

Socialização da linguagem e construção de conhecimento em PLH: a prática pedagógica com quadrinhos no contexto universitário

Language socialization and knowledge construction in PHL: pedagogical practices with comics in the university context

Brízzida Caldeira¹ e Tânia Saliés²

Universidade Aix-Marseille - França, Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Brasil

¹ E-mail: brizzidanastacia@hotmail.com | ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3164-0943>

² E-mail: tanas.salies@gmail.com | ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7564-7912>

RESUMO

A crescente imigração de brasileiros para países no exterior vem acarretando interesse em escala pelo português como língua de herança (PLH). Neste artigo, o desenvolvimento do PLH de um graduando da Universidade de Rennes 2 é analisado sob o enquadramento teórico-analítico da Linguística Cognitiva e da Socialização da Linguagem. O propósito foi verificar que processos cognitivos são propiciados na prática pedagógica de leitura mediada por quadrinhos e sua relação com a narrativa produzida pelo aluno na fase de pós-leitura. Para tal, a prática pedagógica e a narrativa foram examinadas à luz da Teoria dos Modelos Cognitivos Idealizados (MCIs) e da Integração Conceptual. A análise sublinha ter o aluno recuperado MCIs evocados durante a pré-leitura e a leitura e gerado ideias inéditas na narrativa, por Integração Conceptual ou mesclagem.

PALAVRAS-CHAVE:

Português como língua de herança. Histórias em quadrinhos. Categorização. Mesclagem. Socialização da linguagem.

ABSTRACT

The growing immigration of Brazilians to countries abroad has led to a large-scale interest in Portuguese as a Heritage Language (PLH). In this article, the development of the PLH of an undergraduate student at the University of Rennes 2 is analyzed from the theoretical-analytical perspective of Cognitive Linguistics and Language Socialization. The purpose was to verify which cognitive processes are afforded in a reading pedagogical practice mediated by comics and how they relate to the student's narrative in the post-reading phase. To this end, the pedagogical practice and the student's narrative are examined. The analysis shows that the student retrieved categories evoked during the pre-reading and reading and that he blended new ideas in his narrative.

KEYWORDS:

Portuguese as a heritage language. Comics. Categorization. Blending. Language socialization.

Recebido em:

Aceito em:

1. Introdução

Nos últimos anos, estudos sobre as línguas de herança e seu conseqüente desenvolvimento e manutenção vêm ganhando escala em decorrência do crescente fluxo imigratório da contemporaneidade (MONTRUL, 2016; FISHMAN, 2001). O cenário é similar no caso do português como língua de herança (AZEVEDO-GOMES, 2020; SILVA, 2016; 2019). Investiga-se não apenas fatores relativos à dinâmica familiar que possibilita o seu desenvolvimento (AZEVEDO-GOMES, 2020), mas também estratégias pedagógicas que possam mediar o processo em contextos de ensino-aprendizagem (SILVA, 2016; 2019). Neste artigo, recortamos dados de Caldeira (2021) para examinar o desenvolvimento do português como língua de herança (PLH) de um graduando da Universidade de Rennes 2, de nacionalidade portuguesa, na forma de um estudo de caso, tendo como enquadramento teórico-analítico os Modelos Teóricos da Linguística Cognitiva (LAKOFF, 1987; LITTLEMORE, 2015; FAUCONNIER; TURNER, 2002) e a Socialização no uso da Linguagem (OCHS; SCHIEFFELIN, 2011; DUFF; TALMY, 2011; LEE; BULCHOLTZ, 2015; HE, 2017).

Nesse enquadre, a cognição é um fenômeno situado (BARSALOU, 1987), que se consubstancia na ação do sujeito cognoscente no mundo, à luz de uma perspectiva (*construal*) por ele assumida em cenas interacionais. Sua natureza é ainda constituída pelas emoções, aspectos sócio-históricos, culturais e linguísticos que configuram a experiência (JOHNSON, 1999). Como tal, a cognição situada atua diretamente nos processos de significação e de ensino-aprendizagem. Estratégias pedagógicas que orientem os processos de significação em sala de aula para o uso da língua e sua consequente mediação da interação com outros ou com objetos e acontecimentos em práticas de linguagem favorecem a performance da cognição situada e facilitam a negociação de sentido.

Sob essa perspectiva, introduzimos e analisamos uma prática de leitura mediada por quadrinhos, que funciona como gatilho para a criação de uma narrativa escrita pelo aluno. As pistas verbais presentes na narrativa sinalizam os possíveis processos cognitivos realizados por ele durante a atividade e iluminam o papel da Socialização da Linguagem (DUFF; TALMY 2011; HE, 2017) no desenvolvimento da língua de herança.

Duas foram as perguntas de pesquisa: (1) Qual a relação das práticas de leitura e da manipulação de histórias em quadrinhos com o desenvolvimento do PLH de um aluno no contexto universitário? (2) Que processos cognitivos são propiciados na prática pedagógica e que relação têm com a narrativa produzida pelo aluno? Para responder a essas questões, verificamos: (1) que Modelos Cognitivos Idealizados (LAKOFF, 1987) foram evocados durante a leitura e a prática *per se*; e (2) que processos de categorização (LITTLEMORE, 2015) se mostram presentes em uma narrativa produzida pelo aluno ao final da prática pedagógica. Tais dados foram gerados na Universidade Rennes 2, em aulas ministradas para a turma do último ano da graduação em português, pela primeira autora³.

Conjecturamos que práticas de linguagem alinhadas com a cognição situada e a socialização da língua de herança (LH) disponibilizam pistas para a ativação de Modelos Cognitivos Idealizados (MCIs) que podem permitir a integração do conhecimento, na forma de novos espaços de significação, a mescla. Do mesmo modo, conjecturamos que tais práticas podem ser facilitadas pela mediação de histórias em quadrinhos. É isso que iremos verificar na análise da narrativa produzida pelo aluno.

³ Os dados são um recorte dos utilizados na tese de doutoramento da primeira autora (CALDEIRA, 2021).

2. Língua de herança

O conceito de língua de herança (LH) congrega segunda e terceira gerações de emigrantes de uma dada nação (BARBOSA; FLORES, 2011). Porém, ela também contempla os falantes de uma língua com a qual haja conexão histórica, afetiva e pessoal, sem haver necessariamente proficiência real no uso da língua (VALDÉS, 2001; MONTRUL, 2016; SPITZ; SALIÉS; MOAL, 2021; SALIÉS; SPITZ; CALDEIRA, no prelo). Essa varia em grau, em função das experiências e do contato que os falantes de LH tenham tido com a língua.

A complexidade do termo envolve ainda o próprio estatuto da língua de herança, posto que geralmente é a primeira língua com que os Falantes de Herança (FH) têm contato e a qual a literatura na área se referiria como língua materna. No entanto, muitos desses FH não desenvolvem a LH completamente, pois a língua do país de acolhimento passa a ser a dominante assim que entram na escola. Em outras palavras, as oportunidades de exposição à LH decrescem e impactam a socialização no e pelo uso da língua (DUFF; TALMY, 2011; HE, 2017; SALIÉS; SPITZ; CALDEIRA, no prelo) assim como o seu desenvolvimento pleno.

O entendimento do termo LH envolve ainda dar conta dos FH que desenvolveram a língua por intermédio da conexão cultural e/ou afetiva com ela estabelecida, na interação com parentes paternos ou maternos, a família ampliada (FISHMAN, 2001; VAN DEUSEN-SCHOLL, 2003; POLINSKY; KAGAN, 2007). A proficiência desses FH na língua pode ou não ser mensurável e muitos deles vêm a se interessar pelo estudo formal da LH em outra etapa da vida, durante a adolescência ou a fase adulta. Esse é o perfil do aluno cujo caso analisamos neste artigo.

3. A socialização da linguagem e a aula de PLH

A Teoria da Socialização da Linguagem (DUFF; TALMY, 2011; HE, 2017; OCHS; SCHIEFFELIN, 2011) tem como premissa básica que a língua medeia a socialização de aprendizes no processo de virem a ser membros de uma comunidade de fala. A teoria ilumina os aspectos interacionais, sociais e culturais que se entrecruzam com o desenvolvimento linguístico e a construção de conhecimento. Interessa-se especialmente por estudar a forma como a “língua reflete e emerge de formas de conhecimento cultural, social e ideologicamente situadas que são aprendidas no e pelo uso” (DUFF; TALMY, 2011, p. 95).

Nesse sentido a socialização da linguagem como teoria parece-nos permitir que os FH “entendam e recriem as expectativas sobre a língua, assim como repensem-nas juntamente com suas normas”⁴ (LEE; BUCHLOTZ, 2015, p. 324) à medida em que o processo de ensino-aprendizagem progride em um espaço eminentemente social, dinâmico, mediado por artefatos culturais que “convirjam para o capital sociocultural e afetivo da LH” (SPITZ; SALIÉS; MOAL; 2021, p. 158-159). Nesse espaço, os FH negociam sentidos, coconstróem conhecimento e se sensibilizam para aspectos da cultura que lhes eram desconhecidos.

Como se trata de uma área com muitos vieses de investigação, que teve sua origem na antropologia (OCHS; SHIEFFELIN, 2011), concentramo-nos aqui naquele que nos últimos dez anos veio a contemplar as línguas em contato, o bilinguismo e os falantes de herança (FH), nosso foco de estudo (DUFF; TALMY, 2011; HE, 2017). Nele, como argumentam De Leon e García-Sánchez (2020, p. 134), não se pode interpretar a exposição linguística como aquela que acontece apenas por meio da interação oral com outros. Deve-se sim considerá-la como aquela que também acontece na interação com saberes, multimodos, expressões gestuais e corpóreas, assim como com o afeto. Além disso, como ainda argumentam as autoras, as rotinas interacionais posicionam os FH como coconstrutores do significado e agentes transformadores de saberes.

A prática pedagógica da qual o FH em tela participou inspirou-se nessa abordagem e procurou fazer da sala de aula um espaço de encontros entre a primeira autora, multimodos e gêneros variados, modalidades oral e escrita da língua portuguesa e os FH. Um espaço, seguindo He (2017), em que os sentidos e as sensibilidades foram negociados com a mediação da língua e das práticas pedagógicas. Um espaço de cognição situada (BARSALOU, 1987).

4. O contexto do estudo: PLH na Universidade Rennes 2

A prática pedagógica objeto do estudo aconteceu na Universidade Rennes 2, na França. Embora houvesse alunos de diferentes perfis no grupo⁵, neste artigo estudamos o caso de um aluno de PLH, o Pierre. Pierre⁶ é francês, tem 21 anos, e vem de família portuguesa. Em uma

⁴ “LS enables cultural newcomers to understand, recreate, and rethink language expectations and norms as well as to engage in new practices” (LEE; BUCHLOTZ, 2015, p. 324).

⁵ Ver CALDEIRA (2021). Na turma de Pierre havia alunos de PLNM e PLE também.

⁶ Nome fictício visando ao anonimato do aluno. Todas as informações foram fornecidas em uma entrevista semiestruturada realizada com o aluno durante a geração de dados.

entrevista informal realizada para esta pesquisa, explicou ter escolhido o português como habilitação por desejar conhecer mais sobre a sua história pessoal e entender suas raízes.

Seus avós são portugueses, moram em Portugal e ele costuma visitá-los todo verão, ocasiões em que mais usa a língua. Embora a mãe seja falante de PLH de segunda geração, não fala a LH com os filhos, apenas quando conversa com os próprios pais. Seu conhecimento do português restringe-se à oralidade e é informal. Já Pierre a estudou sistematicamente na escola, durante a adolescência e na universidade. Na entrevista, relatou o desejo de vir a usar o PLH para se comunicar com a mãe e a irmã.

Cabe ainda mencionar que o aluno integra a turma de nível avançado (último ano da graduação) e tem aulas uma vez por semana, durante duas horas. Na ementa da instituição, constam aspectos gramaticais, já abordados em anos anteriores, e temáticas sociais e culturais dos países de língua portuguesa, em uma abordagem pluricêntrica, que reconhece o português “em toda a sua diversidade, como língua de muito(a)s, não apenas no espaço dos países que o têm como língua oficial, mas também incluindo a sua grande diáspora, além dos seus falantes como língua não materna” (MENDES, 2021, p.1). A ementa propõe ainda o uso de atividades pautadas em diferentes gêneros textuais.

Assim sendo, e inspiradas pela cognição situada e pela Socialização da Linguagem, utilizamos reportagens, gráficos, vídeo, poema, fotos de obras de arte durante o processo de leitura que culminou com os quadrinhos. O tema foi o movimento migratório no Brasil, com ênfase no deslocamento de retirantes da região nordeste para o sudeste.

5. O processo de compreensão leitora e os quadrinhos

A tira é um dos gêneros que compõem o hipergênero histórias em quadrinhos (RAMOS, 2009; 2017). É definida por Ramos como “um formato utilizado para veiculação de histórias em quadrinhos em suportes e mídias impressos e digitais” (2017, p. 31). Varia em termos de formato e número de quadrinhos, podendo ser acompanhada de elementos paratextuais, como título e nome do autor.

Textos multimodais, como as tiras, envolvem processos cognitivos complexos durante a compreensão leitora (RAMOS, 2005; SOUZA, 2013). Para além dos processos ascendentes (decodificação das palavras e acesso as suas representações ortográficas, fonológicas e semânticas), requer inferências possibilitadas por processos descendentes (associações entre

partes do texto e da informação textual com o conhecimento prévio do leitor) (KENDEOU et al., 2014; OLIVEIRA, 2014; DELL'ISOLA, 2001). “Se o leitor decodifica as palavras de forma errada, os processos de mais alto nível já receberão informações equivocadas, o que afetará a compreensão” (OLIVEIRA, p. 382) e a integração das informações verbo-visuais presentes na tira de modo desfavorável.

Segundo os Modelos Teóricos da Linguística Cognitiva, o conhecimento adquirido pelo leitor ao longo da vida é o conjunto de MCIs ativados, e a integração dos processos ascendentes e descendentes na compreensão leitora são as operações que alavancam a Integração Conceptual (FAUCONNIER; TURNER, 2002). É por meio dela que novos sentidos emergem.

No contexto de PLH, o processo pode envolver um custo cognitivo maior, pois exige conhecimento sistemático da língua portuguesa, de seus mecanismos de coerência textual e do contexto sociocultural. Ao mesmo tempo, exige também que tal conhecimento permaneça ativo na memória de trabalho enquanto o FH tenta interrelacioná-lo com MCIs correlatos (BADDELEY; HITCH, 1994; OLIVEIRA, 2014). Se a leitura envolver imagens que complementam as informações verbais, como no caso da tira, um conjunto maior ainda de pistas fica disponível para essas operações.

No caso do desenvolvimento de outras línguas que não a materna, como o aqui analisado, envolve recategorização ou a reconstrução de MCIs com base em experiências de uso já armazenadas, sendo uma delas a leitura (LITTLEMORE, 2015; CALDEIRA, 2021). Ou seja, na compreensão leitora, processos linguísticos, cognitivos e socioculturais, acionados pelas informações verbo-visuais no texto e pela mente do FH precisam ser integrados (RAMOS, 2005; SOUZA, 2013). A Teoria da Integração Conceptual (FAUCONNIER; TURNER, 2002) oferece uma possível alternativa para como se dá essa integração no processo de significação. Por isso a utilizaremos como ferramental analítico.

6. A Teoria da Integração Conceptual

Um dos requisitos da Integração Conceptual é evocarmos informações estocadas na memória por meio da categorização (ROSCH, 1975), “processo através do qual agrupamos entidades semelhantes (objetos, pessoas, lugares etc.) em classes específicas” (FERRARI, 2014, p. 31), com base nas experiências no e pelo uso da língua. Foi esse o conceito que levou Lakoff (1987)

a cunhar o termo MCI e a associá-lo à noção de *frames*⁷ (FILLMORE, 1982). Para o autor, os MCIs formam um “conjunto complexo de *frames* distintos” (FERRARI, 2014, p. 53), armazenados na memória de longo prazo. Ao serem acionados por pistas verbo-visuais, os MCIs estruturam elementos de espaços de significação parciais, que vão sendo construídos à medida em que pensamos e falamos para fins de compreensão e ação local” (FAUCONNIER; TURNER, 2002, p. 40)⁸ – os espaços mentais (FAUCONNIER, 1997).

Apesar de operarem *on-line*, os espaços mentais podem ser armazenados na memória de longo prazo. Isso acontece quando atuam simultaneamente em rede de quatro ou mais espaços mentais, no que Fauconnier e Turner (2002) denominam Teoria de Integração Conceptual (TIC). Dos quatro espaços constituintes da rede de integração ou mesclagem, dois pelo menos são espaços de *input*, estruturados por *frames* e MCIs ativados por pistas linguísticas, imagéticas e/ou experienciais. Na rede, associam-se por meio de mapeamentos parciais entre suas partes e contrapartes. As relações existentes entre os mapeamentos dentro dos espaços (intraespacial) e entre eles (interespaical) são chamadas pelos autores de Relações Vitais de analogia, desanalogia, papel-valor, identidade etc. São elas que determinam a estrutura-mescla resultante da integração, podendo sofrer compressões. E é no espaço mescla que surgem sentidos inéditos, reflexo da capacidade imaginativa da mente humana (TURNER, 2014). Além dos espaços de *input*, a rede requer ainda um espaço genérico, que se projete sobre os espaços de *input* e coordene as relações e mapeamentos. Esse espaço contém elementos mais abstratos, que sejam comuns aos espaços de *input*, como por exemplo, ações, sentimentos, papéis, trajetórias, modelos culturais etc.

A mesclagem conceptual, conforme estudos anteriores no âmbito da prática de leitura no ensino de línguas (RAMOS, 2005; SOUZA, 2013; SALIÉS, 2017), representa um processo cognitivo fundamental para a compreensão. Souza (2013), por exemplo, no âmbito da compreensão leitora em língua materna, observou ser o processamento metafórico e a construção de mesclas os maiores obstáculos na leitura de quadrinhos enfrentados por alunos da Rede Municipal de Duque de Caxias na Prova Brasil. As respostas-alvo nas provas analisadas contra o desempenho dos alunos exigiam mesclagem. A grande maioria dos alunos, no entanto, não logrou sucesso em realizar a operação, deixando de acertar as questões. Como já pontuado por Ramos, Souza e

⁷ “Sistema estruturado de conhecimento, armazenado na memória de longo prazo e organizado a partir da esquematização da experiência” (FERRARI, 2014, p. 50), como tal, organiza o significado das palavras e construções gramaticais na mente humana.

⁸ “Mental spaces are small conceptual packets constructed as we think and talk, for purposes of local understanding and action” (FAUCONNIER; TURNER, 2002, p. 40).

Saliés, se o aluno apresenta dificuldade nos processos ascendentes, as pistas verbo-visuais dificilmente ativarão os processos sociocognitivos necessários para associá-las aos MCIs e integrá-las, na forma da compreensão leitora. Ou seja, não vai ocorrer a integração entre os processos linguísticos, cognitivos e socioculturais oriundos tanto da mente do aluno quanto do texto lido (LOPES, 2006).

No caso do PLH aqui analisado, como a exposição ao contexto sociocultural e aos modelos de uso e a experiência no uso da língua são naturalmente menos frequentes, se MCIs ativados nas práticas pedagógicas de leitura reaparecerem na narrativa do Pierre e derem sustentação para o surgimento de mesclas, teorizamos ter havido desenvolvimento linguístico por parte do aluno, motivado pela leitura dos quadrinhos.

7. A prática pedagógica mediada por quadrinhos

O conjunto de atividades da prática pedagógica da qual Pierre participou visou à leitura de uma tira da Turma do Xaxado de Antonio Cedraz, que retrata o retorno de uma família de retirantes à terra natal. Foram mediadas em português, e os materiais utilizados (imagens, obras de arte, reportagem, vídeo e poema) retirados de fontes brasileiras. Houve interação entre os alunos e deles com a primeira autora, sem preocupação com erros ou correções, de modo que se sentissem seguros para produzir discurso. Dividiram-se em pré-leitura, leitura e pós-leitura.

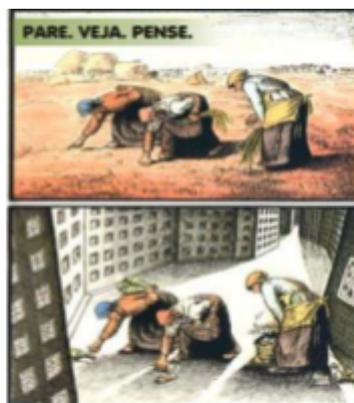
7.1 A pré-leitura

As atividades desta fase visaram à ativação de MCIs a partir do estoque de conhecimento de Pierre e de imagens, reportagens, vídeo, poema compartilhados com ele e colegas de turma. Além disso, a etapa propiciou oportunidades de categorização e compreensão de termos-chave (“sertão”, “retirante”, “êxodo rural”, “migração”) para a compreensão da tira e realização das atividades de pós-leitura (a narrativa) em PLH.

A Figura 1 deu início à pré-leitura, ao motivar reflexão alongada sobre migração e o significado da expressão “êxodo rural”, desdobrada em outras pelas contribuições dos alunos (características geográficas e econômicas do nordeste brasileiro, os movimentos migratórios). Cumulativamente, chegou-se à questão central: qual seria a razão de as pessoas deixarem sua terra natal para residir em outras regiões do Brasil? O nível de conhecimento linguístico e cultural

da turma de Pierre permitiu uma discussão produtiva, em que vários MCIs foram ativados, e seus atributos listados na lousa.

Figura 1: Representações de êxodo rural



Fonte: Secretaria de Educação do Paraná (2020)

Visando ao pensamento associativo, outras três figuras de obras de arte brasileiras foram apresentadas, retratando a mesma temática (famílias em situação de êxodo rural; Figura 2): que pontos em comum havia entre as figuras 1 e a 2? Os quadros introduziram o termo “retirante”, e os alunos elencaram uma série de elementos a fim de organizar os atributos dessa categoria. O processo se deu interacionalmente, propiciando aos alunos oportunidades de agirem na língua-alvo e aprenderem uns com os outros: eles se socializaram no e pelo uso do PLH (DUFF; TAMLY, 2011; HE, 2017).

Figura 2: Retirantes na arte brasileira



“Os retirantes” (MIGUEL, 2004)



“Retirantes” (PORTINARI, 1944)



“Segunda classe” (AMARAL, 1923)

Fonte: CORDEIRO (2010)

Com base no conhecimento já construído, foi feita a leitura de uma reportagem⁹ sobre o início das migrações e do êxodo rural no Nordeste em conjunto com gráficos contendo dados sobre as consequências desses movimentos migratórios. Dentre elas, a sobrecarga de pessoas nas cidades e o decorrente desemprego. A opinião de cada um a respeito do tema foi compartilhada.

A última atividade da pré-leitura incluiu assistir a um trecho do vídeo¹⁰ “Morte e Vida Severina” e ler os sete parágrafos iniciais do poema de João Cabral de Melo Neto de mesmo título, em que Severino, o retirante, explica ao leitor quem é e quais os seus objetivos. A interação com esses materiais permitiu não só o desenvolvimento de aspectos relacionados à prosódia e às nuances dos sotaques brasileiros, mas também elencar os atributos do retirante e suas possíveis motivações para migrar.

Em suma, a pré-leitura, permitiu que Pierre recategorizasse o conceito de “retirante”, a partir da perspectiva brasileira refletida nas obras de arte, na reportagem e na literatura. O quadro 1 apresenta os atributos da categoria elencados durante as atividades e os MCI evocados pelas pistas multimodais disponibilizadas durante essa etapa prévia.

Quadro 1: A categoria “Retirante” e os MCIs evocados na pré-leitura

“Retirante”	MCIs
<i>Migra para outra região</i>	Família
<i>Busca uma vida melhor</i>	Mudança
<i>Situação econômica baixa</i>	Seca
<i>Situação de desemprego</i>	Fome
<i>Pode ter uma família com muitos filhos</i>	Trabalho
<i>Morava em região seca e pobre</i>	Viagem
<i>Saúde pode ser precária</i>	Tristeza
<i>Pode passar fome</i>	
<i>Parece triste</i>	

Fonte: CALDEIRA (2021, p.111)

7.2. A leitura

⁹ Fonte: <http://coisadeceareense.com.br/exodo-rural-e-migracao/>

¹⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?reload=9&v=cIKnAG2Ygyw>

Pierre leu a tira da Turma do Xaxado¹¹ (Figura 3) inicialmente em silêncio e depois, em conjunto com os colegas de turma. Dúvidas eventuais foram sanadas oralmente e possíveis interpretações foram coconstruídas em grupo. A tira mostra a alegria do personagem Xaxado, protagonista e filho de um cangaceiro local, com a chegada da chuva no sertão. O personagem se diz feliz por a chuva ter trazido de volta o que a seca levou, como a vegetação, o verde das plantas e as famílias de retirantes. Várias são as pistas verbais que acionam MCIs na tira. Dentre elas encontram-se “seca”; “levou embora”; “verde das plantas”; “pessoas”; “fugido”; “cidades grandes”.

Figura 3: Tira da Turma do Xaxado



Fonte: Cedraz (2012)

Há ainda na tira pistas visuais, como o cenário chuvoso em si; a mata verde abundante; e a família com a expressão de felicidade por retornar à terra de origem. Elas interagem com as pistas verbais no processo de significação. Os sentimentos dos personagens são sinalizados pela expressão da sobrancelha, boca e olhos. São representações que se contrastam com as expressões faciais tristes observadas nos quadros de Portinari e Tarsila do Amaral, nos quais as famílias fogem da seca. Essas pistas estão diretamente ligadas àquelas que emergiram na pré-leitura e mantêm no foco de atenção os mesmos MCIs do Quadro 1, com exceção ao de “tristeza”, uma vez que a família está feliz em voltar para casa. As pistas verbo-visuais e os respectivos MCIs por elas evocados encontram-se resumidos no Quadro 2.

Quadro 2: Pistas verbo-visuais e MCIs evocados pela tira do Xaxado

¹¹ Criada em 1998 pelo quadrinista baiano Antônio Cedraz, a Turma do Xaxado retrata as aventuras de seis personagens brasileiros que vivem na região nordeste, possuem diferentes formas de falar, pensar e agir, e pertencem a várias classes socioeconômicas. Uma das principais características das histórias é a reflexão crítica sobre diversas situações, como a seca, o desmatamento, a fome, o preconceito, os sotaques e expressões lexicais que existem no Nordeste, entre outros.

Pistas verbais	Pistas visuais	MCI
<ul style="list-style-type: none"> - Seca - Levou embora - Verde das plantas - Pessoas - Fugido - Cidades Grandes 	<ul style="list-style-type: none"> - Cenário chuvoso - Mata verde abundante - Família - Expressão facial de alegria 	<ul style="list-style-type: none"> - Família - Mudança - Abundância - Fatura - Viagem - Felicidade

Fonte: CALDEIRA (2021, p.113)

7.3 Pós-leitura

Motivado pela leitura da tira, Pierre deveria imaginar uma história para a família de retirantes que volta à sua terra natal. Ao fazê-lo, deveria tentar responder às seguintes questões: O que aconteceu com os retirantes? Por que foram embora? O que aconteceu no lugar para onde foram e por que voltaram à sua terra? As respostas não estão presentes na tira, somente poderiam ser geradas pela imaginação de Pierre, a partir dos processos de significação propiciados pelas atividades de pré-leitura associadas às pistas verbo-visuais da leitura dos quadinhos *per se*. A história imaginada por Pierre é objeto da análise empreendida na seção 6.

8. A história de Pierre

A história criada por Pierre (Figura 4) mostra ter ele recuperado da memória os MCIs de “buscar uma vida melhor”, “passar fome”, “necessidades financeiras”, “viagem”, “família” e “seca” dentre outros que esperávamos estar presentes na narrativa, já que respondem às questões norteadoras da atividade proposta e representam a trajetória de um “retirante”.

Figura 5: Narrativa do Pierre

Isso é a história de uma família sem nome. Pais e menino moravam
 numa pequena casa no sertão. Por causa de seca e porque a mulher
 estava grávida, o pai decidiu deixar a sua terra estéril para encontrar
 um trabalho na nova fábrica de lixte J. que construa automóveis. A
 viagem foi muito longa de pé e depois um mês e meio de calor e de
 fome, a família chegou na cidade. Os pais trabalhavam muito para
 pagar a dívida e o menino escavava lixo quando a fome estava tão
 insuportável. Mas um dia, uma boa notícia chegou na cidade - uma chuva
 sazonal apareceu sobre o sertão e, segundo os jornais, uma floresta estava
 nascida no lugar do antigo deserto. Tão rápidos quanto chegaram,
 a família deixou a triste cidade para ir ao sertão verde, ainda
 de pé, mas com sorriso nos lábios. Quando a família foi na sua antiga
 propriedade, não reconheceu nada. Neste momento, a mãe sentia dores
 no seu abdômen. Minutinhos depois, a nova criança apareceu, numa nova
 floresta, com pais felizes. Hoje o sertão está o verdadeiro paraíso
 e os seus habitantes vivem em paz e alegria.

Fonte: CALDEIRA (2021)

Tematicamente, seu texto deixa no foco de atenção as quatro etapas da vida do “retirante” – a vida na terra de origem; a viagem em fuga da seca; a vida na cidade grande; e a volta para o Nordeste. Cada uma delas reflete atributos da categoria “retirante” e evoca MCIs ativados na pré-leitura. Interpretamos ser a tematização por ele textualizada um índice do papel que as atividades da prática pedagógica desempenham no desenvolvimento linguístico do aluno. As práticas de pré-leitura não só ativaram processos cognitivos (MCIs), mas também os mantiveram no foco de atenção como demonstra o aluno em sua produção escrita. Ele situa a narrativa no passado e mostra a família retornando com um bebê. Ou seja, a migração foi provocada pela situação financeira precária e pela gravidez da esposa. O quadro 3 resume as características da narrativa de Pierre.

Quadro 3: A narrativa de Pierre

	<i>Narrativa - temas</i>	<i>Características</i>	<i>MCIs recuperados</i>
P A R T E I P A R T E	A vida do retirante na terra natal	Casa pequena Terra estéril Situação financeira precária Esposa grávida	Retirante no nordeste CAUSAS da migração: Pobreza Seca Família com muitos filhos Fome
	A viagem em fuga da seca	Percurso sofrido Fazem o trajeto a pé por 1 mês Passam calor e fome	Retirante Mudança / Viagem Busca de uma vida melhor Pobreza Desemprego Fome
	A vida na cidade grande	Família trabalhava muito Filho catava lixo Fome Trabalho informal Desemprego	Retirante na cidade Desemprego Fome Pobreza Família Trabalho
	A volta para o nordeste	Notícia: chuva no sertão Abandonam a cidade triste Deslocamento a pé Sorriso nos lábios De volta ao paraíso	Retirante: Família com muitos filhos Mudança / Viagem Sertão

I
V

Bebê nasce

Fonte: as autoras

O MCI de “retirante” e seus atributos foram recuperados da memória na produção da narrativa e permanecem ativos nas quatro partes da história de Pierre. Isso demonstra ter havido construção de conhecimento no uso da língua alvo.

Na parte três, em especial, Pierre faz referência à segunda imagem apresentada durante a atividade de pré-leitura (Figura 2) e à discussão sobre o desemprego que também existe na cidade grande e que leva muitos retirantes a trabalharem informalmente recolhendo resíduos. Trata-se de um contexto que implica muitas vezes em necessidades relativas à sobrevivência. Atributos relativos à vida do retirante na cidade remontam à essa troca de ideias.

Já na quarta parte da narrativa, Pierre cria uma notícia de jornal que provoca a volta dos retirantes para a terra natal. Na notícia a “chuva torrencial” que cai no sertão transforma a terra seca em uma floresta. Mesmo no penoso percurso, há sorriso nos lábios, pois a cidade grande e sua tristeza ficam para trás. Além de recuperar MCIs ativados durante a pré-leitura, evoca outros presentes na tira por ele lida. Por exemplo, evoca o MCI de floresta e de alegria.

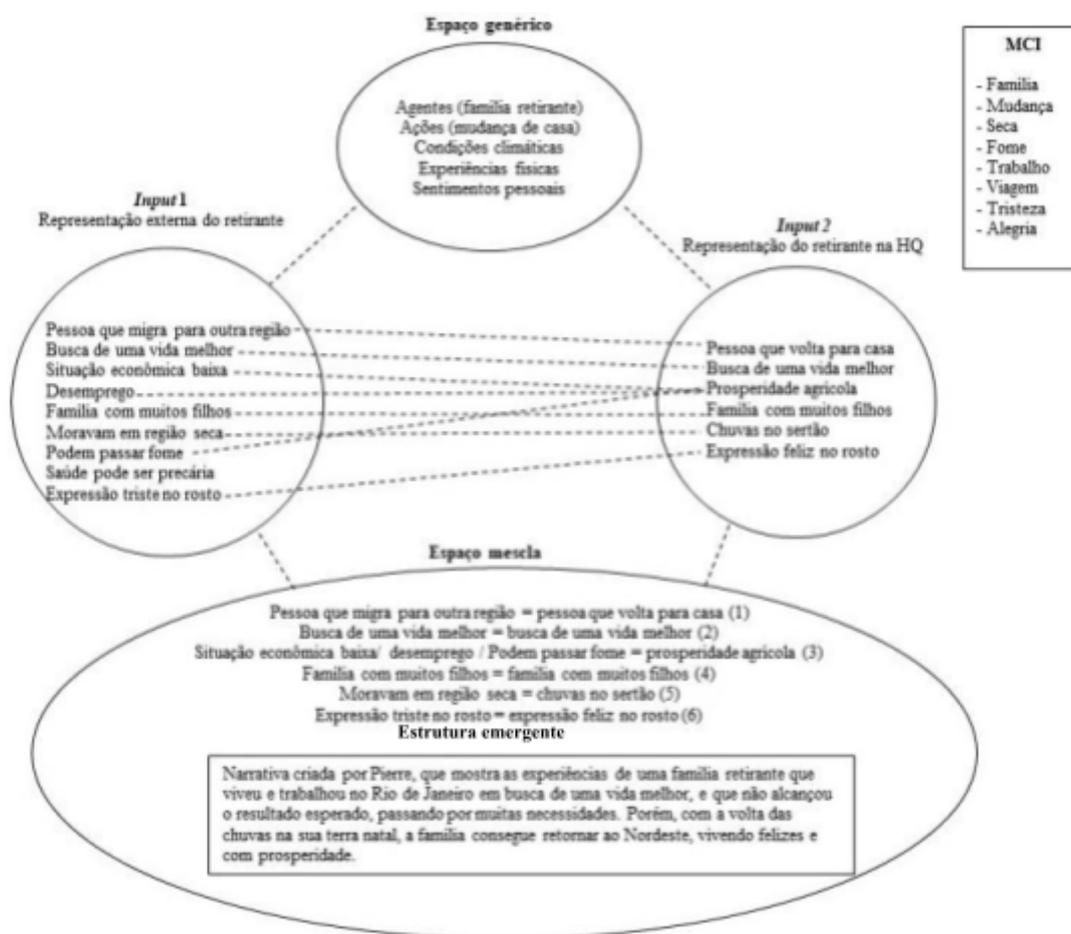
Todos os outros detalhes do cenário e das ações que compõem a história (como o nascimento do bebê) são inéditos e imaginados por Pierre, com base nos processos cognitivos ativados na pré-leitura e na leitura, e que foram estocados na memória na forma de conhecimento. Esse conhecimento inédito emerge da integração conceptual de elementos dos vários espaços de significação evocados ao longo da interação em sala de aula.

8.1. Pierre e a integração conceptual: a narrativa como uma ideia inédita

Segundo Turner (2014), é no espaço mescla que emergem ideias inéditas. Pierre em sua narrativa nos mostra isso. Ao integrar elementos de diferentes espaços de significação, o aluno mapeia as partes e contrapartes dos dois espaços de *input*. O *input 1* é composto por elementos que remontam à representação do retirante nas obras de arte, na reportagem e na poesia. Já o *input 2* diz respeito à representação do retirante dentro da HQ. Ambos os espaços de entrada são estruturados pelos MCIs ativados durante a prática pedagógica e recuperados pelo aluno na produção narrativa e pelos MCIs evocados pelo aluno de forma agentiva. Ambos os *inputs* são

estruturados pelo mesmo *frame* organizacional¹², “retirante”, portanto, trata-se de uma Rede Reflexiva/Espelhada. Enquanto um deles é estruturado por um *frame* motivado pelas obras literárias e artísticas com que Pierre interagiu (representação externa), o outro o é pelo *frame* da HQ. Ao mesmo tempo, em ambos os espaços de *input* há relações intraespaciais, pois os elementos dos espaços e o retirante (que é o referente) se relacionam por “propriedade”, já que os elementos dos *inputs* são atributos da categoria “retirante”, seja os que a pré-leitura evocara ou aqueles emergentes das pistas verbo-visuais da tira do Xaxado. Essas relações encontram-se diagramadas na Figura 5.

Figura 5: A ideia inédita de Pierre



Fonte: CALDEIRA (2021, p. 116)

¹² O *frame* organizacional fornece a topologia dos espaços de *input* organizados por Pierre e é o responsável pelas relações estabelecidas entre os seus elementos.

No entanto, os espaços de *input* se relacionam entre si também. Há, por exemplo, relações vitais de “analogia”, que salientam a comparação entre as duas representações de “retirante”; há relações vitais de “mudança”, pois há transformação da situação de vida do retirante representada na arte e na literatura para aquela representada na HQ. Dentro dessa relação vital existem ainda compressões de tempo, espaço e identidade, referentes ao tempo exigido para que a mudança aconteça, aos deslocamentos espaciais necessários à mudança e à própria visão identitária das famílias de retirantes, conforme representadas na literatura e arte brasileiras e na HQ. Essas relações interespaciais são projetadas no espaço-mescla e sofrem compressões (representadas por números entre parênteses na mescla), conforme mostra o diagrama na Figura 5.

Olhando mais especificamente para cada **mapeamento** entre os elementos dos *inputs*, sublinhamos algumas dessas relações: a relação de “intencionalidade” (2), que motiva a mudança das famílias da representação no *input 1* e no *input 2*, que é comprimida em “singularidade” no espaço-mescla; a relação de causa-efeito (3) derivada do mapeamento entre três elementos do *input 1* e apenas um elemento do *input 2*, comprimida por relações de “mudança”, “tempo” e “espaço”, já que as mudanças climáticas (indicadas também no espaço genérico) provocam mudanças positivas na vida da família; outra relação de causa e efeito (5) entre as chuvas e o retorno da família para a terra natal, comprimida na mescla por relações de “mudança”, “tempo” e “espaço”; e uma relação de “causa e efeito” (6) entre o que motiva a tristeza no *input 1* e a alegria no *input 2*, comprimida por relações de “mudança” e “parte-todo” na mescla. Tanto a alegria quanto a tristeza refletem o conjunto de sentimentos que as causam.

No entanto, o **espaço-mescla** contempla também uma estrutura inédita: a própria narrativa escrita por Pierre. É o aluno quem mapeia mentalmente os elementos de cada espaço e os projeta seletivamente no espaço-mescla, gerando uma ideia nova. Essa estrutura emergente é configurada por relações anteriormente inexistentes entre os espaços individuais de significação e pela própria força imaginativa do aluno, que o levou a elaborar novos sentidos para além daqueles existentes nos espaços de entrada. Ou seja, o retorno para a terra natal só é possível no espaço mescla. Nele, a terra árida e a terra próspera se ligam por relações vitais de causa-efeito, e tristeza e felicidade entram em relação de desanalogia, devido à complementação entre experiências armazenadas na memória (MCIs).

Revisitando a trajetória de Pierre

Ressoando a voz de Saliés (2017), Ramos (2005) e Souza (2013), neste estudo de caso, a pré-leitura desponta como a fase da leitura que abre as portas para a socialização da linguagem e consequente construção de conhecimento. Saliés, Ramos e Souza ao teorizarem sobre a pré-leitura, sublinharam, em especial, o papel que a fase desempenha na ativação de processos cognitivos como a categorização e a mesclagem conceptual. Os dados aqui presentes corroboram a interpretação das autoras, conforme evidenciado pelos MCIs ativados ao longo da pré-leitura e que se manifestaram na Integração Conceptual ao lado de outros inéditos evocados pelo FH ao narrar a história dos retirantes segundo perspectiva própria.

À luz da análise e de nosso enquadre teórico, o uso de quadrinhos propiciou a Pierre valiosas oportunidades de socialização no e pelo uso da linguagem (OCHS; SCHIEFFELIN, 2011; DUFF; TALMY, 2011; HE, 2017). O aluno foi exposto não apenas à oralidade no uso do PLH, mas a multimodos em uma prática pedagógica dinâmica, que despertou sua curiosidade de modo descontraído e envolvente (DE LEÓN; GARCÍA-SANCHÉZ, 2020). Foram as pistas verbo-visuais da HQ que inspiraram as atividades de pré-leitura durante a qual o FH conviveu com vários artefatos culturais (obras de arte, vídeo, poema, reportagem), expressões faciais, gêneros, registros escritos e orais do português e participou efetivamente de discussões sobre temáticas alinhadas ao tópico “migração”. Foram as pistas verbo-visuais da pré-leitura e da HQ que alimentaram os processos de categorização e recategorização no uso da língua alvo, que viriam a servir a Integração Conceptual consubstanciada na narrativa de Pierre. Tais pistas verbo-visuais, ativaram na mente do FH vários MCIs e *frames* (ver quadros 1 e 2), responsáveis pela estruturação de espaços individuais de significação (*input 1*, *input 2*, espaço genérico) e pelas relações vitais que o aluno estabeleceu seletivamente entre esses espaços. Foram essas relações que Pierre comprimiu no espaço mescla, na forma de ideias inéditas.

Em se tratando de um aluno de PLH, era esperado que seu conhecimento prévio da língua e da cultura se distanciassem daquele exigido no trato da temática “migração” e que houvesse a necessidade de ele recategorizar alguns termos, como foi o caso de “retirante” e de “sertão”. No entanto, as rotinas interacionais da prática pedagógica vieram ao encontro dessa necessidade, propiciando exposição à cultura e à língua e promovendo processos cognitivos como a recategorização e a mesclagem. Em sua narrativa, o FH refere-se “a uma família sem nome”, que morava “no sertão”, “terra estéril” a princípio, mas que “virou um verdadeiro paraíso” com as

chuvas. A reconstrução da categoria “sertão” feita pelo aluno é autoral. Demonstra sua agência no processo de significar as rotinas interacionais por ele vivenciadas.

A narrativa, produzida sob a perspectiva onisciente, constrói Pierre como um sujeito do discurso, agenciador do conhecimento coconstruído na prática pedagógica de leitura. Seu uso do PLH escrito reflete as práticas de linguagem desenvolvidas na interação em sala de aula, da exposição a obras de arte à leitura da própria HQ. O FH apropria-se das ideias, formas, normas nelas contidas, repensa a temática dos retirantes e exercita sua capacidade imaginativa na produção escrita. Como diriam De Leon e García-Sánchez, as rotinas interacionais posicionaram Pierre como coconstrutor de conhecimento e como um agente transformador de saberes (ver 2020, p.134).

Em outras palavras, se as pré-atividades abriram um espaço amplo de socialização no e pelo uso da linguagem em suas multimodalidades, a leitura da HQ e a pós-atividade permitiram que as interseções entre a língua, a sociedade e a cognição, entre a competência linguística e cultural emergissem no processo de mesclagem, materializado na produção escrita do FH. A narrativa demonstra que a trajetória de desenvolvimento linguístico do Pierre, nesse estudo, foi moldada e moldou os sistemas de significação.

Metodologicamente, os modelos teóricos da Linguística Cognitiva nos permitiram ilustrar o referido processo e seu valor em pesquisas no âmbito do ensino-aprendizagem de LH. Enquanto os MCIs e *frames* interrelacionaram-se com a significação socioculturalmente situada, as relações vitais comprimidas no espaço mescla emergiram como rotinas cognitivas manifestadas segundo a interpretação que deles fez Pierre, no uso do PLH.

Referências

AMARAL, T. *Segunda Classe*. São Paulo, 1923.

AZEVEDO-GOMES, J. Português como língua de herança em um contexto de línguas românicas: estratégias comunicativas e diretrizes didáticas. *Domínios da Linguagem*, v. 15, n. 3, p.1-26, 2020.

BADDELEY, A. D.; HITCH, G. J. Developments in the concept of working memory. *Neuropsychology*, v. 8, n. 4, p. 485-493, 1994.

BARBOSA, P.; FLORES, C. Clíticos no português de herança de emigrantes bilíngues de segunda geração. In: *Textos Selecionados, XXVI Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa, APL, 2011. p. 81-98.

BARSALOU, L. Grounded cognition. *Annual Review of Psychology*, v. 59, p.617-645. Disponível em: <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093639> Acesso em: 15 set. 2021.

CALDEIRA, B. *Histórias em quadrinhos no ensino-aprendizagem do português como língua de herança*. 2021. 305f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <http://www.bdt.d.uerj.br/handle/1/16731> Acesso em 17 nov. 2021.

CEDRAZ, A. *1000 tiras em quadrinhos*. São Paulo: Martin Claret, 2012. Disponível em: <https://pt.calameo.com/read/00271571906d898989f0c>. Acesso em 03 set. 2018.

CORDEIRO, J. Êxodo rural e migração. *Coisa de cearense*. 2010. Disponível em: <http://coisadecearense.com.br/exodo-rural-e-migracao/> Acesso em: 20 set. 2021.

DE LEON, L.; GARCIA-SANCHÉZ, I. M. Language socialization at the intersection of the local and the global: The contested trajectories of input and communicative competence. *Annual Review of Linguistics*, n. 7, p. 13-28, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1146/annurev-linguistics-011619-030538>. Acesso em: 12 set. 2021.

DELL'ISOLA, R. L. P. *Leitura: inferências e contexto sociocultural*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001. (Série Educador em Formação).

DUFF, P.; TALMY, S. Language Socialization Approaches to Second Language Acquisition: Social, cultural, and linguistic development in additional languages. In: ATKINSON, D. (Org.), *Alternative approaches to second language acquisition*. New York: Routledge, 2011. p. 95-116.

FAUCONNIER, G. *Mappings in Thought and Language*. Cambridge University Press, 1997.

FAUCONNIER, G.; TURNER, M. *The way we think: Conceptual blending and the mind's hidden complexities*. New York: Basics Books, 2002.

FERRARI, L. *Introdução à Linguística Cognitiva*. São Paulo: Contexto, 2014.

FILLMORE, C. J. Frame semantics. In: THE LINGUISTIC SOCIETY OF KOREA (Org.). *Linguistics in the morning calm*. Seoul, Korea: Hanshin Publishing Company, 1982. p. 111-131.

FISHMAN, J. 300-plus years of heritage language education in the United States. In: PEYTON, J.; RANARD, D.; MCGINNIS, S. (Orgs.). *Heritage languages in America: preserving a national resource*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics & Delta Systems, 2001. p. 81-89.

HE A.W. Heritage language learning and socialization. In: DUFF, P.; MAY, S. (Orgs.), *Encyclopedia of Language and Education*. V. 8. Language socialization. Cham, Suíça: Springer, 2017. 3ª ed., p. 183-194.

KENDEOU, P.; VAN DEN BROEK, P.; HELDER, A.; KARLSSON, J. A Cognitive View of Reading Comprehension: Implications for Reading Difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice*, n.29, v.1, p.10-16, 2014.

KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 10ª Ed. Campinas: Pontes, 2004.

JOHNSON, M. *The body in the mind: The bodily basis of meaning imagination and reason*. Chicago: Chicago University Press, 1999.

LAKOFF, G. *Women, fire and dangerous things. What categories reveal about the mind*. Paper Back edition. Chicago: Chicago University Press, 1987.

LEE, J.S.; BUCHOLTZ, M. Language socialization across learning spaces. In: MARKEE, N., *The Handbook of Classroom Discourse and Interaction*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, 2015. cap. 19, p. 319-336. Disponível em: <https://escholarship.org/uc/item/4h89b3z0>. Acesso em: 15 set. 2021.

LITTLEMORE, J. *Applying cognitive linguistics to second language learning and teaching*. UK: Palgrave Macmillian, 2015.

LOPES, M.O.M. *Leitura: uma categoria híbrida – pistas do discurso dos professores da rede particular e pública*. 2006. 181f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Rio de Janeiro Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2006.

MENDES, E. Como se ensina uma língua pluricêntrica: variações da língua. *Páginas de Português – crônica em programa de rádio*. Portugal: Rádio Antena 2. 16 de maio de 2021.

Disponível

em: https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/artigos/rubricas/ensino/como-se-ensina-uma-lingua-pluricentrica/4557?fbclid=IwAR2G_Wd5CrhXb_nCukSNvNlj49sMMLouAekJwgTydRCLvGEDJ6qUUbcNgJE Acesso em 27 mai. 2021.

MIGUEL, J. *Os retirantes*. Pernambuco, 2004.

MONTRUL, S. *The acquisition of heritage languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 2016.

NETO, J. C. de M. *Morte e vida severina*. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2007.

OLIVEIRA, R. M. Abordagem Cognitiva da Compreensão Leitora: implicações para a educação e prática clínica. *Interação em Psicologia*, v. 18, n. 3, p. 381-390, 2014.

OCHS, E.; SCHIEFFELIN, B.B. The theory of language socialization. In: DURANTI, A.; OCHS, E.; SCHIEFFELIN, B.B (Orgs.), *The Handbook of Language Socialization*. Malden MA: Wiley-Blackwell, 2011. p. 1–21.

POLINSKY, M.; KAGAN, O. *Heritage languages: In the 'wild' and in the classroom*. *Language and Linguistics Compass* 1, n.5, p. 368–395, 2007.

PORTINARI, C. *Retirantes*. Rio de Janeiro, 1944.

RAMOS, A.P.M. Esquemas-imagéticos e o processo de mesclagem no gênero “tirinhas”: implicações e aplicações pedagógicas para o processo de leitura em língua materna. In: SALIÉS, T.G.; SHEPERD, T.G. (Orgs.), *Linguagem, teoria, análise e aplicações*. Rio de Janeiro: Publit Soluções

Editoriais, 2005. p. 157-173.

RAMOS, P. *A leitura dos quadrinhos*. São Paulo: Contexto, 2009.

RAMOS, P. A. *Tiras no ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

ROSCH, E. Cognitive representations of semantic categories. *Journal of Experimental Psychology. General*, 1975, n. 104, p. 192-233.

SALIÉS, T.G. Processos sociocognitivos e o ensino de leitura: práticas e implicações pedagógicas. In: XIII FÓRUM DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS (FELIN) & I CONGRESSO INTERNACIONAL DE LÍNGUA PORTUGUESA (I CILP). Oficina. Rio de Janeiro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2017.

SALIÉS, T.G.; SPITZ, C.; CALDEIRA, B. *Retratos do PLH no mundo: Por uma teoria de ensino-aprendizagem de línguas de herança*. EDUERJ, Rio de Janeiro, no prelo.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ. Educação dia a dia: dimensão cultural e demográfica.

Disponível em:

<http://www.geografia.seed.pr.gov.br/modules/galeria/detalhe.php?foto=239&evento=2>. Acesso em: 20 set. 2021.

SILVA, G. A teoria informa a prática: Atividades para o ensino de PLH a partir da pesquisa linguística, 2019. *Língua e Cultura*, v. 3, p.23-34. Edição Especial Nossa Língua é o que nos Une. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/333720608>. Acesso em: 25 jan. 2020.

SILVA, G. O ensino de gramática para aprendizes de português como língua de herança, 2016. In: GONÇALVES, L. *Fundamentos do ensino de português como língua estrangeira*. Estados Unidos da América: Boa Vista Press, 2016. p. 345-360. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/301765855>. Acesso em: 25 jan. 2020.

SOUZA, F.S. *Tiras em quadrinhos na compreensão leitora de alunos da rede pública à luz da Linguística Cognitiva: o caso da Prova Caxias*. 2013. 151f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2013.

SPITZ, C.; SALIÉS, T.G.; MOAL, S. Schooling as the new site of heritage language transmission: from Breton's past experience to implications for PHL pedagogy. In: MARQUES-SCHÄFFER, G.; STANKE, R. (Orgs.), *DaF e Aprendizagem Intercultural/ DaF und interkulturelles Lernen*. Giessener fremdsprachendidaktik online: 17. Hamburg, Alemanha: University Library Publications, 2021. p.156-173. Disponível em: <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2021/15982/> Acesso em 17 nov. 2021.

TURNER, M. *The origin of ideas: Blending, creativity, and the human spark*. NY: Oxford University Press, 2014.

VALDÉS, G. Heritage language students: profiles and possibilities. In: PEYTON, J. K.; RANARD, D. A.; MCGINNIS, S. (Orgs.), *Heritage languages in America: Preserving a national resource*. McHenry, IL: Delta Systems, 2001. p. 37-77. Disponível em:

<http://www.linguas.net/LinkClick.aspx?fileticket=pvMGYpDt200=&tabid=695&mid=1356&language=en-US42>. Acesso em: 12 ago. 2017

VAN DEUSEN-SCHOLL, N. Toward a definition of heritage language: sociopolitical and pedagogical considerations. *Journal of Language, Identity, and Education*, v. 2, n. 3, p. 211-230, 2003.
