esquema que eu falei pra você, MEIO por obrigação [L.A.M.T.]¹³⁴
- (2) porque nós da área de letras, nós tendemos a esquecer isso, nós mesmos achamos, ficamos MEIO numa posição (...) [F.A.]
- (3) A Faculdade estava MEIO QUE dividida entre a união, nas Letras, e a divisão [R.B.].

À época, estávamos incorporando conceitos e métodos das teorias sobre gramaticalização associadas às funções discursivo-pragmáticas. O resultado dessa pesquisa foi

¹³³ Esse *corpus* foi constituído por amostras de língua falada culta na cidade de São Paulo, gravadas na primeira década do século XXI e reunidas em 2012 por pesquisadores do Projeto *História do Português Paulista* – PHPP.

¹³⁴ As abreviaturas referem-se aos nomes dos informantes.

o reconhecimento de que algumas construções estavam em competição funcional, porém ocupavam contextos específicos em função de sua complexidade construcional. Foram produtos dessa reflexão os seguintes trabalhos: Nogueira (2008; 2009; 2010). Um item que revelou um espectro funcional de imprecisão em graus de abstratização distintos foi a construção *meio que*. Entender o que a diferenciava das demais e sua produtividade contextual foram também questões motivadoras à época. Saber em que medida essas estratégias poderiam ser empregadas na língua escrita formal foi uma questão que nos motivou a elaborar um projeto de mestrado.

Durante dois anos, investigamos a correlação entre produtividade contextual e atuação de categorias cognitivas na funcionalidade dessa construção no texto escrito formal. O resultado dessa investigação permitiu reconhecer o papel da face na base da decisão por usos mais complexos (NOGUEIRA, 2014). Evidenciamos que uma estratégia discursivo- pragmática poderosa era mobilizada para proteger a face do escrevente que se encontrava numa situação de grande tensão e exigência pela norma culta¹³⁵ e concluímos que uma escala de envolvimento do sujeito escrevente poderia ser organizada em três padrões funcionais, intermediados pela codificação sintática e pela gradação de subjetividade: (a) menos subjetivo (porque não concebemos uma objetividade isenta do sujeito), (b) subjetivo propriamente dito e (c) intersubjetivo.

Nos exemplos *menos subjetivos*, observamos o emprego de *quase* na expressão de valores imprecisos. Foram três os subpadrões identificados: (i) imprecisão espacial¹³⁶ – empregada quando o falante não consegue situar numérica ou geograficamente de forma mais certa uma informação; (ii) imprecisão quantitativa¹³⁷ – em muitos casos, com a intenção de conduzir à impressão de amplitude: a exposição de um dado de forma imprecisa, possibilitada pelo emprego de *quase*, conduz o leitor a assumir como informação uma quantidade maior do que aquela a qual seria indicada pela quantificação exata, precisa; (iii) imprecisão temporal¹³⁸ – nesses casos, os escopos prestam-se à estratégia de conferir maior precisão temporal, a qual é impedida, devido a diversas intenções comunicativas, pelo emprego de *quase*.

Os *subjetivos propriamente ditos*, por sua vez, são aqueles em que se observa a ação do

¹³⁵ O *corpus* da pesquisa foi constituído por redações de candidatos ao vestibular da FUVEST e resumos de dissertações e teses defendidas em diferentes faculdades da Universidade de São Paulo.

¹³⁶ Ex: *QUASE lá, na fronteira do México e EUA*. (FUVEST, 2009, Redações dissertativas)

¹³⁷ Ex: *no Brasil são gerados QUASE 100 mil toneladas por dia de resíduos orgânicos* (ESCOLA DE ENGENHARIA DE SÃO CARLOS, Resumo de tese, 2013)

¹³⁸ Ex: *Desenhado a partir de fragmentos de QUASE um século* (FACULDADE DE ARQUITETURA E URBANISMO, Resumo de tese, 2012)

autor-escrevente ao manipular as informações. Ilustra essa função os casos¹³⁹ em que *quase* atua atribuindo traço de polaridade negativa sobre escopos de polaridade altamente positiva, produzindo traço de indefinição ou de imprecisão, tais como *todo(s)*, *toda(s)*, *tudo*, *totalidade*, *total*, *sempre*, e outros casos em que *quase* toma como escopo o valor categórico em si, com vistas a produzir efeito focalizador da prototípia a que se visa defender, como em: *o que vemos é uma divisão gigantesca de classes, onde é QUASE impossível avaliar as pessoas por seus valores morais* (FUVEST, 2010, Redações dissertativas). Nesse exemplo, o escopo “impossível” é o valor prototípico focalizado. Em todos os dados subjetivos de *quase*, observamos dois processos envolvidos: preservação de face do escrevente (há o impedimento da interpretação de que o escrevente empenha sua palavra e imagem totalmente ao que escreve) e, por outro lado, os conceitos pretendidos pelos escopos são transmitidos, os *frames* a eles relacionados são acessados pelo leitor. Em outras palavras, os mecanismos linguísticos de significação dos escopos são acionados pelos interlocutores, entretanto, o item *quase* “controla” o modo como esses mecanismos deverão ser ativados.

Nos padrões intersubjetivos, nota-se que o falante/escrevente provoca um exercício inferencial do ouvinte/leitor sobre a percepção ou compreensão que esse (s) fará (ão) de sua mensagem, a partir de “pistas” socialmente estabelecidas e que codificam sintaticamente a ação do autor-escrevente ao manipular as informações de modo a localizá-las numa escala constituída por graus de modalidade, cujos polos seriam: *sim* e *não*; *sempre* e *nunca*; etc. Ocorre, nos dados intersubjetivos, o monitoramento da percepção interpretativa do interlocutor, como no exemplo: *Infelizmente, QUASE nunca temos uma versão neutra e objetiva dos acontecimentos*. (FUVEST, 2004, Redações dissertativas). Nesse caso, a percepção interpretativa suscitada por “nunca”, polo da escala de modalidade, é monitorada.

E foi nesse ponto que pudemos reconhecer a importância de se estudar a imprecisão: ela permite reconhecer a intersubjetividade¹⁴⁰, fenômeno responsável pela interação comunicativa. Esta assume papel de destaque na aquisição de línguas e, assim, no desenvolvimento da

¹³⁹ Ex: *em QUASE todos os cantos tem sempre uma fronteira*. (FUVEST, 2009, Redações dissertativas)

¹⁴⁰ Há também trabalhos dedicados à análise da língua inglesa que tratam do caráter intersubjetivo de construções codificadoras de imprecisão, como Verhagen (2005) que analisa os operadores argumentativos *barely* e *almost*, e Gerrevinck & Hoop (2007), os quais afirmam: We have seen that especially in those cases where a proposition p leads to conclusion q and proposition p is not (entirely) true in the real world, a speaker can use a formulation with *almost* to try and convince the hearer still that conclusion q is the case, without having to tell a lie. Formulations with *almost* surfaced as the optimal output for achieving the speaker’s goal. (Nós temos visto que, especialmente naqueles casos em que a proposição p conduz à conclusão q e a proposição p não é (inteiramente) verdadeira no mundo real, um falante pode usar uma formulação com *almost* (quase) para tentar convencer o ouvinte de que é o caso da conclusão q, sem ter de contar uma mentira. Formulações com *almost* (quase) surgiram como a saída ideal para alcançar os objetivos do falante.) (tradução da autora)

pesquisa à qual propomos nos dedicar nesta tese.

3. Justificativa

A investigação sobre o uso de construções (inter)subjetivas (que demandam alta projeção do sujeito sobre espaços sintáticos, tal como as construções de imprecisão) tem demonstrado resultados promissores para a compreensão de como a mente humana reage. Lima-Hernandes (2014), por exemplo, demonstrou haver uma motivação cognitiva para a organização de informações subjetivas e intersubjetivas denunciadas pela ordenação da sentença da língua portuguesa. Guerra e Spaziani (2015), por sua vez, demonstraram que autistas não seguem o mesmo modelo de organização sentencial das pessoas sem transtornos cognitivos, justamente porque não se reconhecem como seres intersubjetivos. Em outras palavras, a codificação da intersubjetividade pressupõe consciência de si e do outro num espaço de atenção conjunta (TOMASELLO, 2003).

Refletindo sobre esses resultados, questionamos se haveria uma diferença no processamento de construções intersubjetivas por grupos de indivíduos em diferentes contextos de aquisição da língua portuguesa (como LH, como LA e como LI). Essa investigação comparativa coloca-se como interessante objeto de investigação, já que a linguagem é um sistema de símbolos que reflete o desenvolvimento sócio histórico. E este, por sua vez, se coloca como bastante diverso entre os grupos definidos. A concretização dos objetivos propostos por esta tese nos proporcionará melhores condições de compreender o fenômeno sintático da imprecisão e como se comportam falantes em contextos específicos de uso. Adicionalmente, será possível compreender um pouco mais sobre como a mente funciona no momento de aquisição da língua, através das pistas deixadas pelas intenções codificadas nas construções linguísticas.

O fato de não termos disponível uma amostragem para realizarmos o estudo do objeto linguístico delimitado já era uma justificativa para a realização desta pesquisa, uma vez que me propus a coletar dados e compor um *corpus* próprio com amostras de cada um dos grupos de indivíduos delimitados.

4. Questões e Hipóteses

A primeira questão colocada por esta pesquisa refere-se aos diferentes níveis de *inputs*

aos quais indivíduos estariam expostos em situações distintas de aquisição da língua. Levanto a hipótese de que falantes de LI e de LA, guardadas as devidas proporções, estariam expostos a níveis de *inputs* bastante ampliados e que este seria o ponto diferencial em relação aos falantes de LH, uma vez que a língua alvo seria falada em contexto familiar – que, provavelmente, seria um contexto de conforto, de afetividade – mas não em outros nichos socioculturais e de vivência da língua.

Este trabalho colocou como segundo problema o fato de o uso de construções que exigem um exercício cognitivo complexo, como é o caso das que codificam imprecisão, serem de difícil apreensão para todo indivíduo que não está envolvido com a lógica sociocultural de uma comunidade. Hipotetizo, a este respeito, que a diversificação de contextos seja primordial para que ocorram o reconhecimento, a compreensão e o emprego de construções codificadoras de imprecisão. Suponho que esse conceito só possa ser compreendido sintaticamente pelo falante mais maduro e mais envolvido com a cultura. Essa diversificação torna-se necessária para que ocorra a reconfiguração neural¹⁴¹, essencial para a apreensão de construções. Essa reconfiguração neural ocorre a cada ocasião em que nos deparamos com uma construção linguística. Cada vez será diferente. E guiará o emprego em diferentes contextos.

Ainda a respeito dessa questão, proponho a hipótese de que línguas em que o falante detém maior acesso a *inputs* informais e espontâneos lhe proporcionariam um maior espectro na gradação de imprecisão. Assim, em referência à questão das diferenças na apropriação da codificação sintática da imprecisão, as hipóteses para cada um dos grupos aqui delimitados, após a análise comparativa mencionada como objetivo deste projeto, seriam as seguintes: (i) falantes de português como LI reconheceriam, apreenderiam e empregariam de forma complexa essas construções – a análise qualitativa comparativa levaria à descoberta de um maior nível de complexidade das estratégias empregadas para codificar imprecisão – uma vez que estariam em contato com a língua em uso real nos mais diversos contextos socioculturais; (ii) falantes de português como LA apresentariam resultados semelhantes aos de LI, mas seria possível observar dissemelhanças, uma vez que essa talvez não seja a língua predominante na família, o que poderia levar a uma apreensão e a um emprego dotados de menor complexidade; (iii)

¹⁴¹ O papel da reconfiguração neural pode ser compreendido se refletirmos a respeito da representação que temos de cada palavra/construção em nossa mente. Por exemplo, como seria feita a representação de “leão” no cérebro? Explicando, grosso modo, os passos seriam os seguintes, segundo Del Nero (1997:349): (1) um conjunto de neurônios (módulos) associariam a visão de um leão – o primeiro leão que a pessoa tivesse visto na vida – com a palavra (conjunto de fonemas) leão, que estaria em outro conjunto de neurônios; (2) tendo outros contatos com “leão” (vendo outros exemplares, ouvindo falar sobre outros), a palavra passaria a ser associada a outros conjuntos de neurônios, e assim, a cada vez que uma nova conexão se estabelecesse, algumas ligações seriam reforçadas.

falantes de português como LH reconheceriam, apreenderiam e empregariam as construções em questão, devido ao fato de empregarem a língua em contexto informal e espontâneo – como imaginamos que seja o familiar –, contextos esses adequados para se usar imprecisões, mas o fariam, supomos, de forma menos complexa quando comparados aos outros grupos.

Está na base dessa proposta a intuição de que para uma criança adquirir um conceito – ou, no caso, construções linguísticas – é necessário que o mesmo tenha expressão em sua cultura, para que só depois faça parte de sua língua falada com significado. Para que os desenvolvimentos cognitivo e emocional ocorram é necessário que a criança experiencie o meio, que ela atribua significado às situações e aos contextos vividos. Nesse sentido, a vivência cultural leva à experiência, ou melhor, ao experienciamento sociocultural. Segundo Vygotsky (2000), isso ocorre por meio da ação e da linguagem, que são duas formas de manifestação da cognição, daí a importância de se estudar a linguagem para se entender a cognição.

Em suma, colocam-se como questões nesta tese as possíveis diferenças na complexidade de codificação sintática da imprecisão por falantes de português em três diferentes contextos de aquisição (PLI, PLA e PLH), as quais podem indicar um maior ou menor grau de gramaticalização do indivíduo na língua e uma maior ou menor imersão na língua-cultura, ou seja, na lógica sociocultural daquela língua. Ao empregar construções de imprecisão mais complexas e gramaticalizadas, o falante revela estar, ele próprio, mais gramaticalizado na língua e imerso em sua língua-cultura.

Capítulo III

Revisão do tema

Neste capítulo, tentando dialogar com o anterior, inicio a discussão do tema específico da identificação de gradação, primeiramente, apresentando os trabalhos que fizeram análise de gramaticalização sobre os itens de imprecisão. Esses estudos foram fundamentais para que outros trabalhos pudessem determinar essa gradação nas descrições, os quais são apresentados na seção 2. Por fim, na seção 3, apresentarei os estudos especificamente de gradação de fluência entre falantes bilíngues para que eu possa evidenciar que um objeto bem delineado, especificamente que tenha margem a uma gradação de uso, deve ser selecionado para trabalhar com língua de herança¹⁴². Como veremos, duas diferentes concepções de gramaticalização serão abordadas: 1. mudança linguística e 2. processo inerente à aquisição da língua e ao domínio gramatical dos falantes. Nesta tese, o foco está no último conceito, como será explicitado em detalhe posteriormente.

1. Construções linguísticas de imprecisão sob a atuação da gramaticalização

São várias as construções de imprecisão, em diferentes línguas, que se submeteram ao processo de gramaticalização – aqui assumido como a transformação gradual de um elemento lexical em elemento gramatical ou de um item ou construção gramatical a mais gramatical ainda. Sobre o item *tipo* no espanhol, por exemplo, Kornfeld (2013:27) afirma que, primeiramente, houve um processo de recategorização (ambíguo entre a lexicalização e a gramaticalização), em que a preposição *de* foi elidida. Para fins de ilustração, o seguinte exemplo é apresentado:

Fue una fiesta del *tipo* de los años 20 → Fue una fiesta tipo años 20.

¹⁴² Para retomar as definições de PLI, PLA e PLH assumidas nesta tese, recorrer, no capítulo da Fundamentação Teórica, às seções 1.7.1.; 1.7.2 e 2, respectivamente.

Posteriormente, segundo a autora (2013:28), novas funções surgem: “*el valor de atenuación surge del significado aproximativo, derivado a su vez de un significado funcional*¹⁴³.” Podemos imaginar que um caminho semelhante tenha sido percorrido por *tipo* no português. Ao tratar dos chamados *type nouns*, conjunto ao qual *tipo* pertence, Davidse *et al.* (2013:2) identificam as novas funções: “*In its advanced grammaticalization stages, the type noun no longer fulfills a function in NP structure, but serves adverbial, discourse marker and quotative functions*¹⁴⁴.” De forma semelhante como a construção *do tipo do(a)* parece ter sofrido reanálise como *tipo*, que se tornou, portanto, independente da preposição *do*, a construção *sorta*, que tem origem em *sort of*, parece ter se tornado independente de *of*.

Ao observarem os deslizamentos funcionais de *sort of*, Davidse *et al.* (2013:6) afirmam: “*As the shift is from describing subtypes to expressing abstract quantificational meaning on an implied cardinality scale, this is a process of grammaticalization*¹⁴⁵”. Os autores resumem o processo de mudança da seguinte forma:

stage 1: relative universal quantifier *all* modifying TN (type noun) used as head
stage 2: pragmatic inference: ‘all types of’ implies ‘a lot of instances’
stage 3: (hyperbolic) absolute quantifier meaning ‘many’¹⁴⁶

Fazendo uma associação com o item *tipo*, podemos imaginar um processo de mudança que teria levado construções como “*todos os tipos de roupas*” (*stage 1*) a construções como “*ele já fez todo tipo de trabalho*” ou “*ela já teve todo tipo de experiência*” (*stage 3*), usos mais abstratos.

Por sua vez, os itens *meio* e *medio*, no português e no espanhol, respectivamente, percorreram outros estágios de mudança. Kornfeld (2013:26), ao tratar do processo de gramaticalização de *medio* no espanhol, propõe a seguinte sequência para o deslizamento de padrões funcionais – a qual apresento aqui em uma escala:

¹⁴³ o valor de atenuação surge do significado aproximado, derivado por sua vez de um significado funcional (tradução da autora)

¹⁴⁴ Em seus estágios avançados de gramaticalização, o substantivo *tipo* não mais cumpre uma função na estrutura NP, mas serve funções adverbiais, de marcador discursivo e cotativas. (tradução da autora)

¹⁴⁵ Como a mudança é de descrever subtipos para expressar significado quantificacional abstrato em uma escala de cardinalidade implícita, este é um processo de gramaticalização. (tradução da autora)

¹⁴⁶ estágio 1: quantificador universal relativo, *todos* modificando *TN* (substantivo *tipo*) usado para encabeçar a sentença; estágio 2: inferência pragmática: ‘todo tipo de’ implica ‘muitas instâncias’; estágio 3: quantificador absoluto (hiperbólico) significando “muitos”. (tradução da autora)

quantificador de substantivos contáveis > quantificador de adjetivos e advérbios > uso modal

O exemplo apresentado pela autora para ilustrar o primeiro padrão funcional foi “Comí *media* naranja, o segundo, “Es *medio* tonto”, e, por fim, o último, “*Medio (que)* me lo imaginé.” Em um estágio de gramaticalização mais avançado, *medio* atua, no último exemplo, já no nível da oração.

Dedicada à investigação de construções como *a lot of*, *a bit of* e *sort of*, Traugott (2007) propõe a seguinte sequência de gramaticalização:

partitude > quantidade > escalaridade > qualidade

As construções, portanto, passariam por uma expansão semântica e pragmática: o deslizamento funcional ocorreria de codificador de quantidade (quantificador) a modificador de grau (qualificador). E, ainda, uma expansão sintática, que envolveria mudança de classe gramatical e de escopos. Traugott (2010:43) levanta as seguintes hipóteses sobre o processo de gramaticalização dessas construções:

By hypothesis, a shift to meanings that are used evaluatively to assess not just more or less quantity, but also more or less quality, as in the case of Degree Modifiers or Focus Particles, always involves subjectification: the evaluative invited inferences are semanticized as part of the meaning of the item that comes to index scalarity. Those lexical items that initially refer to small quantities, and, by extension, low quality, tend to become negative polarity items. This involves both further grammaticalization (restriction in terms of syntactic context) and further subjectification in that the speaker evaluates not only elements on a scale, but the scale itself¹⁴⁷.

A autora defende, dessa forma, que os conceitos de subjetividade e intersubjetividade, assim como os fenômenos de subjetivação e intersubjetivação, estão atrelados ao processo de

¹⁴⁷ Por hipótese, uma mudança para significados que são utilizados avaliativamente para aferir não apenas mais ou menos quantidade, mas também mais ou menos qualidade, como no caso dos Modificadores de Grau ou Partículas Focais, envolve sempre subjetivação: as inferências avaliativas convidadas são semanticizadas como parte do significado do item que vem a indexar a escalaridade. Os itens lexicais que, inicialmente, se referem a pequenas quantidades e, por extensão, baixa qualidade, tendem a se tornar itens de polaridade negativa. Isso envolve tanto gramaticalização avançada (restrição em termos de contexto sintático) quanto subjetivação avançada, na medida em que o falante avalia não apenas elementos em uma escala, mas a própria escala. (tradução da autora)

gramaticalização. Para ela, a subjetividade, construída cognitivamente na interação, é a expressão do significado semântico ou pragmático inerente à expressão da atitude ou ponto de vista do locutor, enquanto a intersubjetividade envolve a atenção do locutor para a autoimagem do interlocutor. Já os fenômenos de subjetivação e intersubjetivação foram assim descritos:

Subjectification is the development of meanings that express speaker attitude or viewpoint, while intersubjectification is the development of the speaker's attention to addressee self-image. (...) I have argued that subjectification and intersubjectification are independent of grammaticalization. However, since grammaticalization involves the development of markers of speaker attitude toward the ideational component and toward textual connectivity (among many other things), there is inevitably a close interaction between grammaticalization and subjectification. The intersection of grammaticalization and intersubjectification is less common, since the latter largely involves expressions of politeness, and cross-linguistically these tend to be associated with lexical choices rather than with grammatical ones¹⁴⁸. (TRAUGOTT, 2010:49)

Esses processos envolvem a reanálise e a convencionalização de significados pragmáticos que emergem na negociação de significados entre interlocutores. Conforme Traugott (2010:33), a subjetivação e a intersubjetivação são mecanismos através dos quais: *“meanings are recruited by the speaker to encode and regulate attitudes and beliefs (subjectification) and, once subjectified, may be recruited to encode meanings centered on the addressee (intersubjectification)”*¹⁴⁹. A autora trata da relação desses fenômenos com o processo de gramaticalização:

Subjectification is more likely to occur in primary grammaticalization (the shift from lexical/constructional to grammatical) than in secondary grammaticalization (the development of already grammatical material into more grammatical material). This is because primary grammaticalization often requires prior strengthening of pragmatic inferences that arise in very specific linguistic contexts prior to their semanticization and reanalysis as grammatical elements. Further grammaticalization, however, often involves development into automatized structures (especially in the case of inflections). The fewer the options become, the less likely subjectification will be. (...) Intersubjectification

¹⁴⁸ A subjetivação é o desenvolvimento de significados que expressam a atitude ou o ponto de vista do falante, enquanto a intersubjetivação é o desenvolvimento da atenção do falante para a auto-imagem do interlocutor. (...) Argumentei que a subjetivação e a intersubjetivação são independentes da gramaticalização. Entretanto, como a gramaticalização envolve o desenvolvimento de marcadores da atitude do falante em relação ao componente ideacional e à conectividade textual (entre muitas outras coisas), há, inevitavelmente, uma interação próxima entre gramaticalização e subjetivação. A interseção entre gramaticalização e intersubjetivação é menos comum, uma vez que a última, em grande parte, envolve expressões de polidez e, interlinguisticamente, estas tendem a ser associadas a escolhas lexicais e não a escolhas gramaticais. (tradução da autora)

¹⁴⁹ (...) significados são recrutados pelo falante para codificar e regular atitudes e crenças (subjetivação) e, uma vez subjetivados, podem ser recrutados para codificar significados centrados no destinatário (intersubjetivação). (tradução da autora)

intersects less extensively with grammaticalization. In most languages it is grammaticalized only into some discourse markers and interjections. It is strongly grammaticalized, in the sense of being expressed morphologically, in only a few languages, e.g., Japanese, where verbal endings may index politeness¹⁵⁰. (TRAUGOTT, 2010:36)

Dessa forma, o fenômeno da subjetivação possui relação próxima à gramaticalização, enquanto o mesmo não ocorre com a intersubjetivação. Sobre a atuação desses fenômenos na ontogênese, Lima-Hernandes (2014:71) postula:

A subjetivação se desenvolve primariamente no indivíduo e a intersubjetivação é aprendido posterior. A transposição dessa dificuldade vai lhe custar um exercício de difícil percepção e ação: o desapego de si mesmo. Mais tarde, ainda, virá a simulação do desapego de si mesmo para conseguir o que pretende. Primeiro aprenderá a cooperar, depois cooperará polidamente e, somente anos depois, terá condições de cooperar ao revés: dar e receber, numa negociação contínua de abstração de si mesmo, esperando sempre que „perder“ não seja o resultado final.

Podemos, assim, imaginar que, ao longo do processo de aquisição de uma língua, construções linguísticas intersubjetivas sejam adquiridas pelos indivíduos em estágio posterior ao estágio de apreensão de construções linguísticas subjetivas. Dias, Abraçado e Lima-Hernandes (2017:164), por sua vez, ao tratarem da (inter)subjetividade na filogênese, afirmam:

Ao longo do processo de desenvolvimento humano, a espécie humana foi aprimorando as habilidades de projetar suas capacidades instrumentais em forma de ações. Esse processo foi se abstratizando, até que o falante/escrevente começou a lançar suas atitudes e intenções na composição da linguagem. Como não poderia deixar de ser, foram projetados espaços de interação em cuja base estava a intercompreensão. Essa capacidade de se deslocar virtualmente para o espaço de atenção do outro e perceber sua forma de compreensão e de uso da linguagem foi fundamental para criar um espaço de atenção conjunta (Tomasello, 2009), uma resposta a suas necessidades de sobrevivência e de cooperação.

¹⁵⁰ A subjetivação é mais provável de ocorrer na gramaticalização primária (a mudança de lexical/construcional para gramatical) do que na gramaticalização secundária (o desenvolvimento de material já gramatical em material mais gramatical). Isso ocorre porque a gramaticalização primária frequentemente requer o fortalecimento prévio de inferências pragmáticas que surgem em contextos lingüísticos muito específicos antes de sua semanticização e reanálise como elementos gramaticais. Gramaticalização mais avançada, entretanto, envolve frequentemente o desenvolvimento em estruturas automatizadas (especialmente no caso de inflexões). Quanto menos numerosas as opções se tornarem, menos provável será a subjetivação. (...) A intersubjetivação intersecta-se menos extensamente com a gramaticalização. Na maioria das línguas, ela é gramaticalizada apenas em alguns marcadores de discurso e interjeições. É fortemente gramaticalizada, no sentido de ser expressa morfologicamente, em apenas algumas línguas, por exemplo, japonês, em que as terminações verbais podem indexar a polidez. (tradução da autora)

Motivados por necessidades comunicativas, os indivíduos codificam sintaticamente suas intenções e se inicia um jogo de intercompreensão, estabelecido entre as subjetividades dos interlocutores. Com o surgimento constante de novas necessidades comunicativas, novas configurações para se codificar intenções emergem e, conseqüentemente, usos inovadores manifestam-se nas línguas. Para tanto, a integração social é necessária, como defendido por Lima-Hernandes (2011:153) ao apontar para a extensão dos contatos sociais como recurso para promover ou facilitar a incorporação de usos inovadores pelos falantes:

Assim, a integração em várias malhas sociais é discutida como fator relevante para explicar a expansão funcional e, conseqüentemente, as rotas de mudança linguística. Parece que a integração social do indivíduo pode representar importante papel na transmissão dos usos inovadores. Em contrapartida, o isolamento dos indivíduos ou a ocorrência de muitos e duradouros movimentos geográficos também podem gerar conseqüências à comunicação espontânea. A ruptura no processo de incorporação dos deslizamentos funcionais das palavras, pela movimentação natural para fora de uma comunidade, pode ser uma dessas conseqüências.

A vivência linguística dos participantes da pesquisa desta tese é também marcada pela mobilidade geográfica e esse é um fator a ser considerado na investigação do emprego de usos inovadores por esses indivíduos.

Trabalhos como os relatados aqui foram essenciais para que estudos sobre a codificação sintática da imprecisão fossem desenvolvidos. Na próxima seção, apresento algumas dessas pesquisas.

2. Trabalhos sobre construções de imprecisão

O conceito de imprecisão já foi abordado por muitos autores, sob variadas perspectivas e a partir de diferentes objetos linguísticos em diversas línguas. O termo em inglês adotado para expressá-lo é *vagueness* e não deve ser confundido com o conceito de vagueza. *Vagueness* significa justamente a falta de precisão e sua expressão é amplamente partilhada por um vasto número de línguas. Também trabalhadas na língua alemã, as expressões de imprecisão são denominadas *Abschwächungsverfahren*, por alguns autores, e *Heckenausdrücke*, por outros, e sua função geral foi assim definida por Schröder (1998):

Der Sprecher/Schreiber baut demnach eine schützende "Hecke" um sich (und damit um sein wissenschaftliches Gebäude) auf, die ihn hinsichtlich der Verantwortung für den Wahrheitsgehalt, die Gültigkeit und Gewichtigkeit seiner Propositionen im Zweifelsfall entlastet¹⁵¹. (SCHRÖDER, 1998:269).

Ao analisarem mais profundamente os contextos de emprego de expressões de imprecisão em três línguas – italiano, espanhol e inglês –, Voghera & Borges (2017:73) identificaram um mesmo percurso de mudança:

In all three languages VEs (*Vagueness Expressions*) can express multiple meanings, but if we have a VE with a unique function this is to convey informational vagueness: in other words, we do not have VEs that can express only relational or discourse vagueness. This probably depends on the fact that relational and discourse vagueness developed from information vagueness. This, on the one hand, suggests that there is a sort of hierarchy among the three types of vagueness, where the primary goal is to express the lack of information. On the other hand, it confirms a very well-known path, according to which many linguistic items and constructions develop a relational and pragmatic meaning from a more referential one¹⁵².

De fato, ao investigar os processos de gramaticalização aos quais a construção *quase* foi submetida, verifiquei (NOGUEIRA, 2014, 2015) seu emprego na codificação de significados mais concretos, referenciais, como na ocorrência (1) abaixo, e, já em estágios mais avançados de mudança, significados mais abstratos, relacionais e pragmáticos, como nos dados (2), (3) e (4).

(1) QUASE **3 bilhões de pessoas** vivem em áreas tropicais de risco de infecção com uma das 5 espécies evidenciando um problema mundial carente de solução imediata. (INSTITUTO DE BIOMÉDICAS, 2012, Resumos de teses, séc. XXI)

(2) Desse modo, QUASE **não** há espaço para a invenção e para a

¹⁵¹ O orador / escritor, portanto, constrói uma "cerca" protetora em torno de si (e, assim, em torno de seu edifício científico), o que o libera da responsabilidade pela veracidade, validade e peso de suas proposições em caso de dúvida. (tradução da autora)

¹⁵² Em todas as três línguas, os VEs (Expressões de imprecisão) podem expressar múltiplos significados, mas se temos uma VE com uma função única, esta é para transmitir imprecisão informacional: em outras palavras, não temos VEs que podem expressar apenas imprecisão relacional ou de discurso. Isso provavelmente depende do fato de que a imprecisão relacional e do discurso se desenvolveu a partir da imprecisão da informação. Isso, por um lado, sugere que há uma espécie de hierarquia entre os três tipos de imprecisão, em que o objetivo principal é expressar a falta de informação. Por outro lado, isso confirma um caminho muito conhecido, segundo o qual, muitos itens e construções linguísticas desenvolvem um significado relacional e pragmático a partir de um mais referencial. (tradução da autora)

aprendizagem significativa. (FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS, 2011, Resumos de teses, séc. XXI)

(3) A hipótese não é rejeitada, observando-se um efeito positivo da segregação para brancos e amarelos e, negativo para negros, fato que se relaciona com a **QUASE inexistência** de pretos e pardos em escolas particulares. (FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE, 2012, Resumos de teses, séc. XXI)

(4) Dados sobre violência policial de inúmeros órgãos, pesquisas acadêmicas no assunto, e a própria preocupação manifesta de autoridades governamentais de segurança pública tornam **QUASE QUE inevitável** que essas discussões vinculem a polícia à violência. (INSTITUTO DE PSICOLOGIA, 2012, Resumos de teses, séc. XXI)

Tendo encontrado mais semelhanças do que diferenças entre as expressões de imprecisão empregadas nas três línguas investigadas, Voghera & Borges (2017:73) afirmam que esse resultado “*strongly supports the idea that the expression of vagueness follows some general semantic, pragmatic and discourse paths, which found their reason in cognitive and linguistic mechanisms widely shared interlinguistically*”¹⁵³.” Essa visão será corroborada por Voghera & Collu (2017), também em um trabalho interlinguístico sobre expressões de imprecisão. Os autores vão além ao afirmarem que a imprecisão é uma característica da linguagem humana e não uma característica de um tipo específico de palavras.

In our research, we use the term vagueness to refer to a basic semiotic property of human language, which pervades all the levels of codification and goes beyond the semantic domain. Vagueness can, in fact, affect both sides of the linguistic signs, since form and meaning can have fuzzy concepts. (...) vague language exhibits the general property of linguistic systems to adapt the boundaries of signs in order to respond to communicative needs. (...) The inherent plasticity of human language allows the boundaries of linguistic signs to be fuzzy at both formal and meaning level¹⁵⁴. (VOGHERA & COLLU, 2017:374)

¹⁵³ apoia fortemente a ideia de que a expressão de imprecisão segue alguns caminhos semânticos, pragmáticos e discursivos gerais, os quais encontraram sua motivação em mecanismos cognitivos e linguísticos amplamente compartilhados interlinguisticamente. (tradução da autora)

¹⁵⁴ Em nossa pesquisa, usamos o termo imprecisão para nos referirmos a uma propriedade semiótica básica da linguagem humana, que permeia todos os níveis de codificação e vai além do domínio semântico. A imprecisão pode, de fato, afetar ambos os lados dos signos linguísticos, uma vez que forma e significado podem ter conceitos difusos. (...) a linguagem imprecisa exibe a propriedade geral dos sistemas linguísticos de adaptar os limites dos signos para responder às necessidades comunicativas. (...) A plasticidade inerente da linguagem humana permite que as fronteiras dos signos linguísticos sejam difusas tanto no nível formal quanto no de significado. (tradução da autora)

A imprecisão, desse modo, vai muito além do domínio semântico e pode ser expressa de diversas formas, motivada por variadas necessidades comunicativas. Prosodicamente, por exemplo, pode ser identificada na hesitação, que, quando não motivada por um desejo de reformulação do discurso, revela a intenção do locutor de indicar, para seu interlocutor, que uma atenção diversa deve ser dedicada àquela proposição, por conter informações cuja veracidade possa não ser tão certa para o locutor ou, ainda, por poder ser contestada pelo interlocutor – contexto este que exige uma antecipação pelo enunciador que o leve a proferir seu discurso de modo diverso do usual, sinalizando um valor diverso, no caso, a imprecisão. Ela pode ser também codificada sintaticamente, através de construções linguísticas altamente complexas, como por exemplo, *quase, meio, tipo, sort of, kind of, like, sozusagen*. A seguir, apresento uma revisão de trabalhos dedicados à investigação de algumas dessas construções. O que determinou a seleção das construções apresentadas nas seguintes seções foi o acesso que pude ter aos trabalhos que se dedicaram a analisá-las.

2.1. A construção *tipo*

Muitos estudos já foram desenvolvidos sobre a palavra *tipo* e construções linguísticas concorrentes em diferentes línguas: no inglês *sort, kind, type* (DENNISON, 2002, 2005; TRAUGOTT, 2008), no francês *genre, espece, sorte, style* (DANON-BOILEAU & MOREL, 1997; FLEISCHMANN & YAGUELLO, 2004; MIHATSCH, 2007), no italiano *genere, tipo, espécie, sorta, forma* (MASINI, 2010; VOGHERA 2013a, 2013b), no russo *tipa* (LAZAVERA *et al.*, 2013), no espanhol *tipo* (MIHATSCH, 2007) e no português *tipo* e *tipo assim* (LIMA-HERNANDES, 2011; MIHATSCH, 2007). Sobre os contextos de uso dessas últimas construções no português brasileiro, Lima-Hernandes (2011) afirma:

(...) no português falado urbano, é bastante comum o uso da palavra *tipo* e da locução *tipo assim*. São usos normalmente avaliados como gírias, por serem mais evidentemente empregados por falantes de faixa etária jovem, contudo o que presenciamos é uma ampliação desses usos de modo que não se pode propriamente falar em gíria de adolescentes, já que os falantes que têm contato intenso com aqueles agregam tais usos ao seu dialeto. Também não se pode aceitar que seja um termo gerado socialmente pela falta de outros mais apropriados. (LIMA-HERNANDES, 2011:82)

Apesar da ampliação de uso, *tipo* permanece mais frequente entre os jovens e foi abordado também de forma bastante interessante e aprofundada por Mihatsch em diversas publicações (2007, 2018a, 2018b, 2020a, 2020b).

Estos marcadores pertenecen al registro coloquial e informal, y en muchos casos están asociados al habla adolescente. (...) Sintácticamente, la construcción completa 'X 'del tipo de' Y' se reduce a 'X 'tipo' Y'. El empleo preposicional de 'tipo' puede reanalizarse como expresión aproximativa adverbial: en 'no es tipo un tapado' (v. ejemplo c), 'tipo' presenta ambigüedad entre un uso preposicional y uno adverbial¹⁵⁵. (MIHATSCH, 2020b:690).

De uso bastante amplo no português brasileiro, a palavra *tipo* é presente em inúmeras outras línguas. No italiano, por exemplo, foi investigada por Voghera (2013b:189):

tipo può funzionare come segnale discorsivo sia come *hedge* (Lakoff 1973) sia come focalizzatore non contrastivo: nel primo caso tende a delimitare ed eventualmente attenuare il significato di un espressione o la forza pragmatica di un enunciato; nel secondo, al contrario, ha lo scopo di segnalatore del focus dell'enunciato e quindi assume in qualche misura il ruolo di *alerter*¹⁵⁶.

Assim, além de atuar como atenuador, função comum a outras construções de imprecisão, *tipo* pode funcionar como intensificador, gerador de foco. Se pensarmos em um contexto de uso como “não foi oferecido nenhum tipo de assistência”, por exemplo, perceberemos a atuação de *tipo* como enfatizador da ausência de assistência. Em outra função, *tipo* é empregado para quotar, como acontece com a sua correspondente no francês, *genre*: “*The genre-quotatives used by French teenagers seem to have a sociolinguistic function comparable to English teenage quotatives such as go, be like, be all*¹⁵⁷.” (DAVIDSE *et al.*: 2013:17). No espanhol, *tipo* tem função semelhante, como apontado por Mihatsch (2018a:170):

In colloquial conversation, constructed dialogue is often used to dramatize and

¹⁵⁵ Estes marcadores pertencem ao registo coloquial e informal, e em muitos casos estão associados à fala de adolescentes. (...) Sintaticamente, a construção completa 'X 'do tipo de' Y' é reduzida a 'X 'tipo' Y'. O uso preposicional de 'tipo' pode ser reanalisado como uma expressão aproximativa adverbial: em 'no es tipo un tapado' (ver exemplo c), 'tipo' apresenta ambigüidade entre um uso preposicional e um uso adverbial. (MIHATSCH, 2020b:690). (tradução da autora)

¹⁵⁶ *tipo* pode funcionar como um sinal discursivo tanto como *hedger* (Lakoff 1973) e como um focador não-contrastivo: no primeiro caso, ele tende a delimitar e eventualmente atenuar o significado de uma expressão ou a força pragmática de uma declaração; no segundo, ao contrário, serve como sinal de foco do enunciado e, portanto, assume, em certa medida, o papel de *alerter*. (tradução da autora)

¹⁵⁷ As *genre quotativas* usadas pelos adolescentes franceses parecem ter uma função sociolinguística comparável às *quotativas* de adolescentes ingleses como *go, be like, be all*. (tradução da autora)

illustrate, often producing stereotypical (hypothetical) reported speech. In many – perhaps most – cases, it does not report particular utterances but reconstructs hypothetical fragments that simulate reported speech¹⁵⁸.

Podemos traçar, dessa forma, diversos paralelos entre as diferentes funções desempenhadas por construções linguísticas correspondentes em inúmeras línguas. A palavra *tipo* pode ter ainda como correspondentes na língua inglesa as expressões *like*, *sort of* e *kind of*. Ao trabalharem com os aproximadores, Jucker *et al.* (2013:1758) enfatizam sua função de denotadores de imprecisão e, ao analisarem a atuação específica de *like*, percebemos que parece cumprir papel semelhante a *tipo*:

(...) approximators are additives used to denote imprecision of quantity. They include expressions such as *about*, *around* and *like* that usually precede a numerical expression and qualify it. (...) *I had like... ten minutes*. The approximator makes the vagueness explicit and thus conveys directly the procedural meaning that an inexact quantity is the best one to use in interpreting the utterance¹⁵⁹.

Os autores postulam que se a expressão *like* estivesse ausente e uma informação precisa fosse transmitida (*I had ten minutes*), é possível que a afirmação causasse estranhamento tanto para o falante quanto para o ouvinte, pois a precisão, nesse caso, soaria como desnecessária. A presença de um aproximador, portanto, torna a afirmação mais adequada. Dessa forma, a função de *like*, neste contexto, é assim definida por Jucker *et al.* (2013:1760): “*It guides the hearer towards the intended interpretation of the speaker and indicates to him that a loose use of language is involved*”¹⁶⁰.” O mesmo ocorre, como pude verificar (Nogueira, 2007, 2008, 2009, 2010, 2012, 2014, 2015), com outras construções de imprecisão. A seguir, apresento alguns exemplos de Nogueira (2015).

(5) QUASE 3 bilhões de pessoas vivem em áreas tropicais de

¹⁵⁸ Na conversação coloquial, o diálogo construído é, frequentemente, usado para dramatizar e ilustrar, produzindo, muitas vezes, discursos indiretos estereotipados (hipotéticos). Em muitos - talvez a maioria - dos casos, ele não relata enunciados particulares, mas reconstrói fragmentos hipotéticos que simulam a fala relatada. (tradução da autora)

¹⁵⁹ (...) Os aproximadores são aditivos usados para denotar imprecisão de quantidade. Eles incluem expressões como *about*, *around* e *like* que normalmente precedem uma expressão numérica e a qualificam. (...) *I had like... ten minutes*. O aproximador torna a imprecisão explícita e, portanto, transmite diretamente o significado processual de que uma quantidade inexata é a melhor a ser usada na interpretação do enunciado. (tradução da autora)

¹⁶⁰ Ele guia o ouvinte em direção à interpretação intencionada pelo falante e indica a ele que um uso frouxo, solto, da língua está envolvido. (tradução da autora)

risco de infecção com uma das 5 espécies evidenciando um problema mundial carente de solução imediata. (INSTITUTO DE BIOMÉDICAS, 2012, Resumos de teses, séc. XXI)

(6) O consumo excessivo de carne foi observado em **QUASE 75 por cento das pessoas** e o tipo de carne mais consumido nos dois períodos foi a bovina (FACULDADE DE SAÚDE PÚBLICA, 2012, Resumos de teses, séc.XXI)

(7) As práticas não saudáveis para controle do peso foram **QUASE três vezes mais prevalentes** e evidenciou-se que estas práticas aumentam o risco de desenvolver comportamentos mais graves. (FACULDADE DE SAÚDE PÚBLICA, 2013, Resumos de teses, séc. XXI)

O que observamos nos dados acima é a intenção de causar, nos leitores, a impressão de amplitude, sem que haja, porém, comprometimento por parte do autor. A ideia é enfatizar as quantidades para, assim, dar destaque aos dados apresentados pela pesquisa. A exposição de um dado de forma imprecisa, possibilitada pelo emprego de *quase*, conduz o leitor a assumir como informação uma quantidade maior do que aquela a qual seria indicada pela quantificação exata, precisa. Assim, da mesma forma como ocorre com a palavra *like*, o emprego da construção *quase* é, nesses casos, motivado pela necessidade de se indicar uma quantidade inexata, imprecisa, para transmitir a intenção comunicativa do enunciador. Jucker *et al.* (2013:1751) também afirmam a esse respeito:

(...) by giving information in relation to a reference point, a vague expression may be more informative than an absolute number would be. (...) Speakers appear to exploit the inherent vagueness of these expressions for particular communicative purposes. Vagueness may then be seen as a deliberate function of these quantifying expressions rather than as a defect in them¹⁶¹.

Consideradas, frequentemente, como expressões a serem evitadas sob pena de se prejudicar a clareza dos discursos, as construções de imprecisão, na realidade, atendem a necessidades pragmáticas e codificam sintaticamente as intenções do enunciador, contribuindo para a complexidade da interação comunicativa.

¹⁶¹ (...) ao fornecer informações em relação a um ponto de referência, uma expressão de imprecisão pode ser mais informativa do que um número absoluto seria. (...) Falantes parecem explorar a imprecisão inerente a essas expressões para propósitos comunicativos específicos. A imprecisão pode então ser vista como uma função deliberada dessas expressões quantificadoras e não como um defeito nelas. (tradução da autora)

Os trabalhos apresentados a seguir, apesar de não se dedicarem a uma das línguas inseridas no contexto do bilinguismo português-alemão abordado por esta tese, foram selecionados por analisarem uma possível correspondente de *tipo*: a expressão *sort of*.

2.2. A construção *sort of*

Como é comum às construções linguísticas de imprecisão, a expressão *sort of* conduzirá o interlocutor a uma interpretação mais elaborada, complexa, no limbo entre o verdadeiro e o falso. Lakoff (1973:471) assim define a função de *sort of*:

(...) it takes values that are true or close to true and makes them false while uniformly raising values in the low to mid-range of the scale, leaving the very low range of the scale constant. The effect of *sort of* cannot even be described in a two-valued system, where sentences are either true or false and individuals are either set member or not¹⁶².

Quando pensamos na fluidez das interações comunicativas e na própria plasticidade cerebral, fica fácil imaginar – e até esperar – a necessidade de se expressar conceitos através de um sistema que não seja dual, em que apenas dois valores estão em jogo, e as asserções só podem ser classificadas como inteiramente verdadeiras ou inteiramente falsas. As construções de imprecisão surgem para atender às nuances, aos elementos intermediários, aos limbos.

Ao também investigar o funcionamento de *sort of*, Itani (1995:89,91) afirma:

(...) *sort of* is a device provided by the linguistic system itself to guide the hearer in the sort of pragmatic process he is to carry out in order to arrive at the intended interpretation of a particular word. (...) It seems that the semantics of „sort of“ itself does not dictate exactly what direction the loosening process should take, but that this is determined only in interaction with other aspects of conceptual content and context¹⁶³.

¹⁶² (...) toma valores que são verdadeiros ou próximos da verdade e os torna falsos, enquanto eleva valores uniformemente da faixa baixa para a faixa média da escala, deixando constante a faixa bem baixa da escala. O efeito de *sort of* não pode ser descrito em um sistema de dois valores, em que as sentenças são ou verdadeiras ou falsas e os indivíduos ou são membros definidos ou não são. (tradução da autora)

¹⁶³ (...) *sort of* é um dispositivo fornecido pelo próprio sistema linguístico para guiar o ouvinte no tipo de processo pragmático que ele deve realizar para chegar à interpretação pretendida de uma palavra em particular. (...) Parece que a semântica de *sort of* em si não determina exatamente que direção o processo de afrouxamento deve tomar, mas que isso é determinado apenas em interação com outros aspectos do conteúdo conceitual e do contexto. (tradução da autora)

Como observaremos no capítulo Análise de Dados, os padrões funcionais das construções de imprecisão serão diversos, uma vez que, sozinhas, elas não codificam as intenções pragmáticas dos locutores e, portanto, não determinam as interpretações dos interlocutores. Será apenas em conjunto com seus escopos e contextos que as atuações das construções poderão ser analisadas.

Em determinados contextos, a construção *sort of* tem como concorrentes as construções *kind of* e *a bit*, como verificado por Jucker *et al.* (2013:1746). Os autores utilizam a nomenclatura *downtoners* para se referirem a essas expressões que, segundo eles, “*indicate that the meaning the speaker wants to convey is not sufficiently covered by an available word*¹⁶⁴.” Como já mencionado, as construções de imprecisão não são defeitos ou vícios de linguagem, mas, sim, estratégias manipuladas pelo enunciador em busca de uma maior expressividade.

2.3. A construção *meio*

Partindo de significados mais concretos (“lugar, ou parte entre os extremos”, “metade de alguma coisa”, segundo o dicionário de Bluteau de 1728), a palavra *meio* passa a desempenhar funções mais abstratas e imprecisas, podendo ser parafraseada por “um pouco”, “um tanto”, “algo”, “não totalmente”, como pude identificar em pesquisas anteriores (NOGUEIRA, 2010). Vale mencionar a análise de Kornfeld (2013:26):

La hipótesis más plausible parece ser que el primer uso gramatical de *medio* haya sido como cuantificador de nombres contables (ver 10), que es el más próximo a sus diversos significados léxicos en tanto sustantivo masculino, particularmente los de (9), que remiten a ‘mitad’:

9. a. Fuimos por el medio del camino.

b. La partimos al medio.

10. Comi media naranja / medio pepino.

De (10) se deriva el uso de *medio* como cuantificador que acompaña adjetivos o advérbios, general a diversos dialectos y sociolectos del español, como em (11), y de allí surge, a su vez, el uso modal, con alcance sobre la oración, que muestra (12):

11. Es medio tonto.

Va medio despacio.

12. Medio (que) me lo imaginé¹⁶⁵.

¹⁶⁴ indicam que o significado que o falante quer transmitir não está suficientemente coberto por uma palavra disponível. (tradução da autora)

¹⁶⁵ A hipótese mais plausível parece ser que o primeiro uso gramatical do *medio* foi como quantificador de substantivos contáveis (ver 10), que é o mais próximo dos seus vários significados lexicais como substantivo masculino, particularmente aqueles em (9), que se referem a “metade”: 9. a. Fuimos por el medio del camino. b. La partimos al medio. 10. Comi media naranja / medio pepino. De (10) deriva o uso de *medio* como um quantificador que acompanha adjetivos ou advérbios, gerais a vários dialectos e sociodialectos do espanhol, como

Essas funções também são desempenhadas por *meio* no português. De uso bastante produtivo entre os participantes da pesquisa desta tese, *esse item* será tratado mais detalhadamente no capítulo Análise de Dados.

Outra construção de imprecisão que, assim como *tipo* e *sort of*, apresenta correspondentes em diferentes línguas é a expressão *digamos*. Na língua alemã, sua correspondente é a construção *sozusagen*.

2.4. As construções *digamos* e *sozusagen*

Essas são construções que possuem correspondentes em um vasto número de línguas. Ao tratar dessa expressão no italiano (*diciamo*) e no espanhol (*digamos*), Voghera & Borges (2017:60) afirmam: “*They are two discourse markers, whose function is to emphasize the interactive structure of the conversation. In fact, earlier studies indicate that both diciamo and digamos are mainly related to intersubjective functions, such as mitigation*¹⁶⁶.” Além dessa função, relacionada à atenuação, à diminuição de intensidade, essas expressões podem atuar no âmbito da imprecisão discursiva, que tem a ver com o desejo de reformulação do discurso, com a pausa e a hesitação. Neste último caso, a construção poderia ser omitida sem que o conteúdo da proposição fosse alterado. A construção *sozusagen* formou-se através da junção entre três palavras da língua alemã: *so* (“assim”), *zu* (“de”, ou ainda “em direção a”) e *sagen* (“dizer”).

Ao que tudo indica, a partir dos estudos aqui apresentados e de tantos outros, a codificação sintática da imprecisão é um fenômeno universal. Vale ressaltar que, como postulou Givón (2009:42,45):

Universal principles do not control observed surface features directly, but rather control the developmental processes that, in turn, give rise to observed surface features. (...) As in biology, language universals are not just a set of observable traits attested in all languages (constructions, morphemes). Rather, they are a set of general principles that control development and thus the genesis of extant structural traits¹⁶⁷.

em (11), e daí surge, por sua vez, o uso modal, com alcance sobre a frase, mostrado em (12): 11. Es medio tonto. Va medio despacio. 12. Medio (que) me lo imaginé. (tradução da autora)

¹⁶⁶ São dois marcadores de discurso, cuja função é enfatizar a estrutura interativa da conversa. De fato, estudos anteriores indicam que tanto o *diciamo* quanto o *digamos* estão relacionados principalmente a funções intersubjetivas, como a mitigação. (tradução da autora)

¹⁶⁷ Os princípios universais não controlam as características da superfície observadas diretamente, mas controlam os processos de desenvolvimento que, por sua vez, dão origem a características de superfície observadas. (...) Como na biologia, os universais de língua não são apenas um conjunto de traços atestados em todas as línguas

O processo de gramaticalização seria um desses processos de desenvolvimento. Segundo Mihatsch (2018a:148):

Languages show a great variety of strategies for expressing imprecision, and these can be more or less conventionalized or grammaticalized – provided that we adopt a wide definition of grammaticalization that covers the routinization and entrenchment of expressions with procedural functions¹⁶⁸.

Nesta tese, esse conceito mais amplo de gramaticalização é também o adotado.

Na seção 2 do capítulo da Fundamentação Teórica, apresentei uma revisão dos estudos de LH com a finalidade de recolher dali elementos teóricos que pudessem me ajudar a conduzir as análises em outro momento. No entanto, nem todos os trabalhos podem ser considerados estritamente como revisão do tema desta tese. Referem-se a um tema mais amplo da LH, mas não necessariamente contribuíram com o tema mais específico aqui abordado, que é identificar os graus de complexidade de cada grupo de participantes da pesquisa, quais sejam: PLH, PLA, PLI. Na seção seguinte, apresentarei alguns dos trabalhos que tratam desta temática.

3. Estudos de gradação de fluência

É relevante ressaltar, inicialmente, que estudos que se propõem a analisar comparativamente falantes em contextos diversos de aquisição devem ter como preocupação primeira a seleção criteriosa do instrumento de comparação, sob pena de se gerar conclusões inadequadas e se criar teorias equivocadas.

Questionando, a princípio, a validade desse tipo de estudo, Flores & Melo-Pfeifer (2014) acabam por reconhecer sua utilidade:

(...) convém reconhecer que se torna empiricamente difícil descrever repertórios linguísticos dos FH sem utilizar conceitos (geralmente da Linguística) que não induzam termos de comparação com outros falantes: na verdade, conforme tentámos dar conta, é muitas vezes por via da comparação que se reconhecem as falácias das teorias dominantes que tendem a ver o FH numa perspectiva de déficit. (FLORES & MELO- PFEIFER, 2014:39)

(construções, morfemas). Pelo contrário, eles são um conjunto de princípios gerais que controlam o desenvolvimento e, portanto, a gênese dos traços estruturais existentes. (tradução da autora)

¹⁶⁸ As línguas mostram uma grande variedade de estratégias para expressar a imprecisão, e estas podem ser mais ou menos convencionizadas ou gramaticalizadas - desde que adotemos uma ampla definição de gramaticalização que cubra a rotinização e o entrincheiramento de expressões com funções processuais. (tradução da autora)

As autoras atentam, entretanto, para a necessidade de se rever os instrumentos usualmente utilizados para classificar os falantes de diferentes contextos de aquisição: os exames de níveis de proficiência e os quadros de referência:

Ambas as abordagens, a didática e a linguística, questionam a vantagem, a pertinência e mesmo a justiça da classificação de alunos através de níveis de proficiência e de quadros de referência para a LH, como a que tem estado em uso (designadamente nas provas de certificação do Ensino Português no Estrangeiro, aprovadas por publicação da Portaria nº 232/2012 de 6 de agosto). Com efeito, esta classificação de todas as competências num só nível de proficiência não dá conta dos desiguais desempenhos em cada uma das competências (de compreensão e de expressão, oral e escrita, e de interação verbal), nem dos repertórios prévios destes alunos. Seria importante, no entender desta versão e caso se verificasse mesmo necessário, avaliar todas as competências de forma dissociada, atribuindo um nível a cada uma. (FLORES & MELO-PFEIFER, 2014:39)

O modelo de avaliação proposto por Flores & Melo-Pfeifer (2014) evidencia, dessa forma, a necessidade de revisão dos instrumentos de classificação dos falantes e mostra como indispensável um olhar mais atento e preciso às competências desses indivíduos.

Tendo dedicado diversos trabalhos à comparação entre bilíngues, De Houwer (1990, 1995, 2004) demonstrou que objetos morfológicos, lexicais, morfossintáticos, ente outros, são úteis para a condução desse tipo de estudo.

Utterances in which lexical or morphological switching occurs are an integral mark of bilingual functioning both in young child bilinguals and in more mature bilingual speakers. In mixed utterances produced by either child or adult bilinguals, noun insertions are a common feature¹⁶⁹. (DE HOUWER, 2004:32)

Além de objetos lexicais e morfológicos, De Houwer (2004) analisa contextos pragmáticos, utilizando-os como instrumentos de investigação de fluência:

As they acquire two separate linguistic systems, young bilingual children learn from a very tender age what norms for language choice exist in their environment, and in general they are able to apply those norms in their own language production. The use of mixed utterances is to be seen as one of the language choice possibilities within the socialization patterns present in bilingual

¹⁶⁹ Enunciados em que a mudança lexical ou morfológica ocorre são uma marca integrante do funcionamento bilíngue, tanto em crianças pequenas bilíngues quanto em falantes bilíngues mais maduros. Em enunciados mistos produzidos por crianças ou adultos bilíngues, as inserções de substantivos são um recurso comum. (tradução da autora)

children's linguistic environments rather than as a sign of insufficient linguistic skill¹⁷⁰. (De Houwer, 2004:32)

Há um caminho ainda a percorrer quando à diferenciação por objeto de estudo da gradação de fluência dos grupos PLH, PLA e PLI. O intento desta tese é justamente checar se o objeto imprecisão é propício para a identificação dessa gradação.

Antes de concluir o presente capítulo, entretanto, considero pertinente, tendo em vista o contexto de bilinguismo português-alemão abordado nesta tese, uma breve apresentação das construções linguísticas no alemão equivalentes àquelas analisadas neste trabalho. Na tabela a seguir, apresento as possíveis equivalências e, posteriormente, as acepções das expressões em alemão presentes em um dicionário monolíngue.

Quase	fast, beinahe, quasi
meio ¹⁷¹	etwas
um pouco	ein bisschen, ein wenig
Tipo	so

Segundo Mihatsch (comunicação pessoal), a construção *tipo* corresponde ao vocábulo *so* (Schumann, 2021), na linguagem dos jovens em alemão.

Apresento, a seguir, as acepções encontradas no dicionário monolíngue *Langenscheidt – Taschenwörterbuch Deutsch als Fremdsprache*.

● **fast** PARTIKEL 1. verwendet vor Adjektiven und Adverbien, wenn die genannte Qualität oder Quantität nicht ganz erreicht wird ≈ beinahe: *Es war schon fast dunkel, als er nach Hause kam; Wir haben uns seit fast einem Jahr nicht mehr gesehen* 2. verwendet mit Verben, wenn eine (mögliche oder wahrscheinliche) Handlung nicht eingetreten ist ≈ beinahe: *Ich wäre fast verzweifelt, wenn du mir nicht geholfen hättest*¹⁷².

¹⁷⁰ À medida em que adquirem dois sistemas linguísticos separados, as crianças jovens bilíngues aprendem, desde uma tenra idade, quais normas para a escolha de língua existem em seu ambiente e, em geral, são capazes de aplicar essas normas em sua própria produção linguística. O uso de enunciados mistos deve ser visto como uma das possibilidades de escolha de língua dentro dos padrões de socialização presentes nos ambientes linguísticos das crianças bilíngues, e não como um sinal de habilidade linguística insuficiente. (tradução da autora)

¹⁷¹ Em seus sentidos mais concretos, *meio* seria traduzido em alemão como *halb* (pela metade), *die Mitte* (ponto central), *das Mittel* (instrumento), entre outros. Aqui, apresento a construção equivalente que mais se aproximaria daquele que, como veremos nos capítulos posteriores, será o sentido mais abstrato de *meio*.

¹⁷² ● **fast** PARTÍCULA 1. usada antes de adjetivos e advérbios quando a qualidade ou quantidade mencionada não é totalmente alcançada ≈ beinahe: *Estava quase escuro, quando chegou em casa; Não nos vemos há quase um ano* 2. usada com verbos quando uma ação (possível ou provável) não ocorreu ≈ beinahe: *Eu teria quase me desesperado, se você não tivesse me ajudado*. (tradução da autora)

● **beinahe** PARTIKEL **1.** drückt aus, dass etwas erst im letzten Moment verhindert wird ≈ fast: *Ich hätte heute beinahe einen Unfall verursacht* **2.** nicht ganz, aber fast: *Sie warteten beinahe drei Stunden*¹⁷³.

● **quasi** gewissermaßen, gleichsam, in derselben Art wie. *Sie sind quasi verlobt; Er betrachtet ihn quasi als seinen Sohn; Er änderte quasi über Nacht seine Meinung; Aber wenn Sie glauben, Sie können sich rausreden, sind Sie quasi auf dem Holzwege*¹⁷⁴.

As três expressões funcionam como advérbio, assim como *quase*, e agem sob escopos que denotam tempo, (*Wir haben uns seit fast einem Jahr nicht mehr gesehen; Sie warteten beinahe eine Stunde*), qualidade (*Ich wäre fast verzweifelt, wenn du mir nicht geholfen hättest; Sie sind quasi verlobt, Er betrachtet ihn quasi als seinen Sohn*) e iminência de ação (*Ich hätte heute beinahe einen Unfall verursacht*). Funções semelhantes são exercidas por *quase*, como observaremos posteriormente.

A seguir, a acepção de *etwas*, possível equivalente à *meio*:

● **etwas** PARTIKEL verwendet vor einem Adjektiv, um etwas einzuschränken ≈ ein bisschen: *Wir sind etwas früher als erwartet angekommen; Ich bin noch etwas müde*¹⁷⁵.

Apresentada como sinônimo de *ein bisschen* (um pouco), a construção *etwas* é empregada antes de adjetivos e advérbios e, nos exemplos indicados, seus escopos sinalizam tempo (*Wir sind etwas früher als erwartet angekommen*) e qualidade (*Ich bin noch etwas müde*). Em seus sentidos mais abstratos, *meio*, frequentemente acompanhado pela conjunção *que*, também funciona como advérbio e desempenharia funções semelhantes se substituísse *etwas* nos exemplos apresentados: *Nós chegamos meio que mais cedo do que o esperado. Eu ainda estou meio (que) cansada*.

A seguir, as acepções de *ein bisschen* e *ein wenig*, possíveis correspondentes da construção *um pouco*:

● **bisschen** INDEF PR **1. ein bisschen** eine kleine Menge von etwas ≈ etwas, ein wenig: *Hast du ein bisschen Zeit für mich?; Ich möchte noch ein bisschen Suppe, bitte* **2. kein bisschen** + *subst*

¹⁷³ ● **beinahe** PARTÍCULA **1.** Expressa algo que só foi evitado no último momento ≈ fast: *Eu quase causei um acidente hoje* **2.** não exatamente, mas quase: *Eles esperaram quase três horas.* (tradução da autora)

¹⁷⁴ ● **quasi** de certa forma, por assim dizer, da mesma maneira que. *Eles estão quase noivos; Ele considera-o quase como seu filho; Ele mudou de opinião quase da noite para o dia; Mas se você acha que pode arranjar uma desculpa, você está quase no caminho errado.* (tradução da autora)

¹⁷⁵ ● **etwas** PARTÍCULA utilizada antes de um adjetivo para reduzir algo ≈ ein bisschen: *Nós chegamos um pouco mais cedo do que o esperado; Eu ainda estou um pouco cansado.* (tradução da autora)

≈ überhaupt kein + Substantiv: *Sie hatte kein bisschen Angst*¹⁷⁶.

● **wenig** INDEF PR 1. (vor einem subst) nur in geringem Maß oder in geringer Menge vorhanden ≈ nicht viel: *wenig Interesse, Verständnis haben; Es besteht wenig Hoffnung, dass sie es schafft; Er hat nur noch wenig Chancen* (=kaum Chancen) *auf den Titel; Er hat nur noch wenige Chancen* (= ein paar Chancen) | | Hinweis: vor einem Substantiv im Singular wird *wenig* nicht dekliniert 2. (wie ein subst verwendet) in geringer Zahl oder Menge: *Sie verdient wenig; Er hat viele Freunde, aber nur wenige waren bei seiner Party* 3. **ein wenig** ≈ ein bisschen¹⁷⁷.

● **wenig** ADV ≈ nicht sehr, nicht besonders: *Das hat ihn wenig interessiert*¹⁷⁸.

Como observaremos na análise de dados desta tese, a construção *um pouco* atua, entre outros, como quantificadora (pequena quantidade) e modificadora de verbos e adjetivos (em pequena quantidade), como também fazem as construções *ein bisschen* e *ein wenig*. O exemplo *Hast du ein bisschen Zeit für mich?*, apresentado na acepção acima, poderia ser traduzido como *Você tem um pouco de tempo para mim?*. A construção *wenig* (*Das hat ihn wenig interessiert*), por sua vez, teria como equivalente a construção *pouco* (*Isso o interessou pouco*), enquanto *ein wenig* seria correspondente a *um pouco*.

Por fim, a acepção de *so*, considerada a possível correspondente de *tipo*:

● **so** 5. *unbetont*; **oder so** *umg*; verwendet (nach einer Aussage), wenn man etwas nicht genau weiss oder wenn man etwas nicht präziser formulieren will: *Sie heißt Koslowski oder so*¹⁷⁹.

De uso bastante amplo e diversificado na língua alemã, o vocábulo *so* conta com vinte acepções no dicionário consultado. O caráter de imprecisão identificado na acepção acima apresentada a torna a mais próxima a *tipo*. É interessante observar o registro (*umg.* = *umgangssprachlich*) de que se trata de um uso pertencente à linguagem coloquial, o que, como veremos, será também o caso de *tipo*.

¹⁷⁶ ● *bisschen* PRONOME INDEFINIDO 1. um pouco de algo ≈ etwas, ein wenig: *Você tem um pouco de tempo para mim?*; *Gostaria de um pouco mais de sopa, por favor* 2. kein bisschen + subst ≈ überhaupt kein + substantivo: *Ela não estava nem um pouco assustada*. (tradução da autora)

¹⁷⁷ ● *wenig* PRONOME INDEFINIDO (antes de um substantivo) apenas presente em pequena medida ou quantidade ≈ nicht viel: *tem pouco interesse, pouca compreensão; Há pouca esperança de que ela consiga; Ele tem apenas pouca chance* (=quase nenhuma chance) *de ganhar o título; Ele tem apenas poucas chances* (= algumas chances.) | | Nota: antes de um substantivo no singular, *wenig* não sofre declinação. 2. (usado como um substantivo) em pequeno número ou quantidade: *Ela ganha pouco; Ele tem muitos amigos, mas apenas alguns estavam na sua festa* 3. ein wenig ≈ ein bisschen. (tradução da autora)

¹⁷⁸ ● *wenig* ADVÉRBIO não muito, não particularmente: *Isso lhe interessou pouco*. (tradução da autora)

¹⁷⁹ ● *so* não enfatizado; **oder so** linguagem coloquial; utilizado (após uma declaração), quando não se sabe algo exatamente ou quando não se quer formular algo mais precisamente: *Ela se chama Koslowski ou algo assim*. (tradução da autora)

Neste capítulo, apresentei trabalhos sobre construções linguísticas de imprecisão, bem como sobre o processo de gramaticalização deflagrado nesse tipo de item, e, por fim, mencionei estudos que abordaram a fluência de falantes em diferentes contextos de aquisição. No capítulo seguinte, relato o modo como reuni e analisei os dados desta pesquisa.

Capítulo IV

Aspectos Metodológicos

Relato, neste capítulo, a respeito da busca e seleção dos participantes da pesquisa, as escolas visitadas, as entrevistas conduzidas com profissionais da educação, crianças e mães, os entraves e acertos do trabalho de campo, bem como o distrator mobilizado para estudar o contexto selecionado e as ferramentas utilizadas na coleta, descrição e análise dos dados.

1. Os participantes: a busca, critérios de seleção e descrições

O projeto inicial de investigação previa a participação de crianças de três países, Brasil, Estados Unidos e Alemanha, assim como a condução de entrevistas com profissionais da educação em instituições de ensino bilíngues (português-inglês e português-alemão) nesses países. Posteriormente, no entanto, decidimos que um recorte era necessário para que a qualidade e o aprofundamento da pesquisa fossem garantidos. Foi estabelecido, dessa forma, o recorte para a composição de *corpus* a partir de participantes pertencentes ao contexto bilíngue português-alemão. Como observaremos, as pesquisas de campo realizadas a partir desse recorte promoveram ampla coleta de dados e possibilitaram elaboração de análises aprofundadas.

O *corpus* desta pesquisa foi constituído através da participação de 32 crianças bilíngues português-alemão, na faixa etária entre 7 e 14 anos¹⁸⁰, divididas em três grupos: 12 falantes do português como língua de herança¹⁸¹ (PLH), 8 como língua adicional (PLA) e 12 como língua inicial (PLI). A pesquisa de campo se dividiu entre diferentes países: Brasil, Alemanha e Suíça. Para a coleta de dados no Brasil, estabeleci contato com uma escola bilíngue português-alemão, localizada no interior do Estado de São Paulo. Em 2016, iniciei a coleta de dados a

¹⁸⁰ Optei por participantes que já tivessem sido alfabetizados – e pudessem, dessa forma, participar do experimento escrito –, mas que ainda não tivessem iniciado o chamado Ensino Médio no Brasil, de forma que a pesquisa contemplasse participantes de diferentes faixas etárias, mas que estivessem ainda no Ensino Fundamental.

¹⁸¹ Para retomar as definições de PLI, PLA e PLH assumidas nesta tese, recorrer, no capítulo da Fundamentação Teórica, às seções 1.7.1.; 1.7.2 e 2, respectivamente.

partir da condução de entrevistas e aplicação de experimentos a alunos cujos perfis atendessem aos seguintes critérios: faixa etária entre 7 e 14 anos, bilíngues português- alemão, filhos de casais binacionais (Brasil e Alemanha), nascidos na Alemanha e que migraram posteriormente para o Brasil, a língua dominante nos primeiros anos de vida foi necessariamente o alemão. Os participantes dessa primeira etapa da pesquisa compuseram o Grupo Português como Língua Adicional (PLA), uma vez que o português se tornou a língua predominante em seu cotidiano apenas anos depois do nascimento, quando migraram para o Brasil e passaram a frequentar uma escola brasileira.

Ainda em 2016, pude iniciar a pesquisa de campo na Alemanha, com bolsa da BEPE (Bolsa de Estágio de Pesquisa no Exterior) da FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo). Após um longo período em busca de uma instituição de ensino bilíngue português-alemão que aceitasse participar da pesquisa e que tivesse, entre seus alunos, crianças vindas do Brasil e não só de Portugal, pude estabelecer contato com uma escola em Berlim, onde pude entrevistar profissionais da educação para uma melhor compreensão do contexto vivenciado por crianças de famílias imigrantes na Alemanha e/ou filhas de casais binacionais. Infelizmente, não foi possível obter autorização para conduzir a pesquisa com os alunos da escola. Fui, então, através de contatos pessoais, à procura de participantes que atendessem aos critérios: mesma faixa etária do grupo PLA, bilíngues português-alemão, filhos de casais binacionais (Brasil e Alemanha), nascidos na Alemanha, alemão como língua predominante em seu cotidiano. Esses participantes formaram o grupo Português como Língua de Herança (PLH), pois sempre tiveram contato com a língua portuguesa em casa, enquanto a língua majoritária na sociedade é outra. Uma vez que, como mencionado, apenas pude encontrar as crianças através de contatos pessoais, não foi possível estudar uma mesma comunidade: os participantes residem em diferentes partes da Alemanha. Os contextos diversos vivenciados por cada criança são abordados posteriormente.

Após um ano de pesquisa na Alemanha, com o objetivo de estabelecer contato com mais participantes e dar continuidade à coleta de dados, submeti pedido de bolsa ao DAAD (Deutscher Akademischer Austauschdienst), o Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico, e à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), na modalidade Doutorado Sanduíche no Exterior. Com a aprovação das bolsas em 2018, pude continuar a pesquisa de campo na Europa por um período de dez meses (quatro meses financiados pelo DAAD e seis meses, pela CAPES). Nessa segunda etapa da pesquisa no exterior, foi possível conduzir as entrevistas e aplicar os experimentos a mais cinco crianças. Pude, assim, completar

o grupo PLH (12 participantes no total).

Em fevereiro de 2019, retornei ao Brasil e, com o objetivo de compor uma amostragem de controle e tornar a análise de dados mais interessante e adequada, dediquei-me à formação do terceiro grupo de participantes: falantes de Português como Língua Inicial (PLI). Obtive autorização da mesma escola bilíngue que havia me recebido em 2016 para conduzir a pesquisa com outras 12 crianças. Os critérios para composição desse grupo eram: mesma faixa etária dos outros grupos, bilíngues português-alemão, filhos de casais binacionais (Brasil e Alemanha), nascidos no Brasil, nunca moraram no exterior e a língua dominante em seu cotidiano é e sempre foi o português. A formação de um grupo de controle composto apenas por indivíduos monolíngues não foi possível, uma vez que são muitos os obstáculos que impedem a condução de pesquisa com crianças em institutos de ensino. A autorização obtida na escola mencionada apenas foi possível devido ao fato de eu ter sido aluna da instituição durante todos os meus anos escolares. Nessa escola, todos os alunos são bilíngues.

Nas subseções a seguir, descrevo as escolas bilíngues português-alemão visitadas em Berlim e no interior de São Paulo e os principais participantes da pesquisa, as crianças.

1.1. As escolas

Após um longo período de procura a instituições de ensino bilíngues português-alemão na Alemanha que aceitassem participar da pesquisa, foi possível estabelecer contato com uma escola em Berlim, cujo diretor aceitou receber a pesquisadora e conceder uma entrevista. Pude, ainda, realizar entrevistas com uma professora de língua portuguesa e com o psicólogo da escola. As questões abordadas nas entrevistas envolveram temas como o sistema de aprendizado bilíngue da escola, o contexto de convívio entre as línguas portuguesa e alemã na vida de imigrantes na Alemanha, principalmente no que se refere a dificuldades e obstáculos para se manter a LH, o português. Os dados coletados nessa fase da pesquisa de campo foram importantes para a elaboração de um pertinente roteiro de perguntas que foi aplicado, posteriormente, nas entrevistas com as crianças participantes da pesquisa e suas mães, uma vez que um primeiro contato com questões importantes já havia sido estabelecido e minha compreensão a respeito do contexto de manutenção de uma LH na Alemanha começava a tomar forma.

A escola visitada pertence a um modelo de escolas denominado Escolas Europeias, abordado na Fundamentação Teórica. O modelo propõe a convivência entre a língua alemã e

uma língua falada por um grupo de imigrantes. Assim como a escola bilíngue português-alemão em Berlim, há outras várias Escolas Europeias em outras cidades da Alemanha e, em cada uma, os alunos convivem com a língua alemã e uma outra língua. Dessa forma, há para os alunos imigrantes a possibilidade de empregarem sua língua inicial em contextos de uso real, uma vez que convivem com colegas da mesma origem ou originários de outros países onde aquela língua também é falada. Há, assim, condições de produção de *output*, essenciais, como abordado na Fundamentação Teórica, para o processo de manutenção de uma língua. O estatuto assumido pelo português não é, então, apenas como disciplina oferecida pela grade curricular, mas, sim, como língua empregada como meio de instrução, que permitirá ao aluno se comunicar com colegas e estabelecer círculos de amizade. Um contexto parecido é observado na escola bilíngue visitada no Brasil.

Localizada no interior do Estado de São Paulo, mas também com unidades na capital, o colégio bilíngue português-alemão visitado faz parte de uma instituição fundada em 1878 por imigrantes alemães no Brasil, com o objetivo de transmitir a língua alemã para seus filhos. A ideologia defendida, e que persiste até os dias atuais, é a de promoção e manutenção de ambas as línguas e culturas. Assim, a língua minoritária é, da mesma forma como ocorre na Escola Europeia na Alemanha, utilizada como meio de instrução e não apenas oferecida como disciplina curricular. Nessa instituição de ensino, pude conduzir entrevista com o coordenador e obtive autorização da diretoria para realizar a pesquisa com os alunos, o que possibilitou a composição das amostras de português como língua inicial e como língua adicional. Nessa pesquisa de campo, foi possível entrevistar as crianças e aplicar os experimentos preparados. Na subseção seguinte, passo a descrever esses e outros participantes.

1.2. Descrição geral dos participantes

Dentre os participantes da pesquisa, há indivíduos bilíngues que estiveram expostos ao português e ao alemão desde o nascimento e há outros casos – aqueles em que os pais possuem a mesma nacionalidade e, assim, mesma língua materna – em que as crianças tiveram contato com apenas uma língua nos primeiros anos de vida e, apenas posteriormente, quando começaram a frequentar creches ou escolinhas, passaram a ser expostos a outra língua. Uma vez que não serão esses os fatores que, a partir da análise a ser desenvolvida nesta tese, serão os grandes influenciadores das diferentes performances das crianças nos experimentos aplicados, considero a definição *childhood bilinguals*, proposta por García (2009) e mencionada

na Fundamentação Teórica, mais adequada para se referir aos participantes da pesquisa do que a diferenciação entre bilíngues simultâneos e consecutivos, também apresentada no citado capítulo desta tese, uma vez que todos¹⁸² passaram a ter contato com duas línguas quando não desde o nascimento, ainda na infância.

A partir da condução de entrevistas com as crianças, outras características gerais e particulares foram identificadas, as quais abordarei no capítulo Análise de Dados. A seguir, apresento, de forma mais detalhada, os participantes da pesquisa.

1.3. Descrição detalhada dos participantes

A partir de informações como idade, contexto familiar, país de nascimento, outros países onde já residiu e os diferentes estatutos assumidos pelas línguas ao longo da vida, apresento, nas tabelas a seguir, os participantes. É importante destacar que essas eram as informações atuais no momento em que as crianças participaram da pesquisa. Apresento, inicialmente, os participantes do grupo Português como Língua de Herança.

Grupo Português Língua de Herança (PLH)

Sigla identificadora	Idade	Contexto familiar	País de nascimento	País onde vive	Outros países onde viveu	Diferentes estatutos assumidos pelas línguas
GF	7	mãe brasileira pai suíço	Suíça	Suíça	–	<ul style="list-style-type: none"> ● LIs: português e alemão ● LH: português
FW	8	mãe brasileira pai alemão	Suíça	Suíça	–	<ul style="list-style-type: none"> ● LIs: português e alemão ● LH: português
LY	9	mãe brasileira pai alemão	Alemanha	Alemanha	–	<ul style="list-style-type: none"> ● LIs: português e alemão ● LH: português

¹⁸² O participante PL é a única exceção, pois possui pai alemão e mãe alemã e veio para o Brasil apenas nos últimos anos.

SO	9	mãe brasileira pai alemão	Alemanha	Alemanha	dos 3 aos 6 anos: Brasil*	<ul style="list-style-type: none"> ●LIs: português e alemão ●LH: português (com exceção do período entre 3 e 6 anos, quando o alemão foi a LH)
CK	9	mãe brasileira pai alemão	Brasil**	Alemanha	<ul style="list-style-type: none"> ●dos 2 aos 5 anos: Suécia a partir dos 5: Alemanha 	<ul style="list-style-type: none"> ●LIs: português e alemão ●LH: português (com exceção do período entre o nascimento e os 2 anos, quando o alemão foi a LH, e entre os 2 e 5 anos, quando ambas as línguas foram LHs)
NF	9	mãe e pai brasileiros	Alemanha	Alemanha	–	<ul style="list-style-type: none"> ●LI: português ●LH: português (quando ingressou no jardim de infância, o alemão tornou-se a língua predominante)
FM	10	mãe brasileira pai alemão	Alemanha	Alemanha	–	<ul style="list-style-type: none"> ●LIs: português e alemão ●LH: português
DF	11	mãe brasileira pai suíço	Suíça	Suíça	–	<ul style="list-style-type: none"> ●LIs: português e alemão LH: português

CB	12	mãe brasileira pai alemão	Suíça	Suíça	–	<ul style="list-style-type: none"> ●LIs: português e alemão LH: português
LF	13	mãe brasileira pai suíço	Suíça	Suíça	–	<ul style="list-style-type: none"> ●LIs: português e alemão LH: português
AK	13	mãe brasileira pai alemão	Inglaterra	Alemanha	<ul style="list-style-type: none"> ●dos 2 aos 6 anos: Brasil*** ●dos 6 aos 9 anos: Suécia ●a partir dos 9: Alemanha 	<ul style="list-style-type: none"> ●LIs: português e alemão ●LH: português (com exceção do período entre 2 e 6 anos, quando o alemão foi a LH, e entre 6 e 9 anos, quando ambas as línguas foram LHs)
LK	13	mãe brasileira pai alemão	Inglaterra	Alemanha	<ul style="list-style-type: none"> ●dos 2 aos 6 anos: Brasil*** ●dos 6 aos 9 anos: Suécia ●a partir dos 9: Alemanha 	<ul style="list-style-type: none"> ●LIs: português e alemão ●LH: português (com exceção do período entre 2 e 6 anos, quando o alemão foi a LH, e entre 6 e 9 anos, quando ambas as línguas foram LHs)

						as línguas foram LHs)
--	--	--	--	--	--	-----------------------

Tabela 1: Descrição do Grupo Português Língua de Herança (PLH)

*Onde teve seu processo de alfabetização em português iniciado, porém, interrompido e não retomado.

**Nasceu no Brasil, mas mudou-se do país aos dois anos.

***Ambas as participantes não foram completamente alfabetizadas, formalmente, em português.

Uma vez que, com exceção do participante NF, todas as outras crianças são filhas de casais binacionais, as línguas iniciais foram duas: português, a partir do contato com a mãe, e alemão, a partir do contato com o pai. No caso de NF, filho de pais brasileiros, a LI foi o português e o contato com a língua alemã, que se iniciou também cedo, uma vez que a criança nasceu na Alemanha e teve contato com essa língua desde os primeiros meses de idade em ambientes fora de casa, intensificou-se com a entrada no jardim de infância. Desde então, o alemão é a língua predominante para NF, ou seja, a língua com a qual ele tem maior contato em suas interações comunicativas cotidianas.

Apesar de as participantes CK, SO, AK e LK já terem vivido no Brasil, o período de tempo não foi suficiente para que elas fossem alfabetizadas formalmente na língua portuguesa. Como veremos, esse fato não teve influência considerável no nível de proficiência dessas participantes em comparação aos outros que nunca moraram no Brasil, uma vez que a vivência no país ocorreu em tenra idade: para CK, do nascimento aos 2 anos, para SO, dos 3 aos 6 anos e para AK e LK, dos 2 aos 6 anos. Segundo estudo empreendido por Polinsky & Kagan (2007:383), apenas parecem ter vantagem quanto a proficiência os falantes de LH expostos à língua no país onde ela é a majoritária até, pelo menos, o fim do período crítico.

Na próxima tabela, apresento os participantes que formaram o grupo Português Língua Adicional.

Grupo Português Língua Adicional (PLA)

Sigla identificadora	Idade	Contexto familiar	País de nascimento	País onde vive	Outros países onde viveu	Diferentes estatutos assumidos pelas línguas
PH	8	mãe e pai alemães	Alemanha	Brasil: há um ano	–	<ul style="list-style-type: none"> ●LI: alemão ●LH: alemão
FZ	10	mãe alemã pai brasileiro*	Estados Unidos	Brasil: desde os 11 meses de idade	–	<ul style="list-style-type: none"> ●LI: alemão ●LH: alemão
BH	11	mãe alemã pai brasileiro*	Estados Unidos	Brasil: desde os 3 anos de idade	–	<ul style="list-style-type: none"> ●LI: alemão ●LH: alemão
MS	13	mãe brasileira pai austríaco	Brasil	Brasil: até os 6 anos** de idade e dos 8 anos até atualmente	Alemanha: dos 6 aos 8 anos de idade	<ul style="list-style-type: none"> ●LIs: português e alemão ●LH: alemão
CL***	13	mãe brasileira pai alemão	Alemanha	Brasil: desde os 9 anos de idade	–	<ul style="list-style-type: none"> ●LIs: português e alemão ●LH: alemão (até os 9 anos de idade, o português foi a LH)
MX***	13	mãe brasileira pai alemão	Brasil (onde viveu nos primeiros 11 meses de vida)	Brasil: nos primeiros 11 meses de vida e, depois de processos migratórios, há 3 anos.	China e Alemanha	<ul style="list-style-type: none"> ●LIs: português e alemão ●LH: alemão (com exceção dos anos em que viveu na China, quando o alemão e o português foram LHs, e dos anos em que viveu na Alemanha, quando o português era a LH)
PL	14	mãe e pai alemães	Alemanha	Brasil: há 2 anos	–	<ul style="list-style-type: none"> ●LI: alemão ●LH: alemão
TS	14	mãe alemã pai brasileiro*	Estados Unidos	Brasil: desde os 4 anos de idade	–	<ul style="list-style-type: none"> ●LI: alemão ●LH: alemão

Tabela 2: Descrição do Grupo Português Língua Adicional (PLA)

*O pai nasceu no Brasil, mas é filho de alemães, e a única língua falada em casa é o alemão. Apesar de terem chegado ao Brasil quando novos, o português tornou-se a língua majoritária para esses participantes apenas quando ingressaram na escola brasileira.

** Apesar da maior parte da vida ter sido no Brasil, a língua predominante no contexto familiar e entre colegas e amigos é o alemão.

*** Os participantes CL e MX, apesar de terem duas línguas iniciais, encaixam-se nesse grupo, pois a língua predominante durante a maior parte dos anos de vida foi o alemão e, como ocorre com todos os outros participantes deste grupo, a língua com a qual eles se comunicam com mais facilidade é o alemão.

Apesar da diversidade em relação aos países de nascimento e à quantidade de anos vividos no Brasil até o momento da realização da pesquisa, o que naturalmente afeta o nível de aquisição do português, todos os participantes desse grupo apresentam um elemento em comum: a predominância da língua alemã nas interações com a família e da língua portuguesa nos outros contextos sociais. Além disso, todos julgam falar melhor o alemão do que o português. A partir desses elementos, considere adequado classificar esses participantes como pertencentes a um mesmo grupo, apesar das diferenças individuais, próprias do caráter heterogêneo dos processos migratórios atuais.

Por fim, apresento os participantes do grupo de controle: Português como Língua Inicial.

Grupo Português Língua Inicial (PLI)

Sigla identificadora	Idade	Contexto familiar	País de nascimento	País onde vive	Outros países onde viveu	Diferentes estatutos assumidos pelas línguas
ME	10	mãe brasileira pai austríaco	Brasil	Brasil	–	<ul style="list-style-type: none"> • LIs: português e alemão • LH: alemão
AN	10	mãe e pai brasileiros, ambos descendentes de alemães	Brasil	Brasil	–	<ul style="list-style-type: none"> • LIs: português e alemão • LH: alemão
LX	10	mãe brasileira pai alemão	Brasil	Brasil	–	<ul style="list-style-type: none"> • LIs: português e alemão • LH: alemão

CE	10	mãe brasileira pai alemão	Brasil	Brasil	Alemanha: dos 2 aos 4 anos	<ul style="list-style-type: none"> • LIs: português e alemão • LH: alemão (com exceção do período em que viveu na Alemanha, quando o português foi a LH)
FL	11	mãe brasileira e filha de austríacos pai brasileiro	Brasil	Brasil	–	<ul style="list-style-type: none"> • LIs: português e alemão • LH: alemão
LE	11	mãe brasileira pai alemão	Brasil	Brasil	–	<ul style="list-style-type: none"> • LIs: português e alemão • LH: alemão
ML	11	mãe brasileira pai austríaco	Brasil	Brasil	–	<ul style="list-style-type: none"> • LIs: português e alemão • LH: alemão
LC	13	mãe brasileira pai austríaco	Brasil	Brasil	–	<ul style="list-style-type: none"> • LIs: português e alemão • LH: alemão
BN	13	mãe brasileira pai alemão	Brasil	Brasil	Alemanha: dos 8 aos 11 anos	<ul style="list-style-type: none"> • LIs: português e alemão • LH: alemão (com exceção do período em que viveu na Alemanha, quando o português foi a LH)
SL	13	mãe brasileira pai alemão	Brasil	Brasil	–	<ul style="list-style-type: none"> • LIs: português e alemão • LH: alemão
GW	14	mãe alemã pai brasileiro	Brasil	Brasil	–	<ul style="list-style-type: none"> • LIs: português e alemão • LH: Alemão

LN	14	mãe brasileira pai austríaco	Áustria	Brasil	Áustria: do nascimento até 1 ano de idade	<ul style="list-style-type: none"> • LIs: português e alemão • LH: alemão
----	----	---------------------------------	---------	--------	---	---

Tabela 3: Descrição do Grupo Português Língua Inicial (PLI)

Apesar de muitos indivíduos de outros grupos também possuem o português como LI, as crianças desse grupo apresentam em comum particularidades que tornaram seu contexto de aquisição dessa língua bastante diferente daquele experienciado pelos demais participantes. Para incluí-las nesse grupo, recorri aos critérios propostos por Skutnabb-Kangas (1981:18), apresentados na Fundamentação Teórica e retomados a seguir:

- Origin: the language(s) one learned first
- Competence: The language(s) one knows best
- Function: The language(s) one uses most
- Identification
 - Internal: The language(s) one identifies with
 - External: The language(s) others identify one with¹⁸³

Como observaremos mais detalhadamente na Análise de Dados, o português é e sempre foi – salvo o período de poucos anos vividos por três participantes no exterior – a língua predominante nas interações comunicativas cotidianas das crianças desse grupo, desde o nascimento até o momento atual. Além disso, todas julgam se identificar com e falar melhor o português do que o alemão, ao contrário do que ocorre com os participantes dos outros grupos.

Concluída a apresentação das crianças participantes, fica evidente que nem todas atendem perfeitamente aos critérios estabelecidos inicialmente pelo projeto de pesquisa, o que fez com esses fossem revistos e outros, mais flexíveis, fossem adotados para que a coleta de dados não se tornasse muito limitada. Dessa forma, apresento, a seguir, as dificuldades encontradas ao longo da realização da pesquisa de campo, que acabaram por exigir a reformulação e flexibilização dos critérios para composição das amostras.

¹⁸³ • Origem: a (s) língua (s) que se aprende primeiro • Competência: a (s) língua (s) que se conhece melhor • Função: A (s) língua (s) que mais se utiliza • Identificação ▪ Interna: a (s) língua (s) com a (s) qual (is) o indivíduo se identifica ▪ Externa: a (s) língua (s) com a (s) qual (is) outros o identificam (tradução da autora)

2. O trabalho de campo: entraves e acertos

A dificuldade enfrentada para encontrar famílias que se encaixassem nos critérios estabelecidos pelo projeto e estivessem dispostas a participar da pesquisa levou-me a reconsiderá-los e reestruturá-los. Inicialmente, passei a procurar por participantes cuja origem envolvesse outro país além da Alemanha, onde a língua alemã também fosse oficial. Essa medida levou à inclusão, no grupo PLH, de crianças nascidas e que vivem na Suíça, na parte em que o alemão suíço é a língua majoritária e oficial, e, nos grupos PLA e PLI, de crianças que possuem raízes austríacas. A pesquisa de campo envolveu, dessa forma, crianças teuto-brasileiras, suíço-brasileiras e austro-brasileiras. Apesar das diferenças culturais, o bilinguismo português-alemão é comum a todos os participantes e tornou possível a composição de um *corpus* coerente e a elaboração de uma análise adequada.

Além disso, os complexos contextos atuais de imigração, por exemplo, tornaram difícil a tarefa de encontrar um grande número de crianças que nasceram em um determinado país e nunca moraram em outro. Tive, então, de tornar os critérios mais flexíveis em relação ao período vivido em diferentes países, mas manter as seguintes regras essenciais para cada grupo:

→ Grupo PLH: ainda que, em algum momento, tenham vivido um período no Brasil, a língua predominante durante a maior parte dos anos de vida não foi a portuguesa.

→ Grupo PLA: ainda que alguns tenham entrado em contato com o português nos primeiros anos de vida, essa língua tornou-se a predominante apenas quando imigraram para o Brasil e/ou ingressaram no jardim de infância em uma escola nesse país.

→ Grupo PLI: tiveram contato com o português desde o nascimento e essa sempre¹⁸⁴ foi a língua predominante.

Dessa forma, apesar da flexibilização dos critérios, foi possível desenvolver a coleta de dados a partir da aplicação de experimentos e da condução de entrevistas a crianças em três diferentes contextos de aquisição do português: como língua minoritária em ambiente familiar, como língua que se tornou dominante apenas anos depois do nascimento e como língua majoritária desde o nascimento. Como já mencionado, um critério essencial foi a identificação da língua na qual o participante se comunica com mais facilidade.

A autorização concedida pela escola bilíngue português-alemão, localizada no interior

¹⁸⁴ Com exceção dos poucos anos vividos por três participantes em outro país.

de São Paulo, para a realização da pesquisa de campo foi essencial. Sem essa autorização, acredito que não teria sido possível encontrar tantos participantes para compor os dois grupos no Brasil. No exterior, apesar de nenhuma instituição de ensino ter permitido a condução da pesquisa junto aos alunos, o estabelecimento de contatos pessoais de maneira informal revelou-se eficiente, uma vez que muitas das mães das crianças participantes, apesar de não residirem em uma mesma comunidade, se conhecem e contribuíram substancialmente para o desenvolvimento da pesquisa através de indicações.

3. O distrator mobilizado para estudar o contexto selecionado

Como mencionado no capítulo Fundamentação Teórica, a imprecisão, um espaço pouco categórico de uso semântico, é codificada sintaticamente de diferentes formas por diversas línguas. Por considerá-la uma estratégia pragmático-discursiva complexa e reflexo de diferentes perspectivas assumidas pelas línguas, identifiquei a imprecisão como ferramenta relevante para a investigação de diferentes níveis de aquisição da língua e de apropriação da cultura. Assim, testar os participantes dos três diferentes grupos desta pesquisa em relação à compreensão de funções complexas exercidas pelas construções linguísticas codificadoras de imprecisão no português e ao emprego dessas em seus discursos foi o mecanismo utilizado para investigar os diferentes contextos de aquisição abordados por esta tese. A seguir, descrevo em mais detalhes os métodos aplicados para o levantamento e a avaliação dos dados.

4. Métodos

Para atender aos objetivos desta pesquisa, recorri a diversas ferramentas de investigação e métodos de coleta e análise de dados. Inicialmente, considerei importante desenvolver uma melhor compreensão do contexto vivido por imigrantes brasileiros na Alemanha. Para tanto, formulei e disponibilizei dois questionários *online*: um destinado a mães brasileiras imigrantes na Alemanha e outro, a seus filhos. Os dados obtidos nessa primeira fase da pesquisa possibilitaram a condução, de forma mais direcionada e acertada, das etapas seguintes: entrevistas com (i) profissionais da educação em escolas bilíngues português-alemão na Alemanha e no Brasil, (ii) mães brasileiras imigrantes, (iii) crianças participantes dos três diferentes grupos determinados para a pesquisa (PLH, PLA, PLI). Em outra fase de investigação, experimentos de compreensão e identificação das funções complexas desempenhadas por construções linguísticas codificadoras de imprecisão foram aplicados, bem

como experimento de uso dessas expressões. Descrevo, nas próximas seções, cada um dos métodos mencionados.

4.1. Questionários *online*

Antes de iniciar a pesquisa de campo, considerei que seria interessante ter uma visão geral a respeito do PLH na Alemanha para que uma melhor compreensão sobre as questões inerentes a esse contexto vivido por mães brasileiras imigrantes nesse país e seus filhos pudesse ser iniciada. Supus que uma pré-investigação pudesse fornecer informações importantes, que guiarão, posteriormente, para uma formulação eficiente do roteiro de perguntas para as entrevistas às crianças participantes da pesquisa e suas mães. É importante esclarecer, portanto, que não houve triangulação entre os dados levantados através da aplicação dos questionários e da posterior aplicação das entrevistas e experimentos, uma vez que os questionários serviram como forma de proporcionar o primeiro contato com o campo da língua de herança¹⁸⁵. Elaborei e divulguei, assim, junto a famílias na Alemanha, dois questionários *online* – um direcionado a crianças falantes de PLH e, outro, aos seus responsáveis – a fim de melhor compreender questões como a multiplicidade de identidades, as representações que possuem da língua portuguesa, as políticas linguísticas familiares adotadas, dentre outras temáticas que auxiliassem no processo de início de familiarização com o contexto do PLH na Alemanha.

Apesar da divulgação dos questionários em diversos meios – grupos e páginas de mães brasileiras na Alemanha na rede social *Facebook*, todos com centenas de membros, e-mails a contatos pessoais e a iniciativas de ensino de PLH com o pedido de divulgação dos questionários –, não pude obter um número de respostas que, através de uma análise quantitativa, permitisse chegar a resultados mais conclusivos a respeito da realidade vivida pelas famílias que vivem na Alemanha e estão inseridas no contexto de aquisição do PLH. Os questionários foram disponibilizados através do *website* <https://www.onlinepesquisa.com/> e os links para acesso foram divulgados, contendo os roteiros de perguntas apresentados a seguir.

4.1.1. Questionário aos responsáveis

O guia de perguntas deste questionário encontra-se como Anexo IV desta tese. Inicialmente, para compreender o contexto familiar geral, formulei perguntas sobre as línguas

¹⁸⁵ Como pesquisadora vinda de outro campo de estudo, foi essencial a realização de uma pré-investigação através da aplicação dos questionários.

faladas com seus filhos, o nível de formação, a cidade em que vivem na Alemanha, onde seus filhos nasceram e qual a idade deles à época. Em seguida, com o objetivo de identificar os contextos e a frequência de contato dos filhos com a língua portuguesa, propus as perguntas de 8 a 15. Por fim, as questões de 16 a 25 tinham como finalidade recolher pistas a respeito da atitude dos responsáveis em relação à manutenção da língua portuguesa, indícios a respeito de sua política linguística familiar e crenças sobre o bilinguismo. Para cada uma dessas últimas questões, foi colocada à disposição uma escala, que variava entre os graus zero e cinco. Por se tratarem, em sua maioria, de questões relativamente subjetivas, considerei que fosse relevante elaborá-las com base em uma escala de diferentes graus e não em forma binária, com as respostas “sim” e “não” disponíveis.

4.1.2. Questionário às crianças

Para o levantamento de informações gerais a respeito das crianças participantes deste questionário, cujo guia de perguntas encontra-se como Anexo V, foram apresentadas as perguntas de 1 a 5. Já com o objetivo de identificar indícios da política linguística familiar vigente entre as famílias que responderam aos questionários e dos contextos e frequências de uso de ambas as línguas pelas crianças, elaborei as perguntas de 6 a 23. Ao final do questionário, propus quatro perguntas na tentativa de investigar a atitude das crianças em relação à língua portuguesa e à alemã.

Desenvolvi, então, a partir das informações levantadas, uma análise qualitativa, que muito contribuiu para uma percepção inicial mais esclarecida a respeito da temática e direcionou para uma elaboração mais eficaz do roteiro de perguntas para a etapa seguinte, descrita a seguir: as entrevistas com os profissionais da educação, mães e crianças, que aceitaram participar ativamente e presencialmente da pesquisa.

4.2. Entrevistas

Inicialmente, com vistas a um melhor entendimento dos obstáculos, dificuldades e contextos gerais, do ponto de vista educacional, vividos por crianças imigrantes e falantes de português na Alemanha, conduzi entrevistas junto a profissionais da educação, como mencionado, em uma escola bilíngue português-alemão em Berlim e, em outra etapa da pesquisa, no Brasil, em uma escola também bilíngue português-alemão. Posteriormente,

quando pude estabelecer contato com famílias que aceitaram participar da pesquisa, realizei entrevistas com crianças e, no caso do grupo PLH, também com suas mães. Descrevo, a seguir, as principais questões abordadas nas entrevistas e os roteiros de perguntas elaborados.

4.2.1. Entrevistas com profissionais da educação

Na pesquisa de campo realizada nas escolas, procurei investigar, em linhas gerais, a respeito da convivência entre as duas línguas, seus contextos de uso entre os professores e alunos, entre os alunos e colegas, nos intervalos, nos painéis espalhados pela escola, em quadros de aviso, em eventos e datas comemorativas, em comunicados, e demais formas de interação. Considerei importante verificar se as instituições de ensino criam oportunidade de uso (*output*) das línguas, especialmente das LHs. Ou seja, se são disponibilizadas oportunidades de uso do alemão aos alunos da escola no Brasil e, aos alunos da escola na Alemanha, oportunidades de uso do português.

Procurei investigar também se a língua que pressupus como dominante nas interações comunicativas em cada escola efetivamente o é: ao conversarem com amigos, conviverem com colegas nos intervalos da escola, se comunicarem com os professores, a língua dominante para os alunos da escola na Alemanha é o alemão ou o português? E na escola no Brasil? Além disso, averigui se as dificuldades e barreiras encontradas pelos alunos alemães que chegam ao Brasil, passam a frequentar a escola em questão, precisam aprender o português e se sentirem integrados são as mesmas encontradas pelos brasileiros quando chegam à Alemanha e começam a frequentar escola em Berlim. Como mencionado na Fundamentação Teórica, os falantes de uma LH possuem necessidades específicas, diferentes daquelas apresentadas por aprendizes de uma língua estrangeira. Assim, as entrevistas junto aos profissionais da educação tiveram também como finalidade verificar se essas necessidades específicas são preocupações das escolas, se, por exemplo, o perfil e o *background* dos alunos são levados em consideração na estruturação do currículo escolar.

A partir dessas questões, formulei três guias de perguntas, incorporados a esta tese como Anexos VI, VII e VIII, um para cada um dos profissionais que haviam aceitado participar da pesquisa: o diretor da escola em Berlim, o psicólogo dessa escola e o coordenador na escola no Brasil. Durante a realização da pesquisa na escola na Alemanha, foi possível também entrevistar uma professora de português. Uma vez que essa autorização não havia sido conseguida anteriormente e a entrevista ocorreu de forma mais espontânea, não foi preparado um roteiro

de perguntas, mas o levantamento de informações foi produtivo, já que foi possível explorar em maiores detalhes algumas das questões que haviam se destacado na entrevista anteriormente conduzida com o diretor.

Essas entrevistas permitiram explorar questões essenciais para uma melhor compreensão dos contextos vivenciados por alunos brasileiros imigrantes na escola na Alemanha e por alunos alemães imigrantes na escola no Brasil. As principais temáticas serão analisadas no capítulo Análise de Dados. Na próxima seção, apresento as questões que conduziram à elaboração dos roteiros de perguntas destinados às crianças participantes da pesquisa e às mães dos falantes de PLH.

4.2.2. Entrevistas com crianças e mães

Ao adotar a realização de entrevistas como método para a pesquisa de campo junto às crianças participantes e algumas das mães, era objetivo investigar: (i) os diferentes contextos socioculturais de aquisição do português; (ii) os desafios e dificuldades encontrados na manutenção, principalmente, da LH; (iii) as questões identitárias e culturais relacionadas às línguas; (iv) as políticas linguísticas familiares, entre outros aspectos importantes para uma melhor compreensão a respeito dos elementos extralinguísticos influenciadores do processo de aquisição da língua. No caso específico das crianças, havia, ainda, a intenção de estabelecer diálogos orais como forma de, simultaneamente, realizar a entrevista e investigar o emprego de construções linguísticas codificadoras de imprecisão. Em alguns casos, foi também possível gravar conversações espontâneas com as crianças, durante as quais assuntos de seu interesse ou surgidos espontaneamente foram abordados. Apesar de não ter sido possível aplicar esse método de coleta de dados em todos os casos – devido às restrições impostas pela escola ou pelas famílias –, as entrevistas, realizadas com todas as crianças participantes, tiveram um tom informal e foi criada uma atmosfera confortável, que permitiu a elas se sentirem à vontade, em um contexto propício ao emprego de construções, expressões e modos de fala que compõem seu uso habitual da língua, sem adaptações “forçadas” a um contexto formal, o qual não revelaria seu uso mais natural da língua portuguesa. Vale ressaltar que o tempo das entrevistas não foi cronometrado e foi dada liberdade tanto às crianças quanto às mães para se expressarem do modo e pelo tempo que desejassem.

Como Anexo IX desta tese, apresento o guia de perguntas proposto durante as entrevistas com as mães de crianças falantes de PLH participantes da pesquisa. Sendo o PLH o

foco desta tese, não me dediquei à condução de entrevistas junto às mães das outras crianças participantes (falantes de português como língua inicial e falantes de português como língua adicional, todas morando no Brasil). Dessa forma, realizei entrevistas com mães na Alemanha e na Suíça, na mesma época em que desenvolvi a pesquisa de campo com seus filhos, todos falantes de PLH.

Primeiramente, propus perguntas sobre o contexto de imigração do Brasil para o país de destino (Alemanha ou Suíça) para iniciar a compreensão a respeito das experiências vivenciadas por essas mulheres no processo de manutenção da língua e cultura do país de origem e de adaptação à língua e cultura do país de acolhimento. Considerando os resultados do estudo empreendido por Au & Oh (2005), que demonstraram que há correlação entre as atitudes dos pais frente à LH e sua cultura e as habilidades desenvolvidas posteriormente pelas crianças nessa língua, elaborei perguntas para investigar a respeito das políticas linguísticas familiares, melhor compreender os elementos extralinguísticos que possam ter influenciado a aquisição do português pelas crianças e os contextos de contato que possuem com essa língua.

Já na elaboração do roteiro de perguntas para as crianças, priorizei questões a respeito dos contextos de uso de cada língua e das políticas linguísticas familiares (perguntas de 1 a 10) e das atitudes dos indivíduos frente a ambas as línguas e culturas (perguntas de 11 a 19). A cada entrevista, as perguntas foram adaptadas aos diferentes grupos de crianças participantes da pesquisa (PLH, PLA, PLI). O guia de perguntas se encontra como Anexo X.

Todas as entrevistas – com os profissionais da educação, com as mães e com as crianças – foram gravadas em áudio, transcritas e analisadas.

Em outra etapa da pesquisa de campo, com vistas a investigar a habilidade das crianças para identificar e compreender funções mais complexas desempenhadas por construções linguísticas de imprecisão, bem como o uso que fazem dessas, apliquei dois experimentos às crianças, descritos nas seções seguintes.

4.3. Experimento de identificação e compreensão

Para a verificação da identificação e compreensão das intenções codificadas nas construções linguísticas de imprecisão, aplicamos um experimento escrito, que envolveu trechos retirados da versão em língua portuguesa do livro *Alice's Adventure in Wonderland* (2003) de Lewis Carroll, na tradução de Nicolau Sevcenko (2009). A escolha dessa obra para a realização do experimento é justificada pelo fato de acreditarmos que essa se adapta às diferentes faixas etárias as quais esta pesquisa pretendeu abranger (entre 7 e 14 anos), uma vez

que apresenta uma linguagem simples, de entendimento possível às crianças mais novas, porém não infantilizada, passível de despertar o interesse das mais velhas.

Para esse experimento, foi realizado rastreamento das construções linguísticas de imprecisão – identificadas durante os projetos de Iniciação Científica e de Mestrado – na citada tradução da obra. Ao longo deste experimento escrito, excertos que contêm essas construções foram apresentados e, em seguida, perguntas foram formuladas sobre os possíveis efeitos de sentido, mas não diretamente – sem que o propósito de investigação da pesquisadora pudesse ser identificado – com o objetivo de verificar se as crianças percebem as intenções mais abstratas e complexas codificadas sintaticamente pelas construções e se as compreendem. As perguntas referem-se sempre a questões interpretativas, como as que são habitualmente resolvidas na escola regular.

Como forma de apurar o funcionamento desse experimento, aplicamos, em estudo piloto, uma avaliação, seguindo o método acima explanado, a duas crianças, um menino e uma menina, ambos falantes de alemão como LI e de português como LA, morando no Brasil. O estudo piloto revelou a eficácia, ainda que parcial, do método, uma vez que pude tirar conclusões a respeito da apreensão e da compreensão das construções pelos participantes, mas também me possibilitou examinar questões que não ficaram claras para as crianças. Pude, assim, elaborar uma segunda versão do experimento com maior precisão e mais consciente dos métodos que puderam me conduzir a uma maior eficácia. A versão final do experimento aplicado aos participantes desta pesquisa foi incorporada à tese como Anexo XI.

O experimento de identificação e compreensão foi aplicado às 32 crianças participantes da pesquisa e seus resultados serão apresentados e analisados no próximo capítulo, junto aos resultados do experimento de uso, descrito adiante.

4.4. Experimento de uso

Como forma de verificar o emprego das construções codificadoras de imprecisão, realizei, como mencionado anteriormente, entrevistas com as crianças e apliquei um experimento de uso, dessa vez, na modalidade oral. Procurei criar um contexto de interação o mais espontâneo possível e, na maior parte do material gravado, isso foi alcançado. As crianças sentiram-se, na maior parte do tempo, à vontade e pude coletar interações comunicativas orais bastante espontâneas e, portanto, boas amostras do domínio que os participantes possuem da língua portuguesa em sua modalidade falada. Uma vez que não há *corpus* disponível para tal

investigação, a composição dessa amostra coloca-se como grande contribuição para essa área de conhecimento: realizei a gravação e transcrição de mais de 25 horas de interações comunicativas com crianças bilíngues (português e alemão) entre 7 e 14 anos, falantes do português como LH, LA e LI.

O objetivo desse experimento de uso foi pedir às crianças que fizessem relatos em português e em alemão – primeiramente, na língua que fosse a dominante para ela e, em seguida, na outra – a partir de vídeos a elas exibidos. Assumi que realizar o relato primeiramente na língua dominante e, apenas posteriormente, na outra língua, poderia criar um contexto favorável para uma elaboração mais exata e, em seguida, uma reelaboração baseada na primeira. Supus que iniciar com a língua não dominante poderia desencadear inseguranças e bloqueios.

Foram exibidos três vídeos e todos apresentavam um mesmo personagem de um filme infanto-juvenil famoso. Os critérios de seleção dos vídeos foram: (i) presença de um personagem que seria reconhecido pelas crianças e, portanto, despertaria seu interesse; (ii) curta duração, considerando que os participantes fariam uma narração em ambas as línguas para descrever o que viram nos vídeos; (iii) ausência de falas e presença apenas de sons, para que uma língua não fosse destacada em detrimento de outra, o que poderia influenciar nos resultados do experimento e (iv) apresentação de situações em que ações estariam na iminência de serem concluídas, mas obstáculos as impediriam de serem completamente finalizadas. Teria sido criado, portanto, um contexto favorável ao uso das construções linguísticas que codificam a imprecisão, uma vez que são necessárias para o falante expressar a proximidade de conclusão de uma ação.

O personagem escolhido foi *Scrat* da série de filmes *The Ice Age*¹⁸⁶: um esquilo que passa por muitas situações difíceis para conseguir uma noz, persegue-a constantemente e sempre fica muito perto de alcançar seu objetivo, mas falha em todas as vezes. A seguir, podemos observar três momentos extraídos dos vídeos exibidos em que esse contexto ocorre:

¹⁸⁶ Trata-se de uma série de filmes produzida pela Blue Sky Studios. Até o momento, foram lançados cinco filmes, com o título *A Era do Gelo* na versão brasileira. As cenas utilizadas no experimento desta pesquisa estão disponíveis nos seguintes links:

https://www.youtube.com/watch?v=Nsim-7wu_Ss&list=PLqVMbeJgOJmZwreZPqGb-ovXAFSJD9eVO;
<https://www.youtube.com/watch?v=zocutif0cQY&index=3&list=PLqVMbeJgOJmZwreZPqGb-ovXAFSJD9eVO>; <https://www.youtube.com/watch?v=SNMXO74bw9M>.



Imagem 1: situação de iminência extraída de vídeo exibido aos participantes

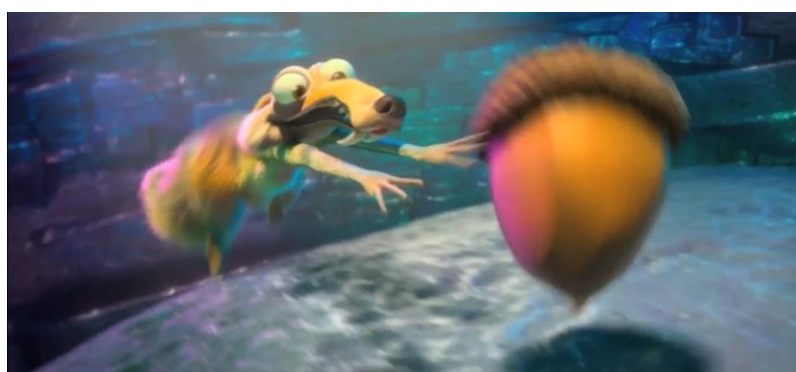


Imagem 2: situação de iminência extraída de vídeo exibido aos participantes



Imagem 3: situação de iminência extraída de vídeo exibido aos participantes

Os vídeos exibidos apresentam ações como essas que, como mencionado, estiveram na iminência de ser concretizadas, mas não o foram, ou seja, contextos que instigam o emprego de construções linguísticas de imprecisão ao serem relatados.

Antes da exibição do primeiro vídeo, foi explicado a cada participante que ele ou ela teria de prestar atenção e, posteriormente, narrar o que foi visto em alemão e em português. O primeiro vídeo apresentado tem duração de um minuto e quarenta segundos. Após a narração

em ambas as línguas, uma cena de sete segundos deste vídeo foi exibida novamente e a pesquisadora perguntou ao participante o que aconteceu durante a mesma, a fim de promover uma nova chance para o uso das construções linguísticas em questão, já que o personagem persegue a noz de uma maneira particular nesta cena. O segundo vídeo dura dois minutos e vinte segundos. Após a narração, duas cenas (uma cena de nove segundos e, outra, de cinco) foram exibidas novamente, com o mesmo objetivo descrito. O terceiro e último vídeo dura cinquenta segundos e uma cena de nove segundos também foi exibida novamente, após a narração do participante.

Após a transcrição de todo o material gravado durante esse experimento e ao longo das entrevistas, procedi à identificação das construções linguísticas de imprecisão mais frequentes empregadas pelos participantes. As ferramentas utilizadas para análise desses e de outros dados são descritas na seção seguinte.

4.5. Métodos de análise dos dados

A fim de analisar a complexidade das estratégias de codificação sintática da imprecisão, elenquei, inicialmente, os padrões funcionais¹⁸⁷ de cada uma das construções mais produtivas – *meio, quase, um pouco e tipo* – a partir de dois subprincípios de iconicidade (quantidade e distância) e da sequência de categorias cognitivas do processo de aquisição proposta por Lima-Hernandes (2010:89): corpo > pessoa > objeto > (atividade) > espaço > tempo > processo > qualidade > avaliação. Considerei, assim, de acordo com Givón (1995b, 2009), que construções linguísticas que apresentam mais forma, codificam mais informação e são cognitivamente mais complexas, assim como construções que se distanciam de seu escopo envolvem a codificação de intenções de distanciamento cognitivo e são também mais complexas. Ao analisar as categorias cognitivas às quais os itens em estudo e seus escopos remetem, assumi que aquelas localizadas mais à direita da sequência sejam mais abstratas e complexas do que as posicionadas mais à esquerda. Dessa forma, a criança adquire, primeiramente, o conhecimento do que é mais concreto e mais próximo a ela para, posteriormente, poder adquirir categorias abstratas, mais complexas, que vão além da própria criança e se aproximam do outro. Ou seja, a subjetividade é adquirida antes da intersubjetividade.

Realizei, então, a contabilização das construções empregadas por cada grupo

¹⁸⁷ O termo “padrão funcional” é empregado como sinônimo de *type*, usos, funções.

(frequência *token*) para analisar possíveis diferenças entre o emprego das construções mais complexas e, no estágio seguinte de análise dos dados, controlei a frequência *type* (quantidade de diferentes padrões funcionais empregada por cada grupo de falantes) a fim de investigar uma possível gradação de complexidade na codificação sintática da imprecisão. A partir dos resultados das análises comparativas qualitativa (descrição dos padrões funcionais) e quantitativa (contabilização), concebi que construções mais complexas e gramaticalizadas estejam vinculadas a estágios mais avançados de aquisição da língua e que os falantes que as empregam estejam, eles próprios, mais gramaticalizados na língua e mais imersos na língua-cultura.

4.6. Medidas legais

É necessário esclarecer que foram tomadas todas as devidas medidas éticas para a realização desta pesquisa. O projeto foi submetido à Plataforma Brasil e aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade de São Paulo. Durante a pesquisa de campo, os procedimentos e objetivos foram explicados aos participantes e responsáveis antes da condução das entrevistas e da aplicação dos experimentos e três documentos foram assinados, por participação: o Termo de Assentimento (Anexo I desta tese), uma vez que todos os participantes possuem menos de 18 anos de idade, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo II desta tese) e um termo em alemão (Anexo III), ambos assinados pelos responsáveis. Tanto na Alemanha e na Suíça quanto no Brasil, os documentos foram assinados em duas vias: uma para os responsáveis e outra para a pesquisadora. Todos os participantes receberam garantia de confidencialidade e, para que permaneçam anônimos, são identificados por siglas nesta tese e em todas as publicações dela decorrentes.

Capítulo V

Análise de dados e Resultados alcançados

1. Questionário *online*

Apresento, inicialmente, os resultados obtidos a partir das respostas aos questionários disponibilizados *online*. Como mencionado anteriormente, essa fase da pesquisa consistiu em uma pré-investigação, realizada com o objetivo de proporcionar uma compreensão inicial a respeito do tema língua de herança, campo de estudo ainda não explorado pela pesquisadora antes do início do doutorado. O primeiro, dirigido a mães e pais de crianças falantes de PLH¹⁸⁸, contou com a participação de 27 indivíduos e o segundo, direcionado às próprias crianças, foi respondido por 30. Não pude, dessa forma, realizar uma análise quantitativa que me permitisse tirar conclusões mais assertivas em relação às questões que pretendia investigar. Foi possível, entretanto, obter uma compreensão melhor sobre os subtemas, o que contribuiu, entre outros, para a posterior elaboração dos roteiros de perguntas para as entrevistas.

1.1. Questionário aos responsáveis

Como mencionado nos Aspectos Metodológicos, iniciei o questionário com uma pergunta sobre os contextos familiar e de aquisição bilíngue. O gráfico abaixo apresenta os resultados em forma de porcentagem.

¹⁸⁸ Para retomar as definições de PLI, PLA e PLH assumidas nesta tese, recorrer, no capítulo da Fundamentação Teórica, às seções 1.7.1.; 1.7.2 e 2, respectivamente.

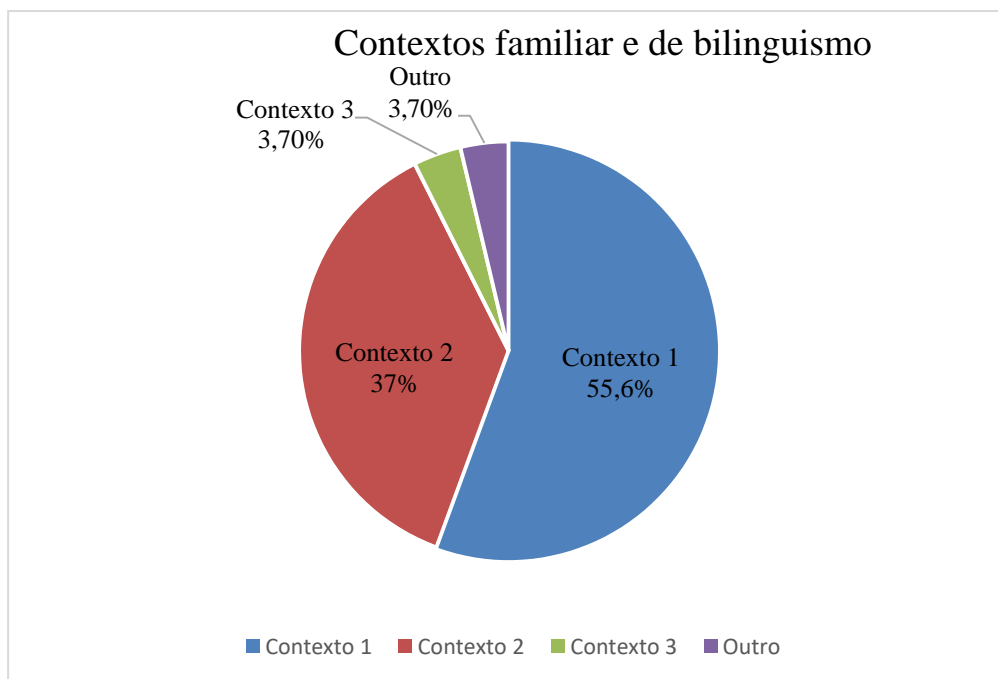


Gráfico 1: Contextos familiar e de bilinguismo

O contexto dominante para os participantes do questionário (Contexto 1), como se vê, é aquele em que os pais possuem línguas nativas diferentes e cada um possui certa competência na língua do outro. A língua de um dos pais é a majoritária onde vivem, ou seja, é o alemão. É possível chegar a essa conclusão, pois os participantes dos questionários, como pudemos observar a partir das outras respostas, eram brasileiros ou portugueses residindo na Alemanha ou na região de língua alemã da Suíça. Concluímos, portanto, que a maioria dos participantes é formada por casais binacionais, cujas línguas maternas são o português e o alemão, e que seus filhos estão expostos às duas línguas em casa, uma vez que, no Contexto 1, cada responsável fala com a criança em sua própria língua nativa desde o nascimento. A política linguística familiar adotada pela maioria dos participantes do questionário foi, então, a OPOL (one person-one language).

O segundo contexto mais frequente (Contexto 2) é aquele em que os pais possuem a mesma língua nativa e essa não é a língua dominante na comunidade, ou seja, trata-se de casais constituídos, em sua maioria, por dois brasileiros, uma vez que, como veremos em questão posterior, apenas um dos participantes tem Portugal como sua terra natal. O Contexto 4 não apareceu (pais possuem línguas nativas diferentes, a língua dominante na comunidade **não** é nenhuma das línguas nativas dos pais e cada um fala com a criança em sua própria língua nativa desde o nascimento), enquanto tanto a opção “outro contexto” quanto o Contexto 3 (pais

possuem línguas nativas diferentes, a língua dominante é a língua de um dos pais, ambos falam com a criança na língua não dominante) foram escolhidas por uma pequena parcela dos participantes.

A pergunta seguinte era simples e objetivava apenas identificar o local onde os participantes deste questionário vivem. As respostas, apresentadas a seguir, indicam que, como mencionado, todos moram em uma cidade na Alemanha ou na região de língua alemã da Suíça:

Wiesbaden, Eppingen, Hamburg, Hamburg, Eschborn, Stuttgart, Oppenweiler, Schopfheim, Suíça alemã, Eschborn, Wiesbaden, Berlim, Munich, Stuttgart, Munique, Villingen-Schwenningen, Heidelberg, Regensburg, Alemanha, Munique, Cuxhaven, Siegen, Berlin, Neu-Isenburg, Stuttgart, Leonberg, Schopfheim.

Uma vez que é grande a variedade de cidades onde os participantes moram, não foi possível realizar, a partir das respostas ao questionário, a análise de uma comunidade específica, mas, sim, obter a visão de uma tendência.

Com o objetivo de investigar o nível de formação dos responsáveis pela criança falante de PLH, participantes do questionário, propus as questões 3 e 4, cujos resultados podem ser observados nos dois gráficos a seguir:

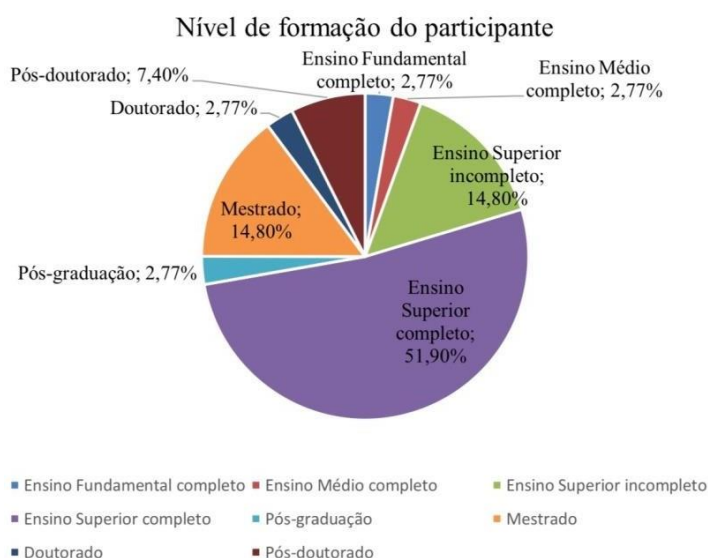


Gráfico 2: Nível de formação dos participantes do questionário

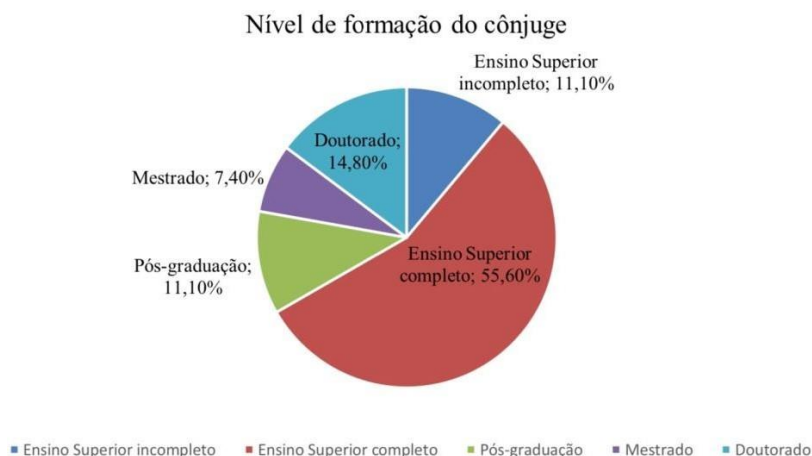


Gráfico 3: Nível de formação dos cônjuges dos participantes do questionário

Os dados acima revelam que os responsáveis participantes da pesquisa e seus cônjuges possuem, em sua maioria, superior completo (51,9% e 55,6%, respectivamente). A porcentagem para superior incompleto é similar para ambos (14,8% e 11,1%, respectivamente). Há, entre eles, escolarizações de um nível ainda maior, quando consideramos as porcentagens para mestrado (14,8% para os participantes), doutorado (14,8% para os cônjuges) e pós-graduação *lato sensu* (11,1% também para os cônjuges). Portanto, as respostas a essas duas questões revelam o alto grau de escolarização dos participantes deste questionário, uma vez que 79,64% é a soma das porcentagens dos que possuem superior completo, pós-graduação *lato sensu*, mestrado, doutorado e pós-doutorado, enquanto 88,90% é a soma das porcentagens dos cônjuges que possuem superior completo, pós-graduação *lato sensu*, mestrado e doutorado.

As três perguntas seguintes, cujas respostas estão organizadas nos gráficos abaixo, destinavam-se a responder questões gerais: se o filho ou a filha nasceu na Alemanha, em caso negativo, há quanto tempo ele ou ela mora nesse país e qual sua idade.

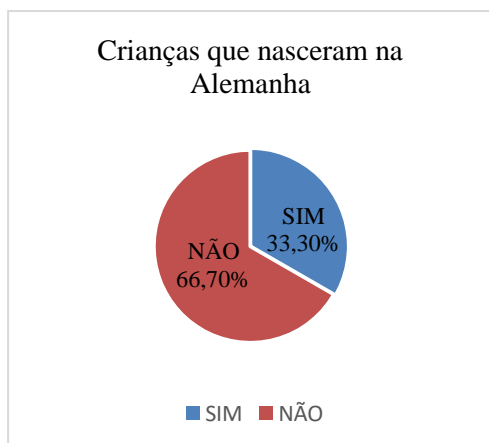


Gráfico 4: Filhos que nasceram na Alemanha

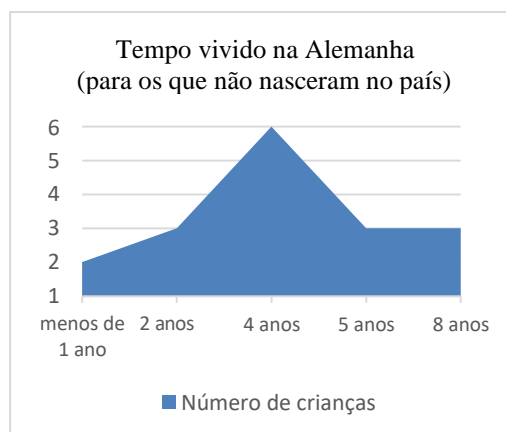


Gráfico 5: Tempo vivido na Alemanha pelos que imigraram

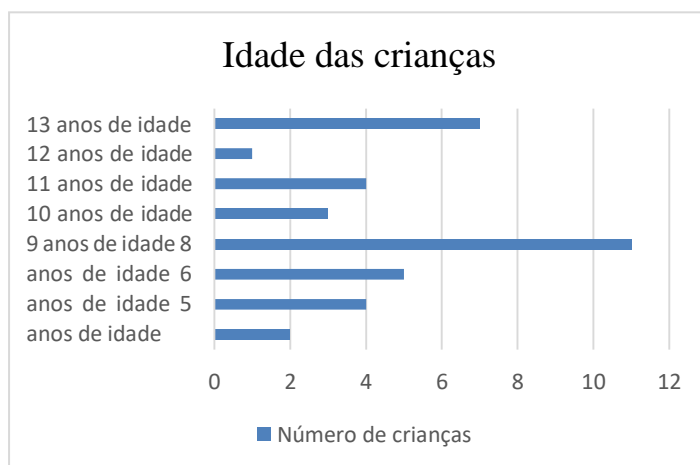


Gráfico 6: Faixa etária dos filhos

Como podemos observar, as crianças cujos responsáveis responderam a esse questionário pertencem à faixa etária entre 5 e 13 anos, ou seja, pudemos contar com uma boa variação em termos de idade. A maioria dos participantes tem filhos que não nasceram na Alemanha, e vivenciaram, portanto, contextos de imigração em algum momento. Para investigar o tempo de exposição à língua alemã como língua majoritária, foi solicitado para que os responsáveis cujos filhos não nasceram na Alemanha indicassem há quanto tempo moram nesse país. Além das respostas indicadas no gráfico 5, houve, ainda, a seguinte resposta: “3 anos na Alemanha e 3 anos na Suíça”, o que revela 6 anos de exposição à língua alemã como língua majoritária. Para que uma análise mais pontual possa ser realizada, apresento, a seguir, a correspondência entre os dados dos gráficos 5 e 6, indicada nas respostas dos participantes:

Idade das crianças	Período vivido na Alemanha até o momento
13;10;6	4 anos
9	8 anos
9	8 anos
5	2 anos
10;13	2 meses
13	*
9	4 anos
8	*
6	*
9; 11	2 anos
13	*
9	8 anos
9; 10	*
12	5 anos
6	4 anos
11	6 anos
11	2 meses
13; 13; 9	4 anos
9	4 anos
8	3 anos Alemanha e 3 anos Suíça
9	2 anos
8	5 anos
11	5 anos
9	*
8; 6	*
8	*
5	*
13; 9	4 anos

Tabela 4: Idade dos filhos dos participantes do questionário e período vivido na Alemanha

Marcadas com asterisco (*) estão as crianças que nasceram na Alemanha (total de 11 crianças). Em relação às nascidas em outros países, de acordo com a tabela, 8 crianças viveram, até o presente momento, a maior parte de suas vidas na Alemanha (ou, no caso da informante que reside na Suíça, em uma comunidade onde a língua maioritária é o alemão) e 18 crianças – salientamos que as idades seguidas por ponto e vírgula indicam mais de um filho por participante –, ou seja, a maior parte delas, viveu a maior parte de suas vidas em outro país e está na Alemanha há menos tempo. Temos, assim, três contextos: um em que a criança é exposta ao alemão como língua maioritária desde o nascimento, outro em que a língua maioritária do país nos primeiros anos de vida era outra e passou a ser o alemão quando, ainda pequena, houve a imigração para a Alemanha e aquele em que essa ocorreu mais tardiamente.

As questões de 8 a 15 objetivavam verificar em que contextos e com que frequência os filhos dos participantes têm contato com a língua portuguesa. Os dados obtidos são apresentados nos gráficos seguintes.



Gráfico 7: Indivíduos que visitam a terra natal



Gráfico 8: Frequência das viagens à terra natal



Gráfico 9: Crianças que possuem contato com familiares falantes apenas de português (além das viagens)

Ressalto que, a partir das respostas à questão “Qual sua terra natal?”, foi possível identificar que apenas um participante tem Portugal como sua terra natal, todos os outros vieram do Brasil. Os gráficos acima demonstram que a grande maioria dos participantes viaja com alguma regularidade para o Brasil (a maioria viaja uma vez ao ano) e promove o contato de seus filhos, em outros contextos, com familiares que falam apenas o português (96,30%), o que revela o desejo desses participantes em manter próximas as relações entre sua suas origens e seus filhos.

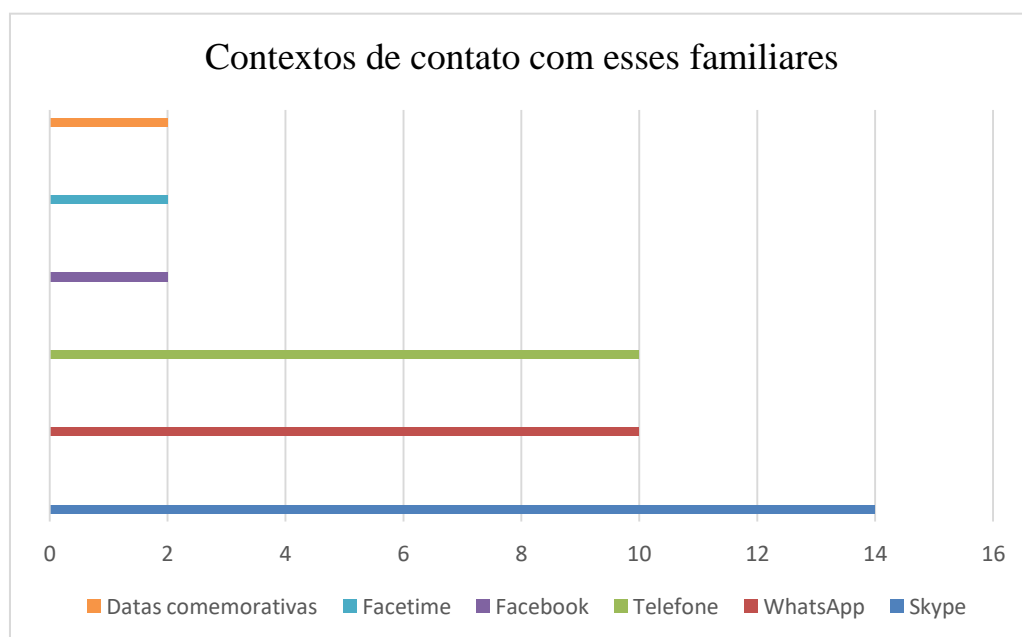


Gráfico 10: Contextos de contato com familiares que falam apenas português

Foi perguntada, ainda, a frequência com que esse contato ocorre, mas, por alguma razão, a maior parte dos participantes não forneceu essa informação. Por esse motivo, não incluímos essa questão nesta análise. Esclareço que não foram apresentadas opções a serem escolhidas pelos participantes, mas, sim, uma questão aberta. Como podemos observar, as mídias sociais foram as mais citadas e apenas dois participantes mencionaram datas comemorativas: “Aniversários, datas comemorativas”, “Natal”). Para dar continuidade à investigação da exposição dos participantes e seus filhos ao português, foram propostas, ainda, questões sobre a existência de uma comunidade brasileira expressiva, ou seja, um número expressivo de indivíduos de origem brasileira, na cidade onde moram e sobre o fato de as crianças frequentarem ou não aulas de ensino formal de português.



Gráfico 11: Existência de comunidade brasileira aulas de português expressiva na cidade

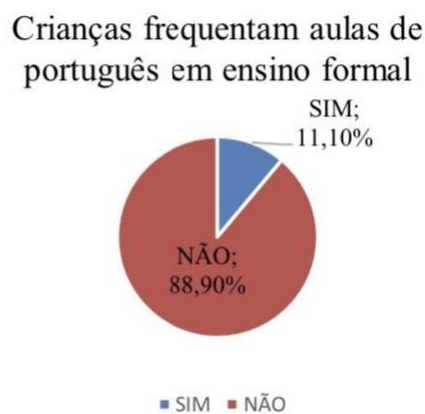


Gráfico 12: Crianças que frequentam em ensino formal

Como podemos observar, apesar do alto número de imigrantes brasileiros na Alemanha¹⁸⁹, a comunidade brasileira, segundo a maioria dos participantes, não é expressiva nas cidades onde eles moram e a maioria dos filhos não frequenta aulas de português em ensino formal, o que nos leva a imaginar que o contato com a língua portuguesa em comunidade seja, para eles, restrito ou inexistente. As crianças que têm essa oportunidade estão, provavelmente, matriculadas em escolas bilíngues (alemão e português), uma vez que, a partir das três

¹⁸⁹ Em 2016, o Ministério das Relações Exteriores estimou que o número de imigrantes brasileiros na Alemanha seja de mais de 85.000. (Disponível em: <http://www.brasileirosnomundo.itamaraty.gov.br/a-comunidade/estimativas-populacionais-das-comunidades>. Acesso em 09/01/2020).

respostas a respeito da frequência com que cursam aulas de português em ensino formal, foi possível verificar que elas têm aulas nessa língua em todos os dias letivos da semana: “tem 30 minutos todos os dias, pois está no jardim de infantes, em setembro começará a ter 5 aulas de 45 minutos todos os dias”, “estuda na Europa Schule em Berlim, português e alemão”, “todos os dias”. Podemos supor que a inexistência de uma comunidade brasileira expressiva nas cidades da maioria dos participantes dificulte a criação de cursos ou a adoção do português como língua a ser aprendida na escola. É importante ressaltar que, apesar disso, considero tanto as crianças participantes dos questionários quanto aquelas que participaram efetivamente da pesquisa de campo como crianças falantes do português como língua de herança, uma vez que adquirem ou adquiriram essa língua em casa, em contexto familiar, independentemente de terem ou não frequentado aulas em ensino formal e possuírem diferentes níveis de proficiência.

Como mencionado nos Aspectos Metodológicos, as questões de 16 a 25 tinham como objetivo investigar as atitudes e posturas dos participantes frente às línguas, bem como suas crenças sobre o bilinguismo. Para essas questões, foram propostas escalas de 1 a 5.

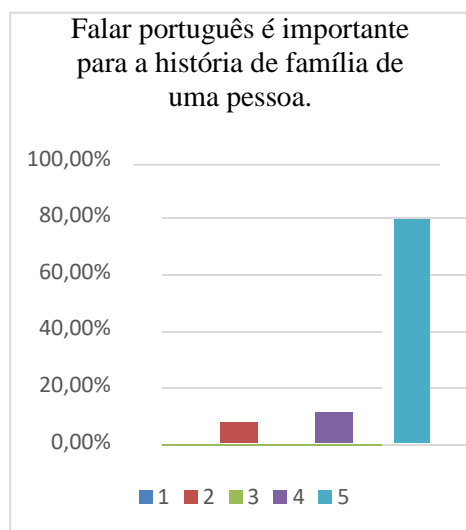


Gráfico 13: Importância do português para a história de família de uma pessoa

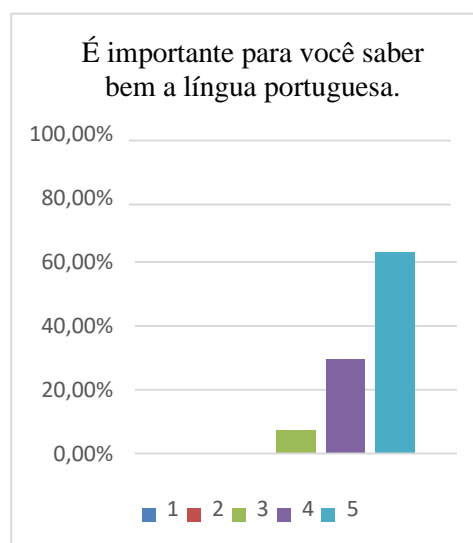


Gráfico 14: Importância de saber bem o português

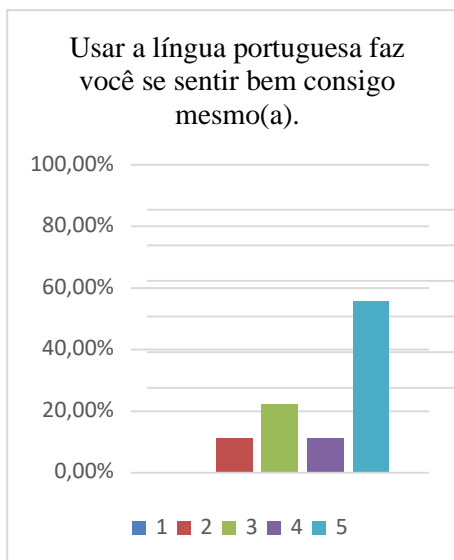


Gráfico 15: Atitude frente ao português

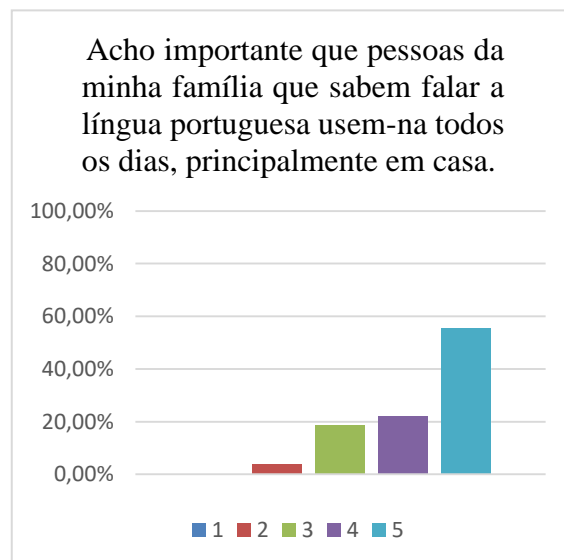


Gráfico 16: Importância da manutenção do português

Os resultados apresentados pelos gráficos 13, 14 e 15 sinalizam atitudes positivas e valorativas em relação à língua portuguesa pela maior parte dos participantes: 77,8% atribuíram o grau 5 à questão sobre o português ser importante para a história da família de uma pessoa; 63% optaram pelo mesmo grau quando perguntadas se consideravam importante falar bem o português, enquanto 29,6%, o grau 4; para 55,6%, usar a língua portuguesa faz eles (elas) se sentirem bem consigo mesmos (as). Quanto à manutenção do português pelos familiares (gráfico 16), podemos observar que, para a maioria (55,6%), é importante que a língua portuguesa seja falada todos os dias em casa. Essa atitude positiva em relação à manutenção dessa língua foi também revelada pelas respostas cujos resultados encontram-se nos gráficos abaixo:

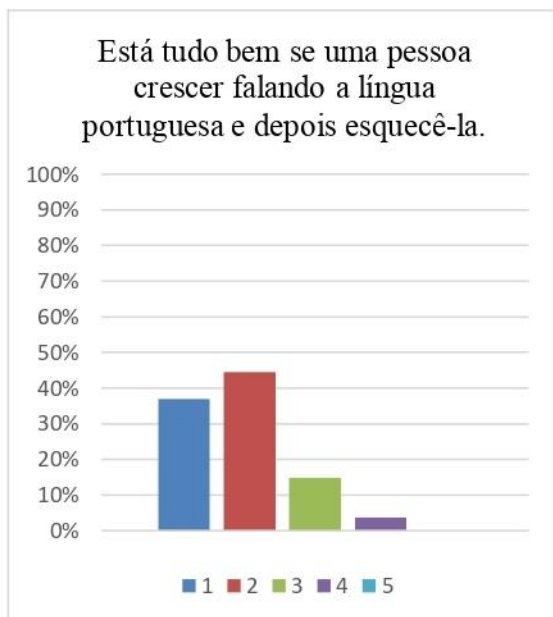


Gráfico 17: Atitude quanto ao silenciamento do português

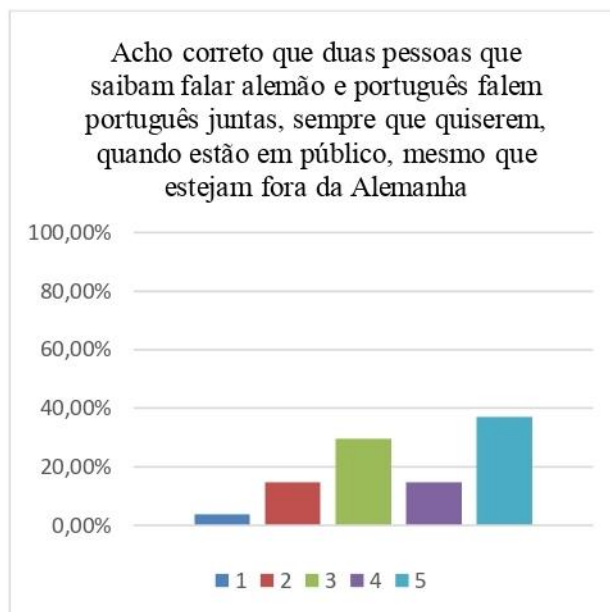


Gráfico 18: Atitude quanto aos contextos de uso do português I



Gráfico 19: Atitude quanto aos contextos de uso do português II

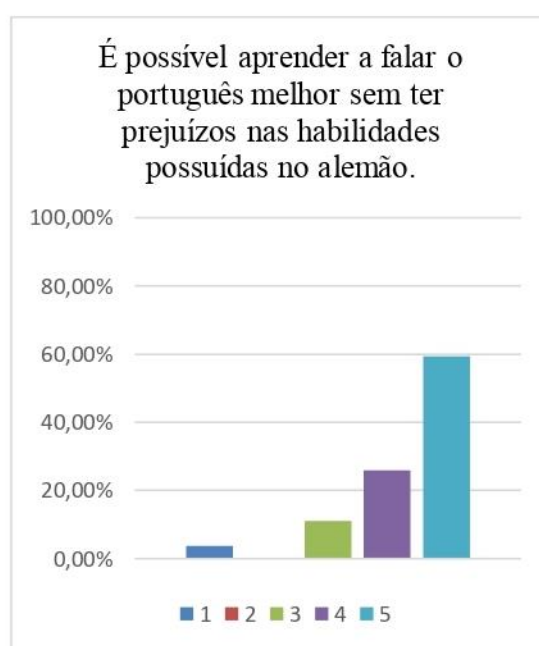


Gráfico 20: Crença quanto ao bilinguismo I

Em relação à afirmação “Está tudo bem se uma pessoa crescer falando a língua portuguesa e depois esquecê-la.”, a diferença entre as porcentagens dos graus 1 e 2 não foi tão grande: 37% optou pelo grau 1, não concordando, portanto, com a afirmação e ressaltando, mais uma vez, o valor dado ao português e à sua manutenção; 44,4% escolheram o grau 2 e 14,8%, o grau 3. É importante salientar o caráter geral da afirmação proposta nessa questão, que pode ter levado os participantes a não expressarem em suas respostas a atitude que eles próprios têm, em sua vida e história particulares.

A diferença de graus revelados nos gráficos 18 e 19 parece sinalizar uma característica interessante da política linguística familiar adotada pelos participantes deste questionário. O grau 5 foi escolhido por 37% em relação à atitude de se falar português em público na Alemanha, o segundo mais selecionado foi o grau 3 (29,6%), enquanto os graus 4 e 2 tiveram, cada um, 14,8% das escolhas. Juntos, os graus 4 e 5 somam a maioria (51,8%), o que revela uma tendência à opção por se falar português em público na Alemanha, mas, provavelmente, não em todas as situações, o que pode sinalizar que os indivíduos tenham considerado o fato da língua poder ser também um fator de exclusão, que impediria outras pessoas de participarem de suas conversações. Talvez tenha sido essa a motivação da maioria (55,6%, no gráfico 19) ao optar pelo grau 5 perante à atitude de as pessoas falarem português quando estão sozinhas.

Já os gráficos 20 e 21, por sua vez, tinham outra finalidade: investigar as crenças dos participantes quanto ao bilinguismo. Os dados observados no gráfico 20 e no gráfico 21 revelam que a maioria não acredita no mito – infelizmente, ainda difundido – de que o aprendizado de uma língua pode atrapalhar o de outra. Entretanto, os dados desses gráficos indicam que, infelizmente, mesmo entre pais de crianças falantes de PLH, há ainda aqueles que possuem crenças infundadas sobre o bilinguismo, uma vez que podemos observar que outros graus além do grau 5 foram selecionados por alguns participantes ao se posicionarem a respeito de possíveis influências negativas do aprendizado de uma língua sob o aprendizado de outra.

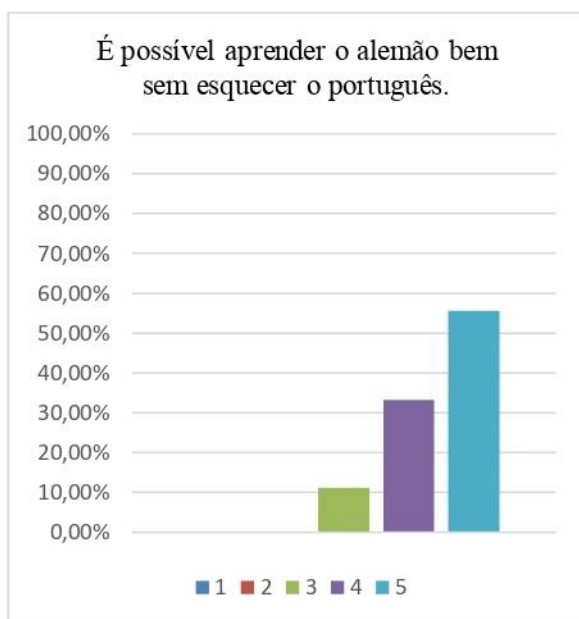


Gráfico 21: Crença quanto ao bilinguismo II



Gráfico 22: Atitude frente à identidade brasileira

Apesar de a maioria também parecer ter uma atitude positiva em relação à identidade brasileira, é importante destacar que, no gráfico 22, os graus 3 e 4 somam 44,4%, o que sinaliza que, de alguma forma, alguns participantes não se sentem completamente bem quando alguém descobre que sabem falar português devido a sua origem brasileira. Podemos supor, então, que a experiência vivida por brasileiros em contextos de imigração nem sempre é totalmente positiva. Isso será reforçado pelos dados coletados, e apresentados em seção posterior neste capítulo, a partir da condução de entrevistas junto às mães das crianças participantes da pesquisa de campo empreendida na Alemanha e na Suíça.

Como mencionado anteriormente, além deste questionário, apliquei outro, direcionado às crianças falantes de PLH. A seguir, apresento os resultados também disponibilizados por gráficos.

1.2. Questionário às crianças

As primeiras perguntas tinham como objetivo traçar o perfil das crianças participantes do questionário. Os gráficos de 23 a 25 revelam características gerais.

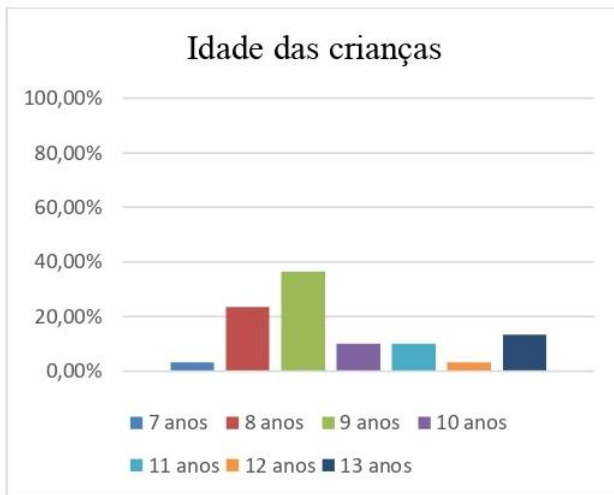


Gráfico 23: Faixa etária das crianças participantes do questionário

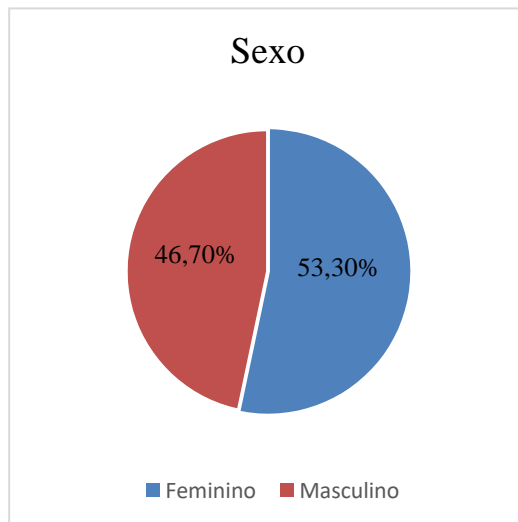


Gráfico 24: Sexo das crianças participantes do questionário

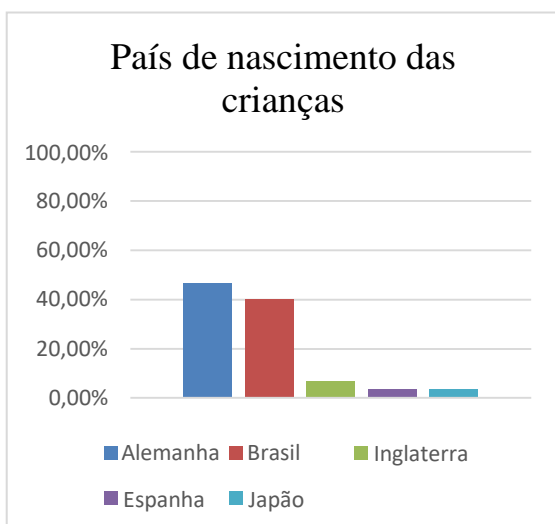


Gráfico 25: País de nascimento das crianças dos pais das crianças Participantes do questionário

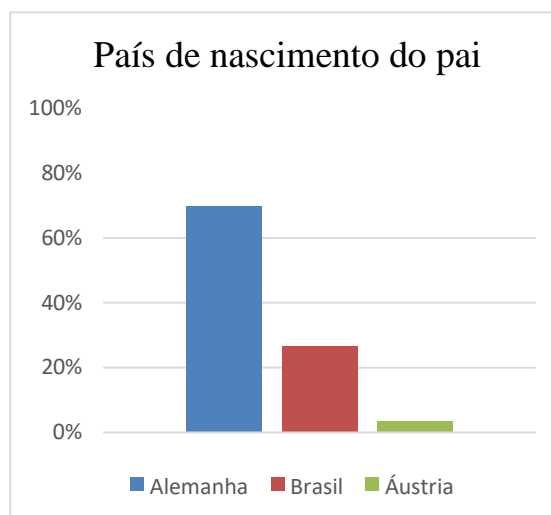
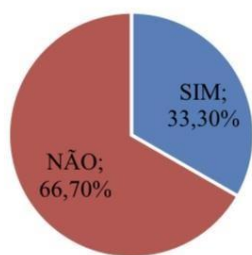


Gráfico 26: País de nascimento

Os dados disponibilizados nos gráficos acima permitem traçar o seguinte perfil para as crianças participantes deste questionário: encontram-se na faixa etária dos 7 aos 13 anos, sendo que as porcentagens das idades de 8 e 9 anos somam 60%. Não houve grande desequilíbrio entre as participações de meninos (53,30%) e meninas (46,70%). A maioria nasceu na Alemanha ou no Brasil e apenas alguns pertencem a contextos linguísticos mais complexos, que envolvem o nascimento em um terceiro país, ou seja, o qual não é a terra natal da mãe nem do pai. São todos filhos de mães brasileiras (não foi necessário um gráfico para esse dado, pois 100% das mães nasceram no Brasil) e a maioria possui pais alemães (70%), ou seja, têm origem em um casal binacional. A minoria (26,7%) possui mãe e pai ambos brasileiros.

Com o objetivo de obter pistas a respeito da política linguística familiar adotada pela maioria dos participantes, propusemos questões cujas respostas deram origem aos gráficos de 27 a 39.

Usa o alemão para falar com sua mãe?



■ SIM ■ NÃO

Gráfico 27: Uso do alemão com a mãe

Se sim, com que frequência



■ o tempo todo ■ a maior parte do tempo
■ às vezes ■ raramente

Gráfico 28: Frequência de uso do alemão com a mãe

Apesar da maioria não falar em alemão com sua mãe (66,7%), poderíamos esperar que essa porcentagem fosse ainda mais alta, considerando que são todas brasileiras. Isso indica que os participantes consideraram, em sua resposta, interações comunicativas com a mãe, provavelmente, fora do ambiente de casa, em situações que demandariam o uso da língua alemã. Corrobora essa teoria o fato de 50% ter afirmado usar o alemão apenas raramente para falar com a mãe, 25% às vezes e apenas 6,3% o tempo todo.

Quando perguntadas se usam o português para falar com a mãe, 100% das crianças responderam que sim. Esse dado e os seguintes indicados no gráfico 29 a seguir revelam que a língua portuguesa está sendo mantida pela maioria das mães, sendo usada, inclusive, o tempo todo por 63,3% e pela maior parte do tempo por 30%. Portanto, 93,3% das mães das crianças participantes do questionário usariam o português muito frequentemente, mantendo como principal língua na comunicação com seus filhos.

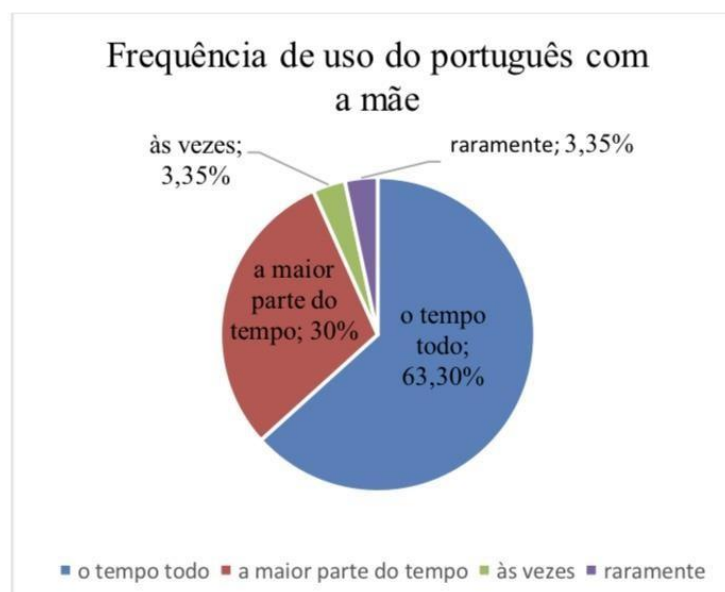


Gráfico 29: Frequência de uso do português com a mãe

As mesmas perguntas, dessa vez relacionadas às línguas utilizadas na comunicação com o pai, foram propostas às crianças. Os resultados encontram-se nos gráficos de 30 a 33.

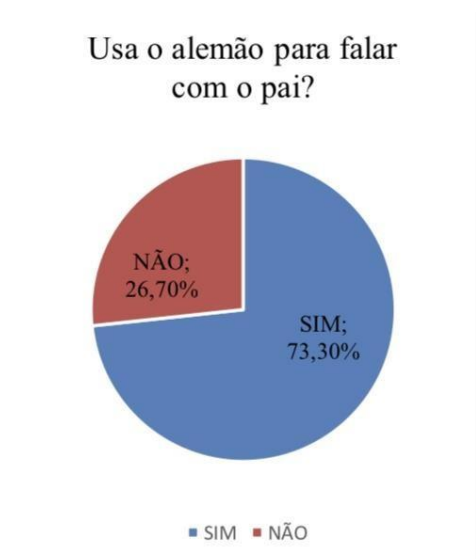


Gráfico 30: Uso do alemão com o pai



Gráfico 31: Frequência de uso do alemão com o pai

Os resultados obtidos acima apontam para a política linguística familiar conhecida como “um pai, uma língua”. O alemão é a língua falada pela maioria dos filhos com seus pais (73,3%), o tempo todo (70,8%), para a maior parte deles, e com menos frequência para outros. Assim,

considero que, no caso dos casais binacionais, tenha se mantido, para a maioria, a política linguística familiar em que cada um fala com seus filhos em sua própria língua materna. Hipotetizo que as chances do pai brasileiro falar em alemão o tempo todo com o filho sejam menores e considero, portanto, que as porcentagens menores, as quais indicam menos frequência do uso do alemão, refiram-se a esses pais.



Gráfico 32: Uso do português com o pai

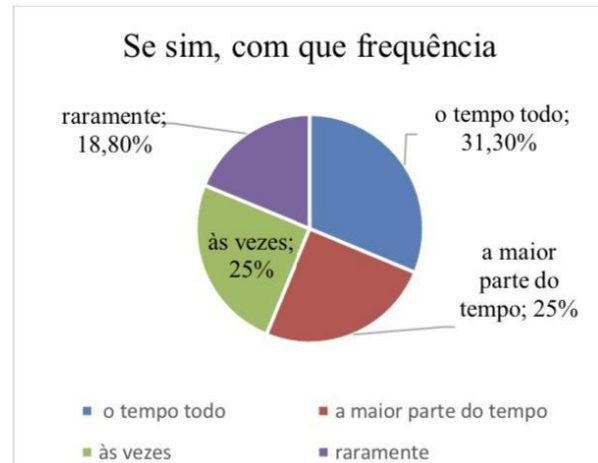


Gráfico 33: Frequência de uso do português com o pai

Apesar do português não ser usado pela maioria das crianças para se comunicarem com seu pai, a porcentagem de uso dessa língua entre pais e filhos é alta (46,7%), o que revela que, além dos pais brasileiros estarem conversando com seus filhos em sua língua materna, alguns pais alemães possuem também proficiência na língua portuguesa e usam-na, com certa frequência, como nos indicam os dados do gráfico 33, para se comunicarem com seus filhos.

Para dar continuidade à investigação a respeito das línguas faladas em casa e com outros familiares, ou seja, em contextos afetivos, foi perguntado às crianças a respeito das línguas utilizadas na comunicação com irmãos e avós. Observamos os resultados nos gráficos a seguir.

Língua usada com os irmãos,
na maior parte do tempo

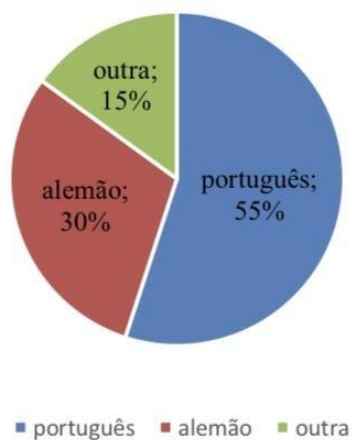


Gráfico 34: Língua usada com os irmãos

Os dados do gráfico acima reforçam a tendência, já identificada em gráficos anteriores, de que o português seria a língua predominante dentro de casa.

Língua usada com os avós
maternos, na maior parte do tempo

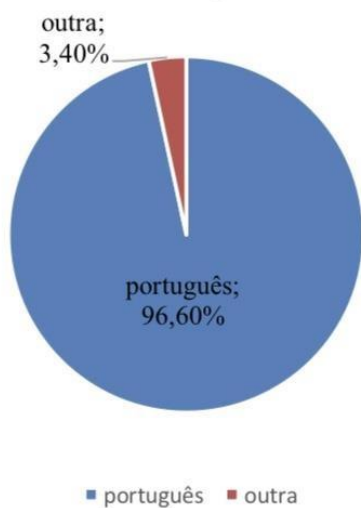


Gráfico 35: Língua usada com os avós maternos

Língua usada com os avós paternos,
na maior parte do tempo

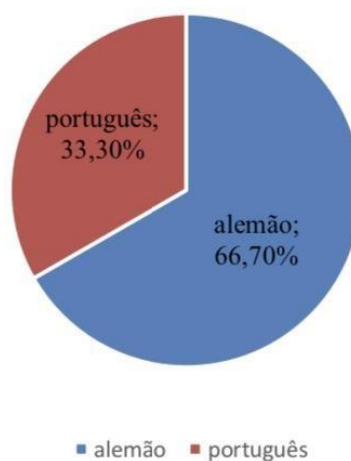


Gráfico 36: Língua usada com os avós paternos

Como era de se esperar, as línguas faladas com os avós maternos e paternos estão em acordo com a nacionalidade das mães e pais das crianças participantes. É interessante observar que o uso da língua portuguesa por 96,6% dos participantes para falar com seus avós maternos revela que essas crianças possuem proficiência na língua, uma vez que podemos imaginar que seus avós não dominem o alemão, o que não permite, portanto, que eles recorram a essa língua como forma de comunicação. E para que a interação comunicativa ocorra apenas em português, é necessário um bom nível de proficiência por parte das crianças, o que parece ter sido alcançado com o aprendizado do PLH.

Mais pistas sobre a política linguística familiar foram recolhidas através de duas outras questões cujas respostas estão sintetizadas nos gráficos 37 e 38 a seguir.

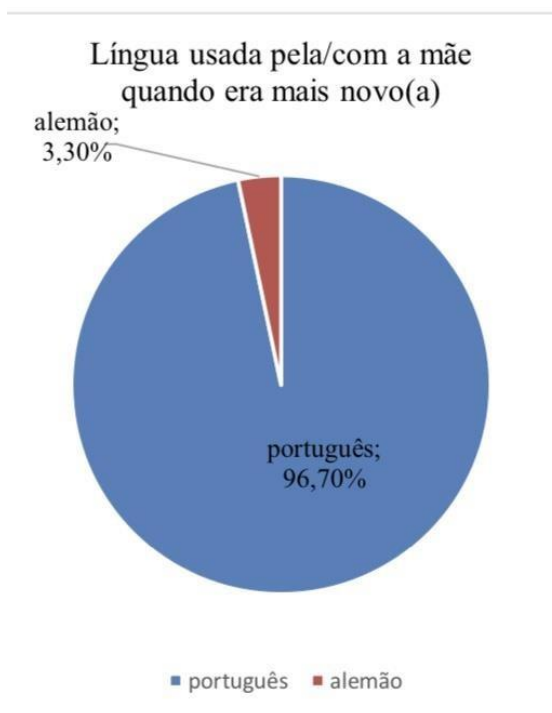


Gráfico 37: Língua usada pela/ com a mãe quando com o pai quando a criança era mais nova

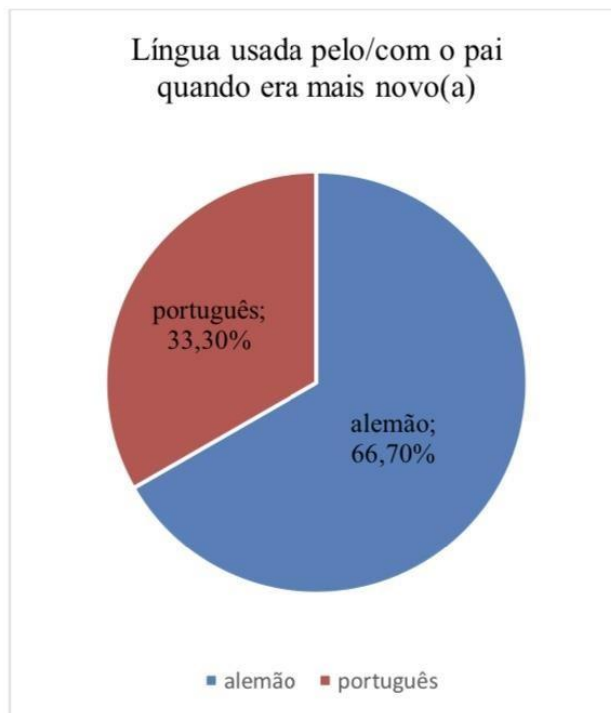


Gráfico 38: Língua usada pelo/ a criança era mais nova

Mais uma vez, notamos a decisão tomada pela maioria das mães dos participantes em transmitir a língua portuguesa a seus filhos. Considerando que a menor parte dos pais é de origem brasileira, podemos considerar que essa também tenha sido a decisão por parte deles.

Os dados do gráfico seguinte indicam que a maioria das amizades desenvolvidas pelas crianças participantes do questionário seria, como se poderia esperar, com crianças alemãs e

que o alemão seria, portanto, dominante nestas relações. Isso revela, ainda, a interação das crianças teuto-brasileiras à sociedade alemã.

Língua usada com os amigos mais próximos

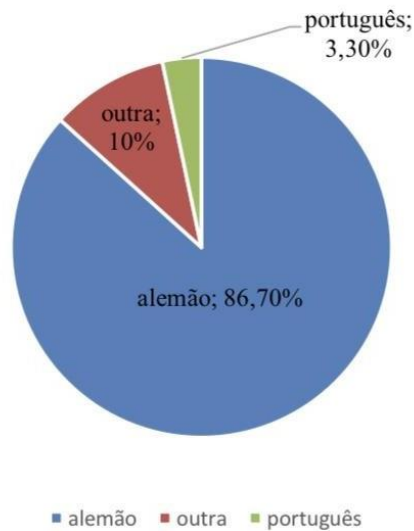


Gráfico 39: Língua usada com os amigos mais próximos

Com o objetivo de identificar tendências a respeito dos hábitos de leitura e escrita das crianças participantes do questionário em ambas as línguas, propus quatro questões cujas respostas originaram os gráficos de 40 a 43.

Considerando que têm de frequentar escolas na Alemanha, 80% dos participantes lê em alemão diariamente e 90% respondeu que escreve nessa língua também diariamente.

Como se podia esperar, as respostas a respeito desses hábitos em língua portuguesa foram outras.

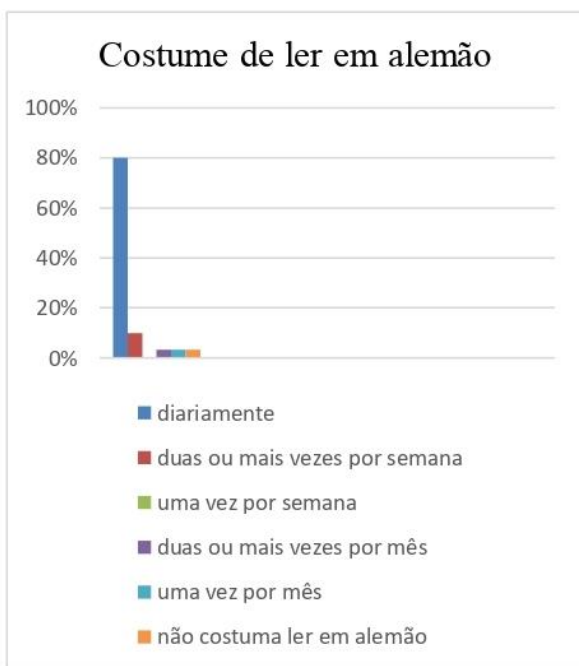


Gráfico 40: Hábito de ler em alemão

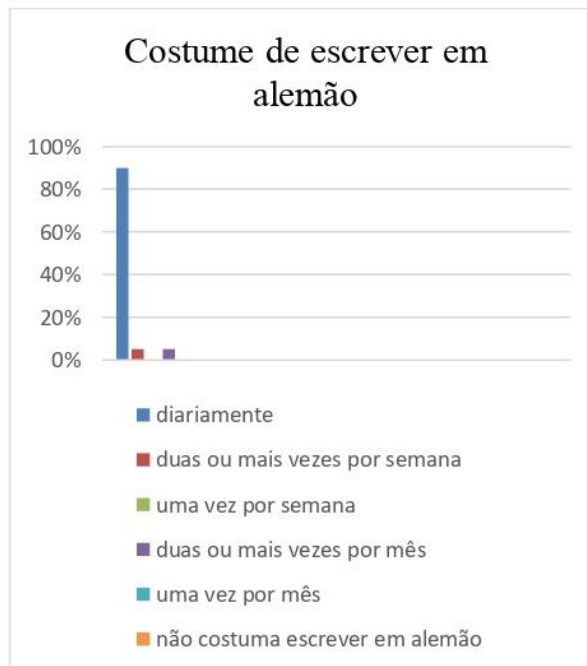


Gráfico 41: Hábito de escrever em alemão



Gráfico 42: Hábito de ler em português

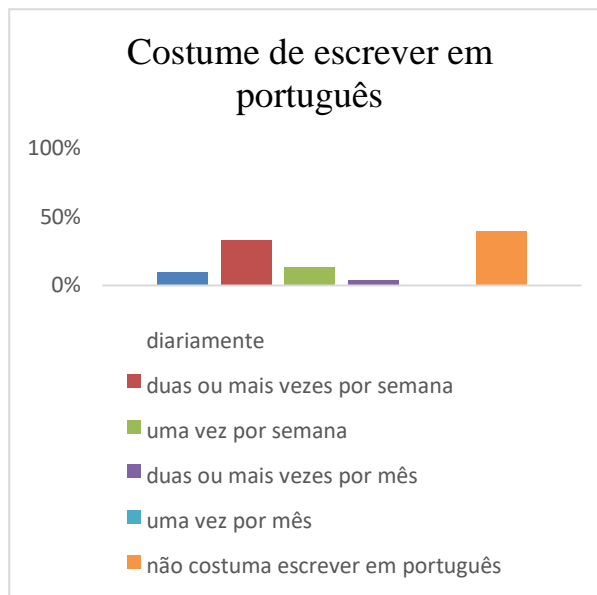


Gráfico 43: Hábito de escrever em português

Os dados obtidos através das perguntas sobre hábitos de leitura e escrita em português são, por sua vez, interessantes: a maioria (56,7%) leria diariamente (20%) ou duas ou mais vezes por semana (36,7%) nessa língua, enquanto 56,6% escreveriam diariamente, duas ou mais vezes por semana ou uma vez por semana, contra 40% que afirmam não terem o costume de escrever em português. De qualquer forma, esses dados apontam para hábitos de manutenção

da língua portuguesa, provavelmente, em casa, pois, como verificamos no questionário respondido pelos responsáveis, apenas poucas crianças têm aulas de português em ensino formal.

Para investigação das atitudes das crianças frente às línguas, foram propostas as quatro últimas questões do questionário.

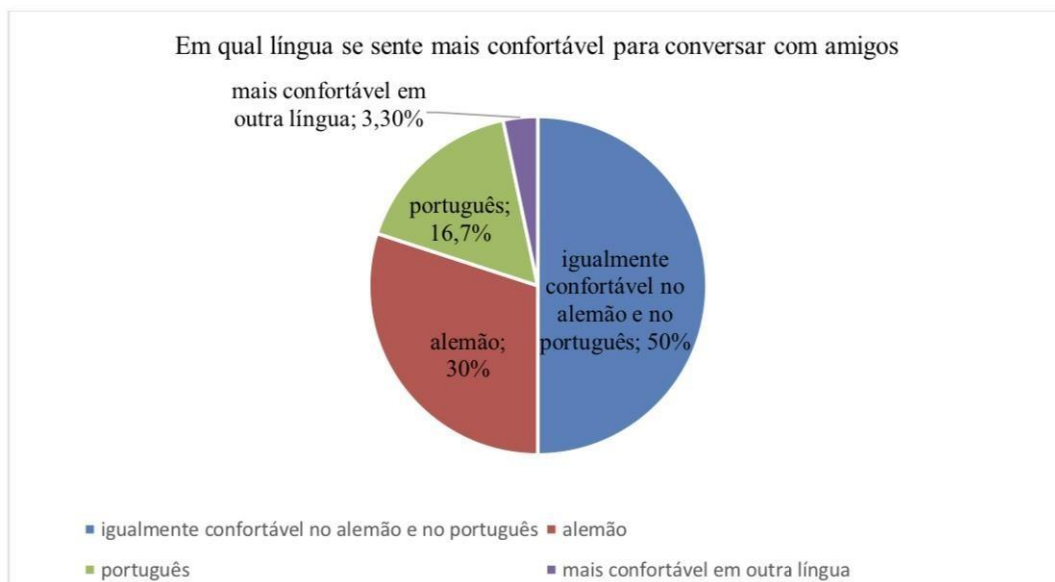


Gráfico 44: Em qual língua se sente mais confortável na conversa com os amigos

Interessantemente, apesar de utilizarem a língua alemã, como era de se esperar, de forma mais frequente para se comunicar com seus amigos, a porcentagem de participantes que afirmaram se sentirem confortáveis para conversar com eles em ambas as línguas foi relativamente alta: 50%. Já no gráfico a seguir, observamos que apesar de a maioria (56,7%) se considerar melhor em uma língua ou outra, a porcentagem daqueles que se acham bons em ambas não foi baixa (40%), dando-nos indícios de uma boa manutenção da língua portuguesa em casa.

Entre português e alemão, em qual língua se acha melhor

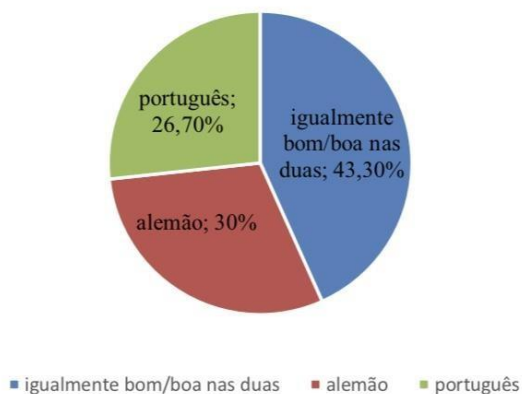


Gráfico 45: Em qual língua se acha melhor

Para averiguar a atitude das crianças frente às línguas, foram propostas duas últimas questões no questionário, as quais apresento abaixo junto às porcentagens de cada resposta.

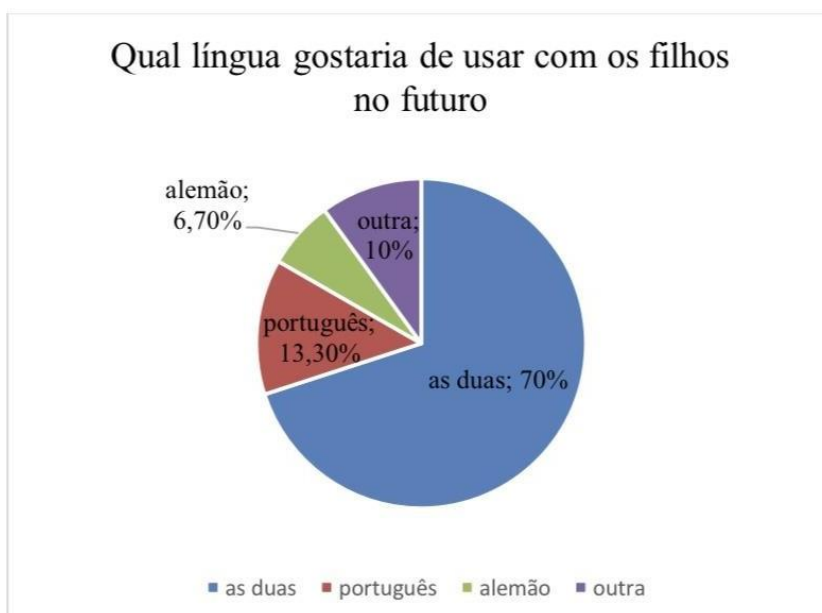


Gráfico 46: Língua a ser usada no futuro com os filhos

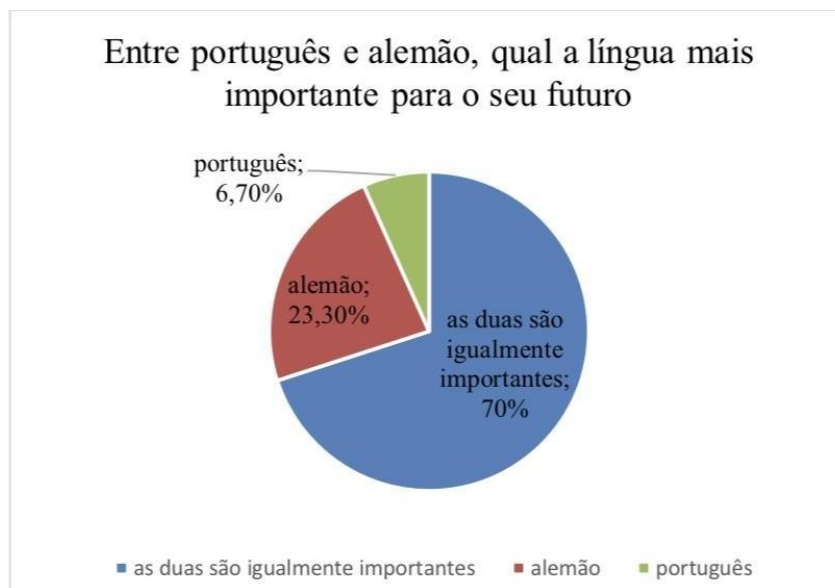


Gráfico 47: Língua mais importante para seu futuro

A maioria (70%) gostaria de conversar com seus próprios filhos, no futuro, em ambas as línguas e consideram-nas igualmente importantes para seu futuro. Para aqueles que dão maior importância para uma língua em detrimento de outra, entretanto, o alemão foi considerada a mais importante. O fato de ser essa a língua dominante onde as crianças vivem e o prestígio social por ela possuído podem ter motivado esse resultado. É interessante que, apesar de apenas 6,70% considerarem o português como a língua mais importante para o seu futuro, 13,30% gostariam de conversar com seus próprios filhos apenas em português, sendo esse número quase o dobro da porcentagem dos que gostariam de conversar com eles apenas em alemão (6,70%).

Esses dados levam a reflexões sobre as atitudes das crianças participantes do questionário frente às duas línguas. O português, falado em casa, com a família, parece ter um valor afetivo, o que as levaria a querer manter essa língua para se comunicar com seus próprios filhos no futuro. Enquanto a língua portuguesa parece ter esse valor mais atrelado à família, a alemã, aparentemente, teria mais valor fora de casa, sendo a língua da socialização na escola e, futuramente, no ambiente profissional. O alemão seria, dessa forma, “a língua mais importante para o futuro”, entendida como a língua que proporcionará ascensão social e profissional.

Como poderemos observar na seção seguinte, muitas das tendências identificadas a partir da disponibilização e aplicação desses questionários *online* foram reforçadas pelos dados coletados através da realização das entrevistas. Apresento, assim, a seguir, a primeira etapa empreendida durante a pesquisa de campo: as entrevistas presenciais, no Brasil, na Alemanha e na Suíça, junto a profissionais da educação, mães e crianças.

2. Entrevistas

Com o objetivo de ampliar a compreensão a respeito das forças influenciadoras no processo de aquisição do português em diferentes contextos, elaborei roteiros de perguntas e realizei entrevistas com distintos grupos de indivíduos: profissionais da educação, mães de crianças falantes de PLH e crianças, divididas em três grupos (falantes de PLH, de PLI e de PLA). Devido ao grande volume – foram entrevistados 4 profissionais da educação, 7 mães e 32 crianças – optei por não anexar a esta tese as transcrições das entrevistas. Início esta seção com as entrevistas conduzidas nas escolas.

2.1. Entrevistas com profissionais da educação

Na escola bilíngue no Brasil, entrevistei o coordenador e, na escola na Alemanha, uma professora de língua portuguesa, o representante dos professores da área de ensino em português e o psicólogo pedagogo. Apresento, inicialmente, os dados coletados a partir das entrevistas realizadas na escola em Berlim.

2.1.1. O contexto de aprendizado do PLH na escola na Alemanha

A escola, onde as entrevistas foram realizadas, além de alunos filhos de alemães e nascidos na Alemanha, tem alunos de origem brasileira, portuguesa, moçambicana e angolana. As crianças de origem brasileira constituem a maioria dos alunos estrangeiros ou nascidos na Alemanha de casais binacionais. Os alunos falantes de português na modalidade brasileira ou são nascidos na Alemanha, possuem mãe brasileira, pai alemão e vêm, então, provavelmente, de um contexto bilíngue em casa, ou são filhos de brasileiros e nasceram ou se mudaram para a Alemanha ainda nos primeiros anos de vida. A minoria mudou-se para a Alemanha já mais velhos.

A primeira entrevista foi realizada com o representante dos professores da área de ensino em português. As questões mais relevantes são abordadas a seguir. Como mencionado anteriormente, devido ao grande volume de entrevistas, optei por não anexar as transcrições à tese.

Inicialmente, colhi informações gerais a respeito do currículo da escola para melhor entender como as línguas, alemão e português, convivem. Antes de a alfabetização ser iniciada, é feita a verificação de qual é a língua mais falada em casa, com a família. Assim, a criança começa a ser alfabetizada, primeiramente, na língua mais falada em casa e, no ano seguinte, na outra língua. O programa dessa escola poderia ser classificado, de acordo com as categorizações

para ensino bilíngue apresentadas na Fundamentação Teórica, como **programa compensatório**, em que a criança é instruída primeiramente em sua primeira língua, visando à sua melhor integração no contexto escolar. O processo de alfabetização nas duas línguas, portanto, não é simultâneo.

Há, na escola, dois grupos: falantes de português como língua inicial e do alemão como língua adicional e falantes do alemão como língua inicial e do português como língua adicional (no caso, LH, já que as crianças vivem na Alemanha). Este sistema se mantém até o oitavo ano.

A nomenclatura destinada pela escola à língua adicional é “língua parceira”. O ensino de português começou como uma iniciativa da embaixada portuguesa. Por esse motivo, os materiais e o currículo usados são de Portugal. Hoje em dia, a escola tem, como mencionado, alunos portugueses, brasileiros, moçambicanos e angolanos. A quantidade de alunos portugueses, sozinha, não seria suficiente para a implementação do ensino da língua portuguesa na escola.

Como mencionado, é aconselhado pela escola que a criança comece a ser alfabetizada na língua mais falada em casa e que a alfabetização na outra língua se inicie no ano seguinte.

Entretanto, antes do processo de alfabetização, os alunos têm aulas faladas em ambas as línguas, ou seja, têm acesso a contextos comunicativos orais nas duas línguas desde o início. São disponibilizados, portanto, *inputs* em ambas. Na escola secundária, onde foi realizada a pesquisa, é interessante observar a divisão entre as matérias ministradas em alemão e aquelas, em português. Como pude verificar nas entrevistas, história, ética, biologia, geografia e música são as disciplinas lecionadas em português, enquanto, matemática, física, química, esporte e artes são as matérias ensinadas em alemão. Esse formato curricular está de acordo com o postulado por Baker (2006:241): “*There is a tendency to teach technological, scientific studies through the majority language*¹⁹⁰.” De acordo com as classificações apresentadas na Fundamentação Teórica, o ensino bilíngue nessa escola seria classificado como **parcial bi-letrado**, que consiste na utilização de ambas as línguas tanto oralmente quanto na escrita, mas as matérias são divididas entre as línguas de forma que a primeira é utilizada apenas para as chamadas matérias culturais (história, artes), enquanto a língua majoritária é a língua empregada para se ensinar as outras matérias que, de acordo com os critérios da escola, seriam mais importantes.

¹⁹⁰ Há uma tendência a ensinar estudos científicos e tecnológicos por meio da língua majoritária. (tradução da autora)

Uma divisão quase completa é percebida, então, entre as disciplinas da área de humanas e as da área de exatas, o que leva à reflexão a respeito dos diferentes tipos de *inputs* aos quais os alunos são expostos em cada língua, ao longo de todos os anos da escola secundária. São *inputs*, certamente, bem diversos entre si. A expectativa da escola é que o aluno atinja o mesmo nível na língua adicional e na língua inicial. Essa abordagem foi descrita por Beardsmore (1993) ao descrever as chamadas Escolas Europeiras, grupo do qual essa escola visitada em Berlim faz parte:

In European Schools the L2 is taught formally as a subject prior to being used as a medium for content. Moreover, once the L2 has become a medium of content instruction it continues to be taught separately as a subject throughout the curriculum. It is probably this factor which accounts for the high level of grammatical accuracy attained by European Schools pupils by the end of the programme when they are expected to be able to write and speak in a way comparable to native speakers¹⁹¹. (BEARDSMORE, 1993: 123)

Essas e outras propostas de ensino da escola foram abordadas na entrevista com o representante dos professores da área de ensino em português. A quantidade de imersão, ou seja, a exposição a *inputs*, dos alunos à língua portuguesa foi assim descrita pelo entrevistado:

Tem que se considerar que os professores portugueses falam também português fora da aula com os alunos, então qualquer coisa de organização ou de contato pessoal, também questões pedagógicas ou psicológicas, são tratadas em português. Há, então, turmas, por exemplo, que falam perfeitamente, então eles falam também no pátio ou nos corredores e com os professores em português e que não fazem nenhuma tentativa de fugir do português. Há outras turmas mais germanizadas de certo modo, por causa da composição dos alunos, que às vezes então mesmo com os colegas portugueses, tentam ou começam a falar alemão. E os colegas respondem em português, porque a nossa tendência é de que os professores que falam português, falem português em todas as situações. (HS, 2017)

O uso da língua portuguesa abrange, assim, contextos dentro e fora da sala de aula: há alunos que conversam entre si e com os professores em português, estando expostos, dessa forma, a um contato extracurricular com a língua. Entretanto, esse não é o hábito linguístico de

¹⁹¹ Nas Escolas Europeias, a L2 é ensinada formalmente como uma matéria antes de ser usada como um meio para ensino de conteúdo. Além disso, uma vez que a L2 se torna um meio de instrução de conteúdo, ela continua a ser ensinada separadamente como uma matéria ao longo de todo o currículo. É, provavelmente, este fator que explica o elevado nível de precisão gramatical alcançado pelos alunos das Escolas Europeias ao final do programa, quando se espera que possam escrever e falar de uma forma comparável a falantes nativos. (tradução da autora)

todos os alunos, como observado pelo entrevistado. Em algumas turmas, “mais germanizadas”, o alemão é a língua predominante.

A proficiência dos alunos em ambas as línguas – com exceção daqueles que chegam já mais velhos à Alemanha e têm, naturalmente, maior dificuldade para aprender o alemão – é, provavelmente, alta, uma vez que as provas são dadas em um mesmo nível, ou seja, falantes de alemão como língua inicial e português como língua adicional fazem provas em língua portuguesa no mesmo nível daqueles que a tem como língua inicial e vice-versa. Os alunos brasileiros ou de origem brasileira, portanto, têm a oportunidade de desenvolver a língua portuguesa a um alto nível. O princípio da escola em ensinar o português como se esse fosse uma língua inicial e não estrangeira se reflete na preocupação em tratar de temas culturais também:

(...) durante a aula, eles tratam também de literatura ou de temas difíceis de Portugal, de Moçambique ou do Brasil, etc... interpretam poemas e contos e romances, etc, etc... o que, no ensino normal da língua estrangeira, quase não tem muita importância, né? (HS, 2017)

A resistência apresentada por alunos em falarem português foi citada tanto pelo representante dos professores quanto pela professora e pelo psicólogo pedagogo entrevistados.

Há casos em que a mãe fala português, as crianças respondem exclusivamente em alemão, entendem tudo, mas não falam muito bem, falam com uma certa resistência, falam quando estão no exterior, quando visitam a família no Brasil, né? Tudo bem. Mas quando estão aqui na Alemanha de novo... não... alemão. (HS, 2017)

As diferentes possibilidades de política linguística familiar adotada pelas famílias dos alunos foram também citadas pelo entrevistado:

Bom, normalmente, em casais binacionais, de vez em quando acontece de que a língua falada em casa, então, é o alemão. Porque, por exemplo, o marido é alemão, a mulher é brasileira e ela se adapta, então, cada vez mais à língua falada e em casa se fala então o alemão. Somente, então, com a família, com parentes, com amigos, então, brasileiros, se fala português. Há certamente pais que fazem então uma divisão metódica... quem é de língua materna alemão, fala só alemão, quem é de português, só português. Mas na realidade, acho que é um sistema difícil de manter, né? Tem um aspecto acho que artificial. Porque entre eles deve também ter comunicação, né? (HS, 2017)

Uma divisão completamente metódica entre as línguas faladas pelo pai e pela mãe, realmente, não foi observada ao longo da pesquisa de campo realizada posteriormente a partir do contato com famílias, realização de outras entrevistas, gravações de interações comunicativas espontâneas, entre outros. Entretanto, a predominância de uma língua, utilizada, efetivamente, praticamente o tempo todo por cada um dos responsáveis foi verificada e a insistência em manter a língua portuguesa em casa foi constatada, apesar das resistências e obstáculos. Segundo o entrevistado, entretanto, esses casos não corresponderiam à maioria:

Esses certamente são uma exceção. Porque isto exige também uma certa decisão deliberada, né... então de realmente tratarem e treinar, então, o bilinguismo em casa, né? Eu acho que normalmente então é muito mais pragmático...então, cada um fala como pode nesse momento. (HS, 2017)

A necessidade, portanto, de uma política linguística familiar consciente e consistente surge como elemento essencial à manutenção das línguas, principalmente, no caso da LH, que, no contexto de investigação desta pesquisa, é a língua minoritária e, portanto, a que mais necessita de atenção para que não seja silenciada. As motivações para a manutenção da LH e os benefícios são assim mencionados pelo entrevistado:

O motivo é sempre, então, manter os laços familiares. E os laços culturais com a origem da mãe ou do pai, ou de ambos. E, claro, também sabendo de ambos que isto pode oferecer então chances melhores então na vida. Opções profissionais, uma outra flexibilidade na aquisição de línguas estrangeiras, o que a gente observa certamente. Então os alunos são muito mais aptos a aprender inglês do que os alunos nas turmas paralelas. (...) E agora com essa avaliação científica, é realmente provado que as competências em inglês dos nossos alunos estão bem acima, nitidamente acima das competências em inglês de outros alunos normais... que só falam alemão, que têm inglês como língua estrangeira única. Então, isso se mostra... que eles têm uma flexibilidade enorme na aquisição de outras línguas. (HS, 2017)

Os ganhos cognitivos proporcionados pelo bilinguismo, a respeito dos quais tratei na Fundamentação Teórica, e que podem contribuir, por exemplo, para a aquisição de outras línguas foram, portanto, identificados pelo entrevistado.

Lidar com a heterogeneidade entre os alunos, suas origens, as diferentes imersões nas línguas, seus níveis de proficiência em ambas, é um desafio para a escola. A divisão de alunos em turmas diferentes – uma composta por aqueles que possuem o português como língua inicial e a outra, pelos que o possuem como língua adicional ou, empregando a nomenclatura utilizada

pela escola, língua parceira – é uma das medidas adotadas na tentativa de suprir as necessidades dos diferentes grupos de alunos.

Bom, primeiro o sistema, como eu já expliquei na escola primária, a divisão entre a turma da língua alemã e a língua portuguesa, que são divididas no início, né? Então têm aulas diferentes, o processo de aquisição é um pouco desfasado, vamos dizer, e isto continua de certo modo no sétimo ano, no oitavo ano. Ainda tem duas turmas separadas, uma se chama língua parceira, a outra se chama língua materna e que têm, então, um ensino um pouco diferente. Às vezes temas bem iguais, mas os da língua parceira têm mais gramática, mais exercícios de vocabulário, de estruturas, então contém sempre elementos da aquisição de língua como se fosse de uma língua estrangeira. E os outros usam matérias e manuais, por exemplo, de Portugal e tem um nível um pouco mais perto da língua materna mesmo. Não é a mesma coisa, não estamos em Portugal ou no Brasil, claro que existem diferenças de nível, mas a gente tenta, então, chegar aí. E isso termina com o final do oitavo ano e no nono ano, e partir do ano nono, os alunos ficam juntos, em uma turma. Só em casos excepcionais, quando você tem um grupo muito problemático, ou muito grande, ou muito heterogêneo ao nível da língua, a diretoria da escola ofereceu essa possibilidade de ainda dividir essa turma, continuar com aquela divisão e tentar aproveitar em cuidar, por exemplo, dois professores, duas professoras... em cuidar especialmente dos alunos que ainda têm problemas na dominação da língua. Mas os professores devem usar tarefas diferenciadas, há vários níveis, e também desenvolver, por exemplo, experimentos e provas pra vários níveis e tentar então também durante a aula dar tarefas diferentes a alunos de diferentes níveis. O que na prática, é extremamente difícil. (HS, 2017)

Observamos que a escola se propõe a dedicar-se às dificuldades trazidas pela heterogeneidade dos alunos e que, na prática, como o entrevistado afirma, trata-se de uma tarefa “extremamente difícil”. Pode-se supor que esse seja um dos grandes desafios a toda instituição de ensino bilíngue: lidar com a heterogeneidade de proficiência e também cultural dos alunos. Outros obstáculos enfrentados pela escola no ensino de língua portuguesa envolvem a falta de variedade de materiais apropriados e a inclusão no sistema de alunos que chegam ao país mais velhos e que, portanto, terão dificuldades com a língua alemã, tornando difícil a adaptação à escola e à sociedade.

A tendência pedagógica atual aqui na Alemanha é exatamente essa diferenciação interna e há já os primeiros manuais, que oferecem, por exemplo, matérias, mas não em Portugal. E não no Brasil. O que significa que quando a gente trabalha com os manuais portugueses... nada de diferenciação interna... não existe, então, esse método pedagógico e didático, e por isso, então, a possibilidade de realmente realizar essa grande ambição tem certos limites. (HS, 2017)

O entrevistado menciona, no trecho acima, a limitação dos materiais disponíveis para o

ensino de português e a falta de uma diferenciação interna, que desse conta dos contextos específicos vividos pelas crianças imigrantes. Outro problema do ensino bilíngue, dessa vez relacionado à aprendizagem do alemão, é apontado por ele:

Os alunos que vêm mais tarde, por causa do ambiente português, que todos os colegas da turma, falantes de português, a motivação de realmente aprender alemão é baixa. Porque podem sempre desviar pro português. Significa o processo de estudar alemão, de aprender alemão, muitas vezes não é motivado, não é estimulado, é realmente impedido por esse fato. Há exceções, claro, sempre há. Mas muitos desses alunos que chegaram mais tarde ficam com problemas e problemas e problemas e muitos sofrem de um fracasso escolar. E o problema é também exatamente estudar. De onde então arranjar essa motivação de realmente se concentrar no alemão, quando com todos os amigos na turma, se pode falar português. (HS, 2017)

É interessante observar que, diferentemente do ambiente fora dos âmbitos da escola, onde a língua alemã é a predominante, o que exigiria que os alunos a aprendessem para poder desenvolver relações sociais, dentro da escola o contexto é outro: convivendo com professores e colegas quase todos falantes de português, essa língua é mantida e desenvolvida, em detrimento da aquisição do alemão. Em termos do processo de aprendizado do PLH e de sua manutenção, entretanto, a escola exerce papel de grande contribuinte, oferecendo abrangente e constante imersão na língua.

A seguir, apresento questões relevantes levantadas durante a entrevista com a professora de língua portuguesa na mesma escola bilíngue em Berlim. Como todos os professores da área de ensino em português desta escola, ela é portuguesa. Apesar da riqueza proporcionada pela diversidade de origens dos alunos, a questão de que muitos indivíduos estão aprendendo uma variedade diferente daquela correspondente à sua LH, como é o caso dos alunos de origem brasileira, não pode ser ignorada.

Ainda que também reconheça os ganhos cognitivos proporcionados pelo bilinguismo, a professora entrevistada refere-se ao constante *codeswitching* realizado pelos alunos como um possível fator de cansaço devido, segundo ela, a uma demanda cognitiva consequente desse processo.

Acredito que também como eles têm que a estar sempre então tem aula de português, tem aula em alemão, isso exige também a nível mental uma certa flexibilidade que sobretudo quando são mais novinhos, que a calhar... por um lado, têm essa facilidade, mas, ao mesmo tempo também, eles cansam um bocadinho. Não sei... Eles perdem a concentração. (MP, 2017)

Como mencionado na Fundamentação Teórica, o *codeswitching* é um fenômeno bastante positivo, indicativo da riqueza de possibilidades comunicativas disponíveis ao indivíduo bilíngue e não motivador de problemas como falta de concentração ou cansaço, certamente causados por outros fatores.

Um aspecto interessante do aprendizado da língua portuguesa por alunos que não a tem como língua inicial é mencionado pela entrevistada:

O que acontece, a minha experiência, sobretudo no secundário, é que os alunos, que digamos, tenham como língua primeira o português, depois, como sentem que têm uma melhor proficiência, de certa forma, descuidam um bocadinho e depois, os alunos alemães, ou aqueles que começaram a aprender o português como língua parceira, depois tentam compensar as dificuldades que têm no secundário e verifica-se que eles conseguem depois ser muito bons, não só mesmo que tenham alguns erros em português, que eles não falem de forma perfeita, e eles conseguem ser bastante bons e, digamos, a nível do conteúdo também apresentam profundidade, enquanto que os outros às vezes querem, talvez “ah eu sei que sei português, portanto não vou me esforçar tanto”. (MP, 2017)

A entrevistada aponta, dessa forma, para um contexto na educação bilíngue que, muitas vezes, pode não ser previsto: quando indivíduos que aprendem uma língua como língua adicional acabam por se dedicar mais a seu aprendizado do que aqueles que a possuem como língua inicial e que teriam, teoricamente, mais interesse em aprendê-la. Essa questão nos leva a refletir sobre um contexto relativamente frequente no caso de ensinamentos bilíngues que possuem, entre seus alunos, falantes de uma das línguas como língua de herança: a falta de adaptabilidade dos materiais, dos profissionais e dos métodos de ensino aos interesses e particularidades dos falantes de LH. É essencial que as diferenças fundamentais existentes entre indivíduos bilíngues sejam consideradas. O ensino de uma língua como LH requer abordagens diferentes daquelas exigidas pelo ensino de uma língua como língua estrangeira ou como língua adicional. São três contextos diversos que exigem, portanto, abordagens de ensino também diversas, adaptadas e passíveis de despertar o interesse de crianças oriundas de diferentes *backgrounds*.

Dois dos aspectos negativos notados pela professora nos textos escritos em português pelos alunos é a falta de fluidez e o aspecto, de certo modo, artificial. Segundo ela, uma das causas desse problema seria o fato de muitos alunos discutirem sobre os trabalhos propostos, inicialmente, em alemão, e apenas posteriormente redigirem-nos em português, realizando, de certa forma, uma quase tradução de uma língua para outra. Ainda que sejam variadas as

oportunidades de exposição à língua portuguesa na escola, o fato de a língua alemã predominar entre as interações comunicativas parece ser irrefutável. Como observaremos posteriormente, esse mesmo contexto foi identificado na escola bilíngue no Brasil, onde apesar de todos os *inputs* e oportunidade de *outputs* em alemão, a língua portuguesa é a que predomina.

Até mesmo a tratar, por exemplo, se tem um trabalho pra fazer em português, por vezes também, aquele sentimento de se ajudarem mutuamente, às vezes falam em alemão. Primeiro discutem em alemão e depois, portanto, fazem o trabalho em português. (MP, 2017)

Essa mesma problemática foi abordada por García (2009), ao analisar o ensino bilíngue nos Estados Unidos.

(...) students appropriate the use of language, and although teachers may carefully plan when and how languages are to be used, children themselves use their entire linguistic repertoires flexibly. Often this language use appropriation by students is done surreptitiously. For example, many two-way bilingual education classrooms in the United States carefully compartmentalize languages and have a clear policy of language separation. But when children with different linguistic profiles are involved in group work, children violate the language use norms of the classroom, using languages flexibly to support their understandings and building conceptual and linguistic knowledge¹⁹². (GARCÍA, 2009:304)

A flexibilidade de uso das diferentes línguas parece reger as interações comunicativas dos indivíduos bilíngues, tanto fora quanto dentro do contexto escolar. Na mesma escola bilíngue na Alemanha, realizei uma entrevista com o psicólogo pedagogo responsável pelo acompanhamento dos alunos falantes de português como língua inicial. Quando perguntado a respeito das motivações que levavam os alunos a procurá-lo, o profissional nos forneceu uma resposta interessante, que conduziu a outras questões importantes para se compreender a representação que os alunos têm da língua portuguesa:

¹⁹² os alunos se apropriam do uso da língua e, embora os professores possam planejar cuidadosamente quando e como as línguas devem ser usadas, as próprias crianças usam seus repertórios linguísticos inteiros com flexibilidade. Muitas vezes, essa apropriação de uso da língua pelos alunos é feita sorrateiramente. Por exemplo, muitas salas de aula de educação bilíngue nos Estados Unidos compartmentam cuidadosamente as línguas e têm uma política clara de separação de línguas. Mas quando crianças com diferentes perfis linguísticos estão envolvidas no trabalho em grupo, as crianças violam as normas de uso da língua na sala de aula, utilizando-as de forma flexível para apoiar seus entendimentos e construir conhecimento conceitual e linguístico. (tradução da autora)

Quem geralmente me procura e quem gosta de estabelecer uma relação comigo são os alunos que cresceram no Brasil, Portugal, Angola e Moçambique. Esses são os alunos que gostam de me procurar pra manter uma relação em português nativo, etc. Tem vários alunos que quase não falam português. Porque nasceram aqui ou porque estão começando a entrar naquela idade da adolescência que eles não querem ser percebidos como outro. Eles são minoria na escola, pra cada turma falante de português, tem quatro ou cinco turmas só falantes de alemão, então eles não querem ser outro nesse processo. Depois eles voltam a se interessar pelo português na *Oberstufe*¹⁹³. (...) Pelo que eu tenho observado, eu trabalho aqui há pouco mais de três anos, eles voltam a recobrar o interesse, porque deixa de ser uma coisa que diferencia eles negativamente pra ser uma coisa que valoriza eles. (DS, 2017)

O processo de desvalorização e valorização posterior da língua portuguesa foi abordado e sua relação com a questão da identidade foi estabelecida.

E eles vão pro mundo, né? O mundo deixa de ser só a escola, eles começam a sair mais, começam a ter as experiências de *Praktikum*¹⁹⁴ deles. A partir do nono ano, já começam a fazer *Praktikum* e acho que esse processo de encarar o mundo faz eles perceberem que existe alguma coisa nessa formação bilíngue... e não é qualquer bilinguismo... é uma bilinguagem português e alemão, que te coloca num determinado aspecto geo-político. Não é como ser falante bilíngue de inglês e alemão, por exemplo. Ou francês e alemão, né? Você não está vindo de uma língua de poder. O português está no patamar das línguas... num lugar um tanto quanto inferiorizado. E acho que isso tem muito a ver com esse processo da adolescência também. Acho que se fosse inglês, de repente se você fosse fazer essa mesma pesquisa numa das escolas que fale inglês ou francês, talvez não fosse ser a mesma coisa. (DS, 2017)

A questão do racismo na Alemanha foi também abordada, uma vez que é um fator em grande potencial para a resistência à dedicação ao aprendizado da língua portuguesa.

Nessa idade, talvez, eles começam a perceber, claro... como existem sutilezas, eu acho que é raro... acontece, claro... não dentro da escola, mas fora da escola, acho que eles percebem que existe um racismo social estrutural, que permeia a sociedade alemã. E a equação racial aqui é diferente do Brasil. Então, no Brasil, eu percebo que a equação do privilégio racial é: se você não é negro, você tem um privilégio racial no Brasil. Enquanto que aqui na Alemanha, se você não é branco, você não tem um privilégio racial. Que são duas equações raciais diferentes. Então, qualquer pessoa que não seja loira, de olhos azuis, qualquer pessoa que seja morena, negra ou que tenha cara de indígena, etc... vai chegar aqui e vai se deparar com uma equação racial diferente da que tinha no Brasil. (DS, 2017)

¹⁹³ Trata-se do período escolar que vai do décimo ano ao décimo terceiro ano, ou seja, compreende alunos entre 15 aos 18 anos.

¹⁹⁴ Estágios que os alunos costumam realizar a partir do nono ano escolar.

De fato, Fernando (1993) apontou o racismo como o mais sério problema e fator de risco para os imigrantes e sua saúde mental. Ao discutir a respeito da complexa tarefa de definir grupos étnicos, Barth (1969) atenta para o risco de muitas definições poderem resultar em discriminações. A título de ilustração, Narrol (1964) caracteriza um grupo étnico como aquele que se perpetua biologicamente, que emoldura valores culturais fundamentais, que tem peculiaridades comunicativas e interacionais e que mantém uma relação de identificação com seus membros, distinguindo-os dos demais. De acordo com essa visão, se alguém não possui esse conjunto de traços, automaticamente não pertence àquele grupo étnico. A proposta de Narrol, portanto, trata-se de uma classificação baseada na rejeição ou discriminação. Segundo Barth (1969), essa é uma visão distorcida que, para ser evitada, precisa da estipulação de um modelo não idealizado. Alunos da escola visitada vivem precisamente as difíceis consequências da existência de um modelo idealizado do que seria o “alemão típico”:

Porque não são vistos como alemães típicos. Não são reconhecidos como alemães. E tendo um responsável alemão, muitas vezes. É o que acontece com todo o setor afrodiaspórico em Berlim. São gerações de pessoas negras de Berlim que até hoje são tratadas “ah mas de onde você vem?” E a pessoa: “eu sou alemão”. “Mas de onde você vem de verdade?” E a pessoa: “da Alemanha, meus pais são alemães, meus avós são alemães, meus bisavós emigraram da África, era isso que você queria saber?” Porque é um hábito que as pessoas não percebem... de traçar a pessoa que não é loira de olhos azuis para algum lugar fora da Alemanha e as pessoas esquecem que aqui também houve um genocídio das pessoas não brancas. (DS, 2017)

Os desafios vividos por esses indivíduos envolvem inúmeras questões, implícitas e explícitas, enraizadas na sociedade. Root (1998), nesse sentido, postula que indivíduos de etnia mista frequentemente recebem mensagens de que não seriam suficientemente nem de uma cultura nem de outra. Na mesma direção, minorias étnicas de segunda geração são consideradas como não sendo étnicos o suficiente pelos pais e colegas da cultura dominante em relação a certos marcadores culturais (por exemplo, fluência na língua originária), enquanto também não são considerados como parte da cultura dominante. Os efeitos dessa problemática no aprendizado das línguas são inevitáveis. Como postula Cummins (1995:105), “*status and power relations between groups are an important part of any comprehensive account of minority students’ school failure. (...) It becomes evident that power and status relations between minority and majority groups exert a major influence on school performance*¹⁹⁵”. As relações

¹⁹⁵ O status e as relações de poder entre os grupos são uma parte importante de qualquer relato abrangente do

de poder parecem ter influência direta na motivação dos alunos tanto para aprender português quanto para aprender alemão na escola em Berlim, como relatado pelo psicólogo:

Eu acho que eles percebem isso também, né? E isso pode ser muito destrutivo. Acho que no nível de aquisição de linguagem, eu já vi vários casos de alunos que se recusam completamente a aprender o alemão. Eles bloqueiam. Eles falam “não, não quero aprender essa língua, não gosto dessa terra, não gosto dessa gente”. Reagem de uma maneira completamente emocional pra uma coisa que eles acham que é cognitiva, e falam “não quero aprender, não vou aprender, não gosto dessa língua” e fazem amizade só com outros falantes de português, que também cresceram em países falantes de português. E se fecham um pouco nessa bolha para poder se proteger. Acho que é um mecanismo de proteção psíquica muito compreensível até. Mas, claro, que traz prejuízos. Eles começam.... ótimos alunos nos países de origem, aqui como eles têm cinquenta por cento das matérias em alemão, começam de repente a ter notas baixas nas matérias em alemão. E aí fica metade dos professores achando que eles são maus alunos, que não têm interesse. Às vezes, eles só estão com esse bloqueio no alemão, que tem mais a ver com toda essa sutileza do racismo estrutural e societário e que não tem a ver com o professor em si e com a matéria. (DS, 2017)

É necessária, portanto, a conscientização dos muitos fatores emocionais, culturais e sociais que podem estar envolvidos em bloqueios no aprendizado tanto da língua dominante quanto da língua minoritária. Beardsmore (1993:147), ao tratar das Escolas Europeias, apresenta uma perspectiva muito diferente do contexto efetivamente observado na escola em Berlim:

One consequence is that within the school everyone interacts regularly in a language that is not their L1 and that inhibitions to experiment in a weaker language are not strong. Interviews with pupils reveal that all are willing to try out a weaker language, that no-one mocks at linguistic inadequacies since everyone in the school has to try out a weaker language at some time. The social engineering has important linguistic repercussions in that it promotes conversational interactions in languages other than the L1 with both native and non-native speakers of the other languages. (...) In European Schools the social situation has been so designed that there is frequent contact between native and non-native speakers of the languages being learnt¹⁹⁶.

fracasso escolar de estudantes de minorias. (...) Torna-se evidente que as relações de poder e status entre grupos minoritários e majoritários exercem uma influência fundamental sobre o desempenho escolar. (tradução da autora)

¹⁹⁶ Uma consequência é que dentro da escola todos interagem regularmente em uma língua que não é sua L1 e inibições para experimentar em uma língua mais fraca não são fortes. Entrevistas com alunos revelam que todos estão dispostos a tentar uma língua mais fraca, que ninguém zomba de inadequações linguísticas, já que todos na escola têm de experimentar uma língua mais fraca em algum momento. A engenharia social tem importantes repercussões linguísticas, na medida em que promove interações conversacionais em outras línguas além da L1, com falantes nativos e não nativos das outras línguas. (...) Nas Escolas Europeias, a situação social foi concebida de tal maneira que existe um contato frequente entre falantes nativos e não nativos das línguas aprendidas. (tradução da autora)

O contexto descrito na escola visitada, entretanto, mostra que essa questão é muito mais complexa do que a representada por Beardsmore. Os casos de bloqueios relacionados ao aprendizado do português, os mais frequentes na escola visitada, são ainda relatados pelo entrevistado:

Tem mais alunos que param de falar o português ou deixam o português um pouco de lado e poucos alunos que evitam completamente o alemão. A maioria deixa o português de lado. É porque também a maioria já vem pra cá desde a *Grundschule*¹⁹⁷ então, eles já são bem fluentes no alemão. Mas eu vejo alguns também... o termo é *Quereinsteiger*, que são os que entram no meio do caminho, os que têm, os que mostram o bloqueio emocional para aprender o alemão são dessa categoria. Mas tem muitos também que deixam o português de lado pra se enquadrar melhor. Mesmo que, visualmente, porque o fenótipo, eles continuam sofrendo discriminação. (DS, 2017)

O silenciamento do português pode ser a grave consequência desse problema social, tão comum entre crianças bilíngues em contexto de imigração. Como afirmou García (2009:104-5):

Bilingual children are often victims of this racialization. As a result, they deny that they speak any language other than the dominant one. Thus, race and, especially, racialization are important factors in understanding why children who are racialized rarely have opportunities to build on their bilingualism for cognitive or social benefits¹⁹⁸.

A rejeição em contexto de imigração foi abordada por Berry (1997:29), que alertou para seus possíveis danos:

(...) people without a sense of themselves (i.e. a cultural identity of their own, rooted in some degree of cultural maintenance), and who feel rejected by others (facing daily experiences of prejudice and discrimination) are exposed to significant psychological costs in their own communities. Such a situation also imposes costs on the dominant society (in terms of social conflict and social control). (...) The management of pluralism depends both on its acceptance as a contemporary fact of life, and on the mutual willingness to change¹⁹⁹.

¹⁹⁷ Corresponde à escola primária.

¹⁹⁸ Crianças bilíngues são frequentemente vítimas dessa racialização. Como resultado, elas negam que falem qualquer língua que não seja a dominante. Assim, a raça e, especialmente, a racialização são fatores importantes para entender por que as crianças que são racializadas raramente têm oportunidades de consolidar em seu bilinguismo benefícios cognitivos ou sociais. (tradução da autora)

¹⁹⁹ pessoas sem um senso de si mesmas (ou seja, uma identidade cultural própria, enraizada em algum grau de manutenção cultural) e que se sentem rejeitadas pelos outros (enfrentando experiências diárias de preconceito e

Sob pena de perpetuar e aprofundar os tantos conflitos sociais existentes e causar danos como o silenciamento de línguas e o apagamento de culturas, a tarefa de lidar com a pluralidade e reconhecer seus ganhos não pode ser adiada.

A aquisição de uma língua, portanto, carrega exigências que vão muito além do âmbito linguístico. Questões emocionais, culturais e identitárias estão intrinsecamente relacionadas a ela. Existem de maneira simbiótica, sendo difícil visualizar um contorno claro entre o que é língua, o que é cultura e o que é identidade.

Com o objetivo de verificar como essas questões se apresentam na escola bilíngue no Brasil, conduzi entrevista com o coordenador e abordo, na próxima seção, os temas mais relevantes.

2.1.2. O contexto de aprendizado do português como LA na escola no Brasil

A escola visitada no Brasil situa-se no interior do estado de São Paulo e possui outras unidades localizadas na capital. Conta com dois currículos, separados, inclusive, em prédios diferentes: o currículo brasileiro, que segue a grade curricular das instituições de ensino no Brasil e tem como diferencial as aulas de língua alemã como língua estrangeira, e o currículo bilíngue, que expõe os alunos às duas línguas desde o jardim de infância e mantém o ensino de matérias nas duas línguas ao longo de todo o período escolar. Assim, já antes da alfabetização, como também ocorre na escola visitada em Berlim, as crianças têm contato com ambas as línguas através de brincadeiras e músicas. E, posteriormente, frequentam aulas das duas línguas e aprendem conteúdos em ambas as línguas. Nesta escola, entretanto, diferentemente do que ocorre na escola em Berlim, a alfabetização no currículo bilíngue é simultânea, ocorre nas duas línguas ao mesmo tempo. Seu programa pode ser classificado, dessa forma, de acordo com as categorias apresentadas na Fundamentação Teórica, como o **programa de enriquecimento**, que se volta ao desenvolvimento de ambas as línguas desde a alfabetização, constituindo-as como meio de instrução de conteúdos desde o princípio.

Uma outra importante distinção entre as escolas precisa ser mencionada: enquanto a escola em Berlim pertence, como mencionado, ao grupo de Escolas Europeias e é pública, a

discriminação) estão expostas a custos psicológicos significativos em suas próprias comunidades. Tal situação também impõe custos à sociedade dominante (em termos de conflito social e controle social). (...) A gestão do pluralismo depende tanto de sua aceitação como um fato contemporâneo da vida, quanto da disposição mútua para mudar. (tradução da autora)

escola visitada no Brasil é particular e, como ocorre com as escolas bilíngues no Brasil, frequentada por parcela da elite.

Durante a pesquisa de campo realizada nessa escola, conduzi uma entrevista com o coordenador do currículo bilíngue. Para compreender melhor a estrutura da instituição de ensino, perguntei, inicialmente, a respeito das origens dos alunos. Segundo o entrevistado, a maior parte são filhos de brasileiros, a menor parcela dos alunos é formada por filhos de alemães (menos de 10%) e alguns têm pai ou mãe alemão/austriaco/suíço e pai ou mãe brasileiro(a), ou seja, um casal binacional. Esse contexto é relativamente recente. Como descrito por ele:

Quando eu entrei, eram mais ou menos 90% de alemães e de vez em quando um brasileiro que se arriscava... eram pessoas que ficaram algum tempo na Alemanha por conta de algum trabalho dos pais e voltaram e sabiam alemão. (AG, 2018)

Por muitas décadas, o currículo bilíngue da escola foi procurado por casais alemães, imigrantes no Brasil, que tinham como interesse a manutenção da língua alemã junto a seus filhos. De fato, essa se mantém como uma das preocupações dos pais de alunos de origem alemã:

Quanto eles estão no currículo bilíngue, a gente consegue manter. Tem essa preocupação de alguns pais alemães. Mas eles têm bastante contato com a língua com os pais, com os amigos. Às vezes, eles se encontram entre os amigos alemães, eles só falam alemão, quer dizer, eles não vão perder o contato com a língua alemã. (AG, 2018)

Na última década, entretanto, o contexto predominante modificou-se: a maior parte dos pais interessados em matricular seus filhos na escola são brasileiros, motivados pela atual instabilidade política e econômica do Brasil, que desejam que seus filhos curssem o currículo bilíngue para poderem entrar em uma universidade na Alemanha, uma vez que o colégio proporciona a seus alunos a realização do *Abitur*, o “vestibular” alemão, necessário para o ingresso nas universidades alemãs. Outra motivação apontada pelo entrevistado são as turmas menores do currículo bilíngue, que seriam um grande diferencial em relação ao currículo brasileiro da escola:

Todo mundo sabe que em uma turma menor, a aprendizagem é mais fácil, mais rápida. E também alguns pais concordam muito com essa metodologia alemã, que é um pouco diferente, não é tão frontal como o brasileiro. Eles usam outras estratégias, têm mais

trabalhos em grupo. São aulas mais ativas, os alunos ficam muito mais ativos, do que só escutando 45 minutos. (AG, 2018)

Além de metodologias de ensino mais frequentemente adotadas na Alemanha, a escola dedica-se à promoção da cultura alemã através da comemoração de datas importantes para o país, como a data da Reunificação, além de realizar diversos eventos culturais e festivos ao longo do ano, dedicados à manutenção da cultura alemã. O programa dessa escola, portanto, além de ser um programa de enriquecimento, pode ser classificado como um **programa de manutenção de grupo**, uma vez que não só a língua, mas também a cultura das crianças pertencentes ao grupo minoritário é preservada e aprimorada. Essa abordagem não foi identificada na escola na Alemanha: não foram observadas muitas iniciativas para a manutenção das culturas de origem dos alunos imigrantes. Entretanto, da mesma forma como ocorre na escola em Berlim, a língua dominante na escola no Brasil é a língua majoritária:

Normalmente, a língua que a gente escuta nos corredores, nos intervalos, é português, a gente sabe disso. Teve uma época que o diretor exigiu, mas era uma coisa muito artificial e não funcionou. Então, desde que os alemães entram no colégio, eles são mais ou menos obrigados a falar português, porque 90% da turma, dos alunos, são brasileiros que querem falar a língua deles. Isso tem vantagens e desvantagens. Tem alemães que chegam que reclamam um pouco sobre a falta de apoio na língua portuguesa, porque eles caem nas aulas de português. O colégio já tinha colocado professores nessas aulas para fazer um curso mais *light* para os alunos, mas não deu muito certo. Hoje em dia, as famílias que vêm da Alemanha e tem essa barreira com o português, porque português também não se aprende de hoje para amanhã, então, atualmente, eles procuram muito professor particular para dar um apoio. Eles reclamam disso na escola. Eu dou cinco aulas à tarde, onde eu dou mais ou menos um tipo de apoio, onde a gente fala sobre as tarefas de casa, onde a gente fala sobre o tipo de aula, porque muitas crianças sentem a pressão, choram um pouquinho. É um tipo de plantão para as tarefas, mas também psicologicamente, e funciona muito bem. (AG, 2018)

É importante salientar, então, que, da mesma forma como foi observado na escola na Alemanha, apesar dos esforços em criar contextos de *input* e oportunidades de *output* na língua minoritária, a língua dominante nas interações comunicativas entre os alunos é a língua majoritária. Outros obstáculos enfrentados pelas escolas são similares, por exemplo, lidar com a heterogeneidade entre os alunos. Receber crianças vindas de outro país, que precisam aprender rapidamente a língua majoritária para poderem se integrar melhor e dar continuidade de forma adequada aos estudos, ao mesmo tempo em que há crianças que já desenvolveram certa proficiência na língua, não é tarefa fácil. Ambas as escolas adotam medidas para lidar com

essa questão, mas, ao que parece, ela permanece como um grande desafio para as instituições bilíngues. Devido, talvez, ao fato de ser uma instituição particular, a escola no Brasil dispõe de mais meios para contornar essa dificuldade, mas, segundo o entrevistado, a grande influência na questão do aprendizado do português pelos alunos alemães é exercida pela imersão na língua:

Teve o caso de uma menina, que começou no primeiro ano e ela se recusou a falar português, porque sabia que iria ficar só três ou quatro anos e ela ela falava “eu não preciso, é muito difícil, eu não vou”. E a partir do momento que ela fez amizade com duas meninas da sala e começou a frequentar a casa delas, etc, ela deu um pulo muito grande. Então, a amizade entre as pessoas que influencia muito, porque só o português, em sala de aula, através das matérias em português e da língua portuguesa, não é suficiente para aprender rápido. Então as amizades entre eles... que a gente aposta muito... que os jovens são muito abertos para isso... e como os brasileiros também exigem que os alemães falem português. (AG, 2018)

Da mesma forma como foi observado na entrevista com o psicólogo na escola na Alemanha, a recusa por parte de crianças imigrantes no Brasil em aprender a língua majoritária também ocorre. Um grande diferencial, entretanto, seria a questão do preconceito, que parece ser menos frequentemente enfrentado por crianças alemãs no Brasil do que por crianças de origem brasileira, portuguesa, angolana ou moçambicana na Alemanha. Seria inocente imaginar que as crianças imigrantes no Brasil estejam totalmente isentas desse problema, mas fica evidente, a partir da pesquisa de campo realizada em ambas as escolas, que a intensidade e complexidade dessa problemática é bastante diferente nos dois contextos investigados.

Ainda sobre a imersão das crianças alemãs na língua portuguesa, o coordenador cita a divisão quase totalmente equilibrada das matérias ministradas em cada língua. O ensino bilíngue nessa escola seria, portanto, o **total bi-letrado**, em que todas as habilidades são desenvolvidas nas duas línguas em todos os domínios. Uma vez que a escola tem como objetivo final preparar os alunos tanto para o vestibular no Brasil quanto para o *Abitur*, há a preocupação em manter uma divisão igualitária entre os conteúdos ensinados em cada língua:

A gente prepara para o *Abitur* e para o vestibular, quer dizer, o conteúdo no final da carreira tem que ser igual. (AG, 2018)

A divisão entre as matérias ministradas em cada língua é mais equilibrada do que a observada na escola bilíngue na Alemanha. O motivo para tanto é, provavelmente, o fato de a

escola não ter entre seus objetivos a preparação dos alunos para o exame vestibular no Brasil. De fato, durante as entrevistas realizadas com crianças falantes de PLH na Alemanha, fica evidente o desejo de, no futuro, ingressar em uma universidade na Alemanha. Nenhum dos entrevistados demonstrou planos de se mudar para o Brasil para cursar o ensino superior.

Sendo o PLH o foco de pesquisa desta tese, conduzi também entrevistas junto a mulheres brasileiras imigrantes na Alemanha e na Suíça, mães de crianças falantes de PLH, as quais participaram ativamente da segunda etapa da pesquisa de campo, que envolveu a aplicação de experimentos. Foi possível, dessa forma, através dessas entrevistas, colher informações importantes para uma melhor compreensão do contexto de aquisição do português pelas crianças participantes da pesquisa.

2.2. Entrevistas com mães das crianças do grupo PLH da pesquisa

Para melhor discernir os possíveis links entre comportamento linguístico e auto-identificação cultural, decidi obter informações a respeito do modo como as mães participantes descrevem a si mesmas como imigrantes na Alemanha e na Suíça. Auto- descrição pode mostrar-nos se um indivíduo se sente confortável com uma identidade bicultural e bilingual, se deseja mantê-la como parte de sua identidade, além de poder guiar-nos ao entendimento da relação que os sujeitos estabelecem com as línguas em questão.

Para se manter o anonimato, as participantes estão identificadas pelas iniciais L, A, F, G, B e N. São mulheres na faixa etária entre os quarenta e cinquenta anos e brasileiras. Os maridos de L, F, G e B são alemães, o de N é suíço e o de A é também brasileiro. As entrevistadas e seus cônjuges possuem alta escolaridade: ensino superior completo.

O roteiro de perguntas aplicado foi o apresentado nos Aspectos Metodológicos, apesar de, naturalmente, a depender das respostas apresentadas pelas participantes e de outras questões levantadas ao longo da entrevista, diferentes rumos terem sido tomados em cada caso. Apresento, a seguir, algumas das passagens a partir das quais questões relevantes foram levantadas.

Ao serem questionadas a respeito dos aspectos da cultura brasileira com os quais se identificam e o que as faz se sentirem brasileiras, as entrevistadas citaram muitos pontos diferentes entre si e apenas alguns em comum. Foi interessante observar como uma atitude positiva em relação ao ensino do PLH não está inteiramente relacionada a uma atitude positiva em relação ao Brasil.

A entrevistada, L, por exemplo, citou a língua, a música, a comida e a religião como elementos brasileiros que ela manteve após a imigração e valores brasileiros morais e relacionados à família como aqueles com os quais ela se identifica. Apesar dos hábitos culturais mantidos, L considera que tenha “*ficado bem alemanizada*”. Notamos que, apesar de não haver uma renegação da própria identidade cultural, há indícios de um processo de assimilação (BERRY, 1997), ainda que não em sua plenitude. A atitude em relação ao Brasil não é inteiramente positiva (*Apesar de que no Brasil tem muita gente que não tem moral nenhuma, né?*), mas a aquisição do PLH é valorizada por L, como veremos posteriormente.

Que eu mantive? A língua. Acho que um pouco dos valores, algumas coisas culturais como música também... música ficou bastante. Algumas comidas... a gente mantém. Eu mudei muito. Eu acho que eu fiquei bem alemanizada. Com horário essas coisas eu fiquei bem alemanizada. (...) De valores? Assim... porque acho que é bem parecido também... esses valores... o (*nome do marido*) e eu somos bem parecidos. Acho que os valores morais são parecidos. Apesar de que no Brasil tem muita gente que não tem moral nenhuma, né? Eu acho que também com a família... a gente é mais protetor, né? Brasileiro é mais protetor. É mais família, né? (L, 2017)

A participante A, por sua vez, destaca a empatia e a compaixão pelo próximo como características pertencentes à identidade brasileira e com as quais ela se identifica e a espontaneidade como um aspecto da cultura brasileira que ela teria “perdido” ao longo dos anos vivendo na Alemanha.

Então, eles são focados no bem comum. Os brasileiros já, não. Por exemplo, a gente não se preocupa tanto, por exemplo, em ir lá reformar a escola, mas se eu vejo uma pessoa que está passando uma dificuldade, eu vou me oferecer para ajudar. O alemão já não vai fazer isso. Então, eu acho que essa é a principal diferença que faz com que eu ainda me identifique como brasileira. Porque eu não perdi isso. Mas eu perdi muitas outras coisas. Espontaneidade... falar, agir sem pensar... isso tudo eu fui perdendo. Mas essa essência de olhar para o outro com um pouco mais de atenção, um pouco mais de carinho... isso eu não perdi. (...) E aí, teve uma situação no *Kindergarten*, que a educadora virou e falou assim: o (*nome do filho*) é um amigo para a vida inteira, mas ele nunca vai ser um alemão. Aquilo me ofendeu profundamente. Porque meu filho nasceu aqui. Então, isso há quatro anos atrás me ofendeu. Hoje eu já consegui entender o que ela quis dizer. Ele nunca vai ser, justamente, porque embora ele tenha mudado muito, ainda tem uma preocupação... uma preocupação com o outro, um olhar mais atento. (A, 2017)

O desafio enfrentado por imigrantes a partir do contato com o “outro” é notado na fala de A e ecoa a afirmação de Silva (2012:82), mencionada anteriormente, a respeito do conceito de identidade estar sempre ligado “a uma fonte de separação entre ‘nós’ e ‘eles’”. A identidade, portanto, torna-se um tema especialmente digno de problematização e discussão em contextos

de imigração, quando o contato e a interação com o “outro” tornam-se contínuos e ganham evidência. A participante A não só não renega sua própria identidade cultural, como apresenta uma atitude positiva em relação a ela. Ao mesmo tempo em que relata ter “perdido” alguns hábitos, menciona, posteriormente, ter adquirido e mantido outros, o que sinaliza um processo de integração (BERRY, 1997). Uma atitude positiva em relação à sua cultura de origem é também relatada pela entrevistada F que, assim como L, cita a comida, a música e as relações familiares como aspectos da cultura brasileira com os quais ela se identifica e que a fazem se sentir brasileira. A afetividade, também mencionada, de outra forma, por A, fez-se presente.

O que faz com que eu me sinta brasileira? Acho que seriam as experiências pessoais. Tudo aquilo que eu trago do Brasil. Então, a comida é uma coisa muito forte. A música é uma coisa muito forte. As relações familiares, a questão da afetividade, a conexão que eu faço da língua e a afetividade é uma coisa que não me deu oportunidade de questionar se eu iria ou não falar português em casa. A família está em primeiro lugar. Então, tudo isso... eu tive uma experiência maravilhosa no Brasil, qualquer lugar que eu vou, eu levo isso. (F, 2017)

Em relação à cultura alemã, foi perguntado às entrevistadas com quais aspectos elas se identificam. Entender como os aspectos da cultura de origem e da cultura de chegada estão para elas representados, permite-nos uma melhor compreensão a respeito da configuração da nova identidade, construída a partir da interação entre as identidades desses países. Dessa forma, devido ao caráter mutável da identidade, o que se tem são processos identitários e não uma identidade como produto acabado.

A pontualidade, a sinceridade, a praticidade e a organização foram aspectos destacados por L. A construção de uma nova identidade devido à mudança para outro país fica evidente quando ela afirma “*Eu agia como brasileira, né... antigamente.*” Apesar de não ocorrer, como mencionamos, uma renegação da própria identidade cultural, é possível perceber que, para L, o processo de aculturação a partir do contato com a cultura de acolhimento desenvolveu-se de forma diferente da vivenciada por outras participantes.

A pontualidade deles para mim é ótima. A sinceridade deles... sabe? Eles são sinceros e eu gosto disso. São meio cruéis às vezes também, mas são sinceros. É um pouco da minha personalidade, mas eu me identifiquei com isso aqui, né? Porque eu gosto de ser pontual, eu gosto de ser certinho, sabe? Fazer as coisas certinhas que nem... no Brasil é tudo ah eu vou aí amanhã e não vai, sabe? Eles mantêm a palavra quando você marca alguma coisa. Eu fiquei mais prática aqui. Fiquei mais sincera. Também eu tinha vergonha de falar ah eu aceito, sim, sabe? Eu achava que era falta de educação. Não... agora eu sou sincera... eu falo o que eu penso. Eu agia como brasileira, né... antigamente. (L, 2017)

A sinceridade foi também mencionada por A, porém, sob o ponto de vista do interlocutor, daquele que lida com a sinceridade vinda do outro.

Então, os alemães são muito diretos nesse sentido, né? Eles vão dizer para você o que não está de acordo, mas isso não significa que é um problema pessoal com a sua pessoa. E antes no Brasil eu não conseguia fazer essa separação. Se a pessoa tá dizendo isso pra mim, é porque ela não gosta de mim. Então o que eu me identifico hoje... e hoje eu costumo dizer que eu não tenho mais um lugar no mundo, porque eu não sou nem alemã e nem mais brasileira no sentido de que eu não me adequo aos dois. Eu tô no meio de um caminho, né? Ou com os dois. (...) E ainda a identificação cultural. Embora eu viva aqui há muitos anos, eu nunca vou ser alemã. Embora meu filho tenha nascido aqui, a sociedade nunca vai enxergá-lo como um alemão. Então, no contexto nosso familiar, é muito importante a gente manter esse vínculo... que ele enxergue que, sim, ele é diferente. Não é melhor, não é pior, mas é diferente. (A, 2017)

A menção à formação de uma nova identidade também se faz presente na última parte dessa fala de A. A participante parece vivenciar um processo de integração, em que sua identidade cultural originária é mantida, mas também há mudanças e ações para pertencer ao grupo social majoritário. Esse não será sempre um processo fácil e pode levar a sentimentos conflitantes – “*eu não tenho mais um lugar no mundo, porque eu não sou nem alemã e nem mais brasileira no sentido de que eu não me adequo aos dois*” –, como afirmaram Phinney & Devich-Navarro (1997), quando classificaram os indivíduos como *blended biculturals* e *alternating biculturals*, conforme mencionado na Fundamentação Teórica. O desafio de manter uma LH e transmiti-la aos filhos, portanto, é tarefa complexa: no contexto de imigração, os próprios pais podem experimentar dificuldades relacionadas à constante reconstrução de suas identidades culturais.

Além de mencionarem a pontualidade, F e G abordam, principalmente, como observamos nas passagens a seguir, a questão do estereótipo brasileiro difundido.

Eu sou uma pessoa mais pontual. Eu tentei entrar no sistema. Eu sempre senti muito medo de ser estereotipada. (G, 2018)

Eu questiono muito essa questão da identidade brasileira. Porque o Brasil não tem uma identidade, ele tem identidades. E eu sempre fui confrontada no seguinte aspecto: mas você não é brasileira, você é pontual, você é branca, você é escolarizada... E isso é brasileiro. Eu fui pontual no Brasil, sou pontual no Brasil. Estudei no Brasil e te falo, conheço muitos alemães que não têm a escolarização que eu tive. Não estudaram em escolas tão boas quanto eu estudei. Então isso para mim é uma coisa muito delicada. O que é visto aqui de fora, nós não somos estudados, nós não somos pontuais... e eu sou pontual aqui, eu continuo estudando aqui. (F, 2017)

Em suas falas, F e G mencionam outro desafio enfrentado no contexto de imigração: defrontar-se com estereótipos difundidos a respeito de seu país. Desconstruir as falsas imagens que “eles” têm de “nós” é tarefa árdua, mas necessária se quisermos desenvolver junto às crianças uma postura favorável e valorativa em relação à nossa cultura e à nossa identidade, sem a qual não é possível construir uma atitude realmente positiva em relação à língua. Atitudes assim contribuem para que a diversidade cultural e linguística seja vista como riqueza adicional para a sociedade. Nesse sentido, B relata de forma bastante interessante sua experiência como imigrante:

Eu mudei muito, mas também não só em hábitos, de mentalidade. Eu fiquei menos preconceituosa, eu cresci muito aqui. Eu fiquei menos arrogante. A partir do momento que a gente passa a ser imigrante, a gente passa a pertencer a um grupo minoritário. Eu me coloquei muito no lugar dos outros. Eu tive que entrar nesse grupo de gente excluída pra sentir a dor do outro. (B, 2018)

Vivenciar um contexto de imigração envolve, como pude observar ao longo das entrevistas, diversos obstáculos e dificuldades que, se enfrentados de modo a valorizar e enriquecer a própria identidade, podem ser superados e favorecer, inclusive, a aproximação dos filhos à língua-cultura brasileira. No caso de N, como percebemos na passagem a seguir, a questão da manutenção dessa cultura tornou-se, para ela, vital com o nascimento do primeiro filho:

Eu acho que no começo não era muito importante pra mim. Porque como eu tinha vindo de quatro anos nos Estados Unidos, eu acho que pra mim foi natural vir pra cá, então eu não precisei me agarrar muito a essa cultura até o dia em que o meu filho nasceu. Daí eu virei uma leoa. Daí de repente você não quer perder isso, porque se você perder, você não vai poder passar. Aí é automático e você tenta de todas as formas dar aquilo pra criança. Foi realmente com a família que veio essa necessidade brutal de você querer recuperar a identidade. (N, 2019)

Ao serem questionadas a respeito da importância que a aquisição do português por seus filhos assume para elas, uma política linguística familiar consciente e consistente é revelada, o que refletiu no processo de manutenção da língua. Estratégias como rituais diários de leitura em português, promoção de contato frequente com filmes, músicas e programas infantis

brasileiros foram mencionadas por quase todas as entrevistadas, o que sinaliza que a imersão das crianças do grupo PLH desta pesquisa na língua-cultura brasileira possa ser até maior do que a vivenciada pelas crianças do grupo PLA que, apesar de morarem no Brasil, não desenvolvem, em muitos casos, contato tão frequente e próximo com essa língua-cultura.

Alguns indícios das políticas linguísticas familiares foram identificados nas passagens apresentadas a seguir. L, por exemplo, menciona a fase em que a criança mistura ambas as línguas, também aquela em que ela começa a falar apenas a língua majoritária e a atitude por ela assumida, como mãe, nesses contextos. A participante B, como podemos perceber, teve atitude semelhante.

Ela falava misturado. Ela misturava as duas línguas numa frase. Quando ela foi para o *Kindergarten*, aí ela começou a falar menos português e mais alemão. Aí eu não abri mão do português. Quando ela falava mais o alemão para mim, eu respondia em português. Ela me perguntava em alemão e eu respondia em português. (L, 2017)

Eu não deixava de jeito nenhum falar alemão comigo. Eu sempre fui muito sem liberdade para entrar o alemão. Porque eu tinha medo. Eu via que tinha muita mãe que deixava o filho falar em alemão, falava em português com o filho e aí desenvolvia um português passivo. E eu tinha pânico do português passivo. Porque alemão eu não ia falar mesmo, isso era óbvio, eles iam ter que entender. Mas o fato de eles não me responderem em português era o que me deixava em pânico. (...) Então a estratégia era livro, falar o tempo todo, mandar eles repetirem quando eles não sabiam a palavra. Muitos filmes, muitos DVDs. (B, 2018)

A resposta de A, a seguir, deixa evidente sua preocupação com a aquisição de ambas as línguas por seu filho, o que pode ter se intensificado devido ao contexto familiar, formado por pais ambos brasileiros. O desafio de manter a língua portuguesa quando a criança não quer usá-la por se sentir diferente foi outro tópico importante mencionado.

Me informando a respeito eu vi que para o (*nome do filho*) a melhor opção era que a gente fosse sempre coerente e consequente. E falasse com ele somente em português. Para ele não adquirir os nossos vícios de linguagem em alemão, né? E diante disso, até ele completar dez anos de idade, ele só falava em português. Ele só foi aprender alemão no jardim de infância. E aí em três meses, ele já falava alemão. E aí que que surgiu? Ele queria falar alemão. E aí a gente teve que ser muito consequente, né? E aí a gente continuou falando com ele somente em português. (...) A única barreira que ele teve foi de querer, assim que ele entrou no *Kindergarten*, se sentir igual às crianças e falar alemão. (...) Mas aí a gente contornou, aí ele já tava maior, a gente explicou a importância de tudo, ele entendeu e continuou. (A, 2017)

A participante N, por sua vez, revela que, apesar de ter conhecimento a respeito da estratégia *one person-one language*, percebeu que, em seu contexto, esse não seria o melhor

método:

A gente combinou que quando nós estamos em família juntos, ele (*o marido*) fala português também. Nós combinamos isso na frente das crianças. Então... eles falam que tem que manter a língua para a criança não se confundir, mas... eu tô em desvantagem, porque eu sou a única a falar e o alemão nunca vai estar em desvantagem. (N, 2019)

Ganhos sociais e cognitivos – na linha sustentada por García (2009) que, como mencionamos, defende a transformação da língua minoritária em recurso econômico, intelectual e cultural –, possibilidade de conversar com familiares, manutenção da identidade brasileira, entre outros, foram os elementos motivadores citados por L.

Eu acho que também é uma identidade nossa que não pode ser perdida, né? Eu falo: é a minha língua materna. Ela tem avós, ela tem família no Brasil. E é bom para o desenvolvimento social dela, sabe? Cognitivo... desenvolver outras línguas também eu acho importante para o seu futuro. E ela cria uma facilidade muito grande de aprender outras línguas. (...) Então para mim era importante que a (*nome da filha*) falasse português para se comunicar com a minha família. Eu acho impossível uma criança não conseguir falar com os avós, sabe? Eu acho isso uma falta de respeito com os avós, com a pátria, com a língua. Com a própria personalidade da mãe, sabe? Eu sou brasileira, como que ela não vai falar a minha língua? (L, 2017)

A comunicação com familiares também foi mencionada por A:

Eu sempre falava para ele “filho, nós precisamos falar em português... por quê? Você falando em português com a mamãe... ele era pequenininho... você vai poder falar com a vovó, com o titio, né? E se você passar a falar alemão com a mamãe, você vai esquecer o português e você vai parar de falar com a sua família.”

A entrevistada F destacou igualmente a comunicação com familiares e a questão da identidade (“*Esse contato com o meu país, com a minha família, com a minha história, com o meu passado*”) foi mencionada por ela, além de por G e por B. O reconhecimento da língua como um valor intrínseco à identidade é salientado pelas participantes, que percebem-na, efetivamente, como uma herança a ser transmitida.

Então, o valor para mim parte da família. É ali onde você começa a moldar isso. Então, se

eu dou oportunidade de que elas falem o português, eu concedo as duas coisas. Esse contato com o meu país, com a minha família, com a minha história, com o meu passado, e a independência que elas se comuniquem nesse meio sem que eu tenha que ser o veículo condutor da informação. (F, 2017)

O fato de eu trazer minha cultura para eles é também de eu saber que o meu mundo pode crescer um pouquinho mais além de mim. (...) Eu não conseguiria falar outra língua com eles. Eu falo português com eles, porque não existe outro caminho. (G, 2018)

Eu não ia conseguir falar em alemão com eles, porque o alemão não me representa. Eu não consigo me expressar como eu gostaria em alemão. Eu não me vejo nessa língua, não é uma coisa que faz parte de mim, é uma ferramenta. Se eles não souberem falar português, eu vou ser uma estrangeira pra eles. (B, 2018)

Peça-chave na promoção da LH, a família – aqui representada pelas mães – deve ter sua identidade cultural problematizada e discutida, uma vez que dela dependerão os possíveis conflitos, posturas e atitudes em relação a ambas as culturas – a de origem e a de acolhimento – que influenciarão diretamente a efetividade da aquisição e preservação, neste contexto, do PLH.

A partir da próxima seção, apresento os dados recolhidos e resultados obtidos da participação daqueles que foram o foco desta pesquisa: as crianças falantes de português, divididas em três grupos de contexto de aquisição da língua (PLH, PLA e PLI).

2.3. Entrevistas com crianças

Como indicado nos Aspectos Metodológicos, foram conduzidas entrevistas com crianças na Alemanha, na Suíça e no Brasil com duas principais finalidades: (i) recolher dados que possibilitassem a construção de perfis gerais de crianças bilíngues (português e alemão) em contextos de aquisição do português como língua de herança na Alemanha e na Suíça e como língua adicional e língua inicial no Brasil e (ii) investigar o emprego de construções linguísticas de imprecisão a partir das interações comunicativas estabelecidas durante as entrevistas.

Muitos dos dados coletados durante essas entrevistas foram apresentados no capítulo Aspectos Metodológicos para descrever os participantes, as faixas etárias, as estruturas familiares, os contextos de aquisição de ambas as línguas, bem como os diferentes estatutos assumidos por cada uma ao longo da vida. De acordo com as classificações apresentadas na Fundamentação Teórica, as crianças podem ser todas classificadas como **childhood bilinguals**, uma vez que ambas as línguas foram adquiridas ou desde o nascimento ou ainda durante a infância. Em termos de identidade cultural (HAMERS & BLANC, 2000), alguns participantes

pertencem ao **bilinguismo bicultural**, em que o indivíduo bilíngue se identifica positivamente com os dois grupos culturais e é igualmente reconhecido como membro integrante desses dois grupos, enquanto outros, ao **bilinguismo monocultural**, em que o sujeito se identifica e é reconhecido por apenas um dos grupos culturais aos quais as línguas se vinculam.

Como foi destacado na Fundamentação Teórica, é possível a um indivíduo bilíngue ser fluente em ambas as línguas e se posicionar monoculturalmente. Dentre as crianças participantes da pesquisa, não foram identificados casos de **bilinguismo acultural**, o qual está relacionado ao contexto em que o indivíduo renuncia à sua identidade cultural vinculada à sua primeira língua e adota os valores culturais associados à segunda, nem casos de **bilinguismo descultural**, que se refere à situação em que o indivíduo desvincula-se de sua própria identidade cultural, mas falha ao tentar adotar aspectos culturais dos membros falantes da segunda língua.

Nas subseções seguintes, apresento, então, informações adicionais também relevantes para uma melhor compreensão das temáticas abordadas nas entrevistas com as crianças, como, por exemplo, as políticas linguísticas familiares, os contextos de uso de cada língua, questões identitárias, entre outras.

2.3.1. Grupo PLH na Alemanha e na Suíça

Para todas as crianças deste grupo, o alemão é a língua que dominam melhor e é a mais falada nas interações comunicativas com amigos e na escola. No ambiente familiar, uma vez que as mães são todas brasileiras e todos os pais falam fluentemente português, esta é a língua dominante. Ainda assim, por terem nascido na Alemanha ou na Suíça e terem vivido toda sua vida – ou a maior parte, no caso de algumas crianças – fora do Brasil, a língua em que se sentem mais confortáveis é o alemão. Dentre os membros deste grupo, apenas dois frequentam aulas de língua portuguesa regularmente. Os outros possuem contato com o português apenas em casa e em encontros esporádicos com outros falantes da língua.

Como mencionado, o português é a língua mais usada em ambiente familiar por essas crianças. Afirmações como as de LF, a seguir, foram identificadas nas entrevistas com outros participantes:

Eu acho que eu falo mais português na mesa. Quando eu quero falar uma coisa pra família, eu acho que na maioria eu falo português. (LF, 13 anos, PLH)

Nos outros contextos de interação comunicativa, como esperado, o alemão é a língua

dominante. Na passagem a seguir, FW responde à pergunta referente à língua sob a qual ele possui maior domínio:

Um pouquinho mais em alemão, porque... eu nasci na Suíça e na Suíça quase sempre fala alemão. (FW, 8 anos, PLH)

Ao longo das entrevistas, foi possível identificar o constante trabalho dos responsáveis para a manutenção da língua portuguesa. Todos parecem estar cientes de que é só através de hábitos sólidos e constantes que se torna possível manter o português na vida de seus filhos. Nos excertos seguintes, indícios das políticas linguísticas familiares podem ser observados através de atitudes das mães e da importância dada pelas crianças à língua portuguesa:

Quando a gente sai da escola, que a gente já tá com tanto alemão, aí a gente fala um pouquinho de alemão com ela, mas aí ela fala português, aí a gente também aos poucos começa a falar português com ela. (LY, 9 anos, PLH)

P²⁰⁰: Além do fato de a mamãe ser brasileira, por que mais você acha que é importante você falar português?

Porque eu estou aqui na Suíça e eu nunca vou falar português, aí eu não sei como falar. Aí eu não consigo falar com a vovó e com os outros do Brasil. (FW, 8 anos, PLH)

Para eu me comunicar no Brasil, para eu poder talvez estudar no Brasil e para eu me comunicar com os meus parentes no Brasil. (FM, 10 anos, PLH)

A gente quase só tem gibi em português. Acho que a gente só tem dois ou três em alemão. (DF, 11 anos, PLH)

É a língua da minha mãe e eu também quero que os meus filhos falem. (LY, 9 anos, PLH)

Eu gostaria de falar português com eles (*com os filhos no futuro*). Eu acho que eu não iria querer ensinar para eles alemão, porque eles já iriam aprender na escola. (LF, 13 anos, PLH)

As respostas dos participantes quanto a seus processos identitários, por sua vez, revelam que esses os relacionam ao seu país de nascimento, ao país de origem dos pais e, ainda, à língua.

De onde você vem também assim... mostra talvez sua personalidade um pouco. (AK, 13 anos, PLH)

Eu sou mais alemãozinho um pouquinho, porque na Suíça fala mais alemão e não

²⁰⁰ “P” refere-se à pesquisadora.

português. (FW, 8 anos, PLH)

Toda criança precisa conhecer a sua *Muttersprache*²⁰¹. Eu preciso conseguir, isso é o que me faz de verdade ser brasileiro, isso é o que me faz uma criança especial. Se eu não falar português, eu não sou o (*nome do entrevistado*). (NF, 9 anos, PLH)

Os meus pais nasceram no Brasil, mas eu nasci na Alemanha, então eu sou alemão e brasileiro. (NF, 9 anos, PLH)

Cinquenta por cento de mim também é brasileiro. (SO, 9 anos, PLH)

P: Você se apresentaria como alemão ou como brasileiro?

Teuto-brasileiro. Eu tenho as duas nacionalidades, minha mãe é brasileira e meu pai é alemão. (FM, 10 anos, PLH)

Eu sempre falo que eu sou brasileira, porque eu acho mais legal se eu posso falar que eu sou de bem longe. (...) Às vezes eu sou mais alemã, às vezes mais suíça. Quando eu vou pra escola às vezes tem assim uns momentos que eu me sinto bem brasileira assim, bem diferente do que os outros. Mas aí quando eu fico em casa, eu me sinto suíça perto da mamãe. (CB, 12 anos, PLH)

Como também ocorreu com o grupo PLI, conforme observaremos posteriormente, as crianças falantes de PLH participantes da pesquisa se definiram, em sua maioria, como indivíduos de identidade híbrida, identificando-se com ambas as culturas presentes em sua vida.

A seguir, apresento dados interessantes extraídos das entrevistas com os falantes de PLA.

2.3.2. Grupo PLA no Brasil

Este grupo é composto, em sua maioria, por filhos de casais ambos alemães (ou de origem alemã). Dos oito participantes, dois mudaram-se para o Brasil e iniciaram o contato com a língua portuguesa há, relativamente, pouco tempo (entre 1 e 2 anos), enquanto os outros cinco vivem no país há mais tempo. Entretanto, todos têm contato amplo com a língua portuguesa apenas na escola e, mesmo nesse espaço, muitos se comunicam por uma boa parte do tempo com seus colegas e professores em alemão, uma vez que se trata de uma escola bilíngue. A língua dominante em todas as interações comunicativas fora da escola é o alemão. Além de conversarem com a família apenas nesta língua, possuem amigos que são, em sua maioria, também alemães, o que faz com que essa seja a língua mais utilizada pelos participantes nos espaços fora da escola, ainda que estejam no Brasil. Dessa forma, as crianças deste grupo

²⁰¹ Termo em alemão para língua materna.

dominam melhor a língua alemã e, segundo eles próprios, se sentem mais confortáveis para se comunicar nessa língua. Esses aspectos do grupo PLA encontram-se exemplificados nas seguintes passagens das entrevistas:

Em casa, a gente não fala português. Só quando tem visita. (BH, 11 anos, PLA)

Eu tenho um amigo que fala que nem eu, as duas línguas, mas eu falo em alemão com ele. (TS, 14 anos, PLA)

P: E você prefere ler em alemão?

Bem mais. Eu não gosto de ler em português. (TS, 14 anos, PLA)

Ela tentava me ensinar (*a mãe, que, no caso desta participante, é brasileira e, portanto, exceção neste grupo*) tipo eu ouvia, eu entendia tudo que ela falava, mas eu respondia em alemão. (CL, 13 anos, PLA)

Diferentemente do que foi verificado nos grupos PLH e PLI, os falantes de PLA definem-se, em sua maioria, como alemães, não se identificando como indivíduos envolvidos em dois processos identitários. Exemplifica esse contexto a seguinte resposta de CL quando questionada sobre sua identidade:

Alemã. Eu nasci lá, né? Tipo mesmo que eu more aqui, mesmo que a minha mãe seja brasileira, eu me defino como alemã. Mesmo que eu fale português aqui. (CL, 13 anos, PLA)

Por fim, apresento, na próxima seção, os aspectos mais importantes relatados pelos falantes de PLI nas entrevistas.

2.3.3. Grupo PLI no Brasil

As crianças deste grupo nasceram no Brasil²⁰² e viveram todos os anos de sua vida (ou a maioria), até o presente, nesse país. A língua dominante, em todos os espaços, é o português: em casa, na escola, nos círculos de amizade. Apesar de também frequentarem a escola bilíngue, comunicam-se, na maior parte do tempo, com colegas e professores em língua portuguesa. O predomínio dessa língua pode ser observado nas seguintes passagens:

²⁰² A única exceção é a participante LN, que nasceu na Áustria, mas mudou-se para o Brasil ainda com um ano de idade.

Eu acho que todo dia eu falo 75% português e 25% alemão. Porque assim alemão é mais mesmo nas aulas e apesar de que assim com as minhas amigas, na aula, às vezes eu falo português, sabe? Então não é toda aula inteira que eu falo alemão. (SL, 13 anos, PLI)

Então, ela (*a mãe*) gosta que eu responda em alemão. Só que, às vezes, tipo... eu respondo em português. Muitas vezes. Porque eu convivo mais com o português. (AN, 10 anos, PLI)

Olha, tipo assim meu pai fala em alemão toda hora com a gente, só que a gente responde toda hora em português. (LN, 14 anos, PLI)

Não é sempre que eu falo alemão com o meu pai, porque sempre tem tipo uma coisa... por exemplo, minha mãe tá junto, aí a gente tem que falar português, porque é mais fácil pra ela entender. (SL, 13 anos, PLI)

A consciência de seus processos identitários híbridos, como também foi constatado no grupo PLH, foi expressa pela maioria dos participantes deste grupo e é exemplificada pelos excertos a seguir:

Eu falaria que eu sou um pouco brasileira e um pouco austríaca. (FL, 11 anos, PLI) Eu ia falar metade metade. Metade brasileira e metade alemã. (CE, 10 anos, PLI) Então, eu acho que eu sempre me considero metade brasileira, metade alemã. Assim eu acho que eu nunca vou me considerar totalmente uma coisa só, porque eu acho que eu tenho essas duas raízes, entendeu? (SL, 13 anos, PLI)

Eu falaria que eu sou metade metade. Eu não me imagino sendo só austríaco, ou seja, morando na Áustria, não sabendo falar português, pra mim não dá. E sendo só brasileiro também não consigo me imaginar, sem falar alemão, sem esquiar, vai tirando um monte de coisas que você faz no dia a dia, por você conhecer outra cultura. Então, eu tenho que ser metade metade. (LC, 13 anos, PLI)

Acho que eu sou mais alemã do que brasileira assim... meu cabelo, meus olhos. De personalidade, daí brasileira. (LX, 10 anos, PLI)

Apresentados os aspectos mais relevantes das entrevistas conduzidas com as crianças, início, na seção subsequente, a explanação a respeito dos experimentos aplicados a esses participantes.

3. Experimentos e resultados

3.1. Experimento de identificação e compreensão

Uma vez que a compreensão exige sempre mais informações do que aquelas apresentadas diretamente na forma linguística, pretendi, através dos experimentos realizados, verificar se os participantes identificariam o processo em que o locutor antecipa a interpretação do discurso pelo interlocutor, o que o orientaria em suas escolhas a construir seu enunciado e a comunicar suas intenções o mais claramente possível. A intenção de proteger-se contra possíveis contestações relaciona-se com a inferência do locutor a respeito da percepção ou compreensão de sua mensagem por parte do interlocutor por meio de "pistas" socialmente estabelecidas, as quais exigem uma compreensão dos mecanismos subjacentes à lógica sociocultural da língua. Essa intenção pode ser codificada sintaticamente, como no caso dos contextos de uso das construções linguísticas apresentadas às crianças neste experimento.

Nesta seção, retomo as perguntas do experimento, já mencionadas nos Aspectos Metodológicos e apresentadas no Anexo XI, indico os objetivos motivadores da formulação das mesmas e os resultados obtidos a partir das respostas das crianças participantes de cada grupo.

O primeiro trecho apresentado originou as perguntas 1 e 2 do experimento.

Excerto motivador 1 (CARROLL, 2009:16):

Como era inútil esperar junto à porta, ela voltou à mesa, na esperança de encontrar outra chave ou, ao menos, um manual de instruções para as pessoas encolherem como telescópios. Dessa vez encontrou uma garrafinha. (– Certamente não estava aqui antes – disse Alice.) Amarrada no gargalo, havia uma etiqueta com as palavras: BEBA-ME. Tudo bem dizer beba-me, mas a pequena e esperta Alice não faria aquilo sem pensar, – Não, eu vou olhar primeiro – disse ela – e verificar se está escrito veneno ou não. Ela não se esquecia das muitas histórias que contavam que, se alguém beber muito de uma garrafa onde está escrito veneno, é **quase certo** que vai se dar mal, cedo ou tarde.

Como revelado pela aplicação do estudo piloto, considerei necessário destacar a construção linguística sob a qual desejava que o participante focasse sua atenção. Atuando como um modificador do adjetivo *certo*, o item *quase* proporciona uma aproximação. Ao funcionar como advérbio, ele vincula-se à categoria que atinge circunstâncias, qualificando-as, ou seja, a categoria qualidade, uma categoria cognitiva abstrata²⁰³, a qual tem relação direta com uma ação altamente complexa e abstrata de qualificar informações e a qual demanda muito pouco de conhecimento externo, pois uma configuração construcional abstrata guia todo o

²⁰³ Admito, neste trabalho, a seguinte sequência de categorias cognitivas, já apresentada na Fundamentação e resultante do estudo crítico das categorias propostas por Heine, Claudi e Hünemeyer (1991) desenvolvido por Lima-Hernandes (2010:89): corpo > pessoa > objeto > (atividade) > espaço > tempo > processo > qualidade > avaliação.

aparato cognitivo a funcionar com o que de mais básico possui em seu computador orgânico, ou seja, a mente: o processo analógico. O fato é que todo indivíduo, desde cedo, estabelece comparações, o que lhe permite reconhecer não somente um processo útil para comunicar ideias e avaliações, mas, acima de tudo, lhe garante a mobilização de um mecanismo para se aprender qualquer coisa, inclusive língua.

Quase é item de polaridade negativa, o qual opera neutralizando propriedades da assertividade. Em *quase certo*, a face do narrador é preservada, pois *quase* impede que haja comprometimento por parte do mesmo – afinal, ele não pode afirmar que, em todas as histórias, os personagens se deram mal “ao beber muito de uma garrafa onde está escrito veneno” – e, por outro lado, o conceito pretendido pelo adjetivo *certo* é transmitido; o *frame* a ele relacionado é acessado pelo leitor, ou seja, a ideia de alguém “se dando mal” ao beber de uma garrafa onde está escrito “veneno” é rapidamente imaginada pelo leitor. O narrador, dessa forma, permite que esse contexto seja acionado e, ao mesmo tempo, o controla através do emprego de *quase*. Castilho (2010:564) propõe a classificação de “advérbio qualificador delimitador aproximador” para *quase* e concordamos com o autor ao afirmar que:

Ao comprometer a prototipicidade da classe-escopo, os aproximadores desempenham na esfera do discurso o importante papel de “controlar” a recepção dos significados. Por meio deles, passamos ao nosso interlocutor instruções sobre como ele deve acionar os mecanismos linguísticos de significação.

Portanto, os mecanismos linguísticos de significação de *certo* são acionados pelo leitor, entretanto, *quase* “controla” o modo como deverão ser recepcionados. Para verificar se essa função de *quase* foi percebida e compreendida pelos participantes, propus as seguintes questões, após apresentar o trecho.

1) Para Alice, se uma pessoa bebe muito de uma garrafa onde está escrito *veneno*, é certeza que essa pessoa vai se dar mal? Justifique sua resposta transcrevendo uma palavra ou um conjunto de palavras do trecho.

2) Agora, substitua a expressão destacada no trecho por outra de mesmo sentido.

Após analisar as respostas de cada participante à questão 1, organizei os dados em uma

tabela, a partir da qual podemos comparar os resultados de cada grupo de participantes (PLH, PLA e PLI). O símbolo OK indica que a função da construção em questão foi identificada e compreendida, enquanto X sinaliza que isso não ocorreu. Como já mencionado, os participantes são representados por siglas. Considero importante, ainda, apresentar novamente as idades dos participantes em cada tabela. Esse fator será fundamental no momento de equilibrar posteriormente o número de participantes de cada grupo para o desenvolvimento da análise quantitativa.

Participante	Idade	Grupo	Identificação da função de <i>quase</i>
ME	10	PLI	X
AN	10	PLI	OK
LX	10	PLI	OK
CE	10	PLI	OK
FL	11	PLI	OK
LE	11	PLI	X
ML	11	PLI	X
LC	13	PLI	OK
BN	13	PLI	OK
SL	13	PLI	OK
GW	14	PLI	OK
LN	14	PLI	X
PH	8	PLA	X
FZ	10	PLA	X
BH	11	PLA	X
MS	13	PLA	OK
CL	13	PLA	OK
MX	13	PLA	OK
PL	14	PLA	OK
TS	14	PLA	OK
GF	7	PLH	X
FW	8	PLH	OK
LY	9	PLH	OK

SO	9	PLH	X
CK	9	PLH	OK
NF	9	PLH	OK
FM	10	PLH	OK
DF	11	PLH	OK
CB	12	PLH	X
LF	13	PLH	X
AK	13	PLH	OK
LK	13	PLH	OK

Tabela 5: Respostas à pergunta 1 do experimento escrito

As respostas revelaram que a função de *quase certo* foi compreendida pela maior parte dos participantes de todos os grupos. *Quase* produz um cálculo matemático, que permite excluir a possibilidade de categoricidade (morfofossintática), de certeza (pragmática) e de empenho assertivo da face (discurso). Ainda que a função desempenhada por *quase* ao agir sobre *certo* seja, como explanado anteriormente, complexa, tem-se, neste caso, um processo inferencial menos complexo do que em outros, como observaremos ao longo da apresentação dos resultados desse experimento. Na passagem “Ela não se esquecia das muitas histórias que contavam que, se alguém beber muito de uma garrafa onde está escrito veneno, é **quase certo** que vai se dar mal, cedo ou tarde.”, tem-se um valor de probabilidade codificado, ao passo que em outras das passagens selecionadas, como demonstraremos, há a codificação de intenções ainda mais abstratas e complexas.

O valor de probabilidade codificado por *quase certo* foi identificado pela maioria dos participantes e as diferentes construções por eles apresentadas ao realizar a substituição solicitada na questão 2 exigem reflexão. Inicialmente, apresento, na tabela a seguir, as respectivas construções por eles empregadas. O sinal – indica que não houve resposta ou que ocorreu um problema de interpretação da questão.

Participante	Idade	Grupo	Construção empregada para substituir <i>quase certo</i>
ME	10	PLI	provavelmente

AN	10	PLI	mais ou menos certo
LX	10	PLI	provável
CE	10	PLI	possível
FL	11	PLI	talvez
LE	11	PLI	provável
ML	11	PLI	<i>concerteza</i> ²⁰⁴
LC	13	PLI	bem provável
BN	13	PLI	muito provável
SL	13	PLI	provável
GW	14	PLI	muito provável
LN	14	PLI	certeza
PH	8	PLA	certo
FZ	10	PLA	–
BH	11	PLA	pode ter certeza
MS	13	PLA	praticamente certeza
CL	13	PLA	provável
MX	13	PLA	talvez
PL	14	PLA	–
TS	14	PLA	provável
GF	7	PLH	–
FW	8	PLH	provavelmente
LY	9	PLH	praticamente óbvio
SO	9	PLH	–
CK	9	PLH	<i>likely</i> ²⁰⁵
NF	9	PLH	poderia
FM	10	PLH	bem provável
DF	11	PLH	pode ser verdade

²⁰⁴ Ao transcrevermos respostas ou parte de respostas dos participantes, mantivemos sempre a ortografia por eles utilizada. Não realizamos, portanto, correções ou edições e nos mantivemos fiéis à produção linguística realizada por eles.

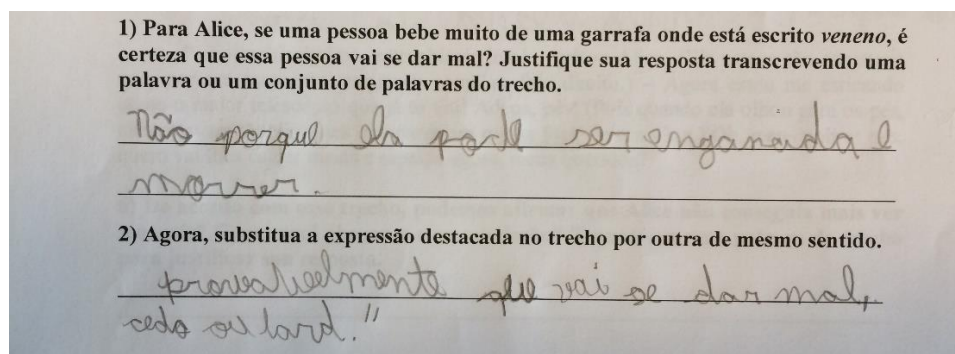
²⁰⁵ Tendo residido, por uma parte da sua vida, na Suécia, onde a língua predominante, para CK, era o inglês – uma vez que a família optou por uma escola internacional, onde a língua utilizada para comunicação e ensino era a inglesa – a participante, apesar de não empregar uma palavra em português, demonstra compreender o valor de probabilidade codificado pela construção *quase certo* ao substituí-la por *likely*.

CB	12	PLH	com certeza
LF	13	PLH	–
AK	13	PLH	tem uma chance
LK	13	PLH	provável

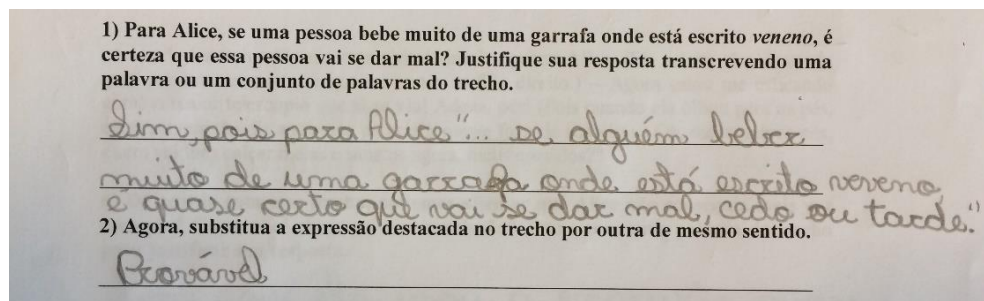
Tabela 6: Respostas à pergunta 2 do experimento escrito

A aplicação da questão 2 revelou-se bastante eficiente, uma vez que permitiu confirmar os resultados obtidos através das respostas à questão 1. Foi possível verificar quais participantes efetivamente não identificaram e não compreenderam a função de *quase certo* e quais apenas tiveram problemas de interpretação, mas reconheceram o valor de probabilidade codificado.

A partir das respostas à questão 1, os participantes ME (PLI), LE (PLI), ML (PLI), LN (PLI), PH (PLA), FZ (PLA), BH (PLA), GF (PLH), SO (PLH), CB (PLH) e LF (PLH) haviam demonstrado não identificar a função de *quase* na construção *quase certo*. As respostas à questão 2, entretanto, revelaram que ME (PLI) e LE (PLI) compreendem essa função, como podemos observar:



(ME, PLI, 10 anos)



(LE, PLI, 11 anos)

Enquanto ME e LE demonstram não ter interpretado adequadamente a questão 1, as respostas à questão 2 revelam que compreendem o valor de probabilidade codificado por *quase certo* no trecho apresentado. Os participantes FZ (PLA), GF (PLH), SO (PLH) e LF (13), entretanto, não responderam à segunda questão, o que pode sinalizar um problema de interpretação de ambas as questões. É importante ressaltar que os participantes FZ e GF não responderam adequadamente a nenhuma das questões e constituem, portanto, casos à parte. A dificuldade poderia ser atribuída à idade dessas crianças, 10 e 7 anos, respectivamente. Os participantes ML, LN, PH, SO, CB e LF, por sua vez, demonstram a não identificação e compreensão da função de *quase* na construção *quase certo*. A seguir, as respostas de alguns dos participantes:

1) Para Alice, se uma pessoa bebe muito de uma garrafa onde está escrito *veneno*, é certeza que essa pessoa vai se dar mal? Justifique sua resposta transcrevendo uma palavra ou um conjunto de palavras do trecho.

Sim, pois é veneno.

2) Agora, substitua a expressão destacada no trecho por outra de mesmo sentido.

Cóisa ruim para saúde.

(FZ, PLA, 10 anos)

1) Para Alice, se uma pessoa bebe muito de uma garrafa onde está escrito *veneno*, é certeza que essa pessoa vai se dar mal? Justifique sua resposta transcrevendo uma palavra ou um conjunto de palavras do trecho.

Sim "Ela não se equacia ... tarde"

2) Agora, substitua a expressão destacada no trecho por outra de mesmo sentido.

(SO, PLH, 9 anos)

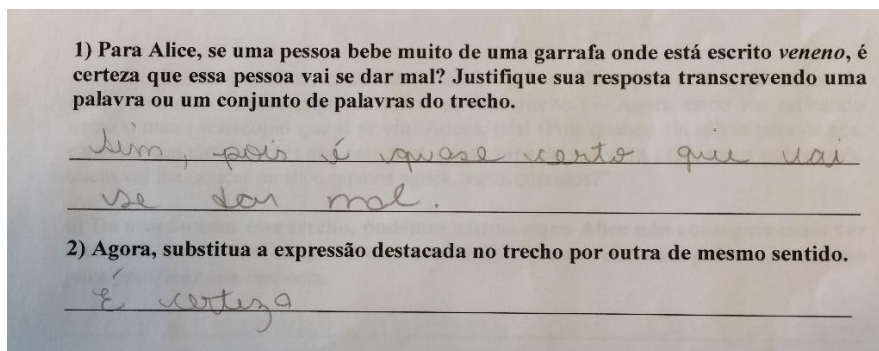
1) Para Alice, se uma pessoa bebe muito de uma garrafa onde está escrito *veneno*, é certeza que essa pessoa vai se dar mal? Justifique sua resposta transcrevendo uma palavra ou um conjunto de palavras do trecho.

Sim, pois é quase certo que a pessoa vai se dar mal, certo ou tarde.

2) Agora, substitua a expressão destacada no trecho por outra de mesmo sentido.

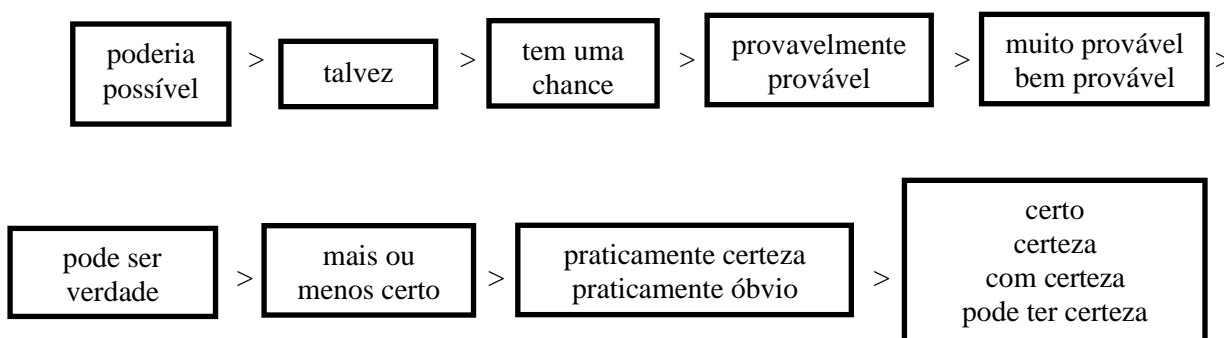
com certeza.

(ML, PLI, 11 anos)



(LN, PLI, 14 anos)

Os resultados revelam, portanto, que a expressiva maioria dos participantes compreende o valor de probabilidade codificado pela construção *quase certo*, mas, interessantemente, a substitui de forma variada, apresentando diferentes graus de probabilidade e, portanto, diferentes graus de aproximação de *quase* ao valor de seu escopo *certo*. De fato, *quase* é advérbio e aparece mais frequentemente, é mais gramatical do que nomes e nunca aparece de forma isolada. Permite, portanto, maior transferência interpretativa. Apresento, a seguir, as construções empregadas pelos participantes organizadas em uma escala:



A variedade de graus apresentada pelos participantes revela a complexidade de *quase*, que leva a diferentes formas de acesso à ideia de aproximação ao conceito de *certo*. A impossibilidade, vivenciada por CK, de expressar essa aproximação através de uma construção linguística do português reforça quão exigente é esse processamento e quão dependente de um experienciamento maior da lógica da comunidade sociocultural da língua alvo.

As questões 3 e 4, apresentadas abaixo, foram elaboradas estrategicamente com o propósito de tornar possível a introdução da questão 5. As construções linguísticas abordadas

foram *um bocadinho* e *muito*. As questões exigiam atenção e foco nesses quantificadores, destacados no trecho. Em seguida, apresento as respostas dos participantes a essas duas questões, em sequência.

Excerto motivador 2 (CARROLL, 2009:53-56):

- Bem, talvez a senhora não tenha passado por isso ainda – disse Alice –, mas quando a senhora tiver que se transformar numa crisálida²⁰⁶ e depois numa borboleta, como vai acontecer um dia, a senhora sabe, então eu acho que nesse dia a senhora vai achar a mudança **um bocadinho** esquisita, não vai?

- Nem um pouco... – respondeu a Lagarta.

- Bem, talvez a sua maneira de sentir as coisas seja diferente – disse Alice. – O que eu sei é que tudo isso ia parecer **muito** esquisito para mim.

3) Como Alice acha que seria, para ela mesma, se ela passasse pelas transformações que uma lagarta passa para virar uma borboleta?

4) Para Alice, o que a Lagarta do texto acharia dessa mudança? Responda transcrevendo uma palavra ou um conjunto de palavras do trecho.

5) Por que, na sua opinião, Alice usou a expressão “um bocadinho” para se referir ao que ela acha que a lagarta pensaria a respeito da mudança e, depois, usou a expressão “muito” para se referir ao que ela mesma (Alice) sentiria em relação à mudança? Por que a menina usou expressões diferentes em cada caso?

O objetivo foi verificar se os participantes seriam capazes de depreender a intenção por trás das escolhas linguísticas da personagem Alice, ou seja, identificar o processo de emprego do quantificador *um bocadinho* com a função concreta e objetiva de quantificar e a função abstrata e subjetiva de permitir que o locutor – no caso, Alice – não se comprometesse ao fazer uma afirmação sobre algo que diz respeito aos sentimentos de outra personagem e que, por isso, poderia ser facilmente contestada. *Um bocadinho* é um sintagma nominal que se gramaticalizou (boca > bocado > bocadinho) como advérbio ambíguo: quantificador ou intensificador, a depender do contexto sucedente. Houve, assim, uma mais complexa evolução e transferência metafórica, o que faz o cálculo inferencial demandar mais conhecimento de língua. Além disso, *um bocadinho*, pelo princípio de quantidade (Givón, 2009), seria uma construção ainda mais complexa do que, por exemplo, *um bocado*.

Na tabela a seguir, apresento os resultados obtidos a partir da análise das respostas. Foram classificadas como OK as respostas que revelam que os participantes identificaram intenções mais abstratas e complexas no emprego de *um bocadinho* e, marcadas como X,

²⁰⁶ É explicado, em nota de rodapé no experimento, que esse é o terceiro estado do ciclo de vida de uma borboleta.

aquelas em que isso não ocorreu e apenas funções mais concretas e simples foram constatadas, sem que as intenções da personagem Alice fossem decodificadas, reconhecidas e compreendidas.

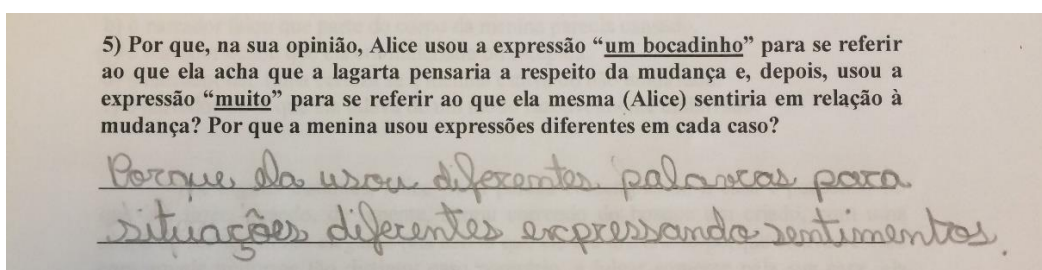
Participante	Idade	Grupo	Reconhecimento de intenções codificadas sintaticamente em <i>um bocadinho</i>
ME	10	PLI	X
AN	10	PLI	X
LX	10	PLI	X
CE	10	PLI	X
FL	11	PLI	X
LE	11	PLI	X
ML	11	PLI	X
LC	13	PLI	X
BN	13	PLI	X
SL	13	PLI	OK
GW	14	PLI	OK
LN	14	PLI	OK
PH	8	PLA	X
FZ	10	PLA	–
BH	11	PLA	X
MS	13	PLA	X
CL	13	PLA	X
MX	13	PLA	–
PL	14	PLA	OK
TS	14	PLA	OK
GF	7	PLH	–
FW	8	PLH	–
LY	9	PLH	X
SO	9	PLH	X
CK	9	PLH	X
NF	9	PLH	X
FM	10	PLH	X
DF	11	PLH	OK

CB	12	PLH	X
LF	13	PLH	X
AK	13	PLH	X
LK	13	PLH	X

Tabela 7: Respostas à pergunta 5 do experimento escrito

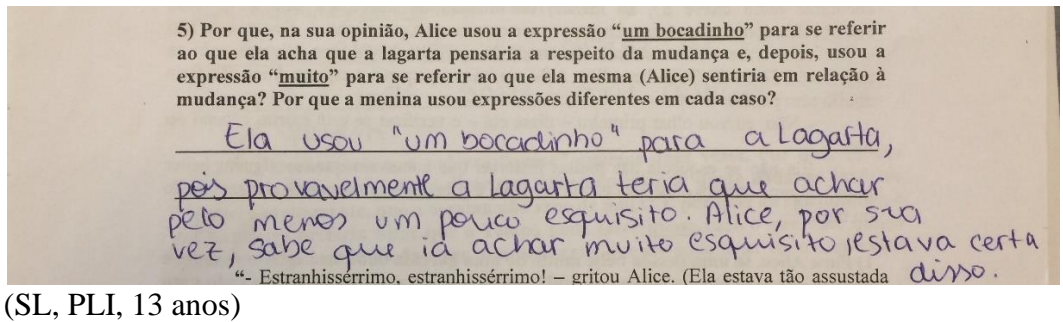
Não foi possível, para a maioria das crianças, decodificar as intenções pragmáticas mais complexas codificadas sintaticamente na construção *um bocadinho*. Já se esperava que houvesse mais dificuldade devido à complexidade da construção sinalizada anteriormente. Quanto maior a complexidade, mais difícil a apreensão. No caso das crianças do grupo PLH, a construção demandaria ainda mais atenção, uma vez que a leitura em língua portuguesa não é muito frequente entre a maior parte dos participantes, como pudemos observar na análise das entrevistas.

Algumas respostas referem-se, por exemplo, como observamos a seguir, ao fato de Alice e a Lagarta serem personagens diferentes e, portanto, terem sensações diferentes.

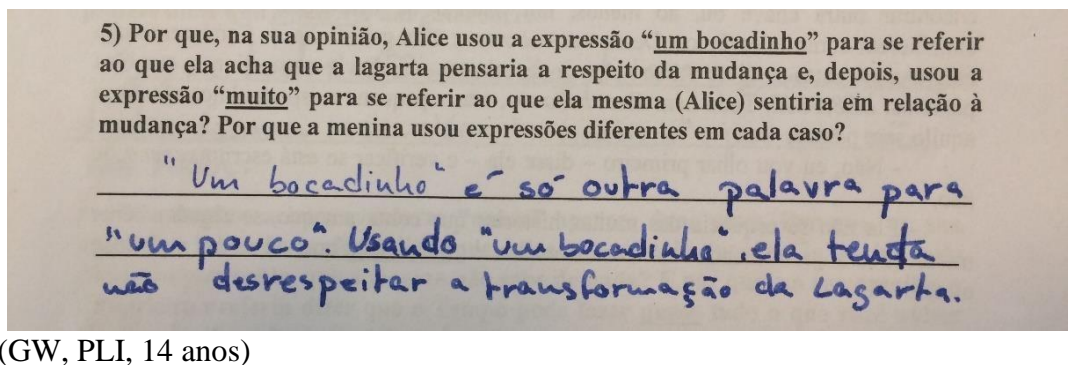
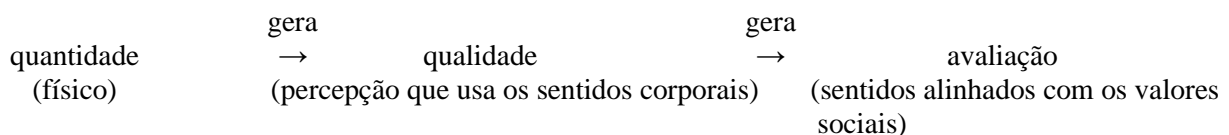


(LE, PLI, 11 anos)

A resposta de LE é interessante, na medida em que denuncia a fase de concretude de pensamento e de língua. No desenvolvimento humano, aprendemos que palavras diferentes codificam coisas diferentes no mundo. Só depois, aprendemos que existem sinônimos, gradações etc. A participante SL, por exemplo, identifica gradações (*um pouco, muito*) e sinaliza compreender que quantidade pode gerar qualidade que, por sua vez, pode gerar uma avaliação (*estava certa disso*).

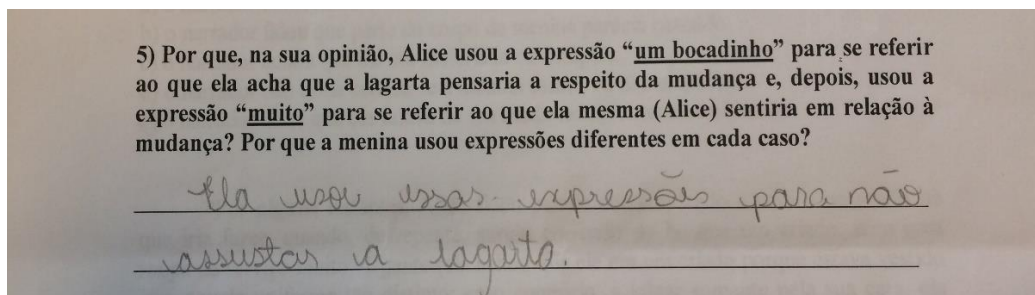


Em *um bocadinho esquisita*, a construção *um bocadinho* indica a quantidade (*um pouco, um tanto*) que couber na boca, ou seja, uma quantidade delimitada pela parte do corpo, assim como *um punhado* refere-se à quantidade que couber com o movimento de pegar do punho. A resposta de SL revela um pensamento mais abstrato, logo maior complexidade linguística, uma vez que sinaliza compreender o seguinte desenvolvimento:



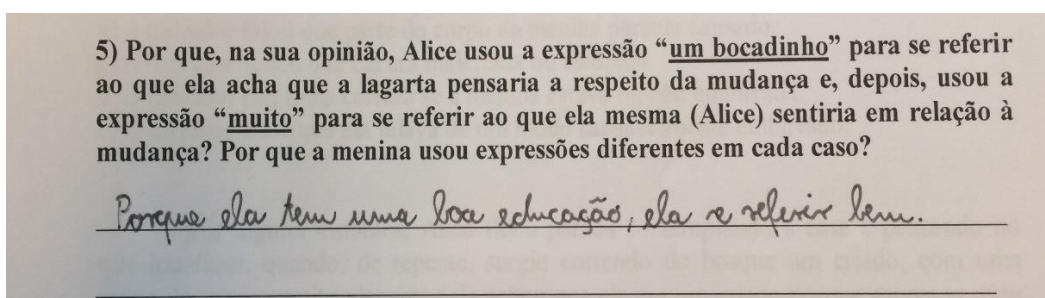
Segundo GW, a escolha linguística da personagem revelaria uma tentativa de “não desrespeitar a transformação da Lagarta”, o que leva a concluir que a participante percebe que, ao empregar *um bocadinho*, Alice deseja não se comprometer com sua afirmação. A intenção motivadora identificada por GW foi diferente daquela que hipotetizo – considero que Alice não queria se arriscar, pois sabia que poderia ser contestada, enquanto a participante acredita que ela tentava não ser desrespeitosa –, mas o processo de antecipação de uma possível reação por parte do interlocutor foi por ela reconhecido. É importante também ressaltar que, no entanto,

essa participante e outros dois parecem ter dado mais atenção ao diminutivo em *um bocadinho*, que sinaliza desde tamanho diminuto a minimização de confronto com vistas à polidez, o que pode revelar que não percebem efetivamente todo o sentido de *um bocado*.



(LN, PLI, 14 anos)

Da mesma forma como GW, a participante LN identifica o processo de antecipação de uma possível reação por parte do interlocutor, a qual seria, segundo a participante, de susto. Assim, segundo LN, a personagem Alice teria antecipado essa possível reação da Lagarta e empregado *um bocadinho* com a intenção de minimizar o peso conotado pelo escopo *esquisita*. Além disso, assim como, para GW, o diminutivo pode ter sido empregado como forma de “não desrespeitar”, esse teria a função de “não assustar” para LN. Na mesma linha, o participante PL reconhece a intenção de respeitar a Lagarta, demonstrando “uma boa educação”.



(PL, PLA, 14 anos)

Diferentemente dos outros participantes, TS depreende a intenção de ironizar, como observamos em sua resposta a seguir:

5) Por que, na sua opinião, Alice usou a expressão “um bocadinho” para se referir ao que ela acha que a lagarta pensaria a respeito da mudança e, depois, usou a expressão “muito” para se referir ao que ela mesma (Alice) sentiria em relação à mudança? Por que a menina usou expressões diferentes em cada caso?

Quando Alice usou a expressão "um bocadinho" ela está na sendo irônica. Na verdade, para ela seria muito estranho.

(TS, PLA, 14 anos)

A resposta revela uma boa percepção por parte do participante, que deixa claro que reconhece em *um bocadinho* uma função mais complexa e uma intenção de Alice, codificada sintaticamente.

Para investigar a percepção e compreensão de outra construção formada a partir do item aproximativo *quase*, apresentei o excerto motivador 3 e propus a questão 6. Menos complexa do que questões anteriores, essa intencionava verificar se os participantes perceberiam a atuação de *quase* como aproximativo que “controla” como a palavra *fora* deve ser interpretada. Neves (2000:251) classifica *quase* como um advérbio delimitador que marca um não-atingimento (com aproximação) de limite. Esse não-atingimento nos faz pensar na noção de polaridade negativa presente no item *quase*, cuja etimologia (Nogueira, 2014) remete à junção do advérbio latino *quam* – de base primordialmente comparativa – à conjunção *si* – carregada do chamado traço *irrealis*, responsável por suposições eventuais e potenciais, suposições irrealis, hipóteses e desejos que remetem ao plano de cenários baseadas em outras circunstâncias espaço-temporais distantes da situação dêitica. A construção *quase* carrega em si, portanto, a ideia de uma comparação que não pode ser efetivada, uma polaridade negativa que impede que o conceito de seu escopo (palavra ou expressão sobre a qual ela age) se realize. No trecho em questão, por exemplo, a polaridade negativa e o caráter aproximativo de *quase* permitiram que fosse sinalizada a ideia de que os pés de Alice não estavam fora de sua vista, mas que haviam chegado próximo de o ser.

Excerto motivador 3 (CARROLL, 2009:23):

- Estranhíssrrimo, estranhíssrrimo! – gritou Alice. (Ela estava tão assustada que, por um momento, esqueceu como se fala direito.) – Agora estou me esticando como o maior telescópio que já se viu! Adeus, pés! (Pois quando ela olhou para os pés, eles estavam tão distantes que pareciam **quase fora** de sua

vista.) Oh, meus pobres pés, quem vai lhes calçar meias e sapatos agora, meus queridos?

6) De acordo com esse trecho, podemos afirmar que Alice não conseguia mais ver seus pés? Como você chegou a essa conclusão? Transcreva uma palavra do trecho para justificar sua resposta.

Apresento, na tabela a seguir, os resultados obtidos a partir das respostas à questão 6.

Participante	Idade	Grupo	Identificação da função de <i>quase</i>
ME	10	PLI	–
AN	10	PLI	–
LX	10	PLI	OK
CE	10	PLI	OK
FL	11	PLI	X
LE	11	PLI	X
ML	11	PLI	X
LC	13	PLI	X
BN	13	PLI	OK
SL	13	PLI	OK
GW	14	PLI	OK
LN	14	PLI	OK
PH	8	PLA	X
FZ	10	PLA	X
BH	11	PLA	OK
MS	13	PLA	OK
CL	13	PLA	OK
MX	13	PLA	X
PL	14	PLA	X
TS	14	PLA	OK
GF	7	PLH	–
FW	8	PLH	OK
LY	9	PLH	OK

SO	9	PLH	X
CK	9	PLH	OK
NF	9	PLH	OK
FM	10	PLH	OK
DF	11	PLH	OK
CB	12	PLH	X
LF	13	PLH	OK
AK	13	PLH	OK
LK	13	PLH	OK

Tabela 8: Respostas à pergunta 6 do experimento escrito

Enquanto, no grupo PLH, nove participantes identificaram a função de *quase* em *quase fora*, a identificação não ocorreu com tanta frequência nos outros dois grupos. É interessante observar como no grupo PLI, constituído por crianças cuja língua portuguesa é a dominante, a mais utilizada por eles em todos os contextos sociais, um número considerável não pôde identificar em *quase* a função de impedir que o conceito de seu escopo *fora* se efetivasse. Apresento, a seguir, algumas das respostas em que, mesmo transcrevendo a palavra *quase*, os participantes não puderam compreender sua função.

6) De acordo com esse trecho, podemos afirmar que Alice não conseguia mais ver seus pés? Como você chegou a essa conclusão? Transcreva uma palavra do trecho para justificar sua resposta.

Os pés estavam tão longe que sua vista não os alcançava, "quase fora" é um palavra que justifica.

(LC, PLI, 13 anos)

6) De acordo com esse trecho, podemos afirmar que Alice não conseguia mais ver seus pés? Como você chegou a essa conclusão? Transcreva uma palavra do trecho para justificar sua resposta.

Sim pois ela usou a expressão quase fora de sua vista.

(LE, PLI, 11 anos)

6) De acordo com esse trecho, podemos afirmar que Alice não conseguia mais ver seus pés? Como você chegou a essa conclusão? Transcreva uma palavra do trecho para justificar sua resposta.

Sim, pois no trecho quase fora de sua vista significa que ela não conseguia ver os pés.

(MX, PLA, 13 anos)

Os participantes LC, LE e MX, assim como outros, não percebem gradação, logo não compreendem expressões recentemente gramaticalizadas. Outros não apresentaram dificuldades para compreender *quase* como construção dotada de polaridade negativa, a qual impede que o conceito de seu escopo (*fora*) seja efetivado. A participante SL demonstra, inclusive – ao contrapor *quase fora* a *totalmente fora* –, compreender o alcance bem próximo ao escopo, promovido por *quase* ao ser empregado no trecho, enquanto MS também percebe e compreende a construção em questão como um aproximativo de grande alcance, contrapondo-o a *completamente*. Os participantes FW e LF, apesar de apresentarem uma resposta mais curta, demonstram perceber, assim como as participantes SL e MS, a gradação sinalizada por *quase*.

6) De acordo com esse trecho, podemos afirmar que Alice não conseguia mais ver seus pés? Como você chegou a essa conclusão? Transcreva uma palavra do trecho para justificar sua resposta.

Alice ainda conseguia ver seus pés, pois eles estavam "quase fora" de ~~seu~~ sua ^{vista} alcance e não totalmente fora de sua vista.

(SL, PLI, 13 anos)

6) De acordo com esse trecho, podemos afirmar que Alice não conseguia mais ver seus pés? Como você chegou a essa conclusão? Transcreva uma palavra do trecho para justificar sua resposta.

Não se pode afirmar isso, já que foi dito que "quase" estavam fora de sua vista, mas não completamente.

(MS, PLA, 13 anos)

6) De acordo com esse trecho, podemos afirmar que Alice não conseguia mais ver seus pés? Como você chegou a essa conclusão? Transcreva uma palavra do trecho para justificar sua resposta.

só um poquitinho, quasi fora

(FW, PLH, 8 anos)

6) De acordo com esse trecho, podemos afirmar que Alice não conseguia mais ver seus pés? Como você chegou a essa conclusão? Transcreva uma palavra do trecho para justificar sua resposta.

(que pareciam quase fora da sua vista.) =
ela só consegue ver os pés um pouquinho

(LF, PLH, 13 anos)

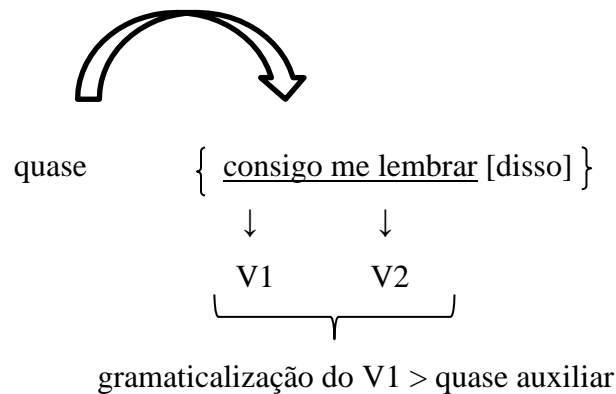
Outra função de *quase* é a de codificar iminência, impedindo que o efeito irreversível de verbos se produza. Para averiguar a percepção e compreensão dessa função, foi apresentado aos participantes o trecho a seguir, em que a expressão *quase consigo me lembrar* não aparece destacada. O destaque deixou de ser realizado, dessa vez, com o fim de verificar se grandes divergências apareceriam entre as respostas a essa questão e a outras, em que as expressões foram destacadas.

Excerto motivador 4 (CARROLL, 2009:24):

- Meu Deus, meu Deus, como está tudo esquisito hoje! (...) Deixe-me ver: será que eu era a mesma quando acordei hoje de manhã? Quase consigo me lembrar de ter me sentido um pouco diferente...

Quase consigo me lembrar indica que a personagem Alice não consegue se lembrar de como se sentiu e que apenas permanece na iminência de se lembrar, codificada por *quase*. O item *quase*, nesse caso, passou de quantificador de polaridade negativa a modalizador e seu escopo é maior do que em outros contextos. Além disso, trata-se de uma construção mais complexa, pois emprega um verbo (*consigo*) que já é gramaticalizado na língua. O verbo *conseguir* não é um verbo que comumente empregamos sozinho. Por exemplo, em “eu consigo esse documento”, *consigo* não é gramaticalizado, mas em “consigo me lembrar”, a intenção de esforço gramaticalizou-se em *consigo*. Na passagem *quase consigo me lembrar*, temos, dessa

forma, a intenção de esforço gramaticalizada em *consigo* e a intenção de minimizar gramaticalizada em *quase*. Ou seja, trata-se de uma construção altamente complexa, formada por camadas de complexidade.



As crianças tiveram de decodificar essas intenções e, apesar da complexidade, a maioria dos participantes compreendeu adequadamente as funções desempenhadas por essa construção. No caso das crianças falantes de PLH, esse processo de gramaticalização provavelmente ocorreu antes de as mães imigrarem. Dessa forma, elas já usam o verbo *consigo* como quase auxiliar, na função já gramaticalizada. O processo indicado acima é, dessa forma, comumente deflagrado na oralidade e muito provavelmente empregado usualmente pelas mães no cotidiano. Ou seja, a criança já “recebeu” esse verbo gramaticalizado. Ao ter acesso a esse emprego do verbo *conseguir*, este já estava em sua forma gramaticalizada e a criança não participou, portanto, do processo de gramaticalização.

A seguir, apresento a pergunta proposta depois da apresentação do excerto motivador 4.

7) Alice acha que passou por muitas transformações. Releia o trecho acima e responda: é certo afirmar que ela se lembra de como se sentiu quando acordou naquele dia de manhã? Justifique com palavra(s) do trecho.

A partir da organização dos resultados na tabela a seguir, observamos que a maioria expressiva identificou e compreendeu a função desempenhada por *quase* nesse contexto:

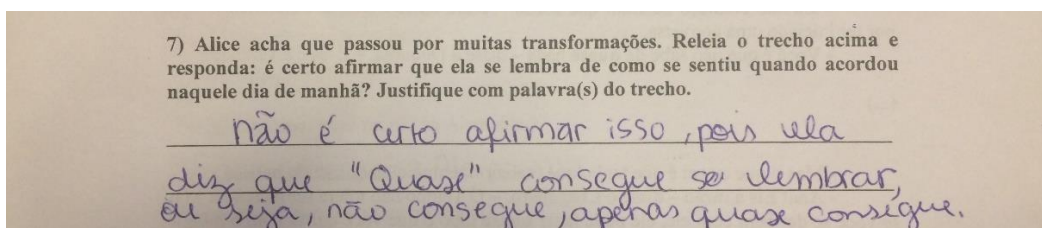
Participante	Idade	Grupo	Identificação da função de <i>quase</i>
ME	10	PLI	OK
NA	10	PLI	X
LX	10	PLI	OK
CE	10	PLI	OK
FL	11	PLI	X
LE	11	PLI	X
ML	11	PLI	X
LC	13	PLI	OK
BN	13	PLI	X
SL	13	PLI	OK
GW	14	PLI	X
LN	14	PLI	OK
PH	8	PLA	OK
FZ	10	PLA	–
BH	11	PLA	X
MS	13	PLA	OK
CL	13	PLA	OK
MX	13	PLA	–
PL	14	PLA	X
TS	14	PLA	OK
GF	7	PLH	–
FW	8	PLH	OK ²⁰⁷
LY	9	PLH	OK
SO	9	PLH	OK
CK	9	PLH	OK
NF	9	PLH	OK
FM	10	PLH	OK
DF	11	PLH	X
CB	12	PLH	X
LF	13	PLH	X
AK	13	PLH	OK

²⁰⁷ Resposta: “um pouquinho”.

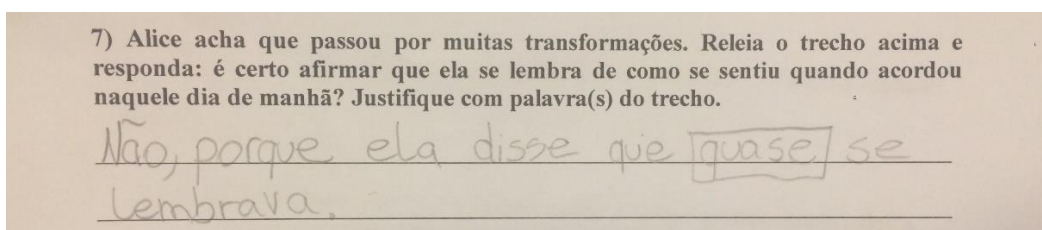
LK	13	PLH	OK
----	----	-----	----

Tabela 9: Respostas à pergunta 7 do experimento escrito

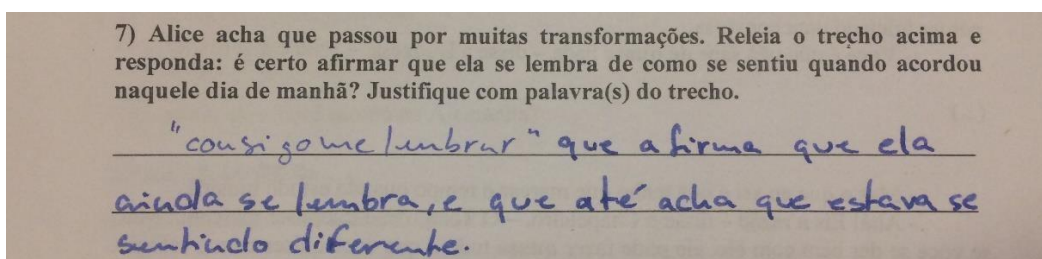
É curioso observar como, na amostra de PLI, a construção *quase* e sua função são facilmente percebidas e compreendidas, por exemplo, por SL e CE, enquanto não chega a ser notada por GW. Essa foi a única questão em que GW não pôde identificar a construção codificadora de imprecisão, o que pode ser um indício do nível de complexidade de percepção de sua função.



(SL, PLI, 13 anos)



(CE, PLI, 10 anos)



(GW, PLI, 14 anos)

Dois respostas – uma no grupo PLI e outra no grupo PLH – chamam a atenção: LC e LY identificam e compreendem a função de *quase* e, apesar de a polaridade negativa da construção ser interpretada por eles de outra forma, suas respostas revelam que perceberam a gradação.

7) Alice acha que passou por muitas transformações. Releia o trecho acima e responda: é certo afirmar que ela se lembra de como se sentiu quando acordou naquele dia de manhã? Justifique com palavra(s) do trecho.

Nem tanto, pois ela diz que "quase" consegue se lembrar de como acordou naquela manhã.

(LC, PLI, 13 anos)

7) Alice acha que passou por muitas transformações. Releia o trecho acima e responda: é certo afirmar que ela se lembra de como se sentiu quando acordou naquele dia de manhã? Justifique com palavra(s) do trecho.

Mais ou menos! "Quase consigo me lembrar de ter me sentido um pouco diferente..."

(LY, PLH, 9 anos)

Ao invés de responder, como outros participantes, que não é possível afirmar que Alice se lembra de como se sentiu, LC opta pela resposta "Nem tanto", enquanto LY, por "Mais ou menos", revelando que reconhecem, em *quase*, um valor de imprecisão. Já no grupo PLA, a participante MS identifica um valor de incerteza.

7) Alice acha que passou por muitas transformações. Releia o trecho acima e responda: é certo afirmar que ela se lembra de como se sentiu quando acordou naquele dia de manhã? Justifique com palavra(s) do trecho.

Não é possível afirmar isso, já que ela fala que ~~que~~ "quase consigo", o que mostra incerteza.

(MS, PLA, 13 anos)

As respostas dos participantes da amostra de PLH indicam que a maioria focou e compreendeu a polaridade negativa de *quase* ao impedir que o efeito de *consigo me lembrar* fosse efetivado. Interessante é a justificativa de SO, como verificamos abaixo:

7) Alice acha que passou por muitas transformações. Releia o trecho acima e responda: é certo afirmar que ela se lembra de como se sentiu quando acordou naquele dia de manhã? Justifique com palavra(s) do trecho.

Ela diz que quase consegue porque os dois sim e os dois não. "Quase"

(SO, PLH, 9 anos)

Apesar de confusa, a resposta da participante “os dois sim e os dois não” revela sua compreensão da função desempenhada por *quase*: é capaz de fazer com que o conceito de seu escopo (*consigo me lembrar*) seja acessado, ao mesmo tempo que controla esse acesso, impedindo que a ação se efetive.

As próximas questões, 8 e 9, que eram, originalmente, questões discursivas, foram transformadas em objetivas após a aplicação do estudo piloto para que pudessem ser mais claramente elaboradas e tivessem sua compreensão possivelmente facilitada.

Com base no trecho a seguir apresentado no experimento, foi elaborada a questão 8.

Excerto motivador 5 (CARROLL, 2009:40):

– Veja, minha querida! Que isso sirva de lição para que você nunca perca a calma.
– Olha quem fala, mamãe! – disse a Caranguejinha, meio emburrada²⁰⁸. – A senhora é capaz de tirar até uma ostra do sério!

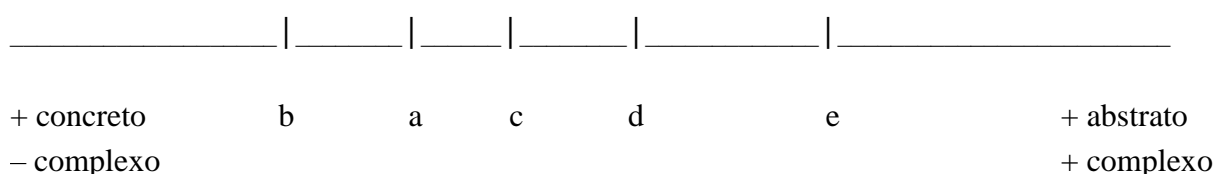
- 8)** Quando o narrador diz que a Caranguejinha estava “meio emburrada”, o que ele quis dizer?
- a) o narrador considerou-a muito aborrecida.
 - b) o narrador falou que parte do corpo da menina parecia cansado.
 - c) o narrador achou que ela era malcriada ou estúpida.
 - d) o narrador não tinha certeza se a menina estava ou não emburrada.
 - e) o narrador disse que ela falava de um modo razoavelmente emburrado.

Atuando como um advérbio quantitativo modificador do adjetivo *emburrada*, o item *meio* indica uma avaliação qualitativa. Como já mencionado anteriormente, o conceito de qualidade remeteria a uma categoria cognitiva abstrata, a qual tem relação direta com uma ação muito complexa e abstrata de qualificar informações (Nogueira, 2010). O processo de percepção e compreensão dessa construção seria, portanto, complexo. Com a questão proposta, intencionava-se verificar se os participantes reconheceriam e compreenderiam o caráter quantitativo e indicador de avaliação qualitativa de *meio* ao tomar como escopo *emburrada*. A alternativa mais adequada seria, portanto (e) (*o narrador disse que ela falava de um modo razoavelmente emburrado*.) Cada alternativa proposta indica um grau diferente de percepção que vai do mais concreto e menos complexo ao mais abstrato e mais complexo, como demonstrado a seguir:

²⁰⁸ No experimento, foi colocado, em nota de rodapé, o sinônimo “zangada” para a palavra “emburrada”.

- a) o narrador considerou-a muito aborrecida. → percepção de sentidos
- b) o narrador falou que parte do corpo da menina parecia cansado. → percepção de corpo
- c) o narrador achou que ela era malcriada ou estúpida. → avaliação social
- d) o narrador não tinha certeza se a menina estava ou não emburrada. → dúvida sobre avaliação de atitude
- e) o narrador disse que ela falava de um modo razoavelmente emburrado. → convicção avaliativa

A disposição desses diferentes graus em uma escala é apresentada a seguir e retomada posteriormente na análise das respostas obtidas:



Marquei, na tabela a seguir, com OK, os participantes que optaram pela alternativa “e”; com X, os que optaram por outra alternativa, seguido da alternativa selecionada; e com – os que não responderam a essa questão.

Participante	Idade	Grupo	Identificação da função de <i>meio</i>
ME	10	PLI	OK
NA	10	PLI	OK
LX	10	PLI	OK
CE	10	PLI	OK
FL	11	PLI	X (c)
LE	11	PLI	X (c)
ML	11	PLI	OK
LC	13	PLI	OK
BN	13	PLI	OK
SL	13	PLI	OK

GW	14	PLI	X (a)
LN	14	PLI	OK
PH	8	PLA	X (c)
FZ	10	PLA	X (a)
BH	11	PLA	OK
MS	13	PLA	OK
CL	13	PLA	X (a)
MX	13	PLA	OK
PL	14	PLA	X (c)
TS	14	PLA	OK
GF	7	PLH	–
FW	8	PLH	X (c)
LY	9	PLH	OK
SO	9	PLH	X (d)
CK	9	PLH	OK
NF	9	PLH	X (c)
FM	10	PLH	X (a)
DF	11	PLH	–
CB	12	PLH	OK
LF	13	PLH	X (a)
AK	13	PLH	X (a)
LK	13	PLH	X (d)

Tabela 10: Respostas à pergunta 8 do experimento escrito

Reproduzo, a seguir, a escala já apresentada, agora com os números das respostas obtidas para cada alternativa:

	b	a	c	d	e	
+ concreto						+ abstrato
– complexo		PLI (1)	PLI (2)	PLH (2)	PLI (9)	+ complexo
		PLA (2)	PLA (2)		PLA (4)	
		PLH (3)	PLH (2)		PLH (3)	

É interessante observar que a alternativa (b), considerada mais concreta por indicar percepção de corpo, não foi escolhida por nenhum dos participantes, enquanto a opção (e), a mais abstrata e, portanto, mais complexa, foi a mais escolhida nos três grupos.

Após a aplicação do estudo piloto, considerei também adequada a apresentação da questão 9 em forma de questão objetiva. Após o seguinte trecho, propus uma pergunta com 5 alternativas:

Excerto motivador 6 (CARROLL, 2009:65):

Por **alguns** instantes, Alice ficou parada contemplando a casa e pensando no que iria fazer, quando, de repente, surgiu correndo do bosque um criado, com uma roupa de serviço muito elegante (ela achou que ele era um criado porque estava vestido com aquele uniforme tão distinto; caso contrário, a julgar somente pela sua cara, ela diria que ele era um peixe).

- 9) Quando o narrador diz que Alice ficou parada contemplando a casa por alguns instantes, o que ele quis dizer?
- a) O narrador pretendia sinalizar que Alice demorou tempo demais olhando para a casa.
 - b) O narrador sentiu que Alice foi tão rápida na contemplação da casa que o criado logo saiu do bosque.
 - c) O narrador não tinha certeza quanto tempo Alice levou olhando para a casa.
 - d) O narrador está contando que Alice olhou mais de uma vez para a casa pensando no que iria fazer.
 - e) O narrador afirma que Alice pensou no que iria fazer bem rápido e depois continuou olhando para a casa.

Mais do que um quantificador, *alguns*, no trecho apresentado, codifica uma intenção mais abstrata: imprecisão, baseada na incerteza do narrador a respeito do tempo, com exatidão, que Alice teria passado contemplando a casa. O objetivo era verificar se essa intenção mais complexa, expressa na alternativa (c), seria identificada pelos participantes ou se apenas o sentido mais objetivo seria percebido. Enquanto as alternativas (a), (b) e (e) sinalizam duração do tempo – “tempo demais”, “tão rápida”, “bem rápido” e a alternativa (d), uma quantificação concreta – “mais de uma vez” –, a opção (c) indica incerteza. *Alguns* teria percorrido, de forma simplificada, o seguinte caminho de abstratização:

quantidade indefinida → aproximativo → incerteza, dúvida

À semelhança da anterior, apresento o resultado da aplicação dessa questão na tabela.

Participante	Idade	Grupo	Identificação da função de <i>alguns</i>
ME	10	PLI	X (d)
NA	10	PLI	X (d)
LX	10	PLI	X (d)
CE	10	PLI	X (d)
FL	11	PLI	X (d)
LE	11	PLI	X (d)
ML	11	PLI	X (d)
LC	13	PLI	OK
BN	13	PLI	X (d)
SL	13	PLI	OK
GW	14	PLI	OK
LN	14	PLI	X (d)
PH	8	PLA	X (d)
FZ	10	PLA	X (e)
BH	11	PLA	OK
MS	13	PLA	OK
CL	13	PLA	OK
MX	13	PLA	X (a)
PL	14	PLA	X (d)
TS	14	PLA	X (a)
GF	7	PLH	-
FW	8	PLH	X (e)
LY	9	PLH	OK
SO	9	PLH	X (e)
CK	9	PLH	X (d)
NF	9	PLH	X (b)
FM	10	PLH	OK
DF	11	PLH	-

CB	12	PLH	OK
LF	13	PLH	X (e)
AK	13	PLH	X (d)
LK	13	PLH	OK

Tabela 11: Respostas à pergunta 9 do experimento escrito

O significativo número de vezes em que a alternativa (d) (*O narrador está contando que Alice olhou mais de uma vez para a casa pensando no que iria fazer*) foi a escolhida revela que, para muitos, apenas a função mais concreta de *alguns* pôde ser percebida, ou seja, a construção foi interpretada apenas como um quantificador, sem que sua função mais abstrata e complexa fosse identificada. A opção pela alternativa (b) (*O narrador sentiu que Alice foi tão rápida na contemplação da casa que o criado logo saiu do bosque.*), por sua vez, indica que, possivelmente, houve um foco maior, por parte do participante, na passagem *quando, de repente, surgiu correndo do bosque um criado* do que em *alguns instantes*, apesar do enunciado da questão se referir especificamente a essa última passagem. Além disso, a resposta parece sugerir a interpretação de *alguns* como um quantificador que indicaria algo em pouca quantidade, uma vez que, segundo a alternativa escolhida, a personagem Alice teria sido *rápida na contemplação da casa*. Essa também parece ter sido a interpretação dos participantes que optaram pela alternativa (e) (*O narrador afirma que Alice pensou no que iria fazer bem rápido e depois continuou olhando para a casa*), em que *bem rápido* representa a brevidade interpretada a partir de *alguns instantes*. A seguir, apresento a quantidade decrescente das alternativas escolhidas em cada grupo:

PLI: 9 (d), 3 (c)

PLA: 3 (c), 2 (a), 2 (d), 1 (e)

PLH: 4 (c), 3 (e), 2 (d), 1 (b)

Como podemos observar, houve uma distribuição quase igualitária, entre os grupos, daqueles que puderam compreender a função mais abstrata de *alguns* – alternativa (c) – e decodificar a intenção de imprecisão, baseada na incerteza do narrador a respeito do tempo, com exatidão, que Alice teria passado contemplando a casa.

Com a finalidade de investigar a percepção e compreensão de outras funções de *quase* e de intenções mais complexas codificadas no quantificador *a maioria*, apresentei dois trechos

e propus as questões 10 e 11.

Excerto motivador 7 (CARROLL, 2009:70):

- Eu não sabia que gatos ingleses sorriam. Aliás, eu sempre achei que nenhum gato sabia sorrir.
- Todos eles sabem – disse a Duquesa – e **a maioria** deles sorri.
- Eu não conheço nenhum que sorria – disse Alice muito educadamente, feliz por ter iniciado uma conversa.
- Você é que não sabe de **quase** nada – disse a Duquesa. – Essa é a verdade!

Excerto motivador 8 (CARROLL, 2009:83):

- Mas o que eu sei é que tenho que marcar o tempo quando estudo música.
- Ahá! Eis a razão – disse o Chapeleiro. – O Tempo não tolera ser marcado. Mas, se você se der bem com ele, ele pode fazer **quase** tudo o que você quiser com o relógio. Por exemplo: suponha que sejam oito horas da manhã, hora de começar a estudar. Você só teria de sussurrar umas palavrinhas no ouvido do Tempo e, num piscar de olhos, meio-dia: o almoço está na mesa!

10) Podemos pensar que, para convencer Alice de que gatos sorriem, a Duquesa poderia ter falado que todos os gatos sorriem. Por que, na sua opinião, a Duquesa prefere dizer que a maioria dos gatos sorri?

Através da questão 10, tinha-se como objetivo averiguar se a intenção da personagem Duquesa codificada na construção *a maioria* seria identificada e compreendida. Empregada com a finalidade de promover uma aproximação à totalidade de *gatos*, sem que houvesse comprometimento com a afirmação e uma possível contestação por parte de Alice, a construção *a maioria* possui codificada em si uma intenção abstrata e complexa, que envolve processos intersubjetivos de antecipação durante a interação comunicativa. Nessa construção há dois focos interpretativos: o de não-individuados e o de que as exceções formam uma minoria. Apesar de aparentar ser um quantificador, *a maioria* é, na realidade, não-individuado. Ou seja, não é possível identificar quantos indivíduos estão incluídos no grupo. Por ser não-individuado, *a maioria* protege a face e, ao mesmo tempo, não é necessário indicar a quantidade exata. Sabe-se de antemão que, para a aquisição da língua, itens não-individuados são de maior complexidade, porque as crianças lidam, inicialmente, com indivíduos e não com conjuntos. A competência inicial é para aprender o individuado, uma vez que os limites do não-individuado não são delineados, isto é, não é possível identificar, no caso de *a maioria*, uma quantidade delineada. Apresento, na próxima tabela, como se deu a identificação dessa função mais complexa dessa construção.

Participante	Idade	Grupo	Identificação da função de <i>a maioria</i>
ME	10	PLI	OK
NA	10	PLI	OK
LX	10	PLI	X
CE	10	PLI	OK
FL	11	PLI	X
LE	11	PLI	X
ML	11	PLI	X
LC	13	PLI	OK
BN	13	PLI	X
SL	13	PLI	X
GW	14	PLI	X
LN	14	PLI	X
PH	8	PLA	–
FZ	10	PLA	X
BH	11	PLA	X
MS	13	PLA	OK
CL	13	PLA	–
MX	13	PLA	OK
PL	14	PLA	X
TS	14	PLA	X
GF	7	PLH	-
FW	8	PLH	X
LY	9	PLH	OK
SO	9	PLH	X
CK	9	PLH	X
NF	9	PLH	X
FM	10	PLH	OK
DF	11	PLH	X
CB	12	PLH	OK

LF	13	PLH	X
AK	13	PLH	OK
LK	13	PLH	OK

Tabela 12: Respostas à pergunta 10 do experimento escrito

A função mais complexa codificada por *a maioria* no trecho foi, como observamos, reconhecida por menos da metade dos participantes. Destaco o fato de a performance dos participantes de PLH ter superado a do grupo PLA. Houve respostas interessantes a essa questão, as quais revelam que, apesar de não ter sido a decisão mais frequente entre os participantes, o complexo processo de decodificação de uma intenção que envolve intersubjetividade (antecipação de uma possível reação do interlocutor) foi empreendido por participantes em todos os grupos. A seguir, algumas das respostas:

10) Podemos pensar que, para convencer Alice de que gatos sorriem, a Duquesa poderia ter falado que todos os gatos sorriem. Por que, na sua opinião, a Duquesa prefere dizer que a maioria dos gatos sorri?

Em minha opinião, a Duquesa prefere dizer que a maioria dos gatos sorri, para se encerrar o assunto e ela estar certa.

(AN, PLI, 10 anos)

10) Podemos pensar que, para convencer Alice de que gatos sorriem, a Duquesa poderia ter falado que todos os gatos sorriem. Por que, na sua opinião, a Duquesa prefere dizer que a maioria dos gatos sorri?

Porque talvez ela conheça um que não sorria.

(CE, PLI, 10 anos)

10) Podemos pensar que, para convencer Alice de que gatos sorriem, a Duquesa poderia ter falado que todos os gatos sorriem. Por que, na sua opinião, a Duquesa prefere dizer que a maioria dos gatos sorri?

Porque se ela dissesse que todos os gatos sorrissem Alice se perguntaria dos gatos que ela conhece assim a Duquesa prefere falar que quase todos sorriem.

(LC, PLI, 13 anos)

10) Podemos pensar que, para convencer Alice de que gatos sorriem, a Duquesa poderia ter falado que todos os gatos sorriem. Por que, na sua opinião, a Duquesa prefere dizer que a maioria dos gatos sorri?

Ela ela dizesse que todos os gatos sorriem Alice pensaria que ela conhecia

(ME, PLI, 10 anos)

As respostas acima – todas do grupo PLI – revelam, de diferentes formas, que houve o reconhecimento e compreensão de um complexo processo inferencial e intersubjetivo: tendo antecipado uma possível contestação por parte de Alice – que, provavelmente, como afirmado pelos participantes, conhece gatos que não sorriem – a Duquesa emprega a construção *a maioria*, impedindo um contra-argumento de Alice (“para se encerrar o assunto e ela estar certa”, como afirmado por AN). O emprego de uma construção linguística aproximativa com a intenção de convencimento do interlocutor foi abordado por Gerrevinck & Hoop (2007) na língua inglesa: *We have seen that especially in those cases where a proposition p leads to conclusion q and proposition p is not (entirely) true in the real world, a speaker can use a formulation with almost to try and convince the hearer still that conclusion q is the case, without having to tell a lie*²⁰⁹. O participante LC revela, ainda, identificar a construção *a maioria* como denotadora, neste caso, de função semelhante à construção *quase*, ao empregá-la e destacá-la em sua resposta.

Na amostra de PLA, a intenção codificada na construção em questão é também identificada, como apresento a seguir:

10) Podemos pensar que, para convencer Alice de que gatos sorriem, a Duquesa poderia ter falado que todos os gatos sorriem. Por que, na sua opinião, a Duquesa prefere dizer que a maioria dos gatos sorri?

Ela prefere dizer isso para que Alice não a possa desmentir, já que assim ela pode fazer Alice pensar que somente os que ela conhece não sorriem

(MS, PLA, 13 anos)

²⁰⁹ Nós temos visto que, especialmente naqueles casos em que a proposição *p* conduz à conclusão *q* e a proposição *p* não é (inteiramente) verdadeira no mundo real, um falante pode usar uma formulação com *almost* (quase) para tentar convencer o ouvinte de que é o caso da conclusão *q*, sem ter de contar uma mentira. (tradução da autora)

10) Podemos pensar que, para convencer Alice de que gatos sorriem, a Duquesa poderia ter falado que todos os gatos sorriem. Por que, na sua opinião, a Duquesa prefere dizer que a maioria dos gatos sorri?

Para a Alice acreditar nele.

(MX, PLA, 13 anos)

Em sua resposta, MS revela ter compreendido o processo de antecipação de uma possível contestação por parte do interlocutor – “para que Alice não a possa desmentir” – enquanto MX, apesar de elaborar uma resposta mais simples, deixa claro que reconhece uma intenção mais complexa na expressão, empregada, segundo o participante, com a finalidade de convencer o interlocutor, o que revela o reconhecimento do processo complexo de antecipação de uma contestação.

As respostas a seguir – todas da amostra PLH – são semelhantes às anteriores e demonstram, como elas, a decodificação de intenções pragmáticas codificadas sintaticamente.

10) Podemos pensar que, para convencer Alice de que gatos sorriem, a Duquesa poderia ter falado que todos os gatos sorriem. Por que, na sua opinião, a Duquesa prefere dizer que a maioria dos gatos sorri?

Por que é mais provável que a Alice vai acreditar isto.

(AK, PLH, 13 anos)

10) Podemos pensar que, para convencer Alice de que gatos sorriem, a Duquesa poderia ter falado que todos os gatos sorriem. Por que, na sua opinião, a Duquesa prefere dizer que a maioria dos gatos sorri?

Porque Alice já viu gatos que não ~~sorriem~~ ^{sorriem}, então ela não ia acreditar a Duquesa.

(LK, PLH, 13 anos)

10) Podemos pensar que, para convencer Alice de que gatos sorriem, a Duquesa poderia ter falado que todos os gatos sorriem. Por que, na sua opinião, a Duquesa prefere dizer que a maioria dos gatos sorri?

Porque talvez os gatos que a Alice viu não estarem sorrindo

(LY, PLH, 9 anos)

10) Podemos pensar que, para convencer Alice de que gatos sorriem, a Duquesa poderia ter falado que todos os gatos sorriem. Por que, na sua opinião, a Duquesa prefere dizer que a maioria dos gatos sorri?

Para não "offender" o pensamento de Alice.

(FM, PLH, 10 anos)

Enquanto AK, LK e LY reconhecem o processo de tentativa de convencimento de Alice, FM identifica uma intenção pragmática diferente: a polidez. A resposta revela, de outra forma, o reconhecimento de uma função mais complexa da construção *a maioria*. Como observamos anteriormente na tabela, a maioria não pôde realizar esse reconhecimento. Abaixo, apresento dois exemplos:

10) Podemos pensar que, para convencer Alice de que gatos sorriem, a Duquesa poderia ter falado que todos os gatos sorriem. Por que, na sua opinião, a Duquesa prefere dizer que a maioria dos gatos sorri?

Pois ela não tem certeza de que todos sorriem mas sabe que quase todos o fazem.

(SL, PLI, 13 anos)

10) Podemos pensar que, para convencer Alice de que gatos sorriem, a Duquesa poderia ter falado que todos os gatos sorriem. Por que, na sua opinião, a Duquesa prefere dizer que a maioria dos gatos sorri?

Porque todos são capazes de sorrir, mas nem todos fazem isso. Usou "a maioria", porque não são todos.

(GW, PLI, 14 anos)

10) Podemos pensar que, para convencer Alice de que gatos sorriem, a Duquesa poderia ter falado que todos os gatos sorriem. Por que, na sua opinião, a Duquesa prefere dizer que a maioria dos gatos sorri?

porque a maioria maioria a não são todos e nem são são um

(DF, PLH, 11 anos)

Como podemos observar, SL identifica a incerteza, por parte da personagem Duquesa, sobre a quantidade de gatos que sorriem, enquanto GW e DF destacam a função de *a maioria* como quantificador que promove aproximação a uma totalidade. Esses participantes não identificam, portanto, uma função mais complexa desempenhada por *a maioria* no excerto motivador 7.

Baseada nos excertos motivadores 7 e 8 apresentados anteriormente, a questão 11 elabora uma comparação entre a função de *quase* em *quase nada* e em *quase tudo*.

11) Nos trechos acima, a palavra “quase” aparece duas vezes. Por que, na sua opinião, a Duquesa preferiu dizer que Alice não sabe de quase nada, ao invés de dizer, simplesmente, que a menina não sabe de nada? E por que, na sua opinião, o Chapeleiro preferiu dizer que o Tempo pode fazer quase tudo o que você quiser com o relógio, ao invés de dizer, simplesmente, que ele pode fazer tudo o que você quiser com o relógio?

Apresento os resultados obtidos na tabela a seguir. Uma vez que essa questão envolveu a identificação de uma função mais complexa de *quase* em duas construções – *quase nada* e *quase tudo* – indico os resultados, respectivamente, separados por uma barra (/).

Participante	Idade	Grupo	Identificação da função de <i>quase</i>
ME	10	PLI	X/X
NA	10	PLI	X /-
LX	10	PLI	X/X
CE	10	PLI	X/X
FL	11	PLI	X/X
LE	11	PLI	X/X

ML	11	PLI	X/X
LC	13	PLI	- / X
BN	13	PLI	X/X
SL	13	PLI	X/X
GW	14	PLI	X/X
LN	14	PLI	X / X
PH	8	PLA	- / -
FZ	10	PLA	X / -
BH	11	PLA	OK / X
MS	13	PLA	X/X
CL	13	PLA	X/X
MX	13	PLA	OK/X
PL	14	PLA	X/X
TS	14	PLA	X/X
GF	7	PLH	-
FW	8	PLH	X / X
LY	9	PLH	X / X
SO	9	PLH	X/X
CK	9	PLH	X/X
NF	9	PLH	X/X
FM	10	PLH	X / X
DF	11	PLH	X/X
CB	12	PLH	X/X
LF	13	PLH	X/X
AK	13	PLH	X/X
LK	13	PLH	OK/OK

Tabela 13: Respostas à pergunta 11 do experimento escrito

O reconhecimento e compreensão da função de *quase* nesses casos mostrou-se, como podemos observar, bastante difícil para os participantes. De fato, como verificou Nogueira (2014), ao investigar a intersubjetificação de *quase*, a atuação da construção sobre os escopos *tudo* e *nada* representa dois dos seus padrões funcionais mais complexos, considerados,

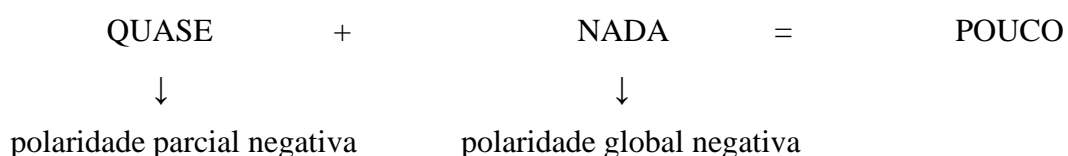
respectivamente, subjetivos e intersubjetivos.

No chamado padrão funcional prototipicamente subjetivo, observa-se a ação do locutor ao manipular as informações. Essas intervenções mascaram-se na combinação de polaridades e um jogo de sombras entre positivo e negativo e também negativo e negativo, produzindo a imprecisão, mas demandando maior atenção para essa compreensão. No caso de *quase tudo*, tem-se a ênfase na percepção de proximidade do locutor e mobilizam-se para esse efeito partículas que atribuem traço de polaridade negativa ao item de polaridade altamente positiva (*tudo*), com traço de indefinição ou imprecisão. O efeito de sentido permite aproximar um item ou um conjunto de itens a um conjunto da totalidade dos itens a que se vinculam, entrelaçando-se semanticamente ou sendo julgados como um macroconjunto em termos de categorização.

O denominado padrão funcional prototipicamente intersubjetivo, por sua vez, é ainda mais complexo. Nele nota-se a inferência, por parte do locutor, da percepção ou compreensão que o interlocutor fará de sua mensagem, a partir de “pistas” socialmente estabelecidas e que poderão codificar sintaticamente a ação do locutor ao manipular as informações. Assim, em *quase nada*, tem-se em curso o monitoramento da percepção interpretativa do interlocutor e mobilizam-se para esse efeito partículas que codificam um grau intermediário de polaridade negativa total sinalizada pelo escopo pronominal de caráter indefinido (*nada*).

O escopo da negação é a própria partícula negativa, que deve ser interpretada como um grau menor de negação. Verhagen (2005) postula que o recurso da negação deva ser compreendido como a coordenação entre sujeitos cognitivos, ou seja, entre conceptualizadores, e que, portanto, trata-se de um mecanismo intersubjetivo. O processo atuante, nesses casos, vincula-se à aproximação ao polo de uma escala constituída por graus de modalidade, cujos polos seriam, nos casos em questão, *tudo* e *nada*.

Assim como em *quase tudo*, uma partícula dotada de uma polaridade altamente positiva (*tudo*) precisou ser modificada para que uma afirmação de fácil contestação não fosse proferida – e, para tanto, a construção escolhida foi *quase*, que, com sua polaridade parcial negativa, rompe com a polaridade positiva de *tudo* – também em *quase nada*, *nada* precisou ser modificada para que uma possível contestação fosse evitada. O processo subjacente, nesse caso, pode ser assim representado:



Amaral (2007), ao dedicar-se ao estudo de *quase*, chegou a conclusões bastante pertinentes relacionadas à questão da polaridade:

I have provided empirical evidence (both from experimental results and corpora data) that the polar component of *quase* should be understood as the negation of the standard value of comparison, but not necessarily as the negation of a proposition, since the adverb need not have propositional scope. Moreover, I have shown that the computation of the polar component requires that the proximal component be added to the common ground, i.e., it requires the retrieval of the relevant scale and the identification of the standard value of comparison²¹⁰. (AMARAL, 2007:360)

Fica evidente a alta complexidade da funcionalidade da construção *quase* a partir das análises realizadas pela autora.

Além disso, os escopos *tudo* e *nada* já são, em si, complexos. São pronomes indefinidos (não indicam quantidade definida), indeterminados (não denotam conteúdo exato) e pedem processamentos de maior complexidade devido à alta transitividade. Por terem caráter perfectivo (*-udo*, *-ada*), não envolvem dinâmicas processuais. Ainda assim, subjazem a maior complexidade cognitiva. *Tudo* pode indicar qualquer coisa, enquanto *nada*, nenhuma coisa. Ademais, a passagem “Você é que não sabe de quase nada” é ainda mais complexa devido à presença da dupla negação (*não* e *nada*). Por fim, é necessário ressaltar que tanto *quase nada* quanto *quase tudo*, apesar da aparência de quantificadores, são, na realidade, não-individuados, assim como *a maioria*, citado anteriormente. Como já mencionado, não-individuado é mais complexo do que individuado, pois, no caso do primeiro, não há limites delineados. Podemos observar, então, que há uma série de camadas de complexidade envolvidas no emprego de *quase tudo* e de *quase nada*.

Identificar e reconhecer a atuação de *quase* sobre os escopos *nada* e *tudo* exigem, portanto, processamentos cognitivos bastante complexos e alto envolvimento com a lógica sociocultural da língua e as “pistas” socialmente estabelecidas. Como observamos nas respostas selecionadas abaixo, funções como indicar incerteza e selecionar elementos dentro de uma

²¹⁰ Forneci provas empíricas (tanto de resultados experimentais como de dados de *corpora*) de que o componente polar de *quase* deve ser entendido como a negação do valor padrão de comparação, mas não necessariamente como a negação de uma proposta, uma vez que o advérbio não precisa ter alcance proposicional. Além disso, mostrei que o cálculo do componente polar requer que o componente proximal seja adicionado ao terreno comum, ou seja, requer a recuperação da escala relevante e a identificação do valor padrão de comparação. (tradução da autora)

totalidade são reconhecidas pelos participantes, mas o mesmo não ocorre com as intenções pragmáticas mais complexas.

11) Nos trechos acima, a palavra “quase” aparece duas vezes. Por que, na sua opinião, a Duquesa preferiu dizer que Alice não sabe de quase nada, ao invés de dizer, simplesmente, que a menina não sabe de nada? E por que, na sua opinião, o Chapeleiro preferiu dizer que o Tempo pode fazer quase tudo o que você quiser com o relógio, ao invés de dizer, simplesmente, que ele pode fazer tudo o que você quiser com o relógio?

Na minha opinião, a Duquesa disse "quase nada," para não deixar Alice triste.

(AN, PLI, 10 anos)

11) Nos trechos acima, a palavra “quase” aparece duas vezes. Por que, na sua opinião, a Duquesa preferiu dizer que Alice não sabe de quase nada, ao invés de dizer, simplesmente, que a menina não sabe de nada? E por que, na sua opinião, o Chapeleiro preferiu dizer que o Tempo pode fazer quase tudo o que você quiser com o relógio, ao invés de dizer, simplesmente, que ele pode fazer tudo o que você quiser com o relógio?

Porque Alice poderia ficar triste se a Duquesa falasse que ela não sabia nada e ela pensaria que ela poderia pedir tudo pro relógio e ia ficar despressionada

(LK, PLH, 13 anos)

11) Nos trechos acima, a palavra “quase” aparece duas vezes. Por que, na sua opinião, a Duquesa preferiu dizer que Alice não sabe de quase nada, ao invés de dizer, simplesmente, que a menina não sabe de nada? E por que, na sua opinião, o Chapeleiro preferiu dizer que o Tempo pode fazer quase tudo o que você quiser com o relógio, ao invés de dizer, simplesmente, que ele pode fazer tudo o que você quiser com o relógio?

*a Duquesa não quis ser chata,
porque ele não sabia se Alice vai se dar bem com o relógio*

(FW, PLH, 8 anos)

11) Nos trechos acima, a palavra “quase” aparece duas vezes. Por que, na sua opinião, a Duquesa preferiu dizer que Alice não sabe de quase nada, ao invés de dizer, simplesmente, que a menina não sabe de nada? E por que, na sua opinião, o Chapeleiro preferiu dizer que o Tempo pode fazer quase tudo o que você quiser com o relógio, ao invés de dizer, simplesmente, que ele pode fazer tudo o que você quiser com o relógio?

Pois o chapeleiro não consegue realmente mexer com o tempo assim diz que quase tudo é possível para não ficar empobado.

(LC, PLI, 13 anos)

11) Nos trechos acima, a palavra “quase” aparece duas vezes. Por que, na sua opinião, a Duquesa preferiu dizer que Alice não sabe de quase nada, ao invés de dizer, simplesmente, que a menina não sabe de nada? E por que, na sua opinião, o Chapeleiro preferiu dizer que o Tempo pode fazer quase tudo o que você quiser com o relógio, ao invés de dizer, simplesmente, que ele pode fazer tudo o que você quiser com o relógio?

- A Duquesa não queria magoá-la
- O Chapeleiro disse quase pois não
se pode fazer tudo com o relógio

(LN, PLI, 14 anos)

As respostas apresentadas não cumprem totalmente a tarefa de identificar e compreender a real complexidade de *quase* ao agir sobre *nada* e *tudo*. Apesar de reconhecerem algumas funções, como por exemplo, as intenções pragmáticas de “não deixar Alice triste” (AN), de não magoá-la – “não queria magoá-la” (LN) – e de não se comprometer – “para não ficar *empolado*” (LC), as interpretações desses participantes estão centradas no *protoself* (Damásio, 2011) de cada um, ou seja, o que há é a percepção de si projetada e não baseada em evidências linguísticas. Há subjetividade sem atentar ao *locus* do texto. A personagem Duquesa é rude, ou seja, sua intenção não é não magoar Alice, não deixá-triste etc. Pode-se imaginar, dessa forma, que os participantes tenham interpretado a intenção da personagem através de sua própria experiência e não através do contexto da história, isto é, o contexto de produção.

As respostas a seguir percebem apenas funções ainda menos complexas de *quase*.

11) Nos trechos acima, a palavra “quase” aparece duas vezes. Por que, na sua opinião, a Duquesa preferiu dizer que Alice não sabe de quase nada, ao invés de dizer, simplesmente, que a menina não sabe de nada? E por que, na sua opinião, o Chapeleiro preferiu dizer que o Tempo pode fazer quase tudo o que você quiser com o relógio, ao invés de dizer, simplesmente, que ele pode fazer tudo o que você quiser com o relógio?

Por que não é tudo que da não sabe e que da pra fazer tudo. É muitas coisas, então “quase”.

(GW, PLI, 14 anos)

11) Nos trechos acima, a palavra “quase” aparece duas vezes. Por que, na sua opinião, a Duquesa preferiu dizer que Alice não sabe de quase nada, ao invés de dizer, simplesmente, que a menina não sabe de nada? E por que, na sua opinião, o Chapeleiro preferiu dizer que o Tempo pode fazer quase tudo o que você quiser com o relógio, ao invés de dizer, simplesmente, que ele pode fazer tudo o que você quiser com o relógio?

Porque Alice não sabe de tudo mas de algumas coisas sim. Porque o tempo não pode fazer tudo com o relógio só algumas coisas.

“- É a coisa mais curiosa que eu já ouvi – falou o Grifo.

(LE, PLI, 11 anos)

11) Nos trechos acima, a palavra “quase” aparece duas vezes. Por que, na sua opinião, a Duquesa preferiu dizer que Alice não sabe de quase nada, ao invés de dizer, simplesmente, que a menina não sabe de nada? E por que, na sua opinião, o Chapeleiro preferiu dizer que o Tempo pode fazer quase tudo o que você quiser com o relógio, ao invés de dizer, simplesmente, que ele pode fazer tudo o que você quiser com o relógio?

Alice sabia de poucas coisas e o chapeleiro não sabia fazer tudo com o tempo.

(ME, PLI, 10 anos)

Esses três participantes não identificam modalização e a interpretação apresentada refere-se apenas à função de *quase* de selecionar elementos dentro de uma totalidade (“muitas coisas”, “algumas coisas”, “poucas coisas”). Não há reconhecimento de funções mais complexas e a intenção é lida em termos de si e não do contexto.

A última pergunta do experimento intencionava verificar se os participantes se focariam na construção *algum de tipo* e compreenderiam sua função de imprecisão. Ou se, ao focarem-se em outra passagem – apesar do destaque sublinhado e em negrito dado a *algum* – atribuiriam a outras construções a codificação da imprecisão presente no trecho, talvez reconhecendo em *algum* apenas sua função mais concreta de quantificador. Abaixo, o trecho apresentado e a questão de número 12 proposta.

Excerto motivador 9 (CARROLL, 2009:123):

- É a coisa mais curiosa que eu já ouvi – falou o Grifo. – Saiu tudo diferente! – repetiu a Falsa Tartaruga, pensativa. – Eu gostaria que ela tentasse recitar alguma coisa agora. Diga a ela para recitar – pediu ao Grifo, pois achava que ele tinha algum tipo de autoridade sobre Alice.

12) De acordo com o que você leu no trecho acima, é possível saber qual o tipo de autoridade que o Grifo tinha sobre Alice? Justifique sua resposta com palavra (s) do trecho.

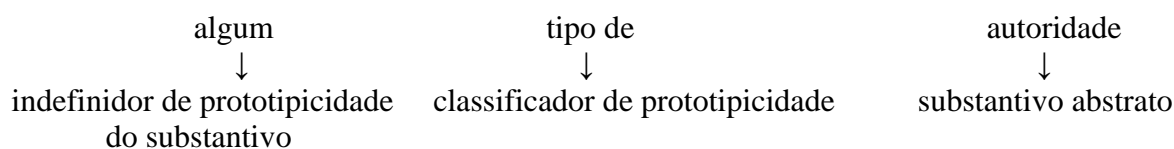
A partir dos resultados organizados na tabela, verificamos que essa questão não apresentou grandes dificuldades.

Participante	Idade	Grupo	Identificação da função de algum tipo de
ME	10	PLI	OK
NA	10	PLI	OK
LX	10	PLI	OK
CE	10	PLI	OK
FL	11	PLI	X
LE	11	PLI	OK
ML	11	PLI	X
LC	13	PLI	OK
BN	13	PLI	OK
SL	13	PLI	OK
GW	14	PLI	X
LN	14	PLI	OK
PH	8	PLA	X
FZ	10	PLA	–
BH	11	PLA	OK
MS	13	PLA	X
CL	13	PLA	OK
MX	13	PLA	OK
PL	14	PLA	OK
TS	14	PLA	OK
GF	7	PLH	–
FW	8	PLH	OK
LY	9	PLH	OK
SO	9	PLH	X

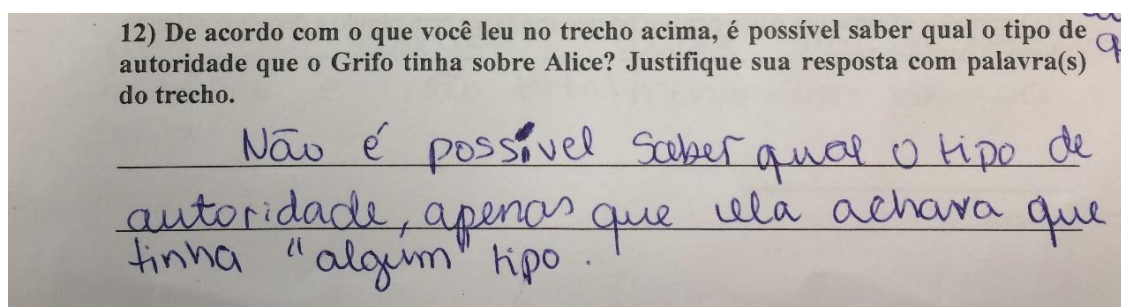
CK	9	PLH	–
NF	9	PLH	OK
FM	10	PLH	OK
DF	11	PLH	OK
CB	12	PLH	OK
LF	13	PLH	X
AK	13	PLH	OK
LK	13	PLH	OK

Tabela 14: Respostas à pergunta 12 do experimento escrito

Na expressão *algum tipo de autoridade*, apresentada aos participantes no excerto motivador 9, as seguintes funções são desempenhadas por cada elemento:



A identificação da função de imprecisão de *algum tipo de* mostrou-se como a tarefa de menor complexidade para os participantes. Apresento, a seguir, algumas respostas.



(SL, PLI, 13 anos)

12) De acordo com o que você leu no trecho acima, é possível saber qual o tipo de autoridade que o Grifo tinha sobre Alice? Justifique sua resposta com palavra(s) do trecho.

Não, pois no trecho o autor diz "algum tipo de autoridade" não determinando qual autoridade é essa.

(LC, PLI, 13 anos)

12) De acordo com o que você leu no trecho acima, é possível saber qual o tipo de autoridade que o Grifo tinha sobre Alice? Justifique sua resposta com palavra(s) do trecho.

Não, pois essa é só a opinião do Grifo, não necessariamente a verdade.

(GW, PLI, 14 anos)

Na amostra de PLI, os participantes SL e LC, assim como a maioria, focaram na construção *algum tipo de* e identificaram, a partir dela, a impossibilidade de se definir o tipo de autoridade, ou seja, a indefinição, enquanto GW, provavelmente, não reconheceu na construção em questão essa função e identificou – hipotetizo a partir da resposta “essa é só a opinião do Grifo” – como opinião ao focar-se na passagem *achava que* situada próximo à construção *algum tipo de* no excerto 9.

Já a participante MS deixa claro que baseou a conclusão apresentada em sua resposta na incerteza, por ela identificada, na fala da personagem da Falsa Tartaruga. O participante PL, por outro lado, foca-se na construção *algum* e parece atribuir a ela a indefinição a respeito da qual teve como intenção questionar no enunciado: ao justificar sua resposta com “ele só usa a palavra “algum”, o participante revela que seria necessário mais termos, mais informação, para que a autoridade pudesse ser definida.

12) De acordo com o que você leu no trecho acima, é possível saber qual o tipo de autoridade que o Grifo tinha sobre Alice? Justifique sua resposta com palavra(s) do trecho.

É possível perceber que ele não tinha autoridade sobre Alice, já que a Falsa Tartaruga somente "achava que ele tinha algum tipo de autoridade sobre Alice", mas não tinha certeza.

(MS, PLA, 13 anos)

12) De acordo com o que você leu no trecho acima, é possível saber qual o tipo de autoridade que o Grifo tinha sobre Alice? Justifique sua resposta com palavra(s) do trecho.

Não, pois ele só usa o palavra "algum" / ("algum tipo de autoridade sobre Alice").

(PL, PLA, 14 anos)

A função da construção *algum tipo* foi identificada por AK em sua resposta, apresentada a seguir, enquanto a participante SO, apesar de ter identificado alguma imprecisão ("Ele tem mais também não tem"), interpretou *algum* como quantificador, não identificando e compreendendo a construção *algum tipo de* adequadamente.

12) De acordo com o que você leu no trecho acima, é possível saber qual o tipo de autoridade que o Grifo tinha sobre Alice? Justifique sua resposta com palavra(s) do trecho.

Não é possível saber qual o tipo de autoridade que ele tinha sobre a Alice, por que é dito que ele tinha "algum tipo".

(AK, PLH, 13 anos)

12) De acordo com o que você leu no trecho acima, é possível saber qual o tipo de autoridade que o Grifo tinha sobre Alice? Justifique sua resposta com palavra(s) do trecho.

Ele tem mais também não tem ele só tem um pouco "algum"

(SO, PLH, 9 anos)

A aplicação desse experimento escrito revelou considerações importantes sobre a percepção e compreensão das construções em questão por falantes de PLI, PLA e PLH. Para desenvolver uma análise mais completa, apresento, a seguir, os resultados obtidos, dessa vez, organizados em tabelas separadas por amostra e reunindo todas as construções de imprecisão abordadas no experimento. Realizo, então, análise de cada amostra e, na sequência, uma reflexão a partir de uma análise comparativa entre os grupos.

É relevante mencionar, ainda, que apesar de a competência leitora dos participantes – a qual poderia ter influenciado os resultados deste experimento – não ter sido investigada, as entrevistas realizadas revelaram que o contato das crianças do grupo PLH com a língua portuguesa na modalidade escrita é bem menos frequente do que o vivenciado pelas crianças dos grupos PLI e PLA, os quais desenvolvem atividades de leitura e escrita nessa língua cotidianamente na grande maioria das disciplinas que frequentam na escola bilíngue português-alemão no Brasil. As crianças do grupo PLH, por sua vez, possuem, em sua maioria, contato com a modalidade escrita dessa língua apenas algumas vezes por mês e de forma irregular. Somente dois dos participantes têm aulas de língua portuguesa na escola na Alemanha no contra turno duas vezes por semana, frequência essa ainda muito menor do que a das crianças dos outros grupos no Brasil.

Para o desenvolvimento da análise quantitativa comparativa, tive de excluir 4 participantes do grupo PLI e 4 do grupo PLH para igualar o número de participantes de cada grupo, uma vez que não foi possível contar com a participação de mais crianças no grupo PLA. Realizei as exclusões buscando parear pelas idades dos participantes mantidos. Como ocorre em toda pesquisa de campo, a busca por uma amostra que possibilite uma análise equilibrada é sempre um grande desafio. Após as exclusões, mantive, para a análise quantitativa comparativa, os seguintes participantes:

- entre 8 e 11 anos: 3 participantes no grupo PLI, 3 no grupo PLA e 4 no grupo PLH
- entre 12 e 14 anos: 5 participantes no grupo PLI, 5 no grupo PLA e 4 no grupo PLH.

Apresento, inicialmente, em três tabelas, os resultados obtidos a partir da aplicação do experimento aos três grupos. Ao final de cada tabela, temos a contabilização dos “acertos”, lembrando que não há, nesse experimento, respostas propriamente corretas ou erradas, mas, sim, a identificação ou não de funções mais complexas e abstratas desempenhadas por construções linguísticas codificadoras de imprecisão.

Resultados do grupo Português Língua Inicial (PLI)

Participante	Idade	quase certo	quase fora	quase consigo me lembrar	quase nada	quase tudo	um bocadinho esquisita	meio emburrada	alguns instantes	algum tipo de autoridade	a maioria deles
AN	10	OK	–	X	X	–	X	OK	X (d)	OK	OK
CE	10	OK	OK	OK	X	X	X	OK	X (d)	OK	OK
LE	11	X	X	X	X	X	X	X (c)	X (d)	OK	X
LC	13	OK	X	OK	–	X	X	OK	OK	OK	OK
BN	13	OK	OK	X	X	X	X	OK	X (d)	OK	X
SL	13	OK	OK	OK	X	X	X	OK	OK	OK	X
GW	14	OK	OK	X	X	X	OK	X (a)	OK	X	X
LN	14	X	OK	OK	X	X	OK	OK	X (d)	OK	X
Total de “acertos”		6 75%	5 62,5%	4 50%	0	0	2 25%	6 75%	3 37,5%	7 87,5%	3 37,5%

Tabela 15: Resultados da aplicação do experimento escrito ao grupo PLI

Resultados do grupo Português Língua Adicional (PLA)

Participante	Idade	quase certo	quase fora	quase consigo me lembrar	quase nada	quase tudo	um bocadinho esquisita	meio emburrada	alguns instantes	algum tipo de autoridade	a maioria deles
PH	8	X	X	OK	–	–	X	X (c)	X (d)	X	–
FZ	10	X	X	–	X	–	–	X (a)	X (e)	–	X
BH	11	X	OK	X	X	X	X	OK	OK	OK	X
MS	13	OK	OK	OK	X	X	X	OK	OK	X	OK
CL	13	OK	OK	OK	X	X	X	X (a)	OK	OK	–
MX	13	OK	X	–	X	X	–	OK	X (a)	OK	OK
PL	14	OK	X	X	X	X	OK	X (c)	X (d)	OK	X
TS	14	OK	OK	OK	X	X	OK	OK	X (a)	OK	X
Total de “acertos”		5 62,5%	4 50%	4 50%	0	0	2 25%	4 50%	3 37,5%	5 62,5%	2 25%

Tabela 16: Resultados da aplicação do experimento escrito ao grupo PLA

Resultados do grupo Português Língua de Herança (PLH)

Participante	Idade	quase certo	quase fora	quase consigo me lembrar	quase nada	quase tudo	um bocadinho esquisita	meio emburrada	alguns instantes	algum tipo de autoridade	a maioria deles
FW	8	OK	OK	OK ²¹¹	X	X	–	X (c)	X (e)	OK	X
LY	9	OK	OK	OK	X	X	X	OK	OK	OK	OK
FM	10	OK	OK	OK	X	X	X	X (a)	OK	OK	OK
DF	11	OK	OK	X	X	X	OK	–	–	OK	X
CB	12	X	X	X	X	X	X	OK	OK	OK	OK
LF	13	X	OK	X	X	X	X	X (a)	X (e)	X	X
AK	13	OK	OK	OK	X	X	X	X (a)	X (d)	OK	OK
LK	13	OK	OK	OK	X	X	X	X (d)	OK	OK	OK
Total de “acertos”		6 75%	7 87,5%	5 62,5%	0	0	1 12,5%	2 25%	4 50%	7 87,5%	5 62,5%

Tabela 17: Resultados da aplicação do experimento escrito ao grupo PLH

²¹¹ Resposta: “um pouquinho”.

Dentre as construções apresentadas nesse experimento, cinco foram empregadas pelo narrador e cinco, por alguma das personagens. Para iniciar a análise quantitativa comparativa, retomo, a seguir, os contextos de uso das construções de imprecisão empregadas pelo narrador a fim de melhor examinar seus diferentes graus de complexidade. Antes de tudo, é importante ressaltar que o narrador é, por si, uma instância mais abstrata. O concreto da narração são as personagens, os objetos, o lugar e o tempo. Ao tecer a leitura, o narrador comunica sua avaliação e conduz o interlocutor. A intersubjetividade está, portanto, na fala do narrador e encontra-se codificada sintaticamente, dentre outras formas, nas construções de imprecisão. Inicio a análise das expressões por ele empregadas com a construção *quase fora*, presente no excerto motivador 3:

Pois quando ela olhou para os pés, eles estavam tão distantes que pareciam **quase fora** de sua vista.

Agindo sobre o escopo adverbial *fora, quase* desempenha função mais concreta do que em outros casos, uma vez que se trata de um escopo relacionado à categoria cognitiva de espaço, menos abstrata do que as outras que apresentarei posteriormente, como indicado no *continuum* proposto por Lima-Hernandes (2010:89), já mencionado anteriormente:

corpo > pessoa > objeto > (atividade) > espaço > tempo > processo > qualidade > avaliação

Ao investigar o item *fora*, Spaziani (2009) elencou dez diferentes padrões funcionais e analisou os processos de gramaticalização e lexicalização a que esse item se submeteu. No caso do excerto motivador apresentado aos participantes do experimento, *quase* acompanha *fora de sua vista*, referente ao padrão funcional “fora 3” identificado por Spaziani (2009:67) e assim descrito pela autora: “Um dos casos bastante recorrentes também inclui preposição e sinaliza a presença de uma exclusão, mas ainda subcategoriza-se como uma expressão adverbial de cunho temporal e também locativa”. Como exemplos desse padrão funcional, foram apresentadas construções como *fora do bairro, fora de casa, fora dos padrões, fora do limite* (Spaziani, 2009:67-68). A construção *fora de sua vista* indica, portanto, uma exclusão – refere-se à ideia de que há um todo que esteja à vista e uma parte apenas (uma exceção) que não esteja à vista – e, provavelmente, é recorrente, ou seja, é mais usual nos *inputs* a que os participantes da pesquisa estão submetidos. Dessa forma, aplicando-se o princípio da distância, chega-se à conclusão de que essa construção é menos complexa, uma vez que o que é mais usual nos

inputs estará cognitivamente mais próximo para ser acessado. De fato, nos três grupos, os participantes não apresentaram grandes dificuldades na compreensão da função desempenhada por *quase* em *quase fora*, apesar de chamar a atenção o fato de o resultado no grupo PLH ter sido o melhor: 62,5% no grupo PLI; 50% no PLA e 87,5% no PLH.

Outra construção complexa composta pelo item *quase* foi apresentada no excerto motivador 1:

Ela não se esquecia das muitas histórias que contavam que, se alguém beber muito de uma garrafa onde está escrito veneno, é **quase certo** que vai se dar mal, cedo ou tarde.

Nesse contexto de uso, a construção *quase certo* funciona como sujeito oracional em uma oração subordinada substantiva subjetiva. Nesse tipo de oração, frequentemente relacionada à dissimulação de uma pretensa objetividade, o sujeito é uma oração e ocupa posição de objeto. É, assim, um sujeito mais pesado, mais abstrato. Daí o caráter mais abstrato e complexo de *quase certo*. Em todos os grupos, entretanto, essa construção foi compreendida pela maioria dos participantes: 75% no PLI; 62,5% no PLA e 75% no PLH. Trata-se de uma construção, provavelmente, mais usual nos *inputs* e, dessa forma, devido ao princípio da distância, mais próxima de ser cognitivamente acessada pelas crianças.

Também empregada pelo narrador, a construção *meio emburrada*, presente no excerto motivador 5, está relacionada à categoria cognitiva de avaliação, revelando a codificação sintática da intersubjetividade do narrador:

- Olha quem fala, mamãe! – disse a Caranguejinha, meio emburrada. – A senhora é capaz de tirar até uma ostra do sério!

Nessa construção, o item *meio* aparece gramaticalizado (Nogueira, 2010), portanto, mais abstrato e mais complexo. O sentido não é físico ou espacial – como seria, por exemplo, em “no meio da sala” – nem referente à categoria cognitiva processo – por exemplo, em “no meio da conversa”, mas, sim, como já mencionado, relacionado à categoria cognitiva de avaliação, mais complexa. Essa construção foi de difícil compreensão para os participantes do grupo PLH: 75% do grupo PLI a compreendeu adequadamente, enquanto, no grupo PLA, esse número foi 50% e, no PLH, apenas 25%. Uma vez que essa questão foi apresentada aos participantes em forma de alternativas, retomo, a seguir, as opções disponibilizadas e aquelas selecionadas por cada grupo:

- a) o narrador considerou-a muito aborrecida. → percepção de sentidos
- b) o narrador falou que parte do corpo da menina parecia cansado. → percepção de corpo
- c) o narrador achou que ela era malcriada ou estúpida. → avaliação social
- d) o narrador não tinha certeza se a menina estava ou não emburrada. → dúvida sobre avaliação de atitude
- e) o narrador disse que ela falava de um modo razoavelmente emburrado. → convicção avaliativa

	a	b	c	d	e
PLI	1	0	1	0	6
PLA	2	0	2	0	4
PLH	3	0	1	1	2

Tabela 18: Número de alternativas escolhidas por cada grupo para a questão 8

Enquanto, no grupo PLI, a maioria dos participantes interpretou adequadamente a complexidade da construção (convicção avaliativa), no grupo PLA, 6 participantes empreenderam interpretações mais complexas do que concretas (avaliação social e convicção avaliativa) e, no grupo PLH, isso ocorreu com 4 participantes (avaliação social, dúvida sobre avaliação de atitude e convicção avaliativa), ao passo que 3 realizaram uma interpretação mais concreta (percepção de sentidos).

Dentre as construções apresentadas nesse experimento, outra empregada pelo narrador foi *alguns instantes*, presente na seguinte passagem do excerto motivador 6:

Por **alguns** instantes, Alice ficou parada contemplando a casa e pensando no que iria fazer, quando, de repente, surgiu correndo do bosque um criado, com uma roupa de serviço muito elegante (...)

Referente à categoria cognitiva de avaliação, *alguns*²¹² ao agir sobre o escopo *instantes*, nesse contexto, expressa incerteza, dúvida, ou seja, sentidos mais complexos do que, por exemplo, quantidade indefinida, expressa por *alguns* em outros contextos mais concretos. Uma vez que essa questão também foi apresentada em forma de alternativas no experimento, retomo, a seguir, as opções disponíveis e as selecionadas pelos participantes de cada grupo.

- a) O narrador pretendia sinalizar que Alice demorou tempo demais olhando para a casa. → duração do tempo

²¹² É importante ressaltar que, diferentemente do que ocorre em outras construções linguísticas, há em “alguns” uma imprecisão inerente.

- b) O narrador sentiu que Alice foi tão rápida na contemplação da casa que o criado logo saiu do bosque. → duração do tempo
- c) O narrador não tinha certeza quanto tempo Alice levou olhando para a casa. → incerteza, dúvida
- d) O narrador está contando que Alice olhou mais de uma vez para a casa pensando no que iria fazer. → quantificação concreta
- e) O narrador afirma que Alice pensou no que iria fazer bem rápido e depois continuou olhando para a casa. → duração do tempo

	a	b	c	d	e
PLI	0	0	3	5	0
PLA	2	0	3	2	1
PLH	0	0	4	1	2

Tabela 19: Número de alternativas escolhidas por cada grupo para a questão 9

Interessantemente, a maioria dos participantes do grupo PLI empreenderam uma compreensão mais concreta de *alguns instantes*, relacionada a uma quantificação concreta, enquanto no grupo PLA, 6 participantes optaram pelas alternativas (a), (e) e (c), as duas primeiras relacionadas à categoria cognitiva de tempo, e a última, à categoria cognitiva de avaliação, a mais abstrata de todas. No entanto, apenas no grupo PLH, metade dos participantes optou pela alternativa (c), empreendendo, portanto, a compreensão esperada, como observamos nas porcentagens a seguir: 37,5% no grupo PLI; a mesma porcentagem no PLA e 50% no PLH.

Outra construção composta por *algum*, dessa vez, no singular e mais complexa, foi empregada pelo narrador: *algum tipo de autoridade*. Além da maior complexidade em virtude do princípio de quantidade – a construção denota muito mais forma –, o escopo é altamente abstrato: ainda que também seja um substantivo abstrato, *instante* é menos abstrato do que *tipo de autoridade*. A seguir, a passagem do excerto motivador 9, em que a construção foi apresentada:

Diga a ela para recitar – pediu ao Grifo, pois achava que ele tinha algum tipo de autoridade sobre Alice.

Os resultados indicam que, apesar da complexidade, a maioria dos participantes de cada grupo compreendeu adequadamente a função da construção em questão: 87,5% no grupo PLI, a mesma porcentagem no grupo PLH e 62,5% no PLA.

Como mencionado, cinco das construções apresentadas nesse experimento estavam presentes em falas proferidas por personagens da narração. Uma delas, composta por *quase*, foi

empregada pela personagem Alice e apresentada na seguinte passagem do excerto motivador 4:

– Meu Deus, meu Deus, como está tudo esquisito hoje! (...) Deixe-me ver: será que eu era a mesma quando acordei hoje de manhã? Quase consigo me lembrar de ter me sentido um pouco diferente...

Em *quase consigo me lembrar*, há uma maior complexidade envolvida pelos seguintes motivos: o princípio de quantidade, o princípio da distância e a categoria cognitiva de processo. O primeiro justifica-se pelo escopo mais longo. Tudo aquilo que contém mais forma exige um processamento cognitivo maior. Já de acordo com o princípio da distância, um distanciamento na sintaxe revelaria um distanciamento cognitivo. Assim, quanto mais forma colocamos entre duas informações – nesse caso, entre *quase* e *lembrar* – mais cognitivamente distantes elas estão e mais complexa será a compreensão. Além disso, como observado no *continuum* anteriormente apresentado, a categoria cognitiva de processo é a penúltima, considerada somente menos abstrata do que a categoria cognitiva de qualidade. Por fim, a oração *consigo me lembrar* está sendo gramaticalizada como dessentencializada, ou seja, os dois verbos foram reanalisados como uma locução. Em *quase consigo me lembrar*, temos *quase* tomando como escopo uma oração reduzida de infinitivo e em *quase consigo que eu me lembre*, uma oração desenvolvida. A segunda está desaparecendo, enquanto a primeira, se gramaticalizando, o que a torna ainda mais complexa. Os resultados do grupo PLH na compreensão dessa construção também superaram os dos outros grupos: 50% no grupo PLI; 50% no PLA e 62,5% no PLH.

Também compostas por *quase* e ainda mais complexas, as construções *quase nada* e *quase tudo* foram proferidas, respectivamente, pelas personagens da Duquesa e do Chapeleiro. A indefinição e a indeterminação dos escopos *nada* e *tudo*, assim como outros aspectos mencionados anteriormente, conferem-lhe uma maior abstratização e resultam na demanda de processamentos cognitivos de maior complexidade. As passagens dos excertos motivadores 7 e 8, em que essas construções foram apresentadas, são retomadas a seguir:

–Você é que não sabe de **quase** nada – disse a Duquesa. – Essa é a verdade!

– O Tempo não tolera ser marcado. Mas, se você se der bem com ele, ele pode fazer **quase** tudo o que você quiser com o relógio.

Na contabilização, foi verificado que essas construções se mostraram como as mais complexas para os todos os participantes dos três grupos.

Também de difícil compreensão para os participantes de todos os grupos, a complexa construção *um bocadinho esquisita* foi apresentada na seguinte passagem do excerto motivador 2:

– Bem, talvez a senhora não tenha passado por isso ainda – disse Alice –, mas quando a senhora tiver que se transformar numa crisálida e depois numa borboleta, como vai acontecer um dia, a senhora sabe, então eu acho que nesse dia a senhora vai achar a mudança **um bocadinho** esquisita, não vai?

A construção de imprecisão em questão é uma construção gramaticalizada que, partindo de um sentido corporal (*boca*) e passando a quantificador (*um bocado*), tornou-se um advérbio ambíguo (*um bocadinho*), como mencionado anteriormente, com a função de quantificador ou intensificador, a depender do contexto. Assim, o processo de gramaticalização dessa construção teria percorrido a escala de abstratização de categorias cognitivas, partindo da primeira categoria (corpo) e chegando à última (avaliação). Além disso, o princípio da quantidade contribui para a maior complexidade da construção, ao considerarmos a maior quantidade de forma (*um bocadinho* denota mais forma do que *um bocado* que, por sua vez, denota mais formar do que *boca*). Como já indicado, os participantes de todos os grupos tiveram dificuldades para compreender adequadamente a função desempenhada por essa construção: apenas 25% no grupo PLI, a mesma porcentagem no grupo PLA e 12,5% no PLH.

Também empregada pela personagem da Duquesa, a construção *a maioria*, apresentada no excerto motivador 7, por sua vez, foi compreendida pela maioria dos participantes do grupo PLH, o que não ocorreu com os grupos PLI e PLA.

– Eu não sabia que gatos ingleses sorriam. Aliás, eu sempre achei que nenhum gato sabia sorrir.
– Todos eles sabem – disse a Duquesa – e **a maioria** deles sorri.

O escopo da construção em questão, *deles*, composto por uma preposição partitiva, conduz ao sentido de “parte da maioria”. Com um conceito que vai além daquele mais básico de quantificação, *a maioria* é empregada pela personagem com a finalidade de preservação da face, motivada pela antecipação de uma possível contestação por parte do interlocutor, no caso, a personagem Alice. A compreensão dessa função mais abstrata e complexa foi possível à maioria dos participantes do grupo PLH (62,5%), mas não dos grupos PLI e PLA (37,5% e 25%, respectivamente).

Para uma melhor visão da análise comparativa quantitativa desse experimento, retomo, na tabela a seguir, as porcentagens de compreensões adequadas de cada construção por cada grupo de participantes:

	um bocadinho esquisita	alguns instantes	a maioria deles	meio emburrada	quase nada	quase tudo	quase consigo me lembrar	quase fora	quase certo	algum tipo de autoridade
PLI	25%	37,5%	37,5%	75%	0	0	50%	62,5%	75%	87,5%
PLA	25%	37,5%	25%	50%	0	0	50%	50%	62,5%	62,5%
PLH	12,5%	50%	62,5%	25%	0	0	62,5%	87,5%	75%	87,5%

Tabela 20: Porcentagens de compreensões adequadas pelos três grupos no experimento escrito

Os resultados surpreendem, na medida em que era esperado que a performance das crianças dos grupos PLI e PLA fosse superior à das crianças do grupo PLH ao longo de todo o experimento, devido à maior exposição a *inputs* em contextos variados, tanto na oralidade quanto na escrita. O que se observou, no entanto, foram melhores resultados do grupo PLI em relação ao grupo PLH na compreensão das construções *um bocadinho esquisita* e *meio emburrada* e resultados iguais para as construções *quase nada*, *quase tudo*, *quase certo* e *algum tipo de autoridade*. Já o grupo PLA, em comparação ao grupo PLH, também o superou na compreensão de *um bocadinho esquisita* e *meio emburrada* e apresentou resultados iguais para as construções *quase nada* e *quase tudo*. Em relação às outras construções (*alguns instantes*, *a maioria deles*, *quase consigo me lembrar*, *quase fora*, *quase certo* e *algum tipo de autoridade*), os participantes do grupo PLH superaram os do grupo PLA.

A respeito da construção *um bocadinho esquisita*, considero importante ressaltar que, apesar de ter selecionado uma tradução da obra *Alice in Wonderland* para o português brasileiro – realizada por um conceituado autor, tradutor e historiador brasileiro, Nicolau Sevcenko, – a construção *um bocadinho* se mostra mais frequente na variedade europeia da língua portuguesa do que na brasileira. Um contexto semelhante pode ser apontado na construção *meio emburrada*. Apesar de um sinônimo do escopo *emburrada* ter sido apresentado em nota de rodapé no experimento (*zangada*), a escolha linguística empregada para esclarecer o termo parece não ter sido ideal: tanto *emburrada* quanto *zangada* são vocábulos pouco utilizados na modalidade falada do português brasileiro, ou seja, a modalidade com a qual falantes de PLH têm,

geralmente, maior contato. Suponho, portanto, que a dificuldade de compreensão das palavras *bocadinho* e *embirrada* tenha influenciado em grande parte a performance dos falantes de PLH na depreensão de intenções pragmáticas codificadas nas passagens em que aparecem.

Essa é, possivelmente, a justificativa mais adequada para o fato de somente uma parcela muito pequena da amostra PLH ter conseguido depreender a função mais complexa desempenhada por essas construções. Pelo contato mais amplo e diversificado com a língua portuguesa em muitos²¹³ dos contextos sociais de interação comunicativa no cotidiano, além de uma interação mais aprofundada e frequente com os diferentes gêneros de leitura nessa língua, os participantes de PLI e PLA possuem uma maior possibilidade de estarem familiarizados com a construção *um bocadinho* e com o vocábulo *embirrada*, quando comparados aos de PLH. Nesse último grupo, apenas dois participantes frequentam aulas de português no contraturno na escola e, apesar de cinco participantes terem afirmado, na entrevista, possuírem hábitos de leitura em português, a variedade de gêneros literários e a frequência de exposição são ainda muito menores do que aquelas dos participantes de outros grupos. Esse mesmo contato mais amplo e diversificado poderia ter levado a performances melhores, nesse experimento, por parte das crianças daqueles grupos. Entretanto, não foi o que ocorreu.

Os resultados obtidos através da aplicação desse experimento aos participantes da pesquisa revelam que, ao contrário do previsto nas hipóteses, a performance de falantes de português como língua de herança na identificação e compreensão de funções mais complexas e abstratas desempenhadas por construções linguísticas de imprecisão superou, na maioria dos contextos, a de falantes de português como língua primeira e dominante – ou, como defino aqui, língua inicial (PLI) – e dos falantes de português como língua adicional.

Os dados levantados e a análise comparativa realizada indicam que, apesar da exposição menos frequente a *inputs* diversificados na língua portuguesa, tanto na modalidade falada quanto – e principalmente – na escrita, como descrito anteriormente na apresentação dos participantes da pesquisa, os falantes de PLH identificam e compreendem comparativamente bem padrões funcionais exercidos por construções codificadoras de imprecisão consideradas complexas, o que pode ser indício de um nível relativamente já avançado de aquisição da língua portuguesa e de imersão na lógica sociocultural da mesma.

Com o objetivo de aprofundar a investigação sobre a apreensão dessas construções

²¹³ Devemos lembrar que o alemão é falado cotidianamente por todos os participantes da pesquisa, ou seja, o português pode ser dominante em muitos contextos, mas não é a única língua falada e não é dominante em todos os contextos.

linguísticas e verificar o emprego das mesmas, apliquei um experimento de uso oral. A descrição dessa etapa de desenvolvimento da pesquisa, os dados coletados e a análise desenvolvida encontram-se na próxima seção.

3.2. Experimento de uso

Como forma de verificar o emprego das construções codificadoras de imprecisão, realizei, como mencionado, entrevistas com as crianças e apliquei outro experimento, dessa vez, na modalidade oral. Procurei criar um contexto de interação o mais espontâneo possível e, na maior parte do material gravado, isso foi alcançado. As crianças sentiram-se, na maior parte do tempo, à vontade e pude coletar interações comunicativas orais bastante espontâneas e, portanto, boas amostras do domínio que elas possuem da língua portuguesa em sua modalidade falada. Uma vez que não há *corpus* disponível para tal investigação, a composição dessa amostra coloca-se como grande contribuição para essa área de conhecimento: a pesquisadora realizou a gravação e transcrição de mais de 25 horas de interações comunicativas com crianças bilíngues (português e alemão) entre 7 e 14 anos, falantes do português como língua inicial, língua adicional e língua de herança.

Após gravação e transcrição de interações comunicativas entre participante e pesquisadora e aplicação do experimento de uso, procedi ao levantamento das construções linguísticas e identifiquei o emprego de *meio*, *quase*, *tipo*, *um pouco*, *acho*, *não sei*, *sei lá* e *talvez*. Enquanto as últimas quatro marcam incerteza ou dúvida, as quatro primeiras indicam um ponto medial da certeza, uma proximidade sem nunca alcançar o ponto da certeza, ou seja, imprecisão. *Acho* e *não sei* assumem um revestimento sintático de oração matriz, ainda que nem sempre seguida de sua subordinada, ao passo que *sei lá* e *talvez*, um revestimento sintático circunstancial. Essas construções se aproximam da imprecisão pela polaridade negativa apresentada, mas distanciam-se por não situarem o escopo num ponto equidistante do ponto-chave da precisão categórica denotada pelos demais itens. Esse processo é identificado, entretanto, nas construções *meio*, *quase*, *tipo* e *um pouco*, selecionadas, dessa forma, para a composição da análise desenvolvida nesta etapa da tese.

A fim de analisar a complexidade dessas estratégias de codificação sintática da imprecisão, elenquei os padrões funcionais de cada uma das quatro construções, apliquei os princípios de iconicidade postulados por Givón (2009) e empreendi uma análise comparativa quantitativa e qualitativa entre os três grupos de participantes.

A leitura mais subjetiva ou intersubjetiva de um determinado evento motiva-se por

aspectos de ordem discursivo-pragmática, que se situam implicitamente na forma linguística. Assim, o sujeito lança, em forma de língua, suas intenções comunicativas como parte da codificação. Essa codificação atinge a sintaxe e reverbera no interlocutor, dentre outros, por meio do empenho da palavra (certeza, incerteza, dúvida, convicção sobre o que diz) e da valoração subjetiva (avaliação do que diz e da fonte da informação).

Os usos das construções de imprecisão deixam ver que mais do que codificar a informação, o usuário lança mão de uma estratégia para falar sobre si e sobre a forma de acesso à informação, ainda que indiretamente. Sendo assim, examinar os padrões funcionais e deles depreender traços de modalidade nos ajudará a compreender um pouco mais sobre semelhanças e dissimilaridades entre os itens sob análise.

4. Análise das construções empregadas pelas crianças participantes

Após o levantamento das ocorrências das construções *quase*, *meio*, *tipo* e *um pouco* empregadas pelas crianças ao longo do experimento oral e das entrevistas, elenquei os diferentes padrões funcionais desempenhados por cada construção de acordo com os diferentes níveis de complexidade e empreendi uma análise qualitativa comparativa, seguida de uma análise quantitativa comparativa, com o objetivo de identificar possíveis diferenças na complexidade das estratégias utilizadas pelos participantes dos três diferentes grupos na codificação sintática da imprecisão.

4.1. O item quase

A partir das ocorrências de *quase*, foi possível identificar diferentes padrões operantes à luz da sequência de categorias cognitivas proposta por Lima-Hernandes (2010:89), da mais concreta para a mais abstrata, ou seja, da menos para a mais complexa:

corpo > pessoa > objeto > (atividade) > espaço > tempo > processo > qualidade > avaliação

Apresento, a seguir, os padrões funcionais de *quase* identificados, seguidos de exemplos. As ocorrências desse item encontram-se, em sua totalidade, no Anexo XII.

QUASE 1: relacionado à categoria cognitiva de *objeto*, este primeiro padrão funcional de *quase* é menos abstrato e complexo do que os seguintes.

(1) Ele consegue desviar de QUASE **todas**, só que daí no final vem uma e morde o braço inteiro dele. (BH, 11 anos, PLA)

(2) Ela é professora de alemão. Na verdade, ela é professora de QUASE **tudo**, por causa que ela é do primeiro ano, né? (FL, 11 anos, PLI)

Em (1) e (2), mobilizam-se partículas que atribuem traço de polaridade negativa a um item de polaridade altamente positiva, com traço de indefinição ou imprecisão. Os escopos são o conjunto de termos de alta polaridade positiva: *tudo* e *todas*. O efeito de sentido permite aproximar um item ou um conjunto de itens a um conjunto da totalidade dos itens a que se vinculam, entrelaçando-se semanticamente ou sendo julgados como um macroconjunto em termos de categorização. Em *quase todas* e *quase tudo* temos em atuação o processo de quantificação, o qual consiste na seleção da maior quantidade de membros de um conjunto. Enquanto, em (2), o escopo *tudo* se refere a um objeto abstrato (disciplinas escolares), em (1), *todas* se refere a uma categoria cognitiva que estaria localizada entre *pessoa* e *objeto* na sequência apresentada, uma vez que o participante menciona as piranhas, presentes em um dos vídeos exibidos no experimento de uso.

(3) Tipo esse aqui é QUASE **como** cristal. (LY, 9 anos, PLH)

No exemplo (3), *quase* funciona como item de polaridade negativa que quebra uma comparação categórica sinalizada por seu escopo *como*. Dessa forma, os termos em questão podem ser comparados, porém não de forma perfeita. A comparação categórica entre os termos *esse* (referente a uma pedra apontada pela participante) e *cristal* é quebrada pelo item *quase*. A imprecisão da afirmação é corroborada pelo item *tipo*, no início da sentença.

QUASE 2: localizado mais adiante na escala, este padrão funcional refere-se à categoria cognitiva *espaço*.

(4) Alemanha e Suíça é tão perto que eu acho que é QUASE **o mesmo país**. Não é, mas é muito próximo. (CB, 12 anos, PLH)

Não sendo possível afirmar, naturalmente, que Alemanha e Suíça são *o mesmo país*, a participante CB, ao empregar *quase*, quebra o caráter categórico dessa expressão e leva a proximidade espacial entre os países ao ponto mais extremo possível.

QUASE 3: neste padrão, observa-se o emprego de *quase* na expressão de imprecisão temporal, ou seja, relacionado à categoria cognitiva de *tempo*. Nesses usos, o falante favorece a depreensão de sua intenção de situar o referente num espaço circunstancial de observação mais precisamente. Os escopos são advérbios temporais e prestam-se à estratégia de conferir maior precisão temporal, a qual é impedida, pelo emprego de *quase*.

(5) Aí a nossa professora abre... “Ah! Te esqueci! Vem, vem!” Foram trinta... QUASE **uma hora toda!** (SO, 9 anos, PLH)

(6) Daí eu fico lá às vezes QUASE **um mês** mais ou menos, daí eu fico QUASE **um mês** sem falar alemão. (FL, 11 anos, PLI)

A intenção comunicativa motivadora para o emprego de *quase* nos dados (5) e (6) é semelhante: promover a imprecisão sobre um escopo que poderia soar exagerado. Ao relatar uma situação vivenciada em sua escola, em que a professora exigiu que um aluno permanecesse fora da sala de aula por um período devido a mau comportamento, SO intenciona chamar a atenção para o fato de a professora ter se esquecido do ocorrido e o aluno ter permanecido do lado de fora por um tempo maior do que o planejado inicialmente por ela. A fim de dar destaque ao longo período sem que haja comprometimento com uma afirmação que poderia ser interpretada como exagerada pelo interlocutor, a participante emprega *quase* antes de *uma hora toda*, em que a palavra *toda* intensifica a polaridade positiva da expressão. Além disso, observa-se que SO pretendia, muito provavelmente, afirmar *trinta minutos* antes de optar pela expressão *quase uma hora toda*, ou seja, a falante escolheu empregar uma construção temporal indicativa de um período muito maior do que aquele que havia planejado anteriormente, e, para minimizar o efeito, utilizou *quase*. Semelhantemente, FL intenciona não se comprometer com a afirmação de que, todo ano, ela fica um mês sem contato com a língua alemã, o que, para a participante, poderia soar como um período muito longo. Além de *quase*, ela emprega as construções *às vezes* e *mais ou menos* como estratégias de diminuição do comprometimento.

(7) Ele fica QUASE **todo o dia** em casa, no computador. (LY, 9 anos, PLH)

(8) Eles acabam indo QUASE **todo final de semana** pra esse apartamento. (LC, 13 anos, PLI)

Enquanto, em (7), temos o processo de partitudo envolvido na ação de *quase* sobre o

escopo *todo o dia*, o mesmo não ocorre com o escopo *todo final de semana* em (8): nesse exemplo, opera a quantificação. De modo mais formal, diríamos *quase todos os finais de semana*. Em ambos os exemplos, a categoricidade do item *todo* é quebrada pelo emprego de *quase*.

Nos exemplos (9), (10), (11) e (12), a seguir, temos a aproximação a polos opostos de uma escala constituída por graus de modalidade: *sempre* e *nunca*.

(9) Eu nasci na Suíça e na Suíça QUASE **sempre** fala alemão. (FW, 8 anos, PLH)

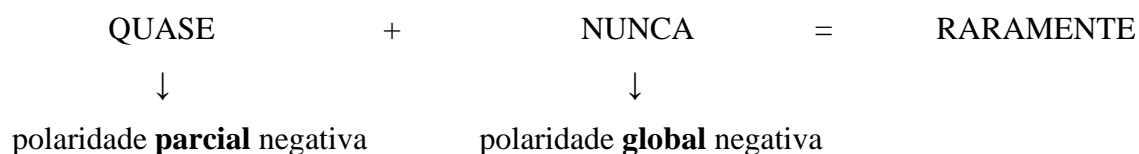
(10) P: Mesmo durante as aulas de alemão? (*os alunos falam só português*) Sim, QUASE **sempre**. Com a professora, não. Só que a gente fala em português. (FZ, 10 anos, PLA)

(11) P: Mas aqui a escola de vocês tem pessoas de outros países, não tem? Sim. Tem uma que fala português, mas eu QUASE **nunca** falo com ela. (DF, 11 anos, PLH)

(12) A gente QUASE **nunca** vai para o Brasil. (DF, 11 anos, PLH)

Em *quase sempre*, o emprego de *quase* promoveria a aproximação ao polo de uma escala, como mencionado. Levando-se em consideração que, na Suíça, quatro línguas (alemão, francês, italiano e romanche) são reconhecidas como oficiais e predominam em diferentes regiões do país, o participante FW, que mora na região onde a língua alemã é a predominante, demonstra reconhecer que nem sempre o alemão é a língua falada em seu país, mas que, de acordo com a sua realidade, essa seria a língua falada na maioria das vezes. Já o participante FZ, ao ser questionado pela pesquisadora (indicada pela letra P) a respeito de os alunos em sua escola falarem em português durante as aulas de alemão, revela que essa é, sim, a situação mais recorrente e emprega o *quase*, pois há uma exceção: com a professora, eles falam em alemão. Em (11) e (12), por sua vez, o polo extremo ao qual *quase* se aproxima é *nunca*. A construção em questão é empregada, nesses exemplos, com a intenção de se promover uma aproximação máxima, ainda que imprecisa, ao polo extremo da escala que vai de *nunca* a *sempre*. Represento, a seguir, a ação de *quase* sobre esses dois escopos:

QUASE	+	SEMPRE	=	FREQUENTEMENTE
↓		↓		
polaridade parcial negativa		polaridade global positiva		



QUASE 4: associado à categoria cognitiva de *processo* e, portanto, localizado em um ponto mais avançado da escala de complexidade cognitiva, este padrão relaciona-se à ênfase na prototipia desconstruída pelo falante. Mobilizam-se para esse efeito partículas descentralizadoras de prototipia, produzindo uma interpretação decorrente de deslizamento categorial de uma construção. O escopo, nesses casos, é o valor categórico em si e a intenção é a de produzir efeito focalizador da prototipia a que se visa defender. Dentro desse padrão operante, identifiquei dois diferentes contextos de emprego de *quase*: com escopo adverbial de polaridade altamente positiva e com escopo verbal que produz um efeito irreversível em sua polaridade também altamente positiva.

(13) Quando eu era pequeno, eu QUASE **só falava português** em casa. (LF, 13 anos, PLH)

(14) A gente **conversava só português** QUASE. (FL, 11 anos, PLI)

(15) *Tá...é* QUASE **muito**. QUASE **muito**! Então *vamo* falar assim! (NF, 9 anos, PLH)

O processo aqui envolvido é, novamente, o de aproximação a um grau dentro de uma escala de graus de modalidade. Os escopos são os advérbios *só* e *muito*. Ao agir sobre o escopo *só*, o item *quase* promove aproximação ao ponto extremo de uma escala: em um polo, teríamos todas as possibilidades disponíveis e, no outro, apenas uma. A função do advérbio *só* é a de restrição máxima, assim, a construção *quase* é empregada para sinalizar que há exceções no que está sendo afirmado. Apesar da diferente ordem sintática empregada, os participantes LF e FL fazem asserções semelhantes em (13) e (14). Considerando o contexto bilíngue vivenciado por essas crianças desde o nascimento, faz sentido que não seja possível afirmar que apenas a língua portuguesa era falada. Como já mencionado, mesmo em contextos em que há predominância clara de uma língua sobre outra, ambas estarão presentes nas interações comunicativas, em menor ou maior grau, uma vez que a criança possui dois sistemas

linguísticos disponíveis para se comunicar.

Em (15), por sua vez, o escopo é o advérbio *muito*. É importante ressaltar que, apesar de não estar sinalizado no exemplo, este está associado à categoria cognitiva de *processo* como as outras ocorrências deste padrão funcional de *quase*, pois o falante refere-se à ação de ler em português, ou seja, *leio em português* está omitido em sua fala. Quando questionado pela pesquisadora a respeito de seus hábitos de leitura em língua portuguesa, o participante NF mostra-se relutante em afirmar que lê muito nessa língua, apesar de os livros e gibis em português ocuparem todas as estantes em seu quarto. Por não querer afirmar, nesse momento da entrevista, que é um leitor assíduo em português, NF recorre ao emprego de *quase* antes do escopo *muito*, também aproximando-se do polo extremo de uma escala de graus que iriam de *pouco* a *muito*. A intenção de não comprometimento por parte do participante é reforçada pela sentença final de sua fala: “Então *vamo* falar assim!”.

O padrão QUASE 4 é, ainda, como mencionado, composto por exemplos em que, ao agir sobre o escopo verbal, *quase* impede um efeito irreversível de verbos em sua polaridade altamente positiva. O conceito por trás de seu emprego é o de iminência, o que o aproximaria de um marcador aspectual, sem o ser de fato. O item em questão quebra a categoricidade dos fatos codificados pelos verbos, impedindo que o efeito irreversível se produza. Nos relatos realizados pelas crianças em alemão, durante o experimento de uso oral, foi identificado, como correspondente a este padrão do item *quase*, o emprego do item *fast*²¹⁴.

(16) Ele escorrega e QUASE **voa**. (LY, 9 anos, PLH)

(17) Porque tinha essa plataforma, ele não conseguia andar direito, ele estava embaixo. E depois ele QUASE **caiu**. (DF, 11 anos, PLH)

(18) E ele sempre QUASE **morre** com o gelo, porque um caiu na cabeça. E ele também QUASE **morreu** embaixo da água. (FW, 8 anos, PLH)

(19) Os peixes lá com dentes, eles QUASE **mordem** ele. (LN, 14 anos, PLI)

Para impedir o efeito irreversível (*morre, morreu*), drástico (*caiu, mordem*) ou impossível (*voa*) dos verbos tomados como escopos nos exemplos acima, os participantes empregam *quase* ao se referirem a ações do esquilo, personagem principal dos vídeos exibidos no experimento oral, e dos peixes que tentam pegá-lo em um dos vídeos. Como mencionado

²¹⁴ Um exemplo de emprego extraído da amostra oral: *sie haben die Kastanie fast genommen* (elas quase pegaram a castanha) (LX, 10 anos, PLI).

nos Aspectos Metodológicos, esses vídeos foram selecionados por apresentarem muitas situações de iminência, que estimulariam o emprego de construções de imprecisão, o que se confirmou.

(20) A gente já passou Natal na Alemanha, QUASE **nevou**, mas a gente não viu neve, foi muito chato. (LX, 10 anos, PLI)

(21) Ele QUASE **pegou** a noz, mas não... ele não pegou. (PL, 14 anos, PLA)

Nos exemplos (20) e (21), é interessante observar como fica mais evidente a aproximação máxima, promovida pelo item *quase*, ao efeito do verbo por ele tomado como escopo. Ao empregarem, após o uso de *quase*, uma oração iniciada pela conjunção adversativa *mas*, os participantes LX e PL sinalizam que o ponto indicado pelo item em questão ao se aproximar do efeito de seus escopos (*nevou* e *pegou*) está tão perto de “permitir” que eles se efetivem que foi necessária uma conjunção adversativa para deixar claro que aquela ação, de fato, não ocorreu.

As ocorrências a seguir referem-se todas aos mesmos contextos, presentes nos vídeos exibidos às crianças: as tentativas empreendidas pelo personagem do esquilo, sempre em busca e na iminência de conseguir a noz.

(22) Ele tava tão perto de pegar a noz, ele QUASE **tocou**. (CB, 12 anos, PLH)

(23) Ele sempre cai no chão ou ele nunca consegue pegar a noz, porque a noz tá lá e ele tá lá e aí quando ele QUASE **conseguiu**, a noz tá lá e ele tá lá. (FW, 8 anos, PLH)

(24) Ele foi com o gelo aí pro noz. E depois ele queria pegar com os dentes. E depois ele rodou, rodou, rodou e depois ele QUASE **pegou** e depois caiu. (GF, 7 anos, PLH)

(25) Ele QUASE **chegou perto de pegar**. (FZ, 10 anos, PLA)

(26) A bola continua rolando até ele QUASE **conseguir pegar**. (LC, 13 anos, PLI)

(27) Na hora que QUASE **consegue pegar**, ele cai. (CL, 13 anos, PLA)

Enquanto nos exemplos (22), (23) e (24), os escopos de *quase* são verbos, nos exemplos (25), (26) e (27), temos locuções verbais e, portanto, escopos mais complexos, uma vez que, de acordo com o princípio de quantidade (Givón, 2009), tudo o que for mais complexo será

codificado sintaticamente com mais forma. Além disso, de acordo com o princípio de distância (Givón, 2009), tudo o que estiver cognitivamente distante estará também sintaticamente distante: ao colocar mais forma (*chegou perto de, conseguir, consegue*) entre a construção *quase* e o verbo *pegar*, os falantes promovem um maior distanciamento sintático entre os termos, o que revela um maior distanciamento cognitivo. Assim, além de revelarem uma maior complexidade, os exemplos (25), (26) e (27) codificam intenções diferentes daquelas sinalizadas pelos exemplos (22), (23) e (24): de acordo com a avaliação dos participantes FZ, LC e CL, o esquilo está mais distante de atingir seu objetivo.

A seguir, apresento dados em que outra forma verbal foi empregada: o gerúndio.

(28) O esquilo *tá* QUASE **pegando** a noz, ele até consegue segurar a noz com a boca, só que solta ela sem querer. (TS, 14 anos, PLA)

(29) Quando ele *tá* QUASE **chegando**, o gelo começa a girar e girar e ele não consegue pegar a noz (LE, 11 anos, PLI)

(30) Ele *tá* QUASE **conseguindo pegar** a noz... que ele já tocou nela, mas ele precisa conseguir pegar ela melhor. (FL, 11 anos, PLI)

Ao ser posicionado no meio da construção verbal, entre o verbo auxiliar *está* e o verbo principal (*pegando, chegando*) ou locução verbal (*conseguindo pegar*), o caráter de iminência sinalizado pelo item *quase* ganha, nesses exemplos, maior destaque.

Em outra ocorrência, o item é posicionado de modo incomum, após e não antes do verbo.

(31) Ele **chega** QUASE na noz. (PH, 8 anos, PLA)

A posição sintática de *quase*, nesse exemplo, pode ser justificada pelo perfil linguístico de PH, que possui o alemão como língua dominante. Nessa língua, o verbo ocupa a segunda posição sintática, o que pode ter levado o participante a manter *chega* nessa posição e empregar *quase* na posição seguinte. No próximo exemplo, outro participante, com o mesmo perfil, emprega uma ordem sintática que pode ser considerada incomum no português.

(32) Então eu QUASE **não entendi nada**. (PL, 14 anos, PLA)

Na língua portuguesa, o mais comum seria afirmar “Eu não entendi quase nada” ao invés de “Eu quase não entendi nada”. Também proferido por um participante cuja língua dominante

é o alemão, essa ocorrência pode ter sido influenciada pela existência, na língua alemã, do advérbio *kaum*, cujo significado é “quase não”. A inexistência de um termo, em português, que, sozinho, corresponda a essa construção, pode ter sido a motivação do emprego, pelo participante PL, do item *quase* antes de *não* na sua afirmação, ao invés de antes de *nada*, como seria mais comum no português.

QUASE 5: composto pela junção entre *quase* e a partícula *que*, tem-se, neste padrão, uma locução em que se nota a inferência, por parte do falante, da percepção ou compreensão que o ouvinte fará de sua mensagem, a partir de “pistas” socialmente estabelecidas e que, como veremos, poderão codificar sintaticamente a ação do participante ao manipular as informações. Está associado à categoria cognitiva de *avaliação*, a mais abstrata e complexa da sequência apresentada. Na amostra dessa pesquisa, foram identificadas apenas três ocorrências de *quase que*:

(33) P: A que distância ele está de pegar a avelã?
É a distância do corpo dele, diríamos. QUASE QUE **ele pega**. (FM, 10 anos, PLH)

(34) Os peixes lá com dentes, eles quase mordem ele, mas ele meio que pula assim e QUASE QUE **eles pegam a noz**. (LN, 14 anos, PLI)

(35) Elas... diríamos QUASE QUE **elas conseguem**. (FM, 10 anos, PLH)

Os processos operantes neste padrão são, primordialmente, relacionados a dois subprincípios do princípio de iconicidade proposto por Givón (2009): o de quantidade e o de distância. A inserção da partícula *que* entre *quase* e seu escopo revela a maior complexidade deste padrão em relação aos anteriores, pois quanto mais forma é inserida sintaticamente, mais complexos são os itens em suas funções sintática, semântica e pragmática. Além disso, o afastamento sintático revela um afastamento cognitivo. Quanto mais distantes as informações estiverem cognitivamente, ou seja, na representação mental do falante, mais forma será inserida entre elas, de modo a torná-las sintaticamente distantes, codificando o distanciamento cognitivo via sintaxe.

Portanto, a intenção de atenuação do valor categórico é ainda maior nesses dados e está codificada sintaticamente. São intenções codificadas sintaticamente, são intenções gramaticalizadas na língua. Com esse recurso altamente elaborado, o falante distancia-se ainda mais da responsabilidade sobre sua afirmação e, adicionalmente, considera-se a informação

codificada mais complexa.

QUASE 6: este é um padrão discursivo de *quase*, também associado à categoria cognitiva de *avaliação*, mas mais abstrato e mais complexo do que QUASE 5, uma vez que atua na instância do discurso. Seguido de pausas e reformulações, *quase* é empregado como instrumento de estruturação da conversa.

(36) P: Você acha que metade das aulas são em português e metade em alemão?
QUASE... é. Não, metade metade. (PL, 14 anos, PLA)

(37) P: Na sua casa, vocês só falam alemão, então?

QUASE... sim. (PL, 14 anos, PLA)

P: Quando vocês falam em português? Tem algum momento?

Em Alemanha, por exemplo... quando *távamos* em um grupo... e... sim... nós queremos que os outros não... se entendem... então nós falamos o português. (PL, 14 anos, PLA)

É interessante observar que essas ocorrências foram enunciadas pelo mesmo participante, PL, que possui o alemão como língua dominante, nasceu na Alemanha, é filho de pais ambos alemães e vive no Brasil há dois anos. Nesses exemplos, a inexistência de escopos está relacionada ao valor impreciso de *quase*, empregado pelo falante como forma de sinalizar a sua hesitação ao responder às perguntas da pesquisadora durante a entrevista. Enquanto, em (36), o participante emprega, inicialmente, *quase*, depois faz uma breve pausa para reformulação e, por fim, muda sua resposta ao confirmar o que foi perguntado pela pesquisadora, em (37), apesar de também ter pausado e reformulado sua resposta após o emprego de *quase*, PL revela que, realmente, há contextos em que ele e sua família se comunicam em português e não em alemão, o que justifica o uso de *quase* no início de sua resposta. Em ambos os exemplos, fica evidente o caráter impreciso de *quase* e sua função complexa ao atuar na elaboração do discurso.

A seguir, apresento os padrões funcionais elencados a partir dos usos de *meio* identificados na amostra da pesquisa.

4.2. O item meio

Elenquei dez diferentes padrões funcionais de *meio* também à luz da sequência de categorias cognitivas, da mais concreta para a mais abstrata, ou seja, da menos para a mais

complexa, retomada a seguir. Os usos de *meio* desta amostra encontram-se, em sua totalidade, no Anexo XIII.

corpo > pessoa > objeto > (atividade) > espaço > tempo > processo > qualidade > avaliação
(Lima-Hernandes, 2010:89)

Embora todas as construções compostas pelo item *meio* identificadas nesta amostra sejam altamente abstratas e associadas à categoria cognitiva de *qualidade*, pude, para distingui-las, analisar o escopo, como havia realizado com o item *quase*. Uma vez que investiguei o item *meio* em pesquisa anterior (Nogueira, 2010) a partir de amostra composta por falantes adultos cultos de português como língua inicial, retomo, ao longo da análise a seguir, os padrões funcionais elencados à época, como forma de já verificar possíveis diferenças com os identificados na amostra da presente pesquisa, constituída, como sabemos, por crianças falantes de português como inicial, como língua adicional e como língua de herança.

MEIO 1: indicativo de um conceito próximo ao de “metade”, os escopos de *meio*, neste padrão funcional, estão relacionados a categorias cognitivas mais concretas e menos complexas do que as associadas aos escopos dos padrões seguintes. Este padrão não foi identificado na pesquisa anterior (Nogueira, 2010).

(1) Eu ia falar... MEIO a MEIO... alemão e brasileiro, porque eu falo as duas línguas, eu tenho as duas cidadanias, eu já morei nos dois países. (MX, 13 anos, PLA)

(2) Ele é MEIO **irmão**, por parte de pai. (CL, 13 anos, PLA)

(3) Eu acho que ele até corta **uma piranha ao MEIO**, acontece alguma coisa assim. (GW, 14 anos, PLI)

Questionado, pela pesquisadora, sobre como se definiria, o participante MX responde, em (1), que se considera metade alemão e metade brasileiro. Tanto nesse exemplo quanto no (2), temos escopos relacionados à categoria cognitiva *pessoa*, ao passo que, em (3), a categoria cognitiva relacionada estaria entre *pessoa* e *objeto*, uma vez que se trata de um ser animado (*piranha*), mas não humano. Esse exemplo poderia, ainda, remeter à categoria *corpo*, uma vez que metade do corpo da piranha teria sido cortado.

MEIO 2: valor indicativo de uma quantidade de tempo duas vezes menor do que aquela expressa pelo substantivo. Este padrão corresponde ao MEIO 3 da pesquisa anterior (Nogueira, 2010). Apesar dos escopos deste padrão estarem preponderantemente relacionados à categoria cognitiva *tempo*, o que o tornaria, segundo a sequência aqui proposta, mais abstrato do que os padrões MEIO 3 e MEIO 4 – os quais associam-se à categoria *espaço* – considero, a partir da noção de tempo como metáfora de espaço, que o conceito de “metade” esteja novamente presente, tornando este padrão funcional mais concreto do que os próximos, cujas referências são bem mais abstratas do que esse conceito.

- (4) Eles casaram acho que um ano, **um ano e MEIO** depois. (GW, 14 anos, PLI)
- (5) Eu acho que eu vou voltar em MEIO **ano** para a Alemanha. (PL, 14 anos, PLA)
- (6) Então, ele para por MEIO **segundo**, ele vê a noz dele. (PL, 14 anos, PLA)
- (7) Então eu fiquei meio²¹⁵ tipo... praticamente... acho que praticamente MEIO **ano** em casa. (CL, 13 anos, PLA)
- (8) Com esse aqui, quatro, diríamos... porque... diríamos, **três e MEIO**... porque a gente não ficou bem três meses. (FM, 10 anos, PLH)

É importante ressaltar que, com exceção do exemplo (6), os participantes que empregaram *meio* para expressar “uma quantidade de tempo duas vezes menor do que aquela expressa pelo substantivo” nos outros exemplos não intencionaram indicar um valor correspondente à metade com exatidão, mas, sim, um valor próximo a esse e não totalmente preciso. Corroboram essa ideia os seguintes usos: em (4), de *acho que e um ano*, antes do emprego de *um ano e meio*; em (5), *eu acho que*; em (7), *meio tipo...*, *acho que e praticamente*, por duas vezes; e em (8), *diríamos*, por duas vezes, além de *porque a gente não ficou bem três meses*, após o emprego de *três e meio*.

MEIO 3: substantivo indicativo de uma posição no espaço físico, que não é exatamente medial, mas, sim, mais imprecisa. Os pontos extremos são mais abstratos. Este padrão está preponderantemente relacionado à categoria cognitiva *espaço* e corresponde ao MEIO 4

²¹⁵ Uma vez que classificamos essa ocorrência de *meio* como pertencente a outro padrão funcional, retomaremos esse dado posteriormente.

identificado em Nogueira (2010).

(9) Tem uma bola **no MEIO do nada** assim. (GW, 14 anos, PLI)

(10) Ele *tá* **no MEIO do nada, no MEIO do mar** (NF, 9 anos, PLH)

(11) De personalidade? Personalidade brasileira. Eu sou meio²¹⁶ assim... **largada no MEIO**. (LX, 10 anos, PLI)

(12) Tipo ele caiu de lado e o círculo... aí foi girando e ele não conseguia ficar em pé e a noz... a noz *tava* tipo **no MEIO** e ele ficava tentando pegar com a boca. (CL, 13 anos, PLA)

(13) Ele *tava* **no MEIO da Terra** assim. (CB, 12 anos, PLH)

(14) Ele entra **no MEIO do mundo...** que nem falando assim. (SO, 9 anos, PLH)

(15) Ele cai para tudo... dentro do mundo... mais ou menos isso... para o **MEIO do mundo**, eu não sei o nome. (PL, 14 anos, PLA)

Nos exemplos (9), (10), (13), (14) e (15), a indicação de uma posição imprecisa é reforçada pelos próprios escopos de *meio*. Ao indicarem espaços bastante vastos, as expressões *do mar, do mundo e da Terra*, empregadas nos exemplos (10), (13), (14) e (15) já sinalizam, por si mesmas, uma posição geográfica imprecisa. No caso do escopo *do nada*, presente em (9) e (10), temos uma construção já cristalizada na língua portuguesa, que pode tanto indicar um evento ocorrido inadvertidamente, quanto – ao se juntar a *meio* – uma posição geográfica não identificada. Ao empregar a construção *no meio do nada*, o falante indica não ser possível identificar uma posição geográfica e enfatiza o caráter impreciso do espaço. Já em (11) e em (12), os processos operantes são outros. Em (12), apesar de sabermos que CL refere-se à posição espacial da noz, a participante não indica exatamente a que espaço se refere. É possível hipotetizar que seria *no meio da imagem*, uma vez que, no contexto por ela descrito, referente a um dos vídeos exibidos no experimento oral, a noz encontra-se no centro da imagem. Entretanto, não é possível afirmar. Já em (11), não há nenhum indício que se aproxime do conceito de posição geográfica concreta. Ao afirmar que costuma ser *largada no meio*, LX destaca o aspecto da sua personalidade referente à tranquilidade, à despreocupação, como resposta à pesquisadora, que havia perguntado, durante a entrevista, a respeito de sua identidade

²¹⁶ Uma vez que classificamos essa ocorrência de *meio* como pertencente a outro padrão funcional, retomaremos esse dado posteriormente.

no contexto bicultural (Brasil e Alemanha) em que sua família se insere. O fato de a participante não ter a necessidade de expressar qualquer complemento posterior à construção *no meio* reforça seu caráter impreciso: a construção em questão atenderia sozinha à necessidade comunicativa de codificar sintaticamente a intenção de imprecisão.

MEIO 4: substantivo indicativo de situação de permeio assumida por um elemento. Apesar de estar também relacionado à categoria cognitiva *espaço*, considero este padrão funcional, correspondente ao MEIO 6 identificado por Nogueira (2010), mais abstrato do que o anterior, uma vez que tanto o elemento – *a língua portuguesa* – que assume a situação de permeio quanto o espaço – *aula de alemão* – são altamente abstratos, além de a categoria cognitiva *processo*, mais abstrata do que as anteriores, também estar presente.

(16) Às vezes na aula de alemão, **entra um pouco de português no MEIO**, tipo “iceberg”. (LX, 10 anos, PLI)

MEIO 5: adjetivo indicativo de uma avaliação imprecisa. Este padrão está, portanto, relacionado à categoria cognitiva *avaliação*, a última no *continuum* de abstratização, e corresponde ao MEIO 9 descrito em Nogueira (2010).

(17) Eu acabo me sentindo MEIO **um alien...** um pouco. (GW, 14 anos, PLI)

(18) Ele faz MEIO **um círculo**. (NF, 9 anos, PLH)

Ao procurar expressar como se sente em algumas situações, GW recorre, em (17), a um termo em inglês (*alien*). Com o objetivo de atenuar uma afirmação que poderia causar grande estranheza, a participante emprega *meio* e, posteriormente, *um pouco*. A própria escolha linguística em outro idioma revela a tentativa de amenizar o efeito – talvez um pouco além do que o pretendido pela falante – que a afirmação “eu acabo me sentindo uma alienígena” poderia causar. Em (18), NF refere-se a uma ação realizada pelo personagem principal de um vídeo exibido no experimento oral. O emprego de *meio*, nesse caso, revelaria a imprecisão pela qual o participante opta para se expressar, uma vez que se refere ao formato do que o personagem fez com seus próprios dentes em um pedaço de gelo. De acordo com a avaliação de NF, o formato não se igualaria ao de um círculo perfeito.

MEIO 6: advérbio quantitativo modificador de adjetivos, indicativos de uma avaliação qualitativa. A categoria cognitiva relacionada é, assim, *avaliação*. Este padrão corresponde ao MEIO 10 identificado por Nogueira (2010) e é um dos mais produtivos na amostra da presente pesquisa.

- (19) Chama “*Dirndl Kleid*”. É MEIO **diferente**. (FL, 11 anos, PLI)
- (20) Tipo pra ele é MEIO **difícil**, né? Ele tem cinquenta e pouco já. (*falando sobre o pai alemão aprendendo português*) (CL, 13 anos, PLA)
- (21) Aí eu fico MEIO **confusa**. (LX, 10 anos, PLI)
- (22) É MEIO **estranho** às vezes. (BN, 13 anos, PLI)
- (23) Eu acho que assim... é MEIO **natural**, né? (SL, 13 anos, PLI)
- (24) Então fica aquela coisa MEIO... é MEIO **doido**. (GW, 14 anos, PLI)
- (25) Ele faz um pulo na água MEIO **profissional** (NF, 9 anos, PLH)
- (26) O meu pai todo brasileiro, MEIO **trash**, digamos assim. (GW, 14 anos, PLI)
- (27) Os dois tão MEIO **suadões**... da praia, sabe? (GW, 14 anos, PLI)
- (28) Ele *tá* MEIO **deitado**. (FM, 10 anos, PLH)
- (29) Na primavera a areia fica MEIO **molhada**. (LY, 9 anos, PLH)
- (30) Ele fica MEIO **bravo**. (AK, 13 anos, PLH)
- (31) Ele é MEIO **burrinho**. (LK, 13 anos, PLH)
- (32) Ele é MEIO **bobinho**. (LK, 13 anos, PLH)

Apesar de os escopos de *meio*, nessas ocorrências, sinalizarem diferentes motivações, a intenção discursivo-pragmática codificada é a mesma: a atenuação. Nos exemplos de (19) a (25), há, como motivação, o objetivo de não comprometimento com uma afirmação categórica, a qual poderia ser proporcionada pelos escopos *diferente*, *difícil*, *confusa*, *estranho*, *natural*, *doido*, *profissional*. O emprego de *meio*, nesses casos, permite ao falante produzir uma afirmação já assegurado de que uma possível contestação por parte do interlocutor seria evitada.

Em (26) e (27), entretanto, a motivação seria outra: a participante parece procurar por palavras para se expressar e emprega *meio* como forma de sinalizar hesitação ao usar os vocábulos *trash* e *suadões*, talvez não totalmente adequados. Em (28) e (29), percebe-se, como motivação, a imprecisão: ao se referir ao estado do personagem do vídeo, FM emprega *meio*, uma vez que esse não estaria inteiramente na posição deitada. A participante LY tem a mesma motivação ao recorrer ao emprego desse item em (29), uma vez que, possivelmente, a areia, na situação por ela descrita, não ficaria completamente molhada. Nas ocorrências (30), (31) e (32), a polidez parece ser a motivação para o emprego do item em questão. Ao se referir a seu professor, AK hesita em caracterizá-lo como completamente *bravo*, o que ocorreria caso *meio* não tivesse sido empregado, enquanto LK hesita em caracterizar o personagem de um livro como completamente *burrinho* e completamente *bobinho*.

MEIO 7: advérbio modificador de verbos. Este padrão corresponde ao MEIO 11 descrito na pesquisa anterior (Nogueira, 2010) e, nele, o item *meio* sinaliza um valor aproximativo e remete, novamente, à categoria cognitiva *avaliação*.

(33) ele sai tipo correndo assim **MEIO pulando** por cima delas (BN, 13 anos, PLI)

MEIO 8: advérbio modificador de advérbios. Estabelece valores de imprecisão e de atenuação, associando-se também à categoria cognitiva *avaliação* e correspondendo ao MEIO 12 identificado por Nogueira (2010).

(34) Eu sou **MEIO assim**... largada no meio. (LX, 10 anos, PLI)

(35) Ele fez os continentes **MEIO assim**. (NF, 9 anos, PLH)

(36) É **MEIO assim** informal o jeito que eles conversam. (AK, 13 anos, PLH)

(37) Tipo a noz tá **MEIO longe** dele, mas quando ele anda um pouco, a bola vai pro outro lado (CL, 13 anos, PLA)

Em (34), (35) e (36), apesar da presença em comum da construção *meio assim*, a motivação pragmática difere. Enquanto nos exemplos (34) e (35), o valor é o de imprecisão, que foi, inclusive, corroborado pela pausa em (34) após o emprego da construção, no dado (36), a polidez é o elemento motivador. Ao relatar as diferenças entre as formas de tratamento

utilizadas por alunos em relação a seus professores em escolas no Brasil e na Alemanha, a participante AK optou pelo emprego da construção *meio assim* para atenuar a referência à informalidade dessas relações na escola brasileira. Já em (37), o valor em jogo é, novamente, o de imprecisão.

MEIO 9: neste padrão, *meio* compõe, ao juntar-se à partícula *que*, uma locução e sinaliza uma avaliação com certo grau de imprecisão. Funcionaria como um evidencial na situação comunicativa, remete à categoria cognitiva *avaliação* e ao padrão MEIO 13 descrito por Nogueira (2010).

(38) Ele tipo MEIO QUE **desce** uma rampa assim. (BN, 13 anos, PLI)

(39) O gelo MEIO QUE **quebra**. (LE, 11 anos, PLI)

(40) Ele MEIO QUE **pula** em cima daquele iceberg. (GW, 14 anos, PLI)

(41) Às vezes quando tipo eu *tô* falando com a minha mãe e daí meu pai MEIO QUE **entra** no assunto assim, daí ele tenta também falar português. (BN, 13 anos, PLI)

(42) Ele tipo MEIO QUE **consegue fugir** assim, mas ela consegue pegar tipo o braço dele assim só. (BN, 13 anos, PLI)

(43) Então ele MEIO QUE **acaba piorando** as coisas. (SL, 13 anos, PLI)

(44) Aí MEIO QUE **acaba separando** uma montanha inteira. (GW, 14 anos, PLI)

(45) Ele MEIO QUE **fica pendurado**. (BN, 13 anos, PLI)

(46) Ele **fica** MEIO QUE **pisando** em cima delas, tentando fugir. (GW, 14 anos, PLI)

(47) Aí tinha MEIO QUE **uma roda**. (ME, 10 anos, PLI)

(48) Ele cai lá no núcleo que é MEIO QUE **uma bola gigante**. (CL, 13 anos, PLA)

(49) A noz caiu lá embaixo numa... MEIO QUE **uma tábua de gelo**. (ME, 10 anos, PLI)

(50) Ele cai num buraco MEIO QUE **a terra dos dinossauros**. (LX, 10 anos, PLI)

(51) Elas vão pulando assim MEIO QUE **sobre a água**. (LC, 13 anos, PLI)

(52) Eu acho que a cultura *tá* MEIO QUE **na sociedade** aqui também. (SL, 13 anos, PLI)

(53) Ele MEIO QUE **com os dentes** ele acaba fazendo uma circunferência em volta. (GW, 14 anos, PLI)

A construção *meio que*, nesta amostra, age sob escopos variados, mas o mais frequente é o verbal. A construção atua, ainda, sob substantivos, como *uma roda, uma bola gigante, uma tábua de gelo, a terra dos dinossauros*; sob locuções adverbiais, *sobre a água, na sociedade, com os dentes*; e, em algumas ocorrências, sob escopos mais extensos. Nos exemplos a seguir, a construção *meio que* não age apenas sob um item ou um conjunto de itens, mas, sim, sob orações inteiras.

(54) Quando a gente chegou, MEIO QUE **a gente já sabia falar um tiquinho assim**. (LX, 10 anos, PLI)

(55) Aí sempre que girava MEIO QUE **a terra partia bem do jeito que tipo os continentes são hoje em dia**. (BN, 13 anos, PLI)

(56) Sempre tem alguma coisa impedindo ele... naquele caso é MEIO QUE **a bola que fica girando**. (BN, 13 anos, PLI)

(57) Aí MEIO QUE **essa bola foi juntando tudo**. (CL, 13 anos, PLA)

A inserção da partícula *que* entre *meio* e seu escopo revela um processo cognitivo mais complexo, como já mencionado na análise de *quase que* e retomado brevemente a seguir. De acordo com o subprincípio da quantidade (Givón, 2009), quanto mais forma é colocada sintaticamente, mais complexos são os itens em suas funções sintática, semântica e pragmática. E essas são reflexos da cognição. Além disso, como também já mencionado, quanto mais forma for inserida entre dois itens, afastando-os sintaticamente, mais distantes estarão também cognitivamente, como postulado pelo subprincípio da distância (*idem*). Portanto, dentre os padrões funcionais de *meio* na amostra desta pesquisa, *meio que* é um dos mais complexos.

Com esse recurso altamente elaborado, o falante distancia-se ainda mais da responsabilidade sobre sua afirmação, uma vez que a inserção de *que* entre *meio* e seu escopo torna-os mais distantes não só sintaticamente: estando mais afastado de seu escopo, a atuação de *meio* sob ele torna-se menos determinante e a noção de imprecisão ganha força. Ao optar

por empregar *meio que* no lugar de *meio*, o indivíduo sinaliza que a imprecisão a ser veiculada em sua proposição deve ser maior do que a codificada por *meio*, como se esse item, sozinho, não fosse suficiente para expressar a intensidade da imprecisão que intenciona. O sujeito precisa, portanto, de mais forma e de distância para indicar que *meio* não detém totalmente a intenção comunicativa que ele, o falante, tem como objetivo.

As construções *quase que* e *meio que* seriam formas inovadoras, cujo emprego revela processos cognitivos complexos, uma necessária renovação linguística e a conseqüente *exploração de velhos meios* – no caso, os itens *quase* e *meio* – *para novas funções*, postulada por Werner e Kaplan (1963).

Enquanto MEIO 9 é argumentativo, voltado para os argumentos do falante, ou seja, centrado no “eu” e, portanto, subjetivo, o padrão mais complexo de *meio*, apresentado a seguir, será discursivo intersubjetivo.

MEIO 10: ao atuar em outra hierarquia, a da conversação, *meio* não colabora para ligar elementos, como ocorre nos padrões anteriores. Como observaremos, não há escopo neste padrão. Nele, a atuação de *meio* está na instância discursivo-pragmática e vai, portanto, além da categoria cognitiva *avaliação*, uma vez que não é subjetivo, mas, sim, intersubjetivo. Ao empregar o item em questão, o falante pede um tempo maior de processamento e de elaboração do que ele ainda produzirá como dado.

(58) Ele finca a noz na neve... no gelo.... e aí... MEIO QUE... não é que craquela... sabe? (GW, 14 anos, PLI)

(59) Tem uma rampa de gelo que faz MEIO QUE... ele desce e tem uma rampinha no final. (LC, 13 anos, PLI)

(60) Meu pai é advogado e ele fala de um jeito assim MEIO... então eu me sinto um pouco *alien*... às vezes. (GW, 14 anos, PLI)

(61) Na Alemanha, né? Eu fiquei andando, tinha alguém andando no mesmo caminho que eu, eu fiquei olhando pra trás... tipo... MEIO... sabe? (GW, 14 anos, PLI)

(62) Acho que tipo no começo do filme assim... no tobogã fica todo mundo assim MEIO... sei lá... enfim. (GW, 14 anos, PLI)

(63) Então eu fiquei MEIO tipo... praticamente... acho que praticamente meio ano em casa. (CL, 13 anos, PLA)

(64) Acho que nadar na piscina não é uma coisa que tem muito na Alemanha, porque é MEIO... (LE, 11 anos, PLI)

(65) Só se a gente tá tipo falando uma coisa MEIO tipo... que a gente tá junto com muita gente que não é pra elas entenderem. (BN, 13 anos, PLI)

(66) Mas tipo eu falo bastante na aula... eu acho que isso é MEIO... tipo isso não é muito da Alemanha. (CL, 13 anos, PLA)

(67) Mas tipo... é... por exemplo... dizem que eu... é... sou tipo... não... MEIO... bastante justa, sabe? (CL, 13 anos, PLA)

(68) Mas eu acho MEIO... eu gostaria de fazer mais lá *pro* sul, onde eu já morei. (MX, 13 anos, PLA)

(69) P: O quanto você lê em português?
MEIO... (NF, 9 anos, PLH)

(70) Fica MEIO... “Não, gente, não... fala do jeito que você quer.” (GW, 14 anos, PLI)

(71) Se eu sou uma alemã, que às vezes faz erros de gramática, é MEIO “hum...”
Se eu falo “eu sou brasileira”, já fica “meu Deus! Como o seu alemão é bom!” (GW, 14 anos, PLI)

Como pudemos observar, nas ocorrências de (58) a (69), os participantes empregam *meio* e *meio que* em momentos de suas falas em que apresentam dificuldades para se expressarem. As construções em questão são seguidas de pausas, o que corrobora a ideia de que os falantes estavam à procura de termos para comunicarem suas intenções. Já em (70) e (71), a motivação pragmática para o emprego de *meio* é a de fazer citações.

A partir da enumeração dos padrões funcionais de *meio*, pude demonstrar novamente, como já empreendido com o item *quase*, que a avaliação da categoria cognitiva segundo o escopo é muito produtiva para gerar gradação, exceto pelos padrões MEIO 5, MEIO 6, MEIO 7 e MEIO 8, que parecem instanciar um mesmo nível de gradação.

Dando sequência à análise qualitativa das construções de imprecisão empregadas pelos participantes desta pesquisa, abordo, a seguir, *um pouco*.

4.3. A construção *um pouco*

Para a análise qualitativa dos empregos de *um pouco* utilizei novamente o *continuum* de categorias cognitivas apresentado anteriormente. Elenquei, assim, seis diferentes padrões

funcionais desempenhados pela construção em questão. Os usos dessa construção são todos apresentados no Anexo XIV.

UM POUCO 1: substantivo masculino, quantificador, indicativo de pequena quantidade. Este padrão funcional está associado à categoria cognitiva *objeto*.

- (1) Às vezes na aula de alemão, entra UM POUCO **de português** no meio, tipo “iceberg”. (LX, 10 anos, PLI)
- (2) E elas sabem falar só UM POUCO **de português**. (FL, 11 anos, PLI)
- (3) A gente sabia UM POUCO **de inglês**. (LK, 13 anos, PLH)

Apesar de mais concreto do que os seguintes, esse primeiro padrão apresenta apenas escopos abstratos. Não foi identificado nenhum uso de *um pouco* para indicar a quantidade de algo concreto.

UM POUCO 2: advérbio quantitativo modificador de verbos, indicativo de “em pequena quantidade”. Está associado à categoria cognitiva *processo* e corresponde a uma das construções de imprecisão empregadas pelas crianças nos relatos em alemão, durante o experimento de uso oral: *ein bisschen*²¹⁷.

- (4) Aí eu **ajudava** os italianos UM POUCO. (FM, 10 anos, PLH)
- (5) A gente **parou** UM POUCO de falar, porque tipo teve as provas. (CL, 13 anos, PLA)
- (6) Tipo a noz *tá* meio longe dele, mas quando ele **anda** UM POUCO, a bola vai pro outro lado. (CL, 13 anos, PLA)
- (7) Tipo quando a bola **se move** UM POUCO. (CL, 13 anos, PLA)
- (8) Ah foi sei lá... tipo me **zuavam** UM POUCO. (CL, 13 anos, PLA)
- (9) Eu acho legal eles **saberem** pelo menos UM POUCO. Entender. Eles não precisam ser fluentes assim, sabe? (CL, 13 anos, PLA)

²¹⁷ Um exemplo de uso desta construção correspondente a este padrão de *um pouco*: *sie haben es ein bisschen geschafft* (elas conseguiram isso um pouco) (SL, 13 anos, PLI).

(10) Eu acho que aqui eu **perdi** UM POUCO o alemão. (MX, 13 anos, PLA)

(11) Como eu **perdi** UM POUCO de alemão, eu acho... eu sinto isso. (MX, 13 anos, PLA)

(12) De onde você vem também assim... **mostra** talvez sua personalidade UM POUCO. (AK, 13 anos, PLH)

(13) P: E ele **chega perto de conseguir**?

Sim, sim! UM POUCO... mas aí ele perde de novo. (LF, 13 anos, PLH)

O valor de imprecisão é identificado nos usos de *um pouco* neste padrão. Em todos os exemplos, não é possível expressar quantidades com precisão. Em (4), (5) e (8), os participantes não puderam determinar a frequência com que as ações denotadas pelos verbos ocorreram. Já em (6), (7) e (13), distâncias não puderam ser quantificadas com exatidão: no exemplo (6), a distância percorrida pelo personagem esquilo em um dos vídeos exibidos no experimento oral; em (7), a distância percorrida pela bola ao se movimentar, também em um dos vídeos; e em (13), a distância da proximidade entre o esquilo e a noz (nesse caso, a pesquisadora perguntou se o esquilo chegou perto de conseguir pegar a noz). Nos exemplos (9), (10), (11) e (12), há elementos cuja quantificação não é possível: em (9), o conhecimento de uma língua; em (10) e em (11), a fluência perdida em uma língua; e em (12), os aspectos da personalidade de um indivíduo relacionados à sua origem. Além do processo operante nos exemplos deste padrão ser mais complexo do que o anterior, a categoria cognitiva a que se refere é mais abstrata: *processo* é mais abstrato do que *objeto*.

UM POUCO 3: advérbio quantitativo modificador de adjetivos, indicativo de “não muito”. Relacionado à categoria cognitiva *avaliação*.

(14) Foi UM POUCO **difícil**, porque a gente não falava sueco. Mas tinha alguns colegas que falavam inglês e alemão, aí ficou mais fácil. (LK, 13 anos, PLH)

(15) Então sim... *tá* UM POUCO **difícil** pra ele. (PL, 14 anos, PLA)

(16) P: Und auf Portugiesisch?²¹⁸ (*pedindo para o participante relatar o que assistiu em português*)

²¹⁸ E em português?

UM POUCO **complicado**. (PL, 14 anos, PLA)

(17) Eu falaria que eu sou UM POUCO **brasileira** e UM POUCO **austríaca**. (FL, 11 anos, PLI)

(18) Como eu fiquei tempo fora, né, três anos... aí você meio... UM POUCO... **inseguro**. (MX, 13 anos, PLA)

(19) Meu pai é advogado e ele fala de um jeito assim meio... então eu me sinto UM POUCO **alien**... às vezes. (GW, 14 anos, PLI)

(20) Ela é UM POUCO **gringa**, né? De tipo... **ingênu**a UM POUCO... ainda. (GW, 14 anos, PLI)

(21) Tipo o alemão é mais fácil na escola, porque não é todo mundo que fala fluentemente, tipo tem um grupo melhor e tem uns UM POUCO **piores**. (BN, 13 anos, PLI)

Na maioria das ocorrências deste padrão, a construção *um pouco* é empregada como estratégia para quebrar a polaridade altamente positiva dos escopos: *difícil*, *complicado*, *inseguro*, *gringa*, *ingênu*a, *piores*. Nos exemplos (20) e (21), há, além disso, a polidez como elemento motivador. Ao referir-se às dificuldades de adaptação vivenciadas por sua mãe como imigrante alemã no Brasil, GW encontra no emprego de *um pouco*, em (20), a estratégia para não soar desrespeitosa. O participante BN emprega a construção com a mesma motivação em (21), quando se refere a seus colegas de classe.

Já em (19), ao procurar expressar como se sente em algumas situações de convívio com seus colegas, GW recorre a um termo em inglês (*alien*). A fim de atenuar uma afirmação que poderia causar grande estranheza (“eu acabo me sentindo uma alienígena”) a participante emprega *um pouco* acompanhada de uma palavra em outra língua. No exemplo (17), por sua vez, o uso de *um pouco* é justificado pela impossibilidade de se precisar o quanto a participante FL se identifica com as nacionalidades presentes em sua vida.

UM POUCO 4: locução adverbial quantitativa, composta pela junção dos advérbios *um pouco* e *mais*. Este padrão funcional remete à categoria cognitiva *avaliação* e é mais complexo do que os anteriores por apresentar mais forma, segundo o subprincípio da quantidade (Givón, 2009), e ser, portanto, mais pesado.

(22) Foi... tipo eu achava que ia ser UM POUCO MAIS **difícil**, na verdade. Mas foi

mais ou menos tranquilo, porque eu ainda sabia falar praticamente fluentemente, daí agora eu já sei tudo normal. (BN, 13 anos, PLI)

(23) Mas ele é UM POUCO MAIS **bobinho**. (LK, 13 anos, PLH)

(24) Eu acho que... tipo... sem ser na escola, porque o alemão é mais fácil na escola do que o português. Eu acho que UM POUCO MAIS **português**, tenho mais facilidade. (BN, 13 anos, PLI)

(25) Alemão também é menos falado, UM POUCO MAIS que o **português**. (BN, 13 anos, PLI)

A construção *um pouco mais* atua como quantificadora e sinaliza graus menores de uma comparação de superioridade. Em (22), a comparação é estabelecida entre o nível de dificuldade esperado pelo falante e o nível que se mostrou como real; no exemplo (23), a participante LK comparou dois personagens de um livro; em (24), ao ser questionado, pela pesquisadora, a respeito da língua em que se considera melhor, o participante BN compara a facilidade que possui nas línguas alemã e portuguesa; enquanto em (25), a comparação envolve a frequência de uso dessas línguas. A construção *um pouco* é empregada junto ao advérbio *mais* para amenizar o grau de superioridade por ele estabelecido nesses contextos comparativos.

UM POUCO 5: considerado mais complexo do que os padrões anteriores, este padrão funcional é composto pela junção entre a construção *um pouco* e o sufixo diminutivo *-inho*. Apresenta grande variabilidade de escopos (substantivos, adjetivos, verbos, advérbios), remete à categoria cognitiva *avaliação* e corresponde à construção *ein bisschen*²¹⁹ empregada pelas crianças nos relatos em língua alemã, durante o experimento de uso oral.

(26) Quando a gente sai da escola, que a gente já *tá* com tanto alemão, aí a gente fala UM POUQUINHO **de alemão** com ela, mas aí ela fala português, aí a gente também aos poucos começa a falar português com ela. (LY, 9 anos, PLH)

(27) Mas às vezes tem UM POUQUINHO **de alemão** na Páscoa, por exemplo, o chocolate de coelhinho é da Alemanha. (LX, 10 anos, PLI)

(28) Aqui também tem essa coisa UM POUQUINHO **de falsidade**, que é uma coisa que eu não curto muito. (GW, 14 anos, PLI)

²¹⁹ Um exemplo de uso desta construção correspondente a este padrão de *um pouco*: *die Nuss ist ein bisschen weit von ihm gefallen* (a noz caiu um pouco longe dele) (LC, 13 anos, PLI).

(29) Eu tenho ainda UM POUQUINHO **de medo**. (SO, 9 anos, PLH)

(30) Ele caiu no gelo e o gelo quebrou e aí ele queria pegar, mas caiu na água e aí ele subiu e não conseguiu pegar a noz. E depois ele **chorou** UM POUQUINHO. (FW, 8 anos, PLH)

(31) A minha família é austríaca, eu tenho que **saber falar** pelo menos UM POUQUINHO. (LC, 13 anos, PLI)

(32) P: E elas conseguem **pegar**?
UM POUQUINHO! Sim, sim! (SO, 9 anos, PLH)
P: Um pouquinho?
Mais ou menos! (SO, 9 anos, PLH)

(33) Às vezes o meu jeito... as pessoas aqui acham UM POUQUINHO **maluco**, porque eu aprendi lá no Brasil. (SO, 9 anos, PLH)

(34) Porque ele ficou UM POUQUINHO **fresco**. (SO, 9 anos, PLH)

(35) A noz cai UM POUQUINHO **longe** dele. (LC, 13 anos, PLI)

(36) Ele fica UM POUQUINHO **perto**, mas daí dá alguma coisa errado. (NF, 9 anos, PLH)

O sufixo *-inho* na construção *um pouquinho* possibilita um grau de comprometimento menor do que *um pouco*, uma vez que promove um grau maior de atenuação e é, de acordo com o subprincípio da quantidade (Givón, 2009), mais complexo, por possuir mais forma. Quando comparado ao padrão anterior, UM POUCO MAIS, no qual também atua o subprincípio de quantidade, *um pouquinho* é ainda mais complexo, devido à complexidade envolvida para se descobrir que algo sinalizado por um diminutivo é, na realidade, algo maior. O diminutivo em *um pouquinho* é intensificador da atenuação, ou seja, não indica algo menor, mas, sim, maior. O uso de diminutivo com a intenção de se intensificar é um fenômeno de gramaticalização do português brasileiro.

Como mencionado, sua variabilidade de escopos é grande. Nos exemplos de (26) a (29), atua como quantificador sobre substantivos abstratos; entre (30) e (32), modifica verbos; em (33) e (34), adjetivos e em (35) e (36), os advérbios *longe* e *perto*. É interessante ressaltar como o valor de imprecisão de *um pouquinho* é evidenciado pela participante SO em (32) ao parafraseá-lo com a construção *mais ou menos*.

UM POUCO 6: devido ao subprincípio de quantidade (Givón, 2009), este padrão é o mais

complexo de todos por apresentar mais forma: tem-se, novamente, o diminutivo de *um pouco*, dessa vez, junto ao advérbio *mais*, compondo a construção *um pouquinho mais*.

(37) UM POUQUINHO MAIS em alemão, porque eu nasci na Suíça e na Suíça quase sempre fala alemão. (FW, 8 anos, PLH)

(38) UM POUQUINHO MAIS como brasileiro. (DF, 11 anos, PLH)

Enquanto, em (37), a intenção de atenuação pode ser explicada por um possível receio do participante FW em afirmar, durante a entrevista conduzida pela pesquisadora, que tem o costume de falar mais em alemão do que em português, no exemplo (38), o participante DF demonstra a necessidade de empregar um intensificador de atenuação para responder à pergunta – que se revelou complexa para muitos participantes – a respeito de sua identidade.

Apresento, a seguir, três ocorrências que não puderam ser classificadas junto às outras nos padrões funcionais descritos.

4.3.1. Dados à parte:

(39) Então... não sei... então... (*procurando pela palavra*) tem um... UM POUCO **esquilo**. (PL, 14 anos, PLA)

(40) Eu acabo me sentindo meio **um alien** UM POUCO. (GW, 14 anos, PLI)

(41) Acaba sendo **uma desculpa** UM POUCO assim, sabe? (GW, 14 anos, PLI)

A motivação pragmática para o emprego de *um pouco* em (39), (40) e (41) parece ser a mesma: os participantes procuram por um termo melhor do que aqueles empregados (*esquilo*, *alien*, *desculpa*) para se expressarem e, por não conseguirem, fazem uso da construção em questão para sinalizar a aproximação ao conceito que desejam transmitir.

Por fim, apresento, a seguir, os padrões funcionais elencados a partir dos usos de *tipo* identificados na amostra.

4.4. O item *tipo*

Além da sequência de categorias cognitivas empregada às outras construções, a classificação dos empregos de *tipo* pelos participantes desta pesquisa foi desenvolvida à luz dos

padrões funcionais descritos por Lima-Hernandes (2005:70-72) em sua investigação a respeito desse item. No Anexo XV, são apresentados os usos de *tipo* desta amostra em sua totalidade. Apresento, a seguir, os sete padrões identificados.

TIPO 1: equivalente ao Tipo 3 identificado por Lima-Hernandes (2005:70), este primeiro padrão atua como preposição exemplificativa e seus escopos remetem à categoria cognitiva *objeto*. Como descrito pela autora (2005:70-71), “apresenta valor semântico exemplificativo, cuja função é dirigir a atenção do interlocutor por meio da restrição/delimitação de opções interpretativas”.

- (1) Os minerais TIPO **essa, essa...** se botam na água. (LY, 9 anos, PLH)
- (2) A nossa vó aqui do Brasil sabe falar alemão. Eles aprenderam lá na Holanda você fala TIPO **francês, alemão**. Você aprende. (LN, 14 anos, PLI)
- (3) Aquelas palavrinhas que a professora não te passa, daí minha mãe passa. TIPO **außerdem, einerseits**. (GW, 14 anos, PLI)

Enquanto em (1), a participante emprega *tipo* para apresentar exemplos de pedras para as quais ela aponta durante a entrevista conduzida presencialmente pela pesquisadora, nos exemplos (2) e (3) o item é usado para exemplificar objetos abstratos (línguas e palavras).

TIPO 2: também associado à categoria cognitiva *objeto*, este padrão atua como conjunção comparativa e corresponde ao Tipo 4 apresentado por Lima-Hernandes (2005:71).

- (4) Essa montanha tava assim de gelo... TIPO **uma pista de esqui**, aí você pode pular assim. (CB, 12 anos, PLH)
- (5) A noz sai voando TIPO **uma catapulta** que ele fez. (BH, 11 anos, PLA)
- (6) E aí ainda tá descendo, tá TIPO **momento Alice no País das Maravilhas**, descendo naquele buraco do coelho. (GW, 14 anos, PLI)
- (7) Eu nunca iria falar “eu sou TIPO **uma brasileira**”. (GW, 14 anos, PLI)

Parafraseável pela conjunção *como*, o item *tipo* estabelece, nesses exemplos,

comparação entre dois elementos: *montanha e uma pista de esquiar; noz e uma catapulta*; o momento descrito pela participante e *momento Alice no País das Maravilhas; eu e uma brasileira*.

TIPO 3: ao expressar uma noção de aproximação, *tipo* funciona, neste padrão, como delimitador aproximativo. Equivalente ao Tipo 5 apontado por Lima-Hernandes (2005:71), os escopos deste padrão remetem às categorias *objeto e tempo*.

(8) É que a gente tava pensando em fazer TIPO **um intercâmbio** assim, sabe? (LN, 14 anos, PLI)

(9) Então a gente assistia TIPO **um documentário** de como fazer pasta de dente. Aquela pasta colorida, sabe? (GW, 14 anos, PLI)

(10) É muito perto, é TIPO **meia hora** da casa deles. (LC, 13 anos, PLI)

(11) Ela chegou aqui e eu acho que TIPO **dois anos** depois meu irmão nasceu. (GW, 14 anos, PLI)

O item *tipo* sinaliza, nos exemplos deste padrão, a imprecisão de seus escopos. Em (8), o planejamento a que a participante se refere não corresponde totalmente a um intercâmbio, assim como em (9), o programa assistido por GW não era efetivamente um documentário. Já em (10) e (11), *tipo* pode ser parafraseado por *por volta de* e indica a imprecisão das expressões temporais seguintes (*meia hora e dois anos*).

Os padrões elencados e descritos a seguir atuam no nível do discurso, remetem, assim, à categoria cognitiva *avaliação* e são intersubjetivos, sendo mais complexos do que os anteriores.

TIPO 4: não presente na amostra de Lima-Hernandes (2005), este padrão é discursivo e atua como marcador de hesitação, proporcionando um maior tempo conversacional para a formulação de conteúdo. Na amostra de língua alemã desta pesquisa, composta a partir dos relatos das crianças durante o experimento de uso oral, o item *so*²²⁰ foi empregado nos mesmos

²²⁰ Um exemplo de uso de *so* neste contexto: *dann war die Nuss... so... an der anderen Seite* (então a noz estava... tipo... do outro lado) (AN, 10 anos, PLI)

contextos em que os usos deste padrão de *tipo* foram identificados.

- (12) É verdade, é porque TIPO... tem acho menos gramática, essas coisas. (LN, 14 anos, PLI)
- (13) Mas lá tem TIPO... mirtilo eu acho... (LN, 14 anos, PLI)
- (14) Então eu fiquei meio TIPO... praticamente... acho que praticamente meio ano em casa. Uma vez indo numa aula particular por semana. (CL, 13 anos, PLA)
- (15) Ah sim, tem um amigo TIPO... tem um menino aqui que chama (*nome do colega*). (CL, 13 anos, PLA)
- (16) São umas palavras TIPO... ahn... TIPO... do outro... não do outro lado... mas sabe? (GW, 14 anos, PLI)
- (17) Aí tem que fazer uma frase maior TIPO... ah sei lá! (LC, 13 anos, PLI)
- (18) Na Alemanha as pessoas não têm muito... sabe? Contato TIPO... sei lá... aqui no Brasil a gente sempre senta tão juntinho. (CL, 13 anos, PLA)
- (19) Acho que foram alguns amigos... TIPO sei lá... umas cinco pessoas assim... no México. (BN, 13 anos, PLI)
- (20) Eu acho que quando eu era pequena, eu TIPO... sei lá... era mais desleixada assim com o alemão. (SL, 13 anos, PLI)

Seguido sempre de uma breve pausa, *tipo* sinaliza, neste padrão, que um tempo conversacional maior é necessário ao falante para formular ou reformular o conteúdo intencionado. A imprecisão é identificada nesses dados, na medida em que o falante tenta se recordar de uma palavra, conceito ou memória, ou, ainda, busca por um termo para codificar sintaticamente sua intenção. Em (12), percebe-se a imprecisão da participante ao tentar expressar um conceito, o que fica mais evidente com o emprego de *acho* e *essas coisas* na sentença seguinte ao item *tipo*. Já em (13), LN parece não ter certeza de que mirtilo é a palavra correta e, por isso, emprega *tipo* seguido de pausa enquanto tenta lembrar-se do termo. A participante CL também precisa, em (14), de mais tempo conversacional: ela procura recordar-se de uma memória e, antes de afirmar que o período ao qual se refere teve duração de *meio ano*, a falante emprega *tipo* e, posteriormente, *praticamente*, outro termo que contribuirá para a imprecisão. Nota-se que, antes de *tipo*, tem-se a passagem *eu fiquei meio*, o que nos leva a supor que CL pretendia afirmar *eu fiquei meio ano*, mas opta por empregar *tipo* e “ganhar” um

maior tempo conversacional, enquanto procura recordar-se melhor do ocorrido. Em (15), por sua vez, a participante emprega o item em questão antes de reformular seu discurso e, nos exemplos de (16) a (20), fica ainda mais evidenciado o uso de *tipo* enquanto o falante busca formular seu discurso. A hesitação é notória nesses dados e corroborada pelas pausas e por expressões como *sei lá*.

TIPO 5: este padrão discursivo, também não existente na amostra de Lima-Hernandes (2005), age como marcador conversacional e é utilizado para “preenchimento” de discurso. É muito frequente no início da oração, mas aparece também em outras posições sintáticas.

(21) E TIPO em ciências ela me deu um dez, mesmo que eu não entendia nada daquelas coisas que eles tavam fazendo. (LY, 9 anos, PLH)

(22) Eu comecei a ler, eu gostei, aí TIPO eu comprei todas as coleções assim. (LN, 14 anos, PLI)

(23) TIPO a família do meu pai é alemã e a família da minha mãe é brasileira. (CL, 13 anos, PLA)

(24) Ela tentava me ensinar, TIPO eu ouvia, eu entendia tudo que ela falava, mas eu respondia em alemão. (CL, 13 anos, PLA)

(25) Só que TIPO quando eu vejo ele, parece que a gente *tá* a vida toda já junto, sabe? (CL, 13 anos, PLA)

(26) Só que TIPO as melhores amigas dela não são aqui do Brasil, são da Alemanha. (CL, 13 anos, PLA)

(27) Mas depois quando eu aprendi a falar TIPO inglês fluentemente, eu fiz outros amigos da Austrália, Canadá, França. (BN, 13 anos, PLI)

(28) TIPO o alemão é mais fácil na escola, porque não é todo mundo que fala fluentemente, tipo tem um grupo melhor e tem uns um pouco piores. (BN, 13 anos, PLI)

(29) É que não tem pessoal na nossa classe TIPO que fica falando alemão assim, sabe? (AN, 10 anos, PLI)

(30) Se custar mais de sessenta e cinco TIPO eu não compro. (GW, 14 anos, PLI)

Atuando em muitos momentos como organizador da sequência tópica da conversa, este

padrão, como veremos na análise quantitativa posteriormente, foi o mais frequente. Este é um dado relevante, uma vez que este emprego de *tipo* não apareceu na amostra de Lima- Hernandez (2005), composta inteiramente por falantes de português como língua inicial.

TIPO 6: composto pela junção entre o item *tipo* e o advérbio *assim*, este padrão corresponde à construção *tipo assim* e coincide com o Tipo 6 descrito por Lima-Hernandes (2005:72). Mais complexo do que os anteriores devido ao subprincípio da quantidade (Givón, 2009), essa construção atua também como marcador conversacional.

(31) Olha, TIPO ASSIM meu pai fala em alemão toda hora com a gente, só que a gente responde toda hora em português. (LN, 14 anos, PLI)

(32) Só que aí TIPO ASSIM ele solta de novo. (LX, 10 anos, PLI)

(33) Mas TIPO ASSIM as minhas notas em alemão, por exemplo, são bem melhores que em português. (CL, 13 anos, PLA)

(34) Mas tipo a gente falaria... bom, na verdade, aqui no Brasil às vezes tipo quando a gente não pode falar uma coisa tipo em público, sabe? TIPO ASSIM. (LN, 14 anos, PLI)

Descrita por Lima-Hernandes (2005:72) como “finalizador de subtópico, sinalizando para o interlocutor que a idéia foi concluída de modo aproximado, sem inteira precisão”, a construção *tipo assim* cumpre essa função apenas no exemplo (34) da amostra da presente pesquisa. Nos outros exemplos, ela atua de modo similar ao padrão TIPO 5, descrito anteriormente.

TIPO 7: introdutor de discurso direto, o item *tipo* atua, neste padrão, no nível da organização textual, conversacional, e funciona como dois pontos e travessão. É mais intersubjetivo e, portanto, mais complexo do que os padrões anteriores, uma vez que é totalmente voltado para sinalizar algo para o interlocutor, ou seja, trabalha completamente em função do texto.

(35) Eu falo TIPO “Können wir gehen?” TIPO “eu não quero mais ficar aqui”. (CL, 13 anos, PLA)

(36) Eu respondia TIPO “ah eu não quero”. (CL, 13 anos, PLA)

(37) Aí ele fica TIPO “Giulia, você foi homofóbica.” (GW, 14 anos, PLI)

(38) A minha avó vai falar TIPO “ah não deve ser tão difícil”. (GW, 14 anos, PLI)

(39) E na Alemanha, é mais essa coisa TIPO “Meu Deus! Como você tá bonita!” (GW, 14 anos, PLI)

Ao empregar este padrão funcional de *tipo*, o falante revela possuir consciência de dois processos: o de interromper sua própria fala e o de introduzir o discurso do outro ou seu próprio discurso em um momento diferente daquele da conversação. É pertinente mencionar que esse padrão não apareceu na amostra de Lima-Hernandes (2005) e que os padrões Tipo 1 – substantivo referenciador (Lima-Hernandes, 2005:70)²²¹ e Tipo 2 – substantivo classificador (Lima-Hernandes, 2005:70)²²², os mais concretos e menos complexos dentre os padrões descritos pela autora, não apareceram na amostra da presente pesquisa. Além disso, pude elencar sete padrões funcionais de *tipo*, dentre os quais quatro são discursivos, enquanto, a partir da amostra de Lima-Hernandes (2005), composta inteiramente por falantes de português como língua inicial, foi possível a identificação de seis padrões, sendo apenas dois discursivos.

5. Análise comparativa quantitativa

Para identificação de possíveis diferenças, entre os três grupos de participantes, no nível de complexidade das estratégias empregadas para codificação sintática da imprecisão, empreendi uma análise quantitativa a partir dos diferentes padrões funcionais identificados nos usos de *quase*, *meio*, *um pouco* e *tipo* pelas crianças no experimento oral e nas entrevistas. Como mencionado na análise quantitativa dos dados do experimento escrito de compreensão e interpretação das construções linguísticas, quatro participantes do grupo PLI e quatro participantes do grupo PLH foram excluídos na contabilização para manter um número equilibrado de participantes nos três grupos.

Apresento, inicialmente, a contabilização de usos de *quase* na tabela a seguir.

²²¹ Exemplo do Tipo 1 identificado e descrito pela autora: “Tinha também o amolador de facas, que era um tipo, humano muito interessante (...)”.

²²² Exemplos do Tipo 2 identificados e descritos pela autora: “O tipo de pessoa que, assim (...)”; “uma coisa desse tipo”.

Padrões funcionais	Grupo PLI	Grupo PLA	Grupo PLH
QUASE 1	1	1	1
QUASE 2	0	0	1
QUASE 3	1	1	9
QUASE 4	15	6	11
QUASE 5	1	0	2
QUASE 6	0	3	0
Menos complexos	17	8	22
Mais complexos	1	3	2

Tabela 21: Dados quantitativos do emprego de *quase*

Os padrões QUASE 1, QUASE 2, QUASE 3 e QUASE 4 são considerados menos complexos, uma vez que remetem às categorias cognitivas *objeto*, *espaço*, *tempo* e *processo*, enquanto QUASE 5 e QUASE 6 referem-se à categoria cognitiva *avaliação* e atuam na instância discursiva. Assim, os participantes do grupo PLA empregaram o item em suas funções mais complexas em um número maior de ocorrências do que os outros grupos, apesar de não haver uma diferença elevada entre essas quantidades. Já no caso do item *meio*, outro resultado é revelado pelos números:

Padrões funcionais	Grupo PLI	Grupo PLA	Grupo PLH
MEIO 1	1	2	0
MEIO 2	1	3	1
MEIO 3	1	2	1
MEIO 4	0	0	0
MEIO 5	1	0	0
MEIO 6	8	1	6
MEIO 7	1	0	0
MEIO 8	0	1	1
MEIO 9	17	3	0
MEIO 10	10	5	1
Menos complexos	3	7	2
Mais complexos	37	10	8

Tabela 22: Dados quantitativos do emprego de *meio*

Ao elencar os diferentes padrões funcionais desempenhados por *meio*, identifiquei usos

menos complexos – MEIO 1 (*objeto e pessoa*), MEIO 2 (*tempo* – noção de “metade”), MEIO 3 (*espaço*), MEIO 4 (*espaço*) – e mais complexos – MEIO 5, MEIO 6, MEIO 7, MEIO 8, MEIO 9, MEIO 10 (todos referentes à categoria cognitiva *avaliação*). A partir da contabilização dos usos pelos diferentes grupos, apresentei o total de ocorrências separadas pelo nível de complexidade. O número de usos mais complexos empregados pelos participantes do grupo PLI superou em grande quantidade os números dos outros grupos. No caso da construção *um pouco*, entretanto, como apresento na tabela a seguir, esse grupo foi superado pelo grupo PLH quanto ao emprego de usos mais complexos.

Padrões funcionais	Grupo PLI	Grupo PLA	Grupo PLH
UM POUCO 1	0	0	1
UM POUCO 2	0	7	3
UM POUCO 3	3	3	1
UM POUCO 4	3	0	1
UM POUCO 5	4	1	8
UM POUCO 6	0	0	4
Menos complexos	0	7	4
Mais complexos	10	4	14

Tabela 23: Dados quantitativos do emprego de *um pouco*

Como descrito na análise qualitativa, os padrões funcionais UM POUCO 1 (*objeto*) e UM POUCO 2 (*processo*) constituem usos menos complexos, enquanto UM POUCO 3, UM POUCO 4, UM POUCO 5 e UM POUCO 6 (todos referentes à categoria cognitiva *avaliação*) denotam maior complexidade. O grupo PLH superou os outros quanto ao emprego desses últimos padrões funcionais e a diferença entre esse (14 usos) e o grupo PLI (10 usos) em relação ao grupo PLA foi relativamente significativa: esse último apresentou apenas 4 ocorrências de *um pouco* em suas funções mais complexas.

Por fim, apresento, a seguir, a contabilização dos empregos de *tipo* por cada grupo de participantes:

Padrões funcionais	Grupo PLI	Grupo PLA	Grupo PLH
TIPO 1	3	0	1
TIPO 2	7	1	1
TIPO 3	8	1	0
TIPO 4	66	30	2
TIPO 5	96	59	18
TIPO 6	4	1	0

TIPO 7	18	5	0
Menos complexos	18	2	2
Mais complexos	184	95	20

Tabela 24: Dados quantitativos do emprego de *tipo*

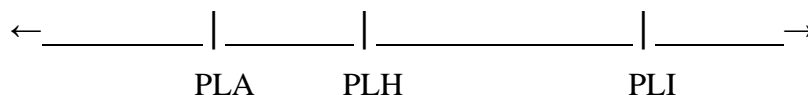
Enquanto TIPO 1, TIPO 2 e TIPO 3, como mencionado anteriormente, referem-se às categorias cognitivas *objeto* e *tempo*, TIPO 4, TIPO 5, TIPO 6 e TIPO 7 remetem à categoria *avaliação* e são empregos discursivos de *tipo*, sendo, portanto, mais complexos do que os primeiros. A diferença entre os números dos usos menos complexos é significativa, uma vez que os grupos PLA e PLH se igualaram, mas foram superados consideravelmente pelo grupo PLI. Em relação aos usos mais complexos, a diferença é expressiva: os participantes de PLI empregaram *tipo* em suas funções mais complexas quase o dobro de vezes com que as crianças do grupo PLA o fizeram. Os membros do grupo PLH, por sua vez, apresentaram um número muito inferior de usos nesses contextos.

Para analisar mais atentamente as diferenças no nível de complexidade empregado pelos participantes de cada grupo para codificar sintaticamente a imprecisão, retomo, a seguir, os números referentes aos usos mais complexos de cada construção.

Construções	Grupo PLI	Grupo PLA	Grupo PLH
QUASE	1	3	2
MEIO	37	10	8
UM POUCO	10	4	14
TIPO	184	95	20

Tabela 25: Dados quantitativos dos empregos mais complexos

Observamos, a partir dos números destacados na tabela, que o grupo PLA superou os outros nos usos mais complexos de QUASE. A diferença, entretanto, é pouco significativa. Os participantes do grupo PLH, por sua vez, superaram os outros quanto aos usos mais complexos de UM POUCO, mas a diferença, apesar de mais significativa, é ainda muito inferior àquela identificada entre os usos mais complexos de MEIO e TIPO. Nesses dois casos, a diferença entre os números do grupo PLI e dos outros dois grupos é muito expressiva. Poderíamos visualizar o seguinte *continuum* quanto ao número de empregos de maior complexidade:



Nascidos no Brasil e tendo vivido todos os anos (ou a maioria) nesse país, os participantes do grupo PLI possuem um contato consideravelmente maior com a língua portuguesa, tanto na modalidade oral quanto na escrita, quando comparados às crianças dos outros grupos. O menor nível de complexidade na codificação sintática da imprecisão na língua portuguesa identificado pela maior parte da amostra PLA parece estar relacionado ao perfil linguístico dos membros desse grupo. Dos oito participantes, dois iniciaram o contato com a língua portuguesa há, relativamente, pouco tempo (entre 1 e 2 anos) e seis, apesar de, como todos os membros desse grupo, viverem no Brasil, têm contato amplo com a língua portuguesa apenas na escola. Por serem filhos de casais ambos alemães (ou de origem predominantemente alemã ou de país de língua alemã), a língua dominante em todas as interações comunicativas fora da escola é o alemão. Além de conversarem com a família apenas nessa língua, possuem amigos que são, em sua maioria, também alemães, o que faz com que essa seja a língua mais utilizada pelos participantes nos ambientes fora da escola²²³, ainda que estejam no Brasil. O contato dessas crianças com a língua portuguesa pode ser, dessa forma, ao contrário do esperado, ainda mais limitado do que o vivenciado pelos participantes do grupo PLH, os quais moram fora do Brasil. Dentre os membros desse grupo, o português é a língua dominante no ambiente familiar, uma vez que, em todos os casos desta pesquisa, ambos os responsáveis pelas crianças desse grupo falam português fluentemente e optaram por manter essa como a língua mais usada nas situações de interação entre a família.

A diferença existente entre os três grupos de crianças quanto aos contextos e frequências de exposição à língua portuguesa foi o que conduziu à hipótese inicialmente formulada de que haveria dessemelhanças quanto à complexidade de codificação sintática da imprecisão, o que foi, de fato, verificado. Tendo realizado, nesta seção, a contabilização *token* dos empregos de construções linguísticas de imprecisão pelos participantes dos três grupos, desenvolverei, nas Conclusões, capítulo a seguir, a contabilização *type*, importante para entender a história das construções na língua, uma vez que a quantidade de padrões funcionais desempenhados por um item revela o quanto esse já se gramaticalizou e o quanto está, portanto, internalizado nessa língua.

²²³ Apesar de frequentarem uma escola bilíngue e bicultural (Brasil e Alemanha), a língua predominante nas interações sociais dentro do ambiente escolar é, para esses participantes, como mencionado no capítulo de análise, a portuguesa.

Capítulo VI

Conclusões

Nos cenários atuais de pertencimento a culturas híbridas, promovidos pelas chamadas “novas diásporas” das últimas décadas, torna-se imperativo negociar entre as línguas e identidades em jogo, além de reconhecer a complexidade envolvida nos contextos de vivência desses indivíduos. Uma visão holística que considere o perfil linguístico único e individual, como proposta por Baker (2006:9), Cook (1992) e Grosjean (1985, 1994, 2001), é a mais apropriada a estudos que, como o desenvolvido nesta tese, tomam como foco indivíduos bilíngues em diversas conjunturas.

Expostos a oportunidades desiguais de comunicação e de papéis a serem assumidos nas duas línguas, as diferenças entre os sujeitos bilíngues são inevitáveis e se aprofundam, na medida em que aproximamos o olhar. A heterogeneidade dos resultados dos experimentos aplicados aos três diferentes grupos de crianças nesta pesquisa corrobora essa ideia.

A partir desses experimentos foram também confirmadas algumas das vantagens do bilinguismo apresentadas na Fundamentação Teórica. Através do amplo emprego de estratégias complexas para codificação sintática da imprecisão por crianças bilíngues classificadas como *early bilinguals*, ou seja, que cresceram em contato com ambas as línguas e que constituem a maior parte dos participantes da pesquisa (apenas dois participantes não tiveram contato com as duas línguas desde cedo), foi possível verificar que, como postulado por Flores & Melo-Pfeifer (2016), a exposição da criança a mais de uma língua não acarreta uma ativação “desviante” de seu dispositivo de aquisição da linguagem e a competência, resultante desse processo, é tão nativa como a de um falante exposto a apenas uma língua.

A performance das crianças do grupo PLH²²⁴ (formado por crianças cuja língua dominante é a alemã e que vivem na Alemanha ou na Suíça) comprova que, como apontado por Gathercole (2007) e Gathercole & Thomas (2009), diferenças de *input* podem afetar a velocidade de aquisição de uma língua, mas não seus resultados. Guardadas as diferenças em relação aos outros grupos quanto ao espectro de gradação de complexidade, a performance das crianças falantes de PLH nos experimentos revelou que essas empregam também estratégias complexas de codificação sintática da imprecisão, o que corrobora a tese de que, se, em algum

²²⁴ Para retomar as definições de PLI, PLA e PLH assumidas nesta tese, recorrer, no capítulo da Fundamentação Teórica, às seções 1.7.1.; 1.7.2 e 2, respectivamente.

momento do desenvolvimento, existiram disparidades acentuadas entre os níveis de aquisição dos indivíduos – devido às diferenças de *input* que podem ocasionar um processo de aquisição mais lento ou mais rápido –, essas foram superadas e altos níveis de aquisição foram também alcançados pelas crianças desse grupo.

Dentre as vantagens do bilinguismo mencionadas anteriormente, temos, ainda, aquelas relacionadas às questões culturais e identitárias. Segundo Romaine (1989), bilíngues podem lidar melhor com sua identidade cultural ou estarem mais conscientes dela, enquanto King & Mackey (2007) apontam para a melhor compreensão e adaptabilidade a novas culturas como possíveis implicações positivas do bilinguismo. De fato, diferentemente do verificado nas entrevistas com as mães dos falantes de PLH, as quais vivenciaram o processo de imigração já adultas e enfrentaram (ou enfrentam) conflitos identitários e culturais, as crianças revelaram conviver de forma positiva com sua identidade híbrida, reconhecendo vantagens tanto no bilinguismo quanto na sua biculturalidade.

A noção de língua, identidade e cultura como conceitos que se constroem mutuamente (Leung & Lee, 2009; Vez, 2009) também foi comprovada através dos dados coletados nas entrevistas com as mães e com as crianças. A identificação de crianças, nascidas no exterior, com a cultura brasileira, apesar de nunca terem vivido no Brasil e de seu responsável brasileiro não necessariamente ter se dedicado intensamente a trazer essa cultura para dentro de casa, mas, sim, a trazer o português, apontam para a ideia de a língua ser, ela própria, expressão da cultura. Nesse sentido, Miller (2004) parece ter razão ao afirmar que somos moldados por e através do nosso uso da língua, assim como Baker (2006), ao defini-la como um poderoso símbolo de herança e identidade.

O caráter fluido da identidade, defendido, como mencionado anteriormente, por Rajagopalan (1998), Hall (2004), dentre outros, foi também verificado na pesquisa, principalmente, nas entrevistas com as mães, que puderam perceber, devido ao processo de imigração, suas identidades se alterando, se movimentando, em fluxo constante ao longo do tempo. Para essas mulheres, tornou-se evidente que a identidade, como afirmado por Hall (2004), é definida historicamente e não biologicamente e que o indivíduo assume identidades diferentes em diferentes momentos. Tanto identidade quanto cultura são percebidas, por elas, como processos em fluxo e não estáticos, mutáveis e não produtos acabados. Por isso, assumo o termo processos identitários.

Os processos imigratórios acarretaram, ainda, como relatado por essas mulheres, o confronto com o “outro”, que conduziu a uma melhor percepção sobre sua própria identidade.

Lima-Hernandes & Ciocchi-Sassi (2015) apontaram, nesse sentido, para a importância da diferença para a construção das identidades. A experiência vivenciada pelas entrevistadas durante o processo de aculturação confirmou, por sua vez, o *continuum* proposto por Souza (2016): em um extremo, há o envolvimento e a identificação somente com a cultura dominante e, no outro extremo, somente com a cultura de origem. Foram identificados, portanto, deslocamentos entre os extremos, já que a relação entre o indivíduo e as culturas não é estática.

As crianças, em sua maioria, também revelaram uma percepção complexa a respeito da convivência de processos identitários em sua vida e do fato de uma prevalecer em alguns contextos e outra, em outros, ou seja, elas são constantemente negociadas. No caso das crianças, entretanto, um elemento deveria ter papel fundamental no processo de valorização desse hibridismo identitário: as instituições de ensino.

Apresentei, na Fundamentação Teórica, os diferentes tipos de programas bilíngues e, a partir desses, do que foi observado nas escolas visitadas ao longo da pesquisa, no Brasil e na Alemanha, e do que foi descrito no capítulo Análise de Dados, proponho que alguns programas sejam repensados. Enquanto os programas transicional (a língua minoritária é utilizada apenas como veículo facilitador na transição para a majoritária) e mono-letrado (as duas línguas são utilizadas em todas as atividades, mas a criança é alfabetizada apenas na língua majoritária) desvalorizam a língua minoritária a partir da sua exclusão, o programa parcial bi-letrado não reconhece essa como uma língua tão útil e importante quanto a majoritária. Nesse programa, as matérias são divididas entre as línguas de forma que a minoritária é utilizada apenas para as chamadas matérias culturais (história, artes), enquanto a língua majoritária é a empregada para se ensinar as outras matérias que, de acordo com os critérios da escola, seriam mais importantes. O programa mais adequado ao contexto bilíngue seria, portanto, o total bi-letrado, em que todas as habilidades são desenvolvidas nas duas línguas em todos os domínios. Apenas assim torna-se possível valorizar e promover ambas as línguas.

Nos contextos em que a língua minoritária é a língua de herança, outras questões se colocam e as ações ora associam língua de herança a um esquema pedagógico de língua materna, ora ao ensino de línguas adicionais. Daí a pertinência de se discutir os diferentes conceitos de língua materna e de língua de herança, como realizei na Fundamentação e retomo, em parte, a seguir.

Primeiramente, é importante ressaltar que, como pudemos observar a partir das entrevistas com as crianças, os estatutos assumidos pelas línguas ao longo da vida possuem caráter não estático (Lieberson, 1969). Devido aos diversos processos migratórios, uma língua

pode, por exemplo, assumir o estatuto de língua de herança e língua minoritária durante um período, tornar-se língua majoritária e adicional em outro e, ainda, retornar ao estatuto inicial posteriormente. Além disso, a língua materna de um indivíduo não necessariamente será apenas uma (Faneca, 2016), como ocorreu com vários dos participantes desta pesquisa, que foram expostos ao português e ao alemão desde o nascimento, uma vez que uma era a língua da mãe e a outra, a língua do pai.

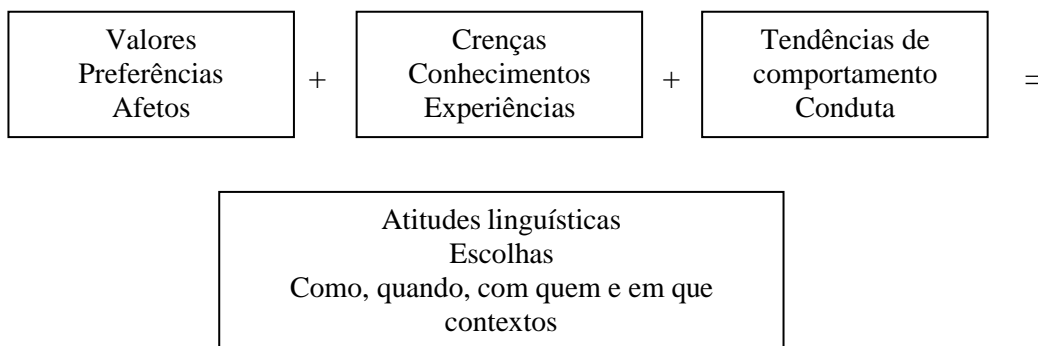
A nomenclatura “língua materna” é, aliás, problemática nesse sentido: uma língua materna não necessariamente é a língua da mãe (Spinassé, 2006; Souza, 2016). Os *inputs* vindos da mãe e do pai atuam juntos. Portanto, preferi assumir o termo “língua inicial”, proposto por Fukuda (2011), e utilizei os critérios sugeridos por Skutnabb-Kangas (1981:18) para definir qual seria ou quais seriam a(s) língua(s) inicial(is) das crianças participantes da pesquisa: origem (a língua aprendida primeiramente); competência (a língua que se sabe melhor); função (a língua que se usa mais). Classifiquei, portanto, as seguintes línguas como línguas iniciais em cada um dos grupos:

- Grupo Português como Língua Inicial (PLI): as crianças nasceram no Brasil e nunca moraram em outro país (origem); afirmam dominarem mais o português do que o alemão (competência e identificação); o português é a língua dominante nas interações comunicativas (função).
- Grupo Português como Língua Adicional (PLA): as crianças nasceram fora do Brasil (origem); afirmam dominarem mais o alemão do que o português (competência); o português é a língua majoritária no país onde vivem (Brasil), mas nem sempre a dominante (função) – a maioria fala apenas alemão em casa e com a maioria dos amigos e alguns falam alemão apenas com um dos responsáveis e nas aulas de alemão, enquanto empregam o português em todas as outras interações comunicativas. Apesar dessa dissemelhança, os outros critérios permitiram classificar as crianças nesse mesmo grupo.
- Grupo Português como Língua de Herança (PLH): as crianças nasceram fora do Brasil (origem); afirmam dominarem mais o alemão do que o português (competência); o alemão é a língua majoritária onde vivem e dominante nas interações comunicativas e o português é falado preponderantemente apenas em casa (função).

O contexto de língua de herança identificado entre as crianças na pesquisa se revelou como coincidente ao proposto por Bastos e Melo-Pfeifer (2017:181): a língua “adquirida junto da família e da comunidade de origem deslocalizada, num ambiente linguístico majoritário”. O

alemão é a língua majoritária na comunidade em que esses participantes vivem e o português foi adquirido em casa e em contato com outras pessoas com o mesmo *background* imigratório. No caso de todos os falantes de PLH desta pesquisa, o português, além de língua de herança, foi também uma das línguas iniciais, uma vez que foram expostos a ela, junto à família, desde o nascimento – “a LH pode ser também LM ou L1” (MELO- PFEIFER, 2018:1167), e, nos períodos em que moraram em outros países, contexto vivenciado por algumas das crianças, não foi a única língua de herança, compartilhando esse estatuto com a língua alemã – “A LH também pode ser declinada no plural, em caso de casamentos mistos de emigrantes em países de acolhimento.” (idem). Os contextos envolvidos no conceito língua de herança são, portanto, complexos e diversos, influenciados pelo dinamismo dos processos migratórios e de histórias de vida.

Questão pertinente à manutenção da língua de herança, principalmente em contextos em que essa é a língua minoritária, as políticas linguísticas familiares foram investigadas ao longo da pesquisa através de perguntas, realizadas durante as entrevistas com as mães de falantes de PLH, sobre os elementos intrínsecos a esse tema: planejamento explícito em relação ao uso de línguas entre os membros da família (Shohamy, 2006), crenças, ideologias, valores e atitudes frente às línguas (Shohamy, 2006; Spolsky, 2007; Schiffman, 2006). Retomo, a seguir, o esquema, apresentado na Fundamentação, que reúne a atuação desses elementos:



Ao investigá-los junto às famílias, verifiquei que esses elementos poderiam estar dispostos em um *continuum*:

<ul style="list-style-type: none"> ● valores e atitudes positivas em relação à língua portuguesa e à cultura brasileira ● crenças baseadas em conhecimento empírico sobre o bilinguismo ● tendência a valorizar o “outro” 	<ul style="list-style-type: none"> ● valores e atitudes negativas em relação à língua portuguesa e à cultura brasileira ● crenças baseadas em mitos sobre o bilinguismo ● tendência a se afastar do “outro”
--	--

Os dados coletados durante a investigação revelaram que, entre as famílias dos falantes de PLH participantes da pesquisa, nenhuma apresenta crenças, valores e atitudes que a situem no extremo direito desse *continuum*, mas elas estariam todas situadas em pontos diferentes, uma vez que divergem entre si em relação a esses elementos, cujos efeitos são percebidos nas atitudes e escolhas colocadas em prática no convívio com ambas as línguas. Não por acaso, as construções linguísticas de imprecisão foram empregadas em suas funções mais complexas por crianças cujos pais valorizam não só a língua portuguesa, mas também a cultura brasileira, dedicam-se a leituras e outras formas de obtenção de conhecimento sobre o bilinguismo e tendem a valorizar o “outro”, o que faz com que reconheçam, por exemplo, as múltiplas identidades envolvidas na construção do que denominamos de “cultura e identidade brasileiras” e sejam capazes, portanto, de transmitir às crianças atitudes mais positivas e uma maior compreensão em relação ao seu país de origem e, como consequência, em relação à língua portuguesa.

Outro importante componente da política linguística familiar diz respeito à quantidade e à qualidade de *input* linguístico a que a criança é exposta. A boa performance dos membros do grupo PLH nos experimentos desta pesquisa encontra justificativa nesse elemento. Duas das crianças desse grupo frequentam regularmente aulas de língua portuguesa, enquanto outras, apesar de não terem acesso ao ensino formal de português, dedicam-se à leitura nessa língua em seu tempo livre, ou seja, há exposição a *input* de qualidade e significativo, uma vez que adaptado às necessidades interacionais e interesses das crianças (Saxton, 2010). Além disso, no caso de todas as famílias participantes, os pais são fluentes tanto em sua própria língua materna quanto na língua materna do outro e optam por conversar entre si na língua que julgam necessitada de suporte por não ser a língua majoritária na sociedade. Dessa forma, amplia-se a quantidade de *input*, já que o português será a língua predominante na comunicação da mãe com os filhos – no caso desta pesquisa, as mães das crianças falantes de PLH são todas

brasileiras –, da mãe com o pai e dos dois com os filhos, nos contextos em que a família está reunida.

Ainda assim, o contexto vivido pelo falante de língua de herança é atípico e diferenças na forma de lidar com subjetividade e intersubjetividade, quando comparado a falantes em outros contextos, são prováveis, devido à desigualdade de inserção desse indivíduo na língua-cultura. É no processo de interação entre a criança e seus interlocutores que se dá o desenvolvimento da capacidade de simbolizar o mundo que a cerca, de dar sentido aos processos de interação social, internalizando-os, tornando possível o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Nesse desenvolvimento, a criança percorre a sequência de categorias cognitivas apresentada anteriormente nesta tese: corpo > pessoa > objeto > (atividade) > espaço > tempo > processo > qualidade > avaliação (Lima-Hernandes, 2010:89). Dessa forma, noções de corpo e de pessoa, por exemplo, por estarem mais próximas à própria criança, são por ela adquiridas antes da noção de objeto. Depois de passar pela aquisição dos conceitos indicados nessa sequência, o indivíduo atinge uma maior complexidade e adquire, assim, consciência de si no mundo, deixando de ser apenas experienciador para tornar-se agente e ser capaz de aplicar, então, essas mesmas noções a outros indivíduos, ou seja, ir além de si mesmo, de sua subjetividade. Nesse estágio de desenvolvimento, a criança adquire intersubjetividade.

Esse mesmo percurso é notado no processo de gramaticalização de itens linguísticos, uma vez que empregamos, na língua, conceitos concretos para descrever fenômenos menos concretos e mais difíceis de serem conceptualizados, ou seja, entidades concretas e perceptíveis pelos nossos sentidos corporais e, por isso, mais claramente delineadas, servem de base para nossa compreensão de ideias abstratas, sensações, de um modo geral, experiências não físicas, que por natureza mental ou sensorial são de mais difícil conceptualização. Dessa forma, construções linguísticas já cristalizadas na língua (*velhos meios*) são exploradas para *novas funções* (Werner e Kaplan, 1963). Esse processo é observado, por exemplo, quando construções de imprecisão passam a assumir novas funções, como pudemos observar anteriormente: a partir de sua função vinculada à codificação de quantificação, mais concreta, algumas construções passam a ter sua atuação também vinculada à qualificação, mais abstrata, relacionada à avaliação, não física, mas, sim, epistêmica, e, portanto, mais complexa.

A complexidade na codificação sintática da imprecisão, por sua vez, pode ser observada em um espectro de gradação que, a depender de sua extensão, aponta para um maior ou menor grau de gramaticalização do próprio indivíduo naquela língua e, assim, para uma maior ou

menor inserção desse indivíduo na língua-cultura (Tomasello, 1999). Como instrumento para avaliar essa inserção, utilizei, além da já mencionada sequência de categorias cognitivas, o princípio de iconicidade, recurso vindo da ciência cognitiva e aplicado também ao processo de gramaticalização, mas cujos subprincípios de quantidade e de distância foram muito úteis para discriminar e contabilizar os padrões funcionais, ou seja, a frequência *token* (Bybee, 1985, 1995) das construções de imprecisão investigadas nesta tese. A partir desses, pude distinguir os padrões pelo peso e, posteriormente, realizar a análise da frequência *type* (Bybee, 1985, 1995), isto é, do número de tipos de padrões funcionais, como apresento a seguir.

Inicialmente, foi necessário identificar quais dos padrões descritos são itens utilizados efetivamente para se construir a gramática da imprecisão, uma vez que aqueles classificados como discursivos não são itens de imprecisão gramatical, pois são conversacionais, estão “fazendo gramática” em outro plano. Na tabela a seguir, observamos essa divisão:

Construções	Itens de imprecisão gramatical	Itens discursivos
QUASE	<ul style="list-style-type: none"> ● QUASE 1 ● QUASE 2 ● QUASE 3 ● QUASE 4 ● QUASE 5 	<ul style="list-style-type: none"> ● QUASE 6
MEIO	<ul style="list-style-type: none"> ● MEIO 1 ● MEIO 2 ● MEIO 3 ● MEIO 4 ● MEIO 5 ● MEIO 6 ● MEIO 7 ● MEIO 8 ● MEIO 9 	<ul style="list-style-type: none"> ● MEIO 10
UM POUCO	<ul style="list-style-type: none"> ● UM POUCO 1 ● UM POUCO 2 ● UM POUCO 3 ● UM POUCO 4 ● UM POUCO 5 ● UM POUCO 6 	-
TIPO	<ul style="list-style-type: none"> ● TIPO 1 ● TIPO 2 ● TIPO 3 	<ul style="list-style-type: none"> ● TIPO 4 ● TIPO 5 ● TIPO 6 ● TIPO 7

Tabela 26: Divisão entre os padrões discursivos e aqueles que são itens de imprecisão gramatical

Pude verificar, portanto, que o item *meio* possui um percurso maior de gramaticalização do que os outros itens. Procedi, então, à verificação da frequência *type* entre os grupos de participantes, cujos resultados são observados nas próximas tabelas, onde o sinal * indica o emprego dos padrões e o sinal -, o não emprego.

Padrões	Grupo PLI	Grupo PLA	Grupo PLH
QUASE 1	*	*	*
QUASE 2	-	-	*
QUASE 3	*	*	*
QUASE 4	*	*	*
QUASE 5	*	-	*

Tabela 27: Frequência *type* de *quase*

Padrões	Grupo PLI	Grupo PLA	Grupo PLH
MEIO 1	*	*	-
MEIO 2	*	*	*
MEIO 3	*	*	*
MEIO 4	-	-	-
MEIO 5	*	-	-
MEIO 6	*	*	*
MEIO 7	*	-	-
MEIO 8	-	*	*
MEIO 9	*	*	-

Tabela 28: Frequência *type* de *meio*

Padrões	Grupo PLI	Grupo PLA	Grupo PLH
UM POUCO 1	-	-	*
UM POUCO 2	-	*	*
UM POUCO 3	*	*	*
UM POUCO 4	*	-	*
UM POUCO 5	*	*	*
UM POUCO 6	-	-	*

Tabela 29: Frequência *type* de *um pouco*

Padrões	Grupo PLI	Grupo PLA	Grupo PLH
TIPO 1	*	-	*
TIPO 2	*	*	*
TIPO 3	*	*	-

Tabela 30: Frequência *type* de *tipo*

É interessante observar que as crianças do grupo PLH empregaram todos os padrões de *quase* e todos os padrões de *um pouco*, mas não empregaram vários dos padrões de *meio*: de um total de nove, cinco não foram empregados. O item *meio*, como mencionado, possui um percurso maior de gramaticalização do que os outros itens, o que foi revelado por seu maior número de padrões funcionais. O não uso da maioria desses pelos falantes de PLH pode sinalizar que esses indivíduos estejam, eles próprios, em um estágio menos avançado de gramaticalização na língua portuguesa, ou seja, estejam menos gramaticalizados nessa língua-cultura.

A análise dos padrões empregados e não empregados pelos participantes indica que o que difere os grupos não é só a quantidade de ocorrências das construções, como verifiquei no capítulo anterior, mas, também, a quantidade de formas e estratégias para codificar imprecisão, ou seja, o tamanho do espectro de gradação. Quanto mais diferentes formas de codificar a imprecisão, maior o espectro. Através da investigação das frequências *type* e *token*, pude constatar que os falantes dos três grupos codificam sintaticamente a imprecisão através de diferentes estratégias e que, portanto, estão inseridos em graus diferentes na língua-cultura. Quanto mais padrões funcionais (*type*) são empregados por um falante, mais gramaticalizado ele será na língua, o que indica que ele teve mais contato com a língua-cultura. Quanto menos padrões são empregados, menos gramaticalizado, portanto, menos inserido nessa língua-cultura.

Do total de 23 padrões funcionais desempenhados pelas construções investigadas, os participantes do grupo PLI e os do grupo PLH empregaram, respectivamente, 17 (74%), e os do grupo PLA, 14 (61%).

A taxa percentual dos resultados pode ser irrisória, mas é importante ressaltar que todos os participantes são crianças e, portanto, possuem contextos relativamente mais próximos, isto é, não frequentam uma variedade grande de espaços. Além disso, a matemática não pode explicar as diferenças nesse caso, pois o indivíduo precisa de contextos específicos para

empregar as construções de imprecisão identificadas. Nesse cenário, a análise qualitativa revela os dados de modo mais preciso, permite profundidade na percepção das diferenças entre os grupos. A quantificação é importante, na medida em que permite separar os grupos, mas para explicar o que as (aparentemente) pequenas diferenças realmente revelam a respeito desses indivíduos, somente através da análise qualitativa, como a desenvolvida no capítulo anterior.

Ademais presumo que a diferença identificada nos percentuais tenda a acentuar-se com o tempo, conforme esses indivíduos vão ingressando em outros ambientes, outros contextos. Para ratificar essa intuição, um estudo com adolescentes e jovens é necessário. Só assim, seria possível verificar se as diferenças identificadas entre os grupos de crianças efetivamente se acentuam com o tempo e a entrada em novos espaços. Suponho que as crianças falantes de PLI, conforme cresçam, tendam a se inserir ainda mais nessa língua- cultura e a frequentar mais espaços a ela relacionados, enquanto as crianças falantes de PLA e PLH sempre dependerão de oportunidades para frequentar esses espaços de língua-cultura brasileira, as quais, geralmente, não são proporcionadas a elas. Daí a importância do ensino e dos materiais didáticos direcionados a essas crianças envolverem contextos pragmáticos, como os apresentados nesta tese, para que elas possam também ter disponíveis em seu repertório esses padrões mais complexos, que atendam a contextos mais complexos também.

Nesse sentido, os falantes de PLI usam padrões que os outros não conseguem acessar, pois possuem mais acesso a contextos diferentes e estão no compasso de desenvolvimento de gramaticalização da sociedade. Por terem o português como sua língua dominante, através da qual expressam sentimentos etc., essas crianças têm muito mais habilidades pragmáticas nessa língua do que as crianças dos outros grupos, que precisam ser “treinadas” nesse sentido, por estarem mais afastadas dessa língua-cultura. Como afirmou Tomasello (2007: 1102): *“The reason that children do not operate with more abstract linguistic categories and schemas is quite simply because they have not yet had sufficient linguistic experience in particular usage events to construct these linguistic abstractions”*²²⁵. Ao não empregar os itens mais gramaticalizados na língua, o indivíduo revela que sua língua é assíncrona, ou seja, fora do tempo de uso, fora do tempo de desenvolvimento de gramaticalização daquela sociedade.

Por isso, uma reformulação do ensino de línguas não-dominantes é necessária, uma vez que o ensino vigente atualmente não traz esse tipo de mote para que os indivíduos possam ser

²²⁵ A razão pela qual as crianças não operam com categorias e esquemas linguísticos mais abstratos é simplesmente porque elas ainda não tiveram experiência linguística suficiente em eventos de uso específicos para construir essas abstrações linguísticas. (tradução da autora)

expostos a contextos mais complexos, que exijam, por exemplo, a depreensão de intenções comunicativas e sentidos mais abstratos a partir de construções sintáticas. Processos como esse somente são possíveis para aqueles que têm uma exposição maior à língua-cultura, como é o caso de crianças do grupo PLH cujos responsáveis estimulam uma maior imersão na língua-cultura brasileira através de atividades culturais, estabelecimento de contato mais frequente com parentes brasileiros, viagens ao Brasil etc. Para as crianças do grupo PLA, esse é um cenário mais difícil de ser vivenciado, uma vez que, na maioria dos casos, ambos os responsáveis são alemães e o estímulo para essa imersão acaba sendo menor. A consequência para o afastamento e a não inserção em contextos pragmáticos é a menor adesão a padrões mais complexos, que já fazem parte do desenvolvimento e gramaticalização *online* na cultura. À vista disso, não há como desenvolver, por exemplo, padrões discursivos das construções de imprecisão, estando distante da sociedade, porque esses padrões são próximos das situações comunicativas *online*.

Foi possível demonstrar, portanto, que construções de imprecisão são um elemento que consegue separar os grupos de falantes desta pesquisa. Por serem de alta complexidade, os materiais didáticos precisam incluir essas construções ao iniciarem a necessária imersão dos indivíduos em contextos pragmáticos, aproximando-os da língua-cultura.

Referências bibliográficas

- AGUILERA, Vanderci de Andrade. Crenças e atitudes linguísticas: quem fala a língua brasileira. In: ROCARATI, Claudia; ABRAÇADO, Jussara (orgs.) *Português brasileiro II: contato linguístico; heterogeneidade e história*. 1ª Ed. Niterói: Editora Federal Fluminense, 2008.
- ALMEIDA, Sonia & MENESCAL, Andrea Heath. *Palavras herdadas: sobre Português como Língua de Herança*. São Luís: Editora da Universidade Federal do Maranhão, 2017.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. *Linguística Aplicada – Ensino de Línguas e comunicação*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009.
- AMARAL, Patrícia Matos. *The meaning of approximative adverbs: Evidence from European Portuguese*. Tese de doutorado. The Ohio State University, 2007.
- ANDERSON, B. *Imagined communities*. Londres: Verso, 1983.
- _____. *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. Nova Iorque: Verso, 1991.
- ANTONIOLI, M. S. *A interlíngua na interação dos aprendizes do PLE*. São Paulo: USP, 2008. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa, Universidade de São Paulo, 2008.
- ANTTILA, Raimo. Analogy: The warp and woof of cognition. In: JOSEPH & JANDA (eds.), 2004. (p.425-440).
- AU, Terry; OH, Janet. Korean as heritage language. In: LI, Ping (ed.) *Handbook of East Asian Psycholinguistics, Part III: Korean Psycholinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
- BAIN, B. Toward an integration of Piaget and Vygotsky: bilingual considerations. In: *Linguistics 160*, 1975. (pp. 5-20)
- BAIN, B. & YU, A. Toward an integration of Piaget and Vygotsky: a cross-cultural replication (France, Germany, Canada) concerning cognitive consequences of bilinguality. In: Paradis, M. (eds.) *Aspects of bilingualism*. Hornbeam Press, Columbia, S. C., 1978.
- BAKER, C.; PRYS JONES, S. *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters, 1998.
- _____. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters, 2001.
- _____. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Bilingual Education and Bilingualism: 54. Tonawanda, NY: Multilingual Matters, 2006.
- BAKHTIN, M. *The dialogic imagination*. Austin, TX: University of Texas Press, 1981.
- BALKAN, L. Les effets du bilinguisme Français-Anglais sur les aptitudes intellectuelles. AIMAV, Brussels: 1970.
- BARTH, F. *Ethnic Groups and Boundaries: The Social Organization of Culture Difference*. Boston, MA: Little, Brown and Co., 1969.
- BARTRAM, B. An Examination of Perceptions of Parental Influence on Attitudes to Language

Learning. In: *Educational Research* 48 (2), 2006. (p. 211-221)

BASTOS, M; MELO-PFEIFER, S. O Português em Moçambique e na Alemanha: da diversidade de estatutos à diversidade de abordagens didáticas. In: MONTEIRO, A. C.; SIOPA, C.; MARQUES, J. A.; BASTOS, M. (ed.). *Ensino da Língua Portuguesa em Contextos Multilíngues e Multiculturais*. E-Book. Porto: Porto Editora, 2017. (p.173-194).

BATISTA, Adriana Santos. *Gramaticalização do verbo tirar no português culto de São Paulo*. In: 15º SIICUSP (15º Simpósio internacional de iniciação científica USP/CNPq). São Paulo : 2007. (v. 15. p. 25-25).

BEARDSMORE, H. B. (ed.) *European Models of Bilingual Education*. Clevedon (England) & Philadelphia: Multilingual Matters, 1993.

_____. European Models of Bilingual Education: Practice, Theory and Development. In: GARCÍA, O. & BAKER, C. (ed.) *Policy and Practice in Bilingual Education: A Reader Extending the Foundations*. Clevedon: Multilingual Matters, 1995. (pp. 139- 149)

BEAUDRIE, S. DUCAR, C. & RELAÑO-PASTOR, A. Curricular perspectives in the heritage language context: assessing culture and identity. In: *Language, Culture and Curriculum*, 22(2), 2009. (p. 157-174)

BENNETT, M. Basic concepts of intercultural communication. Yarmouth: Intercultural Press, 1998.

_____. Intercultural communication: a current perspective. In: BENNETT, M. J. (ed.) *Basic concepts of intercultural communication*. Yarmouth, EUA: Intercultural Press, 1998. (p. 1-34)

BERRY, J. W. Immigration, Acculturation, and Adaptation. *Applied Psychology: an international review*, 46 (1), 1997. (p.5-68).

_____. Acculturation: Living successfully in two cultures. In: *International Journal of Intercultural Relations*, 29, 2005. (pp. 697-712).

_____. Multicultural attitudes and identities in Canada. In: BERRY, J.W., MISHRA, R.C. & TRIPATHI, R.C. (eds.) *Psychology in human and social development*. New Delhi: Sage, 2003. (p. 138-154).

BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BIALYSTOK, E. *Bilingualism in Development: Language Literacy and Cognition*. New York: Cambridge University Press, 2004.

_____.; MARTIN, M. M.; & VISWANATHAN, M. Bilingualism across the lifespan: The rise and fall of inhibitory control. In: *International Journal of Bilingualism*, 9, 2005. (pp. 103- 119)

BIANCONI, C. R. P. O crescimento do ensino do português nos Estados Unidos e a difusão do Brasil. In: MEYER, R. M. B. e ALBUQUERQUE, A. (Orgs.) *Português: Uma Língua Internacional*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2015. (128-139).

BITTENS, Cássia. & JENNINGS-WINTERLE, Felicia. O começo do começo: a promoção do vínculo afetivo e o desenvolvimento emocional e cognitivo pela língua de herança. In: JENNINGS-WINTERLE, Felicia; LIMA-HERNANDES, Maria Célia (Org.) *Português como Língua de Herança: a filosofia do começo, meio e fim*. Brasil em Mente: New York, 2015. (pp. 58-80)

- BLACKLEDGE, A. & CREESE, A. Contesting „Language“ as „Heritage“: Negotiation of Identities in Late Modernity. In: *Applied Linguistics* 29/4. Oxford: Oxford University Press, 2008. (pp. 533-554)
- BLAKEMORE, S. & FRITH, U. The learning brain: Lessons for education: a précis. *Developmental Science* 8:6, 2005. (p.459-471).
- BLOMMAERT, J. & VERSCHUEREN, J. The Role of Language in European Nationalist Ideologies. *Pragmatics* 2(3), 1998.
- BLOOMFIELD, L. *Language*. Holt, Rinehart and Winston: New York, 1933.
- BLUTEAU, Raphael. *Vocabulário português & latino: áulico, anatômico, architectonico*. Coimbra: Collegio das Artes da Companhia de Jesus, 1712 – 1728. 8 v. Versão digital disponível em: <https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/5447>. Acesso em março de 2019.
- BOLINGER, D. *The form of language*. Londres: Longmans, 1977.
- BONO, M. Las lenguas de herencia, entre lo propio y lo extranjero. In: MELO-PFEIFER, S. (ed.), *Didática do Português Língua de Herança*. Lisboa: LIDEL, 2016. (p. 28-40).
- BOURDIEU, P. *Language and symbolic power*. Oxford: Polity Press, 1991.
- BRASIL. Ata final da reunião da mesa temática Educação e Cultura na II Conferência Brasileiros no Mundo. Brasileiros no Mundo (Ministério de Relações Exteriores), 2009. Disponível em: < <http://www.brasileirosnomundo.itamaraty.gov.br/associativismo-e-politicas-para-as-comunidades/conferencias/2009-ii-conferencia-brasileiros-no-mundo/> >. Acesso em: 18 de dezembro de 2018.
- BRAUN, A. Language Maintenance in Trilingual Families – A Focus on Grandparents. In: *International Journal of Multilingualism* 9 (4), 2012. (p. 423-436)
- BURKE, P. Culturas da tradução nos primórdios da Europa Moderna. In: BURKE, P. & HSIA, R. P. (Org.) *A tradição cultural nos primórdios da Europa Moderna*. Trad. Roger Maioli dos Santos. São Paulo: UNESP, 2009.
- BYBEE, Joan. *Morphology: A study of the relation between meaning and form*. Amsterdam: John Benjamins, 1985.
- _____. Regular morphology and the lexicon. *Language and Cognitive Processes* 10, 1995. (p.425-455).
- BYRAM, M. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.
- _____.; NICHOLS, A.; STEVENS, D. (eds.) *Developing Intercultural Competence in Practice*. Clevedon: Multilingual Matters, 2001.
- CALDAS, S. J. *Raising bilingual-biliterate children in monolingual cultures*. Clevedon, UK: Multilingual Matters Press, 2006.
- CARRINGER, D. Creative thinking abilities of a Mexican youth. The relationship of bilingualism. In: *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 1974. (p. 492-505).
- CARROLL, L. *Alice's Adventure in Wonderland*. London: Penguin Classics, 2003.
- _____. *Alice no País das Maravilhas*. Trad. Nicolau Sevckenko. São Paulo: Cosac Naify, 2009.
- _____. *Through the Looking-Glass and What Alice Found There*. New York: Penguin

Classics, 2015.

CARTER, R. Language awareness. *ELT Journal*, 57 (1), 2003. (p. 64-65)

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. A gramaticalização. *Cadernos de Estudos Linguísticos e Literários*, n.19. Salvador: UFBA, 1997. (p.25-60).

_____. *Nova Gramática do Português Brasileiro*. 1. ed. 1ª Reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010.

CHAFE, W. *Meaning and the structure of language*. Chicago: University of Chicago Press, 1970.

CHENEY, D. L. & SEYFARTH, R. M. *How monkeys see the world: Inside the mind of another species*. Chicago, IL, US: University of Chicago Press, 1990.

CHIN, N. B. & WIGGLESWORTH, G. *Bilingualism: An advanced resource book*. London: Routledge, 2007.

CHOMSKY, N. *Language and Mind*. New York: Harcourt, Brace & World, 1968.

COELHO, L. Português: língua de herança colonial – uma prática local. In: MELO-PFEIFER, S. (ed.), *Didática do Português Língua de Herança*. Lisboa: LIDEL, 2016. (p. 74-83). COOK, G. *The Discourse of Advertising*. London: Routledge and Kegan Paul, 1992.

CORACINI, Maria José. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade. In: CORACINI, M. J. (org.) *Identidade & discurso*. Campinas, SP: UNICAMP, 2003. (p. 139-16).

CORYELL, L.; CLARK, M. & POMERANTZ, A. Cultural Fantasy Narratives and Heritage Language Learning: A Case Study of Adult Heritage Learners of Spanish. *The Modern Language Journal*, 94, 2010. (p. 453-469)

CREESE, A.; BHATT, A.; BHOJANI, N.; MARTIN, P. Multicultural, Heritage and Learner Identities in Complementary Schools. In: *Language and Education*, 20 (1), 2006. (pp. 23-43)

CROFT, W. Toward a social cognitive linguistics. In: EVANS, Vyvyan; POURCEL, Stéphanie (Eds). *New Directions in Cognitive Linguistics*, 2009.

CRYSTAL, D. *Language Death*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

CUQ, J. P. & GRUCA, I. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses Universitaire de Grenoble, 2005.

CUMMINS, J.; SWAIN, M. *Bilingualism in Education*. New York: Pearson Education, 1986.

_____; DANESI, M, Heritage Languages. *The Development and Denial of Canada's Linguistic Resources*. Toronto: Our Schools/Or Selves Education Foundation, 1990.

_____. *Meaning and mental representation*. Cambridge: The Mit Press, 1995.

_____. *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters, 2000.

_____. *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Los Angeles: California Association for Bilingual Education, 2001.

CURDT-CHRISTIANSEN, X. L. Invisible and visible language planning: Ideological factors in the family language policy of Chinese immigrant families in Québec. In: *Language Policy*, 8, 2009. (pp. 351-375)

- DAMÁSIO, Antonio R. *E o cérebro criou o homem*. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- DANESI, M.; McLEOD, K.; MORRIS, S. (eds.) *Heritage Language and Education. The Canadian Experience*. Oakville: Mosaic Press, 1993.
- DANON-BOILEAU, Laurent. & MOREL, May-Annick. Question, point de vue, genre, style: Les noms prépositionnels en français contemporain. *Faits de langue*, v. 9, 1997. (p.193-200).
- DAVIDSE, Kristin.; BREMS, Lieselotte.; WILLEMSE, Peter.; DOYEN, Emeline.; KIERMEER, Jessica & THOELLEN, Elfi. A comparative study of the grammaticalized uses of English *sort (of)* and French *genre (de)* in teenage forum data. *Languages go Web*: Pavia, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/2268/154556>.
- DE BOT, K.; GORTER, D. A European Perspective on Heritage Languages. *The Modern Language Journal*, 89, 4, 2005. (p. 612-616).
- DECAPUA, Andrea & WINTERGERST, ANN C. Second-Generation Language Maintenance and Identity: A Case Study. *Bilingual Research Journal*, 32: 2009 (p. 5-24).
- DE HOUWER, Annick. *The Acquisition of Two Languages from Birth: A Case Study*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- _____. Early Bilingual Acquisition: Focus on Morphosyntax and the Separate Development Hypothesis. In: KROLL, Judith F. & DE GROOT, Annette M. B. *The handbook of bilingualism*. Oxford: Oxford University Press, 2004. (p.30-48)
- _____. *Bilingual first language acquisition*. Bristol: Multilingual Matters, 2009.
- DEL NERO, H. S. *O sítio da mente: pensamento, emoção e vontade no cérebro humano*. São Paulo: Collegium Cognitio, 1997.
- DENISON, David. History of the sort of construction family. *Second International Conference on Construction Grammar*. Helsinki, 2002.
- _____. The grammaticalization of sort of, kind of and type of in English. *New Reflections on Grammaticalization 3*, University of Santiago de Compostela, 2005.
- DIAS, Nilza Barrozo; ABRAÇADO, Jussara; LIMA-HERNANDES, Maria Célia. Construções subjetivas. In: BAGNO, Marcos; CASSEB-GALVÃO, Vânia Cristina; REZENDE, Tânia Ferreira. *Dinâmicas funcionais da mudança linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2017. (p.163-190).
- DICKER, S. J. *Languages in America: A Pluralist View*. Clevedon: Multilingual Matters, 2003.
- DIEBOLD, A. Incipient bilingualism. In: *Language*, 37: 1961. (pp. 97-112)
- _____. Incipient Bilingualism. In: HYMES, D. (ed.). *Language in Culture and Society*. Harper and Row: New York, 1964. (p. 495-511).
- DI LUCCIO, F. Questões interculturais durante o processo de concessão de vistos americanos. In: MEYER, R. M. B. & ALBUQUERQUE (Orgs.). *Português para Estrangeiros: Questões Interculturais*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2013. (pp. 59-68)
- DUDEN. *Deutsches Universalwörterbuch*. Mannheim: Dudenverlag, 2007.
- DUTCHER, N. *The Use of First and Second Languages in Education: a Review of International Experience*. Washington, DC: World Bank, 1995.
- ELLIS, R. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press,

1986.

_____. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.

EUROBAROMETER, *Europeans and Languages: A Eurobarometer Special Survey*. European Commission, Luxemburgo, 2000.

FANECA, R. M. Aprendizagem e Representações do Português Língua de Herança em França. MELO-PFEIFER, S. (ed.), *Didática do Português Língua de Herança*. Lisboa: LIDEL, 2016. (p. 132-153).

FARACO, C. *Escrita e alfabetização*. São Paulo: Contexto, 1997.

FERNANDO, S. Racism and xenophobia. *Innovation in Social Sciences Research (Special Issue on Migration and Health)*, 6, 1993. (p.9-19).

FERREIRA, L. M. A. Estabilidade e continuidade semântica e sintática. In: FURTADO DA CUNHA, M. A.; OLIVEIRA, M. R. de; MARTELOTTA, M. E. *Linguística funcional: teoria e prática*. Rio de Janeiro: Faperj/DP&A, 2003, (p. 73 – 87).

FISHMAN, J. *Sociolinguistics: A brief introduction*. Boston: Newbury House, 1970.

_____. & LOVAS, J. Bilingual education in sociolinguistic perspectives. *TESOL Quarterly*, 4, 1970. (p. 215-222).

_____. *The Sociology of Language*. Rowley, Mass.: Newbury House, 1972.

_____. *Reversing language shift: Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Clevedon: Multilingual Matters, 1991.

FITZPATRICK, J. *Phonemic Awareness: Playing with sounds to strengthen beginning reading skills*. Creative Teaching Press, 1997.

_____. Acquisition, Maintenance, and Recovery of Heritage Languages. In: VALDÉS, G.; FISHMAN, J.; CHÁVEZ, R.; PÉREZ, W. (eds.) *Developing Minority Language Resources – The Case of Spanish in California*. Clevedon: Multilingual Matters, 2006. (p. 1-11).

FIX, ULLA. Sprache: Vermittler von Kultur und Mittel soziokulturellen Handelns. Gedanken zur Rolle der Sprache und der Sprachwissenschaft im interkulturellen Diskurs "Deutsch als Fremdsprache" In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache (Info DaF)*, 1991. (pp. 136-147).

FLEISCHMAN, Suzanne; YAGUELLO, Marina. Discourse markers across languages: Evidence from English and French. In: MODER, Carolin Lynn.; MARTINOVIC-ZIC, Aida. (org.) *Discourse across languages and cultures*. Amsterdam: John Benjamins, 2004. (p.129-148).

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, n. 3, 2014. (p.16-45).

FLORES, C.; MELO-PFEIFER, S. “Em Casa Mais Português, mas também Alemão”: Perspectivas da Linguística e da Didática de Línguas sobre Narrativas de Uso da Língua de Herança. In: MELO-PFEIFER, S. (ed.) *Didática do Português Língua de Herança*. Lisboa: LIDEL, 2016.

FOUCAULT, M. *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings, 1972 - 1977*. Nova Iorque: Pantheon Books, 1980.

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

GALBIATTI, Maura Elisa. *Análise comparativa do processo de gramaticalização das perífrases conjuncionais agora que e já que*. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho : São Paulo, 2008.

GALLESE, Vittorio. Intentional Attunement. The Mirror Neuron system and its role in interpersonal relations. In: *European Science Foundation, Institut Nicod*, 2004.

GARCÍA, O. & BAKER, C. (ed.) *Policy and Practice in Bilingual Education: A Reader Extending the Foundations*. Clevedon: Multilingual Matters, 1995.

_____. *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Chichester: Blackwell, 2009.

GATHERCOLE, V. & HOFF, E. Input and the acquisition of language: Three questions. In: HOFF, E. & SHATZ, M. (eds.) *The handbook of language development*. Oxford: Blackwell, 2007. (p.107–127).

_____. (ed.) *Language transmission in bilingual families in Wales*. Cardiff: Welsh Language Board, 2007b.

_____. & THOMAS, E. M. Bilingual first-language development: Dominant language takeover, threatened minority language take-up. *Bilingualism: Language and Cognition*, 12, 2009. (p. 213-237).

GEERAERTS, Dirk. *Cognitive Linguistics. Basic Readings*. Berlim: Mouton de Gruyter, 2006.

GERREVINK, R. van; HOOP, H. de. On the rhetorical use of *almost*. In: ALONI, Paul Dekker Mari & ROELOFSEN, Floris (eds.). *Proceedings of the Sixteenth Amsterdam Colloquium*. Amsterdam: ILLC, University of Amsterdam, 2007, p. 229–234.

GILROY, P. *There ain't no Black in the Union Jack*. Londres: Routledge, 1991.

GIVÓN, T. *Topic Continuity in Discourse: A Quantitative Cross Language Study. Typological Studies in Language 3*. Amsterdam: John Benjamins, 1983.

_____. *Functionalism and Grammar*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1995.

_____. Isomorphism in the Grammatical Code. In: SIMONE, Raffaele (ed.). *Iconicity in Language*. Amsterdam: John Benjamins, 1995b.

_____. *The genesis of syntactic complexity: diachrony, ontogeny, neuro-cognition, evolution*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co, 2009.

GOFFMAN, Erving. A representação do eu na vida cotidiana. Trad. Maria Célia Santos Raposo. Petrópolis: Vozes, 1985.

GOSWAMI, U. *Reading, Complexity and the Brain*. In: *Literacy*, 42.2, 1998. (pp. 67–72).

GROSJEAN, F. Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. In: *Brain and Language*, 36, 1989. (pp. 3-15)

_____. Studying bilinguals: Methodological and conceptual issues. Mental Control of the bilingual lexico-semantic system. In: *Bilingualism: Language and Cognition*, 1, 1998. (pp. 131-149).

GROSSO, M. J. Língua de acolhimento, língua de integração. In: *Horizontes de Linguística Aplicada*, 9(2), Brasília: Universidade de Brasília (p.61-77).

GUARDADO, M. The Discourses of Heritage Language Development: Engaging Ideologies in Canadian Hispanic Communities. *Heritage Language Journal*, 11 (1), 2004. (p.1-27).

_____. Heritage language development on interlingual families. In: TRIFONAS, P. P.; ARAVOSSITAS, T. (eds.) *Handbook of research and practice in heritage language education*. Philadelphia/Heidelberg: Springer, 2017. (p. 1-17).

GUERRA, A. Y.; SPAZIANI, L. Pistas linguísticas como evidências da complexidade cognitiva na interação sociocomunicativa: um estudo de caso focalizando Transtornos do Espectro do Autismo (TEA). In: RESENDE, Briseida Dogo. *Linguagem e Cognição: estudos sobre o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)*. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

GUMPERZ, J. *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.
GUTIÉRREZ, K.; BAQUEDANO-LÓPEZ, P.; ALVAREZ, H.H. Literacy as Hybridity:

Moving beyond Bilingualism in Urban Classrooms. In: REYES, M.; HALCÓN, J.J. (eds.) *The Best for Our Children: Critical Perspectives on Literacy for Latino Students*. New York: Teachers College Press, 2001. (p.122-41).

_____. Developing a sociocritical literacy in the third space. In: *Reading Research Quarterly* 43, 2008. (pp. 148-164)

HAGE, G. Insiders and Outsiders in Beilharz and Hogan (Eds.). In: *Sociology: Place, Time and Division*. Oxford University Press, 2006.

HAGER, M. Culture: The Basis for Learning Business in a Foreign Language. *Global Business Languages*, 17: 2012. (pp. 33-52).

HAIMAN, J. The iconicity of grammar: Isomorphism and motivation. *Language* 56, 1980.

_____. Iconic and economic motivation. *Language* (59), Baltimore: Waverly Press, 1983.

HALL, Stuart. Minimal Selves. In: *Identity: The Real Me*. ICA Document 6. Londres: Institute for Contemporary Arts, 1987.

_____. New ethnicities. In: RATTANSI, A. & DONALD, J. (eds.) "Race", culture and difference. Londres: Sage/Open University, 1988. (pp. 252-259)

_____. The question of cultural identity. In: HALL, S.; HELD, D; MCGREW, T. (Eds.)

Modernity and its futures. Cambridge: Polity Press/ Open University, 1992. (pp. 274-316)

_____. Organização de Liv Sovik. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

_____. *A Identidade cultural na Pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 9ª Edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

HAMERS, J. & BLANC, M. Bilinguality and Bilingualism. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

HEINE, B.; CLAUDI, U. & HÜNNEMEYER, F. *Grammaticalization: a conceptual framework*. Chicago e London: The University of Chicago Press, 1991.

HELLER, M. The politics of codeswitching and language choice. In: *Journal of Multilingual*

and Multicultural Development 13 (1/2), 1992. (pp. 123-142)

_____. Bilingualism as ideology and practice. In: HELLER, M. (ed.) *Bilingualism: A Social Approach*. Basingstoke: Palgrave, 2007.

HOFF, E. & NAIGLES, L. How children use input to acquire lexicon. In: *Child Development*, 73, 2002. (pp. 418-433).

HONG, Y., MORRIS, M. W., CHIU, C.-Y., & BENET-MARTÍNEZ, Benet-Martínez, V.

Multicultural minds: A dynamic constructivist approach to culture and cognition. *American Psychologist*, 55, 2000. (p.709–720).

HOPPER, P. & THOMPSON, S. Transitivity in grammar and discourse. *Language* 56, 1980.

_____. Emergent Grammar. In: TOMASELLO, M. (ed.). *The New Psychology of Language*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1998. (p.155-75).

IANCO-WORRALL, A. Bilingualism and cognitive development. In: *Child Development*. 43: 1972. (1390-1400)

ITANI, Reiko. A relevance-based analysis of Lakoffian hedges: sort of, a typical and technically. *UCL Working Papers in Linguistics* 7, 1995. (p.87-105).

JACKENDOFF, R. *Semantics and Cognition*. Cambridge, MA: MIT Press, 1983.

JEDWAB, J. *The multiculturalism question: Debating identity in 21st century Canada*. Kingston: School of Policy Studies, 2014.

JENNINGS-WINTERLE, F. & MOREIRA, P.F. Aprender a ouvir dentro da palavra: o meio pelo qual brasileirinhos lerão o mundo. In: JENNINGS-WINTERLE, Felicia; LIMA-HERNANDES, Maria Célia (Org.) *Português como Língua de Herança: a filosofia do começo, meio e fim*. Brasil em Mente: New York, 2015. (pp. 120 – 145).

JESPERSEN, O. *The philosophy of grammar*. London: Allen & Unwin, 1924.

JOHNSON, M. *A philosophy of second language acquisition*. New Haven, CT: Yale University, 2004.

JOSSIELSON, R. Imagining the real: Empathy, narrative, and the dialogic self. In: JOSSIELSON, R. & LIEBLICH, A. (eds.) *Interpreting experience: The narrative study of lives*. (Vol.3). Londres: Sage, 1995. (pp. 27-44)

JUCKER, Andreas H.; SMITH, Sara W.; LÜDGE, Tanja. Interactive aspects of vagueness in conversation. *Journal of Pragmatics* 35, 2003. (p.1737-1769).

KANNO, Y. *Negotiating Bilingual and Bicultural Identities*. Mahwah, NY: Lawrence Erlbaum, 2003.

KANT, I. *Crítica da Razão Pura*. Tradução de Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. 5ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

KELLEHER, A.; HAYNES, E.; MOORE, S. What are the similarities and differences among English language, foreign language, and heritage language education in the United States? In: *Heritage Briefs*. Washington: Center for Applied Linguistics, 2010.

KENNER, C. & RUBY, M. Connecting children's worlds: creating a multilingual syncretic curriculum in partnership with complementary schools. In: *Journal of Early Childhood Literacy* 13, 2013. (pp. 395-417)

KENWAY, J.; WILLIS, S.; BLACKMORE, J.; RENNIE, S. 'Making hope practical' rather

than 'despair convincing': Feminist poststructuralism, gender reform and educational change. In: *British Journal of Sociology of Education* 15 (2), 1994. (pp. 187-210).

KING, K. A. Language ideologies and heritage language education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 33, 2000. (p. 167-84)

_____. & FOGLE, L. Bilingual parenting as good parenting: parents' perspectives on family language policy for additive bilingualism. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 96, 2006. (p.695-712).

_____. & MACKEY, A. *The Bilingual Edge: Why, When and How to Teach Your Child a Second Language*. New York: Harper Collins, 2007.

_____. FOGLE, L., & LOGAN-TERRY, A. Family language policy. In: *Language and Linguistics Compass*, 2, 2008. (pp. 907-922).

KORNFELD, Laura Malena. Atenuadores en la lengua coloquial argentina. *Linguística*, 29/2, 2013. (p.17-49).

KOVEN, M. Two languages in the self/the self in two languages: French-Portuguese bilinguals' verbal enactments and experiences of self in narrative discourse. In: *Ethos* 26 (4), 1998. (pp. 410-455)

KRAMSCH, C. The Privilege of the Intercultural Speaker. In: BYRAM, M. & FLEMING, M. (Eds.). *Language Learning in Intercultural Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

_____. Intercultural Communication. In: CARTER, R. & NUNAN, D. (Eds.) *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

_____. & WHITESIDE, A. Language ecology in multilingual settings: Towards a theory of symbolic competence. In: *Applied Linguistics* 29.4, 2008. (pp. 645-671)

KRASHEN, S. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon, 1981b.

_____. Principles and practice in second language acquisition. Pergamon Press, 1982.

KUPISCH, T. & ROTHMAN, J. Manual of Grammatical Interfaces. In: FISCHER, S.; GABRIEL, C. (ed.) *Manuals of Romance linguistics*, 10. Berlin: De Gruyter, 2016. (p. 551-586).

KUPISCH, T. & ROTHMAN, J. Terminology Matters! Why Difference Is Not Incompleteness and How Early Child Bilinguals Are Heritage Speakers. *International Journal of Bilingualism*, 5, 2018. (p.564-582).

LABOV, W. The Logic of Non-Standard English. In: GIGLIOLI, P. (ed.) *Language and Social Context*. Harmondsworth: Penguin, 1972.

_____. *Principles of Linguistic Change: Social Factors*. Oxford: Blackwell, 2001.

LAKOFF, George. Hedges: a study in meaning criteria and the logic of fuzzy concepts. *Journal of Philosophical Logic*, 2, Dordrecht, 1973. (p.458-5-8).

_____. Stylistic strategies within a grammar of style. In: ORASANU, J. et al. (eds.)

Language, Sex and Gender. *Annals of the New York Academy of Science* 327, 1979. (p.53-80)

- _____. *Women, fire and dangerous things: what categories reveal about the mind*. Chicago: University of Chicago Press, 1987.
- LANGENSCHIEDT. *Taschenwörterbuch der Portugiesisch-Deutsch, Deutsch- Portugiesisch*. Belin: Langenscheidt, 2001.
- LANGENSCHIEDT. *Taschenwörterbuch Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Stürtz, 2010.
- LAZAREVA, Viktoria.; GIORDANO, Sonia.; VOGHERA, Miriam. Il russo Tipa alla luce dei principali nuclei funzionali del tipo italiano. *Seconda Giornata Seminare su Vaghezza Intenzionale*. Università di Salerno, 2013.
- LEUNG, C.; HARRIS, R.; RAMPTON, B. The Idealised Native Speaker, Reified Ethnicities, and Classrooms Realities. In: *Tesol Quarterly* 31, 1997. (pp. 543-560)
- LEUNG, L. & LEE, P. The roles and importance of Internet activities, new media use, and leisure participation on leisure satisfaction. In: LEUNG, L., FUNG, A. & LEE, P. (Eds.). *Embedding into our lives: New opportunities and challenges of the Internet*. Hong Kong: The Chinese University Press, 2009. (pp. 27-51).
- LEVISEN, C. *Cultural Semantics and Social Cognition: A case study on the Danish Universe of Meaning*. Mouton de Gruyter: Berlin, 2012.
- LICO, A. L. Família, escola e comunidade no processo de ensino-aprendizagem de PLH: do começo ao fim. In: JENNINGS-WINTERLE, Felicia; LIMA-HERNANDES, Maria Célia (Org.) *Português como Língua de Herança: a filosofia do começo, meio e fim*. Brasil em Mente: New York, 2015. (pp. 216-228)
- LIEBERSON, S. How Can We Describe and Measure the Incidence and Distribution of Bilingualism? In: KELLY, L. G. (ed.) *Description and Measurement of Bilingualism*. Toronto: University of Toronto Press, 1969.
- LIEDKE, W. W. & NELSON, L. D. Concept formation and bilingualism. In: *Alberta Journal of Education Research* 14, 1968. (pp. 225-232)
- LIMA-HERNANDES, Maria Célia Pereira. *A Interface Sociolingüística/Gramaticalização: estratificação de usos de tipo, feito, igual e como. Sincronia e Diacronia*. Tese de doutorado. Unicamp, 2005.
- _____. Estudos sobre gramaticalização: objetos, métodos e problemas. In: OLIVEIRA, Mariângela Rios de. & ROSÁRIO, Ivo da Costa do. (org.) *Pesquisa em Linguística Funcional: convergências e divergências*. 1 ed. Niterói: Leo Christiano Editorial, v. 1, 2009. (p. 21-33).
- _____. Mudança gramatical: caminhos a percorrer. In: LIMA-HERNANDES, M. C. (org.). *Gramaticalização em perspectiva: cognição, textualidade e ensino*. São Paulo: Paulistana, 2010. (p. 87-104).
- _____. *Indivíduo, Sociedade e Língua - Cara, tipo assim, fala sério!* São Paulo: Edusp, 2011.
- _____. O espaço da intersubjetividade e a ordenação sintática: para uma abordagem cognitivo-funcional. *Metalinguagens Revista*, v. 1, 2014. (p. 66-78).
- _____.; CIOCCHI-SASSI, Karina Viana. Língua de herança como integradora de identidades. In: JENNINGS-WINTERLE, Felícia; LIMAHERNANDES, Maria Célia (orgs.). *Português como língua de herança: a filosofia do começo, do meio e do fim*. Nova Iorque: BeM, 2015, pp. 104-115.

_____. Culturas desterradas, línguas exterminadas e heranças surrupadas. *Atas do V SIMELP – Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa. Pôsteres*. Università del Salento, 2017. (p. 4665-4678).

_____.; CIOCCHI-SASSI, Karina; REHBERG, Lucilene Lisboa. Complexidade dos sentidos sociopragmáticos: o caso das desculpas. *Domínios de Linguagem*, v. 12, n. 3, 2018. (p.1210-1232).

LEMOS, Cláudia Thereza Guimarães. Aprendendo uma língua: a língua materna configura uma matriz onde se forma a subjetividade de uma pessoa. *Pré-Univesp – Línguas e Linguagem*, no. 29, 2013.

LONG, M. H. *SLA: Breaking the siege*. University of Hawai'i Working Papers in ESL: Hawaii, 1998. (pp. 79-129).

LUK, J. C. M.; LIN, A. M. Y. The Native-Speaking English Teachers in the Global ELT Industry. In: *Classroom Interactions as Cross-Cultural Encounters: native speakers in ESL lessons*. New Jersey: Routledge, 2007. (p.21-32).

MACNAMARA, J. *Problems of bilingualism*. Journal of Social Issues. Special Issue 23, 1967.

MAKONI, S. & PENNYCOOK, A. *Disinventing and Reconstituting Languages*. Clevedon: Multilingual Matters, 2007.

MARTELOTTA, M. E.; FURTADO DA CUNHA, M. A.; OLIVEIRA, M. R. de. *Linguística funcional: teoria e prática*. Rio de Janeiro: Faperj/DP&A, 2003.

MASINI, Francesca. Binominal constructions in Italian of the N-di-N type: towards a typology of light noun constructions. *Workshop on Binominal syntagms as a neglected locus of synchronic variation and diachronic change: Towards a unified approach, 43rd SLE Annual Meeting*, 2010.

MATURANA, H. R. & Varela, F. G. *Autopoiesis and Cognition: The Realization of the Living*. Reidel: Dordrecht, 1980.

McADAMS, D. The psychology of life stories. *Review of General Psychology*, 5, 2001. (p. 100-122).

MEGALE, A. H. Bilinguismo e educação bilíngue – discutindo conceitos. In: *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*, V. 3, n.5, 2005.

MEHISTO, P.; MARSH, D. & FRIGOLS, M. J. *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in bilingual and multilingual education*. Oxford: Macmillan, 2008.

MEILLET, Antoine. *Linguistique historique et linguistique générale*. Paris: Libraire Honoré Champion, 1965 [1912].

MEISEL, J. M. The simultaneous acquisition of two first languages. Early differentiation and subsequent development of grammars. In: CENOZ, J. & GENESEE, F. (eds.) *Trends in Bilingual Acquisition*. Amsterdam: Benjamins, 2001.

_____. The bilingual child. In: BHATIA, T. K. & RITCHIE, W. C. (eds.) *The Handbook of Bilingualism*. Oxford: Blackwell, 2004.

_____. The bilingual child. In: T.K. Bhatia & W. C. Ritchie (Eds.) *The Handbook of Bilingualism*. Oxford: Blackwell, 2006. (pp. 91-113).

MELO-PFEIFER, S. The role of the family in heritage language use and learning: impact on

heritage language policies. In: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. Londres: Routledge, 2013.

_____. Português como língua de herança: que português? Que língua? Que herança? *Domínios de Linguagem*, v. 12, n. 3, 2018. (p.1161-1179)

MENDES, E. O português como língua de mediação cultural: por uma formação intercultural de professores e alunos de PLE. In: MENDES, E. *Diálogos interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 2011. (p.139-158).

_____. Aprender a ser e a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2. In: SCHEYERL, D. C. M. (Org.); SIQUEIRA, D. S. P. (Org.) *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012.

_____. Vidas em Português: perspectivas culturais e identitárias em contexto de português língua de herança (PLH). *Platô*, v. 1, 2012. (pp. 20-30)

MENDONÇA, F. & LIMA-HERNANDES, M. C. Interculturalidade e raízes nacionais: os “sem terra” acadêmicos. Coletânea de Iniciação Científica. In: SANT’ANNA, M. R.; TODARO, M. A.; TEIXEIRA, R. A. (orgs.). *Iniciação Científica – voz e vez de estudantes*. São Leopoldo: Oikos, 2015. (p.53-65).

MERCER, Kobena. Welcome to the jungle. In: RUTHERFORD, J. (org.) *Identity*. Londres: Lawrence and Wishart, 1990.

MERCER, K. *Welcome to the jungle*. Londres: Routledge, 1994.

MIHATSCH, Wiltrud. The construction of vagueness: sort of expressions in Romance Languages. In: RADDEN, Günter.; KÖPKE, Klaus-Michael.; BERG, Thomas.; SIEGMUND, Peter. (orgs.). *Aspects of meaning construction: From concepts to utterance*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins, 2007. (p. 225-245).

_____. From ad hoc category to ad hoc categorization: The proceduralization of Argentinian Spanish *tipo*. In: MAURI, Caterina & SANSÒ, Andrea. *Linguistic strategies for the construction of ad hoc categories: synchronic and diachronic perspectives*. Volume 52, Issues 39-1, 2018a. (p.147-176).

_____. De la escritura científica a la conversación coloquial adolescente. El caso de *tipo*. *Spanish in Context*, 15(2), 2018b. (p. 281-304).

_____. A semantic-map approach to pragmatic markers: The complex approximation / mitigation / quotation / focus marking. In: I. Oliveira Duarte & R. Ponce de León Romeo (Eds.), *Marcadores Discursivos. O Português como Referência Contrastiva*. Frankfurt a.M. et al.: Peter Lang, 2020a. (p.137-162).

_____. Los orígenes discursivos de los atenuadores procedimentalizados ‘tipo’, ‘onda’, ‘corte’ y ‘rollo’: Una exploración microdiacrónica. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 53(104), 2020b. (p. 686-717).

MILLER, J. Identity and Language Use: The Politics of Speaking ESL in Schools. In: PAVLENKO, A. & BLACKLEDGE, A. (eds.) *Negotiation of Identities in Multilingual Contexts*. Bilingual Education and Bilingualism:45. Clevedon: Multilingual Matters, 2004. (pp. 290-315).

MONDT, K. A. *Neuroscientific Developmental Investigation of Bilingualism*. Sevilla: Mure Publishing, 2007.

MONTRUL, S. Current issues in heritage language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 30, Cambridge University Press, 2010. (p.3-23).

_____. How native are heritage speakers? A look at gender agreement in Spanish. *The Heritage Language Journal* vol. 10, no. 2, 2013.

MORONI, Andreia. Português como língua de herança: o começo de um movimento. In: JENNINGS-WINTERLE, Felicia; LIMA-HERNANDES, Maria Célia (Org.) *Português como Língua de Herança: a filosofia do começo, meio e fim*. Brasil em Mente: New York, 2015. (pp. 28-55)

_____. *Português como Língua de Herança na Catalunha: Representações sobre Identificação, Proficiência e Afetividade*. Tese de doutoramento. Universidade Estadual de Campinas, 2017.

MOTA, K. S. Aulas de português fora da escola: famílias imigrantes brasileiras, esforços de preservação da língua materna. In: *Cad. Cedes* (24), Campinas, 2004. (p. 149-163).

MOYER, M. G. & ROJO, L. M. Language Migration and Citizenship: New Challenges in the Regulation of Bilingualism. In: HELLER, M. (ed.) *Bilingualism: Social Approaches*. New York: Palgrave-MacMillan, 2007. (p. 137-160).

MUÑOZ, C. Aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera. In: MARSH, D. (ed.) *CLIL/EMILE – The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential*. Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2002.

MYERS-SCOTTON, C. Structural uniformities vs. community differences in codeswitching. In: JACOBSON, R. (ed.) *Codeswitching worldwide*. Berlim/Nova Iorque: Mouton de Gruyter, 1998. (pp. 91-108).

NARROL, R. On Ethnic Unit Classification. In: *Current Anthropology*, vol. 5, nº 4, 1964.

NEISSER, U. *Cognition and reality: principles and implications of cognitive psychology*. Freeman: San Francisco, 1976.

NETTLE, D. & ROMAINE, S. *Vanishing Voices: The Extinction of the World's Languages*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

NEVES, M. H. M. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

NGUYEN, A. D. & BENET-MARTÍNEZ, V. Multicultural Identity: What It Is and Why It Matters. In: CRISP, R. J. (ed.) *The psychology of social and cultural diversity*. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell, 2010.

NOELS, K.; PON, G.; CLÉMENT, R. Language, identity, and adjustment: The role of linguistic self-confidence in the acculturation process. In: *Journal of Language and Social Psychology* 15 (3), 1996. (pp. 246-264).

NOGUEIRA, Priscilla de Almeida. Rotas de Gramaticalização no Português do Brasil: a estrutura "meio que". 15º SIICUSP (Simpósio Internacional de Iniciação Científica da USP, São Paulo, 2007. v. 1. (p. 56-56).

_____. Correlação entre gramaticalização e movimentação social - estudo do item "meio" na cidade de São Paulo. I SIMELP (Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa), São Paulo, 2008. v. 1. (p. 63-63).

_____. Estudando a gramaticalização do item MEIO: a amostra de tipo tendência. 16º

SIICUSP (Simpósio Internacional de Iniciação Científica da USP), São Paulo, 2008. v. 1. (p. 75-75).

_____. Correlação entre gramaticalização e movimentação social - estudo do item *meio* na cidade de São Paulo. In: LIMA-HERNANDES, Maria Célia; MARÇALO, Maria João; MICHELETTI Guaraciaba; MARTIN, Vima Lia de Rossi. (Org.). *A Língua Portuguesa no Mundo*. 1ªed. São Paulo: FFLCH-USP, 2008.

_____. Mudanças Gramaticais na Língua Portuguesa: um exemplo de processo de gramaticalização. 17º SIICUSP (Simpósio Internacional de Iniciação Científica da USP), São Paulo, 2009. v. 1. (p. 69-69).

_____. Correlação entre gramaticalização e movimentação social - estudo do item *meio* na cidade de São Paulo. In: Maria Célia Pereira Lima-Hernandes. (Org.). *Gramaticalização em Perspectiva: cognição, textualidade e ensino*. São Paulo: Paulistana, 2010, p. 197-217.

_____. O processo de gramaticalização das construções *quase* e *quase que*: corpus sincrônico e rastreamento histórico. Anais do IV Seminário Internacional do Grupo de Estudos Discurso & Gramática e XVII Seminário Nacional do Grupo de Estudos Discurso & Gramática: Teoria da gramaticalização e gramática de construções. Natal: UFRN, 2012. (p. 13-24).

_____. *Gramaticalização da construção quase que: motivações cognitivas para o uso da construção de incerteza*. São Paulo: USP, 2014. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa, Universidade de São Paulo, 2014.

_____. & PAIXÃO, Ricardo dos Santos. Processos de Cognição e de Linguagem: diálogos interdisciplinares. In: RESENDE, Briseida Dogo; LIMA-HERNANDES, Maria Célia; DE PAULA, Fraulein Vidigal; MÓDOLO, Marcelo; CAETANO, Sheila Cavalcante (Org.). *Linguagem e Cognição: Um diálogo Interdisciplinar*. 01ed. Lecce: Pensa MultiMedia Editore, 2015. (p. 141-162).

_____. A construção "quase que" e a codificação sintática de intenções. In: *História do Português Paulista - Série Estudos*. Org.: Sanderléia Roberta Longhin; Verena Kewitz. 1ed. São Paulo: 2015, v. IV.

NORTON, B. *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change*. Harlow: Longman, 2000.

_____. *Identity and Language Learning: Extending the Conversation*. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2013.

OESTREICHER, J. P. The early teaching of a modern language. In: *Review of the Council for Cultural Cooperation of the Council of Europe* 24, 1974. (pp. 9-16)

OLSEN, L., BHATTACHARYA, J.; CHOW, M.; JARAMILLO, A; TOBIASSEN, D. P.;

SOLORIO, J.; et al. And still we speak: Stories of communities reclaiming language and culture. São Francisco: California Tomorrow, 2001.

ORTIZ ALVAREZ, Maria Luisa. O falante de herança: à procura de sua identidade. In: ORTIZ ALVAREZ, Maria Luisa; GONÇALVES, Luis. (orgs.) *O Mundo do Português e o Português no Mundo afora: especificidades, implicações e ações*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. (p. 59-85).

OTHEGUY, R. & OTTO, R. Bilingual Education Goes to College: A Look at Program Objectives in Two Community Colleges. *TESOL Quarterly* 13(2):161, 1980.

PAIVA, M. C. *Amostras do português falado no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: UFRJ/CAPES,

1999.

PARADIS, J.; TREMBLAY, A. & CRAGO, M. French-English bilingual children's sensitivity to child-level and language-level input factors in morphosyntactic acquisition. In: GRÜTER, T. and PARADIS, J. (eds.) *Input and Experience in Bilingual Development*. Amsterdam: John Benjamins, 2014. (p. 161-180).

PARADIS, M. *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins, 2004.

PAULA, F.V. de & LEME, M. I. S. O Paradigma da aprendizagem implícita e explícita: uma visão integradora das formas de aprender. *Psicologia em Pesquisa* (UFJF), 2010.

PAVLENKO, A. & BLACKLEDGE, A. (eds.) *Negotiation of Identities in Multilingual Contexts*. Bilingual Education and Bilingualism:45. Clevedon: Multilingual Matters, 2004.

_____. Bilingualism and thought. In: DE GROOT, A. & KROLL, J. (eds.) *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches*. Oxford: Oxford University Press, 2005.

PECKHAM, R. S. The politics of heritage and public culture. In: PECKHAM, R. S. (ed.) *Rethinking Heritage, Culture and Politics in Europe*. Londres: I. P. Tauris, 2003.

PETERSON, B. *Cultural Intelligence*. Yarmouth: Intercultural Press, 2004.

PEYTON, Joy K.; DONALD, A. Ranard; MCGINNIS, Scott (eds.). *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource*. Washington, D.C. and Delta Systems, McHenry, IL: Center for Applied Linguistics, 2001.

PHINNEY, J. S., & DEVICH-NAVARRO, M. Variations in bicultural identification among African American and Mexican American adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 7(1), 1997. (p.3-32).

POLINSKY, Maria. Heritage Language Narratives. In: BRINTON, D.; KAGAN, O.; BARCKUS, S. (eds.). In: *Heritage Language Education: a new field emerging*. New York: Routledge, 2007. (p.149-164).

_____.; KAGAN, Olga. Heritage languages: In the „wild“ and in the classroom. *Language and Linguistics Compass* 1(5), 2007. (p.368-395).

_____. Heritage Language Narratives. In: BRINTON, D. M.; KAGAN, O.; BAUCKUS, S. *Heritage Language Educational: A New Field Emerging*. New York and London: Routledge, 2008. (p.149-164).

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, Ines. (org.) *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado da Letras, 1998. (p. 21-45).

RAMAT, Anna Giacalone. Iconicity in Grammaticalization Processes. In: SIMONE, Raffaele (ed.). *Iconicity in Language*. Amsterdam: John Benjamins, 1995.

RAMON, Micaela. O binômio língua-cultura no processo de ensino-aprendizagem de português língua estrangeira. In: GONÇALVES, Luis. (org.) *Português como língua estrangeira, de herança e materna: abordagens, contextos e práticas*. New Jersey: Boavista Press, 2017. (p.39-47).

RAMPTON, B. H. Displacing the “native speaker”: expertise, affiliation and inheritance. *ELT JOURNAL*, Vol. 44, no 2, 1990. (p.97-101). Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/313378031_Displacing_the_'native_speaker'_expert

ise_affiliation_and_inheritance.

ROCHA, Carine de Oliveira. O papel dos pais na transmissão de LH: planejamento de prática. In: JENNINGS-WINTERLE, Felicia; LIMA-HERNANDES, Maria Célia (Org.) *Português como Língua de Herança: a filosofia do começo, meio e fim*. Brasil em Mente: New York, 2015. (pp. 84-100)

RODRIGUES, L. L. A educação bilíngue nos EUA e os desafios para o ensino do português como língua de herança. In: JENNINGS-WINTERLE, Felicia; LIMA-HERNANDES, Maria Célia (Org.) *Português como Língua de Herança: a filosofia do começo, meio e fim*. Brasil em Mente: New York, 2015. (pp. 146-161).

ROMAINE, R. *Bilingualism*. Oxford: Blackwell, 1989.

ROOT, M. P. P. Experiences and processes affecting racial identity development: Preliminary results from the Biracial Sibling Project. *Cultural Diversity and Mental Health*, 4(3), 1998. (p.237-247).

ROST, C. A. A identidade do teuto-brasileiro na região sul do Brasil. In: *Interdisciplinas* 3 (5), 2008.

ROTHMAN, J. Understanding the nature and outcomes of early bilingualism: Romance languages as heritage languages. In: *International Journal of Bilingualism*, 13, 2009. (pp. 155-163).

SAID ALI, M. *Gramática Secundária da Língua Portuguesa*. 3. ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1964.

SANDMANN, A. J. *Morfologia lexical*. São Paulo: Contexto, 1992.

SAPIR, E. *Language: an introduction to the study of speech*. New York: Harcourt, Brace & World, 1921.

_____. *Language. An introduction to the Study of Speech*. 8th ed., New York: Harcourt, Brace & Co, 1949.

_____. *Selected writings in language, culture and personality*. Berkeley: University of California Press, 1951.

SARTIN, E. B. G. *Gramaticalização de orações para + infinitivo no português brasileiro*. Dissertação de mestrado. Universidade de São Paulo : São Paulo, 2008.

_____. *O português de herança em território fronteiriço: a LH em Olivença como arma para preservação de um grupo minoritário*. Tese de doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2016.

SAUNDERS, G. *Bilingual Children: from birth to teens*. 2nd ed. Multilingual matters: Clevedon, 1988.

SAUSSURE, F. *Cours de linguistique générale*. Publié par Charles Bally et Albert Sechehaye, avec la collaboration de Albert Riedlinger. Paris, 1915.

SAXTON, M. *Child language: Acquisition and development*. London: Sage, 2010.

SCHIFFMAN, H. Language policy and linguistic culture. In: RICENTO, T. (ed.) *An introduction to language policy: Theory and method*. Oxford: Blackwell Publishing, 2006. (p. 111-125).

SCHLATTER, Margarete & GARCEZ, Pedro. *Educação linguística e aprendizagem de uma*

língua adicional na escola. Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: códigos e suas tecnologias. Porto Alegre: SE/DP, 2009.

SCHLESINGER, I. M. The role of cognitive development and linguistic input in language acquisition. In: *Child language*, 4, 1976. (pp. 153-169)

SCHMIDT, R. *Language Policy and Identity Policy in the United States.* Philadelphia: Temple University Press, 2000.

SCHRÖDER, Hartmut. "Ich sage das einmal ganz ungeschützt – Hedging und wissenschaftlicher Diskurs. In: DANNEBERG, Lutz., NIEDERHAUSER, Jürg. (org.) *Darstellungsformen der Wissenschaften im Kontrast.* Tübingen: Narr, 1998. (p.263-276).

SCHULTZ, R. A. The challenge of assessing cultural understanding in the context of foreign language instruction. *Foreign Language Annals*, 2007. 40(1), 9-26.

SCHULTZ, Alfred. Foundations of a Theory of Intersubjectivity Understanding. In: CHANG, Briankle G. & BUTCHART, Garnet C. (eds.) *The Philosophy of Communication.* Cambridge: MIT Press, 2012. (p.97-138).

SCHUMANN, J. The acculturation model for second language acquisition. In: GRINGAS, R. (ed.) *Second language Acquisition and Foreign Language Teaching.* Washington: Center for Applied Linguistics, 1978. (pp. 27-50)

_____. Research on the acculturation model for second language acquisition. In: *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 7 (5), 1986. (pp. 379-392)

SCHUMANN, Kathleen. *Der Fokusmarker «so».* Empirische Perspektiven auf Gebrauch und Verarbeitung eines Ausnahmeelements. Berlin: Walter de Gruyter, 2021.

SCHWARTZ, M. Family language policy: Core issues of an emerging field. In: *Applied Linguistics Review*, 1, 2010. (pp. 171-191)

_____, MOIN, V., & LEIKIN, M. Parents' discourses about language strategies for their children's preschool bilingual development. In: *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 5, 2011. (pp. 149-166)

_____. & VERSCHIK, A. Achieving success in family language policy: Parents, children and educators in interaction. In: SCHWARTZ, M. & VERSCHIK, A. (Eds.) *Success Family Language Policy: Parents, Children and Educators in Interaction.* Dordrecht: Springer, 2013. (pp. 1-20).

SHANG, S. Raising bilingual/bicultural children in Kyushu: A survey. *Research Bulletin of Kagoshima Women's College*, 18, 1997. (p. 43-58).

SHOHAMY, E. *Language Policy: Hidden Agendas and New Approaches.* London: Routledge, 2006.

SILVA, T.T. A produção social da identidade e da diferença. In: T.T. Silva, S. Hall, K. Woodward (Orgs.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.* Petrópolis: Vozes, 2012.

SILVA, Fátima; LAMAS, Estela. Para uma Pedagogia Diferenciada no Ensino do Português Língua de Herança: Contributos Etnográficos e Psicossociais. In: MELO-PFEIFER, S. (coord.); GROSSO, M. J. (dir.). *Didática do Português Língua de Herança.* Lisboa: Lidel, 2016. (p. 110-129).

SKUTNABB-KANGAS, T. *Bilingualism or Not: The Education of Minorities.* Clevedon:

Multilingual Matters, 1981.

_____. *Linguistic Genocide in Education – Or Worldwide Diversity and Human Rights?*

Mahwah, NJ: Erlbaum, 2000.

SMITH, L. General Introduction. In: SMITH, L. (ed.) *Cultural Heritage*. Londres: Routledge, 2007.

SPAZIANI, L. *A gramaticalização do item fora no Português do Brasil: a unidirecionalidade do processo*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2009.

SPOLSKY, B. Towards a Theory of Language Policy. In: *Working Papers in Educational Linguistics* 22, 2007. (p. 1-14).

SOUZA, A. (org.) *Português como Língua de Herança em Londres: recortes em casa, na igreja e na escola*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

SPINASSÉ, Karen Pupp. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. *Contingentia*, Vol. 1, 2006.

SPOLSKY, B. *Conditions for second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

STERN, H. *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: OUP, 1983.

SWAIN, M. *Bilingualism as a First Language*. Unpublished doctoral dissertation. Irvine: University of California, 1972.

_____. French immersion: early, late or partial? In: *Can. Mod. Lang. Rev.* 34, 1978. (pp. 557–585)

_____. Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: GASS, S. & MADDEN, C. (eds.) *Input in Second Language Acquisition*. Rowley: Newbury House, 1985. (pp. 235-253).

_____. Shape memory behavior in partially stabilized zirconia ceramics. *Nature*, volume 322, 1986. (p. 234-236).

TANNEN, D. What“s in a frame? Surface evidence for underlying expectations. In: Freedle, R. D. (ed.) *New directions in discourse processing. Advances in discourse processing*. Volume 2. Ablex: New Jersey, 1979. (pp. 137-181).

_____. *Talking voices: Repetition, dialogue and imagery in conversational discourse*. 2nd edition. Cambridge University Press, 2007.

TIZARD, J.; SCHOFIELD, W. & HEWISON, J. Collaboration between teachers and parents in assisting children“s reading. In: *British Journal of Educational Psychology*, 52. 1982. (pp. 1-15).

TOMASELLO, M. *The Cultural Origins of Human Cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1999.

_____. *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. Trad. Cláudia Berliner. Martins Fontes: São Paulo, 2003. _____. Cognitive Linguistics and First Language Acquisition. In: GEERAERTS, Dirk and CUYCKENS, Hubert (Ed.). *Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford: Oxford University, 2007. (p. 1092-1112).

TORRES, J. *Heritage and second language learners of Spanish: The roles of task complexity*

and inhibitory control. (Unpublished doctoral dissertation). Georgetown University, Washington, DC, 2017. Disponível em: <https://repository.library.georgetown.edu/handle/10822/558678>.

TRAUGOTT, Elisabeth Closs. Grammaticalization, emergent constructions, and the notion of “newness”. German trans. to appear as “Grammatikalisierung und emergente Konstruktionen”. In: STEFANOWITSCH, Anatol & FISCHER, Kerstin (eds.). *Konstruktionsgrammatik und grammatische Konstruktionen*. Tübingen: Stauffenburg, 2007.

_____. The grammaticalization of NP of NP patterns. In: BERGS, Alexander; DIEWALD, Gabriele. (eds.). *Constructions and language change*. The Hague: Mouton de Gruyter, 2008. (p.23-45).

_____. Revisiting subjectification and intersubjectification. In: DAVIDSE, Kristin; VANDELANOTTE, Lieven; CUYCKENS, Hubert. (eds.) *Subjectification, Intersubjectification and Grammaticalization*. Berlin: De Gruyter Mouton, 2010. (p.29-70).

TUAFUTI, P.; McCAFFERY, J. Family and community empowerment through bilingual education. In: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 8 (5), 2005. (pp. 480-503).

TUNBRIDGE, J. E. & ASHWORTH, G. J. *Dissonant Heritage. The Management of the Past as a Resource in Conflict*. Chichester: Wiley, 1996.

TUNMER, W. E. HERRIMAN, M. L. (eds.) *Metalinguistic awareness in children: Theory, research and implications*. Berlin: Springer-Verlag, 1984. (p. 144-168).

ULMAN, Michael T. Contributions of memory circuits to language: the declarative/procedural model. *Cognition*. Volume 92, issues 1-2, 2004.

UMBACH, Carla & GUST, Helma. Similarity Demonstratives. *Lingua* 149, 2014. (p. 74-93).

UNESCO. *Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage*. Paris: UNESCO, 2003.

UNSWORTH, S. Current issues in multilingual first language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 2014.

VALDÉS, G. Heritage language students: Profiles and possibilities. In: J. K. Peyton & S. McGinnis (Eds.) *Heritage Language in America: Blueprint for the Future*. Washington, DC and McHenry, IL: Center for Applied Linguistics and Delta Systems, 2001. (pp. 37-77)

VAN DEUSEN-SCHOLL, N. Towards a Definition of Heritage Language: Sociopolitical and Pedagogical Considerations. In: *Journal of Language, Identity, and Education*, 2. New York: Routledge, 2003. (pp. 211-230)

_____. Research on Heritage Language Issues. In: T. G. Wiley, J. K. Peyton, D. Christian,

S. C. K. Moore & N. Liu (Eds.) *Handbook of Heritage, Community and Native American Languages in the United States*. New York: Oxford, 2014.

VAN DIJK, T. A. *Ideology: a multidisciplinary approach*. London: Sage, 1998. VERHAGEN, A. *Constructions of Intersubjectivity*. Oxford: Oxford University Press, 2005.

VERKUYTEN, M. & POULIASI, K. Biculturalism and Group Identification: The Mediating Role of Identification in Cultural Frame Switching. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 37, 2006. (p. 312-326).

VEZ, J. M. Multilingual education in Europe: Policy developments. *Porta Linguarum* 12: 724, 2009.

_____. *Multilingual Education in Europe: Policy Developments*. Disponível em: <http://www.linguisticsnetwork.com/wp-content/uploads/Multilingual-Education-in-Europe-PolicyDevelopments.compressed.pdf>. Acessado em 30 de janeiro de 2022.

VOGHERA, Miriam. *A case study on the relationship between grammatical change and synchronic variation: the emergence of tipo[-N] in Italian*. In: RAMAT, Anna Giacalone.; MAURI, Caterina; MOLINELLI, Piera. (orgs.) *Synchrony and diachrony: a Dynamic interface*. Amsterdam: Benjamins, 2013a. (p. 283-312).

_____. Tipi di tipo nel parlato e nello scritto. In: TEMPESTA, Immacolata.; VEDOVELLI, Massimo. (orgs.) *Di Linguistica e di Sociolinguistica. Studi offerti a*

Norbert Dittmar. Roma: Bulzoni, 2013b. (p. 185-195).

_____. & BORGES, C. Vagueness expressions in Italian, Spanish and English task-oriented dialogues. *Normas* 7(1), 2017. (p.57-74).

_____. & COLLU, Laura. Intentional vagueness: a corpus-based analysis of Italian and German. In: NAPOLI, M., RAVETTO, M. (orgs.) *Exploring Intensification: Synchronic, diachronic and cross-linguistic perspectives*. Amsterdam/New York: Benjamins, 2017. (p.373-391).

VOTRE, S. J. *Linguística funcional: teoria e prática*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1992.

_____. A integração das objetivas diretas. In: *Cadernos do CNFL*, v. 2: 2000 (p.71-87).
VYGOTSKY, L. S. *Thought and Language*. MIT Press: Cambridge: 1962.

_____. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

XAVIER, M. F. & MATEUS, M. H. M. *Dicionário de Termos Linguísticos*, vol. 1, Lisboa: Edições Cosmos, 1990.

WEEDON, C. *Feminist Practice and Poststructuralist Theory*. Londres: Blackwell, 1997.

WEI, L. Dimensions of Bilingualism. In: WEI, L. *The Bilingualism Reader*. London: Routledge, 2000.

WEINREICH, U. *Languages in contact: Findings and problems*. New York: Linguistic Circle of New York, 1953.

WEISS, D. B. Português como língua de herança: o papel da memória no uso de variantes fonéticas. In: GONÇALVES, L. (org.). *Português como Língua Estrangeira, de Herança e Materna: abordagens, contextos e práticas*. New Jersey: Boavista Press, 2017.(p. 95-104).

_____.; DUTRA, Maíra Candian de Paula.; FONSECA, Aline Alves. Memória fonológica de falantes de português brasileiro como língua de herança. *Domínios de Linguagem*, v. 12, n. 2, 2018. (p. 1267-1293).

WENGER, E. *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Nova Iorque: Cambridge University Press, 1998.

WERNER, H., & KAPLAN, B. *Symbol formation: An organismic developmental approach to language and the expression of thought*. NY: John Wiley, 1963.

WHITE, L. *Universal grammar and second language acquisition*. Amsterdam: John Benjamins, 1989.

WHORF, B. L. *Language, thought, and reality: selected writings*. Massachusetts: Mit Press, 1976.

WIERZBICKA, A. *Understanding cultures through their key words: English, Russian, Polish, German and Japanese*. New York: Oxford University Press, 1997.

WILSON, A. Interpreting Differences in Parental Encouragement to Learn the Host Language: California and Catalonia Compared. In: *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature* 5 (3), 2012. (p. 44-56).

WITTGENSTEIN, L. *Philosophical Investigations*. Translated by G. E. M. Anscombe. Oxford: Basil Blackwell, 1958.

WORTHAM, S. Accomplishing Identity in Participant-Denoting Discourse. *Journal of Linguistic Anthropology*, Volume 13, Issue 2, 2003. (p.189-210).

YAMAMOTO, M. *Language use in interlingual families: A Japanese-English sociolinguistic study*. Clevedon: Multilingual Matters, 2001.

Base de Dados – Amostras

DISSERTAÇÕES E TESES USP. Disponíveis em: <www.dedalus.usp.br>. Data de acesso: 02/09/2013.

FUVEST (Fundação Universitária para o Vestibular). Disponível em: <www.fuvest.br>. Data de acesso: 11/03/2011.

ANEXO I – TERMO DE ASSENTIMENTO

Título da pesquisa: Língua de herança, segunda língua e língua estrangeira: a aquisição de construções linguísticas complexas por crianças teuto-brasileiras em diferentes contextos Responsável: Priscilla de Almeida Nogueira

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Assentimento, serve para assegurar seus direitos como participante e é feito em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com a pesquisadora.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para tirar dúvidas, se você tiver. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá tirá-las com a pesquisadora. Se preferir, pode levar este documento para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Seu pai ou sua mãe vão assinar também um documento parecido com este. Não haverá nenhum tipo de problema ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos:

Esta pesquisa temo como objetivo investigar a respeito do processo de aquisição da língua portuguesa por crianças alemãs ou teuto-brasileiras, ou seja, cujos pais formam um casal binacional, e da língua alemã por crianças brasileiras e também teuto-brasileiras.

Procedimentos:

Participando do estudo você está sendo convidado a: (1) realizar uma atividade escrita, que consiste em perguntas de interpretação de trechos retirados do livro “Alice no País das Maravilhas” e que terá a duração aproximada de 45 minutos; (2) realizar uma atividade oral, que consiste em assistir a três vídeos (média de 2 minutos cada) retirados do filme “A Era do Gelo” e relatar, em alemão e em português, o que pôde observar; (3) participar de uma entrevista, com duração aproximada de 20 minutos, a ser realizada pela pesquisadora, em que serão propostas perguntas sobre os contextos de uso de cada língua (com quem a criança/adolescente conversa em português, com quem conversa em alemão, em quais situações faz uso de cada língua) e sobre o envolvimento com a cultura e identidade de ambos os países (Brasil e Alemanha).

A atividade oral e a entrevista serão gravadas em áudio e transcritas posteriormente. As gravações serão guardadas apenas junto à pesquisadora e serão apagadas quando a tese de doutorado for concluída (meados de 2019).

Não haverá necessidade de seu deslocamento para outro lugar para participação na pesquisa.

Desconfortos e riscos:

A pesquisa não apresenta riscos previsíveis. O único desconforto possível seria em relação ao tempo a ser gasto para participação (média de uma hora e meia).

Benefícios:

O fato de não haver uma amostra disponível para realizar essa pesquisa já é um motivo para a realização deste projeto, já que pretendemos coletar dados e compor um conjunto de amostras de diferentes processos de aquisição de língua no Brasil e na Alemanha. Com as amostras coletadas, será possível compartilhá-las para que o conhecimento possa avançar. Devido ao seu caráter inovador, o projeto permitiria a expansão do conhecimento sobre os diferentes contextos de aquisição de língua e o fortalecimento dos laços entre pesquisas desenvolvidas em ambos os países e entre a Universidade de São

Rubrica do pesquisador: _____ Rubrica do participante: _____

Paulo e a Universität Tübingen, já que o diálogo entre os dois países sobre esse tema ainda está crescendo. Os resultados desta pesquisa de doutorado podem trazer luz sob a abordagem didática e pedagógica de crianças bilíngues e sob as formas de fazê-las avançar em suas línguas maternas em habilidades específicas, que podem se transformar em contribuições interessantes para este campo de pesquisa, além de promover a reflexão a respeito das atitudes de profissionais da educação e famílias frente às línguas adquiridas pelos alunos e filhos.

Acompanhamento e assistência:

Uma vez que a pesquisa, como mencionado, ocorrerá durante e em espaço de estudo, você será acompanhado e ajudado por uma professora e pela pesquisadora. Não haverá necessidade de acompanhamento e assistência após a pesquisa, pois a mesma não exigirá seu deslocamento.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo, ou seja, seu nome não será publicado, e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores (a pesquisadora Priscilla de Almeida Nogueira e sua orientadora na Universidade de São Paulo, Maria Célia Pereira Lima-Hernandes). Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado.

Ressarcimento e indenização:

A pesquisa não exigirá seu deslocamento e terá duração de cerca de uma hora e meia, não havendo necessidade, portanto, de ressarcimento de qualquer natureza, e ocorrerá durante sua rotina de estudo. Você terá a garantia ao direito a indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Uso de dados, divulgação dos resultados e armazenamento de informações:

Os dados obtidos através da aplicação dessa pesquisa serão usados apenas para dissertação e publicação da tese de doutorado e de artigos científicos e capítulos de livros, sendo esses os únicos meios em que os resultados da pesquisa serão divulgados. Como já mencionado, sua identidade será sempre protegida.

Os áudios serão armazenados, como citado, até a finalização da pesquisa, em meados de 2019.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora:

Priscilla de Almeida Nogueira
Rua Conceição, 622 apto. 92 -
Campinas (SP) (19) 98717-3522
priscillanogueira27@gmail.com

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNICAMP das 08:30hs às 11:30hs e das 13:00hs as 17:00hs na Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126; CEP 13083-887; Campinas – SP; telefone (19) 3521-8936 ou (19) 3521-7187; e-mail: cep@fcm.unicamp.br.

Rubrica do pesquisador: _____ Rubrica do participante: _____

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar e declaro estar recebendo uma via original deste documento assinada pelo pesquisador e por mim, tendo todas as folhas por nós rubricadas:

Nome do (a) participante:

Contato telefônico:

e-mail (opcional):

Data: ____/____/____.

(Assinatura do participante ou nome e assinatura do seu RESPONSÁVEL LEGAL)

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado e pela CONEP, quando pertinente. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

(Assinatura do pesquisador) Data: ____/____/____.

Rubrica do pesquisador: _____ Rubrica do participante: _____

ANEXO II – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da pesquisa: Língua de herança, segunda língua e língua estrangeira: a aquisição de construções linguísticas complexas por crianças teuto-brasileiras em diferentes contextos Responsável: Priscilla de Almeida Nogueira

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com a pesquisadora.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos:

Esta pesquisa temo como objetivo investigar a respeito do processo de aquisição da língua portuguesa por crianças alemãs ou teuto-brasileiras, ou seja, cujos pais formam um casal binacional, e da língua alemã por crianças brasileiras e também teuto-brasileiras.

Procedimentos:

Participando do estudo você está sendo convidado a: (1) realizar uma atividade escrita, que consiste em perguntas de interpretação de trechos retirados do livro “Alice no País das Maravilhas” e que terá a duração aproximada de 45 minutos; (2) realizar uma atividade oral, que consiste em assistir a três vídeos (média de 2 minutos cada) retirados do filme “A Era do Gelo” e relatar, em alemão e em português, o que pôde observar; (3) participar de uma entrevista, com duração aproximada de 20 minutos, a ser realizada pela pesquisadora, em que serão propostas perguntas sobre os contextos de uso de cada língua (com quem a criança/adolescente conversa em português, com quem conversa em alemão, em quais situações faz uso de cada língua) e sobre o envolvimento com a cultura e identidade de ambos os países (Brasil e Alemanha).

A atividade oral e a entrevista serão gravadas em áudio e transcritas posteriormente. As gravações serão armazenadas apenas junto à pesquisadora e serão descartadas quando a tese de doutorado for concluída (meados de 2019).

Não haverá necessidade de deslocamento dos participantes para participação na pesquisa.

Desconfortos e riscos:

A pesquisa não apresenta riscos previsíveis. O único desconforto possível seria em relação ao tempo a ser gasto para participação (média de uma hora e meia).

Benefícios:

O fato de não haver uma amostra disponível para realizar essa pesquisa já é um motivo para a realização deste projeto, já que pretendemos coletar dados e compor um *corpus* com amostras de diferentes processos de aquisição de língua no Brasil e na Alemanha. Com as amostras coletadas, será possível compartilhá-las para que o conhecimento possa avançar. Devido ao seu caráter inovador, o projeto permitiria a expansão do conhecimento sobre as diferentes configurações de aquisição de língua e o fortalecimento dos vínculos entre pesquisas desenvolvidas em ambos os países e entre a Universidade de São Paulo e a

Rubrica do pesquisador: _____ Rubrica do participante: _____

Universität Tübingen, já que o diálogo entre os dois países sobre esse tema ainda está crescendo. Os resultados desta pesquisa de doutorado podem trazer luz sob a abordagem didática e pedagógica de crianças bilíngues e sob as formas de fazê-las avançar em suas línguas maternas em habilidades específicas, que podem se transformar em subsídios interessantes para este campo de pesquisa, além de promover a reflexão a respeito das atitudes de profissionais da educação e famílias frente às línguas adquiridas pelos alunos e filhos.

Acompanhamento e assistência:

Uma vez que a pesquisa, como mencionado, ocorrerá durante e em espaço de estudo, o participante será acompanhado e assistido por profissionais da educação e pela pesquisadora. Não haverá necessidade de acompanhamento e assistência após a pesquisa, pois a mesma não exigirá o deslocamento do participante.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores (a doutoranda Priscilla de Almeida Nogueira e sua orientadora na Universidade de São Paulo, Maria Célia Pereira Lima- Hernandez). Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado.

Ressarcimento e indenização:

A pesquisa não exigirá deslocamento do participante e terá duração de cerca de uma hora e meia, não havendo necessidade, portanto, de ressarcimento de qualquer natureza, e ocorrerá durante sua rotina de estudo. Você terá a garantia ao direito a indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Uso de dados, divulgação dos resultados e armazenamento de informações

Os dados obtidos através da aplicação dessa pesquisa serão usados apenas para dissertação e publicação da tese de doutorado e de artigos científicos e capítulos de livros, sendo esses os únicos meios em que os resultados da pesquisa serão divulgados. Como já mencionado, a identidade do participante será sempre protegida.

Os áudios serão armazenados, como citado, até a finalização da pesquisa, em meados de 2019.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora:

Priscilla de Almeida Nogueira
Rua Conceição, 622 apto. 92 -
Campinas (SP) (19) 98717-3522
priscillanogueira27@gmail.com

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNICAMP das 08:30hs às 11:30hs e das 13:00hs as 17:00hs na Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126; CEP 13083-887 Campinas – SP; telefone (19) 3521-8936 ou (19) 3521-7187; e-mail: cep@fcm.unicamp.br.

Rubrica do pesquisador: _____ Rubrica do participante: _____

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar e declaro estar recebendo uma via original deste documento assinada pelo pesquisador e por mim, tendo todas as folhas por nós rubricadas:

Nome do (a) participante: _

Contato telefônico: _

e-mail (opcional): _

Data: ____/____/____.

(Assinatura do participante ou nome e assinatura do seu RESPONSÁVEL
LEGAL)

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado e pela CONEP, quando pertinente. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

(Assinatura do pesquisador) Data: ____/____/____.

Rubrica do pesquisador: _____ Rubrica do participante: _____

ANEXO III – Termo em língua alemã

Woher kommen Sie? _____
Woher kommt Ihr(e) Ehegatte/Ehegattin? _____
Woher kommt Ihr Kind? _____
Wie alt ist Ihr Kind? _____

ZUSTIMMUNGSVERTRAG

Sehr geehrte Frau _____, sehr geehrter Herr _____,

ich möchte mich Ihnen kurz vorstellen. Ich heiße Priscilla Nogueira, bin eine ehemalige Schülerin der Porto Seguro Schule und schreibe derzeit an meiner Doktorarbeit an der Universität von São Paulo. Das Thema meiner Forschung ist das Erlernen von Deutsch und Portugiesisch als Zweitsprache. Ich versuche zu verstehen, wie die deutsche Sprache von brasilianischen Kindern gelernt wird und wie die portugiesische Sprache von deutschen Kindern gelernt wird.

Ich wäre sehr dankbar, wenn Sie mir erlauben würden, mit Ihrem Kind ein Interview, einen schriftlichen Test und eine Tonaufnahme zu machen. Die Tonaufnahme wäre von einem Gespräch zwischen Ihrem Kind und mir.

Ich möchte Ihnen versichern, dass die Datensammlung nur für meine Forschung benutzt werden wird. Da werden die Daten wissenschaftlich – in meiner Dissertation und in akademischen Artikeln – verwendet werden. Die Namen der Kindern und der Menschen, die von ihnen erwähnt werden werden, werden immer geschützt werden. Falls Sie es wünschen, kann ich Ihnen gerne eine Kopie des Interviews, des Testes und der Tonaufnahme zur Verfügung stellen. Selbstverständlich kann ich Ihnen gerne auch eine Kopie von meiner Dissertation zur Verfügung stellen, wenn sie nächstes Jahr fertig ist.

Mit freundlichen Grüßen

Priscilla Nogueira

Ich bin einverstanden, dass Frau Nogueira ein Interview, einen schriftlichen Test, und eine Tonaufnahme mit meinem Kind macht. Ich bin damit einverstanden, dass die Daten nur wissenschaftlich benutzt werden und alle Namen geschützt sind. Daher erlaube ich die Datensammlung und Verwendung.

Unterschrift des Erziehungsberechtigten

Doktorantin an der Universität von São Paulo

Ort, Datum _____

ANEXO IV – Guia de perguntas do questionário *online* direcionado para pais de crianças falantes de PLH

1. Gostaríamos de saber em que contexto de aquisição bilíngue seu filho e/ou sua filha se encaixam. Indique, por favor, a seguir, a classificação que corresponde a você e seu cônjuge, sua comunidade (local do país onde a família mora) e a estratégia adotada para que a criança adquirisse ambas as línguas. Em qual contexto vocês poderiam ser classificados?

Contexto 1

Pais: Os pais possuem línguas nativas diferentes e cada um possui certa competência na língua do outro. Ex: a língua nativa da mãe é o português e ela possui certa proficiência no alemão, que é a língua nativa do marido, e o mesmo ocorre com ele, que possui certa proficiência no português. A língua de um dos pais é a língua dominante, ou seja, a língua falada pela maioria das pessoas, na comunidade onde vivem. Ex: se, no exemplo anterior, a família mora na Alemanha, a língua dominante seria a língua do pai. Cada um fala com a criança em sua própria língua nativa desde o nascimento.

Contexto 2

Os pais possuem a mesma língua nativa. A língua dominante na comunidade **não** é a língua nativa dos pais. Os pais falam com a criança na língua nativa deles desde o nascimento. Ex: pai e mãe são brasileiros, moram na Alemanha, e ambos conversam com a criança em português.

Contexto 3

Os pais possuem línguas nativas diferentes. A língua de um dos pais é a língua dominante na comunidade onde vivem. Ambos os pais falam com a criança na língua **não** dominante e ela é exposta à língua dominante quando está fora de casa. Ex: a família mora na Alemanha e ambos os pais falam em português com a criança, sendo esta a língua nativa de apenas um deles (do pai ou da mãe).

Contexto 4

Os pais possuem línguas nativas diferentes. A língua dominante na comunidade **não** é nenhuma das línguas nativas dos pais. Cada um fala com a criança em sua própria língua nativa desde o nascimento. Ex: o pai é brasileiro e a mãe é italiana, mas moram com a criança na Alemanha. O pai fala com a criança em português e a mãe, em italiano.

- 2.** Em que cidade da Alemanha vocês vivem?
- 3.** Qual seu nível de formação?
- 4.** Qual o nível de formação do seu cônjuge?
- 5.** Seu/sua filho/a nasceu na Alemanha?
- 6.** Caso não, há quantos anos ele/ela mora na Alemanha?
- 7.** Qual a idade dele/dela?
- 8.** Vocês realizam viagens para sua terra natal?

9. Indique, por favor, qual seria: Brasil ou Portugal.
10. Se sim, com que frequência?
11. Além das viagens, a criança tem contato em outros contextos com familiares que apenas falam o português? (Ex: Skype)
12. Se sim, quais seriam os contextos e com que frequência?
13. A cidade ou região em que moram possui uma comunidade brasileira expressiva?
14. A criança frequenta aulas de português em escola ou outras formas de ensino formal?
15. Se sim, com que frequência?
16. Na sua opinião, saber como falar a língua portuguesa é importante para a história de família de uma pessoa.
17. É importante para você saber bem a língua portuguesa.
18. Usar a língua portuguesa faz você se sentir bem consigo mesmo (a).
19. Acho importante que pessoas da minha família que sabem falar a língua portuguesa usem- na todos os dias, principalmente em casa.
20. Está tudo bem se uma pessoa crescer falando a língua portuguesa e depois esquecê-la.
21. Acho correto que duas pessoas que saibam falar alemão e português falem português juntas, sempre que quiserem, quando estão em público, mesmo que estejam fora da Alemanha.
22. Acho correto que duas pessoas que saibam falar alemão e português falem português juntas, sempre que quiserem, mesmo quando estão sozinhas.
23. É possível aprender a falar o português melhor sem ter prejuízos nas habilidades possuídas no alemão.
24. No país em que vivo, não me sinto mal quando outras pessoas descobrem que sei falar português bem porque há uma (ou mais) pessoa(s) brasileira(s) na minha família.
25. É possível aprender o alemão bem sem esquecer o português.

**ANEXO V – Guia de perguntas do questionário *online* direcionado a
crianças falantes de PLH**

1. Qual é sua idade?
2. Qual é seu sexo?
3. Em que país você nasceu?
4. Em que país sua mãe nasceu?
5. Em que país seu pai nasceu?
6. Você usa o alemão para falar com sua mãe?
7. Se sim, com que frequência?
8. Você usa o português para falar com sua mãe?
9. Se sim, com que frequência?
10. Você usa o alemão para falar com seu pai?
11. Se sim, com que frequência?
12. Você usa o português para falar com seu pai?
13. Se sim, com que frequência?
14. Qual língua você usa para falar com seus irmãos, na maior parte do tempo? Se não tiver irmãos, apenas deixe essa questão em branco.
15. Qual língua você usa para falar com seus avós maternos, na maior parte do tempo? Se não for possível responder a essa questão, deixe em branco, por favor.
16. Qual língua você usa para falar com seus avós paternos, na maior parte do tempo? Se não for possível responder a essa questão, deixe em branco, por favor.
17. Qual língua sua mãe usava para falar com você quando você era mais novo(a), na maior parte do tempo?
18. Qual língua seu pai usava para falar com você quando você era mais novo(a), na maior parte do tempo?
19. Qual língua você usa para falar com seus amigos mais próximos, na maior parte do tempo?
20. Você tem o costume de ler em alemão? (Essa pergunta inclui livros, jornais e revistas.)
21. Você costuma escrever em alemão?
22. Você tem o costume de ler em português? (Essa pergunta inclui livros, jornais e revistas.)
23. Você costuma escrever em português?
24. Em qual língua você se sente mais confortável para conversar com seus amigos?
25. Entre o português e o alemão, em qual língua você acha que você é melhor?
26. Se você tiver filhos quando crescer, qual (quais) língua (s) você gostaria de usar

para conversar com eles?

27. Entre o português e o alemão, qual língua você acha que é mais importante para o seu futuro?

ANEXO VI – Guia de perguntas para entrevista com diretor da Escola Europeia em Berlim

- 1.** Em que contexto se encontra a maior parte dos alunos da escola no que diz respeito aos elementos motivadores para o aprendizado da língua portuguesa? São filhos de brasileiros? São filhos de portugueses? Há crianças que aprendem o português aqui, mesmo sem um contexto familiar em que a língua portuguesa esteja presente?
- 2.** Em que ano se iniciam as aulas de português? Até que ano elas vão?
- 3.** Essas aulas pertencem ao currículo da escola, ou seja, são obrigatórias a todos os alunos ou são opcionais?
- 4.** Há apenas aulas de português ou também aulas de outras matérias em português?
- 5.** De quanto seria a imersão dos alunos na língua portuguesa em relação à língua alemã? Por exemplo, 90 para 10, 60 para 40, 50/50? Qual a proporção das aulas em alemão e das aulas em português?
- 6.** Essa proporção muda ao longo dos anos ou se mantém a mesma?
- 7.** Quantas aulas de português por semana? Qual a duração das aulas?
- 8.** Os professores são bilíngues? As aulas de português são todas em português?
- 9.** As crianças chegam a esta escola alfabetizadas em ambas as línguas?
- 10.** Como você avaliaria o conhecimento da língua portuguesa pela média dos alunos da escola quando eles concluem o último ano escolar aqui?
- 11.** Na sua opinião, quais os fatores influenciadores do processo de aquisição do português como língua de herança pelas crianças?
- 12.** Na sua opinião, qual seria o papel a ser desempenhando pelos pais nesse processo de aprendizado do português?
- 13.** Qual foi a sua motivação para o aprendizado do português?
- 14.** Como se deu esse aprendizado?

ANEXO VII – Guia de perguntas para entrevista com psicólogo da Escola Europeia em Berlim

- 1.** Quais os principais motivos que levam as crianças e adolescentes a precisarem do seu acompanhamento nesta escola? Quais são os problemas ou questões mais comuns?
- 2.** As crianças e adolescentes que vêm de um contexto de imigração procuram sua ajuda?
- 3.** Quantos anos, em média, têm as crianças desse contexto que procuram acompanhamento?
- 4.** Você percebe problemas enfrentados pelas crianças que chegam aqui vindas de outros países?
- 5.** Quais os obstáculos que normalmente surgem para essas crianças?
- 6.** Quais sofrimentos costumam ser vividos? Há problemas, por exemplo, em relação à aceitação por parte dos colegas? As crianças de outros países são vistas de forma negativa?
- 7.** A questão da língua aparece como um obstáculo para a inserção dessa criança no novo ambiente escolar?
- 8.** Você percebe o desenvolvimento de problemas, por parte das crianças, para falar o português, quando chegam do Brasil, no que se refere a não querer parecer diferente?

ANEXO VIII – Guia de perguntas para entrevista com coordenador na escola alemã no Brasil

- 1.** Como funciona o sistema bilíngue no colégio? As crianças têm aulas em alemão e em português desde o início do processo de alfabetização?
- 2.** De que contextos os alunos do colégio provêm? Filhos de alemães, filho de casais binacionais, filhos de brasileiros? Há crianças que estudam aqui e não possuem conexão com a língua em ambiente familiar ou em origem? A maioria pertence a qual contexto?
- 3.** Quais são os contextos motivadores para o aprendizado do alemão? Por exemplo, manter a língua alemã que é falada em casa, prestar o Abitur (“vestibular” da Alemanha) e estudar em uma universidade alemã?
- 4.** Qual seria a imersão dos alunos na língua alemã em relação à língua portuguesa? Por exemplo, 90 para 100, 60 para 40, 50/50? Qual a proporção das aulas em alemão e em português? Quantas aulas por semana eles têm em cada língua?
- 5.** Essa proporção muda ao longo do tempo ou se mantém a mesma?
- 6.** Em que língua os alunos normalmente se comunicam durante as aulas ou fora do contexto de sala de aula, como em intervalos, por exemplo?
- 7.** Quais matérias são ministradas em cada língua?
- 8.** Os professores são bilíngues? Como se dá normalmente a comunicação entre alunos e professores? As aulas em alemão são todas em alemão e as aulas em português são todas em português?
- 9.** Como é o processo de alfabetização para alunos que chegam da Alemanha ou de outro país de língua alemã e não foram alfabetizados em português?
- 10.** Como você avaliaria o conhecimento da língua portuguesa pelos alunos de origem alemã quando eles concluem o ensino?
- 11.** E o conhecimento da língua alemã pelos alunos brasileiros?
- 12.** Você acha que alguns alunos alemães começam a perder a proficiência na língua alemã, ao longo do tempo, após a chegada ao Brasil? Na sua opinião, quais seriam os principais fatores influenciadores do processo de manutenção da língua alemã?
- 13.** Na sua opinião, qual seria o papel desempenhado pelos pais nesse processo de manutenção da língua alemã?
- 14.** Na sua opinião, quais seriam os principais fatores influenciadores do processo de aprendizado do português pelas crianças alemãs?
- 15.** E o processo de aprendizado do alemão pelas crianças brasileiras?

ANEXO IX – Guia de perguntas para entrevista com mães de crianças falantes de PLH

- 1.** Há quanto tempo você imigrou para a Alemanha/Suíça?
- 2.** Você é a primeira geração da sua família a imigrar para cá?
- 3.** Quantos anos você tinha, quando imigrou?
- 4.** Como você se sente como imigrante aqui? Como você definiria a sua experiência?
- 5.** O que faz com que você se sinta brasileira? Com quais elementos da cultura brasileira você se identifica?
- 6.** Com quais aspectos da cultura alemã/suíça você se identifica?
- 7.** Há alguns elementos da cultura alemã/suíça que você tenha absorvido?
- 8.** Há hábitos brasileiros que você tenha deixado para trás?
- 9.** Você tem uma conexão emocional também com a língua alemã? Como isso funciona para você?
- 10.** Por que é importante para você que seus filhos falem português?
- 11.** Seu marido também sabe falar português? Se sim, em que medida isso facilitou a tarefa de manutenção da língua portuguesa em casa?
- 12.** Ele sempre incentivou o aprendizado do português pelas crianças?
- 13.** Quais estratégias você acha que aplicou, consciente ou inconsciente, para que eles aprendessem o português?
- 14.** Seus filhos já moraram no Brasil ou em outros países?
- 15.** Vocês realizam viagens para o Brasil? Com que frequência?
- 16.** Quando vocês vão, quanto tempo costumam ficar?
- 17.** No Brasil, como é a comunicação de seus filhos com os familiares e amigos?
- 18.** Além das viagens para o Brasil, de que outra forma eles têm contato com as pessoas da família que só falam português?
- 19.** A cidade ou região em que você mora possui uma comunidade brasileira de número expressivo?
- 20.** Seus filhos frequentam aulas de português em algum contexto formal de ensino? Com que frequência e em que contextos?
- 21.** Em que medida você acha importante manter a identidade e a cultura brasileira para seus filhos?

ANEXO X – Guia de perguntas para entrevista com as crianças

- 1.** Você usa o alemão e/ou o português para falar com sua mãe? Em quais situações? Sempre foi assim?
- 2.** Em que situação você muda do português para o alemão ou vice-versa, quando você conversa com sua mãe?
- 3.** Você usa o alemão e/ou o português para falar com seu pai? Em quais situações?
- 4.** Em que situação você muda do português para o alemão ou vice-versa, quando você conversa com seu pai?
- 5.** Quando vocês estão conversando em família, qual língua é usada?
- 6.** Em qual língua você conversa com seus irmãos?
- 7.** Você usa o português para falar com outras pessoas da sua família ou com amigos?
- 8.** Quando você viaja para o Brasil/Alemanha/Áustria, como é se comunicar com as pessoas?
- 9.** Você costuma ler em português/em alemão? Se sim, o que você costuma ler nessa língua?
- 10.** Você costuma escrever em português/em alemão? Se sim, em quais situações?
- 11.** Em qual língua você se sente mais confortável para falar com as pessoas?
- 12.** Entre o português e o alemão, em qual língua você acha que você é melhor?
- 13.** Se daqui muitos anos, você casar e tiver filhos, em que língua você gostaria de falar com eles?
- 14.** Entre o português e o alemão, qual língua você acha que é mais importante para o seu futuro?
- 15.** Se você tivesse que se apresentar, você se definiria como brasileiro(a) ou como alemão(a)/como brasileiro(a) ou como suíço(a)/ como brasileiro(a) ou como austríaco(a)?
- 16.** Da sua personalidade, o que você acha que é “mais alemão/suíço/austríaco”? E o que você acha que é “mais brasileiro”?
- 17.** Você gosta de falar português/alemão?
- 18.** Você acha importante falar português/alemão? Por quê?
- 19.** O que você acha que tem da cultura do Brasil na sua vida, no seu dia-a-dia?

ANEXO XI – Experimento de identificação e compreensão

Os trechos abaixo foram retirados do livro “Alice no País das Maravilhas”, do autor Lewis Carroll. Leia os trechos com bastante atenção. Em seguida, responda às perguntas.

“Como era inútil esperar junto à porta, ela voltou à mesa, na esperança de encontrar outra chave ou, ao menos, um manual de instruções para as pessoas encolherem como telescópios. Dessa vez encontrou uma garrafinha. (- Certamente não estava aqui antes
– disse Alice.) Amarrada no gargalo, havia uma etiqueta com as palavras: *BEBA-ME*. Tudo bem dizer *beba-me*, mas a pequena e esperta Alice não faria aquilo sem pensar,
- Não, eu vou olhar primeiro – disse ela – e verificar se está escrito *veneno* ou não. Ela não se esquecia das muitas histórias que contavam que, se alguém beber muito de uma garrafa onde está escrito *veneno*, é quase certo que vai se dar mal, cedo ou tarde.”

1) Para Alice, se uma pessoa bebe muito de uma garrafa onde está escrito *veneno*, é certeza que essa pessoa vai se dar mal? Justifique sua resposta transcrevendo uma palavra ou um conjunto de palavras do trecho.

2) Agora, substitua a expressão destacada no trecho por outra de mesmo sentido.

“- Bem, talvez a senhora não tenha passado por isso ainda – disse Alice –, mas quando a senhora tiver que se transformar numa crisálida²²⁶ e depois numa borboleta, como vai acontecer um dia, a senhora sabe, então eu acho que nesse dia a senhora vai achar a mudança um bocadinho esquisita, não vai?
- Nem um pouco... – respondeu a Lagarta.
- Bem, talvez a sua maneira de sentir as coisas seja diferente – disse Alice. – O que eu sei é que tudo isso ia parecer muito esquisito para mim.”

3) Como Alice acha que seria, para ela mesma, se ela passasse pelas transformações que uma lagarta passa para virar uma borboleta?

4) Para Alice, o que a Lagarta do texto acharia dessa mudança? Responda transcrevendo uma palavra ou um conjunto de palavras do trecho.

²²⁶ Esse é o terceiro estado do ciclo de vida de uma borboleta.

5) Por que, na sua opinião, Alice usou a expressão “um bocadinho” para se referir ao que ela acha que a lagarta pensaria a respeito da mudança e, depois, usou a expressão “muito” para se referir ao que ela mesma (Alice) sentiria em relação à mudança? Por que a menina usou expressões diferentes em cada caso?

“- Estranhissérrimo, estranhissérrimo! – gritou Alice. (Ela estava tão assustada que, por um momento, esqueceu como se fala direito.) – Agora estou me esticando como o maior telescópio que já se viu! Adeus, pés! (Pois quando ela olhou para os pés, eles estavam tão distantes que pareciam quase fora de sua vista.) Oh, meus pobres pés, quem vai lhes calçar meias e sapatos agora, meus queridos?”

6) De acordo com esse trecho, podemos afirmar que Alice não conseguia mais ver seus pés? Como você chegou a essa conclusão? Transcreva uma palavra do trecho para justificar sua resposta.

“- Meu Deus, meu Deus, como está tudo esquisito hoje! (...) Deixe-me ver: será que eu era a mesma quando acordei hoje de manhã? Quase consigo me lembrar de ter me sentido um pouco diferente...”

7) Alice acha que passou por muitas transformações. Releia o trecho acima e responda: é certo afirmar que ela se lembra de como se sentiu quando acordou naquele dia de manhã? Justifique com palavra(s) do trecho.

“- Veja, minha querida! Que isso sirva de lição para que você nunca perca a calma.

- Olha quem fala, mamãe! – disse a Caranguejinha, meio emburrada²²⁷. – A senhora é capaz de tirar até uma ostra do sério!”

8) Quando o narrador diz que a Caranguejinha estava “meio emburrada”, o que ele quis dizer?

- a) o narrador considerou-a muito aborrecida.
- b) o narrador falou que parte do corpo da menina parecia cansado.
- c) o narrador achou que ela era malcriada ou estúpida.
- d) o narrador não tinha certeza se a menina estava ou não emburrada.
- e) o narrador disse que ela falava de um modo razoavelmente emburrado.

“Por **alguns** instantes, Alice ficou parada contemplando a casa e pensando no que iria fazer, quando, de repente, surgiu correndo do bosque um criado, com uma roupa de serviço muito elegante (ela achou que ele era um criado porque

²²⁷ Zangada.

estava vestido com aquele uniforme tão distinto; caso contrário, a julgar somente pela sua cara, ela diria que ele era um peixe).”

9) Quando o narrador diz que Alice ficou parada contemplando a casa por alguns instantes, o que ele quis dizer?

- a) O narrador pretendia sinalizar que Alice demorou tempo demais olhando para a casa.
- b) O narrador sentiu que Alice foi tão rápida na contemplação da casa que o criado logo saiu do bosque.
- c) O narrador não tinha certeza quanto tempo Alice levou olhando para a casa.
- d) O narrador está contando que Alice olhou mais de uma vez para a casa pensando no que iria fazer.
- e) O narrador afirma que Alice pensou no que iria fazer bem rápido e depois continuou olhando para a casa.

“- Eu não sabia que gatos ingleses sorriam. Aliás, eu sempre achei que nenhum gato sabia sorrir.

- Todos eles sabem – disse a Duquesa – e **a maioria** deles sorri.

- Eu não conheço nenhum que sorria – disse Alice muito educadamente, feliz por ter iniciado uma conversa.

- Você é que não sabe de **quase** nada – disse a Duquesa. – Essa é

a verdade! (...)

- Mas o que eu sei é que tenho que marcar o tempo quando estudo música.

- Ahá! Eis a razão – disse o Chapeleiro. – O Tempo não tolera ser marcado. Mas, se você se der bem com ele, ele pode fazer **quase** tudo o que você quiser com o relógio. Por exemplo: suponha que sejam oito horas da manhã, hora de começar a estudar. Você só teria de sussurrar umas palavrinhas no ouvido do Tempo e, num piscar de olhos, meio-dia: o almoço está na mesa!”

10) Podemos pensar que, para convencer Alice de que gatos sorriem, a Duquesa poderia ter falado que todos os gatos sorriem. Por que, na sua opinião, a Duquesa prefere dizer que a maioria dos gatos sorri?

11) Nos trechos acima, a palavra “quase” aparece duas vezes. Por que, na sua opinião, a Duquesa preferiu dizer que Alice não sabe de quase nada, ao invés de dizer, simplesmente, que a menina não sabe de nada? E por que, na sua opinião, o Chapeleiro preferiu dizer que o Tempo pode fazer quase tudo o que você quiser com o relógio, ao invés de dizer, simplesmente, que ele pode fazer tudo o que você quiser com o relógio?

“- É a coisa mais curiosa que eu já ouvi – falou o Grifo.

- Saiu tudo diferente! – repetiu a Falsa Tartaruga, pensativa. – Eu gostaria que ela tentasse recitar alguma coisa agora. Diga a ela para recitar – pediu ao

Grifo, pois achava que ele tinha **algum** tipo de autoridade sobre Alice.”

12) De acordo com o que você leu no trecho acima, é possível saber qual o tipo de autoridade que o Grifo tinha sobre Alice? Justifique sua resposta com palavra(s) do trecho.

ANEXO XII – Usos do item *quase*

Aí a nossa professora abre... “Ah! Te esqueci! Vem, vem!” Foram trinta... QUASE uma hora toda! (SO, 9 anos, PLH)

Daí eu fico lá às vezes QUASE um mês mais ou menos, daí eu fico QUASE um mês sem falar alemão. (FL, 11 anos, PLI)

Ele fica QUASE todo o dia em casa, no computador. (LY, 9 anos, PLH)

Eles acabam indo QUASE todo final de semana pra esse apartamento. (LC, 13 anos, PLI)

Ele consegue desviar de QUASE todas, só que daí no final vem uma e morde o braço inteiro dele. (BH, 11 anos, PLA)

Ela é professora de alemão. Na verdade, ela é professora de QUASE tudo, por causa que ela é do primeiro ano, né? (FL, 11 anos, PLI)

Mas é verdade. Ele senta no sofá e fica no computador. (LY, 9 anos, PLH)

Não sempre. (FM, 10 anos, PLH)

É, mas QUASE sempre. (LY, 9 anos, PLH)

Eu nasci na Suíça e na Suíça QUASE sempre fala alemão. (FW, 8 anos, PLH)

No dia, eu e a mãe, nós não vemos muito, porque QUASE sempre só tem escola. E aí eu não consigo falar com ela muito. (FW, 8 anos, PLH)

P: Mesmo durante as aulas de alemão? (*falam só português*)

Sim... QUASE sempre. Com a professora, não. Só que... a gente fala... a gente... em português. (FZ, 10 anos, PLA)

Quando eu era pequeno, eu QUASE só falava português em casa. (LF, 13 anos, PLH)

A gente QUASE só tem gibi em português. Acho que a gente só tem dois ou três em alemão. (DF, 11 anos, PLH)

A gente conversava só português QUASE. (FL, 11 anos, PLI)

P: O quanto você lê em português?

Meio... (NF, 9 anos, PLH)

P: Você ainda acha que não é suficiente?

Mas eu leio também de vez em quando. Eu li “O Diário de um Banana” inteiro só em português.

P: Mas eu já vi tantos! Não são só livros... é tudo o que for! É muita coisa!

Tá...é QUASE muito. QUASE muito! Então vamo falar assim! (NF, 9 anos, PLH)

Tipo esse aqui é QUASE como cristal. (LY, 9 anos, PLH)

Ele escorrega e QUASE voa. (LY, 9 anos, PLH)

eu QUASE fui atropelada (AK, 13 anos, PLH)

A noz. E... ele sempre QUASE morre com o gelo, porque um caiu na cabeça. E... ele... também QUASE morreu embaixo da água. (FW, 8 anos, PLH)

Ele... ele sempre cai no chão ou... ele nunca consegue pegar a noz, porque a noz tá lá e ele tá lá e aí quando ele QUASE conseguiu, a noz tá lá e ele tá lá. (FW, 8 anos, PLH)

Ele... foi com o gelo aí pro.. noz. E depois ele queria pegar com os... dentes. E depois ele rodou, rodou, rodou e depois ele QUASE pegou e depois caiu. (GF, 7 anos, PLH)

Sim. E depois... porque tinha essa plataforma, ele não conseguia andar direito, ele estava embaixo. E depois ele QUASE caiu. (DF, 11 anos, PLH)

E depois ele queria pegar a noz, porque ela QUASE caiu, e depois ele viu essa bola no centro da Terra. (DF, 11 anos, PLH)

Ele tava tão perto de pegar a noz, ele QUASE tocou. (CB, 12 anos, PLH)

O esquilo tá QUASE pegando a noz... ele até consegue segurar a noz com a boca... só que solta ela sem querer. (TS, 14 anos, PLA)

Ele tá QUASE conseguindo pegar a noz... que ele já tocou nela, mas ele precisa conseguir pegar ela melhor. (FL, 11 anos, PLI)

QUASE pegam (FL, 11 anos, PLI)

Ele chega QUASE na noz. (PH, 8 anos, PLA)

tá QUASE conseguindo (LN, 14 anos, PLI)

QUASE pegou a noz (LN, 14 anos, PLI)

QUASE morderam ele, não morderam (LN, 14 anos, PLI)

Os peixes lá com dentes, eles QUASE mordem ele. (LN, 14 anos, PLI)

quando ele tá QUASE conseguindo (LE, 11 anos, PLI)

quando ele tá QUASE chegando, o gelo começa a girar e girar e ele não consegue pegar a noz (LE, 11 anos, PLI)

continua rolando até ele QUASE conseguir pegar (LC, 13 anos, PLI)

A gente já passou Natal na Alemanha, QUASE nevou, mas a gente não viu neve, foi muito chato. (LX, 10 anos, PLI)

Elas QUASE pegaram a noz dele (LX, 10 anos, PLI)

Ele QUASE chegou perto de pegar (FY, 10 anos, PLA)

na hora que QUASE consegue pegar, ele cai (CL, 13 anos, PLA)

elas QUASE conseguem pegar ele (CE, 10 anos, PLI)

ele realmente ele QUASE pega, só que sempre que ele vai tocar na noz, ele caba caindo (SL, 13 anos, PLI)

ele QUASE pegou (SL, 13 anos, PLI)

Ele QUASE pegou a noz, mas não... ele não pegou. (PL, 14 anos, PLA)

P: Tem situações em que você fala português com o seu pai?

QUASE nunca. (FM, 10 anos, PLH)

E QUASE nunca...mas até agora nunca, mas eu acho que eu vou ainda, escrever cartinhas pro

Brasil. (FW, 8 anos, PLH)

Eu QUASE falo nunca português, só algumas vezes. (FW, 8 anos, PLH)

P: Mas aqui a escola de vocês tem pessoas de outros países, não tem?

Sim. Tem uma que fala português, mas eu QUASE nunca falo com ela. (DF, 11 anos, PLH)

A gente QUASE nunca vai para o Brasil. (DF, 11 anos, PLH)

Então eu QUASE não entendi nada. (PL, 14 anos, PLA)

Aquela caída foi feia, ela não conseguia fazer QUASE nada. (LY, 9 anos, PLH)

P: A que distância ele está de pegar a avelã?

É a distância do corpo dele, diríamos. QUASE QUE ele pega. (FM, 10 anos, PLH)

Os peixes lá com dentes, eles quase mordem ele, mas ele meio que pula assim...e QUASE QUE eles pegam a noz. (LN, 14 anos, PLI)

Elas... diríamos QUASE QUE elas conseguem. (FM, 10 anos, PLH)

Alemanha e Suíça é tão perto que eu acho que é QUASE o mesmo país. Não é, mas é muito próximo. (CB, 12 anos, PLH)

P: Você acha que metade das aulas são português e metade em alemão? QUASE... é. Não, metade metade. (PL, 14 anos, PLA)

P: Na sua casa, vocês só falam alemão, então? QUASE... sim. (PL, 14 anos, PLA)

P: Quando vocês falam em português? Tem algum momento? (PL, 14 anos, PLA)

ANEXO XIII – Usos do item *meio*

Eu ia falar... MEIO a MEIO... alemão e brasileiro, porque eu falo as duas línguas, eu tenho as duas cidadanias, eu já morei nos dois países. (MX, 13 anos, PLA)

Ele é MEIO irmão, por parte de pai. (CL, 13 anos, PLA)

Eu acho que ele até corta uma piranha ao MEIO, acontece alguma coisa assim. (GW, 14 anos, PLI)

Eles casaram acho que um ano, um ano e MEIO depois. (GW, 14 anos, PLI)

Eu acho que eu vou voltar em MEIO ano para a Alemanha. (PL, 14 anos, PLA)

Então, ele para por MEIO segundo, ele vê a noz dele. (PL, 14 anos, PLA)

Então eu fiquei meio²¹⁷ tipo... praticamente... acho que praticamente MEIO ano em casa. (CL, 13 anos, PLA)

Com esse aqui, quatro, diríamos... porque... diríamos, três e MEIO... porque a gente não ficou bem três meses. (FM, 10 anos, PLH)

Tem uma bola no MEIO do nada assim. (GW, 14 anos, PLI)

Ele *tá* no MEIO do nada, no MEIO do mar (NF, 9 anos, PLH)

De personalidade? Personalidade brasileira. Eu sou meio assim... largada no MEIO. (LX, 10 anos, PLI)

Tipo ele caiu de lado e o círculo... aí foi girando e ele não conseguia ficar em pé e a noz... a noz *tava* tipo no MEIO e ele ficava tentando pegar com a boca. (CL, 13 anos, PLA)

Ele *tava* no MEIO da Terra assim. (CB, 12 anos, PLH)

Ele entra no MEIO do mundo... que nem falando assim. (SO, 9 anos, PLH)

Ele cai para tudo... dentro do mundo... mais ou menos isso... para o MEIO do mundo, eu não sei o nome. (PL, 14 anos, PLA)

Às vezes na aula de alemão, entra um pouco de português no MEIO, tipo “iceberg”. (LX, 10 anos, PLI)

Eu acabo me sentindo MEIO um *alien*... um pouco. (GW, 14 anos, PLI)

Ele faz MEIO um círculo. (NF, 9 anos, PLH)

Chama “*Dirndl Kleid*”. É MEIO diferente. (FL, 11 anos, PLI)

Tipo pra ele é MEIO difícil, né? Ele tem cinquenta e pouco já. (*falando sobre o pai alemão aprendendo português*) (CL, 13 anos, PLA)

Foi MEIO difícil, mas... foi indo. (LE, 11 anos, PLI) É... é MEIO difícil. (LC, 13 anos, PLI)

Porque são palavras MEIO difíceis, diríamos. (FM, 10 anos, PLH)

Aí eu fico MEIO confusa. (LX, 10 anos, PLI)

É MEIO estranho às vezes. (BN, 13 anos, PLI)

Eu acho que assim... é MEIO natural, né? (SL, 13 anos, PLI)

Então fica aquela coisa MEIO... é MEIO doido. (GW, 14 anos, PLI)

Agora ela se sente que nem eu... que se sente MEIO deslocado lá. (GW, 14 anos, PLI)

Ele faz um pulo na água MEIO profissional (NF, 9 anos, PLH)

O meu pai todo brasileiro, MEIO *trash*, digamos assim. (GW, 14 anos, PLI)

Os dois tão MEIO *suadões*... da praia, sabe? (GW, 14 anos, PLI)

Ele tá MEIO deitado. (FM, 10 anos, PLH)

Na primavera a areia fica MEIO molhada. (LY, 9 anos, PLH)

Ele fica MEIO bravo. (AK, 13 anos, PLH)

Ele é MEIO burrinho. (LK, 13 anos, PLH)

Ele é MEIO bobinho. (LK, 13 anos, PLH)

ele sai tipo correndo assim MEIO pulando por cima delas (BN, 13 anos, PLI)

Eu sou MEIO assim... largada no meio. (LX, 10 anos, PLI)

Ele fez os continentes MEIO assim. (NF, 9 anos, PLH)

É MEIO assim informal o jeito que eles conversam. (AK, 13 anos, PLH)

Tipo a noz tá MEIO longe dele, mas quando ele anda um pouco, a bola vai pro outro lado (CL, 13 anos, PLA)

Ele tipo MEIO QUE desce uma rampa assim. (BN, 13 anos, PLI)

O gelo MEIO QUE quebra. (LE, 11 anos, PLI)

Ele MEIO QUE pula em cima daquele iceberg. (GW, 14 anos, PLI)

Mas ele MEIO QUE pula assim. (LN, 14 anos, PLI)

Às vezes quando tipo eu tô falando com a minha mãe e daí meu pai MEIO QUE entra no assunto assim, daí ele tenta também falar português. (BN, 13 anos, PLI)

Aí ele MEIO QUE mata todos os peixes. (LE, 11 anos, PLI)

Ele MEIO QUE luta com as outras. (BN, 13 anos, PLI)

Ele tipo MEIO QUE consegue fugir assim, mas ela consegue pegar tipo o braço dele assim só. (BN, 13 anos, PLI)

Então ele MEIO QUE acaba piorando as coisas. (SL, 13 anos, PLI)

Aí MEIO QUE acaba separando uma montanha inteira. (GW, 14 anos, PLI)

Ele MEIO QUE fica pendurado. (BN, 13 anos, PLI)

Ele fica MEIO QUE pisando em cima delas, tentando fugir. (GW, 14 anos, PLI)

Aí tinha MEIO QUE uma roda. (ME, 10 anos, PLI)

Era MEIO QUE um círculo. (CL, 13 anos, PLA)

Ele cai lá no núcleo que é MEIO QUE uma bola gigante. (CL, 13 anos, PLA)

A noz caiu lá embaixo numa... MEIO QUE uma tábua de gelo. (ME, 10 anos, PLI)

Aí jogou lá pra cima de um... MEIO QUE uma torre de gelo. (ME, 10 anos, PLI)

Ele cai num buraco MEIO QUE a terra dos dinossauros. (LX, 10 anos, PLI)

Elas vão pulando assim MEIO QUE sobre a água. (LC, 13 anos, PLI)

Eu acho que a cultura tá MEIO QUE na sociedade aqui também. (SL, 13 anos, PLI)

Ele MEIO QUE com os dentes ele acaba fazendo uma circunferência em volta. (GW, 14 anos, PLI)

Quando a gente chegou, MEIO QUE a gente já sabia falar um tiquinho assim. (LX, 10 anos, PLI)

Aí sempre que girava MEIO QUE a terra partia bem do jeito que tipo os continentes são hoje em dia. (BN, 13 anos, PLI)

Sempre tem alguma coisa impedindo ele... naquele caso é MEIO QUE a bola que fica girando. (BN, 13 anos, PLI)

Aí MEIO QUE essa bola foi juntando tudo. (CL, 13 anos, PLA)

Ele finca a noz na neve... no gelo... e aí... MEIO QUE... não é que craquela... sabe? (GW, 14 anos, PLI)

Tem uma rampa de gelo que faz MEIO QUE... ele desce e tem uma rampinha no final. (LC, 13 anos, PLI)

Meu pai é advogado e ele fala de um jeito assim MEIO... então eu me sinto um pouco *alien*... às vezes. (GW, 14 anos, PLI)

Na Alemanha, né? Eu fiquei andando, tinha alguém andando no mesmo caminho que eu, eu fiquei olhando pra trás... tipo... MEIO... sabe? (GW, 14 anos, PLI)

Acho que tipo no começo do filme assim... no tobogã fica todo mundo assim MEIO... sei lá... enfim. (GW, 14 anos, PLI)

Então eu fiquei MEIO tipo... praticamente... acho que praticamente meio ano em casa. (CL, 13 anos, PLA)

Acho que nadar na piscina não é uma coisa que tem muito na Alemanha, porque é MEIO... (LE, 11 anos, PLI)

Só se a gente tá tipo falando uma coisa MEIO tipo... que a gente tá junto com muita gente que não é pra elas entenderem. (BN, 13 anos, PLI)

Mas tipo eu falo bastante na aula... eu acho que isso é MEIO... tipo isso não é muito da Alemanha. (CL, 13 anos, PLA)

Mas tipo... é... por exemplo... dizem que eu... é... sou tipo... não... MEIO... bastante justa, sabe? (CL, 13 anos, PLA)

Mas eu acho MEIO... eu gostaria de fazer mais lá pro sul, onde eu já morei. (MX, 13 anos, PLA)

Como eu fiquei tempo fora, né, três anos... aí você MEIO... um pouco... inseguro. (MX, 13 anos, PLA)

Fica MEIO... “Não, gente, não... fala do jeito que você quer.” (GW, 14 anos, PLI)

Se eu sou uma alemã, que às vezes faz erros de gramática, é MEIO “hum...” Se eu falo “eu sou brasileira”, já fica “meu Deus! Como o seu alemão é bom!” (GW, 14 anos, PLI)

P: O quanto você lê em português?

MEIO... (NF, 9 anos, PLH)

ANEXO XIV – Usos da construção *um pouco*

Às vezes na aula de alemão, entra UM POUCO de português no meio, tipo “iceberg”. (LX, 10 anos, PLI)

E elas sabem falar só UM POUCO de português. (FL, 11 anos, PLI) A gente sabia UM POUCO de inglês. (LK, 13 anos, PLH)

Aí eu ajudava os italianos UM POUCO. (FM, 10 anos, PLH)

A gente parou UM POUCO de falar, porque tipo teve as provas. (CL, 13 anos, PLA)

Tipo a noz *tá* meio longe dele, mas quando ele anda UM POUCO, a bola vai pro outro lado. (CL, 13 anos, PLA)

Tipo quando a bola se move UM POUCO. (CL, 13 anos, PLA) Ah foi sei lá... tipo me *zuavam* UM POUCO. (CL, 13 anos, PLA)

Eu acho legal eles saberem pelo menos... UM POUCO. Entender. Eles não precisam ser fluentes assim, sabe? (CL, 13 anos, PLA)

Eu acho que aqui eu perdi UM POUCO o alemão. (MX, 13 anos, PLA)

Como eu perdi UM POUCO de alemão, eu acho.....eu sinto isso. (MX, 13 anos, PLA)

De onde você vem também assim... mostra talvez sua personalidade UM POUCO. (AK, 13 anos, PLH)

P: E ele chega perto de conseguir?

Sim, sim! UM POUCO.mas aí ele perde de novo. (LF, 13 anos, PLH)

Foi UM POUCO difícil, porque a gente não falava sueco. Mas tinha alguns colegas que falavam inglês e alemão, aí ficou mais fácil. (LK, 13 anos, PLH)

Então sim..... *tá* UM POUCO difícil pra ele. (PL, 14 anos, PLA)

P: Und auf Portugiesisch? (*pedindo para o participante relatar o que assistiu em português*) UM POUCO complicado. (*risos*) (PL, 14 anos, PLA)

Eu falaria que eu sou UM POUCO brasileira e UM POUCO austríaca. (FL, 11 anos, PLI)

Como eu fiquei tempo fora, né, três anos... aí você meio... UM POUCO... inseguro. (MX, 13 anos, PLA)

Meu pai é advogado e ele falo de um jeito assim meio... então eu me sinto UM POUCO *alien*..... às vezes. (GW, 14 anos, PLI)

Ela é UM POUCO gringa, né? De tipo... ingênua UM POUCO... ainda. (GW, 14 anos, PLI)

Tipo o alemão é mais fácil na escola, porque não é todo mundo que fala fluentemente, tipo tem um grupo melhor e tem uns UM POUCO piores. (BN, 13 anos, PLI)

Foi... tipo eu achava que ia ser UM POUCO mais difícil, na verdade. Mas foi mais ou menos tranquilo, porque eu ainda sabia falar praticamente fluentemente, daí agora eu já sei tudo normal. (BN, 13 anos, PLI)

Mas ele é UM POUCO mais bobinho. (LK, 13 anos, PLH)

Eu acho que... tipo... sem ser na escola, porque o alemão é mais fácil na escola do que o português. Eu acho que UM POUCO mais português, tenho mais facilidade. (BN, 13 anos, PLI)

Alemão também é menos falado, UM POUCO mais que o português. (BN, 13 anos, PLI) Misto! Não... UM POUQUINHO de cada, vai. (LY, 9 anos, PLH)

Quando a gente sai da escola, que a gente já tá com tanto alemão, aí a gente fala UM POUQUINHO de alemão com ela, mas aí ela fala português, aí a gente também aos poucos começa a falar português com ela. (LY, 9 anos, PLH)

Mas às vezes tem UM POUQUINHO de alemão na Páscoa, por exemplo, o chocolate de coelhinho é da Alemanha. (LX, 10 anos, PLI)

Aqui também tem essa coisa UM POUQUINHO de falsidade, que é uma coisa que eu não curto muito. (GW, 14 anos, PLI)

Eu tenho ainda UM POUQUINHO de medo. (SO, 9 anos, PLH)

Só UM POUQUINHO, dá pra ele! Só UM POUQUINHO! (SO, 9 anos, PLH)

Eu sou a única nessa mesa que não tenho sotaque em alemão. (SO, 9 anos, PLH) L.: O (nome do amigo) também não vai ter.

Talvez. Eu acho que ele vai ter, sim... UM POUQUINHO. (SO, 9 anos, PLH) Eu queria pegar UM POUQUINHO pra ver como é que é. (SO, 9 anos, PLH)

P: Ah mas você sabe desenhar também. UM POUQUINHO. (SO, 9 anos, PLH)

A girafa já ficou UM POUQUINHO aqui... tem muitos velhos, eles são bem velhos. (SO, 9 anos, PLH)

P: E quando você fala português? Só na escola?

Escola... e UM POUQUINHO com a minha mãe... e com a professora na minha casa. (PH, 8 anos, PLA)

Ela sabe falar UM POUQUINHO só. Ela sabe falar mais alemão do que português. (FL, 11 anos, PLI)

Ele caiu no gelo e o gelo quebrou e aí ele queria pegar, mas caiu na água e aí ele subiu e não conseguiu pegar a noz. E depois ele chorou UM POUQUINHO. (FW, 8 anos, PLH)

A minha família é austríaca, eu tenho que saber falar... pelo menos UM POUQUINHO. (LC, 13 anos, PLI)

P: E elas conseguem pegar?

UM POUQUINHO! Sim, sim! (SO, 9 anos, PLH)

P: Um pouquinho?

Mais ou menos! (SO, 9 anos, PLH)

Às vezes o meu jeito... as pessoas aqui acham UM POUQUINHO maluco, porque eu aprendi lá no Brasil. (SO, 9 anos, PLH)

Porque ele ficou UM POUQUINHO fresco. (SO, 9 anos, PLH)

Hum... eu sou mais alemãozinho UM POUQUINHO, porque na Suíça fala mais alemão e não português. (FW, 8 anos, PLH)

Azul e verde é *Türkis*. É verde... e azul UM POUQUINHO também. É os dois! (SO, 9 anos, PLH)

A noz cai UM POUQUINHO longe dele. (LC, 13 anos, PLI)

Ele fica UM POUQUINHO perto, mas daí dá alguma coisa errado. (NF, 9 anos, PLH) L: O que você fez uma vez? Você cortou o cabelo?

Tava já UM POUQUINHO assim... aí eu pensei “ah vai...”. (SO, 9 anos, PLH)

Nas aulas de alemão, às vezes quando... é sobre a aula, tem que conversar em alemão, então eles conversam em alemão. Mas só que... se não, eles às vezes conversam UM POUQUINHO em português. (FL, 11 anos, PLI)

UM POUQUINHO mais *pro* português, na realidade. (LY, 9 anos, PLH)

UM POUQUINHO mais em alemão, porque... eu nasci na Suíça e na Suíça quase sempre fala alemão. (FW, 8 anos, PLH)

P: Certo. Em que língua você se sente mais confortável pra falar?

Hum... difícil... é que eu gosto das duas línguas, mas me costumo UM POUQUINHO mais falar... português eu converso muito com a minha mãe, mas com os meus amigos, é claro que eu falo alemão. (DF, 11 anos, PLH)

P: Legal. E se você tivesse que se apresentar, você se apresentaria como brasileiro ou como suíço?

UM POUQUINHO mais como brasileiro. (DF, 11 anos, PLH)

UM POUQUINHO menos, porque esse eu até me lembro como a gente pintou e o gorila também. (SO, 9 anos, PLH)

Eu sou melhor assim que a minha irmã (*em falar alemão*), sem querer me gabar, mas todo mundo fala e eu acho que é UM POUQUINHO verdade. (LX, 10 anos, PLI)

Então... não sei... então... (*procurando pela palavra*) tem um... UM POUQUINHO esquilo. (PL, 14 anos, PLA)

Eu acabo me sentindo meio um *alien*... UM POUQUINHO. (GW, 14 anos, PLI) Acaba sendo uma desculpa UM POUQUINHO assim, sabe? (GW, 14 anos, PLI)

ANEXO XV – Usos do item *tipo*

TIPO esse aqui é quase como cristal. (LY, 9 anos, PLH)

Aí TIPO essa pedra aqui é para você botar no Wurzelchakra (LY, 9 anos, PLH)

Aí no Brasil a gente comprou a bíblia dos cristais... que TIPO tem explicado isso. (LY, 9 anos, PLH)

No meu aniversário a minha mãe me deu de presente TIPO uma explicação. (LY, 9 anos, PLH)

Os minerais TIPO essa, essa.se botam na água. (LY, 9 anos, PLH)

Você bota no pulso... *pra* TIPO.....antes da escola. (LY, 9 anos, PLH)

Mas, então, TIPO os amigos.eles também dizem que “é sua filha?”. (LY, 9 anos, PLH)

Então, TIPO..... a gente pega TIPO uma música bem popular italiana. (LY, 9 anos, PLH)

Ela me deu um dez em uma matéria.....TIPO ela me deu nove em italiano. (LY, 9 anos, PLH)

E TIPO em ciências ela me deu um dez, mesmo que eu não entendia nada daquelas coisas que eles tavam fazendo. (LY, 9 anos, PLH)

P: Você fala em alemão com o seu pai. Tem alguma situação em que você fale em português com ele?

Sim, TIPO no WhatsApp. Quando ele *tá*..... TIPO aqui em Munique e nós em Florença, aí eu

escrevo em português. (LY, 9 anos, PLH)

Só que TIPO se tem um prato sujo no armário, a mamãe começa a bronca em alemão e termina em português. (LY, 9 anos, PLH)

O italiano... TIPO quando eu tô chamando ele pra falar com o meu amigo italiano... ou...

quando tem pessoas que entendem alemão e português. (LY, 9 anos, PLH)

Se a gente não vai no Natal lá, a gente vai no verão. TIPO esse ano a gente vai no Natal, porque no ano passado a gente foi no verão daqui. (LY, 9 anos, PLH)

Se vem TIPO um autor português ... aí a gente vai na biblioteca e aí a gente tem mais tempo. (LY, 9 anos, PLH)

E a gente perde TIPO uma aula de alemão. (LY, 9 anos, PLH)

TIPO tem um programa que é um gaúcho que fez uma paródia. (LY, 9 anos, PLH)

Acho que foi... foi bom, ver coisas diferentes assim, TIPO no Brasil... o calor... e na Suécia fez tanto frio. (AK, 13 anos, PLH)

A.K.: TIPO... muita fruta. (AK, 13 anos, PLH)

TIPO ASSIM... presentinhos. (CK, 9 anos, PLH)

Essa montanha tava assim de gelo... TIPO uma pista de esqui, aí você pode pular assim. (CB, 12 anos, PLH)

Ela faz TIPO um ensopado de carne também. (FL, 11 anos, PLI) Ele viu que tinha TIPO um

círculo assim. (FL, 11 anos, PLI)

Mas às vezes ele fala que TIPO se não falar português, quando a gente for pra Áustria nas férias, a gente vai ter que ir na aula lá. (ML, 11 anos, PLI)

É... TIPO algumas coisas em português eu não sei tanto e algumas coisas em alemão também (*respondendo à pergunta sobre em qual língua ela tem mais facilidade para escrever*) (ML, 11 anos, PLI)

Alemão depois... mas TIPO ainda quando eles tiverem pequenos. (ML, 11 anos, PLI)

Olha, TIPO ASSIM meu pai fala em alemão toda hora com a gente, só que a gente responde toda hora em português. (LN, 14 anos, PLI)

Só que ele TIPO não é que ele fala alemão TIPO alemão... ele fala alemão com dialeto. (LN, 14 anos, PLI)

A gente só fala TIPO... a gente entende tudo, só que a gente TIPO... a gente fala alemão normal. (LN, 14 anos, PLI)

A gente TIPO... a minha mãe também tentou fazer que a minha vó falasse TIPO holandês com a gente. (LN, 14 anos, PLI)

Daí ele falou pra minha vó, que se a gente ficasse falando português TIPO... entre a gente e ela visse, era pra ela colocar a gente na escola. (LN, 14 anos, PLI)

TIPO no tempo livre assim... eu... na verdade, no tempo livre, eu já lia livro em alemão. (LN, 14 anos, PLI)

Eu ganhei uma vez... de TIPO sorteio assim de classe, eu ganhei um livro em alemão. (LN, 14 anos, PLI)

Eu comecei a ler, eu gostei, aí TIPO eu comprei todas as coleções assim. (LN, 14 anos, PLI)

TIPO no começo eu não tava entendendo nada, só que daí... depois que começou, ficou mais legal assim. (LN, 14 anos, PLI)

É verdade, é porque TIPO... tem acho menos gramática, essas coisas. (LN, 14 anos, PLI) Aí eu vou tentar... TIPO... falar alemão com eles. (LN, 14 anos, PLI)

A nossa vó aqui do Brasil sabe falar alemão. Eles aprenderam lá na Holanda... você fala TIPO francês, alemão... você aprende. (LN, 14 anos, PLI)

É que TIPO... eu nasci lá, daí... eu gosto de lá também. (LN, 14 anos, PLI) No Brasil, eu acho que TIPO tem mais frutas. (LN, 14 anos, PLI)

Mas lá tem TIPO... *mirtilo* eu acho... (LN, 14 anos, PLI)

Você TIPO pega... você tá passeando assim... daí tem lá. (LN, 14 anos, PLI)

A gente sempre quando a gente vai na casa da minha vó, TIPO... tem o *Wald* do lado da casa dela, a gente sempre vai lá, a gente faz caminhada, a gente sei lá... abre floresta, sabe? (LN, 14 anos, PLI)

Aí tem TIPO um negócio no chão que você... tem TIPO... acho que *mirtilo*... TIPO no chão. (LN, 14 anos, PLI)

É que a gente tava pensando em fazer TIPO um intercâmbio assim, sabe? (LN, 14 anos, PLI)

Mas TIPO a gente falaria... bom, na verdade, aqui no Brasil às vezes TIPO quando a gente não pode falar uma coisa TIPO em público, sabe? TIPO ASSIM. (LN, 14 anos, PLI)

TIPO... mais ou menos três anos assim. (LN, 14 anos, PLI) Tem vários contos... TIPO “Era uma vez”. (LE, 11 anos, PLI) Tanto faz pra ele, TIPO às vezes... (ME, 10 anos, PLI)

Aí tem que fazer uma frase maior TIPO... ah sei lá! (LC, 13 anos, PLI) É muito perto, é TIPO meia hora da casa deles. (LC, 13 anos, PLI)

Assim... você tá falando... TIPO... (*pedindo para a entrevistadora repetir a pergunta*) (LC, 13 anos, PLI)

E também TIPO a gente tá na cozinha e ele começa a falar alemão do nada. (LX, 10 anos, PLI)

Às vezes na aula de alemão, entra um pouco de português no meio, TIPO “iceberg”. (LX, 10 anos, PLI)

A gente fala TIPO todo dia assim. (LX, 10 anos, PLI)

Os livros em alemão como é pra criança, eles falam de um jeito mais razoável e não pegam palavras TIPO ao invés de “ciência”, Sachkunde. (LX, 10 anos, PLI)

Eu entendi a história toda TIPO... tem umas partes que é estranho. (LX, 10 anos, PLI)

Às vezes como TIPO é um livro que conta uma história antiga, eles falam de outro jeito TIPO “vós”, “tu”, “és”, essas coisas. (LX, 10 anos, PLI)

Eles não têm várias palavras pra “ciência” ou várias palavras pra tudo TIPO... aqui tem várias palavras pra tudo, que nem sabia que existia. (LX, 10 anos, PLI)

Eu me sinto (*confortável*), mas TIPO em alemão às vezes eu não sei tanta coisa TIPO nome de algumas coisas, aí eu fico meio confusa. (LX, 10 anos, PLI)

A gente já ficou um mês lá, TIPO vinte dias... por aí. (LX, 10 anos, PLI)

A gente vai visitar uns lugares TIPO a gente foi no Catavento... Cata sei lá o que em São Paulo ... acho que é Catavento. (LX, 10 anos, PLI)

Ele usou o gelo como escorregador assim TIPO um tobogã. (LX, 10 anos, PLI) Só que aí TIPO ASSIM ele solta de novo. (LX, 10 anos, PLI)

TIPO a família do meu pai é alemã e a família da minha mãe é brasileira. (CL, 13 anos, PLA)

Ela tentava me ensinar, TIPO eu ouvia, eu entendia tudo que ela falava, mas eu respondia em alemão. (CL, 13 anos, PLA)

TIPO até os nove anos eu entendia ela. (CL, 13 anos, PLA)

TIPO quando a minha mãe chegou na Alemanha, ela não sabia falar alemão, então falavam em inglês. (CL, 13 anos, PLA)

E a mãe... TIPO a mãe dele, a minha madrastra, é da Austrália. (CL, 13 anos, PLA)

A situação do meu pai... TIPO os dois filhos... os dois são alemães, só que um mora na Austrália e o outro mora no Brasil. (CL, 13 anos, PLA)

TIPO tem alguns vídeos de mim falando português. (CL, 13 anos, PLA) P: E como foi a sua adaptação quando você chegou aqui?

Ah foi sei lá... TIPO me zuavam um pouco. (CL, 13 anos, PLA)

Mas graças a Deus TIPO... eu consegui me adaptar antes de entrar na escola. (CL, 13 anos, PLA)

Então eu fiquei meio TIPO... praticamente... acho que praticamente meio ano em casa. Uma vez indo numa aula particular por semana. (CL, 13 anos, PLA)

Aí eu... TIPO aí eu não tive mais sotaque quando eu entrei na escola. (CL, 13 anos, PLA) Eu respondia TIPO... poucas coisas. (CL, 13 anos, PLA)

Eu respondia TIPO “ah eu não quero”. (CL, 13 anos, PLA)

P: E ela insistiu em falar sempre português com você?

Sim, TIPO ela não falava “fala português agora”, ela deixava eu falar alemão, mas ela continuava falando em português comigo. (CL, 13 anos, PLA)

Quando a gente tá TIPO perto de outros e eu sei lá... (CL, 13 anos, PLA)

A gente tá em algum lugar e eu quero ir embora e eu... TIPO... eu não quero ser mal educada pro outro. (CL, 13 anos, PLA)

Eu falo TIPO “Können wir gehen?” TIPO “eu não quero mais ficar aqui”. (CL, 13 anos, PLA)

A gente parou um pouco de falar, porque TIPO teve as provas... e agora são as férias, eu tô descendo bastante lá no meu prédio, aí não tem muito tempo. (CL, 13 anos, PLA)

Mas TIPO quando a gente fala, a gente fala bastante. (CL, 13 anos, PLA)

É engraçado, porque quando eu vou pra Alemanha... TIPO aqui eu penso em português. (CL, 13 anos, PLA)

TIPO quando eu tô aqui, meu português é bem melhor que o alemão, TIPO... dá pra perceber, né? (CL, 13 anos, PLA)

Só que TIPO quando eu passo lá um tempo, eu começo a... TIPO... eu começo a pensar em alemão, eu começo a sonhar em alemão. (CL, 13 anos, PLA)

E TIPO eu começo a falar alemão melhor do que português. (CL, 13 anos, PLA) Aqui TIPO... quando eu tô aqui, português é bem melhor. (CL, 13 anos, PLA) TIPO falo direto português. (CL, 13 anos, PLA)

Quando eu tô lá, eu falo alemão direto. E quando eu chego da viagem, às vezes eu até falo alemão com a minha mãe TIPO... Então depende de onde eu tô. (CL, 13 anos, PLA)

A gente fala bastante português e eu TIPO eu falo muito na aula. (CL, 13 anos, PLA)

Ah sim, tem um amigo TIPO... tem um menino aqui que chama (*nome do colega*). (CL, 13 anos, PLA)

Na verdade, eu acho que TIPO ele nasceu no Japão, foi pra Alemanha e veio pra cá. (CL, 13 anos, PLA)

Mas TIPO ASSIM as minhas notas em alemão, por exemplo, são bem melhores que em português. (CL, 13 anos, PLA)

TIPO eu falo melhor português, quando eu tô no Brasil, mas minhas notas são melhores em alemão. (CL, 13 anos, PLA)

É muito raro eu ver ele, TIPO muito raro. (CL, 13 anos, PLA)

Só que TIPO quando eu vejo ele, parece que a gente tá a vida toda já junto, sabe? (CL, 13 anos, PLA)

E ele tá aprendendo TIPO ele perdeu o alemão... ele só fala inglês. Ele tá começando a aprender alemão agora. (CL, 13 anos, PLA)

TIPO eu e o meu pai, a gente tem uma relação... a gente sempre ri de tudo! (CL, 13 anos, PLA)

TIPO *pra* ele é meio difícil, né? Ele tem cinquenta e pouco já. (*falando sobre o pai alemão aprendendo português*) (CL, 13 anos, PLA)

TIPO... português e alemão são línguas opostas, né? (CL, 13 anos, PLA)

TIPO... eu gosto mais de alemão... livro em alemão. (CL, 13 anos, PLA)

TIPO... eu tenho bastante livro em alemão. (CL, 13 anos, PLA)

TIPO... é muito estranho... sério. (CL, 13 anos, PLA)

TIPO... entre essas línguas é muito estranho. (CL, 13 anos, PLA)

Porque TIPO... sei lá... por exemplo... pra ler, eu gosto mais de alemão. Pra falar com os amigos, eu gosto mais de português. (CL, 13 anos, PLA)

Ou quando TIPO... sabe o alfabeto? Eu não sei falar em português, eu só sei falar em alemão. (CL, 13 anos, PLA)

Então TIPO “a b c d e f g h” (*falando em alemão*). (CL, 13 anos, PLA)

Ou sei lá, quando eu *tô* aqui eu só falo em português, quando eu *tô* na Alemanha, eu só falo em alemão, TIPO... é... sei lá. (CL, 13 anos, PLA)

TIPO... não, assim... correção externa... a maioria vai bem mal. (CL, 13 anos, PLA)

Aí TIPO em redação... eu vou bem. (CL, 13 anos, PLA)

TIPO aqui dá *pra* perceber, eu sou bem melhor no português. (CL, 13 anos, PLA)

E quando eu *tô* lá, eu falo alemão TIPO na hora. (CL, 13 anos, PLA)

Mas TIPO sei lá... eu acho... eu acho legal TIPO se eles pudessem ser... TIPO que nem eu, falar português e alemão. (CL, 13 anos, PLA)

TIPO mesmo que eu more aqui, mesmo que a minha mãe seja brasileira, eu... eu me defino... eu me defino como alemã. (CL, 13 anos, PLA)

TIPO... de como eu sou? TIPO... sei lá... engraçada? (CL, 13 anos, PLA)

É que eu não falo TIPO muito TIPO “meu Deus!” (CL, 13 anos, PLA)

Mas TIPO eu falo bastante na aula... eu acho que isso é meio... TIPO isso não é muito da Alemanha. (CL, 13 anos, PLA)

Mas TIPO... é... por exemplo... dizem que eu... é... sou TIPO... não... meio... bastante justa, sabe? (CL, 13 anos, PLA)

É personalidade ou TIPO... de corpo e essas coisas? (*apresentando dúvida sobre a pergunta da entrevista*) (CL, 13 anos, PLA)

É porque TIPO... pelo que eu sei, eu não sou muito rígida... sabe? (CL, 13 anos, PLA)

Na Alemanha as pessoas não têm muito... sabe? Contato TIPO... sei lá... aqui no Brasil a gente sempre senta tão juntinho. (CL, 13 anos, PLA)

Só que TIPO as melhores amigas dela não são aqui do Brasil, são da Alemanha. (CL, 13 anos, PLA)

TIPO ele *tava* em cima de uma torre de gelo. (CL, 13 anos, PLA) Aí TIPO no final ia pra cima de novo. (CL, 13 anos, PLA)

As piranhas conseguiram ir TIPO na superfície. (CL, 13 anos, PLA)

E TIPO a noz *tá* meio longe dele, mas quando ele anda um pouco, a bola vai pro outro lado. TIPO quando a bola se move um pouco. (CL, 13 anos, PLA)

Só que TIPO ele queria pegar a noz. (CL, 13 anos, PLA)

E *tava* TIPO destruindo a terra. (CL, 13 anos, PLA)

Era um nome lá... que TIPO todos os continentes *tavam* juntos. (CL, 13 anos, PLA)

Aí TIPO ele foi pro lado. (CL, 13 anos, PLA)

Aí TIPO foi *pro* outro lado. (CL, 13 anos, PLA)

TIPO começa com esse esquilo. (CL, 13 anos, PLA)

Ele queria essa noz e TIPO ela *tava* embaixo da água. (CL, 13 anos, PLA)

Ele tentava TIPO ficar embaixo da água. (CL, 13 anos, PLA)

TIPO... o lago *tava* congelado. (CL, 13 anos, PLA)

Tem uma hora que TIPO ele conseguiu. (CL, 13 anos, PLA)

Aí TIPO como a noz *tava* do outro lado, ela voou pra cima. (CL, 13 anos, PLA)

Aí TIPO ele caiu de lado . (CL, 13 anos, PLA)

A noz *tava* TIPO no meio. (CL, 13 anos, PLA)

TIPO ele fica pulando em cima das piranhas *pra* conseguir ir TIPO pra superfície. (CL, 13 anos, PLA)

TIPO no final na superfície eles conseguem, mas TIPO dentro da água, não. (CL, 13 anos, PLA)

Eles estão TIPO divididos. (CL, 13 anos, PLA) É só TIPO um resumo? (CE, 10 anos, PLI)

A noz sai voando TIPO uma catapulta que ele fez. (BH, 11 anos, PLA)

Às vezes quando TIPO eu tô falando com a minha mãe e daí meu pai meio que entra no assunto assim, daí ele tenta também falar português. (BN, 13 anos, PLI)

Quando eu tô falando só com um ou só com outro é sempre... TIPO com a minha mãe só português, com a minha irmã também só português e com o meu pai só alemão. (BN, 13 anos, PLI)

Porque TIPO todo mundo falava inglês. (BN, 13 anos, PLI)

Mas daí TIPO no começo eu não falava muito bem, daí TIPO só falava com os alemães que tinham lá na escola. (BN, 13 anos, PLI)

Mas depois quando eu aprendi a falar TIPO inglês fluentemente, eu fiz outros amigos da Austrália, Canadá, França. (BN, 13 anos, PLI)

Eu acho que é mais uma coisa TIPO... sei lá... eles queriam que eu falasse mais uma língua, sempre ajuda na vida. (BN, 13 anos, PLI)

Só se a gente *tá* TIPO falando uma coisa meio TIPO que a gente *tá* junto com muita gente que não é pra elas entenderem. (BN, 13 anos, PLI)

Ele faz muitas vezes TIPO Bratwurst, (*outros exemplos de comidas alemãs*), a gente também come comida alemã muitas vezes. (BN, 13 anos, PLI)

Quando ele vai pra Alemanha, às vezes ele traz TIPO comida também que não tem aqui. TIPO chocolate que eu gosto, é muito bom. (BN, 13 anos, PLI)

Toda TIPO... nova temporada, eu peço pra ele trazer uma camisa pra mim do Dortmund. Daí eu tenho TIPO as três últimas. (BN, 13 anos, PLI)

Ela TIPO sempre falava em português com a gente. (BN, 13 anos, PLI)

Foi... TIPO eu achava que ia ser um pouco mais difícil, na verdade. Mas foi mais ou menos tranquilo, porque eu ainda sabia falar praticamente fluentemente, daí agora eu já sei tudo normal. (BN, 13 anos, PLI)

Mas eu fiquei com TIPO adaptação, então eu não podia ficar de recuperação em nenhuma matéria brasileira. (BN, 13 anos, PLI)

Meu melhor amigo aqui eu falo com ele em alemão, porque ele é TIPO metade alemão também. (BN, 13 anos, PLI)

Não, TIPO... com as pessoas... TIPO... sem ser o professor assim, ou quando eu não participo da aula, eu tô conversando assim, mais... português, sim. (BN, 13 anos, PLI)

Só TIPO... é que são menos pessoas que falam alemão. Falam mais português. (BN, 13 anos, PLI)

Eu não gosto muito de ler... então TIPO... eu sei ler tudo normal. (BN, 13 anos, PLI) Porque TIPO os filmes são mais em inglês assim também. (BN, 13 anos, PLI) Alemão só tem TIPO um por ano, dois no máximo. (BN, 13 anos, PLI)

Se eu falo... com quem eu falo alemão, se eu falar em português, TIPO eles entendem português do mesmo jeito assim... é meio estranho às vezes. (BN, 13 anos, PLI)

Eu acho que... TIPO... sem ser na escola, porque o alemão é mais fácil na escola do que o português. (BN, 13 anos, PLI)

TIPO o alemão é mais fácil na escola, porque não é todo mundo que fala fluentemente, tipo tem um grupo melhor e tem uns um pouco piores. (BN, 13 anos, PLI)

Eu tô no grupo melhor, mas mesmo assim tem gente que TIPO não fala fluentemente, daí TIPO... é mais fácil. Porque TIPO eu tirei nove vírgula três e dez duas vezes. (BN, 13 anos, PLI)

É que quando eles se... TIPO... encontraram assim... minha mãe tava morando em... não, na verdade, a primeira vez, meu pai tava morando nos Estados Unidos e minha mãe no Brasil, eles ainda tavam na faculdade assim. (BN, 13 anos, PLI)

Aí TIPO era mais fácil falar inglês, porque meu pai não sabia falar português e minha mãe não sabia falar alemão. (BN, 13 anos, PLI)

Daí TIPO só falavam inglês mesmo. (BN, 13 anos, PLI)

Acho que foram alguns amigos... TIPO sei lá... umas cinco pessoas assim... no México. (BN, 13 anos, PLI)

Acho que se a minha esposa for brasileira ou alemã... português TIPO... português e alemão. Talvez se ela for, por exemplo, alemã, eu vou falar português e ela fala em alemão, por exemplo.

(BN, 13 anos, PLI)

Se ela for brasileira, daí eu falo mais em alemão, porque TIPO... é bom eles saberem mais línguas. (BN, 13 anos, PLI)

Acho que... mais brasileiro. Mas... sei lá... uma coisa engraçada é que TIPO... se eu... eu queria ser jogador sei lá... de futebol ou handbol, por exemplo. Futebol, eu TIPO... não, é melhor handbol. Handbol, a seleção brasileira é bem pior do que a alemã... então se eu tiver TIPO em um lugar ou na brasileira ou na alemã, eu vou escolher a da Alemanha, daí eu vou TIPO me apresentar bem mais como alemão. (BN, 13 anos, PLI)

Eu acho que... é que TIPO... eu sou bem... sei lá... tímido. Eu converso bastante assim com os meus amigos, mas às vezes TIPO com algumas pessoas que eu não conheço muito bem, eu sou bem TIPO... pra trás assim, sei lá. (BN, 13 anos, PLI)

Inglês é o que TIPO mais ajuda quando eu vou viajar. (BN, 13 anos, PLI)

O esquilo... ele TIPO meio que desce uma rampa assim. (BN, 13 anos, PLI)

Ele sai TIPO correndo assim meio pulando por cima delas. (BN, 13 anos, PLI)

Uma piranha TIPO morde a mão dele. (BN, 13 anos, PLI)

Ele TIPO levanta assim. (BN, 13 anos, PLI)

Ele tentou TIPO enfiar no gelo. (BN, 13 anos, PLI)

Aí TIPO ele viu que ia rachar. (BN, 13 anos, PLI)

Ele TIPO tinha que correr assim. (BN, 13 anos, PLI)

Aí sempre que girava meio que a terra partia bem do jeito que TIPO os continentes são hoje em dia. (BN, 13 anos, PLI)

Daí TIPO quando a avelã tá de um lado do gelo, ele tá do outro. (BN, 13 anos, PLI)

Ele fica tentando pegar ela, mas TIPO acaba não conseguindo. (BN, 13 anos, PLI)

Ele chega bem perto, porque TIPO ele até encosta nela assim. (BN, 13 anos, PLI)

Então TIPO o esquilo nos dois ele tenta pegar a avelã. (BN, 13 anos, PLI)

Aí a água que TIPO... ele não quer pular na água. (BN, 13 anos, PLI)

Ele TIPO meio que consegue fugir assim, mas ela consegue pegar tipo o braço dele assim só. (BN, 13 anos, PLI)

Ele tá TIPO encostando até na avelã. (BN, 13 anos, PLI)

Ele faz de tudo *pra* conseguir a noz, daí TIPO ele se estica, ele faz de tudo. (AN, 10 anos, PLI)

Ela nasceu aqui, só que TIPO ela fala muito alemão com... TIPO... se a pessoa não sabe falar alemão, ela fala português, mas ela não fala fluente. (AN, 10 anos, PLI)

TIPO a gente sempre fazia uma brincadeira que falava assim “Deutsch sprechen”! (AN, 10 anos, PLI)

Então, ela gosta que eu responda em alemão. Às vezes, TIPO eu respondo em português, porque eu convivo mais com o português. (AN, 10 anos, PLI)

É que eu demoro pra ler o livro inteiro, TIPO se for um livro de dez páginas, cinco páginas, eu leio. (AN, 10 anos, PLI)

É que não tem pessoal na nossa classe TIPO que fica falando alemão assim, sabe? (AN, 10 anos, PLI)

Não tem alemão... TIPO... tem um, mas ele fala português. (AN, 10 anos, PLI)

Não sei, é que TIPO... muitas pessoas falam que eu tenho cara de alemã, mas eu não sei. Eu não me sinto alemã. (AN, 10 anos, PLI)

Só que ele não é... TIPO ele não fala do jeito carioca. (AN, 10 anos, PLI)

Todo mundo fala inglês assim, né? TIPO em todo país que você vai, eles falam inglês. (AN, 10 anos, PLI)

Tem algumas amigas alemãs que eu falo alemão com elas e com o meu pai. Só que assim não é sempre que eu falo alemão com o meu pai, porque sempre tem TIPO uma coisa... por exemplo, minha mãe tá junto, aí a gente tem que falar português, porque é mais fácil pra ela entender. (SL, 13 anos, PLI)

TIPO ASSIM.. eu acho que eles ligam pra cá também, quando é Dia das Mães, Dia dos Pais aqui e a gente liga pra lá quando é lá, entendeu? (SL, 13 anos, PLI)

As aulas são em alemão, sabe? Principalmente TIPO pro currículo B, porque eu acho que no currículo A não é assim. (SL, 13 anos, PLI)

Eu acho que quando eu era pequena, eu TIPO... sei lá... era mais desleixada assim com o alemão. (SL, 13 anos, PLI)

E foi natural, né? Porque TIPO foi o ambiente de casa que me ensinou isso. (SL, 13 anos, PLI)

Tem as vezes que meu pai tá no carro comigo, TIPO a gente tá sei lá... dando carona pra alguém, meu pai ele acaba falando alemão comigo e ele acaba falando alemão com a pessoa, porque ele acha que a pessoa tá super acostumada a falar alemão, né? (SL, 13 anos, PLI)

A mãe dela fala alemão comigo TIPO sempre. (SL, 13 anos, PLI)

Eu acho que TIPO ASSIM... eu vou... eu acho que lá vai ser mais importante manter o português, né? (SL, 13 anos, PLI)

Ah então.. eu acho que eu sempre me considero metade brasileira metade alemã, porque eu tenho TIPO muita mania de... alemã e muito mania brasileira. (SL, 13 anos, PLI)

Então nisso eu me considero mais alemã, porque TIPO lá quando eu fui tava nevando e tudo mais, eu adorava o clima lá, entendeu? (SL, 13 anos, PLI)

Então... mais alemã, eu acho que é TIPO... ah mais essa coisa do frio assim. (SL, 13 anos, PLI)

Não sei, eu acho que essa coisa de... sempre... eu acho que a gente comemora muito mais os feriados do que lá... o brasileiro TIPO em geral. (SL, 13 anos, PLI)

Eu já esqueci dos detalhes, mas TIPO no geral. (GW, 14 anos, PLI)

É pouco que TIPO descreva o que tá acontecendo nesse vídeo, sabe? É uma coisa tão simples. (GW, 14 anos, PLI)

E aí ainda tá descendo, tá TIPO momento Alice no País das Maravilhas, descendo naquele buraco do coelho. (GW, 14 anos, PLI)

Nesse aí ele tenta TIPO nadar assim... atrás da noz. (GW, 14 anos, PLI)

Aí TIPO , né? Mexeu com a noz, mexeu comigo. (GW, 14 anos, PLI)

Ele tá em cima de uma... não é... é TIPO um iceberg de neve, que não é tão grande, mas é altinho

assim comparado com onde ele tá. (GW, 14 anos, PLI)

Acho que TIPO no começo do filme assim... no tobogã fica todo mundo assim meio... sei lá... enfim. (GW, 14 anos, PLI)

Aí eles fizeram TIPO um crossroad do filme. (GW, 14 anos, PLI)

Lá embaixo ficam tocando funk, sabe? TIPO... eu nem quero sair. (GW, 14 anos, PLI)

Mas TIPO... mas depois de ficar tanto tempo TIPO na Inglaterra, Alemanha e tal... eu fico “putz...”, sabe? (GW, 14 anos, PLI)

TIPO eu não posso falar “oi”... “não olha pra ele!” TIPO eu não posso falar “oi”! (GW, 14 anos, PLI)

Aí eu preciso tomar banho TIPO à noite, aí você acorda, o cabelo já tá... oleoso. (GW, 14 anos, PLI)

Aí eu só peguei umas maquiagens assim TIPO... sabe? Aquilo que deu pra pegar. (GW, 14 anos, PLI)

Aí na hora de dormir... eu TIPO fui pra cama às onze assim. (GW, 14 anos, PLI)

P: Nesse intervalo, as piranhas conseguem pegá-lo? Não, né? TIPO... agora? (GW, 14 anos, PLI)

Então eu fico TIPO eu tento até dar uma americanizada, sabe? (GW, 14 anos, PLI)

Ou ficar falando um monte de palavrão em alemão pra falar “ah eu sei falar isso”. Não... TIPO. (GW, 14 anos, PLI)

A minha avó vai falar TIPO “ah não deve ser tão difícil”. (GW, 14 anos, PLI)

Mas aí eu fico TIPO “ah mas será mesmo?”. (GW, 14 anos, PLI)

Então francesa assim... TIPO dos pais terem descendentes franceses, sabe? (*explicando porque disse, como piada, que a avó seria “francesa falsa”*) (GW, 14 anos, PLI)

Mas aí, sabe? A partir de TIPO três anos assim. (GW, 14 anos, PLI)

Ela chegou aqui e eu acho que TIPO dois anos depois meu irmão nasceu. (GW, 14 anos, PLI)

Mas tão bonitinho! Do TIPO de falar... minha mãe falar “rodondo”! (GW, 14 anos, PLI)

Ela fala bem, mas tem aqueles errinhos que TIPO... acho que é mais pelo sotaque, nem é erro. Gramaticalmente, a maioria tá certo. (GW, 14 anos, PLI)

Eles falam TIPO... (*pensando em alguma coisa para citar*) me dá uma coisa pra eu ler. (GW, 14 anos, PLI)

Aí eu fico TIPO “você sabe falar”. (GW, 14 anos, PLI)

TIPO eu falo com o meu irmão. (GW, 14 anos, PLI)

Aí ele fica TIPO “Giulia, você foi homofóbica.” (GW, 14 anos, PLI)

Eu nunca iria falar “eu sou... TIPO uma brasileira”. (GW, 14 anos, PLI)

Todo mundo quer... não necessariamente chamar a atenção, mas que pessoas gostem delas, né? TIPO... é o que todo mundo quer. (GW, 14 anos, PLI)

Amo ir pra Paraty, mas uma vez que... você vai de uma área pra outra...sabe TIPO... teve tiroteio lá. Então fica aquela coisa meio... é meio doido. (GW, 14 anos, PLI)

A gente fica em barco, então é TIPO outra realidade. (GW, 14 anos, PLI)

Então a gente assistia TIPO um documentário de como fazer pasta de dente. Aquela pasta colorida, sabe? (GW, 14 anos, PLI)

Aí a gente assistia TIPO vinte vezes! (GW, 14 anos, PLI)

A gente tem aqueles CDs de TIPO línguas assim, sabe? Então TIPO “a bola”. (GW, 14 anos, PLI)

Sabe TIPO... uns pés assim. (GW, 14 anos, PLI)

Aqui seria TIPO “ah meu Deus!”. (GW, 14 anos, PLI)

Talvez a pessoa TIPO “tá bonito?” e aí talvez a pessoa fala “tá”, porque tá feio e porque ela fica eu quero ser mais bonita do seu lado. (GW, 14 anos, PLI)

E na Alemanha, é mais essa coisa TIPO “Meu Deus! Como você tá bonita!” (GW, 14 anos, PLI)

Mas realmente TIPO “Como você tá bonita!” (GW, 14 anos, PLI)

E uma coisa que nunca me falaram TIPO na Alemanha uma coisa que falam “Nossa! Você é muito inteligente!” (GW, 14 anos, PLI)

E TIPO... de qualquer jeito assim. (GW, 14 anos, PLI)

Eu não sou muito fã de funk essas coisas TIPO pode tocar e tal. (GW, 14 anos, PLI)

Vai ser engraçado, sabe? Mas TIPO... tanto faz. (GW, 14 anos, PLI)

Mas aí também... é complicado... TIPO tudo tem seu limite assim. (GW, 14 anos, PLI)

TIPO não é que... eu tô foda-se. Mas não é uma coisa que vai me afetar assim TIPO... de eu não comer. (GW, 14 anos, PLI)

Ou coisa que faça TIPO parecer que mulheres são inimigas entre si. (GW, 14 anos, PLI)

Assim TIPO uns playboys ricos, só que... sabe? Personalidade ruim, feio. (GW, 14 anos, PLI)

Ele começou a falar com a minha mãe e TIPO os amigos em volta. (GW, 14 anos, PLI)

E os dois acabaram trocando... não número, porque naquela época não tinha celular, então TIPO... hotéis. (GW, 14 anos, PLI)

E ele falou TIPO “Qual é a sua?” (GW, 14 anos, PLI)

Ele ficou TIPO “Flores?” (GW, 14 anos, PLI)

Ela veio aqui TIPO... ela casou acho que em... 1999 ou 2000, alguma coisa assim. (GW, 14 anos, PLI)

TIPO por exemplo, uma coisa é você falar “ela zoa de mim”, sabe? “Ela faz... ela fica brincando.” Outra coisa é você falar TIPO... ou ela sabe... “faz bullying de brincadeira”. (GW, 14 anos, PLI)

Outra coisa é falar “ela ri de mim, ela faz bullying de mim” que aí já é mais TIPO “Nossa! Eu realmente maltrato minha mãe!” (GW, 14 anos, PLI)

Meu pai sempre fala “Gente, não é legal, sabe? Pensa...” Quando tá a minha avó... TIPO. *(explicando porque falam sempre em português quando há uma terceira pessoa na conversa que não entende alemão)* (GW, 14 anos, PLI)

Eu falo TIPO “Nossa, mas isso é muito aleatório.” (GW, 14 anos, PLI)

Ou TIPO “Nossa, que coisa desagradável.” (GW, 14 anos, PLI)

“Desagradável” é tão TIPO “passivo agressivo”. (GW, 14 anos, PLI)

Então TIPO “Por que que você fala isso? É tão desagradável.” (GW, 14 anos, PLI)

É muito bonitinha a história! Mas de TIPO de eu contar... todas as minhas amigas sabem a história. (GW, 14 anos, PLI)

Agora ela se sente que nem eu... que se sente meio deslocado lá... que fala uma coisa TIPO “não, era outra”. (GW, 14 anos, PLI)

Ela é um pouco gringa, né? De TIPO... ingênua um pouco... ainda. (GW, 14 anos, PLI)

Na Alemanha, né? Eu fiquei andando, tinha alguém andando no mesmo caminho que eu, eu fiquei olhando pra trás... TIPO... meio... sabe? (GW, 14 anos, PLI)

TIPO... uma pergunta aleatória “Você sabe como se faz a pasta colorida que sai da pasta de dente?” (GW, 14 anos, PLI)

Mas pra mim é “mano” TIPO chamar a atenção. (GW, 14 anos, PLI)

Eles usam TIPO... também... mas eles falam “brow”, “Bruder”. (GW, 14 anos, PLI)

A palavra é mais TIPO... tal palavra, tal palavra. (GW, 14 anos, PLI)

Muito livrinho de TIPO feminismo. (GW, 14 anos, PLI)

Então TIPO já é, sabe, ciência. (GW, 14 anos, PLI)

Mas em PTE é aquela coisa... TIPO... é totalmente não pessoal, é tudo bem fatos, fatos. (GW, 14 anos, PLI)

Quando você faz um texto, você usa aquelas palavras que TIPO “Nossa... que interessante, que curioso”. (GW, 14 anos, PLI)

São umas palavras TIPO... ahn... TIPO... do outro... não do outro lado... mas sabe? (GW, 14 anos, PLI)

Aquelas palavrinhas que a professora não te passa, daí minha mãe passa. TIPO... *außerdem, einerseits*. TIPO, sabe? (GW, 14 anos, PLI)

Meu pai falou: “eu me mato aqui pra pagar essa escola pra você sair desse país, porque... você não vai ficar aqui, TIPO... por favor.” (GW, 14 anos, PLI)

Você fica TIPO... TIPO “Parabéns, você não vai usar pra nada”. (GW, 14 anos, PLI)

É TIPO “Que da hora, né... mas...” (GW, 14 anos, PLI)

Ele vem com aquele papo TIPO “(nome de GW), no começo, um taxista ganhava mais do que eu”. (GW, 14 anos, PLI)

Mas, sabe, ter TIPO línguas. Línguas pra mim é o mais importante. (GW, 14 anos, PLI)

Também TIPO... correr, bicicleta, né, óbvio. (GW, 14 anos, PLI)

Eu quando gasto, TIPO... tá, isso é um super privilégio. (GW, 14 anos, PLI)

Se custar mais de sessenta e cinco TIPO eu não compro. (GW, 14 anos, PLI)