

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOLOGIA E LÍNGUA PORTUGUESA**

**XIANG ZHANG**

**Evidências socioculturais e implicações identitárias na  
Paisagem Linguística do Chinês  
como Língua de Herança no Brasil**

Versão Corrigida

São Paulo

2022

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO**  
**FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOLOGIA E LÍNGUA PORTUGUESA**

**XIANG ZHANG**

**Evidências socioculturais e implicações identitárias na**  
**Paisagem Linguística do Chinês**  
**como Língua de Herança no Brasil**

Tese apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Filologia e Língua Portuguesa, do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculos, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP) como requisito para a obtenção do título de Doutor em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Célia Lima-Hernandes

Versão Corrigida

São Paulo

2022

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

Ze Zhang, Xiang  
Evidências socioculturais e implicações  
identitárias na Paisagem Linguística do Chinês como  
Língua de Herança no Brasil / Xiang Zhang; orientador  
Maria Célia Lima-Hernandes - São Paulo, 2022.  
251 f.

Tese (Doutorado)- Faculdade de Filosofia, Letras e  
Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.  
Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. Área  
de concentração: Filologia e Língua Portuguesa.

1. Paisagem Linguística. 2. Superdiversidade. 3.  
Chinês como Língua de Herança. 4. Identidades. 5.  
Híbridez. I. Lima-Hernandes, Maria Célia , orient.  
II. Título.



**ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA DISSERTAÇÃO/TESE**

**Termo de Anuência do (a) orientador (a)**

**Nome do (a) aluno (a): Xiang Zhang**

**Data da defesa: 18/04/2022**

**Nome do Prof. (a) orientador (a): Profa. Dra. Maria Célia Lima-Hernandes**

Nos termos da legislação vigente, declaro **ESTAR CIENTE** do conteúdo deste **EXEMPLAR CORRIGIDO** elaborado em atenção às sugestões dos membros da comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me **plenamente favorável** ao seu encaminhamento ao Sistema Janus e publicação no **Portal Digital de Teses da USP**.

São Paulo, 16/04/2022

---

*(Assinatura do (a) orientador (a))*

Nome: ZHANG, Xiang

Título: **Evidências socioculturais e implicações identitárias na Paisagem Linguística do Chinês como Língua de Herança no Brasil**

Tese apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Filologia e Língua Portuguesa, do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP) como requisito para a obtenção do título de Doutor em Letras.

Aprovado em: 18/04/2022

Banca Examinadora

<b>Nome dos Participantes da Banca</b>	<b>Função</b>	<b>Sigla da CPG</b>
Maria Célia Pereira Lima Hernandes	Presidente	FFLCH - USP
Renata Barbosa Vicente	Titular	UFRPE - Externo
Maria João Marçalo	Titular	UÉVORA - Externo
Roberval Teixeira e Silva	Titular	SEMVINCULO(FFLCH)

**Dedico este trabalho à professora Maria Célia  
e aos meus pais**

## **Agradecimentos**

À minha orientadora, Profa. Dra. Maria Célia Lima-Hernandes, pela sua alta competência profissional, paciência, carinho comigo. Pela sua paixão pura pelos trabalhos acadêmico-científicos, que sempre me motivaram como um exemplo profissional e humanístico a ser seguido.

Ao Prof. Dr. Roberval Teixeira e Silva, o meu orientador de mestrado, que me levou ao mundo acadêmico e sempre me incentiva a avançar firmemente no caminho acadêmico. Pela sua inspiração e apoio, que sempre me dão força e segurança.

À Profa. Dra. Renata Barbosa Vicente e à Profa. Dra. Maria João Marçalo, pelo seu acompanhamento próximo e muito atencioso do meu percurso da pesquisa desde o exame de qualificação, pela sua leitura minuciosa e conselho construtivo para elaboração desta tese.

A todos os membros do grupo de pesquisa Linguagem e Cognição (LinC-USP), pelos debates, apontamentos e discussões teóricas em muitos encontros presenciais e virtuais, que contribuíram significativamente para a minha formação acadêmica.

Aos diretores e professores das *Huaxiao* (escolas comunitárias chinesas) em São Paulo, por ter autorizado a pesquisa de campo e ajudado na coleta de dados.

Aos meus pais e a família toda, por todo o apoio incondicional que sempre me deram nos tempos bons e nos tempos difíceis.

À CAPES, pela concessão da bolsa que possibilitou a realização da pesquisa.



## RESUMO

ZHANG, Xiang. **Evidências socioculturais e implicações identitárias na Paisagem Linguística do Chinês como Língua de Herança no Brasil**. 2022. 251 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

Esta tese tem como objetivo pesquisar as socioculturas evidenciadas no contexto do Chinês como Língua de Herança no Brasil, convencionalmente concebido como *Huayu*, que tem sido ensinado, desenvolvido e herdado na comunidade imigrante chinesa no território brasileiro, especialmente na cidade de São Paulo, bem como as implicações identitárias, sob as perspectivas de Paisagem Linguística (LANDRY; BOURHIS, 1997; GORTER, 2006; GORTER; CENOZ, 2007; SHOHAMY; GORTER, 2009; JAWORSKI; THURLOW, 2010; BLOMMAERT, 2013; MELO-PFEIFER; LIMA-HERNANDES, 2020), superdiversidade (VERTOVEC, 2007; BLOMMAERT; RAMPTON 2011) e as premissas cognitivo-funcionais (GIVÓN, 1995, 2005). Utilizei métodos de coleta de dados variados, tais como questionário, entrevista e desenho de árvore genealógica, a partir dos quais alguns filhos de imigrantes chineses que estão estudando chinês nas *huaxiao* (escolas comunitárias chinesas) em São Paulo, e os dados coligidos foram analisados de forma quantitativa e qualitativa, de modo a evidenciar que a Paisagem Linguística do Chinês como Língua de Herança no Brasil constitui-se marcada pela superdiversidade sociocultural, evidenciada pelos seus falantes de herança num *continuum* que envolve alguns critérios relevantes: família chinesa, *huaxiao*, e até nomes desses sino-brasileiros. As implicações de identidades são refletidas pela hibridez paralelamente verificada no nome pessoal e no grau de pertencimento cultural à nação chinesa.

**Palavras-chave:** Paisagem Linguística; Superdiversidade; Chinês como Língua de Herança; Sociocultura; Identidades; Hibridez; Iconicidade; Paradoxos.

## ABSTRACT

ZHANG, Xiang. **Sociocultural evidence and identity implications in the Linguistic Landscape of Chinese as a Heritage Language in Brazil**. 2022. 251 f. PhD. thesis – The Faculty of Philosophy, Languages and Literature, and Human Sciences (FFLCH), University of São Paulo, São Paulo, 2022.

This thesis aims to research the sociocultures evidenced in the context of Chinese as a Heritage Language in Brazil, conventionally conceived as *Huayu*, which has been taught, developed and inherited in the Chinese immigrant community in Brazilian territory, especially in the City of São Paulo, as well as the identity implications, from the perspectives of Linguistic Landscape (LANDRY; BOURHIS, 1997; GORTER, 2006; GORTER; CENOZ, 2007; SHOHAMY; GORTER, 2009; JAWORSKI; THURLOW, 2010; BLOMMAERT, 2013; MELO-PFEIFER; LIMA-HERNANDES, 2020), superdiversity (VERTOVEC, 2007; BLOMMAERT; RAMPTON, 2011) and the cognitive-functional premises (GIVÓN, 1995, 2005). I used varied data collection methods, such as questionnaire, interview and family tree drawing, from which some children of Chinese immigrants who are studying Chinese in *huaxiao* (Chinese community schools) in São Paulo, and the collected data were analyzed quantitatively and qualitatively, in order to show that the Linguistic Landscape of Chinese as a Language of Heritage in Brazil is marked by sociocultural superdiversity, evidenced by its speakers of heritage in a *continuum* that involves some relevant criteria: Chinese family, *huaxiao* and even names of these Sino-Brazilians. The implications of identities are reflected by the parallel hybridity verified in the personal name and in the degree of cultural belonging to the Chinese nation.

**Key-words:** Linguistic Landscape; Superdiversity; Chinese as a Heritage Language; Socioculture; Identities; Hybridity; Iconicity; Paradoxes.

## 摘要

张翔. 巴西华语传承语言景观中的社会文化特征及身份含意. 2022. 251 页. 博士学位论文 – 圣保罗大学哲学、文学与人文科学学院, 圣保罗, 巴西, 2022.

华语作为祖语在巴西华人移民社区,尤其在圣保罗市,被教授、发展并传承下来。本论文以此为研究背景,从语言景观 (LANDRY; BOURHIS, 1997; GORTER, 2006; GORTER; CENOZ, 2007; SHOHAMY; GORTER, 2009; JAWORSKI; THURLOW, 2010; BLOMMAERT, 2013; MELO-PFEIFER; LIMA-HERNANDES, 2020)、超级多样性 (VERTOVEC, 2007; BLOMMAERT; RAMPTON, 2011) 的理论视阈及认知-功能视角 (GIVÓN, 1995, 2005), 研究巴西华语传承语言景观中的社会文化特征及身份含意。该研究主要在圣保罗的数所华校开展田野调查,采用问卷调查、访谈、家谱图绘制等多种数据收集方法,对在华校接受华文教育的巴西新华人移民子女(即本研究所指的巴西华语作为祖语学习者),及收集到的相关数据进行定量、定性分析,从而构建巴西华语传承之语言景观。该研究得出,巴西华语传承之语言景观具有超级多样性,主要表现为巴西华语作为祖语者的社会语言学及社会文化方面的“持续体”特征,涉及华人移民家庭、华校及祖语者名字构成等多个角度。此外,作为巴西华语祖语者最重要的遗产——名字,其构成的“中巴”混合性,连同这些祖语者不同程度的中华民族归属感,构成了巴西华语传承语言景观中主要身份含意。

**关键词:** 语言景观、超级多样性、华语传承、社会文化、身份、混合、相似性原则、复杂性悖论

## Lista de figuras

Figura 1: Mapa da China .....	25
Figura 2: Mapa etnolinguístico da China .....	32
Figura 3: Distribuição linguística da língua chinesa – mandarim e <i>fangyan</i> .....	35
Figura 4: Demonstração do paradoxo de <i>Yin e Yang</i> .....	101
Figura 5: Os principais materiais usados na Escola Chinesa da Missão Católica Chinesa ...	125
Figura 6: A Missão Católica Chinesa de São Paulo (lado esquerdo) .....	128
Figura 7: A escola chinesa anexada (lado direito) .....	128
Figura 8: Youhua Xueyuan (Instituto de idiomas Youhua).....	130
Figura 9: O prédio da Escola Qizhi (lado esquerdo).....	132
Figura 10: A apresentação da escola em chinês colocada na entrada da escola (lado direito) .....	132
Figura 11: Escola Chinesa Yucai, na Liberdade.....	134
Figura 12: Sede do Colégio Bilingue Dexin.....	136
Figura 13: Aula de chinês no Colégio Bilingue Dexin (lado esquerdo) .....	136
Figura 14: Aula de reforço de português no Colégio Bilingue Dexin (lado direito).....	136
Figura 15: Escola Tiantian, na Luz .....	137
Figura 16: Um modelo de desenho de árvore genealógica.....	143
Figura 17: Desenho de árvore genealógica de uma informante Shin .....	150
Figura 18: Desenho de árvore genealógica de um informante Yin.....	152

## Lista de tabelas

Tabela 1: Mapeamento de <i>Huaxiao</i> na cidade de São Paulo.....	116
--	-----

## Lista de quadros

Quadro 1: Excerto de entrevista – Sílvia.....	158
Quadro 2: Excerto de entrevista – Luan .....	160
Quadro 3: Excerto de entrevista – Sílvia.....	161
Quadro 4: Excerto de entrevista – Polly.....	161
Quadro 5: Excerto de entrevista – Suzana .....	166
Quadro 6: Excerto de entrevista – Polly.....	167
Quadro 7: Excerto de entrevista – Polly, Ivo e Leo .....	169

## Lista de gráficos

Gráfico 1: Número e distribuição de questionários recolhidos vários nas três <i>Huaxiao</i> .....	144
Gráfico 2: Local de nascimento.....	147
Gráfico 3: Faixa etária.....	148

Gráfico 4: Geração .....	149
Gráfico 5: Em que língua os informantes responderam ao questionário .....	151
Gráfico 6: Línguas (dialetos) dos informantes .....	153
Gráfico 7: Dialetos chineses dos informantes .....	154
Gráfico 8: Correlação entre o local de nascimento e a atitude linguística .....	155
Gráfico 9: Comunicação com seus pais .....	156
Gráfico 10: Comunicação com seus avôs .....	156
Gráfico 11: Comunicação com seus irmãos .....	157
Gráfico 12: Tempo de aprender chinês .....	159
Gráfico 13: Contato com a China .....	162
Gráfico 14: Correlação entre contato com o país de origem e atitude linguística .....	163
Gráfico 15: Programas assistidos .....	165
Gráfico 16: Como aprende chinês .....	166
Gráfico 17: Razões de aprender chinês .....	170
Gráfico 18: Composição de nomes dos falantes de chinês como língua de herança .....	176
Gráfico 19: Composição de nomes chineses dos falantes de chinês como língua de herança .....	179

### **Lista de siglas**

CHL	Chinês como Língua de Herança
PLH	Português como Língua de Herança
PL	Paisagem Linguística
LH	Língua de Herança
FL	Falante de Herança
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>17</b>
<b>CAPÍTULO I – IMIGRAÇÃO CHINESA E SUA LÍNGUA DE HERANÇA NO BRASIL.....</b>	<b>24</b>
1. Breve apresentação da imigração chinesa ao Brasil .....	24
2. Língua de herança da imigração chinesa no Brasil .....	29
2.1 Brasil Multilíngue.....	30
2.2 Desmistificando a língua chinesa.....	31
2.3 Revisão de estudos da língua de herança da comunidade chinesa no Brasil .....	37
<b>CAPÍTULO II – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>39</b>
1. Superdiversidade e Paisagens Linguísticas.....	40
1.1 Linguagem, mobilidade e superdiversidade.....	40
1.2 Paisagens Linguísticas.....	46
1.2.1 Noção de Paisagem Linguística.....	47
1.2.2 Perspectivas teóricas .....	53
1.2.3 Caminhos metodológicos.....	58
1.2.4 Relevância da PL .....	65
2. Língua de herança .....	66
2.1 Conceito de LH.....	66
2.2 Falante de herança .....	70
2.2.1 Modelo de competição .....	72
2.2.2 Bilinguismo de herança.....	79
2.2.3 Políticas linguísticas familiares .....	85
2.2.4 LH como integradora de identidades.....	88
3. Cognição, contexto e complexidade.....	89
3.1 Premissas cognitivo-funcionais .....	90
3.2 Visões do Contexto.....	92
3.3 Complexidade e os princípios da iconicidade e da marcação .....	95
3.4 Os paradoxos da complexidade .....	99

<b>CAPÍTULO III – ASPECTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>102</b>
1. Delimitação dos objetos .....	102
1.1 Chinês como língua de herança no Brasil – objeto teórico.....	103
1.2 Nomes dos falantes de chinês como língua de herança – objeto linguístico .....	104
2. Questões da pesquisa e hipóteses.....	105
3. Campos de atuação de pesquisa: <i>Huaxiao</i> na cidade de São Paulo.....	108
3.1 Mapeamento das <i>Huaxiao</i> em São Paulo .....	109
3.2 Histórico e caracterização das <i>Huaxiao</i> em São Paulo.....	121
4. Métodos.....	138
4.1 Questionário bilíngue chinês-português impresso.....	138
4.2 Entrevista.....	140
4.3 Desenho de árvore genealógica .....	141
5. Constituição e tratamento dos dados.....	143
<b>CAPÍTULO IV – CONSTRUINDO A PAISAGEM LINGUÍSTICA NO CONTEXTO DE CHINÊS COMO LÍNGUA DE HERANÇA NO BRASIL.....</b>	<b>145</b>
1. Perfis sociolinguísticos e socioculturais dos falantes de chinês como língua de herança	146
2. Papéis da família e das <i>Huaxiao</i> .....	163
2.1 Família como fonte de herança e políticas linguísticas familiares.....	164
2.2 <i>Huaxiao</i> : espaço comunitário de herança chinesa.....	167
<b>CAPÍTULO V – LEGADO PRIMORDIAL E AS IDENTIDADES: A HIBRIDEZ DE NOMES SINO-BRASILEIROS.....</b>	<b>171</b>
1. A Ordenação dos nomes chineses.....	171
2. Categorização dos nomes dos informantes sino-brasileiros.....	173
2.1 Análises quantitativa e qualitativa .....	175
2.2 Nomes de sino-brasileiros e paralelos híbridos.....	179
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>182</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>193</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>206</b>
Anexo 1 – Carta de autorização para visita de pesquisa .....	206

Anexo 2 – Questionário sobre aprendizagem e uso de línguas por alunos nas escolas chinesas em São Paulo .....	208
Anexo 3 – Questionário simplificado e gerado pelo wenjuanxing.....	222
Anexo 4 – Transcrição das entrevistas.....	228

## **INTRODUÇÃO**

### **Percurso acadêmico**

Esta tese de doutorado origina-se de meu interesse em investigar aspectos sociolinguísticos e socioculturais no âmbito da comunidade de imigrantes chineses e seus descendentes em São Paulo, Brasil. Graças ao intercâmbio de estudos decorrentes de 2015 e 2016, no Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), tive oportunidades de conhecer diversos espaços interessantes através dos amigos que conhecia naquela altura, descendentes dos imigrantes chineses no Brasil, tais como, restaurantes e lojas chineses, associações regionais da China e igrejas evangélicas chinesas etc., contextos nos quais os imigrantes chineses que se haviam mudado ao Brasil em diferentes tempos, assim como seus descendentes, interagiam e se socializavam em seus muitos encontros familiares e comunitários.

Ao visitar esses espaços, todas as vezes, não somente fiquei curioso em que ouvia das narrativas cheias de obstáculos, expectativas, bem como frustrações e emoções, sobre a migração dos antigos imigrantes chineses, mas ainda crescia em mim a curiosidade sobre as interações e vivências locais e atuais entre os imigrantes oriundos das diferentes regiões da China e os brasileiros e outros imigrantes nesse país tropical. Como eles conviveriam? Como esses chineses sobreviveriam no sentido de falar a língua local ou língua dominante social ao enfrentar as diferenças culturais, inclusive a sua própria de origem? São essas inquietações que me incentivaram a continuar mantendo interesse em pesquisar sobre as socioculturas das comunidades chinesas no Brasil.

Quando retornei à China, em 2017, passei a cursar o Mestrado em Língua Portuguesa e Estudos Interculturais – Linguística Aplicada, sob a orientação do Prof. Dr. Roberval Teixeira e Silva, na Universidade de Macau (UM), na Região Administrativa Especial de Macau (RAEM) da China. Durante o mestrado, dediquei-me imenso a cultivar as sementes enterradas no meu quintal de investigações no âmbito do projeto de pesquisa “Competência intercultural em interações sino-brasileiras: da sala de aula ao ambiente sociocultural da imigração chinesa no Brasil”. Tendo aproveitado este projeto referido<sup>1</sup>, decidi focar o tema da minha dissertação de mestrado no contexto das iniciativas de ensino de português empreendidas pelas igrejas evangélicas chinesas para os novos imigrantes chineses em São Paulo. Para tanto, em abril de 2018, voltei ao Brasil pela segunda vez para fazer pesquisa de campo, com objetivo principal de descobrir como se configurava esse contexto, uma vez que essas iniciativas se evidenciavam como expressivas e significantes entre os membros da comunidade chinesa no Brasil.

Durante o trabalho de campo na cidade de São Paulo, ao registrar entrevistas com os informantes, muitos imigrantes adultos que estavam estudando português nessas iniciativas manifestaram grande preocupação com a educação dos seus filhos, cuja grande maioria havia nascido no Brasil, particularmente na aquisição do chinês. Mais especificamente, a base de seus argumentos reforçava a necessidade urgente de que seus filhos, futuras forças da comunidade, ao mesmo tempo em que melhorassem

---

<sup>1</sup> Tal projeto vinculou-se à “Cátedra UNESCO: políticas linguísticas para o multilinguismo”, cujos fundos provinham da própria Universidade de Macau.

a expressão e o conhecimento de língua portuguesa, mais ainda mantivessem a proficiência na língua chinesa e o conhecimento da cultura milenar do país de origem. Essa foi a maior inspiração que deu origem à presente tese, na qual sinto uma grande missão quanto ao posicionamento de um pesquisador bilíngue que realiza uma pesquisa a fim de descobrir as evidências sociolinguísticas e socioculturais no contexto imigrante chinês no Brasil, mais especificamente na metrópole de São Paulo, e assim, propor algumas perspectivas no desenvolvimento linguístico dos falantes de chinês como língua de herança. Porém, devido ao espaço limitado da dissertação de mestrado e também ao compromisso com próximas pesquisas, venho desenvolvendo esse trabalho no doutorado ao longo desses anos.

Resumindo, as duas oportunidades de imersão na sociocultura brasileira e na comunidade imigrante chinesa fazem-me vivenciar o enriquecimento de conhecimentos via diversificação de contextos. Nesses contextos, vários nichos de interação possibilitavam o contato com imigrantes chineses em São Paulo. Naturalmente, são de modo similar muito diversos no que tange aos perfis dos falantes de chinês como língua de herança e às iniciativas e ações familiares e comunitárias associadas ao desenvolvimento e manutenção do chinês como língua de herança no Brasil.

### **Tema e objetivos**

Os ambientes referidos no percurso acadêmico relatado acima propiciaram, inicialmente, a ampliação dos momentos de *brainstorm* para minha pesquisa e, finalmente, a inspiração mais importante para a decisão sobre o **tema** de minha pesquisa,

que hoje se restringe à paisagem linguística construída no cenário do chinês como língua de herança na cidade de São Paulo, no Brasil, com foco nas evidências socioculturais e implicações identitárias.

Em termos dos objetivos, esta pesquisa tem como **objetivo principal** construir a paisagem linguística do cenário do chinês como língua de herança em São Paulo e compreender a superdiversidade e a complexidade sociolinguística e sociocultural que nela estão implicadas. Ao construir essa paisagem linguística, espero especificamente **(objetivos específicos)**

a) identificar o contexto sociocultural dinâmico do chinês como língua de herança em São Paulo;

b) correlacionar o contexto identificado com a complexidade de perfil dos falantes do chinês como língua de herança nesse espaço, bem como com as políticas linguísticas familiares e outras ações implementadas para desenvolvimento e manutenção dessa língua de herança;

c) decodificar um dos legados de herança mais importantes – nomes dos falantes do chinês como língua de herança, e explicar sua complexidade e implicações identitárias.

### **Justificativas**

Justificamos que a presente tese poderia ser um estudo significativo pelas razões seguintes:

a) alarga o contexto de estudos em torno da Paisagem Linguística – dos cenários mais tradicionais como espaços urbanos e transfronteiriços para os mercados

pela mobilidade e em particular os de línguas de herança, desenvolvidas e vivenciadas por migrantes em sua luta para preservar a sua língua e cultura na comunidade e na geração mais nova. Por sua vez, a perspectiva da Paisagem Linguística poderia também contribuir para estudos de língua de herança numa visão mais dinâmica, holística e abrangente. Parece-me relevante, ao nos posicionarmos no contexto de línguas de herança, rotular a temática específica como “*heritage languagescape*”, ou seja, paisagem linguística de línguas de herança;

b) revelar a superdiversidade implicada fortemente no cenário de línguas de herança, como em outras paisagens geográficas e linguísticas, em vista das dinâmicas humanas;

c) proporcionar um rico contexto para compreender a complexidade linguística e sociocultural no cenário de línguas de herança, especificamente do chinês como língua de herança em São Paulo, incluindo os próprios falantes de herança, seus nomes como legado de herança primordial, ações e políticas linguísticas familiares etc., pois o contexto ou o entorno pragmático – como um fenômeno natural, uma perspectiva teórica e um método empírico – detém a chave para uma compreensão integrada da vida, do comportamento cognitivo e da comunicação, e portanto, finalmente favorecerá a compreensão das limitações biológicas na evolução de seres humanos (GIVÓN, 2015, p. 36); e

d) aplicar um método ainda inabitado e promissor – desenho de árvores genealógicas nos estudos de línguas de herança, de tal forma que eu possa explorar a complexidade linguística e sociocultural, evidenciada pelos próprios falantes de chinês

como língua de herança.

### **Organização da tese**

Esta tese está dividida em cinco capítulos, iniciando pela Introdução e concluindo com as Considerações finais. No primeiro capítulo, que se refere a uma contextualização da pesquisa, discorro sobre uma breve apresentação da imigração chinesa no Brasil e a sua língua de herança; no segundo capítulo, apresento os pressupostos teóricos, incluindo os conceitos e postulados mais relevantes para a condução desta pesquisa; no terceiro capítulo, delimitarei os objetos da pesquisa, levantarei as questões e hipóteses da pesquisa e explicarei os encaminhamentos metodológicos, bem como a forma de coleta e de tratamento de dados; e no quarto capítulo, apresentarei a análise dos dados, destinada primeiramente a uma descrição geral derivada dos questionários, entrevistas e desenhos de árvores genealógicas; posteriormente, no quinto e último capítulo, deter-me-ei numa análise do objeto específico – os nomes desses falantes de Chinês como Língua de Herança, como legado primordial. Por fim, são as considerações finais.

Reitero que todas as reflexões tecidas e as decisões metodológicas que me conduzirão ao longo da investigação permitirão expor algumas conclusões e considerações tanto acerca da experiência de adentrar esses espaços interculturais quanto a experiência de analisar dados inéditos sobre a condição de falantes sino-brasileiros. Essa é a razão por que guardarei o espaço final para propostas de sequência desta pesquisa, bem como para formas de aplicação do conhecimento aqui reunido. Ao final, listarei as referências bibliográficas e exporei os anexos, incluindo o roteiro e as

transcrições de entrevista, assim como o modelo da carta de autorização de pesquisa de campo.

## **CAPÍTULO I – IMIGRAÇÃO CHINESA E SUA LÍNGUA DE HERANÇA NO BRASIL**

Iniciando a presente tese, este capítulo serve como uma contextualização – o ponto de partida da pesquisa, o que inclui o “pano de fundo” da paisagem linguística do chinês como língua de herança no Brasil. Para tanto, farei uma breve apresentação da imigração chinesa ao Brasil e, em seguida, proporei uma desmitificação da língua chinesa.

### **1. Breve apresentação da imigração chinesa ao Brasil**

Segundo os registros históricos (ELIAS, 1970; LEITE, 1992, 1995), há mais de 200 anos, tem havido migração de chineses para o Brasil. A estimativa atual dos imigrantes chineses no Brasil, inclusive os descendentes, encontra-se por volta de 300.000 pessoas<sup>2</sup>. Ao longo de dois séculos, os imigrantes chineses têm influenciado a dinâmica econômica, social e cultural do Brasil (ZHANG, 2019).

Conforme a literatura indica (GAO, 2012; ZHANG, 2019), há basicamente três ciclos de imigrantes chineses ao Brasil com diversas origens de região e sob

---

<sup>2</sup> De fato, como argumenta Shu (2018), umas das duas questões com que se preocupa o estudo da imigração chinesa no Brasil refere-se à estatística populacional, portanto, no país, o único acesso às informações sobre isto é o SINCRE-Sistema de Cadastro e Registro dos Estrangeiros da Polícia Federal. Porém, as informações acessíveis não são completas, pois não incluem os imigrantes ilegais que ocupam, na realidade, uma parte bastante expressiva da população. Mas, a ex-presidente da Associação Chinesa do Brasil, senhora Li Shaoyu estima que o número provavelmente já tenha atingido 300.000.

diferentes contextos históricos.



Figura 1: Mapa da China<sup>3</sup>

O primeiro grupo de que se tem registro teria desembarcado na cidade do Rio de Janeiro, em 1812, para trabalhar nas plantações de chá no Jardim Botânico e na Fazenda Imperial de Santa Cruz (ELIAS, 1970; LEITE, 1999; DANTAS, 2006; VERÁS, 2008; SHU, 2009; GAO, 2012; CHEN; LIU, 2017). Neste ciclo (1812-1949), os imigrantes caracterizavam-se como “coolies” por ter desenvolvido tarefas consideradas duras como o cultivo de chá, mineração e construção de ferrovia, por exemplo. A partir de 1910 até a segunda metade do século XX, o fluxo seria marcado por migrantes de Qingtian, da província de Zhejiang, atuando no princípio como sacoleiros e ambulantes de produtos têxteis, toalhas bordadas, lenços de seda etc.

O segundo ciclo (1950-1979) teve principalmente os imigrantes chineses de

---

<sup>3</sup> Fonte: <https://www.orangesmile.com/travelguide/china/country-maps-provinces.htm>

Taiwan e também, os de Shandong, Shanghai, Zhejiang que conseguiram chegar via Hong Kong, Macau ou Filipinas, por conta das tensões políticas e dos conflitos existentes na época. Neste período, havia um rápido crescimento populacional da imigração chinesa ao Brasil no final da década 1970. Conforme diz Freire da Silva (2018, p. 232), muitos chineses de Taiwan que chegaram ao Brasil nesse ciclo vieram com o auxílio de entidades religiosas cristãs, entre eles um grupo que fundou a Primeira Igreja Presbiteriana de Formosa do Brasil, situada no Bairro da Liberdade.

Posteriormente, no terceiro ciclo, a partir de 1980, graças à “Reforma e Abertura” e política ativa de migração da China na década 1980, houve um aumento substancial da migração chinesa vindo, em sua maioria, da costa do sudeste da China continental, principalmente das províncias de Guangdong, Fujian e, em menor escala, de Zhejiang, Shanghai, Beijing, Shandong, Anhui, Jiangxi, Henan. E o fluxo tornou-se mais dinâmico a partir do final de 1990 com a grande prosperidade econômica da China e a intensificação dos laços entre os dois países. Esses chamados “novos imigrantes”, no começo, dedicavam-se às atividades de sacoleiro e de comércio ambulante em São Paulo, com o objetivo de juntar dinheiro para posteriormente abrirem lojas, geralmente nas regiões da rua 25 de março e do Brás, onde há grande concentração de imigrantes chineses. Eles passam a fornecer no atacado e no varejo diversos produtos importados da China, como vestuários, produtos eletrônicos, brinquedos e acessórios e afins. Segundo Bi (2013), os próprios chineses criaram rótulos para os compatriotas que ali atuam. O termo *Tibao* transparece iconicamente o gesto de carregar mala, indicando os vendedores ambulantes ou sacoleiros ambulantes que passam porta por porta para

vender seus produtos. É uma forma inicial de muitos imigrantes chineses iniciarem seus negócios em São Paulo.

Desde 2000, acompanhando parentes, amigos e conhecidos que já entraram e se estabeleceram na cidade, ou apenas seguindo notícias e informações que tratam das oportunidades do comércio potencial em São Paulo, muitos jovens viajaram para se tornarem distribuidores e vendedores de seus compatriotas. Ainda segundo os estudos mais recentes (SHU, 2018; BI, 2013; AMORIM, 2016) e a nossa pesquisa de campo ao longo desses anos em São Paulo, cidade com a maior concentração de imigrantes chineses na América do Sul, pode-se perceber uma grande diversidade da imigração chinesa para o Brasil, em vários aspectos, entre os quais a motivação para buscar uma vida melhor. Apesar de ser cada vez diversificadas as profissões dos imigrantes chineses no Brasil, há médicos, professores, arquitetos e dentre outras, a imigração chinesa no Brasil ainda apresenta um forte caráter focado no comércio, conhecida como “*trade diasporas*” (MA, 2003).

Há dois pontos que merecem destaque aqui: um refere-se às redes familiares ou fraternais que contribuíram e promoveram a formação e interação crescente da comunidade de imigrantes chineses em São Paulo. Para muitos chineses, eles foram ao Brasil primeiro e, quando conseguiram montar os seus negócios, começaram a convidar seus familiares para se juntar a eles. Geralmente, são seus irmãos e primos. Essa colaboração via rede familiar faz parte da cultura tradicional chinesa e dá grande impacto na construção da comunidade de imigrantes chineses no Brasil; outro contexto está associado à realidade de alguns imigrantes chineses recém-chegados no último

ciclo, que resolvem ter filhos por volta do ano de 2010 para se naturalizarem. Esse segundo contexto é favorecido pela política brasileira, que considera brasileira toda criança nascida em território nacional. Isso faz com que, por extensão, os pais possam tirar o visto permanente no país. Por isso muitos imigrantes chineses ilegais vieram em casal e, depois de ter filho, tornaram-se cidadãos legalizados (BI, 2013). Por isso, há um pico de natalidade dentro da comunidade chinesa por volta de 2010, o que se trata de um ponto populacional relevante para a presente pesquisa. Além disso, segundo a minha pesquisa de campo, a partir daí, por volta de 2010, foram criadas muitas escolas chinesas comunitárias, chamadas *Huaxiao* ( 华校 , em chinês), que significam literalmente escolas de chineses ou escolas de língua chinesa (*Hua* 华 conota-se a China, chinês e língua chinesa), em São Paulo. Para ter uma melhor ideia sobre essas escolas comunitárias chinesas, disporei um mapeamento dessas *Huaxiao* no capítulo V. De lá para cá, muitos filhos dos imigrantes chineses cresceram no Brasil, tornando-se falantes de chinês como língua de herança.

É preciso lembrar que quase todos esses filhos dos imigrantes chineses recém-chegados são colocados nas *Huaxiao* desde muito pequenos para aprender chinês. Por outro lado, seus pais que se engajam nas atividades de negócios na rua 25 de março, principalmente, não têm tempo para cuidar deles e ensinar-lhes falar e escrever a sua língua de herança. Geralmente, os que não foram levados para ficar com seus avôs ou outros parentes na China antes de 6 anos de idade, ficam o dia todo na *Huaxiao*. Já os maiores de 6 anos, após uma metade do período de estudo na escola regular brasileira, vão, no contraturno para escola chinesa. Além disso, a transição entre a *Huaxiao* e a

escola brasileira é responsabilidade da *Huaxiao*, que desempenha um papel de ponte entre as famílias de imigrantes chineses e as escolas brasileiras. Desse modo, conhecer uma breve história da imigração chinesa no Brasil e, em particular, mostrar a característica dos novos imigrantes chineses pareceu-me importante para contextualizar este estudo. Mas qual chinês esses falantes de herança falam e aprendem? Ou seja, qual é exatamente a língua de herança na comunidade chinesa no Brasil? Para esclarecer essa questão, passarei a apresentar a língua chinesa, desmistificando-a, no contexto multilíngue, ou melhor, superdiverso do Brasil.

## **2. Língua de herança da imigração chinesa no Brasil**

O Brasil e a China são dois países geograficamente distantes, assim como são bem diferentes suas histórias, povos, costumes e culturas. Talvez justamente por causa dessa grande distância geográfica, não seria por coincidência que os povos dos dois países sempre se considerassem um a outro país monolíngue. Na realidade, essa percepção é uma ilusão. Os dois países são multilíngues.

Na China tem existido, desde a Antiguidade, uma conjunção de diferentes nacionalidades ou etnias que falam diferentes línguas. Essa superdiversidade endêmica construiu e tem construído as tradições chinesas. Embora muitos acreditem que a China seja um país monolíngue, na verdade, o chinês é um idioma que nomeia muitos dialetos regionais e muitas línguas minoritárias, inclusive o mandarim – a língua oficial e franca do país.

Para melhor situar a língua de herança da imigração chinesa no Brasil, antes de desmistificar a língua chinesa e introduzir a língua chinesa no Brasil, julgamos que seja necessário projetar o cenário de fundo – o Brasil e sua condição multilíngue.

## **2.1 Brasil Multilíngue**

O Brasil, assim como a China, está longe de ser um país monolíngue (CAVALCANT; MAHER, 2018). Além do português, língua oficial do país, mais de trezentas línguas indígenas e muitas línguas dos migrantes que vieram ao Brasil morar faz décadas e as mantêm em sua convivência. Com a intensificação do movimento migratório no mundo, há cada vez mais a presença de línguas que se deslocam em diferentes espaços anfitriões e enriquecem o ambiente de chegada tanto com os migrantes quanto com seus descendentes que, muitas vezes, mantêm traços explicitamente multiculturais.

Em termos do multilinguismo na história brasileira, “a representação dos imigrantes, ao lado dos indígenas, dos africanos e do colonizador português, teve um lugar significativo como parte da constituição do povo brasileiro” (BOLOGNINI, PAYER, 2005, p. 42). No Brasil, dada a variedade de imigrantes que para cá vieram, principalmente da Europa e da Ásia, são faladas várias dessas línguas. É possível citar o alemão, o árabe, o chinês, o coreano, o espanhol, o holandês, o inglês, o italiano, o japonês, o letoniano e o pomerano etc. Por isso, o Brasil é um território multilíngue que constitui o fundo desta discussão sobre o Chinês como Língua de Herança neste país. A língua brasileira nesse caso precisa se compreender como um rótulo plural.

## 2.2 Desmistificando a língua chinesa

Já a língua chinesa, como referimos anteriormente, sendo um rótulo também “guarda-chuva”, abrange muitas línguas e muitos dialetos falados no território chinês pelas 56 etnias<sup>4</sup>. Costuma-se dizer popularmente *Zhongguo Hua* (中国话) ao referir chinês, ou língua chinesa de uma forma geral. Quando se destaca a escrita chinesa, diz-se *Zhongwen* (中文)<sup>5</sup>. A língua chinesa também é chamada convencionalmente *Hanyu* (汉语)<sup>6</sup>, por ser falada por mais pessoas da etnia *Han*, a maior etnia chinesa na China, desde a Antiguidade.

---

<sup>4</sup> Na China vivem 56 grupos étnicos, sendo que 55 são considerados os de minorias étnicas. O grupo de etnia *Han* constitui a única maioria, sendo 91% da população. E os restos constituem por etnias como *Zhuang*, *Man*, *Hui*, *Miao*, *Uigur*, *Mongol*, *Tibetiana*, *Coreana*, *Kazaja* etc.

<sup>5</sup> *Hua* (话), em chinês, refere-se a fala enquanto *Wen*, escrita.

<sup>6</sup> *Hanyu* (汉语), refere-se, no sentido lato, a um conjunto numeroso de formas de falar da população majoritária *Han*. Estas formas de falar constituem distintas falas regionais por vezes mutuamente ininteligíveis.

### China: Ethnolinguistic Groups

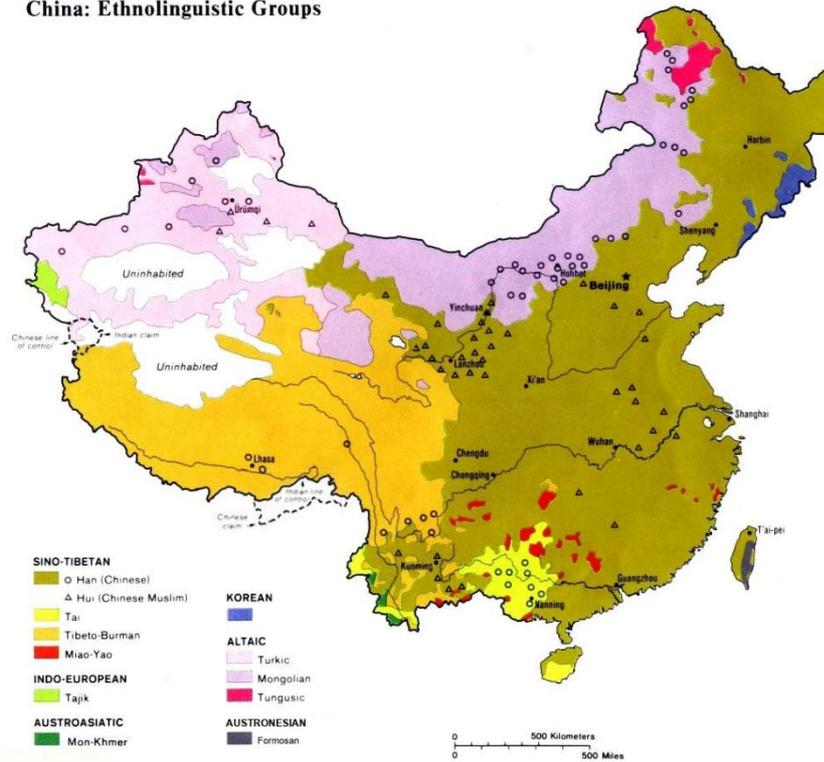


Figura 2: Mapa etnolinguístico da China<sup>7</sup>

A língua chinesa, como qualquer outra língua natural, já passou por diversos processos de mudança, tanto na sua forma oral quanto na forma escrita, evoluindo em sintonia com a história da China. É preciso ressaltar que, no processo de evolução da língua chinesa, há sempre iniciativas de reforma linguística para unificar o país. Em 1919, ainda durante a República da China, ocorreu na China o Movimento da Nova Cultura, na qual houve a mudança de uma forma de escrita literária clássica (文言, *wenyan*) para uma mais popular de uso comum (白话, *baihua*). E posteriormente, a *baihua* passou a ser chamada de língua nacional (国语, *guoyu*). A partir daí, há uma constante tentativa de definir uma língua oral comum, aos moldes da fala dos letrados e com a simplificação dos caracteres.

<sup>7</sup> Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Etnias\\_da\\_China](https://pt.wikipedia.org/wiki/Etnias_da_China)

Após a fundação da República Popular da China (RPC), a China começou a unificar e padronizar a língua nacional, que passou de ser nomeada *putonghua* (普通话), traduzida convencionalmente como Mandarim e literalmente como a língua comum)<sup>8</sup>. Nessa transformação do nome, houve também algumas normas que tornaram o *putonghua* mais “artificial”, sendo que a sua pronúncia-padrão deriva-se do dialeto de Beijing, além de se basear de forma geral nos dialetos no norte da China. Por isso, o vocabulário foi adotado principalmente nesses dialetos. Por fim, a gramática é padronizada com um conjunto de trabalhos literários modernos escritos no vernáculo chinês pelos intelectuais chineses.

Como o *putonghua* é uma língua tonal e sua escrita é ideográfica<sup>9</sup>, é preciso ter um sistema de transliteração para o letramento e a internacionalização. Nessa

---

<sup>8</sup> Traduzida como Mandarim, a língua padrão da China é devido que a língua oral chinesa que já vinha ganhando *status* de prestígio desde as dinastias Ming e Qing, e tinha sido aprendida pelos muitos jesuítas, como Matteo Ricci, no contato com os funcionários da corte, que se chamavam mandarins, conforme se conhecem no ocidente. Na verdade, mandarim é uma tradução fonética de 满大人 (*man da ren*), funcionários da corte. Por isso, mandarim deu origem ao nome da língua padrão chinesa e hoje em dia *Putonghua*, língua oficial da China. Entretanto, em outros espaços do mundo, *putonghua* podem se revestir de outros nomes, por diversos motivos, em especial na área da Grande China, por exemplo, na província de Taiwan, chama-se *Guoyu* (国语), e na Singapura, *Huayu* (华语). Além disso, nos últimos, o linguista chinês, Guo Xi, da Universidade Jinan, em Guangzhou, cujo interesse de pesquisa é particularmente chinês como língua de herança em diversos contextos no mundo, em muitas oportunidades (cf. GUO, 2004, 2017 etc.) insiste o rótulo unificado *Huayu* (华语) para referir a língua chinesa usada nas comunidades imigrantes chinesas no mundo, por ter uma forte conotação cultural da nação chinesa. A revitalização do termo *Huayu* (华语) nos estudos sobre a língua de herança no mundo é significativa.

<sup>9</sup> A escrita do chinês é *hanzi* (汉字), ou seja ideograma ou caractere, que é pictográfico. *Hanzi* divide-se em dois estilos: escrita clássica, usada antigamente na China e ainda hoje na província de Taiwan, na Região Administrativa de Hong Kong e Região Administrativa de Macau; e a escrita simplificada, na China continental. A reforma de simplificar a escrita chinesa deu início em 1956 e foi retomada constantemente no sentido de modernizar o país. Porém, a reforma escrita foi bem polêmica por alguns considerarem a perda da cultura tradicional chinesa dos nossos ancestrais.

situação, foi criado o *Hanyu pinyin* (汉语拼音) pelo governo chinês em 1958, que revela um sistema de romanização do mandarim adotado como padrão para a transcrição do idioma oficial com base no latim<sup>10</sup>. É de destacar que o *Hanyu pinyin* serve somente como uma ferramenta de transcrição da pronúncia do mandarim, e não se refere à própria língua. A partir de 1982, o *Hanyu pinyin* passou a ser reconhecido e usado internacionalmente e, a partir de 2000, todos os alunos do ensino fundamental passam a ser alfabetizados em *Hanyu pinyin* na China.

Entretanto, a língua chinesa não só se restringe ao *putonghua*. Há vários dialetos chineses coexistentes, além de outras línguas das minorias étnicas chinesas. Todas essas falas, *putonghua* e *fangyan* compartilham o mesmo sistema de escrita, já que fazem desde a antiguidade parte da nação chinesa<sup>11</sup>.

Os dialetos, na concepção chinesa, são colocados como *fangyan* (方言/地方话), que significa literalmente falares (*yan/hua*) regionais (*fang/difang*). Com fluxos de

---

<sup>10</sup> Na realidade, surgiram outras tentativas de romanizar chinês na história da China, como aponta Macedo (2015), o sistema Wade-Giles, criado pelos diplomatas e sinólogos britânicos Thomas Wade e Herbert A. Giles e o sistema de *Zhuyin fuhao* (注音符號), que hoje em dia, ainda está usado em Taiwan. Este posterior é composto por símbolos gráficos, ou seja, traços próprios da caligrafia chinesa. Após a fundação da RPC, em 1949, uma comissão de filólogos criou um novo sistema conhecido como *hanyu pinyin*. Como um exemplo, no sistema Wade-Giles escreve-se "Mao Tsé Tung", enquanto que em pinyin grafa-se "Máo Zédōng". Se olharmos no mundo de hoje, *hanyu pinyin* desempenhou um papel relevante na internacionalização do chinês no mundo, porém, o sistema Wade-Giles também foi bem difundido como várias figuras chinesas famosas foram conhecidas pelos seus nomes transcritos em Wade-Giles.

<sup>11</sup> É de observar que um dos dialetos chineses mais de prestígio, cantonês, falado na região de Guangdong, incluindo as duas regiões administrativas de Hongkong e Macau contam com uma pequena porção de escrita particular dessa fala regional. Na academia chinesa, há uma forte discussão, especialmente nos estudos de sociolinguísticas sobre a questão de *fangyan* e língua no que diz respeito ao cantonês. Nesta tese, consideramos cantonês um dos *fangyan*, ou seja, dialetos chineses, mesmo tendo enorme diferença com o mandarim, em particular na pronúncia.

migrantes internos na China, especialmente após a reforma econômica, muitos chineses partiram da sua cidade natal, geralmente região rural, para as grandes cidades a fim de procurar uma vida melhor. Assim, seus dialetos foram deixados de lado para se integrarem à cidade onde passaram a viver, lugar em que se fala majoritariamente o mandarim. Por isso, eles nomeiam os seus dialetos como *jiaxiang hua* (家乡话), cujo significado literal é fala da terra natal.

De acordo com Huang e Liao (2016), há principalmente sete blocos de *fangyan* na China:



Figura 3: Distribuição linguística da língua chinesa – mandarim e *fangyan*<sup>12</sup>

<sup>12</sup> Fonte: <http://portalchines.blogspot.com/2013/06/as-linguas-da-china-taiwan-singapura-e.html>

a) Beifang *fangyan*: dialetos no norte da China. Há quatro subdialetos que se distribuem em diversas regiões no norte do país. Cada subdialeto tem mais dialetos ainda menores que apresentam algumas diferenças entre si.

b) Wu *fangyan*: falado principalmente em Shanghai, Jiangsu e Zhejiang. O falar típico de wu fangyan é Suzhou hua, falado na cidade de Suzhou.

c) Xiang *fangyan*: falado principalmente na província de Hunan.

d) Gan *fangyan*: falado principalmente na província de Jiangxi.

e) Kejia *fangyan*: conhecido como *Hakka*, falado na província de Guangdong, Fujian, Jiangxi, Taiwan e sudeste do país, bem como em vários cantos do mundo<sup>13</sup>.

f) Min *fangyan*: principalmente na província de Fujian, além de outras províncias como Guangdong, Hainan, Taiwan.

g) Yue *fangyan*: conhecido como cantonês, é falado na província de Guangdong, Região Administrativa de Hong Kong e Região Administrativa de Macau etc.

Observam-se, assim, sete blocos de dialetos<sup>14</sup> categorizados na China. Isto significa que, dentro de cada bloco, há subdialetos que podem se especificar até numa

---

<sup>13</sup> O povo de Kejia tem hábito de migrar ao mundo, por isso, hakka torna-se um dos dialetos mais ouvidos na esfera mundial. Kejia, que significa viajantes, refletem bem essa imagem do povo.

<sup>14</sup> O termo dialeto é empregado neste trabalho em sentido diverso daquele empregado por Silva Neto (1977), para quem esse conceito remete àquela linguagem que “dispõe de menos prestígio social e uso mais restrito. Por isso parece, regional e rústica.” (p. 19). Na verdade, longe de ser apenas uma forma fonético-prosódica diferente, os dialetos da China são línguas nem sempre compreensíveis entre si. Usar dialeto aqui é a forma de representar a eleição do povo chinês por uma dessas línguas apenas como língua oficial, logo de ensino nas escolas.

região similar a uma vila. Entre esses, os dialetos Cantonês, *Hakka* e Min são mais difundidos no mundo devido à alta taxa de emigração para diferentes países estrangeiros.

Em resumo, o rótulo “língua chinesa” ou “chinês” é um termo genérico, usado como um “guarda-chuva”, mas sem qualquer equivalência a qualquer dialeto ou mesmo ao mandarim; assim, embora muitas vezes seja considerada verdadeira essa equivalência, no sentido lato, é um rótulo que engloba todos eles. Considerando a diversidade da população chinesa fora da China e a presença dessas línguas fora da China, podemos considerar, na acepção de Kaltenegger (2020), a língua chinesa como pluricêntrica.

### **2.3 Revisão de estudos da língua de herança da comunidade chinesa no Brasil**

Tendo desmistificado a língua chinesa, voltamos agora para o cenário do Brasil e tentaremos identificar qual é a língua de herança da comunidade de imigrantes chineses neste país. Através da revisão da literatura, percebemos que alguns estudos (SHYU, 1999; CHEN; SHYU; MENEZES JR, 2009; BI, 2013; ZHANG, 2021), mesmo de quantidade relativamente pequena, já apontaram em diferentes tempos para a questão do Chinês como Língua de Herança. Isso torna relevantes os apontamentos sobre as línguas de herança dos imigrantes chineses no Brasil. É o que farei a seguir.

Shyu (1999) já observou o fenômeno de bilinguismo da comunidade chinesa no Brasil à luz da teoria dos contatos linguísticos expostos por Tarallo e Alkmin (1987).

Com base nisso, o autor explicou a diglossia e o *code-switching* frequentes entre os imigrantes chineses, preocupando-se com o desenvolvimento e a manutenção do chinês na comunidade chinesa no Brasil. Posteriormente, Chen, Shyu e Menezes Jr. (2009) referiram de forma mais positiva que, entre os imigrantes chineses no Brasil, considerados bilíngues ou multilíngues por utilizarem tanto o português quanto o mandarim, além de outros dialetos chineses, sempre houve a preocupação com o possível desaparecimento da língua de origem. Já Bi (2013) apresentou que há uma grande variedade linguística chinesa no Brasil, incluindo mandarim e outros dialetos, tais como o cantonês, o *hakka*, o *Min fangyan*, entre outros, e notou que os pais imigrantes chineses valorizavam a aprendizagem de chinês dos seus filhos mesmo na terra brasileira. Recentemente, Zhang (2021) indicou que atualmente o ensino de Chinês como Língua de Herança no Brasil destina-se principalmente aos filhos dos novos imigrantes chineses e as escolas chinesas tornam-se um espaço importante para a manutenção da língua chinesa no território brasileiro.

Duas décadas passaram, espera-se que a presente tese possa trazer resultados mais atualizados e possa refletir de forma abrangente sobre as línguas da imigração chinesa, em particular a língua chinesa como língua de herança, com a qual Shyu (1999) tanto se preocupou imenso já no século passado.

## CAPÍTULO II – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, serão apresentados os pressupostos teóricos que fundamentam esta pesquisa em geral e a análise dos dados em específico. Trata-se de uma tentativa de aproximação teórica entre o panorama geral (**contexto externo**) – Paisagem Linguística e Superdiversidade – e os atributos cognitivo-funcionais (**contexto interno**), que permite entender de forma mais holística a complexidade tecida pelas evidências socioculturais e implicações identitárias no contexto de Chinês como Língua de Herança no Brasil. Para tanto, este capítulo organiza-se em três seções: a primeira dedica-se a se enquadrar na perspectiva abrangente e interdisciplinar da perspectiva da Paisagem Linguística, com foco especial no contexto de superdiversidade e de mobilidade; em seguida, a segunda discute os conceitos básicos de Língua de Herança e de Falante de Herança, com destaque do Bilinguismo de Herança e do Modelo de Competição, além de políticas linguísticas familiares e LH como integradora de identidades; por último, a terceira discorre sobre a abordagem cognitivo-funcional, enfatizando-se nos princípios da iconicidade e da marcação, bem como na relevância do contexto e os paradoxos da complexidade na visão Givoniana.

## **1. Superdiversidade e Paisagens Linguísticas**

Impactado pelos processos de globalização e com fluxos migratórios a nível internacional cada vez mais fluidos e intensos, o mundo, embora tenha sido detido pela pandemia da Covid-19 nos últimos três anos, torna-se fortemente caracterizado pela superdiversidade (VERTOVEC, 2007; BLOMMAERT; RAMPTON 2011; MOITA LOPES, 2013). Nele, as práticas de linguagem superdiversas e complexas podem ser vistas como reflexos dessa realidade heterogênea e dinâmica. Diante desse cenário, muitos trabalhos vêm sendo desenvolvidos pelos geógrafos, sociólogos, antropólogos, linguistas aplicados, sociolinguistas e pesquisadores de outras diversas áreas de estudo, para dar visibilidade a complexidades emergentes nas mobilidades humanas e interações sociais e culturais, por um lado, e, por outro, para promover a perspectiva de interdisciplinaridade ao estudar as paisagens das línguas à nossa volta. Dentre os caminhos teóricos-metodológicos mais percorridos, destaca-se o baseado nas considerações sobre as “Paisagens Linguísticas” (LANDRY; BOURHIS, 1997; GORTER, 2006; GORTER; CENOZ, 2007; SHOHAMY; GORTER, 2009; JAWORSKI; THURLOW, 2010; BLOMMAERT, 2013; MELO-PFEIFER; LIMA-HERNANDES, 2020).

### **1.1 Linguagem, mobilidade e superdiversidade**

As sociedades têm sido fortemente impactadas e marcadas por uma emergente e complexa teia de interações, práticas, nichos cognitivos, entre outras instâncias e

dinâmicas humanas em resposta aos processos de globalização e ao advento das novas tecnologias. A mobilidade humana e, em particular, os fluxos migratórios internacionais mais fluidos alteraram a face da diversidade social, cultural e linguística desses novos tempos na medida em que deles emerge uma “diversificação da diversidade” sem precedentes (BLOMMAERT, 2010; BLOMMAERT; RAMPTON, 2011). Trata-se de um fenômeno pós-colonial que tem sido denominado “Superdiversidade” (VERTOVEC, 2007; BLOMMAERT; RAMPTON, 2011; BLOMMAERT, 2013; MOITA LOPES, 2013; DUBOC; FORTES, 2019).

Para Vertovec (2007), a superdiversidade caracteriza-se por um enorme aumento das categorias de migrantes, não só em termos de origem, nacionalidade, etnia, língua e religião, mas também em termos de motivos, padrões itinerários de migração, padrões de interações, processos de inserção no mercado de trabalho e de incorporação nas sociedades anfitriãs, entre outros, bem como a interseção desses fatores emergentes.

Conclui o autor o seguinte:

“Descritas aqui como “superdiversidade”, características da condição social contemporânea da Inglaterra surgem da convergência diferencial de fatores sobre os padrões de imigração circundantes desde o início da década de 1990. As experiências, oportunidades, restrições e trajetórias enfrentadas pelos recém-chegados e o conjunto mais amplo de relações sociais e econômicas dentro dos lugares onde residem são moldados por interações complexas”<sup>15</sup> (VERTOVEC, 2007, p. 1049)<sup>16</sup>

---

<sup>15</sup> Tradução minha.

<sup>16</sup> Texto original: “Described here as ‘super-diversity’, features of Britain’s contemporary

Perante essa nova configuração social que não só surgiu na Inglaterra, mas também em outras localidades no mundo (cf. FONG; SHIBUYA, 2005, *apud* VERTOVEC, 2007), o antropólogo argumenta que os enquadramentos teóricos e métodos tradicionais nos estudos sobre a imigração não satisfazem as novas realidades. Nesse sentido, a superdiversidade levantou grandes desafios para pesquisadores das ciências sociais e humanas.

Logo, tomando-se e a linguagem como aspecto primordial nas interações humanas, as complexidades emergentes nas novas relações dinâmicas humanas devem ser consideradas em pesquisas que se voltam para estudos de multilinguismo, heranças socioculturais, novo uso de línguas e questões de construção de identidades em mobilidade, inerentes a esse novo contexto de superdiversidade do mundo.

Porém, é preciso notar que a noção de superdiversidade, perspectivada originalmente pelo Vertovec (2007) e desenvolvida posteriormente pelo Blommaert (2013), entre outros, recebe também críticas. Como alerta Jacquemet (2015), essa noção se encontra bastante eurocêntrico, uma vez que surgiu para descrever uma situação comum na Europa, mais especificamente em Londres, Inglaterra. No entanto, embora Jacquemet tenha criticado o viés eurocêntrico metropolitano da superdiversidade, revelou a pertinência empírica e conceitual do construto de superdiversidade, ressaltando que “o mundo está agora repleto de contextos em que falantes

---

social condition arise from the differential convergence of factors surrounding patterns of immigration since the early 1990s. The experiences, opportunities, constraints and trajectories facing newcomers and the wider set of social and economic relations within the places where they reside are shaped by complex interplays” (VERTOVEC, 2007, p. 1049).

desterritorializados usam uma mistura de línguas ao interagir com a família, amigos e colegas de trabalhos; leem inglês e outras línguas ‘globais’ na tela do computador” (JACQUEMET, 2015, p. 341).

Nesse sentido, consideramos que é fato vivermos em geral em uma sociedade em contínua transformação e que estamos sempre diante de constantes movimentos, e o movimento é uma parte integrante da condição humana. Dito em outra forma, tendo em vista as dinâmicas humanas, não é exagerado dizer que a superdiversidade está implicada em cada geografia. Lima-Hernandes (2021) afirmou que independentemente do contexto colonizatório, já havia no Brasil e em Macau uma superdiversidade, assim como em Londres; por isso, é possível repensar esse modelo teórico para alcançar a diversificação de diversidade, com a pretensão dessa delimitação:

É provocar o exercício de reconhecimento de uma realidade em que age uma multiplicação de variáveis significativas que afetam onde, como e com quem as pessoas convivem, mesmo porque variados problemas advêm do fato de que nem sempre a identidade de grupo é aceita pelos próprios membros da comunidade restrita procurada pelo pesquisador (LIMA-HERNANDES, 2021, p. 35).

Nesse caso, é de constatar que o contexto importa. E importa mais do que nunca nas sociedades contemporâneas marcadas pela superdiversidade, de modo que os estudos da linguagem, particularmente os relacionados com a migração humana devem aproximar-se o máximo possível do contexto em que o pesquisador se engaja. Conforme afirma Lima-Hernandes (2021, p. 35), “talvez fosse procedente que o

pesquisador-camaleão, que participa da dinâmica de convivências também que colhe os dados para o estudo, pudesse avaliar os estatutos diferenciais da imigração”, sendo que o que se deve analisar já seria um estudo que permitiria chegar mais perto da realidade que se constitui pelas novas conjunções e interações de variáveis significativas. Isso poderia ser entendido como uma revitalização da “situação” – contexto de complexidade que já estava proposta em Goffman (1964).

Além disso, para compreender a complexidade sociolinguística e sociocultural, bem como a construção de identidades pela e na prática e uso de línguas em tempos de intensa mobilidade e superdiversidade, é relevante refletir sobre conceitos, tais como “repertório” e “hibridismo”. Segundo Moita Lopes (2013), o fenômeno de superdiversidade pode afetar a vida local de quem está em mobilidade em vários aspectos, entre os quais se destaca o uso muito mais dinâmico do seu repertório linguístico. Para Blommaert e Backus (2012), nos primeiros estudos da sociolinguística, a noção de “repertório” ainda se encontrava fortemente influenciado pela natureza estruturalista, isto é, ela era compreendida como construtos estáveis tal como era associada ao conhecimento sobre as línguas. Entretanto, diante do cenário de superdiversidade e na medida em que os sujeitos contemporâneos se engajam em interações mais fluidas, os seus repertórios vão se tornando igualmente cada vez mais fluidos e dinâmicos devido às mais diversas trajetórias e experiências de vida e aos variados modos de contato de línguas. E, muitas vezes, as práticas linguísticas e as heranças socioculturais cujas complexidades emergem nos contextos superdiversos apresentam bastante “hibridismo” ou se encontram hibridizando-se. Entre os termos

mais recorrentes nos últimos anos no que diz respeito ao repertório linguístico, ressalta-se a ideia de “translanguaging” (SPOTTI, BLOMMAERT, 2017), entendida como os usos ativos e complexos de um repertório de recursos linguísticos pelo falante. Nesse sentido, os usos híbridos e miscigenados das línguas devem ser abordados como padrão ou uma forte tendência no uso de linguagem e línguas.

Demonstramos até aqui uma visão geral da sociedade contemporânea marcada pela superdiversidade. Sob esse entendimento, Vertovec (2007, p. 1050) aponta que “descobrir e reconhecer a natureza e a extensão da diversidade é um primeiro passo crucial no desenvolvimento de políticas adequadas tanto a nível nacional como a local”. Para tal, as ciências, especialmente os estudos de linguagem precisam avançar nessa questão, revisando a perspectiva voltada para os fluxos migratórios líquidos. Segundo Lima-Hernandes (2021, p. 34), ao examinar os contextos híbridos em toda parte do mundo em que envolvem línguas em contexto variado de contato, “a superdiversidade está implicada em cada paisagem linguística, ainda que paisagens outras surjam embutidas nessas paisagens primeiramente vislumbradas”.

Tendo isso na mente, na próxima seção, apresentamos mais precisamente a noção de Paisagens Linguísticas, uma lente que nos possibilita e permite enxergar para além daqueles limites tradicionais da língua – não apenas da linguagem, mas também de evidências socioculturais, implicações identitárias, cenários de hibridez e de heranças culturais, enfim, de todos os aspectos relevantes imbricados e mais diversos nas paisagens linguísticas do fenômeno linguístico que estudamos.

## 1.2 Paisagens Linguísticas

Para entender o que abrange o termo “Paisagens Linguísticas”, faz-se necessário descobrir o que está implicado na palavra “paisagem”. Recorrendo-se ao Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa, percebe-se que a extensão de terreno abarcada pelo campo de visão constituindo um quadro panorâmico constitui o significado original e mais utilizado, o qual se sintoniza mais com a deliberação da mesma na área de Geografia – de cunho natural, como se discute em Maciel e Lima (2011). Entretanto, outros estudos, tais como o de Venturi (2004) e de Silva, Pereira e Alves (2019), atentam-se para uma abordagem geográfica do ponto de vista de intervenção humana e integral. Mesmo assim, há ainda limitações, pois a paisagem vista objetivamente pelo indivíduo não se aplica às paisagens humanas, que se mostram dinâmicas a partir do próprio olhar do sujeito. Nesse aspecto, o termo “paisagem” transita de forma inevitavelmente rápida da área da Geografia para o campo de Estudos da Cultura, em geral (CARVALHO, MARQUES, 2019). No que diz respeito às interferências linguísticas envolvidas nessa paisagem, duas pesquisadoras que se dedicaram a analisar as perspectivas envolvidas nos estudos sobre as Paisagens Linguísticas argumentam que,

sendo a língua parte desse patrimônio intangível, concebê-la como parte da paisagem cultural não se torna embaraço. E esse “encaixe” permite dar voz a linguistas que focalizam a língua e a linguagem como parte de uma paisagem nada inocente, mas que se afigura permeada de intenções e motivações peculiares ao enredamento sociocultural situado no espaço-tempo dêitico (MELO-PFEIFER,

Alinhando-nos ao argumento citado acima, defendemos que a paisagem em si, genericamente não linguística, transforma-se, ou seja, é transformada pelo ser humano, em Paisagens Linguísticas. Ademais, o próprio ser humano, através da sua linguagem explicitada de mais diversos modos – textual/escrito, oral, gestual, entre outros – constrói dinamicamente as Paisagens Linguísticas, que ganham significação em diferentes contextos e cenários. Portanto, as Paisagens Linguísticas, pelo menos no universo de estudos da linguagem, são, de algum modo, humanizadas. A partir dessa orientação, revisitarei a noção das Paisagens Linguísticas desenvolvida pelos estudiosos no mundo acadêmico de Linguística em geral.

### **1.2.1 Noção de Paisagem Linguística**

O tempo de existência das Paisagens Linguísticas (Doravante PL) é tão longo como a história da escrita (COULMAS, 2009), sendo que uma das escritas mais antigas no mundo, como o chinês – uma língua pictográfica, já existente desde milhares de anos atrás. Contudo, os estudos de PL constituíram-se como área de investigação há quase meio século e somente nas últimas duas décadas é que vêm ganhando mais atenção e dinâmica. É de salientar que a noção da PL evolui com os estudos realizados, modificando-se, enriquecendo-se e, assim, transformando-se numa área de estudo de natureza interdisciplinar. Seguindo essa lógica, apresentaremos a noção da PL na

evolução e o desenvolvimento dos estudos pertinentes a esse campo.

Inicialmente, a pesquisa sobre PL foi conduzida na área de políticas linguísticas, no estudo intitulado de *English on Keren Kayemet street* de Rosenbaum *et al.* (1977). Nesse estudo, os pesquisadores, tendo foco de verificar se marcaria uma difusão de inglês nas placas na rua *Karen Kayment*, em Jerusalém, examinaram os sinais gráficos e entrevistas feitos sobre aquela rua, através da categorização da sinalização encontrada em três tipos, nomeadamente i) nenhuma escrita românica; ii) alguma escrita romana, mas a hebraica dominante; iii) a escrita romana e hebraica com igual exposição e, por fim, concluíram que havia diferença entre o apoio ao uso exclusivo do hebraico regulado pela política linguística local e o uso real de inglês, isto é, um terço dos signos pertencia a cada uma dessas três categorias descritas, sendo que a escrita romana correspondia ao inglês na maioria dos casos. A partir daí, várias pesquisas foram realizadas, tais como Spolsky e Cooper (1991) e Calvet (1990, 1994) com objetivo de estudar os sinais urbanos. Apesar de serem considerados os primeiros estudos acerca da PL, os autores não chegaram a levantar explicitamente o termo PL nem o discutir.

O termo Paisagem Linguística (originalmente em inglês, *Linguistic Landscape*) foi abordado pela primeira vez em Landry e Bourhis (1997), um estudo empírico que, através de exemplos de países oficialmente bilíngues, como a Bélgica (cf. VERDOOT, 1979 *apud* LANDRY; BOURHIS, 1997) e o Canadá (cf. CORBEIL, 1980 *apud* LANDRY; BOURHIS, 1997), que foram os primeiros países a regular o uso linguístico em espaços públicos e privados, colocava esse conceito em evidência no que tange à

visibilidade e à relevância. De acordo com os dois pesquisadores pioneiros da área, a PL refere-se ao seguinte:

A linguagem dos sinais de trânsito, cartazes publicitários, nomes de ruas, nomes de lugares, sinais de lojas comerciais e placas públicas em prédios do governo que se combinam para formar a paisagem linguística de um determinado território, região ou aglomeração urbana<sup>17</sup>. (LANDRY, BOURHIS, 1997, p. 25)<sup>18</sup>

Emergiu, assim, a noção de PL, no âmbito das políticas linguísticas, mais especificamente no planejamento linguístico. Em relação ao seu valor, a PL tem duas funções fundamentais conforme Landry e Bourhis (1997): a função informativa e a função simbólica. A informativa refere-se à marca diferenciadora em um determinado território geográfico habitado por uma(s) comunidade(s), revelando a caracterização e status linguístico, a diversidade e o uso das línguas envolvidas nesse espaço, isto é, como os territórios são raramente homogêneos, a PL forneceria de forma marcada informações associadas à realidade sociolinguística das comunidades em causa; já, a função simbólica diz respeito às relações de poder e de status das línguas em determinada comunidade – sendo línguas de prestígio ou de desprestígio. Dessa forma, pode-se observar que, no caso da situação sociolinguística de *diglossia* (FERGUSON, 1959), como na maioria das regiões da China, a língua oficial e majoritária, o chinês

---

<sup>17</sup> Tradução minha.

<sup>18</sup> O trecho original: “The language of public road signs, advertising billboards, street names, place names, commercial shop signs, and public signs on government buildings combines to form the linguistic landscape of a given territory, region, or urban agglomeration.”

mandarim, é usada em situações formais e institucionais, além de ser obviamente mais encontrada em espaços públicos do que a língua minoritária, incluindo os dialetos regionais mais diversos e muitas línguas das minorias étnicas, usada em situações familiares ou comunitárias. Vale ressaltar que Landry e Bourhis (1997) afirmam ainda os efeitos da PL: segundo eles, são muito maiores do que o próprio povo imagina, especialmente se forem considerados o comportamento linguístico das pessoas e a atitude frente a determinada língua. Dessa forma, a PL pode ser um fator importante na promoção do uso de determinada língua e responsável por processos de manutenção e de mudança da língua, contribuindo assim para a construção de um contexto sociolinguisticamente complexo. A partir daí, a formulação teórica de Landry e Bourhis (1997) abriu caminho para pesquisas voltadas às linguagens autênticas em espaços urbanos dinâmicos ao redor do globo, proporcionando uma rica discussão sobre a PL.

Para Gorter (2006, p. 1), todas as formas textuais quotidianas constituem o objeto na descrição e análise de PL, tais como línguas à nossa volta “exibidas em vitrines, placas comerciais, cartazes, avisos oficiais, sinais de trânsito etc<sup>19</sup>.”<sup>20</sup>, que possam refletir a globalização, identidade e cultura, assim como a crescente presença do inglês e a revitalização de línguas minoritárias.

Shohamy (2006) apontou que a PL pode ser configurada, tanto por políticas linguísticas *top-down* visíveis em textos regulados por autoridades públicas (como em signos governamentais, nomes de ruas, placas turísticas etc.), quanto por políticas

---

<sup>19</sup> Tradução minha.

<sup>20</sup> No original: “...displayed on shop windows, commercial signs, posters, official notices, traffic signs, etc.” (Gorter, 2006, p. 1)

linguísticas *bottom-up*, praticadas por indivíduos (como anúncios publicitários, textos elaborados por moradores de uma determinada comunidade, etc.). Essas duas funções foram categorizadas inicialmente no Landry e Bourhis (1997) e posteriormente retomadas no estudo de Cenoz e Gorter (2006, 2008b). Nessa direção, a PL, além de evidenciar a simbolização impregnada no multilinguismo no espaço público ou privado, pode servir como um marcador do poder e do status das comunidades linguísticas que habitam o território em questão.

Reconhecendo os movimentos migratórios e os fatores envolvidos nos processos migratórios - muito além da presença de múltiplas culturas e línguas nos territórios, como experiências próprias divergentes, distintos perfis, bem como a interação desses fatores complexos, Blommaert (2012) define a PL como um ramo da Sociolinguística. Além de seu imenso valor interdisciplinar, destaca-se a superdiversidade (VERTOVEC, 2007) que se verifica através da PL, já que as línguas se inserem nos diversos cenários, revelando as relações construídas dinamicamente entre os sujeitos que coabitam o espaço.

Como vemos, nas últimas duas décadas, a noção da PL vem se modificando e se alargando em uma série de trabalhos dedicados ao multilinguismo e à superdiversidade (GORTER, 2006; BACKHAUS, 2007; SHOHAMY; GORTER, 2009; JAWORSKI; THURLOW, 2010; HÉLOT; JANSSENS; BAGNA, 2012; BLOMMAERT, 2010, 2012, 2013; BLOMMAERT; MALY, 2014; PENNYCOOK; OTISUJI, 2014, 2015.). No que toca ao seu objeto ou contexto, essa abordagem passa da análise restritiva aos sinais no espaço público que se enquadram nos conceitos “de

cima para baixo” (*top-down*) e “de baixo para cima” (*bottom-up*) a uma crescente atenção aos diferentes contextos multilíngues e plurilíngues em que emerge uma diversificação de diversidade sociolinguística sem precedentes em resposta à globalização e ao advento das novas tecnologias digitais; e em termos dos domínios, ela deixa de focar exclusivamente sinais linguísticos impressos e avança para uma abordagem multimodal e mais holística para dar conta de todos os elementos à nossa volta – símbolos, sons, imagens etc.. Como ressaltam Shohamy e Waksman (2009), a partir da pesquisa por Landry e Bourhis (1997), a noção de PL evolui muito no sentido de ter sido amplificada gradualmente, incluindo na descrição e análise da PL construída por todo tipo de texto existente em determinado espaço.

Os estudos mais recentes incluídos na revista Domínios de Lingu@gem, organizada por Melo-Pfeifer e Lima-Hernandes (2020), demonstram claramente essa expansão da noção de PL em termos sinestésicos, abrangendo desde os domínios visuais, que são mais estudados, obviamente, até os sonoros, táteis e olfativos (cf. PAPPENHAGEN *et al.*, 2016; PARAGUAI, 2019, ZANELLA; MATTOS; ASSIS, 2019, *apud* MELO-PFEIFER; LIMA-HERNANDES, 2020, p. 1025; PENNYCOOK; OTSUJI, 2015), bem como as manifestações culturais, tais como os grafites (TORRES, 2019; AZZARI, 2018, *apud* MELO-PFEIFER; LIMA-HERNANDES). Isto significa que a PL constitui-se como um determinado espaço em que se encontre o sujeito, ou seja, a PL revela-se como uma projeção da interação do sujeito com o contexto onde o mesmo fica imerso.

Esta pesquisa traz como pano de fundo a PL que se alinha, portanto, com essa

noção expandida, uma vez que aponta para a presença de todos os pedaços perceptíveis no contexto em que está inserido o Chinês como Língua de Herança no Brasil. Para tanto, planejo pesquisar as evidências socioculturais e implicações identitárias dos envolvidos nesse contexto.

Uma vez que a noção de PL foi se alargando quanto aos objetos priorizados, torna-se necessário que sejam apresentadas, a seguir, algumas perspectivas teóricas mais relevantes que foram florescendo em meio às novas perguntas associadas aos estudos sobre a PL.

### **1.2.2 Perspectivas teóricas**

As perspectivas teóricas nos estudos existentes em torno da PL parecem se desenvolver e avançar com diversas facetas relacionadas com o multilinguismo. De modo geral, as perspectivas teóricas vêm se aprofundando e podem ser categorizadas em três vertentes, conforme seguem.

#### **a) Perspectiva da vitalidade etnolinguística**

A primeira e mais básica perspectiva, que surgiu inicialmente na área de políticas linguísticas e planejamento linguístico, refere-se à vitalidade etnolinguística proposta no Gile *et al.* (1977). Tal perspectiva favoreceu que se pudesse refletir sobre os impactos diretos ou indiretos da visibilidade das comunidades linguísticas em determinado território multilíngue. Mais especificamente, se vários grupos étnicos na

mesma região implementam políticas linguísticas diferentes, como Jerusalém, a PL deve ser capaz, por um lado, de refletir de forma confiável os limites geográficos de cada grupo étnico; por outro lado, os observadores podem perceber facilmente a distribuição das línguas nessa PL e inferir quais grupos linguísticos existem nessa região. Do ponto de vista da Psicologia Social, a língua constitui um fator essencial na construção da identidade nacional. Em áreas multiétnicas, ao ver a língua do próprio grupo étnico nos sinais no espaço público, o indivíduo que pertence a esse grupo pode se sentir valorizado e orgulhoso de sua condição na sociedade (LANDRY; BOURHIS, 1997). Nesse sentido, pode ser um ideal que todas as línguas apareçam nos sinais públicos, porém, na realidade, isso nem sempre acontece já que a PL é o resultado do jogo de poder e status entre diversos grupos étnicos. Aquelas línguas que finalmente aparecem nos sinais públicos geralmente gozam de um status oficial mais elevado e muitas vezes são consideradas dominantes em termos de demografia e de política.

Sob essa perspectiva, muitos trabalhos têm sido realizados em diversos cantos do mundo, discutindo sobre o uso de multilinguismo (cf. BACKHAUS, 2006, 2007), sobre a implementação de políticas linguísticas (cf. LADO, 2011), bem como sobre o uso de línguas das minorias étnicas (cf. COLUZZI, 2009).

### **b) Perspectiva de superdiversidade**

A segunda e mais procurada perspectiva na última década associa-se com a superdiversidade devido ao desenvolvimento da globalização e ao intenso fluxo de mobilidade humana. De acordo com Blommaert (2010), a superdiversidade revela a

diversificação, a complexidade da diversidade demográfica, social, linguística e cultural e a imprevisibilidade da interação dessa complexidade referida numa sociedade na qual coabitam diversas comunidades migrantes. Essa nova perspectiva se concentra na diversidade e fluidez linguística, sobretudo, em contextos urbanos. Em termos da caracterização dessa perspectiva, há três aspectos a destacar.

Primeiro, numa comunidade superdiversa, as pessoas raramente usam só uma língua ou um único recurso semiótico. Ao invés disso, elas misturam várias línguas diferentes dependendo do contexto em que se engajam comunicativamente de forma criativa. Por exemplo, Wang e Van de Velde (2015), ao pesquisar a PL nos bairros chineses da Holanda e da Bélgica, observaram que muitos imigrantes se comunicavam na sua língua materna misturando algumas outras línguas estrangeiras. Muito provavelmente, eles não possuíam habilidades bilíngues ou multilíngues suficientes, entretanto, não apresentavam quase nenhum obstáculo na sua interação diária. E essa complexidade de sua prática linguística não pode se medir simplesmente com certa ferramenta estatística (JAWORSKI, 2014). Frente a essa situação, a perspectiva de superdiversidade na pesquisa sobre a PL pode nos ajudar a descobrir o uso complexo de línguas dos imigrantes no sentido de enxergar o seu repertório linguístico de forma mais dinâmica. Isto ocorre porque, em tempos de globalização, as línguas e os recursos linguísticos transitam pelas fronteiras nacionais junto com os imigrantes – seus falantes. E na interação desses imigrantes com outros sujeitos que compartilham o mesmo espaço de convivência, eles mobilizam seu repertório linguístico mesclado à sua língua materna e a outros fragmentos linguísticos, sendo construído constantemente uma nova

forma híbrida para sua comunicação.

Segundo, a perspectiva de superdiversidade redefine o “espaço”, que tem sido concebido tradicionalmente como o território físico. Por isso, a pesquisa sobre a PL nos primeiros momentos se restringe principalmente ao espaço público onde se espalham muitas placas de sinais etc. (SHOHAMY, 2015). Já, essa perspectiva nova propõe um conceito de espaço vertical, apontando que o espaço tem o atributo de estratificação social. Isto é, a mobilidade humana não se trata apenas da migração do espaço plano ou do sentido geográfico, mas, mais importante, da migração de valores, normas comportamentais, expectativas pessoais e ordem social (STROUD & JEGELS, 2014). Nesse sentido, a PL torna-se mais complexa, enriquecida e imprevisível.

Terceiro, a perspectiva de superdiversidade fornece uma nova estrutura de análise teórica para a pesquisa sobre a PL. A pesquisa tradicional da PL só pode registrar o uso da língua em uma determinada região em um momento específico, enquanto a análise do nexa (*nexus analysis*) baseada na teoria da superdiversidade pode nos ajudar a explorar o percurso da linguagem e da mudança e desenvolvimento social (MALY, 2016). Através da análise do nexa, podemos perceber que as relações macrosociais resultam dessas microinterações. Dito de outra forma, por analisar corpos históricos (*historical body*), discursos *in situ* ou localizados deiticamente (*discourses in place*) e ordenação da interação (*interaction order*), podemos entender como as pessoas dão sentido aos símbolos e também decifrar esses símbolos (SCOLLON & SCOLLON, 2007). Blommaert (2013) usa análise do nexa para revelar o processo histórico de desenvolvimento e de transformação da comunidade Oud-Berchem na Antuérpia,

Bélgica. Com base em mais de 20 anos de experiência vivida e observação realizada, ele descobriu que existem sistemas sociolinguísticos complexos e multicamadas nessa paisagem urbana superdiversa, e os portadores ou *designers* de sinalização ajustam seus padrões de linguagem com base em suas próprias expectativas e experiências passadas. Com essa perspectiva diacrônica que se centra nas propriedades empírico-históricas dos indivíduos e dos espaços, podemos observar o processo de mudança das relações sociais nos sistemas discursivos, revelando, assim, a prática social e linguística dos imigrantes e a mobilidade de classes nas comunidades.

### **c) Perspectiva de ação pedagógica**

Mais recentemente, conforme argumentam Melo-Pfeifer e Lima-Hernandes (2020, p. 1027), os estudos acerca da PL são desenvolvidos associados à Linguística Aplicada, em geral, e na didática de línguas, em particular. Portanto, um dos conceitos mais transformadores na área de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, *translanguaging* (translinguagem<sup>21</sup>), cunhado por García e Li Wei (2014), foi introduzido rapidamente para a PL, pois ele cria um espaço social mais dinâmico para que os indivíduos bi/multilíngues reúnam diferentes aspectos da sua experiência, bem como suas capacidades físicas e cognitivas, no processo de uso e aprendizagem de línguas, e particularmente na produção de sentidos. E, ao mesmo tempo, essa prática translinguística que forma a PL multimodal por sujeitos envolvidos nos contextos educativos formais e informais pode ser aproveitada, de forma invertida, como um instrumento e recurso pedagógico (DAGENAIS; MOORE; SABATIER; LAMARRE;

---

<sup>21</sup> Pesquisadores brasileiros traduzem este termo para translinguagem. (cf. Scholl, 2020)

ARMAND, 2009; CLEMENTE; ANDRADE; MARTINS, 2012; FLORES; MELO-PFEIFER, 2014; BALLWEG, 2018; ROCHA, DIAS, 2020), através de quatro elementos de atuação didática, nomeadamente, aprendizagem de conhecimentos linguísticos, desenvolvimento de competências pragmáticas, desenvolvimento de literacias multimodais e desenvolvimento de competências em várias línguas.

De acordo com a potência pedagógica apreciada por muitos pesquisadores, Melo-Pfeifer e Silva (2021) sintetizam três aplicações da PL em sala de aula: a) a PL serve para conscientizar os aprendizes sobre a diversidade linguística e cultural do espaço onde vivem para questões como desenvolvimento e manutenção de línguas que falam e aprendem; b) o uso da PL funciona para analisar o estatuto, o papel ou a situação de uma determinada língua numa paisagem sociodemográfica e multilíngue específica, destacando, por exemplo, em que setor da vida econômica está mais presente ou em que a sua pertinência mais se destaca; c) o recurso da PL como objeto pedagógico-didático serve os dois focos referidos acima.

### **1.2.3 Caminhos metodológicos**

Como se alargaram a noção e as perspectivas em torno da PL, desenvolveram-se também os caminhos metodológicos para atender às novas questões que emergem em diferentes contextos. De modo geral, os métodos descolaram-se de uma base mais tradicional e estruturalista para uma mais inovadora, ecológica e holística (MELO-PFEIFER; LIMA-HERNANDES, 2020). Apresentarei, a seguir, três caminhos

metodológicos adotados por pesquisadores nesta área.

### **a) Método quantitativo**

Numa fase anterior, ao pesquisar sobre as sinalizações no espaço público, utiliza-se predominantemente o método quantitativo com base na perspectiva de vitalidade etnolinguística. Através da contagem de distribuições linguísticas em sinais públicos de cada comunidade multilíngue, obtém-se a frequência de uso de cada língua e, em seguida, compara-se com os dados de distribuição da população local para inferir a vitalidade etnolinguística da comunidade. Esse método de cunho quantitativo pode nos proporcionar uma visão mais geral do nível de multilinguismo da comunidade em questão, mas o desafio é como determinar o escopo da pesquisa, delinear a unidade de análise e o tipo de sinalização. Para tal, Ben-Rafael *et al.* (2006) defendem a seleção de uma parte dos sinais representativos para a pesquisa, e a divisão desses sinais em duas grandes categorias: oficiais (*top-down*) e privados (*bottom-up*) de acordo com os portadores ou *designers* dos sinais.

Uma vantagem é que o uso de método quantitativo para organizar, categorizar e contar sinais que constituem a PL pode fornecer dados básicos importantes para a pesquisa e para a decisão de políticas linguísticas e planejamento linguístico público. Por exemplo, Lai (2013) investigou o cenário linguístico de quatro áreas de amostra em Hong Kong e descobriu que a popularidade do chinês (caracteres simplificados) aumentou, mas o inglês ainda domina. O estudo não apenas ilustra as rápidas mudanças sociais e políticas pelas quais Hong Kong está passando após sua transferência, mas

também fornece dados de referência para pesquisas futuras sobre paisagens multilíngues na região. Edelman (2014) usou o mesmo método para investigar as PL de Amsterdã e Frísia e descobriu que as línguas minoritárias eram usadas com muito menos frequência do que o holandês e o inglês.

No entanto, os métodos quantitativos também têm suas limitações, uma vez que a escolha dos sinais linguísticos não se baseia apenas em funções práticas, mas mais no sentido simbólico dessas manifestações linguísticas. Shang & Zhao (2017) apontaram claramente, ao pesquisar a sinalização de lojas em Cingapura, que os lojistas escolhem diferentes sinais linguísticos para expressar sua identidade ou atrair clientes, o que corresponde justamente à “auto-apresentação” (*self-presentaion*) proposta por Ben-Rafael & Ben-Rafael (2015) e às “boas-razões” (*good-reasons*), que são os dois grandes princípios da construção linguística da paisagem. Por isso, não podemos simplesmente derivar a vitalidade etnolinguística de uma comunidade a partir da correspondência entre a frequência linguística e a estrutura demográfica; será preciso reconhecer que muitos fatores, como a política linguística e a identidade, podem afetar a escolha linguística da sinalização.

Nesse caso, tendo em conta os valores simbólicos e representativos, os pesquisadores deixam de focar exclusivamente na contagem desses sinais linguísticos impressos, para dar conta da interação desses elementos com símbolos, materiais, cores, formas e tamanhos, caligrafias e tipos de letra, entre outros, numa perspectiva interpretativa.

## **b) Método qualitativo e interpretativo**

Depois de ter percebido que a mera contagem de línguas não chega para ilustrar a complexidade, as dinâmicas e as dissonâncias presentes na PL, a comunidade acadêmica começou a tentar combinar vários métodos qualitativos e interpretativos para melhorar ainda mais a persuasão científica sobre a análise dos dados da pesquisa da PL.

Manan *et al.* (2015) combinaram o método da análise quantitativa de elementos da PL com a estratégia de entrevistas. Para estudar a PL de Kuala Lumpur, na Malásia, eles descreveram o uso linguístico de sinais públicos em cinco quarteirões e, em seguida, verificaram os resultados da análise quantitativa através das entrevistas com os proprietários das lojas. Também em Kuala Lumpur, Coluzzi (2017) focou no uso do italiano em *shopping centers*. Após uma simples análise estatística, ele entrevistou aleatoriamente vinte clientes e descobriu que, embora a maioria deles não entendesse italiano, a sinalização em língua italiana da loja fazia com que eles se sentissem elegantes e exóticos. Há também pesquisadores que usam métodos puramente qualitativos para estudar PL. Por exemplo, Cook (2013) realiza análise de conteúdo em sinalização coletada e classifica essa sinalização segundo sua localização, informação, comportamento e tipos de serviço de acordo com o estilo e a função; Lamarre (2014) usa a análise de caso para se concentrar na interpretação da PL de Montreal, mais especificamente na análise interpretativa do cenário de troca do código do chinês, do francês e do inglês, verificando-se que essa troca de código é para contornar os regulamentos oficiais da política linguística.

Além disso, outros estudiosos usam métodos qualitativos interdisciplinares para interpretar a conotação da sinalização multilíngue, tais como a análise narrativa, e a análise de motivação, dentre outras. Conforme explica Rowland (2016), ao julgar em qual aspecto dos motivos os entrevistados se concentraram mais, podemos interpretar sua visão de mundo a partir de uma perspectiva mais holística. Comparada com métodos qualitativos, simplesmente, como entrevistas e questionários, a análise de motivação nos permite interpretar de forma mais sistemática o processo de percepção da sinalização dos entrevistados.

### **c) Método etnográfico**

O método etnográfico originou-se na antropologia (ERICKSON, 1996), que exige aos pesquisadores coletar todas as informações sobre o objeto de pesquisa da forma mais abrangente possível por meio de observação, nota de campo e entrevista numa imersão profunda no campo de pesquisa, além de compreender plenamente os ambientes históricos, políticos, sociais e econômicos nos quais todas as formas de sinais estão localizadas, incluindo os agentes sociais que interagem com os sinais.

Se os primeiros dois caminhos metodológicos quantitativo e qualitativo se centram na descrição e na análise da presença das diferentes línguas em determinados espaços públicos, geralmente urbanos, o método etnográfico tem chamado a atenção dos investigadores da PL para a necessidade de ir além de uma abordagem relativamente mais estrutural e estática, abraçando, assim, as perspectivas mais dinâmicas das evoluções das PL no tempo e no espaço, e considerando uma perspectiva

etnográfica. A respeito disso, Blommaert (2013) reconhece na “imersão etnográfica profunda” (*deep ethnographic immersion*) uma estratégia que, dá conta de como a PL se constitui por todos os componentes multimodais e multissemióticos observados no campo e estrutura o próprio espaço. Assim, sob essa ótica metodológica etnográfica, o foco passa para a vivência direta da diversidade linguística que costuma ser mapeado.

Como afirma o sociólogo,

o estudo da PL precisa ser trazido para a órbita da etnografia. (...) O estudo da PL precisa tornar-se o estudo detalhado dos sinais situados em espaços públicos, visando identificar o tecido fino de sua estrutura e função em constante interação com várias camadas de contexto.<sup>22</sup>

(BLOMMAERT, 2013, p. 14)<sup>23</sup>

No seu procedimento, o método etnográfico mostra-se mais flexível e diversificado. Stroud & Mpendukana (2009) defendem o uso de “etnografia material” (*material ethonography*) para explorar a PL de pequenas cidades na África do Sul. Por terem examinado os materiais e técnicas usados na fabricação de sinais, eles descobriram que existem “locais de necessidade” (*sites of necessity*) e “locais de luxo” (*sites of luxury*) na comunidade. Os sinais que aparecem em áreas essenciais são feitos principalmente com materiais locais e tecnologias baratas, enquanto os textos em sinais em áreas de luxo são mais intertextuais e mais internacionais. Essa estratificação social

---

<sup>22</sup> Tradução minha.

<sup>23</sup> No original: “[Linguistic Landscape Study] needs to be brought within the orbit of ethnography. (...) LLS needs to become the detailed study of situated signs-in-public-space, aimed at identifying the fine fabric of their structure and function in constant interaction with several layers of context.”

implícita decorre principalmente do aumento da mobilidade social e da busca das pessoas pelo consumismo.

Posteriormente, Stroud & Jegels (2014) aplicam o método da narrativa de caminhada (*narrated walking*) ao estudo da PL. O essencial é que os participantes carregam equipamentos de gravação e registram suas próprias observações e sentimentos através da narrativa enquanto caminham de acordo com os sinais no espaço social público. Após observar e analisar o processo de interação dos participantes do experimento com sinais e espaços, os pesquisadores descobriram que os sinais de rua realmente construíam um sistema de discurso espacial, pressupondo a interação entre pessoas, bem como entre pessoas e espaço. Na paisagem simbólica, essa ordem material subjacente governa o discurso e os padrões de comportamento das pessoas.

Lanza e Woldemariam (2014) observam sujeitos de pesquisa e entrevistam donos de lojas que visitam enquanto moravam em Adis Abeba, Etiópia. Esses detalhes de dados os ajudaram a esclarecer o status de poder do inglês no mercado internacional de marcas, o que lhes permitiu também reconhecer o anseio das pessoas por modernização e expectativas de mobilidade ascendente. A partir disso, percebe-se que cada escolha de código na PL está intimamente relacionada ao ambiente linguístico, político, econômico e social em que as festas estão localizadas. Com base no exposto, noto que o método etnográfico é mais útil para revelar a história do signo e o processo de mudança social. Seguindo esse método, parece-me, a vivência do contexto no qual os pesquisadores se engajam favorece certamente a apreensão mais abrangente das dinâmicas da PL.

#### 1.2.4 Relevância da PL

A PL – um tema que tem sido estudado a partir das questões relacionadas com o multilinguismo e com a superdiversidade, torna-se muito mais do que um tema de estudos na área de sociolinguística, justamente por poder proporcionar aos pesquisadores uma perspectiva teórico-metodológica mais ampla e holística, ecológica, multidisciplinar e dinâmica para a compreensão da língua/linguagem no mundo contemporâneo e globalizado. Além de chamar atenção de investigadores para o contexto variado e para a vivência direta da superdiversidade inserida no tempo e no espaço, a PL pode servir como uma grande inspiração para repensar e refletir sobre o caminho que integra o sentido, a experiência, a apreensão subjetiva e a identidade entre outros.

Para esta pesquisa em torno de língua de herança, que emerge no cenário de mobilidade humana e revela a superdiversidade, alinhei-me à noção alargada da PL que implica estudar as formas linguísticas e extralinguísticas à volta do objeto investigado e do contexto em que habitam os sujeitos envolvidos. Nesse sentido, tendo em vista a crescente complexidade associada às línguas em contato, percepção de diversas socioculturas e fatores individuais e sociais, tomarei a perspectiva da superdiversidade e o método etnográfico como base de orientação teórica no âmbito da PL.

Na próxima subseção, apresentarei o conceito essencial para esta pesquisa – Língua de Herança. No âmbito da presente pesquisa, ela será abordada na perspectiva de PL a fim de se enriquecer com as transformações constantes e dinâmicas no mundo.

## 2. Língua de herança

As línguas de herança (LHs) são tema e objeto de estudo há mais tempo do que imaginamos. Trata-se de um novo rótulo associado fortemente às línguas envolvidas nos deslocamentos geográficos e na revisão dos rótulos globalizantes de línguas. É justamente por ter emergido no contexto de superdiversidade que implicasse uma maior complexidade do que nunca que foi necessário revisar os rótulos que já têm sido aplicados pelos linguistas, tais como língua materna, língua estrangeira, língua segunda, L2, língua minoritária, bilíngue circunstancial, até dialetos etc. e que não se adequam mais a discutir fenômenos linguísticos no âmbito de deslocamentos migratórios. Nesse caso, Língua de Herança (LH) foi priorizada para dar a guarida para revitalizar “um grande bloco de dados, os que são produzidos por pessoas que, embora falantes nativos de uma língua nacional, têm, em casa e em outros ambientes particulares de comunicação, outras línguas aprendidas desde os momentos tenros de contato com os pais” (LIMA-HERNANDES, 2016, p. 97). Muitas línguas podem se tornar línguas de herança, tais como chinês, espalhado por mais de 60 milhões de migrantes chineses pelo mundo. Nesta seção, apresentarei o conceito de Língua de Herança (LH), de Falante de Herança, além de outros rótulos e questões relevantes na discussão do tema em questão.

### 2.1 Conceito de LH

O termo “Língua de Herança” (LH, ou *Heritage Language*, em inglês) vem

sendo desenvolvido desde o final da década 1970 no Canadá (CUMMINS, 1983; VAN DEUSEN-SCHOLL, 2014) para se referir às línguas diferentes das oficiais, faladas pelos imigrantes que chegaram ao território e continuaram a utilizá-las em ambiente familiar e no cotidiano, e muitas vezes, transmitindo-as por várias gerações. Nesse contexto específico, essas diferentes línguas foram ensinadas para promover a conscientização, o conhecimento e a expressão culturais entre alunos de origem migrante. Por isso, pode-se considerar que inicialmente a língua de herança refere-se à língua etnocultural de uma comunidade no contexto de imigração

Mais tarde, no final dos anos 1990, os estudiosos americanos desenvolveram o termo para se referir às línguas dos imigrantes, dos refugiados e dos indígenas, bem como às antigas línguas de colonizadores (WILEY, 2005). Porém, alguns criticaram que esse rótulo representava algo antigo e podia ser interpretado de uma perspectiva negativa. Entretanto, García (2005) reconhece a utilização desse termo em um contexto educativo que cria espaço para o uso de outras línguas além do inglês, como espanhol, considerando que o espanhol, uma língua com um papel ativo na rotina de milhões de falantes nos EUA que o usam ao lado do inglês. Portanto, a autora afirma que o bilinguismo é uma herança relevante para uma grande quantidade de falantes no território.

No cenário europeu, o termo é mais concebido como língua minoritária por nomear línguas de grupos de imigrantes que compartilham a preocupação de proteger as diversas heranças linguísticas e culturais (DE BOT; GORTER, 2005). No Brasil, país onde existem muitas línguas de herança do seu povo mais diverso em termos de origem

e de etnia, numa tessitura plasmada na superdiversidade do território, pesquisadores justificam que “para identificar qual é a LH, é necessário, antes, esclarecer o que significa ‘herança’ e a importância do contexto para sua apreensão” (LIMA-HERNANDES; CIOCCHI-SASSI, 2015, p. 108). Nos estudos mais recentes, Lima-Hernandes (2016, p. 98) explica que esse termo remete à ideia de que alguém recebe de gerações passadas uma língua preciosa e, muitas vezes, única no contexto macrossocial, do qual deve ou está motivado a tomar posse como uma continuidade familiar e como uma necessidade de delimitação identitária. Assim, a LH revela a expectativa de preservação da língua e cultura como valores herdados essenciais para a manutenção da identidade dos indivíduos em contextos de superdiversidade. Como argumentam Lima-Hernandes e Ciochi-Sassi (2015, p. 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 efetivação de cálculos de herdabilidade. (...) tanto línguas quanto pessoas contam, no processo vital, com interferência de fatores genéticos e ambientais.

É importante ressaltar que a LH não é necessariamente relacionada com um contexto de imigração. Além de contexto da imigração voluntária, nos dias atuais, a língua de herança também se envolve nos conflitos entre a língua oficial de um país e as demais línguas correntes no território, como, por exemplo, ocorre na China. Para os chineses que nasceram no período da popularização do *Putonghua* (mais popularmente conhecido como mandarim), nos anos de 1990, as línguas faladas no seio familiar, geralmente designadas como “línguas da terra natal” ou “línguas maternas”, tornam-se línguas de herança, portanto, ascendendo o mandarim ao estatuto de língua dominante no seu uso diário. As rotinas linguísticas foram se alterando e as línguas apagando suas tradições, muitas vezes orais, atitudes, gestos e com elas, culturas. Porém, embora seja pertinente repensar a herança linguística e uma aproximação memorial e cultural com os ancestrais, é verdade que a discussão sobre a língua de herança ocorre mais frequentemente no contexto da imigração voluntária (LIMA-HERNANDES; CIOCCHI-SASSI, 2015, p. 105).

Outra reflexão relevante traçada em Lima-Hernandes (2016, p. 98-100) é o revestimento da “língua de herança” pela “língua adicional”. De acordo com a autora, muitas vezes, os pais migrantes, perante os conflitos emergidos da preocupação com a inserção social de seus filhos, aderem à língua majoritária (ou língua oficial local) pelo poder institucional que ela representa, assim, deixando as línguas de herança para trás. E quando os pais ou os próprios filhos percebem alguma vantagem em dominar sua língua de herança, ela passará a ser interpretada como língua adicional. No contexto desta pesquisa, existem também casos em que os chineses da segunda geração – os

quais não conseguiram manter a sua língua de herança – levam seus filhos, chineses da terceira geração a aprender juntos na escola chinesa para ter um futuro próspero com o domínio do chinês.

Tendo isso em mente, a depender dos contextos migratórios e familiares, muitas vezes híbridos no mundo, variados estudos têm sido realizados e formulados adotando o termo LH e focando o seu valor cultural. Devido à dinâmica desses contextos referidos, os falantes de herança possuem perfis muito diversificados em vários aspectos. A seguir, aprofundar-me-ei na discussão sobre a LH com foco no falante de herança.

## **2.2 Falante de herança**

Conforme postulam Almeida & Flores (2017, p. 291), o termo “Falante de Herança” (FH) (CUMMINS, 1989) entrou na área de investigação sobre aquisição de línguas vindo do contexto norte-americano e para designar um perfil particular de falante bilíngue, que nasce no país de emigração ou que emigrou ainda infância para outro país no qual o mesmo indivíduo e seus descendentes vivem e crescem. Normalmente, os indivíduos da segunda ou terceira geração têm contato com a língua de origem da família no contexto doméstico, na comunidade migrante que convive diariamente com seus pais, tios ou outros imigrantes da mesma origem. Geralmente, o contato com a língua de origem dá-se desde a nascença e é mais intenso nos primeiros anos de vida, antes de a criança entrar no jardim infantil ou pré-escola. O contato com

a língua do país de acolhimento, a língua majoritária, intensifica-se quando o indivíduo ingressa no jardim infantil e mais tarde na escola regular do país, e começa a estabelecer redes sociais mais intensas fora da família.

Nesse caso, no que diz respeito do desenvolvimento e manutenção das línguas, em geral, esses indivíduos são escolarizados na língua majoritária, tendo, por vezes, e dependendo do país de acolhimento, aulas extracurriculares de língua de herança, momentos em que adquirem competências básicas de letramento na língua de origem. Como o aluno falante de herança, nos seus primeiros anos de vida, em muitos casos, é mais exposto à língua de origem (sobretudo os alunos da segunda geração), tendo, por vezes, contato bastante reduzido com a língua majoritária, por isso, a língua de herança pode abranger essa variedade de *continuum* em termos de exposição nas duas línguas e conseqüentemente nas proficiências linguísticas dessas línguas (NOGUEIRA, 2019), designando uma língua adquirida desde a nascença, sobretudo em contexto familiar, mas pode tornar-se gradualmente, e muitas vezes, a língua dominante do falante bilíngue.

Para compreender a complexidade na caracterização adequada aos perfis linguísticos, socioculturais e identitários desses indivíduos FL, apresentarei os seguintes pontos relevantes desde o modelo psicolinguístico de aquisição da linguagem proposta por MacWhinney (2019), as ações e as iniciativas implementadas pelas famílias e por outras entidades, até a uma reflexão em torno LH como integradora de identidades.

### 2.2.1 Modelo de competição

O modelo de competição, proposto inicialmente por Bates e MacWhinney (1982), tem como pressuposto que a forma e a função são inseparáveis, pois as formas são criadas e sofrem restrições motivadas pelas funções comunicativas. Por isso, a ênfase desse modelo recai sobre o uso da língua. Bates e MacWhinney (1987, p. 159) consideram o modelo por eles desenvolvido como “uma instanciação particular de uma abordagem funcionalista geral do desempenho linguístico e da aquisição da linguagem<sup>24,25</sup>. Assim, eles não propõem um modelo formal de competência linguística, mas um modelo de desempenho linguístico.

Mais recentemente, em função da resposta a dúvidas frequentemente levantadas na área da Aquisição de Linguagem, particularmente no âmbito do bilinguismo, MacWhinney (2019) argumenta e reforça que o Modelo de Competição foi designado para oferecer uma abordagem integrada para compreender o processamento da linguagem, aquisição/aprendizagem de L1 e L2, uso e desenvolvimento do bilinguismo, atrição linguística (*language attrition*) e manutenção de línguas (*language maintenance*) etc. O modelo concebe a linguagem como um sistema biológico, emergindo no processo de competição. Esta visão de tratar a linguagem é a emergentista, que se baseia nos mecanismos documentados na Psicologia, Linguística Cognitiva, Neurociências e outros estudos socioculturais.

---

<sup>24</sup> Tradução minha.

<sup>25</sup> O trecho original em inglês: “the Competition Model is a particular instantiation of a general functionalist approach to language performance and language acquisition” .

Para entender as dúvidas levantadas e relacionadas ao desenvolvimento do bilinguismo, especificamente do acontecimento da atrição linguística, além de dois mecanismos de entricheiramento (*entrenchment*) e transferência linguística, muito frequente na LH, é preciso incluir também outros elementos, como *inputs* social e motivacional, mudança contextual, os mecanismos do processamento interno para consolidação linguística e reorganização, efeitos da erosão pelo contato e plasticidade da fundamentação neurológica (MACWHINNEY, 2019).

Atrição linguística (*language attrition*)<sup>26</sup> trata-se do processo de, no contato entre línguas e linguagens, ocorrer o enfraquecimento gradual, com possível perda da primeira língua/língua materna ou língua inicial (NOGUEIRA, 2019) do sujeito, que é geralmente causada pela redução drástica e até isolamento de falantes em relação à sua língua materna, e pela simultaneidade de aquisição de uma língua adicional, que se torna geralmente a sua língua dominante no uso do seu dia a dia (SCHMID, 2011, 2019). De acordo com Flores (2008), esse fenômeno particular da atrição, que pode causar erosões linguísticas de variada ordem, ocorre sobretudo em situações de bilinguismo nas quais o indivíduo teria se mudado para um meio linguístico diferente (que não seja o da sua língua materna) e com o tempo apresentaria efeitos de atrito de aspectos estruturais da sua primeira língua; ou o indivíduo, mesmo tendo nascido e crescido no

---

<sup>26</sup> Adoptamos a tradução portuguesa “atrição linguística”, pois mesmo tendo outras possibilidades de tradução, como “atrimento linguístico” ou “erosão linguística” (cf. Almeida & Flores, 2017), consideramos mais fiel, adequada e holística a tradução de “erosão linguística” que reflete todo o processo de atrito e o possível efeito de perda ou erosão linguística como resultado de competição de (des)adquisição de línguas.

contexto macrossocial da língua adicional, ouve e fala a língua de casa, muitas vezes concebida como sua primeira língua ou língua materna, que, nos processos atricionais socialmente provocados tornam-na uma LH, nos seus primeiros anos da vida, sempre numa comunidade imigrante, relativamente mais fechada. Contudo, a situação começa a mudar com a entrada na escola regular onde vive. Para os dois casos referidos anteriormente, o que importa realçar, conforme Almeida & Flores (2017, p. 300), é que “há uma mudança no meio linguístico e da frequência de contato com as duas línguas”, sendo uma reduzida significativamente e outra acrescentada intensamente.

Ao traçar a questão da atrição linguística, combinando com o modelo de competição, MacWhinney categorizou os fatores interacionais em dois blocos. Um bloco se trata dos fatores de risco e outro, dos fatores de proteção. Os fatores de risco reúnem aquelas forças que se operam para reduzir a efetividade de aquisição e funcionamento da linguagem. No entanto, os de proteção servem de lado oposto, com efeito de apoiar e promover a fluência e competência do uso de línguas (MACWHINNEY, 2019, p.11). Para compreender melhor o contexto desta pesquisa, apresentarei seis fatores de risco que, de acordo com MacWhinney (2019), se envolvem muitas vezes no desenvolvimento e na manutenção do bilinguismo, considerando os fatores de atrição linguística que podem ocorrer simultaneamente: entricheiramento (*entrenchment*), transferência (*transfer*), isolamento (*isolation*), participação (*participation*), dissociação (*decoupling*) e ressonância (*resonance*).

**a) Entricheiramento (*Entrenchment*)** – mesmo que não opere sozinho, parece-me ser o fator mais complexo e crucial para estudar o processo do

desenvolvimento bilíngue. De acordo com o autor, o entricheiramento emerge do contínuo uso de pistas (*cue*), de qualquer nível linguístico. Pelos experimentos e verificações neurobiológicas desenvolvidos pelos cientistas, descobriu-se que a confiabilidade da pista pode prever a força da pista. Quando a pista é confiável, a força aumenta, e quando a pista não está confiável, a força diminui (MACWHINNEY, 2019, p.12). Em suma, o entricheiramento derivado do processo de reforço de pistas pode desempenhar um papel essencial no desenvolvimento e manutenção da LH e das outras línguas a depender do contexto.

Este fator de entricheiramento pode ajudar a descobrir como se forma o *continuum* de proficiência em chinês dos falantes de LH, filhos de imigrantes chineses em São Paulo. Para esses alunos, a primeira língua é geralmente mandarim e/ou outros dialetos chineses, dependendo muito da atitude linguística e do planejamento familiar em termos da educação linguística e cultural executados pelos seus pais; já o português, como a língua dominante social, é normalmente ensinado somente após essas crianças serem inseridos nas escolas regulares brasileiras. É preciso lembrar que muitas vezes, antes de serem enviados para receber a educação formal na escola brasileira, geralmente em português, os filhos já terminaram o jardim infantil na escola comunitária chinesa onde estudaram o chinês básico, o sistema de fonética *Pin Yin*<sup>27</sup> e os traços

---

<sup>27</sup> *Pin Yin*, nome completo *Han Yu Pin Yin* (汉语拼音) (significa em português *Pin Yin* da língua chinesa), é o sistema de romanização do mandarim adoptado como padrão pelo governo chinês para a transcrição do idioma oficial com base no latim. Graças a *Pinyin*, o mandarim é ensinado e divulgado tanto para o povo chinês no sentido de diminuir a taxa de analfabetismo quanto para o mundo afora no que diz respeito da internacionalização da língua chinesa, que pode representar o *Soft Power* da China. No nosso contexto de pesquisa, os alunos são majoritariamente filhos dos novos imigrantes chineses, vindo da China Continental, por isso, as próprias escolas comunitárias

componentes da escrita chinesa. Segundo a relato com base na observação dos seus pais, parece que essas dificuldades ficam cada vez mais explícitas, para a maioria dos sujeitos, a partir da entrada na escola brasileira, onde eles começam a receber a educação formal em português, inclusive as aulas de língua portuguesa. Essa constatação permite que a proposição de que quanto mais forte entricheiramento da L1 (mandarim ou outro dialeto chinês) do sujeito, maior será a dificuldade de aprender L2, português. MacWhinney (2019, p. 13) argumenta que<sup>28</sup>

o entricheiramento constitui um fator de risco para o aprendizado de L2, pois restringe a disponibilidade de áreas corticais para novos aprendizados, obrigando o aprendiz a se engajar na transferência de formas de L1 para L2. Ao mesmo tempo, o entricheiramento serve como fator de proteção promovendo a manutenção de L1, em oposição à perda de L1.<sup>29</sup>

Nesse sentido, o entricheiramento pode ser considerado um fator de risco para a aprendizagem de L2. Porém, ele pode servir como um fator de proteção para a manutenção da sua L1, ou língua de herança. Hipotetizamos que esse fator se coloque sempre em (des)ativação interativa, dependendo de vários outros elementos internos e externos, um dos quais são a motivação dos próprios sujeitos, percepção de línguas e

---

onde frequentam esses alunos ensinam Pin Yin, o que também é procura dos pais que muitas vezes desejam seus filhos poderem ter um maior nível de letramento em chinês com ajuda de Pin Yin.

<sup>28</sup> O trecho original em inglês: “entrenchment constitutes a risk factor for L2 learning, because it restricts the availability of cortical areas for new learning, forcing the learner to engage in transfer of L1 forms to L2. At the same time, entrenchment serves as protective factor promoting L1 maintenance, as opposed to L1 loss.”

<sup>29</sup> Tradução minha.

culturas (L1, L2), políticas e planejamento linguístico tomados pelas famílias e escolas comunitárias etc.

**b) Transferência (*Transfer*)** - refere-se a uma força e a uma tendência que continua batalhando ao lado do entricheiramento no desenvolvimento bilíngue. É também de natureza interativa no sentido de ser mais ou menos ativado de acordo com a disponibilidade de pistas que estão competindo entre L1 e L2. Essa força pode efetivar-se em qualquer nível linguístico, desde a fonética até a pragmática. Em termos da direção, uma vez que o modelo de competição enfatiza a competição, a interação e a variação, a transferência também pode ocorrer na direção oposta, isto é, com o desenvolvimento cada mais consolidado da L2, ocorre a “*back transfer*” (transferência reversa). Apresentando-se dessa forma, a atrição social gradualmente causaria a atrição linguística da L1, que se tornaria paulatinamente uma língua de herança. Porém, essa transferência também pode ser diminuída ou ser minimizada se o sujeito puder desenvolver a sua L1 e L2 de forma mais equilibrada e simultânea. Nesse sentido, o nível de proficiência atingido na língua de herança e na língua dominante social adquirida pelo sujeito como língua adicional é muito variável, podendo ir de um grau muito baixo a um grau muito elevado em duas respectivas línguas (ALMEIDA & FLORES, 2017, p. 292).

Para Lima-Hernandes (2006), a transferência, fenômeno que emerge de relações interculturais, deve ser considerada já *a priori* durante o trabalho de campo sobre LH. Deve-se também considerar o valor cultural agregado ao indivíduo bilíngue na transferência de L1 para língua de herança.

**c) Participação, Isolamento e Identidade** – são fatores inter-relacionados no modelo de competição. Tanto a aquisição de L1 quanto a aprendizagem de L2 exigem interações sociais e uso de línguas no contexto interacional. Para ter sucesso na aquisição de L2, uma língua de herança ou adicional no contexto da imigração, o fator de proteção mais relevante é o grau de participação nas atividades planejadas para essa língua-alvo com grupos sociais. Ao contrário, o isolamento do próprio indivíduo e da própria comunidade de imigração com a sociedade acolhedora pode ser um fator de risco no sentido de desenvolver L2. Nesse sentido, a participação ou o isolamento influencia diretamente o desenvolvimento bilíngue, a manutenção e a possível erosão de L1 e L2.

Em termos da questão de identidade com o desenvolvimento bilíngue no contexto da imigração, MacWhinney (2019) constatou a importância fundamental da identificação cultural como fator de risco ou de proteção para a manutenção de línguas. Entendo que o enquadramento cultural e étnico muitas vezes influencia fortemente a participação nas atividades em determinadas línguas.

**d) Ressonância (*Resonance*)** – segundo MacWhinney, ocorre geralmente numa fase avançada de aprendizagem de L2, de modo a que o sujeito se esforce a preservar L1 no ambiente de L2, mesmo nos índices mínimos de *input* de L1. O processo de ressonância, por norma, exige maior autonomia e raciocínio do sujeito, geralmente adulto, entretanto, para a criança, o mesmo processo depende mais ainda de situações específicas de interações.

e) **Dissociação (*Decoupling*)** – trata-se de um fator crucial para o sucesso durante a aprendizagem de L2, uma vez que vai se efetivando desde a fase anterior, a da ressonância. Nesta pesquisa, hipotetizo que a dissociação possa ocorrer em maior ou menor grau a depender do grupo de alunos chineses que estão aprendendo português, sua L2. Com o maior índice de *inputs* e a maior consolidação de L2, combinada a uma certa manutenção de L1, para alguns sujeitos, a ressonância do chinês e do português ocorrerá.

Resumindo, o processo do desenvolvimento do bilinguismo é de caráter dinâmico, emergente e complexo, associado a muitos fatores biológicos, sociais e de política linguística. O Modelo de Competição torna-se, assim, uma poderosa ferramenta para a compreensão da complexidade do perfil e do *continuum* de proficiência em chinês como LH e do português como língua adicional, além de ter um potencial para colocar a nu outras evidências socioculturais imbricadas na paisagem linguística do chinês como língua de herança no Brasil, tais como as ações e as iniciativas implementadas pelas famílias e por outras instituições comunitárias, como as escolas chinesas.

### **2.2.2 Bilinguismo de herança**

Tendo refletido sobre o Modelo de Competição, entendemos que, ao caracterizar o perfil do FL, caberia enquadrá-lo no perfil de um falante bilíngue. Essa caracterização, no entanto, não é suficiente para lidar com a combinação dos conceitos

teóricos envolvendo LH e PL. Será preciso se perguntar sobre o tipo de bilinguismo que está em jogo.

Como referi no início desta seção, o conceito “Falante de Herança” designa especialmente indivíduos provenientes de famílias imigrantes, que ou já nasceram no país de imigração por ter pais e/ou avôs previamente imigrados a esse país, ou que emigraram, muitas vezes, ainda na infância junto com seus pais. Nesse caso, considerando que seu país de origem foi deixado em favor de um novo país, sua condição bilíngue traz o selo de imigrante, na sua maioria, de segunda geração ao país onde atualmente vive. Entretanto, em termos da sua geração pertencente, há ainda uma parte de FH que é considerada 1.5 geração (entre a primeira geração e a segunda)<sup>30</sup> e terceira geração (são aqueles FL cujos avôs migraram mais cedo para outro país e cujos pais já nasceram neste país).

No geral, esses indivíduos têm contato com a língua de origem da família no contexto familiar e doméstico, na comunicação diária com pais principalmente e outros membros da comunidade imigrante. O contato com a língua de origem deu-se desde o seu nascimento e era mais intenso nos seus primeiros anos de vida, antes de eles entrarem no jardim infantil ou pré-escola. Naturalmente, esse contato começou a reduzir logo depois de entrarem na escola regular do país onde viviam, pois o contato com a língua dominante, geralmente língua oficial do país onde vivem, vem se

---

<sup>30</sup> Vale explicar que 1.5 geração se situa geralmente entre a primeira geração e a segunda geração de uma comunidade imigrante no país de acolhimento, tratando-se de uma geração de transição. Na prática, os imigrantes que se categorizam para esta geração do meio migram ainda na infância ou na adolescência junto com seus pais para outro país novo, e a partir daí, começam a se integrar e socializar numa nova sociedade e cultura. Para esta pesquisa, há uma porção de FL de chinês que se pertencia à 1.5 geração.

intensificando e na escola eles começam a se socializar através do contato com colegas e professores locais.

É verdade que o falante de herança, desde muito cedo, é exposto a duas línguas, através das quais vem a construir o seu repertório linguístico-cultural. Entretanto, há algumas implicações para a classificação tradicional do bilinguismo, tais como bilinguismo simultâneo e bilinguismo sucessivo (ALMEIDA, FLORES, 2017, p. 292). Explico: para o falante de herança a maior diferença em relação ao contexto que possibilita o seu bilinguismo é especificamente o de imigração. Muitas vezes, quase todos esses falantes são escolarizados na língua dominante do país onde vivem. Poucos que imigraram quando crianças e já tinham sido escolarizados de forma incompleta continuam a se escolarizar em língua dominante. Como os pais estão sempre preocupados com a manutenção da língua de herança na geração mais jovem, eles ou ensinam seus filhos em casa ou muitas vezes entregam seus filhos para a escola comunitária ensinar a língua de herança e conhecer a cultura de sua origem. Mas é de realçar que o contato com a língua de herança não é sempre constante, pois, devido à preocupação com a aprendizagem da língua dominante, acabam permitindo que seja interrompido o estudo de língua de herança em favor da língua dominante. O quadro que se desenha de contato com a LH acaba sendo mais ou menos assim: começa, para, volta e recomeça. Nesse sentido, há alguma inadequação em enquadrar o processo de aprendizagem das duas línguas tão somente entre os perfis de bilinguismo simultâneo ou sucessivo. Sugiro que consideremos aqui o bilinguismo de herança.

Como resultado dessa dinâmica, o nível de proficiência atingido na língua de

herança e na língua dominante é geralmente muito variável, podendo ir de um grau muito baixo a um grau muito elevado. Contudo, parece que sempre se encontra no nível mais baixo do que o monolíngue em cada língua, se considerar o fator “idade” e o “índice de *inputs*”.

É consensual que o fator de idade é relevante para a diferença na aquisição/aprendizagem de línguas, especialmente numa língua adicional, após a consolidação de sua língua materna. A divisão se dá geralmente entre dois grupos: criança e adulto. Comparando com a criança, o adulto parece ter muito mais dificuldade em aprender uma língua adicional. No contexto da imigração, por exemplo, os pais imigram junto com seus filhos, ainda crianças para outro país, e começam a aprender ao mesmo tempo a língua veicular e dominante da sociedade. Como resultado, as crianças apresentam resultados mais positivos do que seus pais, além de demonstrar uma velocidade muito alta na aquisição daquela língua. Muitos atingem ou terão grande probabilidade de atingir um estágio final de aquisição semelhante ou muito próxima de um falante nativo nos vários domínios do saber linguístico.

Na verdade, essa limitação relacionada com a idade no que diz respeito à aquisição de línguas (língua materna, língua adicional etc.), é designada pelo psicólogo Lenneberg (1967) de “período crítico” e assim ficou constituída a “Hipótese do Período Crítico”. De acordo com essa hipótese, a aquisição de linguagem dá-se dentro de uma faixa etária ideal (dos 2 anos à puberdade<sup>31</sup>), demarcada justamente pela fase biológica

---

<sup>31</sup> A puberdade é um período que marca a transição da infância para a fase adulta, sendo essa passagem caracterizada por alterações marcantes no corpo de meninas e meninos. A puberdade inicia-se em idades diferentes em meninos e meninas. Em meninas, essa fase geralmente começa entre os 8 e 13 anos de idade;

da lateralização do cérebro e especialização da lateral dominante para a função da linguagem; conseqüentemente, o conhecimento linguístico adquirido após esse período não se desenvolve de forma eficiente e nativa. Uma das possíveis razões apontadas para essa limitação é a perda de plasticidade neuronal nas zonas cerebrais responsáveis pela faculdade da linguagem. O linguista Ellis (2008, p. 24) argumenta também que “existe uma janela fixa de idade durante a qual a aprendizagem de línguas pode acontecer naturalmente e sem esforços, e após essa janela não é possível ser completamente bem-sucedida”. Todos esses argumentos podem indicar a importância do fator idade na aquisição de linguagem. Porém, há propostas mais recentes que direcionam uma variedade em termos desse período, isto é, “não existe um único período crítico para todos os domínios do saber linguístico, mas vários períodos sensíveis que diferem de acordo com a propriedade ou estrutura em aquisição” (ALMEIDA & FLORES, 2017, p. 289).

Para esta pesquisa, não pretendemos categorizar os indivíduos bilíngues pelos critérios tradicionais para o bilinguismo simultâneo e o bilinguismo sucessivo, dado a complexidade do bilinguismo de herança no contexto da imigração chinesa no Brasil. No entanto, adotamos o bilinguismo de herança e nele a idade constitui um dos fatores mais críticos para o desenvolvimento e manutenção do bilinguismo chinês-português.

Além da idade, a exposição a duas línguas no dia a dia também é um fator importante na aquisição bilíngue. De acordo com várias pesquisas longitudinais e de

---

nos meninos, entre os 9 e 14 anos.

natureza experimental na área de aquisição de linguagem, a quantidade de contextos e o grau de exposição às línguas em aquisição variam e por esse motivo existe um *continuum* de bilinguismo. De fato, muitos estudos têm realçado o papel fulcral da quantidade de exposição no processo de aquisição bilíngue. Contudo, uma grande dificuldade encontrada neste tipo de investigação encontra-se na forma de quantificar a exposição linguística. Alguns pesquisadores, tais como Unsworth (2013), pretendem quantificar o grau de exposição à língua através de questionários detalhados a indivíduos ou a seus pais e a professores envolvidos no ensino. Segundo Almeida & Flores (2017, p. 297), os elementos mais apontados para considerar a exposição são os seguintes: variedade de fontes de contato com as línguas, variedade de interlocutores adultos, variedade de contextos de comunicação ou atividades realizadas numa língua, escolarização/nível de literacia e presença de falantes não-nativos no ambiente interativo. Nos estudos sobre o bilinguismo de herança, geralmente os falantes de herança não recebem instrução formal na sua língua de herança ou recebem apenas instrução muito limitada comparando com aqueles seus “conterrâneos” que estão vivendo e estudando no próprio país de origem, e usam essa língua em contextos informais de comunicação. Isto significa que estão expostos apenas a registros informais e não têm muito contato com fontes formais, orais e escritas. A falta de instrução formal também pode explicar o baixo grau de consciência metalinguística e o menor repertório lexical atribuído a bilíngues de herança.

Esses dois fatores que dão importância para a aquisição de linguagem (língua materna, língua não materna, língua adicional etc.) são gerais e produzem efeitos em

cada tipo de aquisição de línguas. No contexto da aquisição de bilinguismo de herança, ao estudar seu processo de desenvolvimento e manutenção das duas línguas, é preciso considerar os fatores sociolinguísticos a respeito dos papéis da família migrante e da escola comunitária, os quais atuam ativamente nesse “projeto de ações” bilíngue. Na próxima seção, tratarei do tema dando destaque às suas funções.

### **2.2.3 Políticas linguísticas familiares**

O bilinguismo de herança nasce geralmente nas famílias imigrantes num cenário de mobilidade internacional. Nesse contexto, o papel da família em função da educação dos seus filhos, particularmente do desenvolvimento bilíngue dessas crianças torna-se muito relevante. A decisão da família, em geral dos pais em termos de criar filhos bilíngues, pode afetar diretamente o uso das línguas dos seus filhos em diferentes interações no dia a dia. De acordo com Rocha (2015, p. 86), “a decisão pelo bilinguismo, neste caso pela língua de herança desde o nascimento, dá-se, principalmente, por uma questão emocional”. É através dessa língua que a criança pode se comunicar com seus pais, seus avôs e outros parentes na comunidade e no país de origem. E nesse processo interacional, vão se criando laços culturais com a língua de raiz, de herança e de origem dos seus pais. Assim, a família é concebida numa posição central como um espaço-chave para manter e preservar a língua de herança.

No que diz respeito ao planejamento linguístico executado pelos pais na família imigrante, as políticas linguísticas utilizadas a fim de obter o desenvolvimento

bilíngue dos filhos podem ser divididas em dois tipos: internas (ações dos pais em prol do bilinguismo dentro da família) e externas (ações e esforços dos pais para garantir o ambiente sociolinguístico fora da família). Ações internas envolvem, por exemplo, a escolha da língua de interação entre pais e filhos, o *input* de linguagem pela mídia, gastronomia e outras celebrações tradicionais associadas à língua-cultura de herança. Como ações externas têm-se, por exemplo, a opção de frequentar pré-escola na LH e escolas comunitárias em que a cultura de herança seja focalizada, além da escolha da região ou bairro para morar (ROCHA, 2015), de modo que o vínculo com outras famílias migrantes seja maior.

Porém, a execução do planejamento linguístico da família imigrante muitas vezes está sujeita a vários fatores como, por exemplo, a crença e a atitude dos pais, o nível ou status de aculturação dos pais e os poderes simbólicos das respectivas línguas. No caso do grau de identificação e adaptação cultural dos pais à cultura do país hospedeiro, quanto maior o grau de identificação com a cultura receptora, maior é a probabilidade de se optar por não utilizar a língua de herança ou por substituí-la pela língua majoritária local. No entanto, se os pais querem que seus filhos tenham conexão mais íntima com as gerações ascendentes da família e transmitir os valores culturais de seu grupo étnico, optam geralmente a deixar os filhos terem mais contato com a língua de herança. Normalmente, para aqueles imigrantes da primeira geração, por exemplo, os imigrantes chineses da China continental no Brasil, os pais geralmente têm um forte sentimento de pertença ao seu país de origem, e por isso, muitos pais desse grupo optam por motivar seus filhos a aprender a língua de herança, para criar laços culturais com a

sua origem, além de se propiciar que se comuniquem com membros da família. Uma vez que esse tipo de imigrantes fala pouco a língua local, seus filhos bilíngues desempenham papéis de tradutores.

Na execução do planejamento linguístico da família com vistas ao desenvolvimento bilíngue dos seus filhos, acontece por vezes a frustração tanto dos pais quanto dos filhos. Muitos pais têm altas expectativas com relação ao desempenho bilíngue de seus filhos, no entanto, eles não sabem que um falante bilíngue não é dois falantes monolíngues em uma só pessoa (MEISEL, 2006). Logo, na base dessa frustração está a espera de que seus filhos dominem a língua de herança do mesmo modo que os monolíngues de idade comparável no seu país de origem. Obviamente, eles não estão cientes de que habilidades linguísticas em bilíngues de herança são diferenciadas em cada uma das duas línguas; crianças bilíngues não falam, necessariamente, as duas línguas igualmente bem, pois, na realidade, não é comum que os indivíduos tenham acesso aos mesmos tipos de interação e mesmos contextos nas duas línguas (VALDÉS, 2001). Além disso, eles também não têm as mesmas oportunidades de uso das duas línguas para desempenhar as mesmas funções com as pessoas com quem interagem. Para a família, que desempenha um papel fundamental no desenvolvimento bilíngue dessas crianças, entender essas questões é muito importante para que o sucesso seja alcançado e a frustração não se manifeste.

Por sua vez, a escola comunitária se destaca entre várias iniciativas de ensino de língua de herança, desempenhando um papel fundamental no desenvolvimento bilíngue e na manutenção da língua de herança, em particular. A escola proporciona não

só a oportunidade para aprender formalmente a língua de herança, mas também um espaço de socialização e de interação entre os filhos dos imigrantes, os pais e outros membros da comunidade. Enquanto não existe nenhuma política linguística em nível nacional sobre o ensino de língua herança voltada ao imigrante, esse tipo de escola comunitária, fundada pelos próprios integrantes migrantes, serve como um espaço de interação intercultural para o melhor desenvolvimento bilíngue dessas crianças.

#### **2.2.4 LH como integradora de identidades**

Após discutir o conceito de LH, bem como algumas perspectivas mais estudadas em torno dele, julgo ser preciso pensar de onde vem e até aonde chega o desenvolvimento e manutenção da LH. O que pode significar para aqueles que aprendem sua LH? Qual será o maior benefício ou impacto?

Alguns estudos evidenciam que aprender LH implica, entre variados motivos, a manutenção de identidades e de sentimento de pertencimento ao grupo de origem, especialmente em espaço e tempos revestidos de superdiversidade. Afinal de contas, a herança é a base de onde se parte (LIMA-HERNANDES; CIOCCHI SASSI, 2015).

Mendes (2012), que defende a integridade da língua-cultura, de acordo com sua experiência como formadora de professores de Português Língua de Herança (PLH), argumenta que as identidades estão em jogo. Neste sentido, professores, pesquisadores e empreendedores de políticas em prol da promoção de línguas de herança precisam compreender não apenas sua faceta linguística, mas, sobretudo, seu caráter mais amplo,

cultural e identitário.

No seu estudo sobre o chinês como língua de herança nos EUA, He (2006) afirma que as identidades dos falantes de LH são construídas essencialmente por meio de sua prática linguística. Dessa forma, as identidades dos falantes de LH vão se manifestando na linguagem que eles usam, bem como nos contextos, nos propósitos, na forma como utilizam a língua, na motivação de aprendizagem e na atitude de tratar LH e FL. Para falantes bilíngues de herança, seja de uma língua de minoria, seja de uma língua majoritária, o uso da língua/linguagem pode refletir diretamente a sua necessidade exclusiva e desejo de se identificar com a língua de herança, ou de demonstrar o sentimento de pertencimento à comunidade imigrante ou ao país de origem.

De acordo com Hall (2000), a identidade deve ser uma construção e um processo, o que implica desconsiderá-la como algo fixo, imutável e definitivo. No caso de LH, a identidade cultural pode se formar e transformar-se constantemente no contato com a LH, em particular na aprendizagem formal ou informal dessa língua. Ao contrário, a identidade cultural a se formar pode favorecer o desenvolvimento contínuo da LH. Por isso, a LH pode ser uma forte integradora de identidades para falantes de herança.

### **3 Cognição, contexto e complexidade**

Ao estudar a LH, demonstrei que a superdiversidade da paisagem linguística

constitui-se um fator externo relevante, ou seja, o uso superdiverso de línguas em variados contextos interfere na construção identitária do indivíduo. Há, no entanto, um fator interno muito importante para se compreender a LH, a cognição. Ele pode elucidar alguns processos relevantes quanto à complexidade embutida na dinâmica já exposta.

O processamento cognitivo do ser humano em mobilidade tece uma complexidade que rege a experiência articulada pela contextualidade de *input* e de *output*, já que, conforme Givón (1979), a estrutura da língua reflete a estrutura da mente. Para atender a essa nova frente de discussão, esta última seção foi planejada para apresentar as premissas básicas da vertente linguística cognitivo-funcional, que sustentarão as análises, em particular, a análise do objeto linguístico antroponímico – nomes dos filhos dos imigrantes chineses e falantes de chinês como LH, incluindo as visões do contexto, o princípio da iconicidade e da marcação (GIVÓN, 1983), bem como os paradoxos da complexidade proposto pelo Givón (2005).

### **3.1 Premissas cognitivo-funcionais**

De acordo com Martelotta (2008), a teoria cognitivo-funcional caracteriza-se por considerar que a língua/linguagem reflete um conjunto complexo de atividades comunicativas, sociais e cognitivas, integradas com o resto da psicologia humana. Isto quer dizer que sua estrutura é consequente de processos gerais do pensamento que os indivíduos elaboram ao criarem significados em situações de interação com outros indivíduos. Por isso, um grupo de estudiosos, entre os quais se destacam George Lakoff,

Ronald Langacker, Leonard Talmy, Charles Fillmore e Gilles Fauconnier, passou a buscar uma perspectiva não modular, que prevê a atuação de princípios cognitivos gerais compartilhados pela linguagem e outras capacidades cognitivas. Assim, conforme afirma Ferrari (2011, p. 14), “o significado deixa de ser um reflexo direto do mundo e passa a ser visto como uma construção cognitiva através da qual o mundo é apreendido e experienciado”. Nas afirmações de Fauconnier (1997, p. 1), “a linguagem é ponta visível do iceberg da construção invisível do significado”.

Para que esta discussão seja fundamentada e promissora, será necessário delinear algumas premissas cognitivo-funcionais mais relevantes para a pesquisa:

- a) A linguagem e a língua são concebidas como atividades socioculturais. Tanto linguagem em geral quanto toda língua são universos culturais. No âmbito da LH, quando as comunidades imigrantes ensinam sua língua para a geração mais nova, elas transmitem juntamente conhecimento, habilidades e valores na e com a língua. Ou seja, a língua-cultura pode ser herdada;
- b) A língua é uma forma de comunicação de subjetividades e um instrumento de interação humana e de suas intersubjetividades. Entende-se nessa premissa que a língua é um meio de conhecimento e de conexão com a experiência humana no mundo. Por isso, a configuração da língua reflete a estrutura da experiência;
- c) A construção linguística que sempre está sendo motivada icônico e não-arbitrariamente serve para funções cognitivas e comunicativas. Por isso, sob essa perspectiva, as construções linguísticas são estudadas não como estruturas

autônomas, mas, sim, como manifestações das capacidades cognitivas, de princípios de categorização, da organização conceptual da experiência e dos processamentos mentais adquiridos através das interações sociais e individuais dos falantes (GEERAERTS, 2006); e

- d) O sentido é construído sempre no contexto e no uso real da língua. É nos nichos cognitivos e sociais que emergem e constroem-se os sentidos de modo a se negociar entre os interlocutores e contextos específicos.

Esses postulados apresentados anteriormente oferecem-nos uma visão, ou melhor, uma perspectiva para enxergar a complexidade e a dinamicidade da língua, assumindo-se uma abordagem interdisciplinar. Este trabalho se inspira nessa ideia, pois assume a iniciativa de estabelecer algumas pontes de diálogo interdisciplinar, partindo de fora (fator externo) – paisagem linguística e superdiversidade, normalmente estudadas numa abordagem etnográfica – e rumando para um aprofundamento até dentro (fator interno) – processos cognitivos.

### **3.2 Visões do Contexto**

“Contexto”, como um elemento ou objeto de investigação de grande importância, tem sido muito discutido pelos estudiosos das mais diversas áreas, como Filosofia, Sociolinguística, Antropologia, Sociologia, Psicologia etc. Na área de estudos da linguagem, Austin (1962) argumentou que todos os atos humanos não podem se livrar do contexto, incluindo a linguagem. Tannen (1985), alinhada com a

proposta de Austin, mas oferecendo um passo a mais na reflexão, lidou com o contexto ao discutir o foco relativo no envolvimento interpessoal. Na Sociolinguística, Labov (2001), ao se deparar com alguns usos da expressão, depôs a favor da importância do contexto para a explicação da mudança linguística e inseriu o termo como condição necessária para a delimitação da regra variável. Já, Lima-Hernandes (2015, p. 15), na sua tentativa de difundir as ideias sobre o contexto no Brasil, na perspectiva de Givón (2015), argumentou que talvez fosse mais prudente falar em contexto num enquadramento da cognição. Vejamos como essa reversão de aplicação conceitual se deu:

Esta palavra [contexto] também tem assumido sentidos diversos, e estes estão presentes em vários textos com abrangência diversa. O próprio nome “língua” remete a uma metáfora do órgão empregado para produzir sons, o material físico que é matéria-prima para incorporar uma ideia, um pensamento. A língua é, na verdade, um órgão instrumental, da realização da prática. Como parte do processo, metonimicamente ela representa o processo inteiro. Cognição, mais alinhada com os avanços nas áreas da biologia, psicologia, psiquiatria e neurologia, refere-se ao ponto de partida da criação, ao momento das ligações e relações estabelecidas no processamento, na elaboração: a mente.

Retomando Givón (2015), é possível notar que o autor assume uma posição categórica quanto a contexto ser puramente cognição. A justificativa para isso está no fato de que o modo como concebemos a realidade defrontada em conexão com as

experiências repertoriadas é o que garante a constituição contextual, seja no nível da seleção de palavras, seja no de perspectivas discursivas, fazendo com que, segundo o autor, alcancemos contexto como produto de elasticidade “enlouquecedora”, que reúne pedaços de realidade, fatias de experiências para o seu delineamento. Nesse sentido, o autor considera a cognição como resultado tanto de um processamento neurocognitivo quanto bioadaptativo.

Além da visão Givoniana, o contexto também é discutido com relativa frequência na área de Psicologia, cujos estudos voltam-se ao macrocontexto, para discutir e focalizar as diferenças interculturais. Nessa perspectiva, é possível alçar a uma visão mais holística dos efeitos das decisões sobre escolhas enraizadas culturalmente, mas com uso num ambiente de migração. Assim, presta-se a discutir igualmente o papel do Chinês como Língua de Herança no Brasil, especialmente se for considerado o objeto linguístico da presente tese.

Ishii (2011), por exemplo, examina as diferenças culturais no modo de pensar, na visão de si, na adesão às normas sociais, bem como na consolidação das práticas de linguagem de uma perspectiva intercultural. Esse estudo mostra que cada um desses elementos referidos, no novo ambiente de convivência, são interligados. Apoiados por descobertas empíricas sobre atenção, categorização e compreensão de enunciados, os resultados permitiram evidenciar que a visão atômica do eu, dominante nas culturas ocidentais, promove a comunicação de contexto relativamente mais baixo (*low-contextual*) e corresponde a um modo de pensamento analítico e lógico. Já, na visão sistêmica de si mesmo, dominante nas culturas do Leste Asiático, verifica-se uma

comunicação altamente contextual (*high-contextual*) e correspondente a um modo de pensamento holístico e dialético. Esses contextos derivados de um macronível de análise geram impactos para as práticas de linguagem, para os produtos culturais e para os comportamentos das pessoas.

Já, Leme (2011), após a análise de dados similares, concluiu que determinada cultura inclui padrões simbólicos de práticas, valores e crenças compartilhados entre membros do grupo social. A cultura compartilhada por determinado grupo ou comunidade tem uma influência decisiva no principal instrumento do ser humano – a linguagem/língua que age para a promoção das especificidades do grupo.

A partir dessas visões apresentadas sobre o contexto, cognição e prática de linguagem/língua, muitas facetas interculturais podem ser entendidas melhor por permitirem distinguir peculiaridades grupais dentro da sociedade.

### **3.3 Complexidade e os princípios da iconicidade e da marcação**

Segundo Maturana e Varela (2001), a complexidade em geral é uma construção de acoplamento estrutural sob interação entre indivíduos e sociedade numa escala de maturação pautada pela vivência e inspirada na complexidade gradiente de categorias cognitivas. Ou seja, um sistema de complexidade se forma de modo a perpassar diversos estágios de desenvolvimento através de uma gradação evolutiva e cognitiva. No campo da Linguística Cognitiva, Givón (2005) nos traz oportunidades de refletir sobre os princípios que guiam a gradiência de complexidade das línguas, através

da maturação igualmente gradiente humana na ontogenia e da evolução gradiente na filogenia referida pelo biólogo e filósofo chileno Humberto Maturana. De forma semelhante, podemos nos lembrar também dos processos de construção da mente consciente propostos pelo neurocientista Damásio (2011), em que está implicada a célebre tese: “o cérebro criou o homem”.

Apresentaremos, a seguir, dois princípios fundamentais que guiam a organização do sistema atencional humano: a marcação e a iconicidade. Segundo Givón (2005), poderão orientar um estudo em que se vise a identificar as intenções, as motivações e as atitudes compartilhadas em várias instâncias linguísticas.

Enquanto o princípio de iconicidade é concebido no funcionalismo como uma explanação para a correlação natural, unívoca e motivadora entre forma e função na língua, devido à analogia com a experiência humana, no campo cognitivo ela favorece a apreensão de outras forças mescladas na língua/linguagem híbrida. Nesse sentido, Cunha *et al.* (2022), postulam que tal princípio é dependente da lógica sociocultural que se habitualiza em sintonia com a mente do indivíduo. Ao longo do tempo, essa lógica sobrevive estagnada e opaca, calcificada na língua e sua construção linguística não mais é reconhecida pelos usuários em sua cifração icônica.

Sendo assim, o princípio de iconicidade parece-nos ferramenta pertinente em estudos interculturais que envolvem línguas de herança, como esta pesquisa se objetiva, no sentido de permitir além de verificar a complexidade linguística antroponímica, também identificar suas motivações contextuais.

Os estudos linguísticos que envolveram o princípio de iconicidade (VOTRE, 1992; VOTRE *et al.*, 1999; BRAGA, 1995; MOLLICA, 1998; LIMA-HERNANDES, 2006; NOGUEIRA, 2015, 2019; GUERRA, 2018; PENHA, 2018) permitiram em suas análises e encaminhamentos reconhecer a atuação de alguns subprincípios relevantes, a saber:

a) Subprincípio da quantidade: quanto maior a forma ou a construção linguística, maior a quantidade de informação codificada, além de, muitas vezes, uma maior imprevisibilidade de informação e a importância para a continuidade temática (VOTRE, 1992);

b) Subprincípio da integração ou da proximidade espaço-temporal: há uma relação estreita quanto à distância na construção e codificação linguística, sendo que, quanto mais distantes as informações estiverem cognitivamente, mais distantes serão dispostas sintaticamente. Ou seja, conteúdos mais próximos cognitivamente serão mais integrados no nível da expressão linguística: o que está mentalmente junto coloca-se sintaticamente vinculado (HAIMAN, 1983; GIVÓN, 1995b);

c) Subprincípio da ordenação linear: a informação mais importante tende a ocupar o primeiro lugar da cadeia sintática ou um lugar que represente sua importância à luz da perspectiva do falante.

Esses três subprincípios da iconicidade referidos representam bem o que postula a abordagem cognitivo-funcional e transparece o ponto de partida de toda a complexidade linguística e conceitual, mais especificamente, remetendo-se à estrutura

da cadeia sintática e, assim, à complexidade das sentenças. Como Givón (2009) afirma, a ordenação hierárquica está sempre presente desde as construções sintáticas, de modo a se partir das composições mais simples e ir até as mais complexas. Na verdade, qualquer sistema – quer sintático, quer de outro nível linguístico – parte de construções mais simples para formas mais complexas.

O princípio da marcação, por sua vez, diz respeito à atenção, motivação e contexto. Sendo assim, a marcação, além de poder refletir aspectos icônicos e linguísticos, possui uma função cognitiva-chave para a adaptação evolutiva e em especial para a inserção sociocultural. Essa mesma percepção encontra-se em Tomasello (2003), ao afirmar que o ser humano tem a capacidade sociocognitiva para compreender a natureza adaptativa de determinados elementos tanto linguísticos quanto comportamentais. A linguagem e a língua, como característica fundamental dos humanos, têm capacidade adaptativa, logo se adaptam constantemente às pressões e necessidades de uso *in situ*, considerando as necessidades de seus falantes e outros fatores contextuais, comunicativos, socioculturais, cognitivos, biológicos e históricos (GIVÓN, 1995).

Tendo em vista essa consideração geral sobre a Marcação, extraí três critérios essenciais para a correlação entre a marcação e a complexidade, conforme demonstrado em Cunha *et al.* (2022):

- a. Complexidade configuracional (estrutural/constructional): a configuração marcada tende a ser mais complexa (ou maior, mais pesada, mais

distante da prática comum) que a não marcada;

b. Complexidade de distribuição frequencial: a construção marcada tende a ser menos frequente do que a construção não marcada correspondente;

c. Complexidade cognitiva: a construção marcada tende a ser cognitivamente mais complexa do que a não marcada. Nesse sentido, a marcada exigirá maior conhecimento linguístico (maior esforço mental, maior empenho de atenção, maior tempo de processamento) do que a construção não marcada.

Tendo apresentado separadamente os três critérios que distinguem a construção marcada e a não marcada, é preciso ressaltar ainda que eles tendem a funcionar conjuntamente. É de destacar também que, no exercício de compreensão da marcação, deve-se considerar sempre um fator vital – contexto, que discutimos anteriormente, porque uma mesma construção pode ser marcada num contexto e se tornar não marcada em outros ambientes. Nas palavras do Givón (1995), marcação depende sempre de contexto.

### **3.4 Os paradoxos da complexidade**

Givón (2005) propõe alguns paradoxos para explicar a complexidade, numa inspiração da doutrina tradicional chinesa Taoísta e da arte marcial, reforçando assim “os compromissos adaptativos tanto na evolução biológica quanto na cultural, em que

toda a complexidade responde e integra demandas adaptativas conflitantes”<sup>32</sup> (GIVÓN, 2005, p. 249)<sup>33</sup>. São sete paradoxos: o paradoxo de *Yin e Yang*, o paradoxo da discrepância e continuidade, o paradoxo do enraizamento e leveza, o paradoxo da velocidade e consciência, o paradoxo da atenção e automaticidade, o paradoxo da atenção difusa, e o paradoxo da prática de forma fixa.

Esses paradoxos identificados pelo autor podem ser relevantes para a compreensão do uso e prática de linguagem/língua, inclusive a dinâmica das línguas-culturas de herança. Entre esses paradoxos, o primeiro paradoxo de *Yin e Yang* – o princípio dos contrários ou da unidade na diversidade, que procura atingir um equilíbrio, como diz o autor “a noção de equilíbrio no Tai Chi Chuan basea-se no paradoxo da dinâmica equilíbrio”<sup>34</sup> (GIVÓN, 2005, p. 251)<sup>35</sup>. Ele argumenta ainda que no contexto em que se imbrica com complexidade, pode-se reconhecer vários graus e misturas à medida que a distribuição espacial dos opostos muda ao longo do tempo, especialmente quando se ajuda às ações ou intenções presumidas do adversário e vice versa.

Nesse sentido, o paradoxo de *Yin e Yang*, empregado por Givón (2005) para explicar os movimentos de mudanças nas línguas-culturas, pode ser um poderoso auxiliar para a compreensão de movimentos de comunidades híbridas, conforme diz Lima-Hernandes (2019). Para uma melhor compreensão sobre este paradoxo – muito

---

<sup>32</sup> Tradução minha.

<sup>33</sup> O trecho original em inglês: “...as adaptive compromises in both biological and cultural evolution, whereby the complex design of the whole responds to and integrates together conflicting adaptive demand.”

<sup>34</sup> Tradução minha.

<sup>35</sup> O trecho original em inglês: “The notion of balance in Tai Chi Chuan is founded upon the paradox of dynamic equilibrium” .

curioso e poderoso, porém ainda pouco explorado, insere-se uma figura abaixo:



Figura 4: Demonstração do paradoxo de *Yin* e *Yang*<sup>36</sup>

---

<sup>36</sup> Fonte: <https://posts.careerengine.us/p/601deab3e71ce537c77f3c4b>

### CAPÍTULO III – ASPECTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, primeiramente, delimitarei os objetos da pesquisa e levantarei perguntas de pesquisa e correspondentes hipóteses; e, tendo isso em mente, discorrerei aos encaminhamentos metodológicos, que são a apresentação dos campos de pesquisa, *Huaxiao* na cidade de São Paulo, a explicitação de métodos aplicados, bem como a forma de constituição e de tratamento dos dados.

#### 1. Delimitação dos objetos

Os estudos sobre Língua de Herança, desenvolvidos pelos estudiosos ocidentais (MONTRUL, 2010; POLINSKY, 2008; VALDÉS, 2000) em diversos contextos sociolinguísticos têm inspirado, nos últimos anos, variados pesquisadores chineses e do exterior a refletirem sobre a língua chinesa no âmbito da imigração dispersa no mundo e a estudarem diversos aspectos associados ao Chinês como Língua de Herança, tais como os didáticos, os socioculturais, os motivacionais, entre outros. Na verdade, como a história do ensino do chinês como *Huayu* (华语) já está muito longa, nos países do sudoeste da Ásia, como Indonésia, Tailândia, Malásia e Vietnã, onde há maiores concentrações de imigrantes chineses e seus descendentes, foi natural

introduzir essa teoria de LH no estudo do chinês no exterior (SHAO, 2018). Com o desenvolvimento da China e devido à necessidade de disseminação da língua e da cultura chinesas no mundo, mais espaços têm sido incluídos na agenda de pesquisadores da área da Linguística Aplicada, com foco no ensino-aprendizagem do chinês para os descendentes chineses, sob a perspectiva de Língua de Herança. Pode-se dizer que o Chinês como Língua de Herança<sup>37</sup> já se tornou numa área teórica específica e significativa (GUO, 2017, 2021).

Os fundamentos apresentados anteriormente em face do enquadramento do Chinês como Língua de Herança concebida numa Superdiversidade da Paisagem Linguística da cidade de São Paulo pedem que delineemos os objetos que serão investigados. Esses objetos dividem-se num objeto maior que é mais teórico e num objeto menor, linguístico.

### **1.1 Chinês como língua de herança no Brasil – objeto teórico**

De acordo com Guo (2021), a língua chinesa está distribuída por todo o mundo com a migração chinesa. Em quase todos os casos, o chinês no exterior existe como uma espécie de língua de herança. Como está sempre sendo marginalizada na competição com a língua dominante e local, o chinês precisa se estudar e assim surgiu a educação de língua chinesa na comunidade imigrante chinesa. Contudo, como o autor

---

<sup>37</sup> Guo Xi, linguista aplicado e professora da Universidade de Jinan, Guangzhou, tem se dedicado nos estudos de Chinês como Língua de Herança no mundo. Ele delimita a área destes estudos como *Huayu* e *Huayu Zuyu* (*Huayu* de herança, cujo foco está na língua e cultura dos ancestrais), de modo a consolidar a área de estudos e promover a divulgação e manutenção de chinês dentro da comunidade imigrantes chinesa no mundo.

alerta, a educação de chinês como língua de herança, ou seja, educação de Huayu não constitui o estudo de Chinês como Língua de Herança. Portanto, o próprio estudo de Chinês como Língua de Herança deve ser uma área interdisciplinar de migração e linguagem/língua.

Como demonstramos anteriormente, o chinês como língua de herança está se desenvolvendo no pano de fundo do Brasil multilíngue, apresentando sua particularidade, deslocamos o Chinês como Língua de Herança no Brasil como objeto teórico desta tese – ainda pouco estudado. Ademais, Zhang (2020) argumenta que a educação de chinês como língua de herança no Brasil é considerada um projeto de “manutenção de raiz”, tendo sua significância cultural e pragmática. Essa é a razão por que focarei esse delineamento no desenvolvimento desse objeto teórico, porém voltado para o viés sociocultural e identitário numa perspectiva geral da paisagem linguística.

## **1.2 Nomes dos falantes de chinês como língua de herança – objeto linguístico**

O nome é um sistema linguístico – amálgama de iconicidade e marcação, formado na interação social e indissociável da prática social, possuindo uma rica herança cultural e importantes funções socioculturais (NARIBILIGE, 2002, 2014). Como objeto que não só se reveste de uma “concha material”, mas também tem um significado fortemente sociocultural, ele tem sido estudado tradicionalmente na área de estudos da antropologia e etnografia. Contudo, alguns estudos de Psicologia, tais como Ishii (2013) e Leme (2011), que se dedicam na inter-relação entre cognição e cultura,

proporcionam-nos uma visão mais abrangente.

Para Ishii (2013:124), “a cultura é um fenômeno do nível coletivo composto tanto por significados compartilhados socialmente, por exemplo, as ideias e crenças, quanto por associados padrões comportamentais”. Essa delimitação coincide com a de Leme (2011), dizendo que a determinada cultura inclui aqueles padrões simbólicos de práticas, valores e crenças partilhados em algum grupo social. Devido à individualização do brasileiro, nessa cultura privilegia-se o próprio nome, fazendo com que o sobrenome seja alocado ao final da cadeia sintática; já os chineses, influenciados fortemente pelo tradicional confucionismo, que valorizam imensamente a família, a raiz, a origem, colocam maior ênfase no símbolo familiar, o sobrenome, assim, é topicalizado.

Para o objeto linguístico desta pesquisa, selecionei os nomes dos filhos de imigrantes chineses. Como o primeiro e mais primordial legado de pais para filhos, estes objetos antroponímicos não somente se revestem de uma construção linguística, mas também são implicados em muitas expectativas da família, valores preciosos da origem e de raiz etc. Daí sua relevância para o estudo identitário no grupo de falantes do chinês como língua de herança.

## **2. Questões da pesquisa e hipóteses**

- 1) A primeira questão que se coloca nesta tese é: Como é constituído o contexto do chinês como língua de herança no Brasil? Quais aspectos socioculturais se

evidenciam nesse contexto? Como?

**Hipótese:** Com base na pesquisa sobre a situação da imigração chinesa no Brasil, considerando aspectos sociolinguísticos da China e do Brasil e também com base nos elementos recolhidos durante a visita às escolas chinesas no Brasil, hipotetizei que, sob o pano de fundo do multilinguismo do Brasil e da China, o contexto do chinês como língua de herança no território brasileiro constitui-se marcado pelas escolas comunitárias chinesas situadas em São Paulo, espaço físico e representativo de herança linguística e sociocultural chinesa, e pelos falantes bilíngues de herança chinesa com diversos perfis. Indissociável dessas duas marcações, encontram-se também outros componentes como falas, vozes, gestos manifestados na interação dentro deste contexto, além das políticas linguísticas implementadas pelas famílias imigrantes chinesas. Tudo isto constrói dinamicamente uma paisagem linguística de superdiversidade do chinês como língua de herança no Brasil.

- 2) A segunda questão remete ao falante de herança: Quem são os falantes de herança neste contexto? Como é o seu perfil sociolinguístico? Qual é a correlação entre o seu perfil e o contexto no qual estão inseridos?

**Hipótese:** Baseando-me na discussão do bilinguismo, hipotetizo que os falantes tenham um perfil de bilíngues de herança. Como passaram pelas diferentes trajetórias em relação à sua aprendizagem de línguas, evidenciarão diversos perfis linguísticos, provavelmente marcados pelas idas e vindas no contato com a língua-cultura de herança.

- 3) A terceira questão refere-se à constituição e à manutenção da língua de herança nesse contexto: qual seria a língua de herança para a comunidade chinesa no Brasil? Quais políticas linguísticas familiares e outras ações foram implementadas para o desenvolvimento e a manutenção dessa língua de herança?

**Hipótese:** A língua de herança para a comunidade chinesa no Brasil não só se refere ao mandarim. Há outros dialetos (línguas) chineses que também poderiam ser concebidos como línguas de herança neste contexto. Hipotetizo que políticas linguísticas foram adotadas para apoiar a aprendizagem do chinês como língua de herança e a escolha da língua de herança pode estar alinhada à política linguística do país de origem familiar.

- 4) As últimas questões dizem respeito à constituição dos nomes de falantes do chinês como língua de herança: por ser um projeto derivado a política familiar, como se constituem seus nomes? Qual seria a explicação para a complexidade da constituição dos nomes com a construção de identidades socioculturais desses falantes?

**Hipóteses:** A forma do nome constitui um índice da hibridez cultural desses falantes, logo embute em si uma complexidade que reveste o nome dos falantes do chinês como língua de herança. Essa hibridez reflete a complexidade de construção de identidades socioculturais desses falantes e pode, segundo intuo, ser explanável pelo princípio de iconicidade.

### 3. Campos de atuação de pesquisa: *Huaxiao* na cidade de São Paulo

“*Huaxiao*”<sup>38</sup>, ou “Escola chinesa” em português, refere-se essencialmente à escola estabelecida em países ou regiões fora da República Popular da China (RPC) pelos próprios migrantes chineses vivendo no local, com a preocupação e objetivo principal de ensinar a língua chinesa, nomeadamente *Putonghua*, e transmitir culturas chinesas, em tempos atuais, aos seus descendentes que, em sua maior parte, nasceram lá ou foram trazidos para aquele local distante de sua terra natal com idade muito tenra. Sendo iniciativas de escala maior ou menor, que permitam à geração mais jovem ter contato com a língua e cultura dos seus pais e avôs, ou melhor, de sua raiz, funcionam em diversas formas, entre as quais a escola de fim de semana e/ou a escola de explicações e reforço de estudos, dependendo do lugar. Nesses espaços, são desenvolvidas outras atividades curriculares e extracurriculares, tais como matemática chinesa, dança folclórica chinesa, arte marcial chinesa, etc., através das quais se divulga a cultura tradicional chinesa entre os descendentes chineses. Devido ao fato de pertencer à própria comunidade e servir para os integrantes da comunidade migrante, essas escolas são concebidas como “escolas comunitárias”, especialmente sob o viés dos estudos ocidentais. Isso acontece também com outras comunidades migrantes,

---

<sup>38</sup> *Huaxiao*, escrita originalmente em chinês “华校”, trata-se da forma abreviada de palavra endocêntrica (ou composto nominal endocêntrico) “华文学校”, tendo o seu primeiro caráter chinês “华” com uma conotação geral de “a língua comum da nação chinesa”. Nota-se que essa língua comum do chinês moderno – chamado *Putonghua* “普通话” na China, é mais comumente designada nas comunidades chinesas no estrangeiro como “*Huayu*” ou “*Huawen*” (*Yu* significa língua e *Wen* escrita). Também são chamadas “中文学校” pelo fato de ensinar “chinês, termo mais genérico da língua chinesa (*zhongwen*, 中文), independentemente do contexto a que se refere.

como os japoneses no Brasil e suas escolas japonesas (cf. SHIBATA, 1997).

As *Huaxiao* no Brasil, concentradas na cidade de São Paulo por sua maior concentração de imigração chinesa no país por conta dos fatores econômicos, constituem o campo de atuação de pesquisa justamente porque nelas apliquei os questionários aos alunos chineses, fiz entrevistas e desenvolvi a dinâmica de construção de árvores genealógicas. Essas foram as estratégias que utilizei para construir o *corpus* que serviu de base para esta tese de doutorado, mas também foi o caminho que possibilitou enxergar as interações intermediadas por diversos recursos disponibilizados pelo repertório dos envolvidos, principalmente filhos dos imigrantes chineses, bem como os corporeados, como os gestos. Essas interações foram capturadas e tornadas diários de campo, que servem como importantes dados para entender a dinâmica e a complexidade de uso e desenvolvimento de línguas no cenário sociolinguístico de superdiversidade no Brasil.

Após ter introduzido o contexto de campo de pesquisa, apresentarei a seguir um mapeamento das escolas chinesas em São Paulo que visitamos, bem como sua caracterização histórica e configuração atual de cada escola. Para isso, considereei a consulta de documentos e entrevistas informais com os atuantes, para ter uma melhor percepção sobre esses espaços.

### **3.1 Mapeamento das *Huaxiao* em São Paulo**

A visita a essas escolas chinesas teve início em fevereiro de 2019 com a

intermediação de alguns contatos estabelecidos previamente tanto com imigrantes chineses, durante o período de pesquisa de campo no mestrado, cujos filhos estavam matriculados nessas escolas, quanto com o então Cônsul dos Assuntos dos Chineses no Exterior, Sr. Zhang Yucheng, no Consulado Geral da República Popular da China em São Paulo. Esses contatos facilitaram logo a rápida localização de escolas atuantes e seguidamente a aproximação e entrada no campo. Em particular, foi graças ao contato do Cônsul com o Grupo da Educação do Centro de Serviços para Chineses no Exterior em São Paulo<sup>39</sup>, que atrelava essas escolas em causa que, a partir de março do ano de 2019, passamos a conhecer essas escolas que curiosamente foram implantadas paralelamente nos bairros onde se concentram as lojas chinesas e as residências desses proprietários. A escolas corresponde justamente à descoberta dos estudos mais recentes na tentativa de localizar um processo migratório chinês no espaço urbano na cidade de São Paulo, tal como o estudo de Freire da Silva (2018, p. 226), que afirma que,

nos arredores da rua 25 de Março e av. Senador Queiros, distritos da Sé na região central de São Paulo, anúncios em mandarim são

---

<sup>39</sup> Esse grupo, conhecido na comunidade chinesa em São Paulo como “圣保罗华助中心教育组” foi fundado em março de 2015, com apoio direto do *Overseas Chinese Affairs Office of the State Council* da RPC (<http://www.ggb.gov.cn/>), para a promoção de língua e cultura chinesa na comunidade, focada particularmente na educação de chinês como língua de herança para os filhos dos imigrantes chineses. Além do grupo de educação, o Centro (<http://www.chinagw.com/kong/2015/11-25/71674.shtml>), aliado à Associação Chinesa no Brasil (<https://bxhrxh.org/>) tem também outros grupos, tais como o de segurança. De acordo com as informações disponibilizadas no site do 中国侨网 (<http://www.chinagw.com/hzzx/>), o Centro de Serviços para Chineses no Exterior constitui um dos oito projetos de benefício a comunidades migrantes chinesas no exterior em vários aspectos. De acordo com o Projeto, 60 Centros têm sido instalados em cidades onde vivem chineses no exterior com mais de 100.000 chineses. O Centro de São Paulo no Brasil é um dos primeiros 18 Centros por conta da sua população de mais de 300.000.

marcadas recorrentes e cotidianas no espaço urbano. Trata-se de referências aos vários serviços direcionados aos migrantes chineses que moram, principalmente, trabalham na região. Há creches para as crianças permanecerem durante a jornada de trabalho dos pais também uma escola bilíngue que passou por uma reorientação pedagógica para receber as crianças em idade escolar.

Enquanto pesquisador do então projeto de doutorado, mergulhei nesse campo, passando por essas ruas mencionadas e cruzando com os sino-brasileiros de uniforme das escolas brasileiras que se moviam entre a *Huaxiao* e a escola regular brasileira. Ao visitarmos essas *Huaxiao*, informamos aos responsáveis das escolas os objetivos da pesquisa e lhes pedimos autorização para uma visita de pesquisa (Anexo 1). De acordo com a pesquisa realizada, há atualmente seis *huaxiao* atuantes dentro da comunidade chinesa, dedicando-se à educação de língua e cultura chinesas aos filhos dos imigrantes chineses e para algumas dando simultaneamente apoio às dificuldades de aprender português como língua adicional, ou simplesmente atendendo às necessidades de apoio em matérias da escola regular brasileira que frequentam por meio período ou período integral. Para ter uma maior clareza sobre a situação geral dessas *Huaxiao* em São Paulo, apresentarei a seguinte tabela de mapeamento com base em dados de pesquisa de campo. Entre essas seis *Huaxiao*, consegui visitar cinco (exceto Escola Yucai) e ter autorização para visita de pesquisa nessas cinco escolas chinesas.

Nº	Nome de <i>Huaxiao</i> em chinês e português	Ano de fundação	Local	Corpo de direção	Natureza de funcionamento educacional
1	圣保罗华侨天主堂教育集团 Grupo Educacional da Missão Católica Chinesa em São Paulo				
	华侨天主堂中文学校 Escola Chinesa da Missão Católica Chinesa	1957	Vila Olímpia	Entidade religiosa católica	Escola chinesa privada no fim de semana
	圣本笃学校中文部 Secção chinesa do Colégio de São Bento, ligada à Escola Chinesa da Missão Católica Chinesa	2007	São Bento	Entidade religiosa católica	Secção chinesa da escola brasileira privada sob protocolo de cooperação

学琳幼稚园 Pré-escola Xue Lin, ligada à Escola Chinesa da Missão Católica Chinesa	2012	São Bento	Entidade religiosa católica	Pré-escola ou creche chinesa privada
圣本笃学校中文部工具街幼稚园 Pré-escola anexada à Secção chinesa do Colégio de São Bento, ligada à Escola Chinesa da Missão Católica Chinesa na Rua Florêncio de Abreu	2018	Centro	Entidade religiosa católica	Pré-escola ou creche chinesa privada
慈幼学校中文部 Secção chinesa do Instituto Nossa Senhora Auxiliadora, ligada à Escola	2017	Belenzinho	Entidade religiosa católica	Secção chinesa da escola brasileira privada sob protocolo de cooperação

	Chinesa da Missão Católica Chinesa				
2	幼华学园 Instituto de Idiomas Youhua	1993	Aclimação	Empreendedor individual	Escola chinesa privada de período integral
3	启智华文学校 Escola Bilíngue Qizhi	2004	Luz	Empreendedor individual	Escola chinesa privada de período integral
4	育才学园 Escola Chinesa Yucai	2007	Liberdade	Empreendedor individual	Escola chinesa privada de período integral
5	德馨双语学校 Colégio Bilíngue Dexin	2009	Luz	Empreendedor individual	Escola chinesa privada de período integral
	德馨双语学校工具街幼稚园	2009	Centro	Empreendedor	Pré-escola ou creche chinesa

	Pré-escola anexada ao Colégio Bilingue Dexin na Rua Florêncio de Abreu			individual	privada
6	天天学园 Escola Tiantian	2010	Luz	Empreendedor individual	Escola chinesa privada de período integral
	天天学园军警学校中文部 Secção chinesa no Colégio Polícia Militar, ligada à Escola Tiantian	2014	Pari	Empreendedor individual	Secção chinesa da escola brasileira privada sob protocolo de cooperação
	天天学园雅典娜学校中文部 Secção chinesa da Escola Tiantian na Escola Athena, ligada à Escola Tiantian	2019	Ipiranga	Empreendedor individual	Secção chinesa da escola brasileira privada sob protocolo de cooperação

Tabela 1<sup>40</sup>: Mapeamento de *Huaxiao* na cidade de São Paulo

---

<sup>40</sup> A tabela foi inicialmente elaborada pelo autor da presente tese e posteriormente apresentada em agosto de 2019 num trabalho intitulado “Chinês – Mandarim e outros dialetos de língua chinesa” como línguas de herança no Brasil, na ocasião do VII SIMELP, realizado em Porto de Galinhas, Brasil. E, posteriormente, a tabela foi modificada e produzida em chinês no relatório oficial intitulado “O status quo, problemas e contramedidas da educação da língua e cultura chinesa no Brasil”, pelo mesmo autor, no Relatório Anual sobre o Desenvolvimento da Cooperação entre a China e os Países de Língua Portuguesa (2020), pela *Social Sciences Academic Press* (China). Este texto resume basicamente a pesquisa de campo em 2019, tendo proporcionado uma visão mais abrangente e atualizada sobre a educação de *Huayu* no Brasil, seguindo os estudos feitos pelos pesquisadores chineses, tal como Chen (2015). O mapeamento de *Huaxiao* em São Paulo é devido também aos diretores e fundadores de escola, que gentilmente aceitaram o pedido de visita e entrevistas informais no que concerne a evolução e história de escola, bem como ao prof. David Jye Yuan Shyu (徐捷源), docente de chinês aposentado no Departamento de Línguas Orientais da USP, cujas narrativas sobre a história de ensino de chinês para descendentes chineses ao longo dos cinquenta anos nos davam grande inspiração na investigação sobre o tema.

Podem-se ver os principais aspectos voltados ao mapeamento dessas seis *Huaxiao* na cidade de São Paulo, que estão organizados nomeadamente em cinco colunas, como nomes da *Huaxiao* em chinês e em português, ano de fundação, corpo de direção e natureza de seu funcionamento educacional.

Em relação aos nomes dessas escolas, são originalmente criados em chinês e conhecidos popularmente dentro e fora da comunidade chinesa pelas formas reduzidas, simplesmente como “天主堂” (tianzhu Tang, em *pinyin*), “幼华” (youhua, em *pinyin*), “启智” (qizhi, em *pinyin*), “育才” (yucui, em *pinyin*)、 “德馨” (dexin, em *pinyin*) e “天天” (tiantian, em *pinyin*). Tendo significados especialmente conotados de educação de crianças (exceto “天主堂”, que reflete a instituição à qual a escola é anexada), esses nomes escritos em chinês são fixados nos prédios das escolas com ou sem um nome em português<sup>41</sup>, constituindo uma paisagem sociolinguística única de superdiversidade em São Paulo. Os nomes em português também são tratados como nome fantasia ao se registrarem em órgãos governamentais relacionados à educação. Embora sejam chamadas escolas, as *huaxiao* são registradas como empresas privadas. No caso do Colégio Bilingue Dexin, tem seu nome completo como “Colégio Bilingue Dexin LTDA”. Mesmo para a Escola Chinesa da Missão Católica Chinesa, que fazia e faz

---

<sup>41</sup> Os nomes em português não são necessariamente uma tradução dos nomes em chinês, sendo que algumas optaram chamar-se “escola” de modo mais genérica ao passo que outras “colégio” ou “instituto” por ter objetivo de construir uma escola regular parecida com a brasileira, como Colégio Etapa, ou ter imitado os nomes de algumas instituto de idiomas existentes na cidade de São Paulo. De maneira geral, as *huaxiao* que tem nome de “学校” (significa literalmente escola) recebem alunos de creche até ensino médio I e II, enquanto as que possui nome de “学园” concentram-se na educação infantil ou iniciaram suas atividades pela educação de infância.

parte de atividades da Missão Católica Chinesa em São Paulo, e que conta com o estabelecimento de várias outras unidades ampliadas, é transformada e reorganizada como Grupo Educacional da Missão Católica Chinesa em São Paulo e tem sua forma registrada como empresa privada, isto é, essa escola é anexada à entidade religiosa católica e funciona de fato como uma empresa, igual a outras *Huaxiao*. Essa questão foi inicialmente discutida em Zhang (2020, p. 190-191). Sendo assim, além desse Grupo Educacional da Missão Católica Chinesa em São Paulo, que tem ainda uma forte ligação com a entidade religiosa, o corpo de direção das outras *huaxiao* é formado por empreendedores individuais, membros da própria comunidade imigrante chinesa.

No que diz respeito à natureza de funcionamento educacional, essas escolas são todas privadas ou seções chinesas das escolas privadas, implementadas nas escolas regulares brasileiras com que assinam protocolos de cooperação em termos de aceitar matrículas de alunos chineses. Essa forma de cooperação revelou-se bem sucedida quando as *Huaxiao* queriam expandir seu trabalho de forma mais eficiente com recursos relativamente mais limitados. Segundo as entrevistas informais realizadas com os fundadores ou diretores das *Huaxiao* que implementaram seção chinesa na escola brasileira, como ocorreu com a Escola Tiantian, atribuem-se duas razões para justificar tal prática: uma relaciona-se ao fato de que as *Huaxiao* atuais ainda são licenciadas pelas autoridades do governo como escolas formais, o que significa que não é possível dar habilitação reconhecida para os alunos chineses; outra é relacionada com a primeira – já que os filhos dos imigrantes chineses têm que ir à escola brasileira para se adaptar e receber educação obrigatória, e ao mesmo tempo eles são entregues a

*Huaxiao* para aprender chinês em outro período do dia, particularmente pelos seus pais. Com objetivo de facilitar a transição entre a escola chinesa e escola brasileira, houve a negociação com as escolas brasileiras, todas privadas, a fim de implementar a seção chinesa na escola. Assim, os alunos poderiam receber educação brasileira e simultaneamente receber reforço de português e outras matérias, além de aprender chinês, em particular, ler e escrever chinês. Além disso, outra vantagem desse tipo de cooperação entre *Huaxiao* e escola particular brasileira encontra-se na facilidade para a família, que pode se ocupar dos seus negócios e pode deixar a cargo da *Huaxiao* toda a tratativa para a matrícula de alunos, além de assumir a função de canal de comunicação entre a escola brasileira e os pais na comunidade imigrante chinesa.

Para além dessas *Huaxiao* prestarem dois serviços relevantes para a comunidade imigrante chinesa de São Paulo, a maioria localiza-se nos bairros onde se concentra a imigração chinesa, geralmente nos bairros onde ficam as lojas chinesas, como o Centro da cidade, especialmente na Rua 25 de março, no Brás, no Pari ou mesmo na região onde eles moram, como o Belezinho. Além disso, as *Huaxiao* preferem se estabelecer perto das unidades de escolas regulares brasileiras, como “幼华” (Youhua) da Aclimação, ao lado da qual há vários colégios, tais como o Etapa e o Objetivo, frequentados por alunos chineses, facilitando, assim, a movimentação desses alunos.

Pode-se perceber, através do ano de fundação da *Huaxiao*, que já tendo mais de 60 anos de história de existência, sua produção de atividades e serviços a imigrantes chineses em São Paulo, sempre demonstrou a preocupação com a manutenção e o

desenvolvimento da língua e cultura chinesa na geração mais jovem. Lembremo-nos de que a maior parte foi fundada nas últimas duas décadas. Com o nascimento e crescimento de muitas crianças de famílias imigrantes chinesas, oriundas da China continental, a educação para seus filhos tornou-se uma questão urgente. Perante essa situação, aqueles que tinham alguma experiência na área de educação antes da sua imigração para o Brasil, e tem acumulado capital para iniciar um novo empreendedorismo começaram a montar as escolas para satisfazer as demandas da própria comunidade. De acordo com Zhang (2020, p. 187), em 2010, atingiu-se a maior taxa de natalidade de crianças, cujos pais são imigrantes chineses no Brasil, e por isso essas crianças estão atualmente com idade escolar. As *Huaxiao* fundadas e desenvolvidas pelos próprios imigrantes chineses originários da China continental constituem a força essencial da educação de língua chinesa como língua de herança no Brasil.

Após ter traçado as características comuns e principais dessas *Huaxiao*, apresentarei, a seguir, separadamente as seis escolas, no sentido de articular desde seu histórico até uma caracterização quanto às suas especificidades. Tais informações foram colhidas durante as entrevistas e informações fornecidas pelos envolvidos nessa área de atuação, tais como os fundadores de escolas, os antigos e os atuais diretores, além dos professores.

### 3.2 Histórico e caracterização das *Huaxiao* em São Paulo

As *Huaxiao* na cidade de São Paulo são a base fundamental para desenvolver as atividades de educação de língua e cultura chinesa na comunidade imigrante chinesa no Brasil. Apesar da longa história de imigração chinesa no Brasil, tendo aproximadamente mais de 200 anos, as iniciativas de ensino de chinês aos filhos dos imigrantes chineses surgem somente no final da década 50 do século XX, empreendidas pelos religiosos da vertente católica que foram enviados da China continental naquela época para prover a necessidade de ensinar chinês e transmitir a cultura tradicional chinesa num espaço tão distante da origem. Daí para os tempos atuais, com o desenvolvimento das interações sino-brasileiras e a chegada de ondas de imigrantes chineses para o Brasil, têm surgido mais iniciativas de ensino de chinês como língua de herança no Brasil. Seguiremos a ordem apresentada na Tabela 1 – ordem diacrônica da fundação das *Huaxiao* em São Paulo – para ter uma visão da evolução desse projeto maior de “manter a raiz” através do ensino de chinês – a língua de raiz da nação chinesa.

#### a) Grupo Educacional da Missão Católica Chinesa em São Paulo<sup>42</sup>

O Grupo Educacional da Missão Católica Chinesa em São Paulo teve seu início em 2018 adaptando-se às novas realidades emergidas, sendo que o ponto de partida – Escola da Missão Católica Chinesa no bairro de Vila Olímpia tornou-se a sede

---

<sup>42</sup> Segue o site de uma breve apresentação da Escola Chinesa da Missão Católica Chinesa em São Paulo: <https://mp.weixin.qq.com/s/aPpZJfyUpmWUOAZwF2F9IA>

do grupo com outras unidades recém-estabelecidas, as filiais. Nesse caso, o Grupo abrange um total de cinco escolas, entre as quais, a Escola da Missão Católica Chinesa, na realidade, deu origem ao início da longa jornada do chinês como língua de herança no Brasil.

De acordo com os documentos históricos disponibilizados<sup>43</sup> na biblioteca pertencente à Missão Católica Chinesa em São Paulo – a maior biblioteca chinesa da cidade até agora, em 1957, um padre católico chinês Dang Shiwen (党世文, em chinês), chegou ao Brasil com a missão de evangelizar a comunidade de imigrantes chineses no país tropical. Tendo percebido logo que muitos descendentes chineses já não sabiam escrever nem falar chinês – as línguas dos seus pais – criou inédita e corajosamente um curso livre de chinês (chamava-se *guoyu* 国语, naquela época), que foi oferecido essencialmente para esses descendentes chineses, em Pinheiros<sup>44</sup>, em São Paulo. Não obtendo resultados satisfatórios, ele procurou apoio dos líderes da comunidade chinesa com o propósito de estabelecer uma escola chinesa. Em fevereiro de 1958, foi fundada a Primeira Escola Chinesa em São Paulo (圣保罗第一中文学校, em chinês). As salas de aula eram emprestadas pela Missão Católica de São Paulo no início, e posteriormente pelas escolas municipais. Nessa altura, os alunos tinham aulas de chinês nas noites de terça e quinta-feiras. E a creche anexada à escola recebia todas as tardes as crianças,

---

<sup>43</sup> Um dos documentos consultados nessa biblioteca chinesa é a Coletânea do Congresso “Trinta anos de cultura vivencial chinesa na América do Sul” (versão bilíngue chinês-português), com título de “O mundo dos imigrantes chineses na América do Sul”, publicado em 1999.

<sup>44</sup> Nos anos de 50 e 60 do século passado, os chineses moravam mais concentrados em Pinheiros. A maioria desses imigrantes chineses vinha das regiões de Guangdong, Shandong, Zhegjing, Jiangsu, bem como os exílios chineses vindo da Indonésia onde ocorreram grandes tumultos de violência aos indivíduos da etnia chinesa.

uma vez que os pais tinham que trabalhar durante o dia. Até 1960, o número de alunos chineses ultrapassou 200, distribuídos em três unidades, entre as quais uma foi estabelecida no Centro Social Chinês (中华会馆, em chinês)<sup>45</sup>. Em 1964, a escola alugou um terreno da Missão Católica Chinesa de São Paulo e se mudou para a Rua Santa Justina, Nº 290, Vila Olímpia, o atual endereço da Escola da Missão Chinesa em São Paulo. Em abril do mesmo ano, a escola foi registrada na Secretaria da Educação Estadual e alterou seu nome para Instituto Confúcio (孔圣学校, em chinês), tornando-se uma escola regular reconhecida oficialmente pelo governo brasileiro. Nela se ensinavam as disciplinas de Língua Portuguesa, Ciências, Matemática, na parte da manhã; e, no período da tarde, os alunos focavam na aprendizagem de língua chinesa, inclusive a história e a geografia da China. Em 1973, a escola foi fechada devido à ampliação das escolas públicas pelo governo, e a Igreja Católica Chinesa em São Paulo assumiu, nesta fase de crise, a responsabilidade de fazer seus filhos continuarem a estudar chinês, organizando cursos de chinês em diversos níveis aos finais de semana, os quais continuam em funcionamento até hoje.

Há atualmente cerca de 20 turmas na Escola da Missão Católica Chinesa em São Paulo, divididas em diferentes níveis, desde *Pinyin*, Conversação básica,

---

<sup>45</sup> O Centro Social Chinês foi estabelecido servia como um espaço de interações entre os imigrantes chineses, e existe até hoje, ligado diretamente a Taiwan. Uma vez que naquela época o Brasil ainda não estabeleceu relações diplomáticas com a RPC, esse centro tornou-se um espaço importante para a socialização chinesa, inclusive a divulgação da língua e cultura chinesa. Hoje em dia, ele tem função parecida com a Associação Chinesa do Brasil, portanto, alinhada à RPC. Lembre-se que nas décadas 50-60, foi graças ao apoio da parte de Taiwan que se iniciou com sucesso o trabalho de educação de chinês como língua de herança no Brasil. Só que os chineses de Taiwan vieram ao Brasil mais tarde, nas décadas de 60-70 do século passado.

Caracteres chineses até Chinês avançado. Cada turma é composta geralmente por 10 a 20 alunos. Como funciona apenas no fim de semana, a escola dedica-se a oferecer aulas de chinês mais para despertar o interesse de alunos e fazê-los ter contato constante com a língua e cultura chinesa. Os alunos matriculados nesses cursos são diversificados em vários aspectos: geração, idade, motivação, *background* familiar, conhecimento prévio sobre chinês etc. No entanto, apresentam um perfil comum que se distingue do de alunos que estudam em outras *Huaxiao* – tem uma ligação forte com os imigrantes chineses de Taiwan que vieram ao Brasil nos anos de 60-70. Agora são seus filhos (segunda geração) e netos (terceira geração) já muito bem integrados na sociedade brasileira que começaram a estudar chinês como sua língua de herança. Os alunos com *background* familiar misturado também estão incluídos nessa escola. Por exemplo, a parte dos pais é descendente chinês e outra é brasileira ou de terceira nacionalidade. Nesse caso, esses aprendizes têm português como língua dominante. É interessante notar na pesquisa de campo que essa escola conta com vários descendentes chineses da terceira geração que frequentam escolas internacionais, cuja língua de instrução é o inglês. Por isso, elas têm um repertório linguístico mais rico ainda. Os professores são imigrantes chineses da China continental e de Taiwan, ou mandados pelo *Overseas Chinese Affairs Office of The State Council* para apoiar o ensino e formação de professores locais. Como manifestou o diretor, padre Xiao Sijia (肖思佳), os professores têm liberdade de escolher a ensinar tanto o chinês simplificado, usado principalmente na China continental, quanto o chinês clássico ou tradicional usado em Taiwan e regiões administrativas especiais, como Hong Kong e Macau da RPC. Porém,

à resposta da demanda de alunos ou de seus pais, que preferem aprender a transliteração romanizada – *pinyin*, a escola ensina a todas as turmas *pinyin*. Sobre os materiais usados, são múltiplos, dependendo da escolha de cada professor. Há esses principais como demonstra na foto seguinte, elaborados pelas editoras chinesas<sup>46</sup>, como Zhong Wen (Chinês), Dangdai Zhongwen (Chinês Contemporâneo), Qiaoliang (Ponte) etc.



Figura 5: Os principais materiais usados na Escola Chinesa da Missão Católica Chinesa

Pela limitação de localização da escola e sua oferta de curso ao fim de semana e pela grande demanda de educação de/em chinês dos novos imigrantes chineses que têm vindo ao Brasil no final dos anos 1990 e no início de 2000 (ZHANG, 2019), a Escola Chinesa da Missão Católica Chinesa começou a se expandir de modo a

<sup>46</sup> As principais editoras dedicadas especialmente ao ensino de chinês como língua de herança no mundo são a Editora Sinolingua, da *China International Publishing Group* (CIPG), a Editora da Universidade de Jinan, em Guangzhou e a Editora da Universidade de Língua e Cultura de Beijing, em Beijing.

estabelecer outras unidades através da cooperação com escolas brasileiras particulares. O exemplo pioneiro com sucesso na expansão do ensino de chinês como língua de herança até na comunidade é a cooperação com o Colégio São Bento, em 2007, quando esse colégio estava sofrendo uma grave crise financeira, tal como refere Freire da Silva (2018, p. 226):

Vivia uma crise financeira até o ano de 2007, com um número muito pequeno de alunos e com a ameaça de encerrar suas atividades. Isso mudou depois de um acordo através da Associação dos Chineses do Brasil e das adequações pedagógicas para receber os filhos dos imigrantes chineses.

Com efeito, a Seção chinesa do Colégio de São Bento, ligada à Escola Chinesa da Missão Católica Chinesa deu uma dimensão imensa e qualitativa da influência chinesa na região central de São Paulo, tendo acolhido um grande número de filhos dos imigrantes chineses que passaram a ter oportunidade de manter a aprendizagem do chinês como língua de herança e ao receber simultaneamente educação brasileira adquirindo o português, o que possibilitava e possibilita uma melhor integração de filhos dos imigrantes chineses – principalmente a segunda geração de imigrantes novos da China continental na sociedade superdiversa brasileira.

Em 2021, com o apoio do empresário chinês, um dos primeiros imigrantes chineses ao Brasil, Sr. Liu Xue Lin (刘学琳), foi construído um jardim da infância no *campus* do Colégio São Bento. Sob o acordo de cooperação, em 2017, a Escola Chinesa

da Missão Católica Chinesa estabeleceu mais uma unidade no Instituto Nossa Senhora Auxiliadora (INSA), no Belenzinho. E perto do INSA, há um condomínio enorme “Condomínio Edifício Projeto Viver”, conhecido entre imigrantes chineses como “28 dong”<sup>47</sup> no qual mais de 80% dos moradores são chineses. Para atender à necessidade de educação para seus filhos, especialmente a educação do chinês, abriu-se essa nova seção chinesa no INSA. Em 2018, foi estabelecida mais uma unidade – um jardim da infância na Rua Florêncio Abreu, para servir a comunidade chinesa oferecendo educação infantil. A razão pela qual foi escolhido esse bairro como local da nova unidade é que muitos imigrantes chineses têm lojas ali e essa unidade poderia facilitar a movimentação de pais e filhos pela cidade.

Visitei todas as unidades do Grupo Educacional da Missão Católica Chinesa em São Paulo, incluindo sua sede, a Escola Chinesa da Missão Católica de São Paulo e outras filiais. Realizava as visitas aos finais de semana em 2019 para observar aulas, interações entre alunos, professores e seus responsáveis (enquanto os filhos estavam tendo aulas, seus pais ou avós ficam no espaço de espera conversando sobre a educação de filhos e compartilhando informações úteis e novidades na comunidade chinesa). Apresentamos algumas fotos da escola.

---

<sup>47</sup> Em chinês escreve “28 幢”, que significa literalmente 28 prédios. “幢” é uma palavra de mediador em chinês para contar número de prédios. Nesse caso, como o condômino tem tantos prédios que formam uma pequena comunidade chinesa e um espaço comum de vivência entre chineses, tem-se caracterizado e chamado como “28 dong” .



Figura 6: A Missão Católica Chinesa de São Paulo (lado esquerdo)



Figura 7: A escola chinesa anexada<sup>48</sup> (lado direito)

## b) Instituto de Idiomas Youhua<sup>49</sup>

“Youhua Xueyuan” (幼华学园 em chinês), situado atualmente na Rua Pires da Mota, na Aclimação, foi fundada em 1993 pela Sra. Chen Lijiao (陈丽娇), uma imigrante chinesa vinda de Taiwan, com o objetivo de “educar descendentes chineses no estrangeiro para herdar bem a cultura tradicional chinesa”. O nome da escola, segundo a fundadora, vem da “中华幼儿” (Zhonghua Youer) que tem significado de “crianças chinesas” no estrangeiro. Este nome reflete a proposta inicial da fundação dessa *Huaxiao*, que pretende “oferecer oportunidades para crianças chinesas de descendência chinesa continuarem a aprender *Huayu* – chinês como língua de herança

<sup>48</sup> Pode-se ver na foto o nome escrito em chinês tradicional da Missão Católica Chinesa no seu prédio principal e ao lado dela tem acesso para a escola chinesa anexada.

<sup>49</sup> Eis a página oficial da Youhua Xueyuan (<https://escolayouhua.com.br/>). Nela estão contidas informações de desenvolvimento da escola, divisão de turmas e contatos etc.

no Brasil, transmitir a cultura chinesa para a segunda geração e próximas de chineses no exterior, fazendo, assim, contribuições para a disseminação da longa história da China”<sup>50</sup>. Como a escola iniciou suas atividades com ensino de chinês como língua de herança, registrou-se com o nome traduzido em português Instituto de Idiomas Youhua devido à inspiração recebida de outras escolas de línguas existentes em São Paulo.

Atualmente Youhua Xueyuan, dividida em seções de educação infantil e de ensino primário e médio, oferece aulas de chinês, reforço de português e explicação de matérias cursadas na escola brasileira, em aproximadamente 20 turmas, contando com aproximadamente 500 alunos matriculados. Além da aula de chinês, a escola disponibiliza também outros cursos, como aula de caligrafia, aula de pintura chinesa e aula de dança popular chinesa, para disseminar a cultura chinesa entre a geração mais jovem da comunidade chinesa. Geralmente, os alunos vêm estudar chinês e/ou fazer reforço de português no período da manhã ou da tarde, frequentando a escola brasileira no outro período do dia. Ao lado da Youhua Xueyuan, há várias escolas brasileiras, por exemplo, o Colégio Nova Geração. Nos últimos dois anos, para melhorar a condição de estudar, a escola está construindo novos prédios de sala de aula. Visitei essa escola e nela participei de atividades pedagógicas em 2019. Apresenta-se a seguir uma foto da Youhua Xueyuan.

---

<sup>50</sup> “为华裔子弟提供在海外持续学习华文的机会, 为华侨下一代传承中华文化, 让中国悠久的历史长远流传做贡献”, original em chinês.



Figura 8: Youhua Xueyuan (Instituto de idiomas Youhua)<sup>51</sup>

### c) Escola Bilíngue Qizhi

A Qizhi Huawen Xuexiao (启智华文学校, em chinês) tem seu nome em português Escola Bilíngue Qizhi. Esse nome em português não se trata de uma tradução literal de seu nome em chinês, por ter intenção particular de destacar sua educação bilíngue. Porém, na realidade, a escola não realiza uma educação bilíngue no seu sentido mais estrito e convencional – todas as disciplinas e atividades são ensinadas e executadas em duas línguas. O que a escola faz, igual a outras *Huaxiao* em São Paulo, é fornecer aulas de chinês para filhos de imigrantes chineses e dar-lhes apoio na aprendizagem de chinês. Assim, a escola normalmente divide-se em seção chinesa e seção portuguesa para organizar seu trabalho pedagógico, sendo que a seção chinesa destina-se ao ensino e manutenção de chinês como língua de herança. O próprio nome “Qizhi” tem um significado de “iluminar a inteligência de crianças”; assim, a escola começou a focar-se na educação de infância para os filhos dos imigrantes chineses em

---

<sup>51</sup> A placa fixada no portal da escola tem o nome da escola escrito em chinês tradicional.

São Paulo.

Fundada em 2004 por uma imigrante da província de Jiangsu, que veio ao Brasil no início de 2000 para buscar uma vida melhor, a Escola Qizhi localiza-se na Luz onde há uma grande presença de atividades de imigrantes chineses. Segundo a entrevista com a fundadora e diretora da escola durante uma visita, a Escola Qizhi é a primeira *Huaxiao* em São Paulo que introduziu os livros didáticos usados na educação obrigatória da China continental, o que poderia favorecer a uma passagem mais pacífica de estudos se os filhos de imigrantes chineses fossem enviados para a China a fim de lá continuar seus estudos no futuro. Essa prática refletiria uma mentalidade e atitude forte dos pais imigrantes chineses em São Paulo perante a educação de seus filhos: por um lado, eles não confiam muito na qualidade de educação brasileira por estarem convictos de que só a educação confucionista é a melhor forma de doutrinar seus filhos e a educação brasileira menos intensa não seria de boa qualidade; quando os filhos crescerem mais, avaliam que será preciso enviá-los para receberem educação de ensino primário na China e aprender bem solidamente o chinês, para somente, então, regressar ao Brasil para continuar a concluir a educação obrigatória e superior.

Até 2019, a Escola Qizhi tinha poucas turmas e por volta de 100 alunos. O declínio dessa escola devia-se à relativa competitividade entre as *Huaxiao*. Como ela não tem uma condição escolar mais garantida e nem prédio próprio como as outras, o número de alunos reduziu drasticamente. Por isso, não chegamos a coletar dados nessa escola. Apresentamos duas fotos da Escola Qizhi.



Figura 9: O prédio da Escola Qizhi (lado esquerdo)



Figura 10: A apresentação da escola em chinês colocada na entrada da escola (lado direito)

#### d) Escola Chinesa Yucai

A Escola Yucai foi fundada em 2007 por uma imigrante de Shanghai<sup>52</sup> na Liberdade, local onde tem habitualmente muitos chineses além dos imigrantes japoneses. Tendo desenvolvido ao longo das duas décadas, atualmente, por uma crise financeira, a escala da escola diminuiu drasticamente e não há muitos alunos matriculados ali. Como a diretora não apresentou muita vontade de colaborar com esta pesquisa, infelizmente não conseguimos conhecer mais detalhes sobre a escola. Porém, de acordo com algumas notícias publicadas no jornal e na rede social, pudemos ver que

<sup>52</sup> Shanghai, conhecida também como Xangai, é uma das cidades mais modernas da China e uma das maiores áreas metropolitanas do mundo. Localizada na costa central da China oriental, na foz do rio Yangtze (Chang Jiang), a cidade é administrada como um município e a fala local é Shanghaíhua que faz parte do dialeto Wu da língua chinesa.

essa escola recebeu apoio de várias organizações governais e não governais que lhe mandaram muitos livros chineses e outros materiais escolares. Além disso, pudemos observar numa notícia<sup>53</sup> publicada na ocasião do 7º Aniversário da escola, em 2014, que a escola pretendia sustentar a educação bilíngue chinês e português para filhos dos imigrantes chineses, especialmente a manutenção e aprendizagem de chinês, e ajudar, assim, para uma melhor integração da segunda e terceira gerações na sociedade brasileira, com um bom domínio de chinês, sua língua de herança. Durante a pesquisa de campo, procedi a uma visita à frente da Escola Yucai e reparei um interessante elemento que compõe a paisagem linguística local, uma placa da escola fixada acima do portão da escola: a tradução do nome da escola Yucai, que significa literalmente criar talentos, escrito originalmente como “Yu Çai”, ou seja, uma forma híbrida de *pinyin* do chinês com letra do português, como se pode ver na foto seguinte. A escola é um prédio da cor de rosa com três andares e, ao lado dela, há a Associação Chinesa Geral de Qingtian<sup>54</sup> do Brasil.

---

<sup>53</sup> Fonte: <http://www.hwjyw.com/info/content/2014/03/12/30235.shtml>. Consultado em 9 de outubro de 2021.

<sup>54</sup> Qingtian é um município da província Zhejiang da China. É a famosa cidade natal de chineses emigrantes para o estrangeiro na China. Atualmente, existem cerca de 320.000 chineses migrantes, distribuídos em mais de 121 países e regiões do mundo, inclusive o Brasil na América do Sul.



Figura 11: Escola China Yucai, na Liberdade

#### e) Colégio Bilíngue Dexin<sup>55</sup>

O Colégio Bilíngue Dexin é uma das maiores *Huaxiao* em São Paulo por ter recebido, desde sua fundação em 2009 por um imigrante de Fujian, um grande número de alunos da comunidade imigrante chinesa na cidade de São Paulo e no país todo. Atualmente, a escola possui jardim da infância, pré-escola, seção do ensino fundamental e cursos de extensão com destaque na cultura tradicional e popular chinesa, separadas na sede localizada na Luz e na unidade filial situada na Rua Florêncio de Abreu, estabelecida no mesmo ano da sua fundação. Em função da organização das aulas, são administradas sob duas formas: meio período e período integral, disponibilizando-se a seção chinesa e a seção portuguesa. Por isso, há metade de professores chineses e outra metade brasileiros. Os alunos que são matriculados em regime do período integral têm aulas de português durante a manhã e aulas de chinês

---

55 Site do Colégio Bilíngue De Xin: <http://www.dexin.com.br/>.

pela tarde. Esses alunos são principalmente do jardim da infância, pré-escola e aqueles que nasceram no Brasil, mas foram levados para a China, onde estudaram por um tempo e foram trazidos de novo para o Brasil recentemente – por isso precisavam passar um tempo na *Huaxiao* para recuperar o português aprendido na infância no Brasil e continuar a estudar chinês. Porém, aqueles que, desde o ensino fundamental, têm frequentado escolas brasileiras são matriculados nessa *Huaxiao* pelo regime de meio período. Isto é, de manhã ou à tarde, eles vêm ter aulas de língua e cultura chinesa, com o objetivo de aprender ler, escrever chinês.

O nome do Colégio De Xin, de acordo com o diretor da escola, Sr. Wei Wangu, origina-se da inspiração da inscrição clássica chinesa (Ming Wen<sup>56</sup>) Lou Shi Ming (陋室铭, original em chinês e significa “Inscrição dedicada à casa pobre”, tradução do autor), criada pelo poeta Liu Yuxi da Dinastia Tang. “De Xin (德馨)” extraído do trecho “Si Shi Lou Shi, Wei Wu De Xin (斯是陋室, 惟吾德馨)” significa literalmente “boas virtudes”. Com esse nome o Colégio De Xin deseja não somente educar os filhos dos imigrantes chineses no Brasil para que eles tenham conhecimento da língua chinesa, mas também saibam e possuam boas virtudes da cultura tradicional da nação chinesa.

Como é um dos grandes polos de *Huaxiao* em São Paulo, depois de ter visitado todas as *Huaxiao* na cidade, exceto a Escola Yucai, decidi focar principalmente nessa escola para a esta pesquisa. Além de participar de algumas atividades escolares, realizei entrevistas com alunos e lhes pedi que preenchessem os questionários e que

---

<sup>56</sup> Ming Wen é um tipo de textos clássicos chineses do estilo de rima esculpido em pedra nos tempos antigos. É usado principalmente para elogiar e alertar a si mesmo.

constituíssem árvores genealógicas. Apresento, a seguir, algumas fotos do Colégio Bilingue Dexin.



Figura 12: Sede do Colégio Bilingue Dexin



Figura 13: Aula de chinês no Colégio Bilingue Dexin (lado esquerdo)



Figura 14: Aula de reforço de português no Colégio Bilingue Dexin (lado direito)

## f) Escola Tiantian

A Escola Tiantian, cujo nome em chinês é Tiantian Xueyuan, iniciou em 2010 suas atividades pedagógicas voltadas à educação infantil de filhos de imigrantes

chineses em São Paulo. O nome da escola Tiantian tem um significado de “todos os dias”, o que reflete a expectativa do idealizador e fundador da escola, originário de Beijing, de construir um espaço que permitisse a manutenção do chinês para a segunda geração dos imigrantes chineses. Além da sede na Luz, há atualmente outras unidades ampliadas pelo acordo de protocolo de cooperação com escolas particulares brasileiras, de modo a inserir a seção chinesa nessas escolas para ministrar aulas de chinês para os alunos chineses, como a estabelecida em 2014 no Colégio da Polícia Militar, no Pari, e a implementada em 2019 na Escola Athena, no Ipiranga.

Em 2019, visitei várias vezes as unidades da Escola Tiantia e percebi que a organização da escola é basicamente parecida com Escola Youhua, em termos de sua sede, e também similar à seção chinesa da Missão Católica Chinesa de São Paulo no Colégio São Bento e no INSA. Como essas unidades ficavam distantes umas das outras e a direção da escola não apresentava muita vontade de colaborar com esta pesquisa, decidi focar a pesquisa principalmente no Colégio Bilíngue Dixin e na Escola Chinesa da Missão Católica Chinesa.



Figura 15: Escola Tiantian, na Luz

É relevante ter uma imersão no campo de pesquisa para conhecer as realidades de manutenção de chinês como língua de herança no Brasil, bem como os aspectos interculturais nessa paisagem linguística de superdiversidade traçada nas *Huaxiao* em São Paulo. Após uma caracterização dessas *Huaxiao*, na qual evidenciam a perspectiva que assumi durante o contato e as visitas, pude proceder ao tratamento dos dados recolhidos com base em observações, conversas e entrevistas formais e informais, diários de campo etc.. Com base na experiência vivenciada durante esses contatos e visitas, apresentarei, a seguir, os métodos de coleta de dados.

#### **4. Métodos**

Nesta seção, explicitarei o conjunto de métodos aos quais recorri para a realização desta pesquisa, desde o questionário formulado e destinado aos alunos que estão matriculados nas *Huaxiao* em São Paulo (Anexo 2 – Questionário sobre aprendizagem e uso de línguas por alunos nas escolas chinesas em São Paulo), nos primeiros momentos da pesquisa de campo, até as entrevistas e os desenhos de árvore genealógica com alguns alunos em outra fase de investigação, para atender a objetivos mais específicos desta pesquisa.

##### **4.1 Questionário bilíngue chinês-português impresso**

Após a atuação inicial no campo através da observação e participação das

atividades escolares nas *Huaxiao*, consegui me aproximar dos alunos e conheci a situação geral dos trabalhos de manutenção do chinês como língua de herança nesses espaços. Com base nos primeiros passos, justifiquei que seria necessário elaborar um questionário destinado aos alunos para ter dados mais acertados e visivelmente quantitativos sobre o perfil sociolinguístico dos mesmos, bem como ações e políticas que lhes associam, através dos quais pretendia não somente descobrir aspectos individuais desses informantes em relação à manutenção do chinês como língua de herança, mas também conhecer o envolvimento de outras partes como as *Huaxiao* e a família.

Com a percepção de que os alunos bilíngues chinês-português demonstravam proficiência bem diferentes em cada uma dessas duas línguas, elaborei o questionário nessas duas línguas, desde a introdução que apresentava essencialmente o objetivo da pesquisa até as perguntas apresentadas seguidamente. Devido ao acesso limitado à internet e a equipamento que dependesse de energia elétrica para registrar *on line* as respostas, além da ampla faixa etária (8-20 anos) que impedia uma uniformização das demandas, foram aplicados aos alunos questionários impressos com ajuda dos professores nas seguintes três escolas: Escola Chinesa da Missão Católica Chinesa em São Paulo, Colégio Bilíngue Dexin e Instituto de Idiomas Youhua. Os motivos de não aplicar questionário a outras escolas ou a outras unidades dessas escolas foram variados, tais como, não autorização de visita de pesquisa, poucos alunos, dentre outros etc.

As perguntas são organizadas em blocos: a) dados pessoais, inclusive nome em chinês e em português, idade e lugar de nascimento (perguntas 1-3); b) contexto

familiar de imigração (perguntas 4-5); c) aspectos de percurso de educação e contato com a China (perguntas 6-10); d) situação de aprendizagem de chinês-português (perguntas 11-14); e) uso de línguas (perguntas 15-18); f) envolvimento familiar e escolar (pergunta 19-20); g) atitude e motivação perante a aprendizagem de chinês e português (23-25). As perguntas 1-24 são perguntas fechadas e a última 25 é aberta, com o objetivo de incentivar os informantes a exporem elementos e fatos interessantes ao relatar o seu percurso de aprendizagem de chinês ou português no Brasil.

## **4.2 Entrevista**

Com vistas a um melhor entendimento do contexto de uso e aprendizagem de línguas dos filhos dos imigrantes chineses em São Paulo, com particular interesse em descobrir aspectos interculturais no processo de manutenção do chinês como língua de herança, segui a estratégia de primeiramente analisar as respostas aos questionários respondidos pelos alunos das três *Huaxiao*, nomeadamente Escola Chinesa da Missão Católica Chinesa, Colégio Dexin e Escola Youhua. Essa estratégia permitiu que o roteiro de entrevistas se tornasse mais eficiente e construtivo no sentido de poder incentivar uma interação que trouxesse à luz os pontos que não tivessem sido referidos no questionário. Uma vez que decidimos focar a pesquisa de campo no Colégio Bilingue Dexin, a *Huaxiao* representativa em São Paulo, construí ali uma relação mais próxima com os alunos, o que me permitiu conseguir a adesão de vários alunos. Realizamos 9 entrevistas com 12 alunos dessa escola com background diversos,

incluindo contexto familiar, contato com o país de sua origem, percurso de educação etc. Entre essas entrevistas, duas foram concedidas como parte de um grupo focal.

### **4.3 Desenho de árvore genealógica**

Uma árvore genealógica representa o registro histórico de uma família e suas relações ao longo do desenvolvimento humano de cada geração. Através desse instrumento um indivíduo poderá descobrir – e até se surpreender – com a origem de seus ancestrais e as relações familiares entre os membros de mesma raiz e de diferentes gerações. Além de ser um legado precioso para uma família, ela serve como um documento importante para estudos de história, antropologia e até medicina com objetivo de estudar doenças de cunho genético. Como uma ferramenta para pesquisa, a árvore genealógica já foi aplicada para estudos de tipologia de línguas na Linguística Aplicada. Alguns estudos inéditos de sociologia, tal como Soulié e Perosa (2020), aplicaram também o método de árvore genealógica para experimentar dispositivos pedagógicos mais motivantes visando a iniciar o estudo da sociologia pela pesquisa. Porém, na área de estudos sobre a língua de herança, o método de construir árvore genealógica parece ainda pouco explorado.

Como a China tem uma história de mais de 5000 anos, a árvore genealógica mais longa do mundo deve ser a chinesa. De acordo com históricos chineses, a árvore genealógica mais velha que se conhece atualmente é a da dinastia Ming, que registrava a relação de sangue entre parentes com determinado sobrenome. Naquela época, a

árvore genealógica era um registo para a massa, isto é, toda a família ligada ao mesmo sobrenome ou da mesma raiz tem sua própria árvore genealógica. Sendo um livro que registra a herança dos descendentes de uma determinada família de sobrenome, que tem a função de distinguir as relações de sangue dos membros da família, é considerado produto do antigo sistema patriarcal chinês. Nessa representação gráfica genealógica que mostra as conexões familiares entre os indivíduos, encontram-se seus nomes, datas e lugares de nascimento, casamento e morte, suas fotos e até lema familiar.

Saber construir a árvore genealógica de um indivíduo requer um conhecimento sobre a história da sua família. Esta prática pode ter significado ainda maior para os descendentes de migrantes que saíram da sua terra natal para procurar uma vida melhor em outro lugar do mundo.

Durante a pesquisa de campo, foi surpreendente notar que os filhos dos imigrantes conheciam bem a história da imigração da sua família e demonstravam grande vontade de montar uma árvore genealógica. Em consideração aos objetivos desta pesquisa, adaptei o modelo de árvore genealógica com foco principal em línguas de comunicação e lugares onde estão os membros da família entre as três gerações, para podermos descobrir a ecologia de uso de línguas, aspectos interessantes de manutenção do chinês como língua de herança, bem como outras dinâmicas socioculturais construídas no desenho da árvore genealógica.

Ao pedirmos aos alunos do Colégio de Dexin e da Escola Chinesa da Missão Católica Chinesa para desenhar sua própria árvore genealógica, não definimos a forma

nem a língua em que a sua árvore genealógica se apresentaria. O objetivo era dar-lhes maior liberdade e criatividade para construir sua própria árvore de família.



Figura 16: Um modelo de desenho de árvore genealógica

## 5. Constituição e tratamento dos dados

Nesta seção, apresentarei a constituição e o tratamento dos dados recolhidos por meio do questionário, da entrevista e do desenho das árvores genealógicas.

O *corpus* constitui-se basicamente dos dados dos 201 questionários válidos (87 do Colégio Bilingue Dexin; 48 da Escola Chinesa da Missão Católica Chinesa, doravante Tianzhutang; e 66 do Instituto de Idiomas Youhua, como demonstra o Gráfico 1), além dos 208 questionários aplicados e as 9 entrevistas transcritas (anexo 6 – transcrições de entrevistas) e as 26 árvores genealógicas desenhadas pelos alunos.

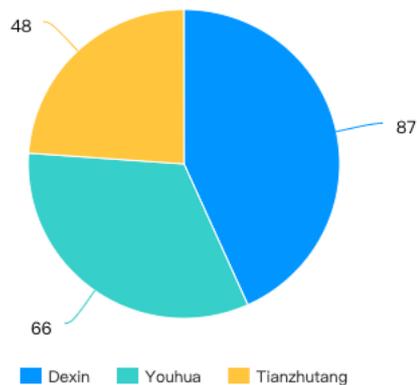


Gráfico 1: Número e distribuição de questionários recolhidos vários nas três Huaxiao

Nos questionários, uma parte dos dados mais curiosos é aquela referente aos nomes em chinês e/ou português informados pelos alunos, daí a decisão de selecionar os nomes como objeto linguístico específico desta pesquisa. Para tratar esses dados onomásticos, seguimos o modelo de construir padrões linguísticos evidenciado em Lima-Hernandes (2010). Outros dados derivados das demais perguntas serão geridos quantitativamente. Uma vez que os questionários foram impressos, é preciso inserir os dados novamente na plataforma <https://www.wjx.cn/> para tabular os dados. Ao tabular os dados, reorganizamos o questionário para melhor responder às perguntas desta pesquisa (Anexo 3).

As entrevistas e as árvores genealógicas serão tratadas qualitativamente com o objetivo de descobrir a ecologia de uso de línguas e envolvimento da escola chinesa e familiar na manutenção do chinês como língua de herança na comunidade imigrante chinesa em São Paulo.

## CAPÍTULO IV – CONSTRUINDO A PAISAGEM LINGUÍSTICA NO CONTEXTO DE CHINÊS COMO LÍNGUA DE HERANÇA NO BRASIL

Neste capítulo, serão apresentados os resultados da análise baseados nos questionários, entrevistas e desenhos de árvore genealógica, recolhidos durante a pesquisa de campo. Sob a perspectiva da Superdiversidade da Paisagem Linguística e à luz da sua noção mais holística e abrangente (MELO-PFEIFER, LIMA-HERNANDES, 2020), todos os envolvidos que se voltam ao contexto investigado constroem juntamente a Paisagem Linguística do Chinês como Língua de Herança no Brasil. Dois aspectos demonstram-se marcados nesta paisagem: os atinentes aos falantes de chinês como língua de herança e os atinentes aos papéis da família e das *Huaxiao*.

## **1. Perfis sociolinguísticos e socioculturais dos falantes de chinês como língua de herança**

Falantes de herança constituem agentes bilíngues que costumam apresentar uma complexidade linguística e sociocultural, mas geralmente não se constituem um bloco coeso quanto às suas características, mas, segundo alguns traços comuns, é possível organizá-los em um *continuum*. Alguns aspectos sociolinguísticos e socioculturais são evidenciados pela análise dos dados dos questionários e pelas entrevistas e desenhos de árvores genealógicas. Apresentaremos os resultados dos questionários mais pontuais de forma quantitativa e outros das entrevistas e dos desenhos de árvore genealógica, mais descritivo e interpretativo, de forma qualitativa.

### **a) Retrato básico**

Em termos do local de nascimento, entre os 201 informantes que frequentam as três *Huaxiao* (Dexin, Youhua e Tianzhutang) e se reconhecem como falantes de chinês, há uma grande maioria que nasceu em terras brasileiras. Quase 15% deles nasceram na China, entre os quais a maioria veio ao Brasil com seus pais numa idade tenra, em diferentes tempos ao Brasil. Percebemos também que há alguns que nasceram em outros países europeus, como Itália, Espanha, Suécia, Portugal etc., porque seus pais inicialmente imigraram para esses países e somente depois foram ao Brasil. Resumindo, os falantes de chinês como língua de herança apresentam uma forte característica: ter nascido no Brasil. Isto significa que a maioria desses filhos dos imigrantes é portadora da nacionalidade brasileira.

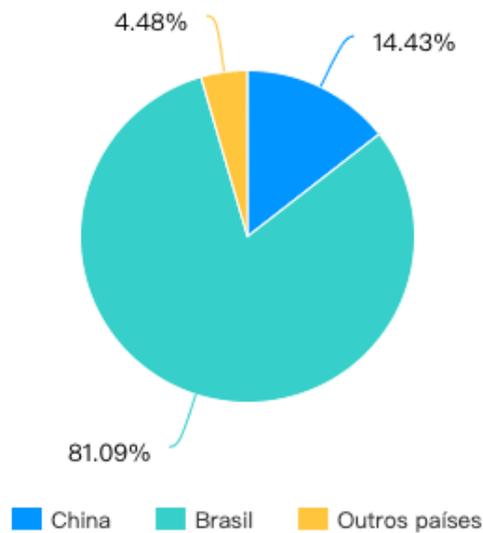


Gráfico 2: Local de nascimento

No que diz respeito à sua idade, a grande maioria tem idade entre 8-14 anos. Esse grupo corresponde à realidade da história e à situação da imigração chinesa no Brasil, apresentada no primeiro capítulo. Muitos imigrantes chineses, para conseguirem o visto permanente no Brasil, começaram a ter filhos entre 2005 e 2011. Agora seus filhos estão recebendo a educação fundamental no Brasil. Além dessa grande maioria, há também alunos com 15-18 anos, que estão no ensino médio, assim como poucos adultos que estão fazendo faculdade ou trabalhando.

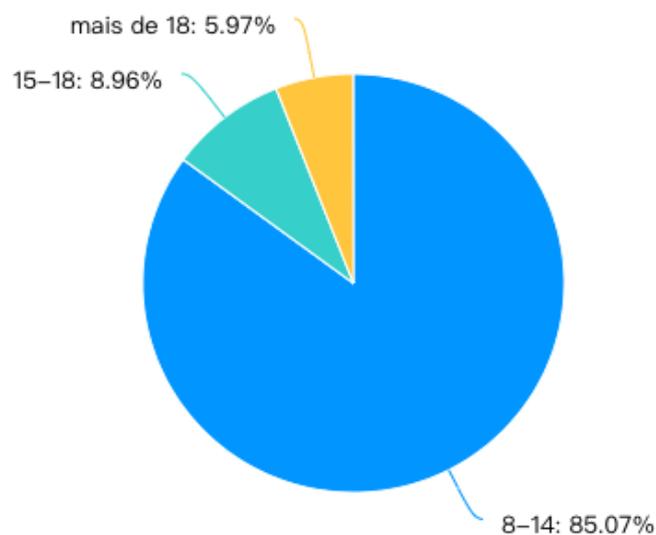


Gráfico 3: Faixa etária

A pergunta “quem da sua família veio primeiro ao Brasil?” nos permite entender que os informantes são considerados majoritariamente a segunda geração da comunidade imigrante chinesa no Brasil. Os seus pais são categorizados como novos imigrantes que vieram da China continental para buscar uma vida melhor no Brasil. Foi surpreendente constatar que muitos desses jovens soubessem quando e de onde vieram seus pais e seus avôs da China.

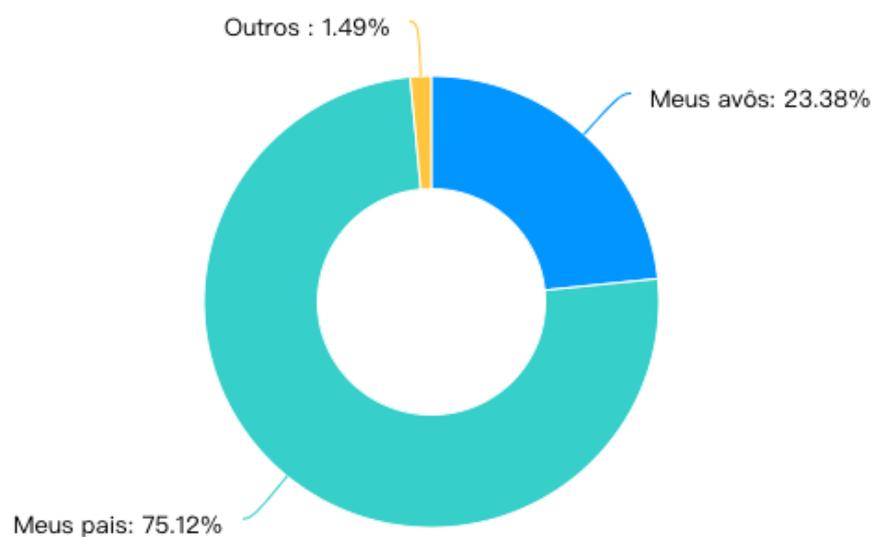


Gráfico 4: Geração

O desenho de árvore genealógica também nos fornece dados da geração. Podemos ver, neste desenho, que o informante consegue descrever a sua origem ao se posicionar como falante e aprendiz de chinês como língua de herança na *Huaxiao*.

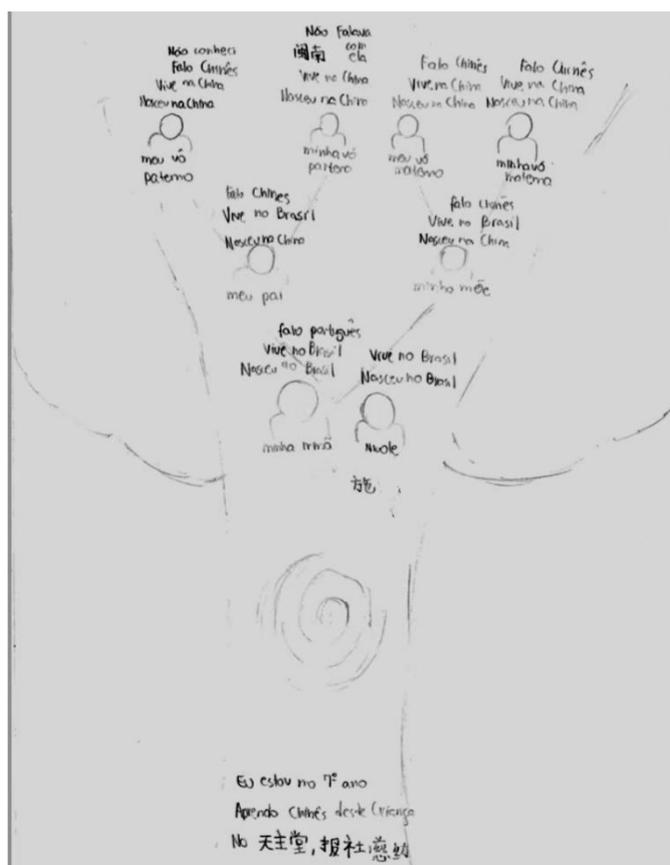


Figura 17: Desenho de árvore genealógica de uma informante Shin

## b) Perfis sociolinguístico e sociocultural

Quando elaboramos o questionário, colocamos chinês e português juntos por dois motivos: um é que tínhamos preocupação de alguns não saberem ler uma das línguas; e outro refere-se ao propósito de verificar em que língua e em que nível dessas línguas eles escolhem responder ao questionário. Ao reorganizar os dados dos questionários válidos pelo *wenjuanxing*, colocamos uma pergunta sobre que língua eles escolheram responder ao questionário. O resultado foi interessante. Apresento o seguinte gráfico para explanar essa questão:

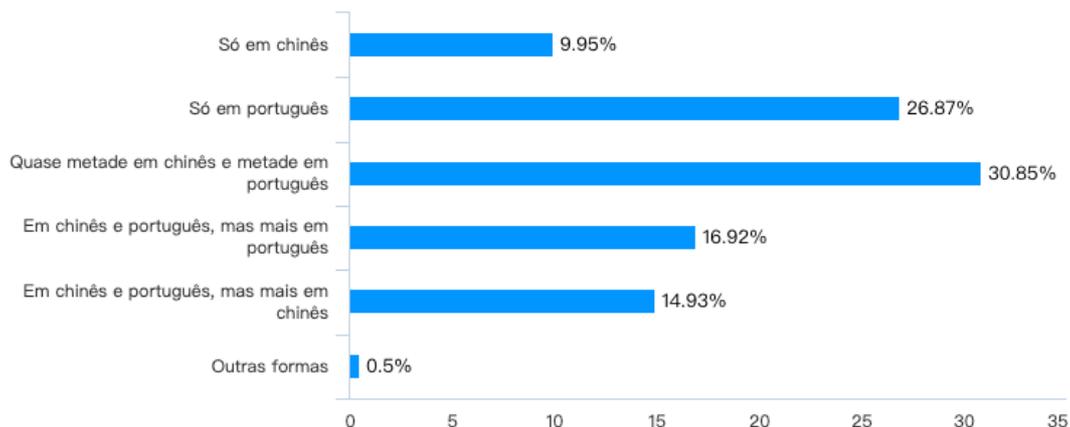


Gráfico 5: Em que língua os informantes responderam ao questionário

Podemos ver que entre os diferentes usos de línguas, o uso de quase metade em chinês e metade em português é a mais recorrente. E mais de 60% usam duas línguas, tanto chinês quanto português. Isto pode refletir o bilinguismo geral desses falantes de herança e, no âmbito da *huaxiao* onde eles estão aprendendo chinês, são mais adaptados em usar o chinês do que português. Por isso, podemos considerar que esses informantes são bilíngues chinês-português, e o chinês é sua língua de herança. Porém, outros dados relevaram que o seu perfil sociolinguístico é ainda mais complexo.

Nos desenhos de árvore genealógica, evidenciaram-se traços sociolinguísticos interessantes. O informante tende a descrever as coisas/fatos relacionados com o Brasil em português e aqueles relacionados com a China em chinês.

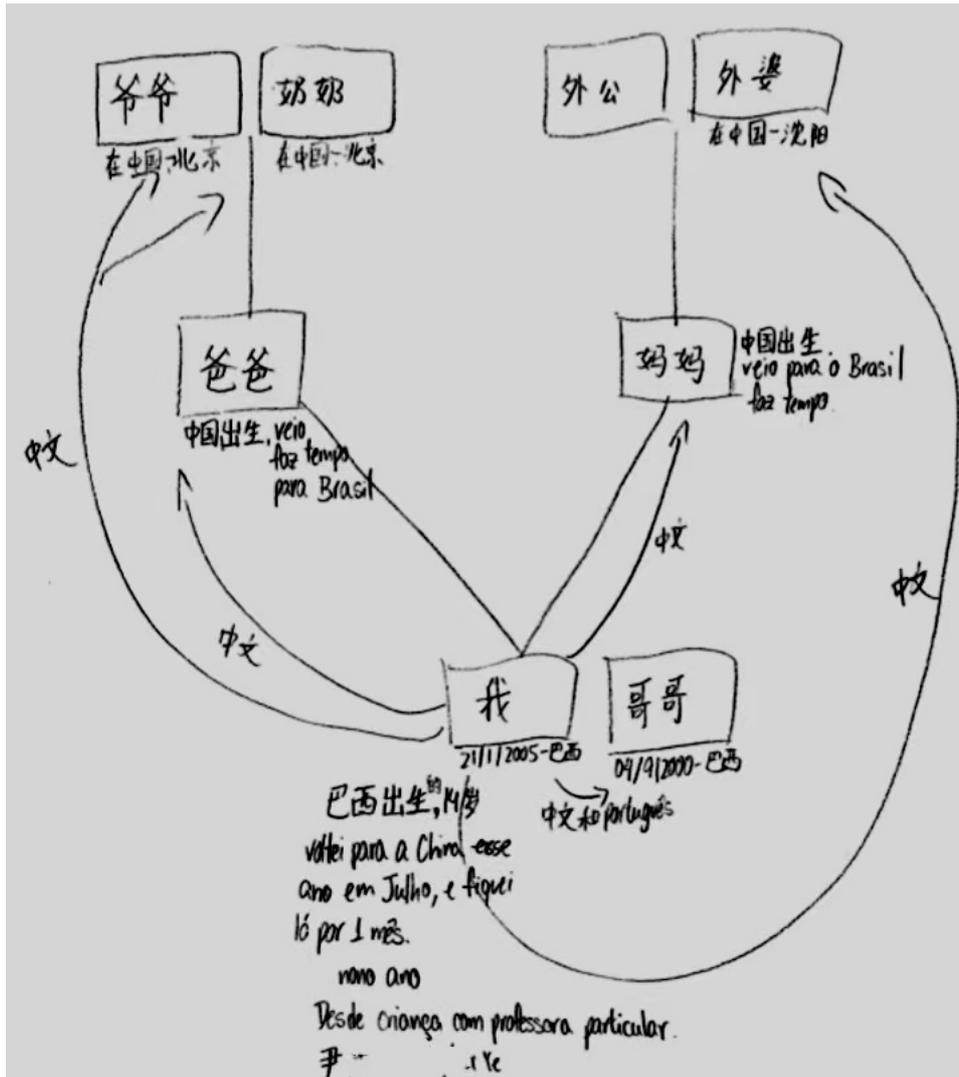


Figura 18: Desenho de árvore genealógica de um informante Yin

Em termos do seu repertório linguístico, perguntamos aos informantes quais línguas (dialetos) sabiam falar. Vejamos a distribuição das respostas no seguinte gráfico:

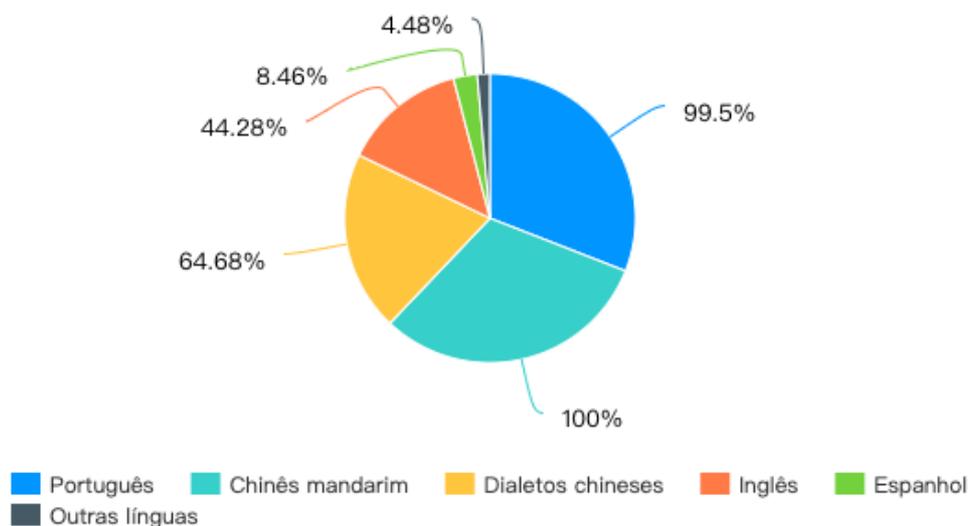


Gráfico 6: Línguas (dialetos) dos informantes

As línguas e dialetos que eles autodeclararam saber falar são, nomeadamente, do mais dominado ao menos dominado, chinês mandarim, português, dialetos chineses, inglês, espanhol, entre outras línguas. De acordo com este gráfico, todos falam chinês mandarim e português; entretanto, alguns ainda declaram falar dialetos chineses, embora somente entendam. É interessante notar que, entre os dialetos referidos pelos informantes, são mais indicados os dialetos ou *fangyan* de qinagtianhua, guangdonghua e wenzhouhua (como demonstra o gráfico 7). Isto correspondente à realidade de composição da comunidade imigrante chinesa no Brasil – Qiangtian, Wenzhou, Guangdong compõem as três regiões de maiores imigração. Esses dialetos podem ser considerados dialetos de prestígio na comunidade imigrante chinesa pela sua representação e muitas vezes número populacional.



Gráfico 7: Dialeto chinês dos informantes

No caso de Guangdonghua, conhecido também como cantonês, e prestigiado na região de Guangdong, Hong Kong e Macau da China, teve ainda uma forte manutenção na comunidade imigrante chinesa no Brasil. Pelo seguinte gráfico que apresentamos no qual reflete a correlação entre o local de nascimento e a atitude linguística (pergunta colocada: em que língua você se sente mais confortável ao falar?) dos informantes, podemos ver um resultado inesperado de que os que nasceram no Brasil falam mais dialetos do que os que nasceram na China, daí estes se sentirem ainda desconfortáveis em situações de interação. Este resultado poderia indicar que a comunidade imigrante chinesa constitui-se como um espaço essencial de preservação dos dialetos.

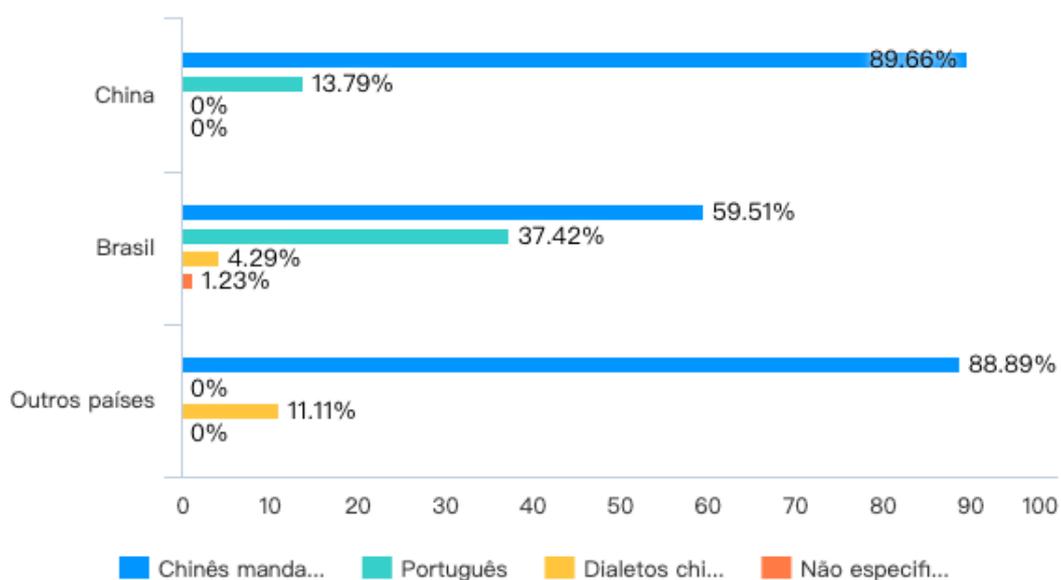


Gráfico 8: Correlação entre o local de nascimento e a atitude linguística

Além do português e da língua chinesa, como os informantes, cuja maioria está recebendo educação formal na escola brasileira, eles estudam também inglês e/ou espanhol, e até LIBRAS, como língua adicional, dependendo do sistema escolar. Para outras línguas, referem-se às que ou tinham aprendido em outros países, ou aprendem pelo seu próprio interesse, como japonês.

Quanto à interação no ambiente familiar, colocamos três perguntas sobre o uso de línguas para falar com seus pais, seus avôs e seus irmãos.

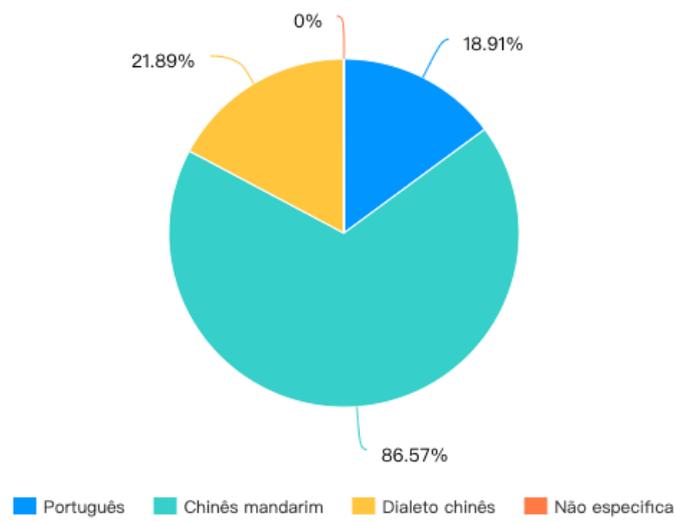


Gráfico 9: Comunicação com seus pais

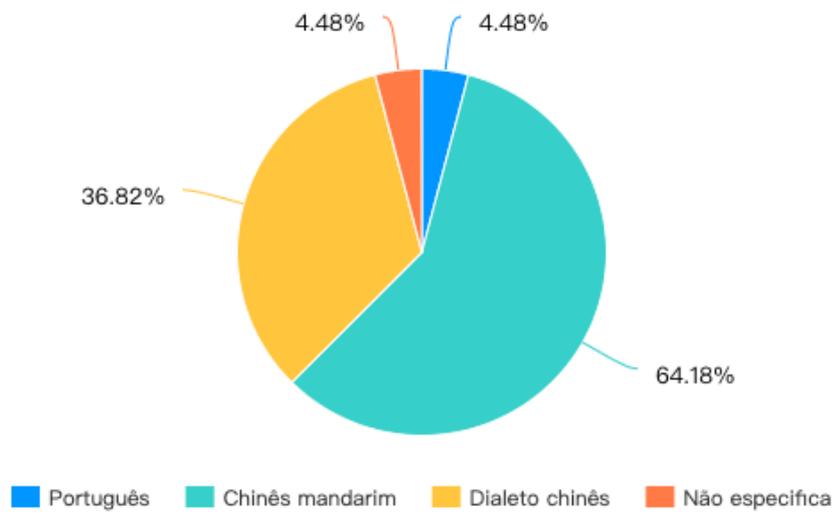


Gráfico 10: Comunicação com seus avôs

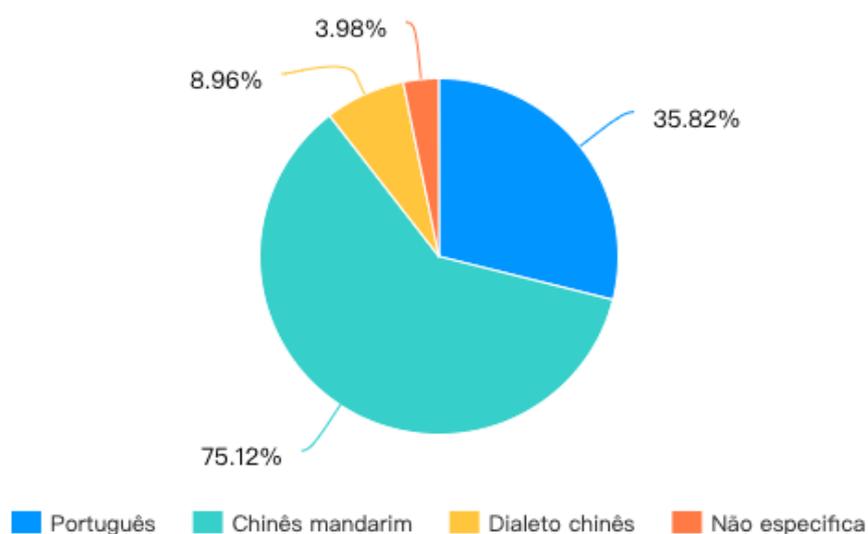


Gráfico 11: Comunicação com seus irmãos

Podemos observar nos gráficos 7-9, que, além do português e dos dialetos chineses, o chinês mandarim é mais usado no ambiente familiar, com seus pais, avôs e com seus irmãos. Porém, há algumas divergências: o português serve mais na comunicação com seus irmãos; e o dialeto, mais com seus avôs. Nesse caso, o chinês mandarim seria o mais desenvolvido como língua de herança, juntando-se a outros dialetos chineses, que nem todos sabem falar e/ou entender.

De acordo com as informações extraídas das entrevistas, como dados complementares ao questionário, observamos que a alternância de código também é um fenômeno muito frequente na interação entre os filhos dos imigrantes chineses e seus familiares. Vejam os o seguinte excerto da entrevista (transcrição 1) com Silva:

18	Rodrigo	E, em casa, você fala que língua?
19	Silvia	Depende muito.

20	Rodrigo	Da situação?
21	Silvia	Depende muito da situação. Tipo, meus pais ficam agora misturados na
22		língua também.
23	Rodrigo	Misturando?
24	Silvia	Sim, misturando. Eles me chamam em chinês e em português, misturando.
25		Quando eles me falam em português, eu respondo ou em chinês ou em
26		português. Às vezes, eu falo chinês para eles entenderem.

Quadro 1: Excerto de entrevista – Silvia

A jovem Silvia descreve que costuma misturar as duas línguas dependendo da situação. Este *code-switching* (alternância de código), na verdade, ocorre muito frequentemente entre esses falantes bilíngues de herança chinesa.

De acordo com MacWhinney (2019), o Modelo de Competição foi designado para oferecer uma abordagem integrada para compreender o processamento de linguagem, aquisição/aprendizagem de L1 e L2, uso e desenvolvimento de bilinguismo, atrição linguística (*language attrition*) e manutenção de línguas (*language maintenance*) etc. No processo de desenvolvimento e de manutenção do bilinguismo de herança, a idade e o *input* desempenham papéis relevantes que poderiam influenciar grandemente a construção do repertório linguístico dos falantes. É muito comum que as duas línguas – língua dominante e língua de herança – competem entre si. Isso levou os pais a adotarem políticas linguísticas de forma oscilante, e conseqüentemente, produzindo como efeito diferentes perfis sociolinguísticos dos filhos dos imigrantes chineses. Imaginamos um pêndulo que se move entre duas margens: do lado direito para o lado

esquerdo e vice-versa.

Segundo os resultados do questionário, sabemos que quase todos os informantes começaram a aprender chinês desde seu nascimento. Mas uma porção deles declara que o processo foi interrompido e agora houve a retomada dos estudos para aprender chinês como sua língua de herança.

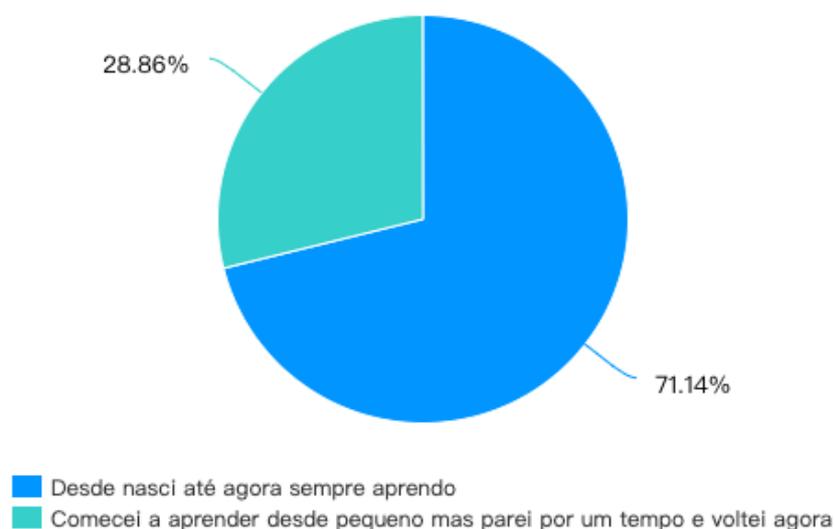


Gráfico 12: Tempo de aprender chinês

No contexto do chinês como língua de herança no Brasil, o tempo de estudos desses falantes de chinês como língua de herança é ocupado pela aprendizagem de chinês e de português. Leiamos o que manifestou Luan durante sua entrevista (transcrição de entrevista 3):

98	Rodrigo	Aí, sobre o seu plano...você tá querendo continuar estudando chinês?
99	Luan	Sim, acho que vou continuar estudando.

100	Rodrigo	É você mesmo que quer estudar ou...?
101	Luan	Não, na verdade, meu pai que me mandou estudar chinês... mas antigamente já há 4 ou 5 anos aprendendo chinês. Aí, depois como a minha nota de português baixou, aí, meus pais me falou que tem que ir para o chinês. Aí depois vai para o português. Acho que ano passado ou este ano, de primeiro de fevereiro, sei lá, começou chinês de novo.
102		
103		
104		
105		

Quadro 2: Excerto de entrevista – Luan

A Silvia relatou situação parecida no seu percurso de aprendizagem de línguas (Transcrição de entrevista 1).

1	Rodrigo	Boa tarde, Silvia. Vamos conversar! Posso gravar, certo? Você pode apresentar um pouco sobre a sua vida – onde você nasceu? de onde você é? quais línguas você fala? etc.
2		
3		
4	Silvia	Sim, pode. Ah...Eu nasci em Guarulhos, não nasci aqui. Minha família...meus irmãos nasceram em São Paulo, Brasil. Essa é a diferença toda. É...eu aprendi chinês...Não...Eu lembro que aprendi chinês e português – as duas juntas. Eu tinha muito problema de escrita e leitura até segunda série. Então, nas provas sempre me dava muito mal. Aí, meus pais me disseram para me parar de estudar chinês e só estudar português para conseguir diferenciar a letra. E por causa dessa parada, eu não falo chinês por oito anos e até
5		
6		
7		
8		
9		
10		

11		recomeçar estudar no ano passado.
----	--	-----------------------------------

Quadro 3: Excerto de entrevista – Sílvia

Alguns foram enviados para a China a fim de estudar chinês, já que os pais têm estado muito preocupados com a aprendizagem de chinês dos seus filhos, como no caso de Polly, que relatou o seguinte (transcrição de entrevista 8):

1	Rodrigo	Boa tarde, pessoal. Posso gravar?
2	Todos	Sim.
3 4	Rodrigo	Tá. Então, primeiramente, vocês poderiam me apresentar um pouco sobre vocês?
5 6 7 8	Polly	Tá. Meu nome é Polly. Eu tenho 12 anos. Eu nasci no Brasil. Aí quando ficou 6 anos eu morava na China. Aí passou 4 anos eu voltei no Brasil. Aí ficou aqui há 3 anos. Aí aprendi um pouco português no colégio bilíngue De Xin e no colégio brasileiro Coração de Jesus.
9	Rodrigo	Certo. Como foi essa transição para você entre o Brasil e a China?
10 11 12 13	Polly	É que eu voltei ao Brasil quando eu tinha dez anos. Eu fiz quatros anos de ensino fundamental na China. Durante esse período eu aprendi chinês, letras, pinyin etc. E agora tenho aulas de chinês e português na escola chinesa.

Quadro 4: Excerto de entrevista – Polly

O contato com a China, país de origem é um fator relevante no que diz respeito

ao perfil sociolinguístico dos informantes. Como demonstra o gráfico, a seguir, a grande maioria tem contato com a China, ou já foi estudar na China, ou viajou e visitou seus parentes. Isto lhes permite um contato ou *input* forte de chinês.

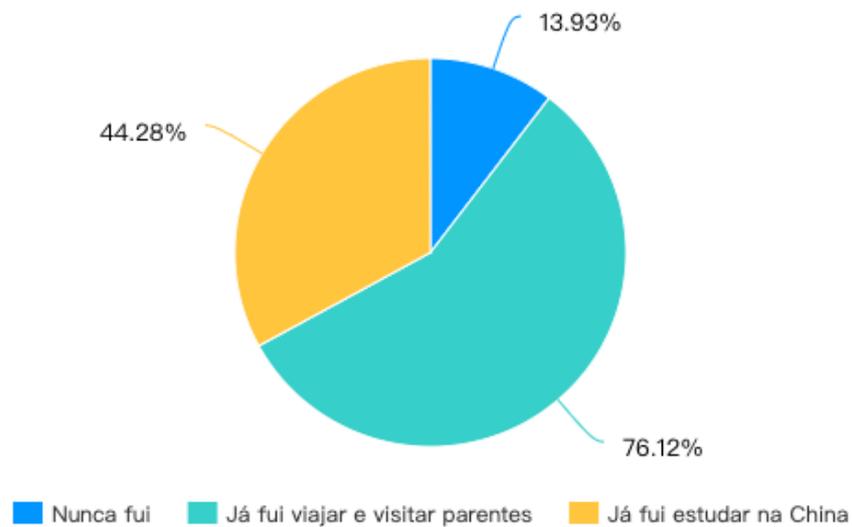


Gráfico 13: Contato com a China

Como resultado, o contato com o país de origem também contribui na sua preferência linguística e atitude linguística. Quanto mais contato com a China, sente-se mais confortável em falar chinês mandarim, a língua oficial do país.

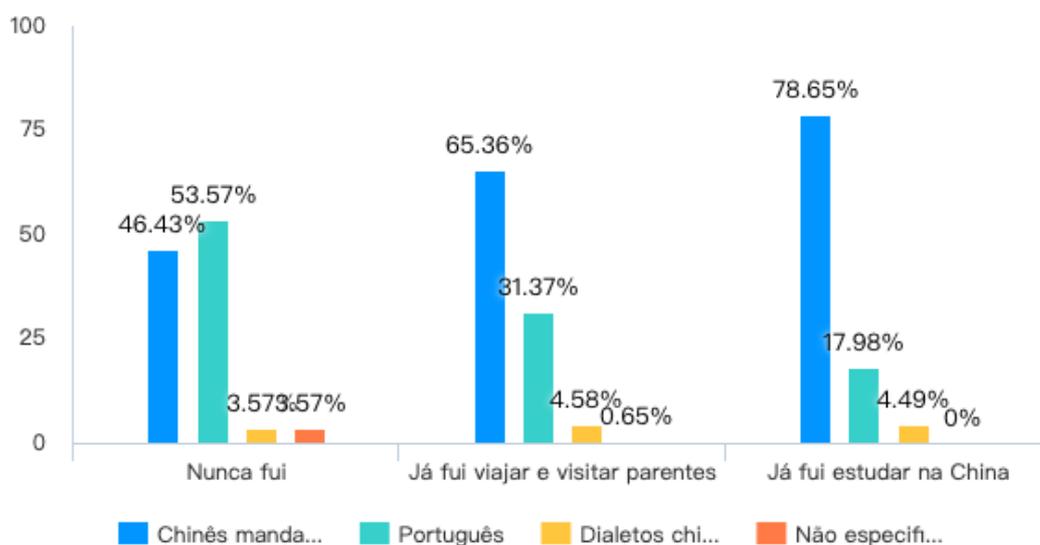


Gráfico 14: Correlação entre contato com o país de origem e atitude linguística

Em resumo, o bilinguismo de herança marca o perfil sociolinguístico dos filhos dos imigrantes chineses. Esse bilinguismo de herança está demonstrado em um cenário de superdiversidade, sendo que esses falantes não só falam chinês mandarim, mas também dialetos chineses e outras línguas adicionais que enriquecem o seu repertório linguístico.

## 2. Papéis da família e das *Huaxiao*

Família e *Huaxiao* desempenham papéis relevantes na construção da paisagem linguística do chinês como língua de herança no Brasil, sendo que a família, como fonte de herança, implementa políticas linguísticas familiares no desenvolvimento e na manutenção do bilinguismo de herança em termos de chinês mandarim. Já, as *huaxiao*, como espaços comunitários de herança, possibilitam variadas interações socioculturais

no contexto de chinês como língua de herança no Brasil.

## **2.1 Família como fonte de herança e políticas linguísticas familiares**

De acordo com Schwartz & Verschik (2013, p. 1), a família é colocada numa posição central como um pré-requisito-chave para manter e preservar línguas. As políticas linguísticas adotadas pelos pais a fim de desenvolver a língua de herança dos seus filhos podem ser classificadas em dois tipos: internas e externas. As internas referem-se às ações implementadas dentro da família (no lar e ambientes de circulação estritamente familiar) e as externas dão-se com os esforços empreendidos pelos pais para garantir o ambiente sociolinguístico fora da família.

Nesta pesquisa, identifiquei que a família tem tomada de decisões relevantes para as políticas linguísticas familiares. Dentro da família, o ambiente já se criou para falar ou chinês mandarim ou dialetos da sua terra natal. Além disso, dar acesso ao programa de chinês também cria muitas oportunidades de aprender a língua e a cultura chinesa como língua de herança em casa.

Segundo a análise que desenvolvi, mais de 80% dos informantes assistem ao programa chinês em casa. Isso permite *inputs* de chinês e cultura chinesa constante mesmo fora do seu país de origem.

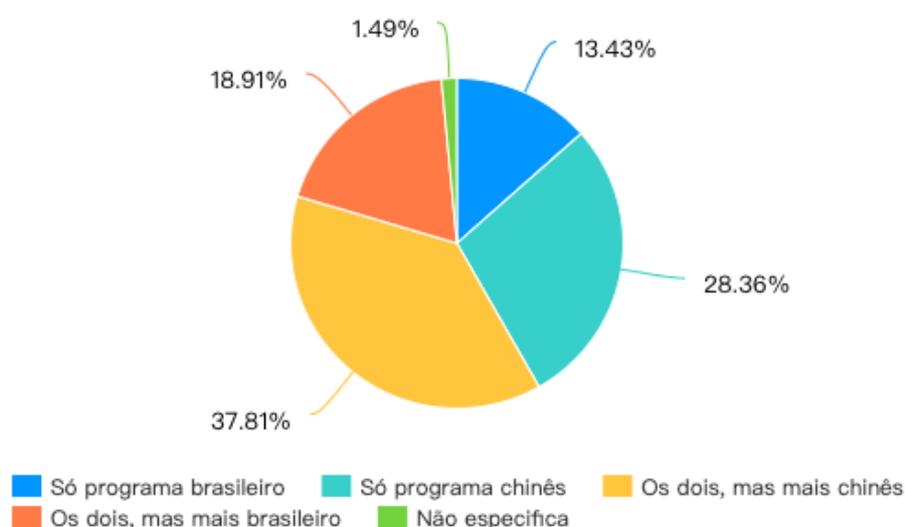


Gráfico 15: Programas assistidos

Além desse apoio, em algumas famílias, os pais elaboram políticas linguísticas rigorosas para sustentar o bilinguismo de herança, conforme o que Suzana relatou na entrevista (transcrição 7).

12	Rodrigo	Você fala quais línguas?
13	Suzana	Falo chinês, português, um pouquinho de inglês e entendo e falo
14		pouco qingtianhua. Em casa falo português e chinês. Algumas vezes,
15		chinês e, algumas vezes, português.
16	Rodrigo	Quais vezes?
17	Suzana	Só segunda, quinta, sexta e domingo posso falar português e outros
18		dias preciso falar chinês. Uma semana 4 dias falo português e 3 dias
19		preciso falar chinês. A minha mãe nos obriga fazer isso. Algumas
20		vezes quando não sei falar chinês falo em português.
21	Rodrigo	Você tem irmãos?

22	Suzana	Sim, tenho um irmão. Nós dois algumas vezes falamos em português
23		e algumas vezes em chinês. Quando a gente volta para China, a gente
24		fala português para não esquecer. E no Brasil falamos chinês em casa
25		para não esquecer chinês.

Quadro 5: Excerto de entrevista – Suzana

Obviamente, matricular seus filhos nas *Huaxiao* é uma das políticas linguísticas externas. Em relação a isso, podemos ver os seguintes gráficos. Ao se perguntar como aprendem chinês, as respostas são variadas. Destacam-se, entre muitas, a de estudar com seus pais e na escola chinesa (*Huaxiao*) no Brasil.

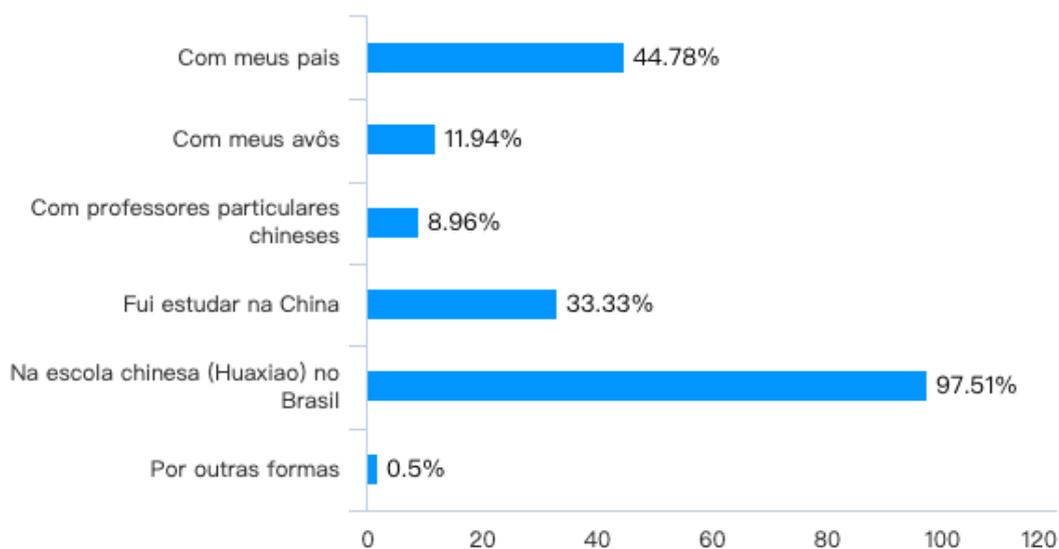


Gráfico 16: Como aprende chinês

Além disso, há por volta de 30% dos informantes que afirmaram terem sido enviados para estudar na China. Essa também é uma política linguística implementada pelos pais, uma decisão dos pais da Polly, por exemplo (transcrição de entrevista 8).

48	Polly	<i>Eu falava português muito bem antes de 6 anos. Só que depois voltei</i>
----	-------	--

49		<i>para a China estudar chinês e acabei esquecendo tudo que aprendi</i>
50		<i>sobre o português. E quando retornei ao Brasil, eu comecei a reaprender</i>
51		<i>português e agora em dois anos eu consigo recuperar o meu português.</i>
52	Ivo	<i>Eu sempre estudo no Brasil, tanto na escola brasileira quanto escola</i>
53		<i>chinesa.</i>
54	Polly	<i>Quando eu estava na China foi na verdade a decisão dos meus pais. Daí</i>
55		<i>foram meus avôs maternos que me cuidavam. Só que depois eles não</i>
56		<i>tinham mais condição para me cuidar eu tinha que voltar para o Brasil</i>
57		<i>para ficar com meus pais.</i>

Quadro 6<sup>57</sup>: Excerto de entrevista – Polly

Em resumo, a família é como se fosse a base de construção da paisagem linguística multilíngue no chinês como língua de herança no Brasil. Essas famílias têm em geral um forte sentimento de pertencimento ao seu país de origem e, por isso, muitos pais optam a motivar seus filhos a aprender a língua de herança, para criar laços culturais com a sua origem e para se comunicar com membros da família se, no futuro, for possível estudar ou trabalhar na China.

## 2.2 *Huaxiao*: espaço comunitário de herança chinesa

As *huaxiao* se destacam entre várias iniciativas de ensino de chinês como

<sup>57</sup> Este excerto faz parte da entrevista 8, e nele as conversas foram realizadas naturalmente em chinês, por isso coloquei a transcrição em itálico para indicar que se trata de uma tradução de chinês para português pelo próprio autor deste trabalho.

língua de herança no Brasil, desempenhando um papel fundamental no desenvolvimento bilíngue e na manutenção de chinês língua de herança, em particular. A escola proporciona não só a oportunidade para aprender formalmente a língua de herança, mas também um espaço de socialização e de interação entre os filhos dos imigrantes, os pais e outros membros da comunidade. Enquanto não existe nenhuma política linguística ao nível nacional sobre o ensino de língua de herança no estado imigrante, esse tipo de escola comunitária, fundada pelos próprios integrantes migrantes, serve de espaço de interação intercultural para o melhor desenvolvimento bilíngue dos filhos dos imigrantes.

Segundo gráfico 14, há 97.51 % dos informantes manifestando que aprendem chinês na escola chinesa em São Paulo. Ou seja, quase todos os filhos dos novos imigrantes chineses, desde pequenos e em diferentes tempos, estudaram ou estudam chinês nas escolas chinesas, *Huaxiao*. Na entrevista concedida pelo grupo focal entre Polly, Ivo e Leo (transcrição de entrevista 8), ao se perguntar o que eles acham da *Huaxiao*, as respostas foram bem relevantes.

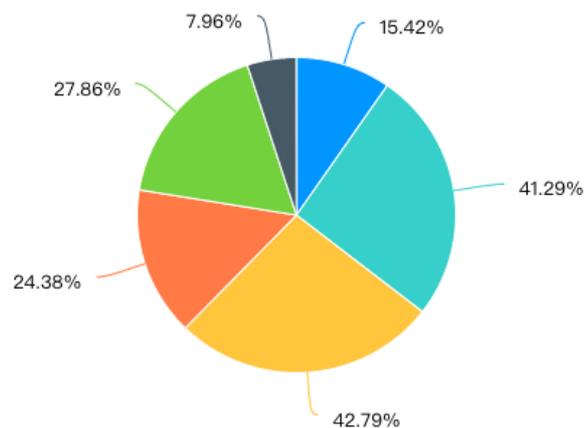
71	Rodrigo	E o que vocês acham da escola chinesa no Brasil?
72	Polly	<i>Eu acho que a escola chinesa é um ótimo espaço para a gente conhecer a cultura chinesa. Fico muito feliz por estar aqui como se fosse eu estivesse na China.</i>
73		
74		
75	Ivo	<i>Também fico feliz por poder estudar aqui na escola chinesa.</i>
76	Leo	<i>Também. Estou muito feliz porque temos muitos amigos aqui. Todos</i>

77		<i>somos chineses. Cada um de nós faz parte da cultura chinesa. Todos</i>
78		<i>somos chineses.</i>
79	Polly	<i>Apesar de ter nascido aqui no Brasil, eu sou chinês de sangue.</i>
80	Leo	<i>Sim, somos todos descendentes de dragão.</i>
81	Ivo	<i>Eu também acho.</i>

Quadro 7: Excerto de entrevista – Polly, Ivo e Leo

*Huaxiao* é espaço de construção da paisagem linguística brasileira, como um espaço cultural que reflete a cultura chinesa, a cultura familiar ancestral. Esse espaço parece-nos proporcionar uma emoção de pertencimento maior à nação chinesa. Nesse caso, aprender a língua chinesa torna-se uma ação cultural que, como eles assumem, liga cada descendente do dragão e de sangue chinês.

Por fim, o resultado dos questionários em relação ao motivo de eles aprenderem chinês pode reforçar o papel da escola chinesa nessa paisagem linguística de chinês como língua de herança no Brasil. Como se revela nesse gráfico, as duas razões mais citadas são ligadas à identidade da nação chinesa e à manutenção de sua raiz. Além dessas duas razões, os motivos reais também são significativos, como, por exemplo, estudar na China e comunicar-se com seus avôs que não sabem falar português.



- Meus pais me obrigam a estudar chinês mandarim. Na verdade, não quero aprender.
- Eu quero aprender chinês mandarim, porque eu sou chinês.
- Eu quero aprender chinês mandarim, porque o meu raiz é da China. Através do chinês, quero conhecer mais a cultura chinesa.
- Eu quero aprender chinês mandarim, porque chinês para mim é útil, pois quero conversar com meus avós que não falam português.
- Eu quero aprender chinês mandarim, porque quero estudar ou trabalhar na China no futuro. ■ Outros motivos.

Gráfico 17: Razões de aprender chinês

Em resumo, as *Huaxiao* têm um papel muito significativo na manutenção de chinês como língua de herança no Brasil. Essas escolas são como se fossem andaimes que são mais visíveis na paisagem linguística do chinês como língua de herança no Brasil e que suportam a construção identitária de uma comunidade local.

## **CAPÍTULO V – LEGADO PRIMORDIAL E AS IDENTIDADES: A HIBRIDEZ DE NOMES SINO-BRASILEIROS**

Os nomes constituem um nobre objeto linguístico, justamente por denunciar a matriz híbrida dos falantes, especialmente nas gerações mais próximas à camada familiar que realizou a imigração. À luz dos princípios ou perspectivas basilares da linguagem, construídos por Givón (1995, 2005), entendemos e enquadrados a linguagem como uma atividade sociocultural e corporeada pela experiência humana, refletindo na sua forma a complexidade da mente. Mas não somente isso. Trata-se de uma instância em que a intenção (sistema pragmático) atua fortemente no sentido de produzir marcas identitárias que sinalizam uma herança cultural específica. Esta é a razão por que selecionamos os nomes de descendentes de chineses em São Paulo para estudo.

### **1. A Ordenação dos nomes chineses**

A ordenação dos nomes chineses respeita à hierarquia familiar de ter um sobrenome em primeira posição e um nome em segunda posição. A invenção ou criação de nomes para indivíduos da geração mais jovem na cultura chinesa tem um propósito maior do que simplesmente escolher um nome bonito ou uma homenagem a outra pessoa qualquer. Nessa cultura, a escolha do nome é pautada por um determinado propósito familiar, ou melhor, por meio do nome reveste-se a criança de bons votos, tornando-se gradualmente uma ritualização em quase todos os ciclos culturais.

Assim, na China, o pai da criança precisa dar um nome para seu filho ou sua filha até 3 meses depois do nascimento, sendo a escolha do nome feita em consideração a diversos aspectos, que são representativos dos cinco elementos<sup>58</sup> da filosofia Taoísta. Esse tipo de prática linguística e cultural é concebida por Givón como uma forma de invenção humana escolhida com propósito, justificando da seguinte maneira:

A forma de todas as invenções humanas é escolhida para um propósito, seja a invenção, um implemento, uma instituição ou um costume. As formas dos artefatos humanas são, portanto, profundamente adaptativas, quase no mesmo sentido que as formas dos organismos biológicos. Eles são limitados e formatados simbolicamente pela finalidade para a qual foram construídos. Essa ideia, bem como a profunda analogia entre os bio-organismos e os artefatos feitos pelo ser humano, não é novidade. Essa relação foi reconhecida há muito tempo por Aristóteles em sua discussão sobre o projeto estrutural dos bio-organismo. A analogia que Aristóteles traçou entre o corpo animado e os instrumentos produzidos soa consistente até hoje, assim como o princípio regente do funcionalismo adaptativo – a representação icônica entre forma e função<sup>59</sup> (GIVÓN, 2005, p. 247)<sup>60</sup>

---

<sup>58</sup> São concebidos cinco elementos, ou 五行 (Wu Xing, em *pinyin*), sendo fogo (火, huó em *pinyin*), água (水, shuǐ em *pinyin*), metal (金, jīn em *pinyin*), madeira (木, mù em *pinyin*) e terra (土, tǔ em *pinyin*), que estabelecem e explicam em conjunto todos os fenômenos e movimentos na filosofia antiga e tradicional chinesa. Quando nasce a criança, com objetivo de completar aquilo que se falta no destino da mesma, pode-se recompensar no nome dela, de modo a colocar uma parte simbólica que tenha conotação de um desses elementos. Isto ainda se leva em consideração para a maioria dos chineses na sociedade moderna, tendo-o como herança imaterial e cultural de ancestrais chineses

<sup>59</sup> Tradução minha.

<sup>60</sup> O trecho original em inglês: “The form of all human inventions is chosen for a purpose, be the invention an implement, an institution or a custom. The forms of human artifacts are thus profoundly adaptive, in very much the same sense as are the forms of biological organisms. They are constrained by the purpose for which they were constructed. This idea, as well as the profound

## 2. Categorização dos nomes dos informantes sino-brasileiros

No âmbito dos estudos sobre as socioculturas evidenciadas na paisagem linguística do chinês como língua de herança no Brasil, foram identificados, através do questionário bilíngue chinês-português, aplicado àqueles que se encontravam nas escolas comunitárias chinesas em São Paulo, durante a pesquisa de campo em 2019, nomes sino-brasileiros que revelam padrões interessantes. Isso fez com que uma pergunta simples sobre a identificação do informante se tornasse um foco de reflexão sobre a condição bilíngue desses indivíduos. Perguntei inicialmente, no referido questionário, o seguinte:

Qual é o seu nome? _____ E o seu nome em chinês? _____
你的名字是? _____ 你有中文名字吗? 请写出。 _____

Sendo bilíngues chinês-português, com aprendizagem e uso de chinês como língua de herança (JEANNINGS-WINTERLE; LIMA-HERNANDES, 2015), os sujeitos colocaram seus nomes em português na primeira parte, e em chinês (ideograma chinês) na outra. Como esses sujeitos em questão nasceram no Brasil, possuem nomes romanizados, isto é, apresentados em letras da língua portuguesa com circulação principalmente na escola e em outras interações cotidianas com os brasileiros, quando

---

analogy between bio-organisms and man-made artifacts, was recognized long ago by Aristotle, in his discussion of the structural design of bio-organisms. The analogy Aristotle drew, between the animate body and manmade implements, rings true to this day; as does the governing principle of adaptive functionalism — the isomorphism between form and function” .

escrevem que possuem um nome chinês, mas grafado com ideogramas chineses, podemos assumir que ali está um material que representa o legado familiar e cultural. Por outro lado, esses nomes chineses ficam restritos, com maior frequência, ao uso doméstico em que pais e avós mantêm interação, e raramente são usados fora de casa ou fora da comunidade imigrante, apesar de saberem escrevê-lo bem. Baseando-me no modelo da construção de padrões linguísticos, tal como propõe Lima-Hernandes (2010), verifiquei que esses nomes informados em português podem ser organizados em dez padrões antroponímicos. A seguir, são apresentados esses padrões, no entanto, aqui representados por nomes fictícios, que manterão a ordenação originalmente identificada:

1. Transcrição do sobrenome chinês em *pinyin*<sup>61</sup> + transcrição do nome em *pinyin* (Li Xiaoming<sup>62</sup>)
2. Transcrição do nome chinês em *pinyin* + transcrição do sobrenome em *pinyin* (Xiaoming Li)
3. Nome tipicamente brasileiro + transcrição do sobrenome chinês em *pinyin* (Por

---

<sup>61</sup> Chinês é uma língua pictográfica, tendo ideogramas como sua forma escrita com uma história milenar. Entretanto, *Pinyin* (拼音), ou mais formalmente *Hanyu Pinyin* (汉语拼音) trata-se da transliteração ou romanização para o mandarim, língua franca, padronizada e oficial da China, baseada no dialeto do norte do país e falado pela etnia Han, principal da nação chinesa. O plano de *Hanyu Pinyin* foi inicialmente desenvolvido pelo linguista chinês Zhou Youguang (周有光), com objetivo de popularização do mandarim no âmbito nacional e internacionalização da língua chinesa no mundo.

<sup>62</sup> 李小明 (Li Xiaoming, em Pinyin) é um nome chinês fictício usado popularmente para indicar uma pessoa masculina. Pode-se ver que a transcrição do nome em Pinyin segue a mesma ordem do nome original em chinês, sendo sobrenome “Li” mais nome “Xiaoming”. Por isso, a configuração do nome chinês moderna e atualmente segue a ordem de “sobrenome (da família do pai) + nome (um ou dois caracteres ou ideogramas)” .

exemplo: Maria Li)

4. Nome tipicamente brasileiro + transcrição do sobrenome chinês da mãe em *pinyin* + transcrição do sobrenome chinês (Por exemplo: Maria Wang Li)
5. Nome tipicamente brasileiro + transcrição do sobrenome chinês em *pinyin* + transcrição do sobrenome chinês da mãe (Por exemplo: Maria Li Wang)
6. Nome tipicamente brasileiro + outro nome tipicamente brasileiro + transcrição do sobrenome chinês em *pinyin* (Por exemplo: Maria Luísa Li)
7. Nome tipicamente brasileiro + transcrição do nome chinês em *pinyin* + transcrição do sobrenome chinês em *pinyin* (Por exemplo: Maria Xiaoming Li)
8. Nome tipicamente brasileiro + transcrição do nome chinês em *pinyin* + transcrição do sobrenome chinês da mãe em *pinyin* + transcrição do sobrenome chinês (Por exemplo: Maria Xiaoming Wang Li)
9. Nome tipicamente brasileiro + transcrição do nome chinês em *pinyin* + transcrição do sobrenome chinês + transcrição do sobrenome chinês da mãe em *pinyin* (Por exemplo: Maria Xiaoming Li Wang)
10. Outros – formas hibridizadas de outra maneira.

## **2.1 Análises quantitativa e qualitativa**

Antes de recorrer à análise qualitativa, apresentarei primeiramente o resultado quantitativo.

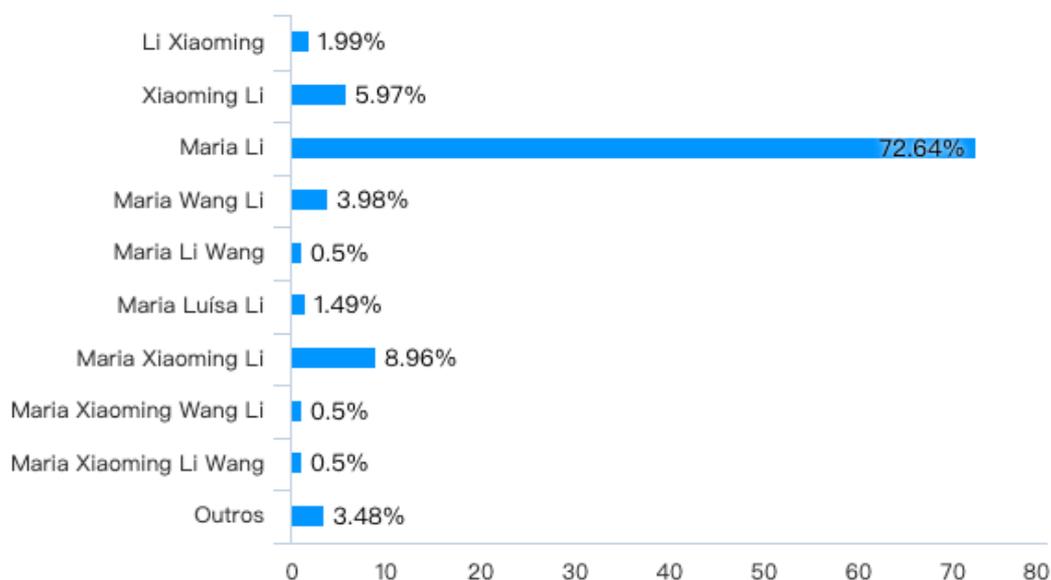


Gráfico 18: Composição de nomes dos falantes de chinês como língua de herança

Podemos notar que a composição mais frequente é o padrão 3 (Nome tipicamente brasileiro + transcrição do sobrenome chinês em *pinyin*). Como a grande maioria desses jovens nasceu no Brasil, eles precisam de um nome brasileiro para o uso social, como na escola brasileira, a fim de melhor se integrar à sociedade brasileira. Assim, eles não têm ou não usam seu nome chinês. Ao mesmo tempo, mantém-se o sobrenome do pai. Logo, entre as composições menos frequentes, há um uso relativamente mais frequente que se refere ao padrão 7 (Nome tipicamente brasileiro + transcrição do nome chinês em *pinyin* + transcrição do sobrenome chinês em *pinyin*). Nesse caso, além de ter um nome tipicamente brasileiro, eles conseguem manter o nome completo chinês, mas fazem adaptação, alterando a ordem do sobrenome com o seu nome. Como seus nomes em chinês estão transcritos em *pinyin*, a consequência é que perdem a maior parte dos valores semânticos atribuídos pela família em sua fase de nomeação, segundo a lógica chinesa.

Além do primeiro padrão que apresenta a transcrição autêntica do seu nome em chinês, os outros nove modificam-se por vários motivos socioculturais. No caso do segundo, uma vez que o formato do nome brasileiro apresenta um nome antes do sobrenome seguindo as convenções brasileiras, registra-se seu nome pela regra brasileira, invertendo a ordem típica entre [sobrenome + nome], com a topicalização do nome em detrimento do nome familiar. Para os padrões 3-9, verifica-se a hibridez na decisão de construir os nomes da seguinte maneira: um nome adotado tipicamente brasileiro é seguido de seu sobrenome transcrito em *pinyin*. Isso reflete, por um lado, um primeiro passo de sua prática social para se inserir no contexto brasileiro; por outro, a manutenção do sobrenome chinês como indexação à sua língua-cultura de raiz, do país de origem. O padrão 3 torna-se mais comum entre os nomes dos sino-brasileiros e os mesmos são reconhecidos, identificados e autoinformados como “Maria” por exemplo, ao invés de “Xiaoming”. Para o padrão 7, articulam-se o nome adotado chinês e o seu nome em chinês original, no entanto, em ordem invertida. Dessa forma, a construção do nome fica maior e – adicionando o sobrenome da mãe, de acordo com o hábito brasileiro –, o nome torna-se ainda maior, ao mesmo tempo em que sua vinculação ao *modus operandi* brasileiro também se torna mais fortalecida nessa instância.

Considerando que há uma espécie de intenção cifrada em termos de ordem e escolhas de símbolos, podemos verificar a consistência da hipótese da ação dos subprincípios da iconicidade (VOTRE, 1992; VOTRE *et al.*, 1999; BRAGA, 1995; MOLLICA, 1998; LIMA-HERNANDES, 2006; NOGUEIRA, 2015, 2019; GUERRA,

2018; PENHA, 2018). Destaca-se que, quanto maior a quantidade de forma, maior será a quantidade de informação associada. Em outras palavras, quanto mais complexa a informação, mais complexas as construções mobilizadas. Nesse sentido, por exemplo, os padrões 7-9 são mais pesados (mais sílabas, mais informação) do que os padrões 6-4; e padrões 6-3, mais pesados que 1-3, portanto, mais complexos também deverão ser considerados, contando tanto com uma construção híbrida quanto com a junção de duas culturas. Além disso, se repararmos no padrão 1 em comparação com os demais padrões, poderemos notar que o primeiro apresenta o sobrenome no início do nome completo e, para os outros, altera-se essa ordem para atender o formato do nome brasileiro em que se prioriza o nome individual. Essa diferença pode ser explicada justamente pela interação entre dois princípios – o da marcação e o subprincípio icônico da ordenação linear – já que a informação mais importante tende a ocupar o primeiro lugar da cadeia sintática ou um lugar que melhor represente sua importância à luz da perspectiva do sujeito ou de quem atribuiu o nome. Em termos da ordem diferente da configuração entre nomes chineses e brasileiros, verifico que há consistência nessa inversão se levarmos em conta a perspectiva cultural proposta por alguns psicólogos, tais como Ishii (2013) e Leme (2011), anteriormente apresentados.

Como demonstrei a respeito dos usos de nomes, os participantes desta pesquisa são falantes de chinês como língua de herança, filhos dos novos imigrantes chineses no Brasil, razão pela qual apresentam marcas de um forte pertencimento e vínculo com o país de origem de sua família. Nesse caso, muitos deles ainda possuem nomes chineses escritos em ideogramas chineses, só que esses nomes chineses estão deixados num

“Baú” que só abrem em situação mais próxima à sua cultura de raiz. Apresento, a seguir, o gráfico sobre a configuração de nomes chineses desses sino-brasileiros.

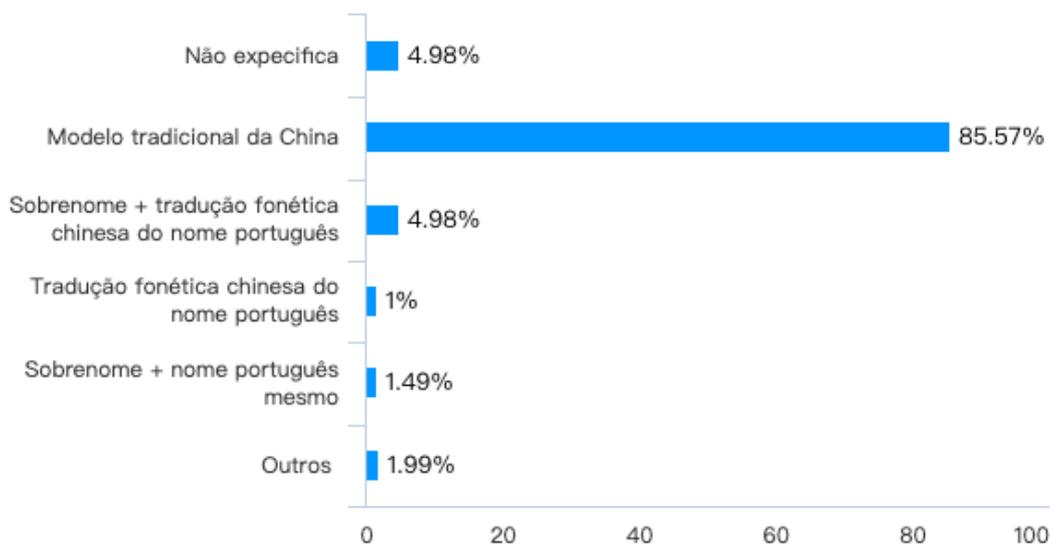


Gráfico 19: Composição de nomes chineses dos falantes de chinês como língua de herança

## 2.2 Nomes de sino-brasileiros e paralelos híbridos

Além do modelo tradicional dos nomes chineses, há também algumas composições híbridas, como “sobrenome + tradução fonética chinesa do nome brasileiro”, ou “tradução fonética chinesa do nome brasileiro” ou “sobrenome + nome português mesmo” (uma mistura dos códigos chinês e português). São, contudo, soluções opcionais, ainda que também niveladas com o propósito de inserção social.

Essa hibridez na composição dos nomes dos sino-brasileiros pode ser explanada pelos paradoxos elaborados por Givón (2015), que formulou esse aparato teórico-metodológico numa inspiração dos fundamentos da filosofia taoísta. Nele, conforme expus na seção 3.4, do capítulo II, o autor descreve como a mudança

linguística ou cultural se dá em movimentos pouco percebidos entre oponentes, ainda que os efeitos sejam drásticos na dinâmica empreendida. Segundo Givón, mobilizam-se movimentos e contramovimentos do *Tai Chi Chuan* numa complexidade de ações/attitudes e numa velocidade pouco condizente com os efeitos dramáticos decorrentes. Tais paradoxos são relevantes para a compreensão da dinâmica das línguas-culturas de herança.

Aqui, proponho que o paradoxo *Yin e Yang* permite explicar a complexidade da língua/linguagem de falantes híbridos se partirmos da constatação de que o compromisso adaptativo se dá na evolução tanto étnica quanto cultural, em que a complexidade de forma corresponde sempre à demanda que emerge no ambiente social. Ao olhar esses nomes dos sino-brasileiros, categorizados em vários padrões, é possível perceber a hibridez evidente na construção surgida num contexto específico de migração, posto que uma língua adicional, no caso do português do Brasil, é agregada ao repertório, sem que se perca a língua de herança, sua raiz, uma riqueza dada pela sua origem familiar chinesa. Essa dinâmica reflete essencialmente a manutenção do sobrenome do pai e até dos próprios nomes chineses, transcritos em *pinyin*, uma forma híbrida de materializar os ideogramas chineses, ainda que haja a perda das intenções do ato de batismo impressa primitivamente nos ideogramas. Portanto, um nome é colocado em posição tópica (primeira posição) na cadeia de codificação, após o que virá o seu significado próspero. Através dessa forma híbrida, pode-se vislumbrar naturalmente a identidade híbrida, assim como seu modo todo particular de perceber e captar cognitivamente a interação entre duas culturas durante sua vivência no Brasil. A

percepção desses indivíduos híbridos, a depender do ambiente social em que interagem, pode ganhar maior projeção de sua porção chinesa ou de sua porção brasileira, tal como eles próprios projetam em suas entrevistas e eu próprio pude perceber nos espaços de pesquisa que pude visitar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento desta tese foi planejado para propiciar um aprofundamento no estudo interdisciplinar da imigração chinesa no Brasil, com foco específico no chinês como língua de herança. Esse tema, que ainda se encontra pouco pesquisado, porém pleno em sua significância sociocultural não só do ponto de vista acadêmico (posto que contribui com a discussão teórica de aspectos centrados nos estudos da linguagem e da cognição), mas também do ponto de vista social (posto que permite trazer à luz discussões identitárias que envolvem a intercompreensão de uma camada social cada vez mais fortemente presente em São Paulo). Essa amostra analítica, no entanto, pode ser lida em termos de sua projeção nacional no Brasil, já que a comunidade imigrante chinesa tem crescido vertiginosamente, ao mesmo tempo em que suas ações/atitudes têm se evidenciado em vários campos de atuação relevantes para as dinâmicas locais. Em suma, esta tese permite que se reconheçam evidências socioculturais e implicações identitárias na paisagem linguística do chinês como língua-cultura de herança no Brasil.

Antes de apresentar as considerações finais, relato aqui resumidamente o que apresentei nos capítulos anteriores de modo a articular as ideias teórico-metodológicas expostas e as descobertas científicas que foram sendo pontilhadas em cada seção desta tese.

No Capítulo I, apresentei o pano de fundo da pesquisa que desenvolvo e com que me envolvo desde o mestrado. Essa etapa permitiu a contextualização de minha

atuação combinada aos propósitos desta tese. Além disso, pude relatar brevemente a situação histórica e a atual condição da imigração chinesa no Brasil, focada particularmente nos “novos imigrantes chineses” habitantes da cidade de São Paulo. Nesse enquadramento, evidenciei os dois contextos multiculturais – o Brasil e a China, desmistificando a língua chinesa – um termo abrangente, atrás do qual existem vários dialetos chineses (e culturas chinesas). A partir desse aspecto, pude provocar uma reflexão sobre a evolução da língua comum e franca da nação chinesa, o que me conduziu a revisar os estudos sobre a língua chinesa da comunidade chinesa no Brasil.

No Capítulo II, apresentei a fundamentação teórica, constituindo-se de três blocos principais que se combinam eficientemente para o estudo a que me propus: Paisagem Linguística, Língua de herança e Teorias cognitivo-funcionais. Inicialmente, destaco a relevância da superdiversidade impressa na Paisagem Linguística, especialmente sua noção alargada e expandida que abrange os domínios que pude observar, sentir e capturar imerso em seus contextos – uma visão que foi sendo construída ao mesmo tempo em que fui convivendo com as comunidades chinesas e que fui captando à medida que fui identificando as línguas de herança presentes. Nesse sentido, os pressupostos teóricos advindos do campo das Paisagens Linguísticas (PL) permitiram-me olhar para redutos pouco estudados anteriormente no que tange às heranças linguísticas chinesas fora da China. Aos poucos, as PL foram me deslocando para a superdiversidade implicada em cada ambiente visitado, traduzindo-se num ganho para a articulação do tripé teórico aqui adotado.

Na sequência, apresentei o conceito de Língua de herança (LH) demonstrando

que língua, nessa perspectiva, é um conceito abrangente que envolve linguagem, língua e sociocultura de forma deitivamente situada no agente das interações, o falante de herança. Abordei por isso mesmo o conceito de Falante de herança (FL), apoiado em alguns marcos teóricos relevantes, o que me conduziu a articular as LH aos modelos cognitivistas que desvendam o Modelo de competição. Foi natural a reflexão e proposição de um Bilinguismo de herança, que não está discutido suficientemente na literatura pertinente, porque nelas ainda é possível verificar que políticas linguísticas familiares conduzem a uma segunda gaveta do conhecimento que organiza tipos de bilinguismo guiados pelo fator tempo (aquisição tardia ou simultânea). Aqui, considerei que tempo é um dos fatores e não o mais decisivo para o quadro das heranças linguísticas, já que a complexidade que vinca os deslocamentos China > Brasil produzem realidades superdiversas e que vão se adaptando à realidade construída pelos FL nos contextos em que são inseridos, podendo mesmo circular num movimento inverso, qual seja, Brasil > China, em alguns casos. Daí ter frisado a dinâmica que se instaura entre aquisição e aprendizagem nos dois espaços a depender das decisões advindas das famílias em razão de propósitos específicos num dado momento da vida desses FL. Por fim, para integrar o contexto externo e o contexto interno e explicar a complexidade híbrida dos objetos de pesquisa que delimitei para mais detidamente analisar, introduzi algumas premissas cognitivo-funcionais, enfatizando o contexto, os princípios da iconicidade e da marcação, bem como os paradoxos da complexidade na vertente Givoniana. Foi ter notado a aplicação dos postulados de Givón para o tema desta tese que me levaram a verificar, após a análise de todos os dados, que os sete

paradoxos (o paradoxo de *Yin* e *Yang*, o paradoxo da discrepância e continuidade, o paradoxo do enraizamento e leveza, o paradoxo da velocidade e consciência, o paradoxo da atenção e automaticidade, o paradoxo da atenção difusa, e o paradoxo da prática de forma fixa) revelam enquadramentos identitários que flutuam entre duas etnias/culturas/heranças sobreviventes nos espaços visitados por mim. O paradoxo Yin e Yang identificam-se em ambientes em que duas forças convivem e estabelecem um jogo que é, na verdade, íntimo de espaços aparentemente destoantes, como demonstrei com a “China” no Brasil e política linguística presente em cada família de descendentes chineses em São Paulo. Ao mesmo tempo, o que é lido como discrepante tanto do ponto de vista interior ao indivíduo quanto exterior (a sociedade local) aos poucos se revela como uma continuidade típica de objetos dinâmicos que são deslocados de seu espaço original (famílias imigrantes), que metaforizam essa continuidade deslocada (paradoxo da discrepância e continuidade), revelando somente quanto retoma suas origens seu enraizamento legítimo, o que paradoxalmente lhe causa leveza na sociedade em que se insere (paradoxo do enraizamento e leveza) não sendo notado mais como o diferente, tampouco aqui se sentindo. Quanto mais se adapta a essa sua realidade híbrida, mais consciência ganha de que integra a sociedade local inequivocamente (o paradoxo da velocidade e consciência), e passa a não mais prestar atenção às suas diferenças (o paradoxo da atenção e automaticidade), e sim aos benefícios/vantagens de ser bilíngue e híbrido. Nesse sentido, mantém-se alinhado com uma conduta/atitude vincada pela sua diversidade (o paradoxo da atenção difusa) e age/movimenta-se/reage alinhado com o ambiente em que se encontra, porque ele tem as respostas necessárias em sua gênese

híbrida (e o paradoxo da prática de forma fixa), ou seja, fixada para cada contexto de prática.

No Capítulo III, relatei as decisões que fui tomando para lidar com os contextos em que fui ingressando. A partir disso, fui elucidando os aspectos metodológicos implicados na tese. Além da delimitação do objeto teórico – chinês como língua de herança no Brasil, e do objeto linguístico – nomes dos falantes de herança, ou seja, sino-brasileiros, situei as questões de pesquisa e respectivas hipóteses. A descrição do campo de pesquisa – as *Huaxiao* em São Paulo – ocupou boa parte do capítulo, tendo em vista a relevância desses espaços não só como difusores de língua-cultura chinesa aos FL, mas, de modo muito especial, como deflagradores de um processo identitário que me pareceu muito positivo para o fortalecimento dos laços entre famílias e sociedades lá e cá. É nesse capítulo também que apresento os instrumentos de coleta de dados (questionário, entrevista e desenho de árvore genealógica) e que argumento sobre a necessidade de adaptação a uma perspectiva intercultural dos dois primeiros (questionário e forma de entrevista) a fim de que se abra espaço para a manifestação da língua de herança nessas oportunidades. Sobre o terceiro instrumento (desenho de árvore genealógica), que tantos benefícios trouxe a esta pesquisa, durante a análise de dados tive o reconhecimento de que a consciência sobre a língua-cultura (que pode ser o dialeto-cultura) está muito presente e fortalecido nos jovens que integram esses grupos sino-brasileiros ao ponto de utilizarem a escrita chinesa com destreza em muitos casos, de explicitarem suas raízes em termos de locais ancestrais e revelar em si abrigo ao “espírito dragão” como parte de si próprio.

Nos Capítulos IV e V, são apresentados os resultados derivados dos dados coletados. No Capítulo IV, a incursão que fiz propiciou que fosse vislumbrado um panorama da paisagem linguística sino-brasileira em São Paulo, através da descrição do perfil sociolinguístico e sociocultural dos informantes e da análise dos papéis da família e das *Huaxiao*. Já no Capítulo V, foquei na análise do objeto linguístico – nomes dos jovens como um legado primordial – e, a partir de sua padronização, evidenciei uma característica de hibridez linguística, cultural e identitária que prescinde de uma decisão familiar entre a sinalização de pertença a uma ou a outra etnia/cultura, ao mesmo tempo em que garante ao jovem o acesso tanto a espaços categóricos de uma e outra matriz, quanto a espaços em que a hibridez se manifesta e reforça sua identidade integrada.

Para melhor articular as considerações finais, retomo algumas questões que inicialmente motivaram minha caminhada nesta etapa de formação acadêmico-científica, oferecendo uma resposta mais concisa para cada uma delas:

1. O contexto de chinês como língua de herança constitui-se socioculturalmente superdiverso em sua verticalidade (no fundo social dos usos) e em sua horizontalidade (na superfície de cada ambiente de uso). A convergência desses dois aspectos se dá na associação do princípio da marcação (destaque e atenção) para os falantes de chinês como língua de herança e para seus perfis sociolinguísticos, posto que não se constituem como um bloco, mas, sim, numa organização dispersa em torno de um *continnum*, guiado pelo papel das decisões familiares (primeira geração imigrante chinesa) e das *huaxiao* (ambiente acolhedor

e integrativo de identidades) não só como fontes, mas também como espaços de manutenção do chinês como língua de herança.

2. Os falantes de herança são detentores do bilinguismo de herança chinesa, com um perfil sociolinguístico igualmente distribuído em termos de sua complexidade num *continuum*. A despeito disso, o Chinês mandarim mantém-se como língua mais usual em casa.

A língua de herança na comunidade imigrante chinesa não é homogênea, mas revela-se abrangente já que, além do chinês mandarim, diversos dialetos chineses (línguas socioculturalmente localizadas no espaço chinês e difusamente distribuídas no Brasil), entre os quais detêm maior prestígio o guangdonghua, wenzhouhua e qingtianhua. Porém, no desenvolvimento e manutenção de sua língua de herança, o foco dos falantes dar-se-á no mandarim – censo lato do chinês como língua de herança no Brasil, já que o mandarim é a língua oficial e franca da China, representando a nação chinesa pelo mundo afora. Destacam-se, por isso, dois motivos para os filhos dos imigrantes chineses atualmente aprenderem o chinês: conhecer a cultura chinesa e, na sequência disso, apropriar-se de sua identidade híbrida.

De um modo geral, a ideia de pesquisa nasceu durante um trabalho de campo realizado muito antes do doutorado, mas esse insight, na verdade, ficou marcado como trilha a ser percorrida num momento ideal, que se conclui neste momento em que termino de redigir esta tese. O contexto importa, e muito. Assim, partindo de uma perspectiva interdisciplinar que visa a aproximar o contexto – como resultado de uma

construção mental, ou seja, como um processo de reconhecimento e identificação de paisagens em sua superdiversidade – de uma mente que, ao mesmo tempo em que identifica realidades diversas vai sofrendo o impacto dessa descoberta, o próprio relato escrito dessa vivência é a resposta da cognição, porque o todo-parte evolui, se desenvolve, e se adapta, de modo a explicitar como diversas socioculturas, práticas de línguas, manutenção e desenvolvimento de línguas de herança, ações e crenças se interpenetram e se materializam iconicamente.

Espaços multiculturais – como o Brasil e a China, onde decorrem atualmente novas ondas de migração – tecem-se e entretecem-se por paisagens sociolinguísticas fluidas, plasmadas na superdiversidade. Esses contextos, por um lado, são fundamentais para se repensarem os conceitos e métodos associados aos estudos de linguagem, e por outro, eclodem para evidenciar “novas” realidades plasmadas em complexidades, tal como aspectos sociolinguísticos e socioculturais no que tange à língua de herança.

Logo, lidar com herança linguística e cultural pressupõe ingressar num ambiente de difícil acesso e que tende a revirar a situação memorial dos participantes da pesquisa. No caso do presente trabalho de doutorado, todo o cuidado nesse sentido foi tomado e os resultados foram surpreendentes com as decisões metodológicas que fui adotando ao longo da pesquisa. Um aspecto que favoreceu essa inserção nos ambientes híbridos a que tive acesso foi mesmo o fato de ser um chinês, também híbrido em minhas raízes familiares. Dificilmente, um não-chinês faria o trabalho de campo com a fluidez de ações que pude empreender. Repito o que foi referido já no início da

tese que sinto uma grande missão quanto ao posicionamento de um pesquisador bilíngue chinês-português, através deste estudo, uma vez que proponho o deslocamento de algumas perspectivas para uma compreensão aprofundada sobre as socioculturas e implicações identitárias híbridas dos sino-brasileiros no âmbito de chinês como língua de herança no Brasil.

A despeito disso, sou um chinês não imigrante, logo, aceder a essa realidade foi um caminho pontilhado por verdadeiras descobertas sobre mim, sobre os espaços visitados e sobre as pessoas com quem interagi. Tudo o que vi e vivi me leva a defender uma posição científica no campo de estudos a que me vinculo: falantes híbridos revelam instâncias variadas de sua hibridez antes mesmo de se reconhecer como tal. Explico: decisões sobre políticas linguísticas familiares são motrizes tanto para o afastamento dos descendentes de uma total aculturação no novo país, quanto de aproximação com a origem ancestral desenraizada e, talvez de modo circular, uma releitura do que é ser brasileiro nessas condições. Na transmissão do legado linguístico e cultural – chinês como língua de herança no Brasil –, as famílias chinesas desempenham um papel fundamental, entendendo que “o solo com os nutrientes junto à raiz simboliza na vivência do processo de migração todas as tradições, costumes e identidades que compõem sua cultura e que o imigrante traz consigo e que poderá transmitir aos seus filhos” (LOUBACK, 2021, p. 334).

Como resultado, notei que pedacinhos da China sobrevivem em São Paulo, no Brasil, seja por meio da condução familiar sobre as decisões de educação de seus filhos nascidos no Brasil, os quais, surpreendentemente, mantêm línguas e dialetos chineses

mais vivos do que os jovens que nasceram na China, mas habitam o Brasil. Esse não é, contudo, um resultado totalmente inédito, posto que estudos sobre o português de herança também revelam um apego muito maior a traços culturais de raiz do que os falantes nativos que ainda vivem no Brasil.

Ademais, as *Huaxiao* constituem espaços de expansão e manutenção da cultura e língua chinesa entre as comunidades imigrantes fora da China. Em São Paulo, os entrevistados demonstraram o orgulho de terem um espaço em que sua identidade híbrida é um fator de alegria e felicidade, identificando-se como filhos da China e legítimos dragões, portanto. Sobre a caracterização do perfil sociolinguístico e sociocultural dos falantes de chinês como língua de herança da presente pesquisa, apresenta-se um *continuum* em variados aspectos, tais como repertório linguístico, proficiência linguística do chinês, políticas linguísticas familiares, pertencimento de identidades ao país de origem etc. Essa continuidade também reflete a hibridez dos seus nomes, que são considerados o legado primordial desses falantes sino-brasileiros de herança. Ao olhar esses nomes dos sino-brasileiros, categorizados em vários padrões, é possível perceber a hibridez evidente na construção, num contexto específico de migração, posto que uma língua adicional, no caso do português do Brasil, é agregada ao repertório, sem que se perca a língua de herança, sua raiz, uma riqueza dada pela sua origem familiar chinesa. Através dessa forma híbrida, pode-se ver naturalmente a identidade híbrida, assim como seu modo todo particular de perceber e captar cognitivamente a interação entre duas culturas durante sua vivência no Brasil.

Para futuras pesquisas, sugiro algumas lacunas que podem ser assumidas como

norte inicial ou mesmo como discussão pedagógica nas escolas bilíngues:

1. Aspectos didáticos: Superdiversidade, Paisagens Linguísticas e ensino de Chinês como Língua de Herança, para auxiliar no mais eficiente processo de ensino-aprendizagem dessa língua;
2. Aspectos antroponímicos: nomes chineses e semântica, para compreender um aspecto importante da cultura tradicional na composição de nomes chineses para falantes de herança no Brasil;
3. Aspectos sociocognitivos: aproveitar as narrativas e outros dados que não foram objetos principais da presente tese para descobrir aspectos sociocognitivos atuantes no âmbito de chinês como língua de herança no Brasil.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEID, L. & FLORES, C. Bilinguismo. In: FREITAS, M. J.; SANTOS, A. L. (eds.). **Aquisição de língua materna e não materna: questões gerais e dados do português**. Berlin: Language Science Press, 2017, p. 275-304.

AMORIM, M. S. M. A. de. O imigrante chinês no Brasil e no Sudeste: uma análise dos dados do Censo demográfico (2010) e SINCRE – Polícia Federal (2000 a 2014). **Caderno de Geografia**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p.182-196, 2016.

AUSTIN, J. L. **How to do things with words**. Oxford: Oxford University Press, 1964.

BACKHAUS, P. **Linguistic Landscapes: A Comparative Study of Urban Multilingualism in Tokyo**. Clevedon: Multilingual Matters, 2007.

BALLWEG, S. Alltagsstrategien zur Rezeption einer Linguistic Landscape und erste Überlegungen zur Förderung im Unterricht. In: BADSTÜBNER-KIZIK, C.; JANÍKOVÁ, V. (ed.). **Linguistic Landscape und Fremdsprachendidaktik**. Berlin: Peter Lang, 2018, 297-324.

BEN-RAFAEL, E.; BEN-RAFAEL, M. Linguistic landscape in an era of multiple globalizations. **Linguistic Landscape**, v. 1, n. 1-2, p. 19-37, 2015.

BI, M. Y. **Imigração chinesa em São Paulo e seu português falado – Interlíngua e marcadores discursivos**. Dissertação (Mestrado em Letras). Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, FFLCH, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

BLOMMAERT, J. **A sociolinguistics of globalization**. Cambridge University Press: 2010, 231 p.

BLOMMAERT, J. **Chronicles of complexity: Ethnography, superdiversity and linguistic landscapes**. Bristol: Multilingual matters, 2012, 150 p.

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

BLOMMAERT, J.; BACKUS, A. Repertoires Revisited: “Knowing Language” in Superdiversity. In: SAINT-JACQUES, I.; WEBER, J. (eds.). **Multimodality and Multilingualism: Current Challenges for Educational Studies**. Rotterdam: Sense Publishers, 2012, p. 1-32.

BLOMMAERT, J.; MALY, I. Ethnographic linguistic landscape analysis and social change: A case study. **Tilburg papers in culture studies**. Paper 100, June, 2014.

BLOMMAERT, J.; RAMPTON, B. Language and Superdiversity. **Diversities**, v. 3, n. 2, p. 1-21, 2011.

BLOMMAERT, J.; SPOTTI, M. Bilingualism, Multilingualism, Globalization and Superdiversity: Toward Sociolinguistic Repertoires. In: GARCIA, O. F. N.; SPOTTI, M. (eds.). **The Oxford Handbook of Language and Society**. Oxford: Oxford University Press, 2017. p. 161-178. DOI: <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190212896.013.1>

BOLOGNINI, C. Z.; PAYER, M. O. Línguas de imigrantes. **Cienc. Cult.**, São Paulo, v. 57, n. 2, p. 42-46, June 2005. Available from <[http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0009-67252005000200020&lng=en&nrm=iso](http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252005000200020&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 28 Mar. 2022.

BRAGA, M. L. As Orações de Tempo no Discurso Oral. **Cadernos de Estudos Lingüísticos (UNICAMP)**, Campinas -São Paulo, v. 28, p. 85-97, 1995.

CALVET, L.-J. Des mots sur les murs: Une comparaison entre Paris et Dakar. In: CHAUDENSON, R. (ed.). **Des langues et des villes (Actes du colloque international à Dakar, du 15 au 17 de cembre**. Paris: Agence de coopération culturelle et technique, 1990, p. 73-83.

CALVET, L.-J. **Les voix de la ville: Introduction à la sociolinguistique urbaine**. Paris: Payot et Rivages, 1994.

CLEMENTE, M.; ANDRADE, A. I.; MARTINS, F. Learning To Read The World, Learning To Look At The Linguistic Landscape: A Study In The First Years Of Formal Education. In: HÉLOT, Ch.; BARNI, M.; JANSSENS R.; BAGNA, C. (Eds.). **Linguistic Landscapes, Multilingualism and Social Change**. Bern: Peter Lang, 2012. p. 267-285.

CUMMINS, J. **Empowering minority students**. Sacramento, CA: California Association for Bilingual Education, 1989.

DUBOC, A. P.; FORTES, O. B. S. Superdiversidade, linguagem e sociedade: questões em curso. [Entrevista com Jan Blommaert e Massimiliano Spotti]. **Educação e Pesquisa** [S.l: s.n.], 2019. DOI: [10.1590/S1678-4634201945002004](https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945002004).

CARVALHO, R.; MARQUES, T. A evolução do conceito de paisagem cultural. **Revista de Geografia e Ordenamento do Território (GOT)**. Centro de Estudos de Geografia e Ordenamento do Território, n. 16, p. 81-98, março, 2019. DOI:

<https://doi.org/10.17127/got/2019.16.004>

CAVALCANTI, M. C.; MAHER, T. M. (eds.). **Multilingual Brazil: Language Resources, Identities and Ideologies in a Globalized World**. New York and London: Routledge, 2018. 259 p.

CENOZ, J.; GORTER, D. Linguistic Landscape and Minority Languages. **International Journal of Multilingualism**. v.3, n. 1, 2006.

CENOZ, J.; GORTER, D. Knowledge about language and linguistic landscape. *In*: CENOZ, J.; HORNBERGER, N. H. (eds). **Encyclopedia of Language and Education, 2nd Edition**, v.6, p. 1-13, 2008b.

CHEN, Tairong.; LIU, Zhengqin. 19 世纪中国人移民巴西史 (**A história dos imigrantes chineses para o Brasil no Século XIX**). Beijing: The Chinese Overseas Publishing House, 2017.

CHEN, Tsung Jye; SHYU, David Jye Yuan; MENEZES JR., Antonio José Bezerra de. Os imigrantes chineses no Brasil e a sua língua. **Synergies Brésil**, São Paulo, n. 7, p. 57-64, 2009. Disponível em: < <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Bresil7/chen.pdf>>.

COLUZZI, P. Italian in the linguistic landscape of Kuala Lumpur (Malaysia). **International Journal of Multilingualism**, v. 14, n.2, p. 109-123, 2017.

COOK, V. The language of the street. **Applied Linguistics Review**, v. 4, n. 1, p. 43081, 2013.

CUMMINS, J. **Heritage language education: a literature review**. Ontario: Ontario Institute for Studies in Education, 1983.

Cunha, Adan Phelipe ; Mano, Andréia Hiromi ; Oliveira, Anna Karolina Miranda ; Defendi, Cristina Lopomo ; Abraçado, Jussara ; SPAZIANI, Lídia ; Ribeiro, Marcello ; Lima;Hernandes, Maria Célia ; Santos, Mônica Maria Soares ; Dias, Nilza Barrozo ; Nogueira, Priscilla de Almeida ; Vicente, Renata Barbosa ; Silva, Sérgio Duarte Julião da ; Gomes, Thamires Rodrigues ; Zhang, Xiang . **Cognition, complexity and context as other minds: a tribute to T. Givón**. 1. ed. São Paulo: FFLCH-USP, 2022. v. 1. 153 p.

DAMÁSIO, A. R. **E o cérebro criou o homem**. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

DANTAS, F. L. **Origens das relações entre o Brasil e a China: a missão especial de**

1879. Recife: Liber, 2006.

DAGENAIS, D.; MOORE, D.; SABATIER, C.; LAMARRE, P.; ARMAND, F. Linguistic landscape and language awareness. In: SHOHAMY, E.; GOTER, D. (eds.). **Linguistic Landscape: Expanding the Scenery**. New York: Routledge/Taylor & Francis Group, 2009, p. 253-269.

DE BOT, K.; GOTER, D. A. European Perspectiva on Heritage Languages. **Modern Language Journal**, v. 89, n. 4, p. 612-616, 2005.

EDELMAN, L. The presence of minority languages in linguistic landscapes in Amsterdam and Friesland (the Netherlands). **International Journal of the Sociology of Language**, v. 228, p. 7-28, 2014.

ELIAS, M. J. Introdução ao estudo da imigração chinesa. In: **Anais do Museu Paulista**. São Paulo: EDUSP, 1970, v. XXIV, 1970, p. 57-100.

ELLIS, R. **The Study of Second Language Acquisition**. Oxford: OUP Oxford, 2008, 1170 p.

ERICKSON, F. Ethnographic microanalysis. In: MAKAY, S. L. & HORNBERGER, N. H. (eds.). **Sociolinguistics and Language Teaching**. New York: Cambridge University Press, 1996, p. 283-306.

FAUCONNIER, G. **Mapping in thought and language**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

FERGUSON, C. A. Diglossia. **WORD**, v.15, n. 2, p. 325-340, 1959. DOI: [10.1080/00437956.1959.11659702](https://doi.org/10.1080/00437956.1959.11659702)

FERRARI, L. **Introdução à Linguística Cognitiva**. São Paulo: Editora Contexto, 2011.

FLORES, C. **A competência sintática de falantes bilingues luso-alemães regressados a Portugal. Um estudo sobre erosão linguística**. 2008. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade do Minho, Braga, 2008.

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. 28 n. 3, p. 16-45, 2014. Acesso em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem>.

FREIRE DA SILVA, C. Conexões Brasil-China: a migração chinesa no centro de São Paulo. **Cad. Metrop.**, v. 20, n. 41, p. 223-243, 2018.

GAO, W. N. 拉丁美洲华人华侨史、社团与文化活动远眺 上册 (**Uma visão sobre a história da migração, associações e atividades culturais dos chineses do exterior na América Latina volume 1**). Guangzhou: Jinan University Press, 2012.

GARCÍA, O. Positioning heritage languages in the United States. **The Modern Language Journal**, v. 89, n. 4, p. 601-605, 2005.

GARCÍA, O.; LI, W. **Translanguaging: Language, Bilingualism and Education**. London: Palgrave Pivot, 2014.

GEERAERTS, D. (ed.). **Cognitive Linguistics. Basic Readings**. Berlin: Mouton de Gruyter, 2006.

GILES, H.; BOURHIS, R. Y.; TAYLOR, D. M. Towards a theory in ethnic group relations. In: GILES, H. **Language, Ethnicity and Intergroup Relations**. New York: Academic Press, 1977, p. 307-348.

GIVÓN, T. **On Understanding Grammar**. NY: Academic Press, 1979.

GIVÓN, T. (ed.). **Topic Continuity in Discourse: Quantified Cross-Language Studies, TSL 3**. Amsterdam: J. Benjamins, 1983.

GIVÓN, T. **Functionalism and Grammar**. Amsterdam: John Benjamins, 1995.

GIVÓN, T. Isomorphism in the Grammatical Code. In: SIMONE, Raffaele (ed.). **Iconicity in Language**. Amsterdam: John Benjamins, 1995b.

GIVÓN, T. **Context as Other Minds - The Pragmatics of Sociality, Cognition and Communication**. Amsterdam: John Benjamins, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1075/z.130>

GIVÓN, T. **The genesis of syntactic complexity: diachrony, ontogeny, neuro-cognition, evolution**. Amsterdam: John Benjamins, 2009.

GOFFMAN, E. The Neglected Situation. **American Anthropologist**, v. 66, n. 6-part 2, p. 133-136, set. 1964. Acesso em [https://anthrosource.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1525/aa.1964.66.suppl\\_3.02a00090](https://anthrosource.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1525/aa.1964.66.suppl_3.02a00090)

GORTER, D. Introduction: the Study of the Linguistic Landscape as a New Approach to Multilingualism. **International Journal of Multilingualism**, v. 3, n.1, p. 1-6, 2006.

GORTER, D., & CENOZ, J. Knowledge about language and linguistic landscape.

HORNBERGER, N. H. (ed.). **Encyclopedia of Language and Education**, 2nd revised edition. Berlin: Springer Science, 2007, p. 1-13. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3\\_160](https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_160)

GUERRA, A. Y. R. Expressões interjetivas de assombro e de estranheza: a hipótese do peso. In: RESENDE, B.D.; LIMA-HERNANDES, M.C.; PAULA, F.V.; MÓDOLO, M.; CAETANO, S.C. **Linguagem e Cognição – um diálogo interdisciplinar**. Lecce/Itália: Pensa Multimedia, 2015, pp. 239-268.

GUERRA, A. Y. R. **Interjeições de assombro e de estranheza no português paulistano e macaense: um contexto pragmático e de afetividade**. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2017.

GUO, X. 论华语 (Discussão sobre Huayu). **Revista Acadêmica da Faculdade de Língua e Cultura Chinesa da Universidade de Jinan**, China, Guangzhou, v. 2, 2004.

GUO, X. 论祖语与祖语传承 (Língua de Herança e Manutenção de Língua de Herança). **Chinese Journal of Language Policy and Planning**, Beijing, v. 2, n. 3, p. 10-19, 2017.

GUO, X. 华语与华语传承研究再出发 (Reflexão sobre Huayu e manutenção de Huayu). **Chinese Journal of Language Policy and Planning**, Beijing, v. 34, n. 4, p. 9-10, 2021.

HAIMAN, J. Iconic and economic motivation. **Language**, 59, Baltimore: Waverly Press, 1983.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A. 2000. 102 p.

HE, A. W. Toward an Identity Theory of the Development of Chinese as a Heritage Language. **Heritage Language Journal**, v. 4, n. 1, p. 1-28, 2006. DOI: <https://doi.org/10.46538/hlj.4.1.1>

HÉLOT, C.; BARNI, M.; JANSSENS, R.; BAGNA, C. (eds.). **Linguistic Landscapes, Multilingualism and Social Change**. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien, 2012, 348 p.

HUANG, B. R.; LIAO, X. D. (orgs.) **现代汉语 (XIANDAI HANYU - Chinês moderno)**. Beijing: Higher Education Press, 2016.

ISHII, K. Culture and the mode of thought: a review. **Asian Journal of Social Psychology**, 16, 2013, p.123-132.

JACQUEMET, M. Language and Globalization. In: **Escola de Altos Estudos em Linguística Aplicada: mobilidade, multilinguismo e globalização**. UNICAMP/UNIRIO: ago. 2015.

JAWORSKI, A.; THURLOW, C. **Semiotic Landscapes: Language, Image, Space**. London: Continuum International, 2010.

JAWORSKI, A. Mobile language in mobile places. **International Journal of Bilingualism**, v. 18, n. 5, p. 524-533, 2014.

KALTENEGGER, S. Modelling Chinese as a pluricentric language. **Journal of Multilingual and Multicultural Development**, p. 1-12, set. 2020. DOI: [10.1080/01434632.2020.1810256](https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1810256)

LABOV, W. **Principles of Linguistic Change**, Volume II: Social Factors. MA, Oxford: Blackwell, 2001.

LADO, B. Linguistic landscape as a reflection of the linguistic and ideological conflict in the Valencian Community. **International Journal of Multilingualism**, v. 8, n. 2, p. 135-150, 2011.

LAMARRE, P. Bilingual winks and bilingual wordplay in Montreal's linguistic landscape. **International Journal of the Sociology of Language**, v. 228, p. 131-151, 2014.

LANDRY, R.; BOURHIS, R. Y. Linguistic Landscape and Ethnolinguistic Vitality: An Empirical Study. *Journal of Language and Social Psychology*, v. 16, n. 1, p. 23-49, março, 1997. DOI: <https://doi.org/10.1177/0261927X970161002>

LANZA, E.; WOLDEMARIAM, H. Indexing modernity: English and branding in the linguistic landscape of Addis Ababa. **International Journal of Bilingualism**, v. 18, n. 5, p. 491-506, 2014.

LAI, M. L. The linguistic landscape of Hong Kong after the change of sovereignty. **International Journal of Multilingualism**, v. 10, n. 3, p. 251-272, 2013.

LEITE, J. R. T. **A China no Brasil: influências, marcas, ecos e sobrevivências chinesas na sociedade e na arte brasileiras**. 1992. Tese (Doutorado em Artes) – Instituto de Artes, UNICAMP, Campinas, 1992.

LEITE, J. R. T. Imigração Chinesa para o Brasil. **China em Estudo** (Curso de Língua e Literatura Chinesa, DLO-FFLCH-USP), São Paulo, n.º. 2. p. 25-40, 1995.

LEME, M. I. da S. As especificidades humanas e a aprendizagem: relações entre cognição, afeto e cultura, **Psicologia USP**, 22, 4, 2011, p.703-723.

LIMA-HERNANDES, M. C. O princípio da iconicidade e sua atuação no português do Brasil. **Filol. lingüíst. port.**, n. 8, p. 83-96, 2006.

LIMA-HERNANDES, M. C. Two principles, one path: relationship between unidirectionality and iconicity in linguistic processing. In: CASTILHO, A.T. **História do Português Paulista**. volume 1, Série Estudos. São Paulo/Campinas: Publicações IEL, 2009b, p. 479-494.

LIMA-HERNANDES, M. C. Mudança Gramatical: caminhos a percorrer. In: Maria Célia Lima-Hernandes. (org.). **Gramaticalização em perspectiva: cognição, textualidade e ensino**. 1ed.São Paulo: Paulistana, 2010, v. 1 (p. 87-104)

LIMA-HERNANDES, M. C.; CIOCCHI SASSI, K. V. Língua de herança como integradora de identidades. In: JENNINGS-WINTERLE, F.; LIMA-HERNANDES, M. C. (orgs.). **Língua de herança: a filosofia do começo, meio e fim**. Nova York: BeM, 2015, p. 104-115.

LIMA-HERNANDES, M. C. Sociolinguística e línguas de herança. In: MOLLICA, M. C.; JUNIOR, C. F. (orgs.). **Sociolinguística, sociolinguísticas uma introdução**. São Paulo: Editora Contexto, 2016, p. 97-110.

LIMA-HERNANDES, Maria Célia; TEIXEIRA E SILVA, R. Eurasian dynamics and paradoxes of their hybridity in Southern China. **DIADORIM (RIO DE JANEIRO)**, v. 21, p. 186-199, 2019.

LIMA-HERNANDES, M. C. Escamoteamentos socioculturais e sociolinguísticos: políticas colonizantes e efeitos híbridos. **Cultura Latinoamericana - Revista de Estudios Culturales**, v. 33 (1), p. 33-52, 2021.

LOUBACK, C. T. S. Famílias interculturais: como transmitir o legado cultural aos filhos vivendo em outro país. In: ASENSI, F.; FILPO, K. P. L.; PIRES, L. B. T. (orgs.). **Educação e desenvolvimento**. Rio de Janeiro: PEMBROKE COLLINS, 2021, p. 331-348.

MA, L. J. C. Space, place and transnationalism in the Chinese diáspora. In: Ma, L. J. C. & CARTIER, C. L. (eds.), **The Chinese diaspora: space, place, mobility and identity**. Maryland: Roman & Littlefiled Publisher, 2003, p. 1-51.

MACEDO, R. F. A origem do alfabeto fonético chinês. **Revista de Cultura**, Macau, China, v. 49, p. 73-88, 2015.

MACIEL, A. B. C.; LIMA, Z. M. C. O conceito de paisagem: diversidade de olhares. **Sociedade e Território**, Natal, v. 23, no 2, p. 159 - 177, jul./dez. 2011.

MALY, I. Detecting social changes in times of superdiversity: An ethnographic linguistic landscape analysis of Ostend in Belgium. **Journal of Ethnic and Migration Studies**, v. 42, n. 5, p. 703-723, 2016.

MANAN, S. A.; DAVID, M. K.; DUMANIG, F. P. et al. Politics, economics and identity: Mapping the linguistic landscape of Kuala Lumpur, Malaysia. **International Journal of Multilingualism**, v. 12, n. 1, p. 31-50, 2015.

MACWHINNEY, B. Language Attrition and the Competition Model. *In*: SCHMID, M. S.; KÖPKE, B. (eds.). **The Oxford Handbook of Language Attrition**. Oxford: The Oxford University Press, 2019, p. 7-17.

MACWHINNEY, B. The Competition Model. *In*: MACWHINNEY, B. (ed.). **Mechanism of Language Acquisition**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1987, p. 249-308.

MARTELOTTA, M.E. (org.). **Manual de Linguística**. 1a Ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.

MATURANA, H. R.; VARELA, F. J. **A Árvore do Conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. São Paulo: Pala Athenas, 2001.

MEISEL, J. M. The bilingual child. *In*: BHATIA, T. K.; RITCHIE, W. C. (eds.). **The Handbook of Bilingualism**. Oxford: Blackwell, 2006, p. 91-113.

MELO-PFEIFER, S.; LIMA-HERNANDES, M. C. Paisagens Linguísticas: ideologias, discursos e práticas multilíngues nos espaços sociais. **Domínios de Linguagem**, [S. l.], v. 14, n. 4, p. 1024–1058, 2020. DOI: [10.14393/DL44-v14n4a2020-1](https://doi.org/10.14393/DL44-v14n4a2020-1). Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/57128>. Acesso em: 28 mar. 2022.

MENDS, E. Vidas em Português: perspectiva culturais e identitárias em contexto de português língua de herança (PLH). **Revista Platô**, v. 1, n. 2, p. 20-31, 2012.

MOITA LOPES, L.P. (Org.). **O português no século XXI: Cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola, 2013.

MOLLICA, M. C. (1998). Mecanismos de indeterminação do sistema preposicional. *In*: GROBE, S. & ZIMMERMANN, K. (Ed.) **Frankfurt am Main:TFM**, p. 357-69.

MONTRUL, S. Current issues in heritage language acquisition. **Annual Review of**

*Applied Linguistics*, v. 30, p. 3-23, 2010.

NOGUEIRA, P. A. **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.** 2019. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2019.

NOGUEIRA, P. A. **Gramaticalização da construção quase que: motivações cognitivas para o uso da construção de incerteza.** 2014. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2014.

PENHA, T. R. B. **Intenção linguística e corporeidade na interação: por um método para a pesquisa sobre o Alzheimer.** 2018. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2018.

PENNYCOOK, A.; OTISUJI, E. Market lingos and metrolingual francas. **International Multilingual Research Journal**, v. 8, n. 4, p. 255-270, 2014.

PENNYCOOK, A.; OTISUJI, E. **Metrolingualism: Language in the City.** New York: Routledge, 2015.

POLINSKY, M. Heritage Language Narratives. In: **Heritage Language Education: A New Field Emerging.** Routledge, 2008. p. 149-164.

ROCHA, C. O. O papel dos pais na transmissão de língua de Herança: planejamento e prática. In: JENNINGS-WINTERLE, F.; LIMA-HERNANDES, M. C. (orgs.). **Língua de herança: a filosofia do começo, meio e fim.** Nova York: BeM, 2015, p. 84-100.

ROCHA, R.; DIAS, A. P. Para uma Pedagogia da Paisagem Linguística: Breve Análise Empírica na Cidade de Macau. In: LACERDA DE SÁ (Coord.). **Português para Falantes de Outras Línguas – Língua e Cultura em Tempos de Perplexidade.** Lisboa: LIDEL, 2020, p. 23-38.

ROSENBAUM, Y.; NADEL, E., COOPER, R.L.; FISHMAN, J. English on Keren Kayemet Street. In: FISHMAN, J.A.; COOPER, R.L.; CONRAD, A.W. (eds.). **The Spread of English.** Rowley, MA: Newbury House, 1977, p. 179-196.

ROWLAND, L. English in the Japanese linguistic landscape: A motive analysis. **Journal of Multilingual and Multicultural Development**, v. 37, n. 1, p. 40-55, 2016.

SCHMID, M. S. **Language attrition.** Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

SCHMID, M. S.; KÖPKE, B. (eds.). **The Oxford Handbook of Language Attrition**. Oxford: The Oxford University Press, 2019.

SCHOLL, A. P. O conceito de translinguagem e suas implicações para os estudos sobre bilinguismo e multilinguismo. **Revista da ABRALIN**, v. 19, n. 2, p. 1-5, 27 ago. 2020.

SCOLLON, R.; SCOLLON, S. W. Nexus analysis: Refocusing ethnography on action. **Journal of Sociolinguistics**, v. 11, n. 5, p. 608-625, 2007.

SHANG, Guowen.; ZHAO, Shouhui. Bottom-up multilingualism in Singapore: Code choice on shop signs. **English Today**, v. 33, n. 3, p. 8-14, 2017.

SHAO, M. M. A summary review of the research of heritage language learning in recent 20 years. *Revista da Universidade Normal de Yunnan, China*, v. 16, n. 4, p. 44-54, 2018.  
SHOHAMY, E. **Language Policy: hidden agendas and new approaches**. Routledge: Oxon, 2006.

SHIBATA, S. Opening a Japanese Saturday school in a small town in the United States: Community collaboration to teach Japanese as a heritage language. **Bilingual Research Journal**, v. 24, n. 4, p. 465-474, 2000.

SHOHAMY, E.; GORTER, D. (org.). **Linguistic Landscape: expanding the scenery**. New York: Routledge, 2009. DOI <https://doi.org/10.4324/9780203930960>

SHOHAMAY, E.; WAKSMAN, S. Linguistic landscape as an ecological arena: Modalities, meanings, negotiations, education. In: SHOHAMY, E.; GORTER, D. (eds.). **Linguistic Landscape: Expanding the Scenery**. New York: Routledge, 2009, p. 313-331.

SHOHAMAY, E. LL research as expanding language and language policy. **Linguistic Landscape**, v. 1, n. 1-2, p. 152-171, 2015.

SHU, Chang-sheng. Imigrantes e a imigração chinesa no Rio de Janeiro (1910-1990). **Revista Leituras da História**, São Paulo, v. ano II, n. 17, p. 44-53, 2009.

SHU, Chang-sheng. Studies on Chinese migrants in Brazil: literature review and population statistics. **Journal of Overseas Chinese History Studies**, n. 1, p. 30-40, Mar. 2018.

SHYU, J. Y. D. Introdução ao ensino de chinês como língua de herança no Brasil e o bilinguismo chinês-português na comunidade chinesa. In: **Associação Mundial de Escritores Chineses & Associação da América do Sul de Escritores Chineses** (eds.), *Ata de conferência sobre a sociocultura dos imigrantes chineses no Brasil nos últimos 30 anos*, p. 106-107, 1999.

SOULIÉ, C.; PEROSA, G. S. Estudar sua família para explorar o mundo social: a respeito de uma experiência pedagógica franco-brasileira. *Revista Linhas*, v. 21, n. 45, p. 78 – 99, 2020. DOI <https://doi.org/10.5965/1984723821452020078>

SILVA NETO, S. da. **Introdução ao estudo da língua portuguesa no Brasil**. Rio de Janeiro: Presença, 1977.

SILVA, R. A.; PEREIRA, J. A. A.; ALVES, S. F. N. da S. C. The Landscapes from Ouro Preto, Minas Gerais state: decoding in space and Time. **Ornamental Horticulture**, v. 25, N. 1, p. 9-17.7, 2019. DOI: <https://doi.org/10.14295/oh.v25i1.1240>

SPOLSKY, B.; COOPER, R. **The language of Jerusalem**. Oxford: Oxford University Press, 1991.

STROUD, C.; JEGELS, D. Semiotic landscapes and mobile narrations of place: performing the local. **International Journal of the Sociology of Language**, n. 228, p. 179-199, 2014.

TANNEN, D. Frames and Schemas in Interaction. In: RASKIN, V. (ed.). **Quaderni di Semantica's Round Table Discussion on Frame/Script Semantics**, v. 6, n. 2, 1985, p. 326-335.

TARALLO, F.; ALKMIN, T. **Falares crioulos: Línguas em contato**. São Paulo: Ática. Série Fundamentos, 1987.

TOMASELLO, Michael. **Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition**. 1. ed. Cambridge: Harvard University Press, 2003.

UNSWORTH, S. Assessing the role of current and cumulative exposure in simultaneous bilingual acquisition: The case of Dutch gender. **Language and Cognition**, v. 16, n. 1, p. 86-110, 2013.

VALDÉS, G. Spanish for native speakers. AATSP professional development series handbook for teachers k-16, v.1. **Introduction**. New York: Harcourt College, 2000.

VALDÉS, G. Heritage language students: profiles and possibilities. In: PEYTON, J. K.; MCGINNIS, S. (eds.). **Heritage language in America: Blueprint for the Future**. Washington, DC and McHenry, IL: Center for Applied Linguistics and Delta Systems, 2001, p. 37-77.

VAN DEUSEN-SCHOLL, N. Research on heritage language issues. In: WILEY, T. G.; PEYTON, J. K.; CHRISTIAN, D.; MOORE, S. C. K.; LIU, N. (eds.). **Handbook of Heritage, Community and Native American Languages in the United States**. New

York: Oxford.

VERAS, D. B. **As diásporas chinesas e o Brasil: a comunidade sino-brasileira em São Paulo**. 2008. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

VERTOVEC, S. Super-diversity and its implications. **Ethnic and Racial Studies**, v. 30, n. 6, p. 1024-1054, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1080/01419870701599465>

VENTURI, L. A. B. A dimensão territorial da paisagem geográfica. **Anais do VI Congresso Brasileiro de Geógrafos – AGB**, Goiânia, 2004, p. 1-11.

VOTRE, S. **Linguística funcional – teoria e prática**. Relatório de pós-doutorado, Université Laval, Québec, 1992.

VOTRE, S. J.; OLIVEIRA, Mariangela Rios de; CUNHA, M. A. F. A interação sincronia-diacronia no estudo da sintaxe. **DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada** (PUCSP. Impresso), São Paulo, v. 15, p. 85-111, 1999.

WANG, Xiaomei.; VAN DE VELDE, H. Constructing identities through multilingualism and multiscrptualism: The linguistic landscape in Dutch and Belgian Chinatowns. **Journal of Chinese Overseas**, v. 11, n. 2, p. 119-145, 2015.

WILEY, T. The reemergence of heritage and community language policy in the U. S. National Spotlight. **The Modern Language Journal**, v. 89, n. 4, p. 594-601, 2005.

ZHANG, X. **Construção de identidades socioculturais no discurso de líderes de iniciativas de ensino de português em igrejas evangélicas para imigrantes chineses em São Paulo**. 2019. Dissertação (Mestrado em Letras – Língua portuguesa e estudos interculturais – Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade de Macau, Macau, 2019.

ZHANG, X. The Status Quo, problems and countermeasures of Chinese language and culture education in Brazil. *In*: SHANG, Xuejiao; DING Hao (eds.). **Annual report on the development of cooperation between China and Portuguese-speaking countries (2020)**. Beijing: Social Sciences Academic Press (China), 2021, p. 186-199. ISBN: 978-7-5201-7631-6.

## **ANEXOS**

### **Anexo 1 – Carta de autorização para visita de pesquisa**

#### **Autorização para Visita de Pesquisa**

O meu nome é Xiang Zhang (张翔). Sou aluno de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa (Linha de pesquisa: Gramáticas do Português e de Línguas em Contato) da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Estou desenvolvendo uma pesquisa sobre Chinês como Língua de Herança no Brasil sob a orientação da Profa. Doutora Maria Célia Lima-Hernandes da mesma instituição.

A pesquisa tem por objetivo gerais:

- Conhecer em maior profundidade as características socioculturais em prol do Chinês como Língua de Herança no Brasil;
- Tentar construir a paisagem linguística do cenário de chinês como língua de herança no Brasil;
- Compreender a superdiversidade e a complexidade sociolinguística e sociocultural que nela estão implicadas.

Os procedimentos metodológicos a serem adotados em cada etapa, submetidos à disponibilidade e às autorizações específicas das escolas chinesas e dos sujeitos envolvidos, principalmente os alunos, são os seguintes:

- Aplicação de um questionário destinado a alunos que estão frequentando as escolas chinesas, que consiste em 25 perguntas fechadas e abertas sobre o seu perfil linguísticos e socioculturais;
- Elaboração de uma atividade escrita que consiste em um desenho de árvore genealógica dos alunos;
- Entrevista individual e/ou focal com os alunos, com duração aproximadamente de 10 minutos, a ser realizada pelo pesquisador, em que serão propostas perguntas sobre o percurso de aprendizagem de chinês, o contexto e uso de línguas bem como a sua construção de identidades no âmbito de Chinês como Língua de Herança no Brasil.

Informo, por fim, que a execução da pesquisa é monitorada pela Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de São Paulo e pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Ministério da Saúde do Brasil. Reitero finalmente que a pesquisa deverá ser efetuada de forma a não implicar qualquer ônus para esta escola chinesa ou quaisquer sujeitos envolvidos.

Solicito, assim, que as autoridades da Escola \_\_\_\_\_ autorizem, em nome da instituição educacional da comunidade imigrante chinesa em São Paulo, a realização da nossa pesquisa.

São Paulo, 1 de abril de 2019

Atenciosamente,

Xiang Zhang

**Anexo 2 – Questionário sobre aprendizagem e uso de línguas por alunos nas escolas chinesas em São Paulo**

**Questionário sobre aprendizagem e uso de línguas por alunos nas escolas chinesas em São Paulo**

**关于圣保罗华文学校学生的语言学习及使用情况调查问卷**

Meu nome é Xiang Zhang e sou aluno de doutorado em Filologia e Língua Portuguesa na Universidade de São Paulo. Para realizar a minha tese, elaborei este questionário cujo objetivo é pesquisar sobre aprendizagem e uso de línguas, especialmente chinês mandarim e português, por alunos descendentes chineses, nas escolas chinesas em São Paulo. Por favor, leia e responda ou **marque com “X”** no item em que se sente enquadrado/a. A sua identidade será mantida em sigilo e todas as informações serão exclusivamente para fim de pesquisa. Muito obrigado pela sua colaboração!

我叫张翔，是巴西圣保罗大学葡萄牙语语言学专业博士生。为了完成我的论文，特制定该调查问卷，目的是了解圣保罗华文学校华裔学生的语言学习及使用情况，尤其是中文和葡文。请阅读并回答下列问题或在您觉得合适的选项前用“X”标注。您的身份将会保密且所有信息只用于我个人的学术论文。感谢配合！

1. Qual é o seu nome? \_\_\_\_\_ E o seu nome em chinês?

\_\_\_\_\_

你的名字是？ \_\_\_\_\_ 有中文名字吗？请写出。

\_\_\_\_\_

2. Quantos anos você tem? \_\_\_\_\_

你的年龄是？ \_\_\_\_\_

3. Em que país você nasceu? \_\_\_\_\_ Em que cidade?

\_\_\_\_\_

你在哪个国家出生? \_\_\_\_\_ 具体在哪个城市?

\_\_\_\_\_

4. Quem da sua família veio ao Brasil primeiro?

你的家庭里是谁最早移民来到巴西的?

[ ] Meus avôs paternos. Quando? \_\_\_\_\_ De onde eles da China eles vêm? \_\_\_\_\_ (se souber)

[ ] 我的爷爷奶奶。什么时候? \_\_\_\_\_ 从中国哪里来? \_\_\_\_\_  
(如果你知道的话)

[ ] Meus avôs maternos. Quando? \_\_\_\_\_ De onde eles da China eles vêm? \_\_\_\_\_ (se souber)

[ ] 我的外公外婆。什么时候? \_\_\_\_\_  
从中国哪里来? \_\_\_\_\_ (如果你知道的话)

[ ] Meus pais. Quando? Quando? \_\_\_\_\_ De onde eles da China eles vêm? \_\_\_\_\_ (se souber)

[ ] 我的父母。什么时候? \_\_\_\_\_ 从中国哪里来? \_\_\_\_\_ (如果你知道的话)

5. Seus pais nasceram onde?

你的父母出生在哪里?

[ ] Pai no Brasil, mãe no Brasil. 父母都在巴西出生。

Pai na China, mãe na China. 父母都在中国出生。

Pai na China, mãe no Brasil. 爸爸在中国出生，妈妈在巴西出生。

Pai no Brasil, mãe no China. 爸爸在巴西出生，妈妈在中国出生。

Outra forma. Por favor, indique. \_\_\_\_\_ 其他形式，请指出。

6. Em que ano você está na escola regular no Brasil? \_\_\_\_\_ Qual é nome da escola? \_\_\_\_\_

你在巴西的正规学校几年级? \_\_\_\_\_ 学校的名字是什么?

\_\_\_\_\_

7. Em que ano você está na escola chinesa? Ou em que turma você está? \_\_\_\_\_ Há quanto tempo você está nessa escola chinesa? \_\_\_\_\_

你在中文学校几年级? 或在哪个班级 \_\_\_\_\_ 你在这个中文学校学习多久了? \_\_\_\_\_

8. Se você nasceu no Brasil, já foi enviado pelos seus pais para China estudar por um período?

如果你出生在巴西的话，是否在小时候被送回中国读书?

Não, sempre fico e estudo no Brasil.

不，我一直在巴西读书。

Sim, eu fui estudar na China quando eu tinha \_\_\_\_\_ anos, por \_\_\_\_\_ (quanto tempo) ou fez \_\_\_\_\_ (quais anos do ensino fundamental e/ou ensino médio na China) e depois voltei ao Brasil.

是，我被父母送回过中国读书。那时候我 \_\_\_\_\_ (几岁)。我在中国读

了\_\_\_\_\_（多长时间）或者读到了\_\_\_\_\_（几年级），然后回来巴西。

9. Se você nasceu na China ou em outro país (por favor, indica aqui qual país \_\_\_\_\_), quando você veio ao Brasil? \_\_\_\_\_

如果你出生在中国的话（或是其他国家，请指出\_\_\_\_\_），是什么时候来到巴西的？\_\_\_\_\_

Vim para o Brasil em \_\_\_\_\_ (que ano) / quando eu tinha \_\_\_\_\_ (quantos anos).

我来巴西的时候是\_\_\_\_\_（哪一年）。那年，我\_\_\_\_\_（几岁）。

10. Nos últimos anos, você já foi para China ou Taiwan?

最近几年，你去过中国或台湾吗？

[ ] Não, nunca fui.

[ ] 不，我从来没有去过。

[ ] Sim, eu já fui para China. Fui \_\_\_\_\_ (quantas vezes) para \_\_\_\_\_ (objetivo, por exemplo, visitar seus avôs ou parentes). Fiquei \_\_\_\_\_ (quanto tempo).

是的，我已经去过中国。去了\_\_\_\_\_（几次），是去\_\_\_\_\_（干什么，比如：看望爷爷奶奶或者亲戚），呆了\_\_\_\_\_（多长时间）。

[ ] Sim, eu já fui para Taiwan. Fui \_\_\_\_\_ (quantas vezes) para \_\_\_\_\_ (objetivo, por exemplo, visitar seus avôs ou parentes). Fiquei \_\_\_\_\_ (quanto tempo).

是的，我已经去过台湾。去了\_\_\_\_\_（几次），是去\_\_\_\_\_（干什么，比如：看望爷爷奶奶或者亲戚），呆了\_\_\_\_\_（多长时间）。

11. Há quanto tempo você aprende português? 你学葡萄牙语多长时间了?

Desde que eu nasci, comecei a aprender o português até agora.

从我出生到现在，我一直在学习葡萄牙语。

Desde que eu cheguei ao Brasil, comecei a aprender o português até agora.

Há \_\_\_\_\_ (quanto tempo).

从我到巴西就开始学习葡萄牙语。到现在，已经学了 \_\_\_\_\_ (多长时间) 了。

12. Como você aprende o português? (Pode escolher mais de um item se for no seu caso)

你是通过什么方式学习葡萄牙语的? (根据自身情况，可多选)

Aprendo o português com meus pais.

我跟我的父母学习葡语。

Aprendo o português com a minha babá brasileira quando eu era criança.

小的时候，我跟我的保姆阿姨学习葡萄牙语。

Aprendo o português com os funcionários brasileiros na loja da minha família.

我跟我家店里的巴西员工学习葡萄牙语。

Aprendo o português com professores particulares.

我跟私人老师学习葡萄牙语。

Aprendo o português na escola brasileira.

我在巴西学校学习葡萄牙语。

Aprendo o português na escola chinesa. (por exemplo, Dexin, Youhua, São Bento etc.)

我在华文学校学习葡萄牙语。(比如：德馨，幼华，圣本笃中文学校等。)

13. Há quanto tempo você aprende chinês mandarim? 你学中文多长时间了?

Desde que eu nasci, comecei a aprender o chinês mandarim até agora.

从我出生到现在，我一直在学习中文。

Comecei a aprender o chinês mandarim quando eu era pequeno/a, porém parei por muito tempo e voltei a estudar recentemente.

我从小开始学中文，但中间停了很长时间，最近才重新开始学中文。

14. Como você aprende o chinês mandarim? (Pode escolher mais de um se for no seu caso)

你是通过什么方式学习中文的？（根据自身情况，可多选）

Aprendo o mandarim com meus pais.

我跟我的父母学习中文。

Aprendo o mandarim com meus avôs

我跟我的祖父母学习中文。

[ ] Aprendo o mandarim com professores particulares.

[ ] 我跟我的私人老师学习中文。

[ ] Aprendo o mandarim na China. Há quanto tempo? \_\_\_\_\_

[ ] 我在中国学习中文。在中国学习中文\_\_\_\_\_ (多长时间)

[ ] Aprendo o mandarim na escola chinesa no Brasil. (por exemplo, Dexin, Youhua, São Bento, Igreja Católica Chinesa etc.) Há quanto tempo? \_\_\_\_\_

[ ] 我在巴西的华文学校学习中文。(比如: 德馨、幼华、圣本笃、天主堂等中文学校等)。在巴西的华文学校学习中文\_\_\_\_\_ (多长时间)

[ ] Outras formas. Indica \_\_\_\_\_, por favor.

[ ] 我通过其他方式学中文, 请指出。 \_\_\_\_\_

15. Quais línguas e/ou **dialetos (as línguas das terras natais dos seus avôs e seus pais)** você sabe falar? Por favor, indique o nome. (Por exemplo, Português, Chinês mandarim, inglês, Qingtian Hua...)

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

请问你会讲那些语言或者方言(祖父母或父母中国家乡的话)? 请指出这些语言或者方言的名字。(比如: 葡萄牙语、中文、英文、青田话等)

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

16. Entre as línguas ou dialetos que você sabe falar, você pode organizá-los pela

sequencia de aprender? Por exemplo, primeiro, você aprende falar dialeto Qingtianhua, e depois você começa a aprender Mandarim e depois fala o português, assim por adiante, a sequência será “Qiangtianhua, mandarim, português”.

---

---

以上你会说的语言或方言中，请按照学习的先后顺序排序。比如，首先学会说青天话，再学普通话，之后学葡萄牙语，那么顺序就是“青田话，普通话，葡萄牙语”。

---

---

17. Entre as línguas ou dialetos que você sabe falar, qual língua ou dialeto que você falar com mais frequência no seu dia a dia? Por favor, classifique-os pela frequência de uso. Por exemplo, você fala mais português, depois mandarim e depois o Qingtianhua, a sequência seria “português, mandarim, qintianghua”.
- 
- 

以上会说的语言或方言中，那一种在你的日常生活中说的最多？请按照说的频率的高低来排序。比如说的最多的是葡萄牙语，之后是中文，之后是青田话，那么顺序就是“葡萄牙语，中文，青田话”。

---

---

18. Em casa, você fala quais línguas com seus familiares? (Por exemplo, português, mandarim, dialeto dos pais etc.) 在家里，你跟你的家人都讲什么话？(比如：葡萄牙语、中文、父母的方言等等)

Com meus pais, eu falo \_\_\_\_\_

和我的父母，我讲 \_\_\_\_\_

Com meus avôs paternos (se tiver), eu falo \_\_\_\_\_, eles estão em \_\_\_\_\_ (China ou Brasil).

和我的爷爷奶奶（若有），我讲 \_\_\_\_\_，他们在 \_\_\_\_\_（中国还是巴西）。

Com meus avôs maternos (se tiver), eu falo \_\_\_\_\_, eles estão em \_\_\_\_\_ (China ou Brasil).

和我的外公外婆（若有），我讲 \_\_\_\_\_，他们在 \_\_\_\_\_（中国还是巴西）。

Com meus irmãos (se tiver), eu falo \_\_\_\_\_, eles estão em \_\_\_\_\_ (China ou Brasil).

和我的兄弟姐妹（若有），我讲 \_\_\_\_\_，他们在 \_\_\_\_\_（中国还是巴西）。

19. Em casa, você assiste a televisão brasileira ou chinesa? 在家里，你看巴西电视节目还是中国电视节目？

[ ] Assisto só televisão brasileira.

我只看巴西节目。

Assisto só televisão chinesa.

我只看中国节目。

Assisto tanto televisão brasileira quanto chinesa, porém, mais brasileira.

我两个都看，但更多看巴西节目。

Assisto tanto televisão brasileira quanto chinesa, porém, mais chinesa.

我两个都看，但更多看中国节目。

20. Na escola brasileira, seus amigos são: 在巴西学校，你的朋友是？

Só chineses.

都是中国人。

Só brasileiros.

都是巴西人。

Chineses e brasileiros, porém, mais chineses que brasileiros.

中国人和巴西人都有，但中国人更多。

Chineses e brasileiros, porém, mais brasileiros que chineses.

中国人和巴西人都有，但巴西人更多。

21. Qual língua você sente mais difícil de aprender? 你认为那种语言更难学?

Chinês mais difícil.

中文更难学。

Português mais difícil.

葡萄牙语更难学。

As duas são difíceis.

中文、葡萄牙语都难学。

As duas são fáceis.

中文、葡萄牙语都好学。

22. Qual língua você sente mais confortável quando falar?

当你讲哪种语言的时候感觉更舒服?

Chinês mandarim. 中文普通话

Português. 葡萄牙语

As línguas da região dos meus pais ou meus avôs. 我的父母的家乡话 Qual dialeto \_\_\_\_\_ 哪个家乡话\_\_\_\_\_

23. Por qual motivo você aprende português?

你为什么学习葡萄牙语？

[ ] Português é a minha primeira língua. Estudo desde que eu nasci.

[ ] 葡萄牙语是我的第一语言。从小我就开始学习。

[ ] Português é a minha segunda língua. Eu vim para o Brasil quando eu era criança ou adolescente. Preciso estudar português para entrar na escola brasileira e passar nas provas na escola brasileira.

[ ] 葡萄牙语是我的第二语言。我小时候或青少年时期来到巴西，需要学习葡萄牙语入读巴西学校，而且需要学习葡萄牙语通过巴西学校的各种考试。

[ ] Meus pais querem que eu estude português para trabalhar no trabalho no Brasil no futuro.

[ ] 我的父母想让我学习葡萄牙语来应对以后的工作。

[ ] Outros motivos. Por favor, indique.

---

[ ] 其他原因。请指出。

---

#### 24. Por qual motivo você aprende chinês mandarim?

你为什么学习中文？

[ ] Meus pais me obrigam estudar o chinês. Na verdade, não quero estudar chinês.

[ ] 我的父母强制我学习中文，其实我不想学中文。

[ ] Eu quero aprender chinês, porque eu sou chinês.

[ ] 我想学习中文，因为我是中国人。

[ ] Eu quero aprender chinês, porque o meu raiz é da China. Através do chinês, quero conhecer mais a cultura chinesa.

[ ] 我想学习中文，因为我的根在中国。通过学习中文，我想了解更多的中国文化。

[ ] Eu quero aprender chinês, porque chinês para mim é muito útil, pois quero conversar com meus avôs que não falam português.

[ ] 我想学习中文，因为我想跟我的爷爷奶奶外公外婆交流，他们不说葡萄牙语。

[ ] Eu quero aprender chinês, porque quero estudar ou fazer faculdade ou trabalhar no futuro na China.

[ ] 我想学习中文，因为我以后想去中国读大学、学习或者中国。

[ ] Outros motivos. Por favor, indique.

---

[ ] 其他原因。请指出。

---

25. Você poderia me contar um pouco sobre a sua história de aprender português, chinês ou outras línguas, e as dificuldades que você teve ou está tendo nesse processo de aprendizagem? Como você resolveu essas dificuldades?

你可以讲一下你学习葡萄牙语、中文或其他语言的过程，以及在这个过程中

遇到的一些困难吗？你是怎么解决这些困难的？

### Anexo 3 – Questionário simplificado e gerado pelo wenjuanxing

#### Questionário simplificado gerado pelo wenjuanxing

1. Huaxiao [单选题] \*

- Dexin
- Youhua
- Tianzhutang

2. Composição do nome [单选题] \*

- Li Xiaoming
- Xiaoming Li
- Maria Li
- Maria Wang Li
- Maria Li Wang
- Maria Luísa Li
- Maria Xiaoming Li
- Maria Xiaoming Wang Li
- Maria Xiaoming Li Wang
- Outros

3. Nome chinês [单选题] \*

- Não específica
- Modelo tradicional da China \_\_\_\_\_
- Sobrenome + tradução fonética chinesa do nome português \_\_\_\_\_
- Tradução fonética chinesa do nome português \_\_\_\_\_
- Sobrenome + nome português mesmo \_\_\_\_\_
- Outros \_\_\_\_\_

4. Faixa etária [单选题] \*

- 8-14
- 15-18
- mais de 18

5. Nasceu onde? [单选题] \*

- China \_\_\_\_\_
- Brasil \_\_\_\_\_
- Outros países \_\_\_\_\_

6. Quem da sua família veio ao Brasil? [单选题] \*

- Meus avós
- Meus pais
- Outros \_\_\_\_\_

7. O seu contato com a China [多选题] \*

- Nunca fui
- Já fui viajar e visitar parentes \_\_\_\_\_
- Já fui estudar na China \_\_\_\_\_

8. Há quanto tempo aprende chinês mandarim? [多选题] \*

- Desde nasci até agora sempre aprendo
- Comecei a aprender desde pequeno mas parei por um tempo e voltei agora

9. Como aprende chinês? [多选题] \*

- Com meus pais
- Com meus avôs
- Com professores particulares chineses
- Fui estudar na China
- Na escola chinesa (Huaxiao) no Brasil \_\_\_\_\_
- Por outras formas

10. Quais línguas (dialetos) sabe falar? [多选题] \*

- Português
- Chinês mandarim
- Dialetos chineses \_\_\_\_\_
- Inglês
- Espanhol

Outras línguas

11. Falo com meus pais em [多选题] \*

Português

Chinês mandarim

Dialeto chinês \_\_\_\_\_

Não específica

12. Falo com meus avôs em [多选题] \*

Português

Chinês mandarim

Dialeto chinês \_\_\_\_\_

Não específica

13. Falo com meus irmãos em [多选题] \*

Português

Chinês mandarim

Dialeto chinês \_\_\_\_\_

Não específica

14. Em casa, assisto televisão [多选题] \*

Só programa brasileiro

- Só programa chinês
- Os dois, mas mais chinês
- Os dois, mas mais brasileiro
- Não especifica

15. Qual língua (dialeto) que se sente mais confortável ao falar? [多选题] \*

- Chinês mandarim
- Português
- Dialeto chinês adquiridos
- Não especifica

16. Por qual motivo aprende chinês mandarim? [多选题] \*

- Meus pais me obrigam a estudar chinês mandarim. Na verdade, não quero aprender.
- Eu quero aprender chinês mandarim, porque eu sou chinês.
- Eu quero aprender chinês mandarim, porque o meu raiz é da China. Através do chinês, quero conhecer mais a cultura chinesa.
- Eu quero aprender chinês mandarim, porque chinês para mim é útil, pois quero conversar com meus avôs que não falam português.
- Eu quero aprender chinês mandarim, porque quero estudar ou trabalhar na China no futuro.
- Outros motivos. \_\_\_\_\_

17. Respondeu o questionário [单选题]\*

- Só em chinês
- Só em português
- Quase metade em chinês e metade em português
- Em chinês e português, mas mais em português
- Em chinês e português, mas mais em chinês
- Outras formas

## Anexo 4 – Transcrição das entrevistas

### Transcrição de entrevista 1 (Silvia)

1	Rodrigo	Boa tarde, Silvia. Vamos conversar! Posso gravar, certo? Você pode
2		apresentar um pouco sobre a sua vida – onde você nasceu? de onde você
3		é? quais línguas você fala? etc.
4	Silvia	Sim, pode. Ah...Eu nasci em Guarulhos, não nasci aqui. Minha
5		família...meus irmãos nasceram em São Paulo, Brasil. Essa é a diferença
6		toda. É...eu aprendi chinês...Não...Eu lembro que aprendi chinês e
7		português – as duas juntas. Eu tinha muito problema de escrita e leitura até
8		segunda série. Então, nas provas sempre me dava muito mal. Aí, meus pais
9		me disseram para me parar de estudar chinês e só estudar português para
10		conseguir diferenciar a letra. E por causa dessa parada, eu não falo chinês
11		por oito anos e até recomeçar estudar no ano passado.
12	Rodrigo	Entendi. E o que você acha da China, o Brasil?
13	Silvia	Acho que na China, quando eu estava de férias lá, os alunos continuam
14		estudando. Diferente daqui os alunos não ligam estudo. Eles são relaxados.
15		
16	Rodrigo	Ah. Aqui no Brasil?
17	Silvia	Sim, aqui no Brasil, eles são relaxados.
18	Rodrigo	E, em casa, você fala que língua?
19	Silvia	Depende muito.
20	Rodrigo	Da situação?
21	Silvia	Depende muito da situação. Tipo, meus pais ficam agora misturados na
22		língua também.
23	Rodrigo	Misturando?
24	Silvia	Sim, misturando. Eles me chamam em chinês e em português, misturando.
25		Quando eles me falam em português, eu respondo ou em chinês ou em
26		português. Às vezes, eu falo chinês para eles entenderem.

27	Rodrigo	Entendi. Então, você fala mais chinês aqui na escola?
28	Silvia	É. Eu falo chinês na escola daqui, mas tipo na escola brasileira, eu tenho uns amigos brasileiros. Daí, converso mais com eles. Amigos chineses, só dois. Depende tipo, eu os ajudo na prova de português e eles me ajudam na matemática. É uma troca. Aí, trabalhar em pares, é muito difícil chineses entrarem no grupo de brasileiros. Brasileiros não os aceitam. É difícil.
29		
30		
31		
32		
33		
34	Rodrigo	Você também acha difícil?
35	Silvia	É, eles não aceitam até oitava série de estudo. Ou quanto eu fazia grupo com eles, o chinês fazia tudo e eles recebiam crédito. É muito chato! É muito chato!
36		
37		
38	Rodrigo	Hum... você acha que você é chinês ou...?
39	Silvia	Acho que eu sou “chinês falsificado” porque quando estou entre brasileiros fico chinês.
40		
41	Rodrigo	Entendi. E o que você acha do processo de aprender chinês?
42	Silvia	Difícil...porque a letra é muito complicado escrever. É muita coisa para decorar. É um risco inventar outra palavra. É muito difícil de entender. Uma palavra pode ter muitos significados para distinguir.
43		
44		
45	Rodrigo	O que você acha...o que chinês ou língua chinesa significa para você?
46	Silvia	Para mim, tipo nocelidade, tipo descendência. Eu gosto dela, porque eu posso...ela dá muitas utilidades no futuro.
47		
48	Rodrigo	Utilidade?
49	Silvia	É tipo utilidade. Eu posso ser mais útil do que as pessoas me acham. Eu posso ser bilíngue, enquanto os outros não. Isso é meu favor. Sempre uso esse meu favor. Tipo meus colegas na sala, eles são chineses, aqueles que entendem português. Só que eles fingem que só entendem chinês para pessoas não incomodarem eles. Engraçado isso! É uma toca.
50		
51		
52		
53		
54	Rodrigo	Hum...entendi. Então, quando você fala chinês o que você se sente?
55	Silvia	Eu não senti...tipo só vem direto da minha cabeça

56	Rodrigo	Legal! Se você quiser falar chinês, pode falar chinês, tá bem?
57	Silvia	Hehe. Mues amigos já me ouviram falar chinês. Eles tipo ficam me
58		olhando estranhos. Muito engraçado isso. Aí, às vezes quando bato bapo
59		com eles, tem um chinês que vem falar comigo. Aí, tenho que responder
60		em chinês. Aí, quando há duas pessoas de línguas diferentes conversar
61		comigo, troco muito. Tipo falo chinês com outra pessoa errada e falo
62		português com outra pessoa errado. Aí, eu fico pensando que troco palavra
63		de vez em quando.
64	Rodrigo	Qual é o seu plano para futuro?
65	Silvia	Eu não estou pensando, mas tipo eu tô pensando em falar medicina, criação
66		de remédio, coisa que tem a ver com medicina.
67	Rodrigo	Entendi. Mas você prende ir para China ou ficar no Brasil?
68	Silvia	Sim, eu pretendo ir para China estudar, mas não pretendo morar lá para
69		sempre.
70	Rodrigo	É isso. Muito obrigado!
71	Silvia	De nada.

### Transcrição de entrevista 2 (Adriano)

1	Rodrigo	Bom dia, Adriano. Tudo bem?
2	Adriano	Tudo bem.
3	Rodrigo	Então, posso gravar?
4	Adriano	Pode.
5	Rodrigo	Obrigado! Então, você pode me apresentar um pouco sobre você, sobre sua
6		experiência no Brasil, etc.?
7	Adriano	Ah...Meu nome é Adriano Yang. Eu tenho 17 anos. É que eu vim para o
8		Brasil com 7 anos. Minha experiência no Brasil é muito boa, mas eu critico
9		que tem falta de segurança.
10	Rodrigo	Falta de segurança?

11	Adriano	Sim, falta de segurança e educação...falta de educação.
12	Rodrigo	Hum...você pode apresentar um pouco sobre o processo de sua
13		aprendizagem de português, chinês, até hoje, né? Você está tendo aulas de
14		chinês aqui, né?
15	Adriano	Eu aprendi português com uma professora de chinês. Ela sabia falar
16		português e ela fazia faculdade na USP. Ela me dava aula todo o dia e me
17		pedia a praticar e ela me falava e explicava como que funcionava. Chinês
18		eu tô aprendendo como como como aprendizagem como criança. Começa
19		tudo de novo no caso de que eu aprendi e esqueci também.
20	Rodrigo	Ah...você fala que está estudando chinês como se fosse...
21	Adriano	uma criança. Aprendo tudo de novo. Como a, e, i, o, u e a, b, e, d.
22	Rodrigo	ah...alfabeto tipo. O que achou desse processo?
23	Adriano	É bom também. É melhor para mim também aprender tudo de novo.
24	Rodrigo	E no dia a dia, você fala quais línguas? Em que situações? Você pode contar
25		um pouco?
26	Adriano	Na minha casa, eu falo chinês e na escola falo português com os meus
27		amigos.
28	Rodrigo	Tá. Mas na casa, você fala chinês, chinês mandarim ou?
29	Adriano	Qingtian e mandarim.
30	Rodrigo	Com seus pais?
31	Adriano	Com meus pais.
32	Rodrigo	Entendi. Você tem irmãos?
33	Adriano	Tenho duas irmã.
34	Rodrigo	Entre vocês, como que é a comunicação?
35	Adriano	A mandarim também.
36	Rodrigo	Também em mandarim?
37	Adriano	ah..mandarim também.
38	Rodrigo	Só em casa?
39	Adriano	Só em casa.

40	Rodrigo	Vocês não comunicam em português, não?
41	Adriano	Dez vez em quando.
42	Rodrigo	Entendi. O que você achou do chinês, da língua chinesa para você? Tipo
43		significados...
44	Adriano	Ah...importante pra gente por causa de que sou chinês também. Importante
45		para mim aprender duas línguas também. Então, no brasil, eu aprendo falar
46		português e quando for para China, aí, também preciso saber chinês
47		também.
48	Rodrigo	Por que?
49	Adriano	Porque na China se eu falar português, ninguém não vai me entender.
51		Língua é de cada país. Tipo, inglês agora é mundial. Cada um tem que
52		saber pra comunicar.
53	Rodrigo	Aí, qual é a importância de português para você?
54	Adriano	É que penso que a gente está no Brasil. É que vivo no Brasil eu preciso
55		saber falar português também. Se eu falar outra língua, eles não vão
56		entender.
57	Rodrigo	Entendi. Você já estuda chinês nessa escola há muito tempo?
58	Adriano	Eu estudava com William que me dava aula particular. Ele saiu como ele
59		mudou de prédio. Aí, não deu mais. Eu fui aluno desde criança dele.
60	Rodrigo	Desde você?
61	Adriano	Desde 8 anos. Fui aluno desde criança dele. Agora voltei de novo.
62	Rodrigo	Você chegou ao Brasil há 7 anos. Aí já começou a aprender chinês. E antes
63		de vir ao Brasil, você tava aprendendo chinês lá na China também?
64	Adriano	Não. Antes só estudava como curso de jardim.
65	Rodrigo	Ah. Era curso de jardim. E de qual região da China você é?
66	Adriano	Qingtian.
67	Rodrigo	Então sabe qiangtian hua?
68	Adriano	Sim.
69	Rodrigo	Você fala qiangtian hua em casa?

70	Adriano	Falo.
71	Rodrigo	Qingtian hua e mandarim?
72	Adriano	Qingtian hua e mandarim misturado.
73	Rodrigo	Entendi. Aí, você gosta de estudar na escola brasileira?
74	Adriano	Gosto.
75	Rodrigo	Você pode me compartilhar um pouco sobre sua experiência lá?
76	Adriano	Na escola brasileira eu brinco com os diferentes. Eu brinco mais com meus
77		amigos brasileiros por causa de eu querer melhorar meu português, a
78		redação e leitura.
79	Rodrigo	Então você é bom em redação?
80	Adriano	Não. Sou muito ruim nisso. Mas a professora sempre considera a gente ler.
81		Sempre fala português para não falar chinês por causa pra melhorar, falar
82		e aumentar a produção de texto.
83	Rodrigo	No início, essa compreensão de leitura era difícil?
84	Adriano	Mais ou menos. No começo, sim. Mas, no final, você vai acostumando. Aí,
85		mais fácil você ler. Começo era difícil.
86	Rodrigo	Agora você tá reaprendendo chinês? Já que você...
87	Adriano	Esqueci a maioria que aprendi.
88	Rodrigo	Esqueceu em que sentido?
89	Adriano	Esqueci de escrever. Por causa que eu...o William me deu aula até dez anos
90		e depois ele saiu. Eu fui a escola brasileira uns quatros e depois esqueci
91	Rodrigo	Entendi. Então, você está gostando de reaprender chinês agora nessa
92		escola?
93	Adriano	Sim, eu vou aprender tudo de novo. Tipo, essa letra. A minha letra em
94		chinês é muito feia. E agora eu aprendo escrever de novo.
95	Rodrigo	Os ideogramas?
96	Adriano	Aprendo escrever os ideogramas diferentes. A professora dá segundo jeito.
97	Rodrigo	Entendi. E por que motivo? Ou melhor, qual é o seu maior motivo de
98		aprender chinês? Se não aprender, não vai ocupar o seu tempo, tipo sábado.

99	Adriano	Ah...Se eu voltar para China fazer faculdade lá, também preciso saber um pouco chinês.
100		
101	Rodrigo	Então, você tem plano de fazer faculdade lá na China?
102	Adriano	Talvez, sim. Se correr certo e se eu quiser...eu faço sim. Vou ver qual é melhor.
103		
104	Rodrigo	Você falou que você é chinês?
105	Adriano	Não. Eu nasci aqui no Brasil, mas sou descendente chinês.
106	Rodrigo	Você nasceu no Brasil?
107	Adriano	Sim.
108	Rodrigo	Ficou quanto tempo no Brasil?
109	Adriano	Fiquei 2 meses. Aí, já fui levado para China e voltei de novo ao Brasil aos meus 7 anos.
110		
111	Rodrigo	Entendi. O que você achou da língua chinesa para você na sua família etc.?
112	Adriano	Ah...Importante também. Comprando com o português também acho chinês importante. Todas as línguas são importantes.
113		
114	Rodrigo	Importante como?
115	Adriano	Tipo importante na China...comunicar com as pessoas.
116	Rodrigo	Para sua vida?
117	Adriano	Para minha vida também é importante.
118	Rodrigo	Em que sentido?
119	Adriano	Se eu for para China, se eu viver lá, é importante também. As duas línguas para mim são importantes.
120		
121	Rodrigo	Entendi. É isso. Obrigado!

Transcrição de entrevista 3 (Luan)

1	Rodrigo	<i>Olá, Luan. Posso gravar?</i>
2	Luan	<i>Sim.</i>
3	Rodrigo	<i>Então, você poderia me apresentar brevemente?</i>
4	Luan	<i>Primeiramente, eu não sou bom nos meus estudos. Não gosto muito de</i>

5		<i>estudar, mas gosto de fazer esporte, por exemplo, jogar basquetebol e</i>
6		<i>futebol.</i>
7	Rodrigo	<i>Que mais? Onde nasceu?</i>
8	Luan	<i>Nasci aqui no Brasil e estudo na escola Liceu Coração Jesus. Tenho 14 anos</i>
9		<i>e estou na sexta série.</i>
10	Rodrigo	<i>Após seu nascimento sempre fica no Brasil?</i>
11	Luan	<i>Não, fui levado para China pela minha mãe alguns meses depois do meu</i>
12		<i>nascimento. E voltei ao Brasil quando eu tinha 2 anos.</i>
13	Rodrigo	<i>E quando você começou a aprender chinês?</i>
14	Luan	<i>Comecei a estudar chinês quando eu estava na China. E quando regresssei</i>
15		<i>ao Brasil, fico sempre na casa da empregada da minha família.</i>
16	Rodrigo	<i>Empregada?</i>
17	Luan	<i>Por que é que meu português não era bom já que fiquei muito tempo na</i>
18		<i>China. Aí, a minha mãe arranhou para mim uma empregada para aprender</i>
19		<i>português com ela.</i>
20	Rodrigo	<i>Então, a empregada é brasileira?</i>
21	Luan	<i>Sim, ela é brasileira.</i>
22	Rodrigo	<i>Entendi. Então depois de voltar ao Brasil, você fica na casa da sua</i>
23		<i>empregada.</i>
24	Luan	<i>Sim. Ficava na casa da empregada da segunda-feira à sexta-feira e no fim</i>
25		<i>de semana voltava para casa dos meus pais.</i>
26	Rodrigo	<i>Entendi. Então você tem uma relação muito boa com ela.</i>
27	Luan	<i>Sim, ela sempre fica aí. Mas agora não vou a casa dela frequentemente</i>
28		<i>porque agora já falo português.</i>
29	Rodrigo	<i>Então, você fala português mesmo.</i>
30	Luan	<i>Sim.</i>
31	Rodrigo	<i>Você aprendeu português com ela além de estudar na escola?</i>
32	Luan	<i>Sim.</i>
33	Rodrigo	<i>Ah, tá. Você pode me compartilhar um pouco sobre sua aprendizagem de</i>

34		português?
35	Luan	Eu fiquei aí brincando, assistindo TV e falando português. Era assim
36		mesmo. Às vezes outras crianças vinham conversávamos um pouco em
37		português.
38	Rodrigo	Então, durante a semana, você só falava português na casa dela?
39	Luan	Sim, e no domingo eu voltava para casa e só falava chinês com meus pais
40		porque meus pais não entendem muito bem português
41	Rodrigo	Seus pais não falam nada de português?
42	Luan	Não, eles falam pouco, mas não entendem muito bem.
43	Rodrigo	Então, você fala quais línguas em casa com seus pais?
44	Luan	Putonghua. Chinês.
45	Rodrigo	Mandarim?
46	Luan	Sim.
47	Rodrigo	Sabe de qual região ou lugar vêm seus pais?
48	Luan	Wenzhou.
49	Rodrigo	Sabe falar Wenzhouhua?
50	Luan	Não sei mas entendo.
51	Rodrigo	Você entende?
52	Luan	Sim.
53	Rodrigo	Você está gostando de estudar chinês aqui na escola?
54	Luan	Mais ou menos.
55	Rodrigo	Porque mais ou menos?
56	Luan	Falei isso, né? Não gosto de estudar. Não gosto de estudar qualquer matéria.
57	Rodrigo	Entendi. Mas o que achou da língua chinesa?
58	Luan	Achei interessante.
59	Rodrigo	Pode ser mais concreto?
60	Luan	A China tem aquele <i>Wanlichangcheng</i> (Muralha chinesa), <i>sabe? História</i>
61		<i>chinesa etc.</i>
62	Rodrigo	<i>Ah. Você acha que essas coisas são interessantes.</i>

63	Luan	<i>Sim.</i>
64	Rodrigo	<i>Você já conheceu esse lugar?</i>
65	Luan	<i>Ainda não. Meu pai me disse que vai me levar conhecer, mas não sei.</i>
66		<i>Depende.</i>
67	Rodrigo	<i>Você queria ir?</i>
68	Luan	<i>Sim, eu quero ir. Quero dar uma visita.</i>
69	Rodrigo	<i>Sobre chinês e português, consegue me falar algumas diferenças?</i>
70	Luan	<i>Há muitas diferenças. A escrita chinesa é como se fosse desenho, tendo</i>
71		<i>muitos traços feitos pela determinada ordem, enquanto a escrita do</i>
72		<i>português é letra, como pinyin.</i>
73	Rodrigo	<i>Qual você prefere?</i>
74	Luan	<i>Gosto dos dois.</i>
75	Rodrigo	<i>Já que agora você está frequentando escola brasileira, você poderia me</i>
76		<i>compartilhar um pouco a sua experiência de estudar na escola?</i>
77	Luan	<i>Acho que mais ou menos. Mais ou menos. Alguns colegas são meio safados.</i>
78	Rodrigo	<i>Bullying?</i>
79	Luan	<i>Mais ou menos assim.</i>
80	Rodrigo	<i>Na sua turma há mais chinês além de você?</i>
81	Luan	<i>Sim, mas muito pouco. Há mais um menino e duas meninas chinesas.</i>
82	Rodrigo	<i>Você brinca com eles na escola?</i>
83	Luan	<i>Sim.</i>
84	Rodrigo	<i>Pode me falar quais dificuldade que tem na aprendizagem de português?</i>
85	Luan	<i>Redação e exercícios da Língua Portuguesa. Não entendo muito bem. E o</i>
86		<i>que...</i>
87	Rodrigo	<i>Se você quiser falar chinês pode falar chinês também.</i>
88	Luan	<i>Tipo não entendo algumas palavras de português às vezes.</i>
89	Rodrigo	<i>Então com algumas palavras desconhecidas você não sabe fazer exercícios.</i>
90	Luan	<i>É.</i>
91	Rodrigo	<i>E aí, o que você vai fazer nesse caso? Não faz?</i>

92	Luan	Não. Pergunto professora, né?
93	Rodrigo	Entendi. Aí, de manhã, você vai para escola, né?
94	Luan	Mas eu não... <i>é que sou meio preguiçoso e não quero falar com a professora.</i>
95		<i>E depois pergunto a colegas que ficam ao meu lado.</i>
96	Rodrigo	Aí, resolveu.
97	Luan	Sim, aí resolveu e eu escrevi.
98	Rodrigo	Aí, sobre o seu plano...você tá querendo continuar estudando chinês?
99	Luan	Sim, acho que vou continuar estudando.
100	Rodrigo	É você mesmo que quer estudar ou...?
101	Luan	Não, na verdade, meu pai que me mandou estudar chinês... mas antigamente
102		já há 4 ou 5 anos aprendendo chinês. Aí, depois como a minha nota de
103		português baixou, aí, meus pais me falou que tem que ir para o chinês. Aí
104		depois vai para o português. Acho que ano passado ou este ano, de primeiro
105		de fevereiro, sei lá, começou chinês de novo.
106	Rodrigo	Entendi. Você acha chinês...o que você coloca chinês na sua vida? Ou
107		melhor, o que acha da língua chinesa para você?
108	Luan	Acho que mais fácil para falar, aí conversar e entender. Assim, muito mais
109		fácil.
110	Rodrigo	Você tem irmãos?
111	Luan	Sim, mais velho. Eu tenho 14 anos e ele tem vinte e pouco.
112	Rodrigo	Entre vocês falam português?
113	Luan	Não, chinês também. Ele fala português, mas fala muito pouco.
114	Rodrigo	Ok. O que você acha do Brasil? Brasileiro?
115	Luan	Acho que <i>brasileiros são mais comunicativos.</i>
116	Rodrigo	E a China?
117	Luan	<i>Acho que seria mais fácil entender chinês...enquanto brasileiros são</i>
118		<i>melhores em levantar tópicos de conversa. Mas para chineses, às vezes não</i>
119		<i>querem falar.</i>
120	Rodrigo	Então você acha que a língua é uma barreira de comunicação para você?

121	Luan	Não sei.
122	Rodrigo	Bom, é isso. Obrigado!
123	Luan	De nada.

#### Transcrição de entrevista 4 (Raul)

1	Rodrigo	Boa tarde, Raul. Tudo bem?
2	Raul	Tudo bem.
3	Rodrigo	Posso gravar?
4	Raul	Sim.
5	Rodrigo	Tá. Então, você pode me apresentar um pouco sobre você? Quantos anos
6		você tem? Você nasceu onde? O que está fazendo aqui nesta escola?
7	Raul	Eu nasci no Brasil. Tenho 13 anos. Eu estou no oitavo ano e a minha escola
8		é Liceu Coração de Jesus.
9	Rodrigo	Aqui na escola Dexin, o que está fazendo aqui?
10	Raul	Estudo mandarim, português e matemática.
11	Rodrigo	Por que você estuda mandarim aqui?
12	Raul	Para ficar não só sabendo português quando eu volto à China, eu posso
13		lembrar que como falar chinês.
14	Rodrigo	Tá. Você pode me falar um pouco sobre o processo de aprender chinês aqui?
15	Raul	A professora vai dar gramática e nós estudamos e temos leitura.
16	Rodrigo	Tá. Você fala qual língua em casa?
17	Raul	Mandarim.
18	Rodrigo	Você sabe de onde são seus pais?
19	Raul	China.
20	Rodrigo	De qual região? Qual dialeto que eles falam?
21	Raul	Não sei...
22	Rodrigo	Você sempre estuda aqui no Brasil? Já foi para a China?
23	Raul	Eu voltei para a China quando eu tinha 4 anos e fiquei lá por um mês só.
24	Rodrigo	Só para viajar e não estudar, né?

25	Raul	Sim.
26	Rodrigo	Tá. Entendi. Você gosta de estudar mandarim aqui?
27	Raul	Sim. Aqui tenho professores que sabem duas línguas, mandarim e português.
28	Rodrigo	E na escola você tem muitos amigos?
29	Raul	Tenho muitos amigos brasileiros nas duas escolas, escola brasileira e escola
30		chinesa.
31	Rodrigo	Gosta de escola brasileira? Pode me falar um pouco sobre a sua experiência
32		na escola?
33	Raul	Vish...nada. Tenho amigos brasileiros na escola.
34	Rodrigo	Alias, você é brasileiro também?
35	Raul	Sim, sou brasileiro.
36	Rodrigo	Na sua turma tem colega chinês?
37	Raul	Sim, meu irmão.
38	Rodrigo	Você gostou de viajar para a China? A onde você viajou?
39	Raul	Sim, Guizhou.
40	Rodrigo	Você falou que queria voltar para a China?
41	Raul	Sim, quando eu tenho 18 anos eu quero voltar para a China trabalhar.
42	Rodrigo	Por que?
43	Raul	Melhor.
44	Rodrigo	Por isso você está aprendendo chinês para...
45	Raul	Para não esquecer.
46	Rodrigo	É isso. Obrigado!
47	Raul	De nada.

Transcrição de entrevista 5 (Carlos)

1	Rodrigo	Boa tarde, Carlos. Tudo bem?
2	Carlos	Tudo.
3	Rodrigo	Posso gravar?
4	Carlos	Pode.

5	Rodrigo	Você pode me apresentar um pouco sobre você mesmo? Qual é o seu
6		nome? Quantos anos tem? Onde você estuda? De onde você é? Essas
7		coisas.
8	Carlos	Meu nome é Carlos Manuel. Eu tenho dez anos. E meu colégio é Ipiranga.
9	Rodrigo	Aí você estuda lá, certo? Em que ano?
10	Carlos	Quarto.
11	Rodrigo	Onde você nasceu e cresceu?
12	Carlos	No Brasil. E um mês, na China.
13	Rodrigo	A onde você foi na China?
14	Carlos	Qing tian.
15	Rodrigo	Por que você foi lá?
16	Carlos	Meus pais são de lá. Eles são chineses.
17	Rodrigo	Você sabe falar qingtian hua?
18	Carlos	Um pouquinho.
19	Rodrigo	Você entende qingtian hua? Entende o que seus pais falam?
20	Carlos	Sim.
21	Rodrigo	Em casa quais línguas vocês falam?
22	Carlos	Chinês.
23	Rodrigo	Chinês mandarim?
24	Carlos	Sim.
25	Rodrigo	E o português, falam também?
26	Carlos	(silêncio de 3 segundo). Algumas vezes português.
27	Rodrigo	Quando? Em que situação?
28	Carlos	Quando a gente viajar, tem algum lugar tipo para parque,
29	Rodrigo	Aí você fala português com seus pais e com os outros?
30	Carlos	Sim.
31	Rodrigo	Quando você começou a aprender chinês?
32	Carlos	Comecei no primeiro ano da escola, aqui em Dexin.
33	Rodrigo	Você tá gostando?

34	Carlos	Sim, gosto.
35	Rodrigo	Pode me contar um pouco sobre a sua experiência de aprender chinês aqui?
36	Carlos	Essa escola, antes fica, ali na feira, e depois...
37	Rodrigo	e depois ficou como? (Ruído)
38	Carlos	Esqueci.
39	Rodrigo	Continuamos então. Quais matérias você tem aqui na De Xin? São difíceis?
40	Carlos	Um pouquinho.
41	Rodrigo	O que você achou da língua chinesa, do mandarim?
42	Carlos	Legal!
43	Rodrigo	Como?
44	Carlos	legal de estudar.
45	Rodrigo	Você sente mais vontade de falar, chinês ou português?
46	Carlos	Chinês. Falo mais chinês e só na escola brasileira falo chinês com professores e colegas.
47	Rodrigo	Pode contar um pouco sobre a sua vida na escola brasileira?
48	Carlos	Amigo. Tenho amigo mais ou menos tudo chinês. São pouquinho é
49		brasileiras.
50	Rodrigo	o que você faz na escola brasileira?
51	Carlos	Brincando e estudando.
52	Rodrigo	E no final de semana, o que você faz normalmente?
53	Carlos	toda escola do primeiro a quinto ano todos alunos vão para casa.
54	Rodrigo	Você entende Qingtianhua e fala pouco, né?
55	Carlos	Sim.
56	Rodrigo	Obrigado!

Transcrição de entrevista 6 (Lucas)

1	Rodrigo	Boa tarde, Luan. Posso gravar?
2	Lucas	Sim.
3	Rodrigo	Obrigado! Bem, primeiramente você pode me apresentar um pouco sobre

4		você?
5	Lucas	Sim. Eu tenho onde ano(s). Eu (Meu) aniversário é novembro de dia 3. Eu
6		nasceu na Brasil. Eu está no Brasil só tem dois anos, porque eu estava na
7		China estudar chinês desde 2017. Eu estuda brasileiro. É muito difícil né? Eu
8		precisa estudar todos dia e chinês eu estuda à noite. Agora não estuda. Estuda
9		brasileiro. Na China eu tenho monte de ano. Acho que é nove ano ou oito
10		anos. E eu estuda na De Xin já há uma ano e pouco. E eu nasceu na Brasil e
11		não sabe falar português. só sabe fala pouco, agora sabe falar mais ou menos.
12		E eu na casa, fala chinês, mandarim. Na escola tem pouco fala chinês e na
13		sala eu conversa em português, mas chinês pouco. Porque professor não
14		deixa. rsrs
15	Rodrigo	Em que colégio você estuda?
16	Lucas	Colégio Santa Catarina.
17	Rodrigo	Você falou que você nasceu no Brasil e depois foi para China estudar chinês?
18		
19	Lucas	Sim, fui estudar.
20	Rodrigo	Quanto tempo você ficou lá na China?
21	Lucas	Ficou 9 anos.
22	Rodrigo	Quando você foi para China?
23	Lucas	Quando eu nasci na oito mês.
24	Rodrigo	Oito mês aí você foi levado para China, certo?
25	Lucas	Sim, eu fiquei lá na China até 9 anos quando eu estava no terceiro ano da
26		escola.
27	Rodrigo	Aí, você voltou para Brasil e começou a aprender português?
28	Lucas	Sim, agora eu aprendo português na escola brasileira e na De Xin eu tenho
29		aula de reforço em língua portuguesa.
30	Rodrigo	Como anda o seu português?
31	Lucas	Não é fácil também não é difícil.
32	Rodrigo	Lá na escola brasileira, você tem amigos?

33	Lucas	Eu tenho muitos amigos.
34	Rodrigo	O que você achou deles?
35	Lucas	É bom, né? Uma vez, não sei como é que fala. eu tenho uma pessoa que
36		perdeu dinheiro, nós procurou, você sabe como que é, ele perdeu na sala e
37		depois procurou professor e professor resolveu e achou na sala mesmo.
38	Rodrigo	OK. O que você achou do Brasil?
39	Lucas	Bom, né?
40	Rodrigo	De qual região são seus pais, sabe?
41	Lucas	Sei. Eles são de Taishan, Guangdong.
42	Rodrigo	Você sabe falar a língua de lá?
43	Lucas	Sim, sei falar taishan hua.
44	Rodrigo	Ok. Obrigado pela entrevista.

Transcrição de entrevista 7 (Suzana)

1	Rodrigo	Boa tarde, Suzana. Posso gravar?
2	Suzana	Sim.
3	Rodrigo	Obrigado. Então poderia me apresentar um pouco sobre você mesmo?
4	Suzana	Tenho onze anos e me chama Suzana. Eu estudei chinês só 4 anos e português
5		estudei 7 anos.
6	Rodrigo	Como foi o processo de aprender essas duas línguas?
7	Suzana	Chinês é mais difícil de ler.
8	Rodrigo	Você já foi para China?
9	Suzana	Sim, fui viajar para China para visitar parentes e brincar.
10	Rodrigo	Você foi para qual região da China?
11	Suzana	Fui para Qingtian. A região dos meus avôs.
12	Rodrigo	Você fala quais línguas?
13	Suzana	Falo chinês, português, um pouquinho de inglês e entendo e falo pouco
14		qingtian hua. Em casa falo português e chinês. Algumas vezes chinês e
15		algumas vezes português.

16	Rodrigo	Quais vezes?
17	Suzana	Só segunda, quinta, sexta e domingo posso falar português e outros dias
18		preciso falar chinês. Uma semana 4 dias falo português e 3 dias preciso falar
19		chinês. A minha mãe nos obriga fazer isso. Algumas vezes quando não sei
20		falar chinês falo em português.
21	Rodrigo	Você tem irmãos?
22	Suzana	Sim, tenho um irmão. Nós dois algumas vezes falamos em português e
23		algumas vezes em chinês. Quando a gente volta para China a gente fala
24		português para não esquecer. E no Brasil falamos chinês em casa para não
25		esquecer chinês.
26	Rodrigo	Vocês ficam lá na China por quanto tempo?
27	Suzana	Geralmente um mês nas férias de verão. A minha mãe tem medo de a gente
28		esquecer monte de coisa em português e pede a gente falar português na
29		China.
30	Rodrigo	E agora na China, vocês aprendem chinês aqui na escola chinesa, certo?
31	Suzana	Sim, a minha mãe nos matricula na escola chinesa desde criança e sempre
32		estudamos aqui na escola chinesa. só que agora eu parei. Só depois volta
33		estudar. A minha mãe falou que agora tem que estudar mais português.
34	Rodrigo	Pode me contar um pouco sobre a sua experiência na escola?
35	Suzana	Tenho muitos amigos na escola e tem muitos chineses lá. E a maioria são
36		brasileiros.
37	Rodrigo	Você se considera brasileira?
38	Suzana	Sim, eu nasci no Brasil e as vezes as pessoas me falam que sou chinesa.
39	Rodrigo	Tem algum problema para você quando eles falam que você é chinesa?
40	Suzana	Não.
41	Rodrigo	Ok. Obrigado pela entrevista.
42	Suzana	De nada.

1	Rodrigo	Boa tarde, pessoal. Posso gravar?
2	Todos	Sim.
3	Rodrigo	Tá. Então, primeiramente, vocês poderiam me apresentar um pouco sobre
4		vocês?
5	Polly	Tá. Meu nome é Polly. Eu tenho 12 anos. Eu nasci no Brasil. Aí quando ficou
6		6 anos eu morava na China. Aí passou 4 anos eu voltei no Brasil. Aí ficou
7		aqui há 3 anos. Aí aprendi um pouco português no colégio bilíngue De Xin
8		e no colégio brasileiro Coração de Jesus.
9	Rodrigo	Certo. Como foi essa transição para você entre o Brasil e a China?
10	Polly	É que eu voltei ao Brasil quando eu tinha dez anos. Eu fiz quatro anos de
11		ensino fundamental na China. Durante esse período eu aprendi chinês, letras,
12		pinyin etc. E agora tenho aulas de chinês e português na escola chinesa.
13	Rodrigo	Certo. Agora Leo, você pode nos apresentar um pouco sobre você?
14	Leo	Sim, claro. Meu nome é Leo. Eu nasci no Brasil e nunca sai daqui para
15		estudar. há algumas vezes eu viajei para China. Acho que tem três vezes.
16	Rodrigo	Bom. Você tem irmãos? Como vocês se comunicam? Em que língua?
17	Leo	Tenho dois irmãos e uma irmã. Em dia a dia, nós falamos chinês mandarim.
18		Mas no caso de meu irmão queria aprender e praticar português, aí todo
19		mundo vai falar português em casa.
20	Rodrigo	Sabes de qual região da China seus pais são?
21	Leo	Sim, eles são da província de Fujian.
22	Rodrigo	Você sabe falar fujian hua?
23	Leo	Pouquinho. Eu entendo tudo, mas infelizmente não sei falar.
24	Rodrigo	OK. E agora é a vez do Ivo. Ivo, você pode nos fazer uma auto-apresentação?
25	Ivo	Meu nome em chinês é HXH e o brasileiro é Ivo. Tenho 12 anos. Nasci no
26		Rio de Janeiro porque minha mãe foi lá trabalhar e depois veio ao Brasil. Fui
27		uma vez para China, uma vez só e fiquei um mês. Gosto mais ou menos de
28		lá. Quase igual daqui.
29	Rodrigo	Você tem irmãos? Como vocês se comunicam?

30	Ivo	Tenho um irmão mais novo. Em casa eu falo língua da minha casa.
31	Rodrigo	Qual é a sua língua de casa?
32	Polly	Ah...nós somos da mesma cidade, taishan de guangdong da China.
33	Ivo	Sim, em casa falamos essa língua de taishan. Taishanhua. Muitas vezes eu
34		falo misturando um pouco chinês e português.
35	Leo	Eu também. Em casa misturamos as duas línguas.
36	Rodrigo	E como é a sua experiência de estudos aqui na escola chinesa?
37	Polly	<i>Eu acho que a língua chinesa tem uma longa história e o caractere é muito</i>
38		<i>difícil de escrever. Mas no caso de português, a parte mais difícil deve ser a</i>
39		<i>conjugação do verbo.</i>
40	Leo	<i>Sim, concordo com ela. O mais difícil é a conjugação verbal.</i>
41	Ivo	<i>Acho que chinês não é tão difícil. É que precisamos de tempo para aprender.</i>
42	Leo	<i>Acho que chinês é mais difícil. Talvez o meu caso seja um pouco diferente o</i>
43		<i>meu contexto de aprendizagem. É que eu aprendi português primeiro e</i>
44		<i>depois chinês. Eu aprendia português na escola brasileira desde criança. E</i>
45		<i>nunca voltei para China estudar. Quando eu era criança frequentava essa</i>
46		<i>escola chinesa para aprender um pouco chinês. Só que depois parou por</i>
47		<i>muito tempo e voltei a estudar chinês só em 2017.</i>
48	Poppy	<i>Eu falava português muito bem antes de 6 anos. Só que depois voltei para a</i>
49		<i>China estudar chinês e acabei esquecendo tudo que aprendi sobre o</i>
50		<i>português. e quando retornei ao Brasil, eu comecei a reaprender português</i>
51		<i>e agora em dois anos eu consigo recuperar o meu português.</i>
52	Ivo	<i>Eu sempre estudo no Brasil, tanto na escola brasileira quanto escola</i>
53		<i>chinesa.</i>
54	Poppy	<i>Quando eu estava na China foi na verdade a decisão dos meus pais. Daí</i>
55		<i>foram meus avós maternos que me cuidavam. Só que depois eles não tinham</i>
56		<i>mais condição para me cuidar eu tinha que voltar para o Brasil para ficar</i>
57		<i>com meus pais.</i>
58	Rodrigo	Entendi. Sobre o brasil e os brasileiros, o que vocês acham?

59	Polly	Eu acho que os brasileiros são muito calorosos. São diferentes do que nós
60		chineses que geralmente são muito sérios e não tão simpáticos.
61	Ivo	Acho que alguns meus colegas brasileiros são racistas, porque não me
62		deixam brincar com eles. Eles me olham como estrangeiros pela minha
63		aparência, mas eu nasci realmente no Brasil.
64	Leo	Não e nunca encontrei colegas que me olham de forma racista e diferente,
65		tipo bullying. Talvez porque eu entrei na escola brasileira desde pequeno e
66		consigo participar da conversa e consegui conviver com eles muito bem. Só
67		que não gosto muito de conversar por isso não quero falar muito na escola
68		brasileira.
69	Polly	Eu gosto da minha escola brasileira. Em geral, meus colegas são simpáticos
70		e bem amigáveis.
71	Rodrigo	E o que vocês acham da escola chinesa no Brasil?
72	Polly	<i>Eu acho que a escola chinesa é um ótimo espaço para a gente conhecer a</i>
73		<i>cultura chinesa. Fico muito feliz por estar aqui como se fosse eu estivesse na</i>
74		<i>China.</i>
75	Ivo	<i>Também fico feliz por poder estudar aqui na escola chinesa.</i>
76	Leo	<i>Também. Estou muito feliz porque temos muitos amigos aqui. Todos somos</i>
77		<i>chineses. Cada um de nós faz parte da cultura chinesa. Todos somos</i>
78		<i>chineses.</i>
79	Polly	<i>Apesar de ter nascido aqui no Brasil, eu sou chinês de sangue.</i>
80	Leo	<i>Sim, somos todos descendentes de dragão.</i>
81	Ivo	<i>Eu também acho.</i>
82	Rodrigo	O que vocês queriam fazer no futuro próximo?
83	Polly	Eu quero ir para China fazer faculdade, mas não tenho nacionalidade chinesa,
84		por isso seria um pouco difícil.
85	Leo	Também quero ir estudar na China. Só que minha mãe ainda não conversou
86		isso comigo.
87	Polly	<i>A minha mãe me respeita a minha decisão a respeito disso. Ela vai me apoiar</i>

88		<i>em estudar na China se eu quisesse ir. Na verdade, ela queria que eu fosse para</i>
89		<i>China no futuro.</i>
90	Ivo	<i>Eu também gostaria de ir estudar na China. Eu posso comunicar melhor na</i>
91		<i>China. Aqui no Brasil tenho muita dificuldade de comunicar com meus</i>
92		<i>colegas brasileiros.</i>
93	Leo	O meu caso é ao contrário.
94	Rodrigo	Muito obrigado pela entrevista.
95	Todos	Foi o nosso prazer.

Transcrição de entrevista 9 (Carolina e Célia)

1	Rodrigo	Olá! Posso gravar?
2	Todas	Sim.
3	Rodrigo	Obrigado! Primeiramente, vocês podiam me apresentar um pouco sobre
4		vocês mesmo?
5	Carolina	Bem. Meu nome é Carolina. Eu tenho 12 anos. Eu estudo no Colégio
6		Ipiranga. Eu nasci em São Paulo e depois fui morar no Espírito Santo e
7		depois voltei para cá.
8	Rodrigo	Ok. E você, Célia?
9	Célia	Meu nome é Célia. Tenho mesma idade que ela e estudo na mesma escola.
10		Estou no sexto ano e nasci no Brasil, em São Paulo.
11	Rodrigo	Quais línguas vocês falam?
12	Carolina	Sei falar chinês, português e LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais, mas
13		bem básico. Aprendi libras na escola no Espírito Santo. Sei também falar
14		dialeto dos meus pais, que é minnan hua, de Fujian.
15	Rodrigo	E você, Célia?
16	Carolina	Eu falo português e chinês. Também sei falar inglês e pouco espanhol que
17		aprendo na escola brasileira. E igual a ela, sei um dialeto de fujian, huangqi
18		hua. Mas ouvia mais e falava pouco. Consigo entender tudo.
19	Rodrigo	Vocês sempre estudam no Brasil?

20	Carolina	Eu não. Nunca fui estudar. Mas quando eu era bem pequena fui passear.
21	Célia	Eu também. Fui viajar só uma vez.
22	Carolina	Eu na verdade comecei a estudar chinês aqui na escola chinesa meio que no
23		jardim de infância e depois eu fui para Espírito Santo e parei de estudar. Lá
24		não tinha escola chinesa. E agora voltei a São Paulo reiniciei o meu estudo
25		de chinês aqui na escola chinesa.
26	Célia	Eu nasci no Brasil e depois quando eu era muito pequena a minha mãe
27		trabalhava muito e me deixou na casa da Carolina para estudar chinês com
28		ela. E depois me deixou na escola chinesa para aprender chinês.
29	Carolina	Só para complementar. A mãe dela não tinha muito tempo para cuidar dela e
30		deixou ela para Cristina para aprender chinês.
31	Rodrigo	Vocês gostam de estudar chinês?
32	Cristina	Gosto. Mas é muito difícil.
33	Célia	Acho que cada língua tem sua parte boa e sua parte chata.
34	Carolina	Sim, para mim, a parte chata é que eu prefiro estudar em casa.
35	Célia	Gosto de aprender língua, mas mais difícil para lembrar.
36	Rodrigo	O que vocês acham da língua chinesa, do mandarim e da cultura chinesa?
37	Carolina	Eu sempre ouço meus pais falando e falo bem. Só que tenho um pouco
38		dificuldade de escrever chinês.
39	Célia	Eu estudo chinês até quinto ano e agora só tenho reforço de português aqui.
40	Rodrigo	Vocês precisam de reforço em português?
41	Célia	Ela tirou dez ponto e é muito boa em português. Ela nem precisa de ficar
42		aqui na verdade ter aulas de reforço em português.
43	Carolina	Na verdade, eu fico aqui para terminar a lição de casa mesmo. Aí quando
44		terminar lição eu preparo matéria de prova.
45	Rodrigo	Vocês têm irmãos?
46	Carolina	Sum, eu tenho um irmão mais velho e ele fica na China. A gente conversa
47		em chinês.
48	Célia	Eu tenho um irmão mais novo e um mais velho. Eu converso com o mais

49		velho em chinês e o mais novo em português e chinês. Eu e meu irmão mais
50		velho ensinamos chinês para o nosso irmão mais novo.
51	Rodrigo	Seus pais falam chinês?
52	Carolina	Meus pais falam bem pouquinho de português e chinês, bem como minnan
53		hua. Eles misturam essas línguas.
54	Célia	Meus pais também. Misturaram mandarim e dialeto.
55	Rodrigo	Vocês têm amigos na escola brasileira?
56	Carolina	Eu tenho bastante amigos na escola. Eles me acham diferente e eu sou única
57		chinesa que eles conheceram e fala português bem.
58	Célia	Ela é melhor do que eu. Eu fico mais quietinha na escola. Eu sou mais tímida.
59	Rodrigo	O que vocês acham do Brasil e da cultura brasileira?
60	Carolina	Eu acho legal. Assim se o Brasil fosse menos corrupto seria melhor.
61	Célia	Acho que a comida brasileira é ainda muito bem. Se a política fosse melhor
62		acho que o Brasil seria melhor sem esses ladrões.
63	Carolina	Sim, ela está falando sobre a política.
64	Rodrigo	O que vocês planejam fazer no futuro?
65	Carolina	Eu quero ser astrônoma, cientista ou fazer intercâmbio para outros países
66		como Coreia do Sul, França ou Inglaterra.
67	Célia	Eu quero ser estilista.
68	Carolina	Eu gosto também.
69	Rodrigo	No dia a dia, vocês falam mais...?
70	Carolina	Falamos mais português, porque às vezes eu lhe chamo do seu nome chinês,
71		só que ela não me olhou.
72	Rodrigo	Qual é o seu nome chinês?
73	Carolina	HSY.
74	Rodrigo	Muito obrigado!
75	Todas	De nada.