



Programa de Pós-Graduação em  
**LINGUÍSTICA**

---

**O PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE HERANÇA NA PERCEPÇÃO DE ADOLESCENTES  
RESIDENTES NO EXTERIOR: MEMÓRIAS, AFETIVIDADE E QUESTÕES DE  
IDENTIDADE**

São Carlos  
2024



Ana Lucia Cury Lico

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

**O PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE HERANÇA NA PERCEPÇÃO DE  
ADOLESCENTES RESIDENTES NO EXTERIOR: MEMÓRIAS, AFETIVIDADE E  
QUESTÕES DE IDENTIDADE**

ANA LUCIA CURY LICO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Mestre em Linguística.

Orientador: Prof. Dr. Nelson Viana

São Carlos - São Paulo - Brasil  
2024

Lico, Ana Lucia Cury

O português como língua de herança na percepção de adolescentes residentes no exterior: memórias, afetividade e questões de identidade / Ana Lucia Cury Lico -- 2024.  
141f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos  
Orientador (a): Nelson Viana  
Banca Examinadora: Prof. Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula, Prof. Dra. Glaucia Silva  
Bibliografia

1. Português como língua de herança. 2. Percepções e narrativas de adolescentes. 3. Afetividade e identidade.  
I. Lico, Ana Lucia Cury. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática  
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Arildo Martins - CRB/8 7180



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Linguística

---

**Folha de Aprovação**

---

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Ana Lucia Cury Lico, realizada em 14/05/2024.

**Comissão Julgadora:**

Prof. Dr. Nelson Viana (UFSCar)

Profa. Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula (UFSCar)

Profa. Dra. Gláucia Silva (UMASS)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Linguística.

Dedico esta dissertação aos meus filhos, Gabriel e Lucas,  
que são a razão de eu ter me tornado educadora,  
e ao Tim, meu companheiro de vida e grande apoiador.

## AGRADECIMENTOS

*“Não é sobre chegar no topo do mundo e saber que venceu  
É sobre escalar e sentir que o caminho te fortaleceu.”*

Ana Vilela

No decorrer do mestrado, contei com apoio, incentivo e carinho que foram fundamentais para eu chegar até aqui. A seguir, deixo algumas palavras, símbolo de toda a minha gratidão.

Primeiramente, agradeço ao meu orientador, professor doutor Nelson Viana, por me guiar nesse processo com muita paciência, sabedoria e confiança, e me lembrar, sempre com delicadeza, que há luz no fim do túnel.

Agradeço muito às queridas professoras doutoras Gláucia Silva (UMASS Dartmouth-EUA) e Sandra Gattolin (UFSCar) pela leitura atenciosa e contribuições valiosas feitas ao meu trabalho, e pela disponibilidade em integrar a banca, o que me deu oportunidade de aprender (mais) com vocês.

Agradeço à Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e, em especial, ao Programa de Pós-Graduação em Linguística.

Agradeço ao grupo de pesquisa RASTAPE, irmãos de orientação, que me apoiaram na construção do trabalho, com gratidão especial a Elom de Almeida e Rafael Morotti, pela ajuda nos últimos meses do mestrado, e à querida Suiane Bezerra da Silva, que me acompanhou em momentos críticos do percurso, me mostrando que o túnel não era tão comprido quanto parecia.

Agradeço ao grupo de pesquisa GPNEP pelas contribuições tão necessárias que meu trabalho recebeu ainda em fase embrionária.

Agradeço às amigas Beatriz Cariello e Ivian Destro Boruchowski, pela generosidade em compartilhar conhecimento e pelo apoio e incentivo oferecidos de diversas formas.

Às amigas que são também parte da equipe da ABRACE, Daniela Silva e Rita Schmith, pelo incentivo constante e por compartilharem comigo do sonho de criar os filhos com orgulho da cidadania brasileira mesmo morando no exterior.

Às amigas queridas Ana, Celinha, Cris, Dé, Elaine e Maria Emília, pela torcida e por serem parte e darem mais sentido à minha história de vida.

Um agradecimento especial, do fundo do coração, para uma pessoa que acreditou muito em mim e sempre disse que eu deveria publicar a história da minha família e da minha experiência como educadora. Querida professora Clemence Jouet-Pastré (*in memoriam*), serei para sempre grata pelas sementes que você plantou em meu caminho. Você teria orgulho dessa sua pupila hoje.

Agradeço à minha mãe, por ser constante inspiração na busca e valorização do conhecimento, e por ter me ensinado que a vida tem mais significado quando é coletiva. Agradeço também ao meu pai (*in memoriam*) pelas lições de simplicidade e fé nas pessoas. Sei que você, mesmo entendendo quase nada, estaria pronto para me aplaudir de pé.

Agradeço ao Tim, meu marido amado, pela cumplicidade em proporcionar aos nossos filhos

ambientes ricos em exposição, valorização e respeito às minhas origens, e por contar com seu apoio incondicional aos meus sonhos e projetos. *You are the wind beneath my wings.*

Aos meus filhos, Gabriel e Lucas, por participarem desta pesquisa com muito desprendimento, entrega e generosidade, e por sempre me lembrarem por que a vida vale a pena. Sem vocês, não haveria pesquisa, nem pesquisadora.

Muito obrigada, meu Deus, pela minha vida, pela minha saúde e pela minha família, sem os quais não teria sido possível a realização deste trabalho.



## RESUMO

Estudos sobre programas que ensinam português para filhos de brasileiros no exterior, campo conhecido por português como língua de herança (PLH), mostram que a ligação dos adolescentes com as raízes e a língua nativa de seus pais pode enfraquecer à medida que vão crescendo. Algumas das possíveis consequências desse afastamento são perda linguística, desvinculação do adolescente de sua língua e cultura de herança (LCH), e conflitos de identidade. Esta pesquisa nasceu do meu interesse em identificar possibilidades para evitar que haja essa desvinculação ou desconexão, ou reverter esse processo. Assim, o objetivo geral deste trabalho é conhecer a perspectiva de adolescentes sobre seu percurso de aprendizagem do português como língua de herança, em relação ao nível de conexão que têm com a identidade brasileira. Os objetivos específicos são: a. analisar as percepções dos jovens sobre o processo de aquisição da língua portuguesa desde a infância e a construção da consciência nesse idioma; b. identificar se há influência do percurso de aquisição do PLH no entendimento que o aprendiz tem sobre a identidade brasileira. O contexto de pesquisa envolve o percurso de aprendizagem de dois jovens, que vêm a ser meus filhos, nascidos e residentes nos EUA, e expostos a um ambiente bilíngue e multicultural desde o nascimento. O arcabouço teórico deste estudo está baseado em Flores (2015), Hall (2006), Montrul (2012), Pavlenko (2012), Wang (2015), Zhou e Liu (2023), entre outros. Escolhi a metodologia da pesquisa narrativa, de natureza qualitativa, e com narrativas, ancorada na perspectiva teórico-metodológica de Amado (2014), Barkhuizen, Benson e Chick (2014) e Barcelos (2020), e na ética relacional de Ellis (2007). Os instrumentos utilizados foram entrevistas narrativas individuais e roda de conversa entre os participantes do estudo. Os pressupostos de que o conceito de identidade para os aprendizes de LCH é dinâmico e resulta das experiências vividas no país de acolhimento, e de que a aquisição do PLH pelo público jovem é perpassada pela afetividade e está intrinsecamente ligada à criação de oportunidades de uso da língua pelas famílias são bases para esta pesquisa. Além disso, há que se considerar que, embora seja alto o índice de adolescentes que gradualmente se afastam de suas origens, outros mantêm forte conexão com a LCH. A partir dessas premissas, este estudo poderá apontar qual é o papel do português em contexto de língua de herança na percepção que o jovem tem de pertencimento à identidade brasileira. Espera-se que os resultados contribuam para elucidar questões críticas referentes ao processo de transmissão-aquisição de PLH por adolescentes e à conexão que estabelecem com suas raízes culturais, e inspirar pais e educadores a incentivá-los a continuar (ou retomar) sua trajetória de aquisição da língua.

**Palavras-chave:** Língua de herança; Adolescentes; Identidade; Pertencimento; Afetividade.

## ABSTRACT

Studies on programs that teach Portuguese to children of Brazilians living abroad, a field known as Portuguese as a heritage language, show that adolescents' connection with their parents' roots and native language tends to weaken as they grow up. Some of the possible consequences of this weakened connection with the parents' home country are loss of their heritage language and culture, and a lack of belonging to their inherited identity. This research was born out of my interest in identifying ways to avoid or reverse this disconnection of adolescents from their heritage language and culture (HLC). The main goal of this work is to understand the adolescents' perspective on their journey of learning Portuguese as a heritage language (PHL), in relation to the level of connection they have with the Brazilian identity. The specific objectives are a. to identify whether there is an influence of the PHL learning process and path on the learner's connection to the Brazilian identity; b. to analyze adolescents' perceptions about the process of acquiring the Portuguese language since childhood and the construction of awareness in this language. The research context involves the learning path of two teenagers, who happen to be my sons, born and raised in the USA, and exposed to a bilingual and multicultural environment since they were born. As for the theoretical framework, I turned to authors with relevant work in the field, such as Flores (2015), Hall (2006), Ellis (2007), Montrul (2012), Wang (2015), Zhou and Liu (2023), among others. I chose narrative inquiry as the method, qualitative in nature, anchored in the theoretical-methodological perspective of Amado (2014), Barkhuizen, Benson & Chick (2014) and Barcelos (2020). The instruments used were individual semi-structured interviews and a round of conversation with the two teenagers. The assumptions that the concept of identity for learners of heritage language and culture is fluid, dynamic and results from the experiences and situations lived in the host country and that the acquisition of Portuguese as a heritage language by teenagers is trespassed by affectivity and intrinsically linked to the creation of opportunities for/by families to use the language are key for this research. Besides, it's important to consider that, although there is a high rate of adolescents who, over the years, move further away from their origins, others keep close ties to their HLC. I hope this study will contribute to shed light upon critical issues regarding the transmission-acquisition process of PHL for adolescents in relation to the connection they establish with their cultural roots and inspire parents and educators to encourage them to continue (or resume) their language acquisition path.

**Keywords:** Heritage Language; Adolescents; Identity; Belonging; Affectivity.

## LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

ABRACE – Associação Brasileira de Cultura e Educação

CEP – Comitê de ética em pesquisa

FH – Falante de herança

HS – High School

IB – *International Baccalaureate*

LA – Linguística aplicada

LCH – Língua e cultura de herança

LE – Língua estrangeira

LH – Língua de herança

LM – Língua materna

LP – Língua Portuguesa

MBV – Mães/Famílias Brasileiras de Virgínia, Maryland e Washington, D.C.

PLE – Português língua estrangeira

PLH – Português língua de herança

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

## LISTA DE SÍMBOLOS UTILIZADOS NA TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS<sup>1</sup>

“/.../”	supressão de trecho sem relevância
(( ))	palavra ou explicação adicionada pela pesquisadora
MAIÚSCULA	ênfase do entrevistado
negrito	ênfase conferida pela pesquisadora

Sinais de pontuação como vírgula, ponto final, etc. são utilizados de acordo com o que a entonação do participante sugere.

---

<sup>1</sup> Convenções de transcrição elaboradas com base em Marcuschi (2003).

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

Figura 1: Desenvolvimento típico da língua inicial (L1) e língua estrangeira (L2)	28
Figura 2: Desenvolvimento típico de uma LH, sem apoio acadêmico	29
Figura 3: Tipo de atividade no campo de PLH	32

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>15</b>
<i>COMO EU CHEGUEI ATÉ AQUI</i>	15
<i>JUSTIFICATIVA</i>	23
<i>OBJETIVOS E PERGUNTA DE PESQUISA</i>	24
<i>ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO</i>	25
<b>1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>	<b>26</b>
1.1 <i>PORTUGUÊS LÍNGUA DE HERANÇA</i>	26
1.1.1 <i>LÍNGUA DE HERANÇA E SUAS PECULIARIDADES</i>	27
1.1.2 <i>ASSOCIAÇÕES COMUNITÁRIAS</i>	31
1.2 <i>SOBRE IDENTIDADE</i>	34
1.3 <i>AFETIVIDADE E LÍNGUA DE HERANÇA</i>	38
<b>2. METODOLOGIA DE PESQUISA</b>	<b>44</b>
2.1 <i>NATUREZA DO ESTUDO</i>	44
2.2 <i>PESQUISA NARRATIVA – E COM NARRATIVAS</i>	46
2.3 <i>PESQUISANDO OS PRÓPRIOS FILHOS</i>	51
2.4 <i>PANORAMA DA PESQUISA</i>	53
2.4.1 <i>CONTEXTO</i>	53
2.4.2 <i>PARTICIPANTES</i>	54
2.4.3 <i>PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS</i>	58
2.4.4 <i>INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS</i>	60
2.4.4.1 <i>ENTREVISTAS NARRATIVAS INDIVIDUAIS</i>	60
2.4.4.2 <i>RODA DE CONVERSA COM OS PARTICIPANTES</i>	64
2.4.5 <i>SOBRE A ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS</i>	66
<b>3. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS</b>	<b>68</b>
3.1 <i>IDENTIDADE – EU SOU VÁRIOS (ENTREVISTA COM GABRIEL)</i>	69
3.2 <i>ESSA LÍNGUA TAMBÉM É MINHA (ENTREVISTA COM LUCAS)</i>	89
3.3 <i>COMPANHEIRIA (DESTAQUES DA RODA DE CONVERSA)</i>	105
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>116</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>122</b>
<b>APÊNDICES</b>	<b>127</b>

<b>Apêndice 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/TCLE</b>	<b>127</b>
<b>Apêndice 2 – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido/TALE</b>	<b>131</b>
<b>Apêndice 3 – Roteiro para a entrevista semiestruturada individual:</b>	<b>133</b>
<b>Apêndice 4 – Roteiro para a roda de conversa em dupla:</b>	<b>134</b>
<b>Apêndice 5 – Parecer do comitê de ética</b>	<b>135</b>

## INTRODUÇÃO

*Ser emigrante é ficar com a alma errante. Cá, tenho saudades daí. Aí, tenho saudades de cá. Cá sou daí. Aí, sou de cá. Sou dois mundos, num só. Mas, mais importante do que o sítio onde estou, é o que sou. E o que sou, sou aí e aqui.*

Mié Mendes Moreira

## COMO EU CHEGUEI ATÉ AQUI

Antes de dar início ao capítulo de introdução, faço uso de uma narrativa autobiográfica para apresentar alguns elementos de meu percurso pessoal que, acredito, são relevantes para esta pesquisa. Até o dia em que assisti a defesa de mestrado de uma colega em fevereiro de 2023, eu costumava dizer que ‘eu tinha sido’ farmacêutica um dia. Minha formação inicial é em Farmácia e Bioquímica, pela UNESP – campus de Araraquara que, nos idos de 1990, já era uma faculdade muito bem avaliada e figurava entre as mais difíceis de ‘entrar’ – e de concluir.

Naquela época, eu pensava que fazer pesquisa era privilégio de poucos (embora, em termos concretos, ainda o seja) e que o percurso de produzir ciência era quase impossível de ser trilhado para quem não fosse muito estudioso, paciente e que gostasse de ficar trancado em laboratórios. Ainda que a dedicação seja pré-requisito para um pesquisador desenvolver seu trabalho, hoje em dia percebo que essa minha visão era um tanto limitada. Aprendi na última década, em especial nos últimos 3 anos, que esse caminho é mais cativante, diverso e inclusivo do que pode parecer, pelo menos pela minha experiência cursando mestrado na UFSCar.

Eu tinha muito orgulho da minha formação e da minha trajetória profissional. Eu exerci a profissão por 12 anos em uma empresa farmacêutica multinacional, período este que se dividiu em duas etapas: a primeira, na fábrica, onde trabalhei por 7 anos, e a segunda, na matriz administrativa, onde permaneci por 5 anos. No período em que trabalhava na fábrica, depois de alguns anos, fui promovida: deixei o laboratório para atuar na área de treinamento e comunicação interna. As tarefas de elaborar materiais e preparar cursos para funcionários com os mais diversos cargos e perfis me deram a chance de cultivar a educadora que existia em mim. Na segunda etapa, quando já tinha um cargo gerencial na matriz administrativa, expandi as possibilidades, atuando também com o público externo. E foi nesse período, em que meu chefe era o presidente da empresa no Brasil, que eu tive a experiência que seria responsável pela maior guinada pessoal e profissional que eu vivi. A partir de uma situação inesperada, fui convocada pelo meu chefe, em agosto de 2001, para substituir o advogado da empresa em um evento muito relevante para o setor, que aconteceria no Rio de Janeiro. Era um congresso sobre leis de



patentes para juízes e advogados brasileiros começando no dia seguinte e para o qual a empresa deveria enviar um representante. Depois de arrumar a mala às pressas e reunir o pouco conhecimento que eu tinha sobre patentes farmacêuticas, parti em direção ao aeroporto.

Mal aterrissamos e eu tive que me dirigir ao restaurante no centro da cidade carioca onde acontecia o jantar de boas-vindas à delegação de juízes e advogados dos Estados Unidos, convidados a palestrar no congresso. Nessa noite, eu conheci um dos advogados estrangeiros, chamado Timothy (Tim), que, anos depois, viria a se tornar meu marido. Ele havia sido convidado a integrar a delegação pois tinha muita experiência com o sistema de patentes e propriedade intelectual dos Estados Unidos. A partir dali, começamos a nos conhecer e namoramos à distância entre 2001 e 2003, ano em que me mudei para os Estados Unidos, com visto de noiva.

Um mês antes do nascimento de nosso primeiro filho, Gabriel, cujo nome foi escolhido levando em conta também a facilidade de pronúncia para os avós maternos e paternos, Tim comprou um livro sobre como ter e educar filhos bilíngues. Minha primeira reação foi de surpresa – até aquele momento, eu nunca havia pensado a respeito, talvez porque eu não cogitasse outro caminho, como mãe, que não fosse o de criar, educar os filhos na minha língua nativa. Não havia também considerado a necessidade de refletir, como casal, e conversar sobre o tema e tudo o que ele abrange em termos familiares. Porém, um aspecto que destaquei como muito relevante foi o fato de a iniciativa de buscar referências na literatura ter partido de meu marido. O mais comum na ocasião, e que perdura até os tempos atuais, é que os parceiros falantes nativos do inglês, língua majoritária no país em que residimos, costumam apresentar resistência e ter que ser convencidos de que o bilinguismo não vai prejudicar o aproveitamento escolar de seus filhos. Essa atitude já era indicativa da sua visão acerca do valor de se conviver com diferentes culturas, e do enorme apoio que ele ofereceu ao longo de todos esses anos inclusive na viabilização da política linguística<sup>2</sup> que adotamos em casa. Foi Tim quem leu o livro primeiro. Conforme a leitura avançava, ele fazia comentários ou trazia ideias para possível aplicação prática em nossa família. Quando eu comecei a ler o livro e juntamos a descoberta de conceitos totalmente novos, eu fiquei fascinada diante de tantas possibilidades e aprendizados envolvidos na empreitada de se ter uma família multicultural ou plurilíngue.

---

<sup>2</sup> Trata-se do que é denominado em PLH política linguística familiar. Explicada de maneira simples, seria um sistema de acordos feitos no núcleo familiar, de maneira explícita ou não, sobre quais línguas usar, em que situações e de que forma.

Quando Gabriel nasceu, eu não tinha amigos ou familiares por perto. Foi apenas no início do ano seguinte, em 2004, que eu conheci uma brasileira, mãe de gêmeos, com quem eu falava ao telefone vez ou outra para pedir ajuda e trocar experiências. Em uma dessas conversas combinamos de tomar um café na casa dela. Esse encontro aconteceu em agosto do mesmo ano, com a presença de outras três mães brasileiras e seus bebês, além de mim e da anfitriã, e marcou o nascimento do grupo de mães brasileiras residentes na região metropolitana de Washington, D.C, capital dos Estados Unidos. Esse grupo, que nasceu como Mães Brasileiras da Virginia (MBV), atualmente é composto por famílias e indivíduos com ou sem filhos, residentes nos mais variados estados do país.

Na plataforma usada para troca de mensagens do MBV, era – e ainda é – muito comum haver pedidos de ajuda e orientação para os mais diversos tópicos relacionados à maternidade, ainda mais nos Estados Unidos, onde raramente podemos contar com a proximidade de familiares, ou com algum tipo de auxílio regular em casa. Desde o início de 2005, sensibilizada pelas questões da própria maternidade, e pelas trocas frequentes com outras mães acerca de temas de educação, eu venho estudando e aprendendo sobre temas em torno do bilinguismo. Como resultado dessa interação e do desejo das famílias que as crianças aprendessem a brincar em português, nasceu em 2005, o primeiro programa de educação infantil nesse idioma da região. Nascia ali a primeira semente da Associação Brasileira de Cultura e Educação (ABRACE).

Esse programa, voltado para crianças de 2 anos, começou como uma pré-escola, com encontros semanais de 2h de duração, em que o planejamento e a condução das aulas ficavam a cargo de nós, mães. O sucesso foi tão grande que mães com filhos mais velhos queriam que criássemos algo semelhante para eles, para que, além de conversar e se divertir em português, conseguissem também ler e escrever no idioma. Em 2006, começamos a pesquisar o que seria necessário para montar um curso de alfabetização para filhos de brasileiros, nascidos fora do Brasil. Nas reuniões de pesquisa e planejamento realizadas naquele ano, não sabíamos nem como nos referir a esse campo, porém tínhamos certeza de que não era português língua estrangeira (PLE). Portanto, começamos a identificar o trabalho como sendo ensino de português língua segunda ou língua não-materna. Então, em 2007, iniciamos o programa de alfabetização para estudantes a partir de 6 anos de idade, com professores remunerados, gerenciado por um comitê de educação, composto por voluntárias integrantes do grupo MBV.

No fim de 2008, por estar à frente desse comitê, fui convidada pelo Consulado Geral do Brasil em Washington, D.C., a participar do desenvolvimento de uma parceria tríplice governo-academia-comunidade, com o objetivo de elaborar um ciclo de oficinas de formação para

professores de português para crianças. A coordenação dessas oficinas ficou sob a minha responsabilidade e do professor Vivaldo Andrade dos Santos, da Georgetown University, em Washington, D.C. A primeira realizou-se em janeiro de 2009, na Georgetown University<sup>3</sup>, com apoio financeiro da Embaixada do Brasil, e contou com a presença dos professores José Carlos Paes de Almeida Filho, da UnB, e Ataliba Teixeira de Castilho, na época vinculado à USP. Houve muitos participantes de diferentes estados norte-americanos, que celebraram a oportunidade de aprender com pesquisadores de tal calibre nessa primeira oficina. Embora eu já estivesse engajada com os projetos de educação há anos, eu ainda engatinhava no entendimento do processo de ensino e aprendizagem do português, em especial aquele ao qual nos referíamos como segunda língua ou língua não-materna.

Durante a preparação para a segunda oficina, que seria em novembro de 2009, alguns acontecimentos marcaram de forma definitiva o campo de trabalho em que nos inserimos. A professora Clémence Jouet-Pastré (*in memoriam*), brasileira de origem francesa que trabalhava na Harvard University, ao ser convidada para ser a palestrante principal da segunda oficina, fez uma pergunta intrigante. Será que não estava na hora, seguindo o modelo de países como Espanha, China, Suíça, de referir-se a esse campo de trabalho pelo termo *heritage language*? Ela continuou: “O que esses grupos de mães e associações brasileiras têm desenvolvido tem muito mais em comum com o campo de *heritage language* do que com o de segunda língua”. Depois disso, professor Vivaldo e eu analisamos e acatamos a sugestão. A partir da segunda oficina, passamos a utilizar a nova nomenclatura, transposta para o nosso idioma: português língua de herança (PLH). A professora Clémence Jouet-Pastré (*in memoriam*) deu contribuições de enorme relevância no campo do ensino de português nos Estados Unidos. A terminologia língua de herança foi apenas uma delas.

Entretanto, antes mesmo da segunda oficina acontecer, houve uma oportunidade de apresentar a nomenclatura em uma conferência no Rio de Janeiro, organizada pelo Ministério das Relações Exteriores (MRE) do Brasil. Esse evento, intitulado Conferência Brasileiros no Mundo (CBM), foi planejado para contar com a participação de lideranças comunitárias da diáspora brasileira do mundo todo. Assim, em outubro de 2009, durante essa conferência, em reunião que tratava de temas de educação e cultura, professor Vivaldo e eu apresentamos

---

<sup>3</sup> ABC do Português: Ensino de Português como Língua de Herança nos Estados Unidos. Disponível em: <https://assiple.org/revista-siple/>

publicamente o termo português língua de herança pela primeira vez<sup>4</sup> (BRASIL, 2009) para referir-se ao contexto especial do ensino e aprendizagem em que a língua e a cultura de herança são transmitidas / ensinadas de mãe e pai para filho. A partir dessa ocasião, a nomenclatura passou a ser mais e mais utilizada em muitos outros países. Porém, foi apenas a partir de 2011, ano em que o MRE, com base no modelo bem-sucedido das oficinas realizadas pela parceria Georgetown – ABRACE, lançou um programa especial de treinamento para professores de PLH, que o uso do termo cresceu exponencialmente. Atualmente, embora ainda não em número suficiente, há um grande contingente de pesquisadores e estudos dedicados ao português como língua de herança.

Paralelamente, os programas educativos para crianças, organizados pelo grupo MBV, amadureceram, foram ampliados e, em 2009, eu e duas outras mães brasileiras registramos essa iniciativa como uma organização não-governamental (ONG), em Virginia, nos Estados Unidos. Essa ONG recebeu o nome de Associação Brasileira de Cultura e Educação (ABRACE), na qual ocupei o cargo de diretora executiva até 2019, quando me mudei com a família para a China (sobre isso comentarei um pouco à frente).

Em termos pessoais, eu aproveitava os momentos em que estávamos somente Gabriel e eu em casa e, resgatando retalhos da minha infância, estabelecemos um ritmo diário de leituras e brincadeiras com fantoches e bonecos. Nascia ali o espaço de brasilidade que eu cultivei dentro de casa e que contribuiu muito para diminuir a solidão e a saudade de alimentar minhas raízes culturais mesmo longe do Brasil. Esse espaço ficou ainda mais especial com a chegada de meu segundo filho, Lucas (outro nome fácil de ser pronunciado pelos avós), que veio comprovar, como diz a canção, que ‘um mais um é sempre mais que dois’! Em meio a essa jornada da farmacêutica-mãe-fundadora-de-ONG-dona-de-casa-educadora, o sonho de um dia fazer uma pós-graduação em educação nasceu e foi crescendo, mas parecia um tanto impossível de ser realizado.

Em agosto de 2019, após meu marido aceitar o convite do escritório em que trabalhava para dirigir a filial da China, nos mudamos os quatro para Pequim. Mal sabíamos nós que, em poucos meses, o mundo ficaria de pernas para o ar com a pandemia da Covid-19. Apesar de ter causado muita dor e choque pelo mundo, a pandemia também proporcionou descobertas e oportunidades, dentre as quais processos de seleção para pós-graduação em muitas universidades passaram a ser realizados remotamente, assim como a oferta de disciplinas. Foi

---

<sup>4</sup> Consta da ata de uma reunião da mesa temática de Educação e Cultura realizada na II Conferência Brasileiros no Mundo (CBM), em 2009 (BRASIL, 2009)

então que o sonho começou a se materializar. Ingressei no mestrado em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) em agosto de 2021, cursando disciplinas e participando de grupos de estudo remotamente, enquanto driblava 11 ou 12 horas de diferença de fuso horário.

O interesse pela UFSCar é antigo. Eu tive algumas chances de fazer disciplinas como aluna especial que acabaram não se concretizando e quando eu passava em frente ao campus, uma vez por ano, a caminho da casa onde eu cresci em Catanduva, eu pensava “um dia vai dar certo”. Porém, ainda que eu tenha experiência em coordenar programas de PLH e treinar professores, ou que tenha participado de dezenas de cursos e conferências, muitas foram as ocasiões em que, como aluna de mestrado, eu questioneei se estava mesmo no caminho certo, me sentindo ‘a estranha no ninho’ por não ter formação universitária em educação. Porém, tanto os colegas quanto o meu orientador estavam sempre prontos a me aconselhar e mostrar que o caminho tradicional não é o único válido.

Lembro-me com clareza do dia em que, após o término de uma conferência na UnB em 2010, o professor Nelson e eu subimos no ônibus que nos levaria ao hotel, e no trajeto passamos um bom tempo conversando sobre questões de identidade em relação à língua de herança. A semente desta pesquisa tomou forma depois que eu fiz o curso Didáticas do Português Língua de Herança, em 2020, oferecido pelo Instituto Camões. O projeto de conclusão de curso era realizar uma breve pesquisa sobre tema a escolher e eu decidi estudar o público adolescente para conhecer como o jovem que nasceu e/ou cresceu no exterior e fala português utiliza sua língua de herança. Foi muito inspirador ouvir jovens com um ótimo nível de comunicação oral e escrita no idioma elogiando o incentivo dos pais e relatando o que, na opinião deles, deu resultados positivos. Houve comentários deles também em relação ao que poderia ter sido melhor, com sugestões para professores e famílias, o que acentuou meu interesse no público dessa faixa etária. Pela experiência nesse campo do ensino de línguas desde 2005, minha percepção é que os adolescentes podem ficar relativamente ‘desamparados’ no processo de aquisição do PLH. Mesmo aqueles que nasceram no Brasil e mudaram para outro país quando crianças terão que enfrentar desafios na busca por um nível de equilíbrio entre manter suas raízes e assimilar a língua e a cultura do país que os recebeu. Com base no conhecimento obtido no contato e acompanhamento de centenas de famílias de brasileiros no exterior ao longo de 14 anos, e no aprendizado com aquele projeto de conclusão de curso em 2020, eu defini o tema e o público da minha pesquisa de mestrado.

Eu só sei ser mãe em português. Eu me comunico com meus filhos apenas em português, em qualquer circunstância, e isso nunca foi difícil para mim; na verdade, foi mais fácil do que

se eu tivesse que ter feito o esforço contrário, de usar uma língua estrangeira, como o inglês, para interagir e construir a relação com eles. Como isso está relacionado a esta pesquisa? À medida em que eu avançava no objetivo de concluir os créditos exigidos pelo mestrado, crescia a minha angústia diante do trabalho que estava por vir para selecionar e convidar adolescentes a participar da pesquisa. Qual seria o perfil mais adequado? Deveria convidar apenas filhos de mães brasileiras e pais estadunidenses ou seria melhor ter uma amostra mista, com participantes cujos pais são ambos brasileiros? Pensava se os pais concordariam com a colaboração dos filhos na investigação, se os jovens teriam tempo e interesse em participar, se os dados viriam a ser úteis e relevantes.

Somava-se a isso a ansiedade diante da obrigatoriedade de submeter o projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)<sup>5</sup>, e minha percepção era de que as dificuldades aumentavam a cada dia. Foi em meio a esse turbilhão de reflexões e incertezas, que me ocorreu uma possibilidade que viria a representar uma guinada no projeto: e se os participantes da pesquisa fossem meus filhos? Depois de conversar com meu orientador a respeito, resolvemos que eu compartilharia essa ideia em um encontro com os colegas do RASTAPE que, na época, acontecia semanalmente, para ouvir a opinião deles. O RASTAPE consiste em um grupo de orientandos do professor Nelson Viana que estavam cursando mestrado, doutorado e até pós-doutorado. O grupo foi formado para proporcionar troca de ideias, de informações e apoio em relação ao fazer científico, principalmente durante o período de pandemia, mas que se manteve, ainda que com menor frequência. Quando chegou o dia do encontro, ansiedade e expectativa se misturavam. Se, por um lado, eu estava entusiasmada para apresentar minha proposta, de outro eu receava que os colegas pudessem considerá-la inadequada, muito pessoal ou pouco científica. Essa apreensão advinha da minha percepção de não estar preparada para os desafios (e as belezas) da vida acadêmica. Eu ingressei na pós-graduação na UFSCar quase três décadas após ter concluído o curso de graduação e, mesmo tendo cursado algumas disciplinas no campo do bilinguismo em nível de mestrado em universidade estadunidense, a minha trajetória na área de educação foi trilhada majoritariamente na prática, criando ou liderando programas educativos para crianças no exterior. O fato é que, com frequência, eu me sentia um peixe fora d'água. Entretanto, a conversa não poderia ter sido melhor. Os colegas compreenderam a proposta, deram várias sugestões e sinalizaram que eu estava no caminho certo. É provável que eles não saibam que aquele encontro foi um divisor de águas para mim; eles contribuíram e muito para eu começar

---

<sup>5</sup> <https://conselho.saude.gov.br/comissoes-cns/conep/>

a me sentir parte do cardume. O próximo passo foi consultar meu marido a respeito. Ele não só aprovou a ideia como mencionou que esse estudo poderia ser uma grande oportunidade de aprendizado para todos nós.

Ao escolher estudar meus filhos, eu pude não só procurar respostas a algumas perguntas que me acompanham há anos ou a outras que surgiram naquele projeto de conclusão de curso, mas também conhecer algumas subjetividades relevantes ao contexto em que meus filhos vivem. Além disso, essa foi também a oportunidade de honrar um convite muito especial feito a mim em 2014 pela professora Clémence (*in memoriam*). Ela dizia que eu deveria encontrar maneiras de documentar e compartilhar elementos da minha trajetória pessoal e a da minha família, pois poderiam ser fonte de inspiração e transformação para outras famílias de imigrantes brasileiros.

Diante dessa mudança de rota, eu precisava agora procurar novas referências bibliográficas e reescrever boa parte do projeto de pesquisa. Nesse mesmo período, estávamos tomando as providências para realizar a mudança da China de volta para os EUA, o que consumiu muito mais tempo e energia do que esperávamos, tanto para deixar um país quanto para chegar ao outro. A fase de (re)adaptação à vida em sociedade, nos Estados Unidos, durou meses e demandou muito de todos os membros da família. A soma desses fatores comprometeu o processo de finalização do projeto de pesquisa que, como resultado, foi submetido ao CEP com atraso.

Porém, eu ainda teria que administrar a ansiedade frente a uma questão de outra magnitude. O CEP, que dá um prazo de resposta de até 90 dias, demorou 215 dias para emitir o parecer de aprovação ao meu projeto. Reconheço que, em casos menos comuns, em que os participantes da investigação são filhos da pesquisadora, e um deles é menor de idade, há mais aspectos a verificar e cuidados a tomar, o que torna essa delonga compreensível. De posse desse parecer, eu dei prosseguimento às etapas da pesquisa propriamente dita<sup>6</sup>, como apresento nas páginas que seguem.

---

<sup>6</sup> O título definitivo do trabalho foi modificado por sugestão da banca examinadora, porém o estudo não sofreu alteração.

## JUSTIFICATIVA

O ensino do português brasileiro como língua de herança (doravante PLH) vem ganhando crescente atenção de pesquisadores da área de ensino e aprendizagem de línguas pela sua relevância na transmissão da língua portuguesa (LP) e de elementos culturais do Brasil para filhos de brasileiros nascidos no exterior, ou residindo no exterior desde muito pequenos (Saliés; Spitz; Caldeira, 2022). Como defende Lico (2011, p. 22), “Esse processo tem como alicerce o propósito das famílias de disseminarem suas raízes linguístico-culturais e por isso buscam criar ambientes escolarizadores, que proporcionem a seus filhos valorizar e estabelecer um forte vínculo afetivo com sua identidade como cidadãos brasileiros.” Segundo autores como Valdés (2001) e Lico (2011; 2015), o empenho da família para que as crianças e os jovens mantenham e desenvolvam sua língua de herança geralmente ocorre porque essa língua representa uma ligação afetiva e cultural que se expressa no espaço da família e de uma pequena comunidade.

Após iniciar a imersão escolar na língua majoritária, observa-se uma tendência à diminuição do uso da língua herança (doravante LH), o que pode se acentuar gradativamente conforme as crianças entram na adolescência, especialmente se não receberem suporte acadêmico adequado.

Além disso, os desafios referentes a questões próprias da idade, como mudanças hormonais, físicas, psicossociais, afirmação de identidade (Wang, 2015), e o número reduzido de situações adequadas para os jovens interagirem na língua dos pais são fatores que podem comprometer sua motivação em continuar aprendendo a língua de herança.

Com base nos estudos de Wang (2015), uma das questões típicas da adolescência, a afirmação de identidade, demonstrada pela busca crescente por autonomia e certa resistência frente à influência dos pais em suas vidas, tem contornos mais complexos na vida de muitos adolescentes residentes no exterior. Como resultado, esses jovens podem se afastar das raízes socioculturais de sua família.

Diante do risco de ocorrer essa desconexão gradual dos jovens em relação à sua língua-cultura de herança (doravante LCH), e levando em conta que o papel da família é fundamental no processo de transmissão e cultivo dessa herança (Lico, 2011; 2015; Lico; Pires, 2022), algumas perguntas iniciais surgiram. Seria possível reverter essa desconexão ou trabalhar para que esse processo nem viesse a ocorrer? Seria plausível conceber que, se permanecessem aprendendo a língua portuguesa, esses jovens poderiam desenvolver um senso de pertencimento ou laços de afinidade com a identidade brasileira? O embasamento desta pesquisa nasceu do intuito de conhecer razões pelas quais há adolescentes filhos de brasileiros que conseguiram manter uma proximidade crescente com sua LCH, e compreender as escolhas feitas pelas



famílias desses jovens para que obtivessem tal resultado. Tendo como pano de fundo o processo de aquisição da LP e a investigação do seu impacto no senso de identificação dos jovens com a identidade brasileira, espero que seja possível elucidar aspectos relevantes dessa trajetória.

Considerando o reduzido número de pesquisas encontradas sobre esse tema, especialmente em português, este estudo é de grande relevância pois os resultados alcançados poderão ser significativos para famílias brasileiras residentes fora do Brasil e educadores e profissionais atuantes em programas de ensino de português para crianças no exterior.

## **OBJETIVOS E PERGUNTA DE PESQUISA**

Por meio desta pesquisa, pretendo contribuir no sentido de focalizar questões relevantes que constituem e caracterizam o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa para jovens brasileiros em contexto de língua de herança.

Diante do risco de haver uma desconexão gradual dos adolescentes com suas língua e cultura de herança, esta pesquisa busca responder às seguintes questões principais: 1. Quais são as percepções de dois falantes de português língua de herança sobre seu percurso de aquisição do idioma? 2. Qual a relação que eles construíram com a identidade brasileira por meio do português língua de herança?

O objetivo geral deste trabalho é conhecer a perspectiva dos adolescentes sobre seu percurso de aprendizagem da língua portuguesa, herdada de seus pais, em relação ao nível de conexão que têm com a identidade brasileira.

Os objetivos específicos são:

- a. identificar se há influência do processo e do percurso de aquisição do PLH no entendimento que o aprendiz tem sobre a identidade brasileira
- b. analisar as percepções dos jovens sobre o processo de aquisição da língua portuguesa desde a infância e a construção da consciência nesse idioma

Esperamos que os resultados evidenciem que o percurso de aprendizagem da língua está relacionado à percepção desses jovens sobre estarem conectados com a identidade brasileira; que revelem algo acerca de como essa relação de aquisição e identidade se desenvolve. Acreditamos que os dados possam indicar possibilidades de intervenção ou contribuição por parte dos envolvidos no processo para que os jovens continuem ou retomem seu percurso de aquisição da língua de herança. Dessa maneira, esperamos que esta pesquisa seja útil como inspiração, material de estudo e referência para educadores, pesquisadores e famílias que vivem e convivem com situações semelhantes.

## ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Dou início a este trabalho com a **introdução**, que se constitui por uma narrativa autobiográfica sobre meu percurso antecedente ao contexto de pesquisa, bem como um relato sobre a escolha dos participantes do estudo e os primeiros desafios decorrentes dessa escolha. O texto é também composto pela justificativa e objetivos da investigação, e organização desta dissertação.

No capítulo de **fundamentação teórica**, apresento o conceito de língua de herança e algumas considerações sobre associações comunitárias no contexto dos Estados Unidos e discussões sobre identidade e afetividade no processo de aquisição do português como língua de herança.

No segundo capítulo, sobre **metodologia da investigação**, apresento os pressupostos da pesquisa narrativa (e com narrativas), o contexto, participantes e instrumentos de pesquisa. Discorro ainda sobre peculiaridades e cuidados adotados em estudos realizados com membros da própria família.

No terceiro capítulo, consta a **apresentação, análise e discussão dos dados** coletados, com base nas reflexões teóricas expostas no primeiro capítulo.

Por fim, na seção de **considerações finais**, apresento as reflexões sobre o trabalho, buscando responder aos questionamentos iniciais do estudo, e aponto possíveis contribuições e encaminhamentos.

Concluo o trabalho com as **Referências Bibliográficas e Apêndices**.

## 1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 1.1 PORTUGUÊS LÍNGUA DE HERANÇA

Durante a sua história, o Brasil acolheu inúmeros imigrantes oriundos dos mais diversos pontos do globo. No entanto, nas últimas décadas, o Brasil passou a ser também um país de emigrantes. De acordo com o censo de 2022, disponibilizado pelo MRE<sup>7</sup> em 2023, dados daquele ano registram o maior número de brasileiros residindo fora do país desde 2009: 4.59 milhões, conforme mostra o quadro 1. Desse total, um percentual considerável, 45%, está nos EUA, com grande concentração nas cidades de Nova Iorque, Boston e Miami.

Ao longo do processo de familiarizar-se com hábitos e costumes do novo país de residência, é comum encontrar emigrantes brasileiros que questionam sua própria maneira de ser, de pensar e de agir (Lico, 2015). Essas indagações, que podem vir a tornar-se dilemas, gravitam em torno da percepção de identidade e nem sempre são encaminhadas com clareza. A bagagem linguística, social, cultural que os emigrantes carregam consigo quando deixam o Brasil para morar em outro país constitui-se num patrimônio imaterial valioso (Boruchowski; Lico, 2015).

De acordo com o MRE (2022, p.5)

A presença significativa de nacionais em diversos países é parte fundamental do esforço de promoção da imagem do Brasil no mundo. Ao compartilhar nossa cultura, por meio de nossas histórias, nossa música, nossa gastronomia e nosso modo de vida, os brasileiros tornam-se representantes dos valores do nosso país.

Nesse contexto, uma questão complexa que imigrantes podem enfrentar é a decisão sobre a manutenção e o desenvolvimento da LH. De acordo com Boruchowski (2019, p.24), “muitas pesquisas (por exemplo, Melo-Pfeifer, 2010; Lee; Kim, 2008; Schwartz, 2008) ressaltam que essa decisão é influenciada pelo valor e pelas atitudes da família e do falante em relação à sua língua e cultura”. As escolhas que as famílias fazem e a maneira que encontram para se adaptar quando moram em outro país têm efeito direto na manutenção ou transmissão da língua portuguesa aos filhos (Lico, 2015). Essa percepção é corroborada por Saliéz, Spitz e Caldeira (2022, p.37), ao afirmarem que “o desejo de manter a LH junto aos descendentes interrelaciona-

---

<sup>7</sup> <https://www.gov.br/mre/pt-br/assuntos/portal-consular/comunidade-brasileira-no-exterior-2013-estatisticas-2022>

se com a construção identitária que cada família e indivíduo reclamam para si ao se relacionarem com seu país de origem e sua cultura.”

### 1.1.1 LÍNGUA DE HERANÇA E SUAS PECULIARIDADES

O termo língua de herança (*heritage language*) começou a ser utilizado no final da década de 1970, no Canadá, e nos anos 1990, nos EUA. Há algumas definições desse termo que incluem línguas ancestrais. Porém, como explica Silva (2016, p. 28),

...em meios educativos o termo “língua de herança” costuma se referir a línguas trazidas por imigrantes e usadas por seus descendentes em suas comunidades. Assim, o/a falante de herança (*heritage speaker*) é uma pessoa que foi criada num ambiente onde se utiliza(va) uma língua minoritária e que fala ou pelo menos entende essa língua, sendo, até certo ponto, bilíngue.

Línguas de herança são aquelas culturalmente ou etnicamente minoritárias que são adquiridas em ambientes bilíngues em que é falada outra língua socio-politicamente majoritária (Montrul, 2016). Dessa forma, o português falado por filhos de brasileiros que crescem em países onde o idioma não é língua majoritária nem oficial, é uma língua de herança. Embora possa apresentar características de ambas, o português língua de herança (PLH) não é nem língua estrangeira nem língua materna. Segundo Lico e Silva (2021, p.44)

O ambiente em que o PLH é aprendido e o próprio processo de aquisição são o que caracterizam esta modalidade da língua e a diferem do português língua estrangeira, que não é aprendido no ambiente familiar, e do português língua materna, que é adquirido em contextos em que o português é língua majoritária.

De acordo com Seo (2022), a língua de herança pode também ser identificada como língua da comunidade, língua de casa ou língua étnica. Por outro lado, há quem argumente, como Moroni (2017), que a própria expressão língua de herança pode ser questionável, uma vez que seria passível de (errônea) interpretação como sendo um legado que “vem pronto” (p.72).

Assim como pode variar consideravelmente a origem sociocultural das famílias que deixam o Brasil e o quanto elas se integram e assimilam (ou não) elementos socioculturais da sociedade que as acolheu, haverá uma ampla gama de influências linguísticas e combinações de hábitos e costumes a que estarão sujeitos seus filhos no novo país de residência. Essas crianças e jovens, tenham nascido no Brasil ou no exterior, terão à sua volta ambientes marcados por heterogeneidades e pluralidades. Portanto, pode-se presumir que terão repertórios linguísticos e culturais dos mais variados.

Tanto as práticas culturais identificadas como brasileiras quanto aquelas do lugar onde os falantes de herança (FH) moram se constituirão em “vivências afetivas” (Moroni, 2017, p. 103). Dessa forma, pode-se atribuir ao PLH um certo hibridismo, “tanto pelas questões identitárias como do ponto de vista linguístico, pelas influências e transferências da língua majoritária e de outras línguas com as quais seus falantes estão em contato” (Moroni, 2017, p. 103).

O aprendizado da LH, que se inicia no ambiente doméstico, costuma perder força quando a criança passa a frequentar a escola, uma vez que a exposição ao idioma dominante local cresce substancialmente. Muitas vezes, os FH são escolarizados somente na língua majoritária, o que os leva a aprender, e a utilizar, a LH apenas em circunstâncias informais e familiares, podendo levar a níveis de fluência na LH um tanto díspares.

Com base em estudo feito por Montrul (2012), pode-se afirmar que uma das razões para explicar a diminuição gradativa do uso da LH a partir da adolescência é a ausência de escolarização apropriada na língua de herança. Ela exemplifica isso destacando visualmente as diferenças entre a aquisição de uma língua estrangeira (doravante LE) aprendida em um contexto escolar, e aquisição de uma LH em casa, como ilustra a comparação a seguir.

Na figura 1, nota-se que, na infância, o aprendiz conhece apenas a língua inicial, ou L1, no caso, o inglês, que é a língua majoritária da sociedade em que vive (EUA). O aprendizado da LE começará só na adolescência, e as competências na língua L1 serão sempre maiores que na LE.

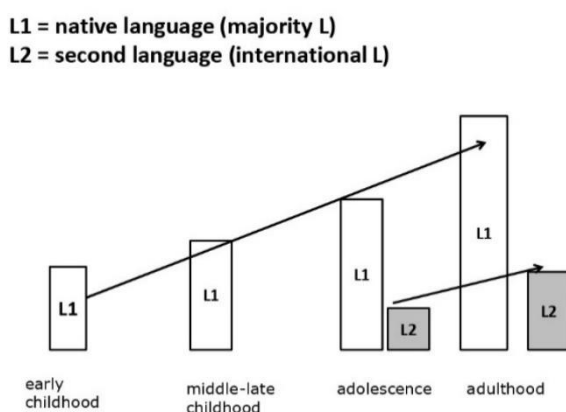


Figura 1: Desenvolvimento típico da língua inicial (L1) e língua estrangeira (L2) (após a puberdade) em um contexto de língua majoritária (Montrul, 2012, p. 6).

Pela figura 2, pode-se perceber que, embora a criança aprenda a LH e a língua majoritária (L2) simultaneamente, na primeira infância, ela tem competência maior na LH. Porém, conforme a criança entra no sistema escolar, as habilidades em L2, o inglês, vão aumentando

gradativamente, enquanto as competências na LH diminuem. Segundo esse gráfico, a ausência de apoio acadêmico adequado com o avançar dos anos prejudica o desenvolvimento da LH e seu uso na adolescência e idade adulta.

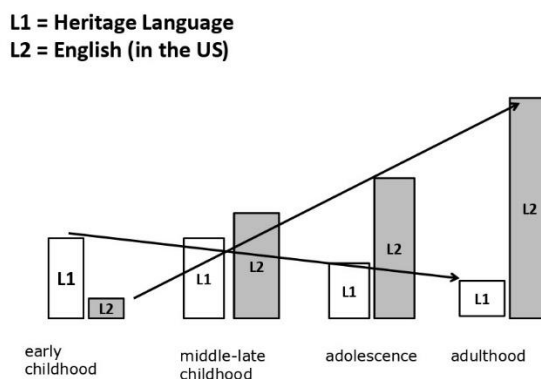


Figura 2: Desenvolvimento típico de uma LH, sem apoio acadêmico, num contexto de língua majoritária (Montrul, 2012, p. 7).

Entretanto, alguns autores, como Flores (2015) e Pires e Rothman (2009), se contrapõem a essa noção de aquisição incompleta indiscriminada da LH, como apontou o estudo de Montrul (2012). As pesquisas de Flores (2015), por exemplo, demonstraram que é possível que a aquisição da LH transcorra com atraso, se comparada com a de falantes nativos da língua, porém, com o devido *input*, a aquisição poderá não somente ocorrer, como seus aprendizes podem vir a alcançar alto nível de proficiência. A autora não encontrou evidências de que os FH teriam capacidade ou competência deficiente na língua; apenas portam um conhecimento linguístico específico, resultante da quantidade e do tipo de insumo que receberam. Se, com o passar dos anos, os FH continuam sendo expostos à língua, em situações que sejam “experiências linguísticas” relevantes, poderão consolidar e ampliar continuamente seu repertório (Flores, 2015, p. 254).

Segundo Valdés (2001), a fluência varia desde aqueles que entendem, mas não chegam a falar a língua, até aqueles que leem com facilidade e escrevem. De acordo com Silva (2015), muitos aprendizes têm contato com a sua LH exclusivamente no ambiente familiar até chegarem ao nível secundário e muitos demonstram baixa autoestima em relação aos seus conhecimentos linguísticos. Se somarmos a isso o medo de errar e de receber críticas e o número reduzido de situações significativas para interagir na língua de herança, a motivação dos jovens em continuar aprendendo a LH pode ficar muito comprometida. Dentre os fatores que contribuem para que

um FH tenha fluência na LH, o seu uso no núcleo familiar e a busca por oportunidades regulares de uso dessa língua em outras situações reais e em comunidade são fundamentais para que o aprendiz desenvolva suas habilidades linguísticas (Lico, 2011; Wang, 2015).

Em relação ao papel da família, é necessário destacar que a atitude dos familiares nesse processo é crucial. Para que a aquisição da língua no seio familiar comece e continue, é fundamental que a família valorize sua própria identidade e a riqueza de sua língua e sua cultura para “estabelecer sistemas de convivência e fluxos de aprendizado que se renovam com os diferentes estágios de crescimento e desenvolvimento dos filhos” (Lico, 2011, p.25). Wang (2015) defende que, para haver sucesso na aquisição e manutenção da língua de herança por adolescentes, é necessário muito trabalho, dedicação e um compromisso firme por parte dos pais e de seus filhos. Ainda segundo ela, é fundamental que haja consistência nas estratégias adotadas pela família e coerência na demonstração do valor das línguas. Silva (2016, p. 29) corrobora tal posição ao afirmar que “A valorização da língua e da cultura de herança é essencial para que os falantes de herança se identifiquem com a LH e se tornem fluentes nela”.

A falta de uso continuado da língua e a ausência (ou reduzido número) de situações que propiciem sua utilização podem levar à redução gradativa de interesse e de domínio, comprometendo as chances de o FH seguir (ou iniciar) seu percurso de aprendizado. Como resultado, o FH pode desvincular-se totalmente da LCH (Moroni; Gomes, 2015). Para evitar que isso ocorra, além do já explicitado, recomenda-se que as famílias procurem, no caso de PLH, grupos de brasileiros em sua região com interesses comuns para poder oferecer aos filhos chances de interagir em português, com outras crianças e adultos (Lico, 2015; Boruchowski; Lico, 2015).

Alguns autores (Valdés, 2001; Moroni, 2017) defendem que é necessário algum grau de proficiência para haver pertencimento a uma comunidade; outros, como Lo Bianco e Peyton (2013) sugerem que é por meio de momentos de convivência em comunidade que se obtém maior proficiência na LH. Com base nessas perspectivas complementares, pode-se dizer que a primeira se refere a uma porta de entrada ao grupo, e a segunda aos benefícios de participar desse grupo. A comunidade tem papel essencial no apoio à criação de oportunidades para praticar e manter vivas a língua e a cultura brasileiras, papel desempenhado, em grande parte, pelas associações comunitárias que trabalham com educação no exterior (Boruchowski; Lico, 2015). Os FH que têm chances de aprender (mais) o PLH inclusive em contexto escolar, frequentando, por exemplo, programas educativos oferecidos por associações comunitárias de LH, podem desenvolver repertórios linguísticos e culturais mais amplos e com maior sustentação acadêmica.

Segundo o modelo desenvolvido por um grupo de pesquisadores europeus e norte-americanos (Grin, 1990, 2003; Grin; Vaillancourt, 1998; Lo Bianco, 2008a, 2008b *apud* Lo Bianco; Peyton, 2013), para manter ou recuperar a vitalidade de uma língua é preciso investir/trabalhar em três pilares: capacidade, oportunidade e desejo (Lo Bianco; Peyton, 2013, p. 1). De acordo com esse modelo, Capacidade é tudo o que se refere ao ensino e aprendizagem propriamente ditos; o pilar Oportunidade está relacionado à criação de circunstâncias reais para uso intencional e genuíno da língua; e Desejo envolve a motivação individual e coletiva para o uso do idioma de forma ativa. A partir de estudos como o desenvolvido por Aberdeen (2016) e publicações como as de Lico (2015) e Lico e Silva (2021), pode-se afirmar que as associações comunitárias de LH que atuam de forma planejada e estruturada têm potencial para desenvolver esses três pilares, em conjunto com as famílias imigrantes. Diante dessa possibilidade de impacto no apoio às famílias para evitar a desconexão à LCH, a seção a seguir é dedicada a apresentar algumas considerações a respeito desses coletivos.

### 1.1.2 ASSOCIAÇÕES COMUNITÁRIAS

Nesta seção, vou discorrer sobre o papel-chave que as associações comunitárias podem ter no processo de aquisição e desenvolvimento de LCH.

No contexto da diáspora brasileira, de acordo com Lico e Silva (2021), “São consideradas associações comunitárias aquelas iniciativas que nascem em grupos de brasileiros residentes no exterior para beneficiar a comunidade brasileira local”, podendo ou não ser formalmente registradas como pessoa jurídica (p.42).

Muitas dessas associações nascem da iniciativa de mães e mulheres<sup>8</sup> que buscam realizar atividades diversas com o propósito de manter vivas tradições e celebrações culturais brasileiras, e promover o aprendizado da língua portuguesa. À luz do que propõem Lico e Silva (2021), essas associações atuantes no campo de LCH costumam ter perfil abrangente, podendo ser divididas em duas categorias principais: os grupos formados por famílias, mães e mulheres, e aqueles formados apenas para fins educativos. O escopo de atividades varia muito de um grupo para outro. A seguir, alguns exemplos de programas organizados pelo primeiro grupo (Lico; Silva, 2021, p.43)

- Encontros para as crianças brincarem;

---

<sup>8</sup> Escolho mencionar apenas o gênero feminino pois são as mães e mulheres que estão à frente da maior parcela de iniciativas de congregação de brasileiros no exterior (Lico; Silva, 2021)



- Atividades educativas, como contação de histórias, biblioteca itinerante, brincadeiras de roda, aulas de música ou de português;
- Festas e celebração de datas importantes da cultura brasileira;
- Palestras informativas sobre temas que impactam a vida da família e do imigrante brasileiro;
- Publicação de boletins ou blogs;
- Eventos para arrecadar fundos para alguma causa ou situação especial;
- Ações de cunho social

No escopo deste estudo, o enfoque é dado às associações concebidas para oferecer programas educativos para crianças e jovens, filhos de brasileiros residentes no exterior. As associações comunitárias dedicadas ao PLH podem ser chamadas também de escolas comunitárias. Os encontros que acontecem no âmbito desse espaço representam “oportunidades únicas para reafirmação coletiva da identidade nacional” (Lico; Silva, 2021, p.42). As escolas comunitárias podem oferecer também algumas das atividades listadas, porém seu foco são os programas estruturados para o ensino da língua portuguesa e da cultura brasileira, em forma de aulas, cuja periodicidade, de forma geral, pode ser semanal, quinzenal ou mensal. Como explicam Boruchowski e Lico (2015), esses programas proporcionam um processo de aprendizagem formal, com aulas de PLH ministradas por professores, em que a família se coloca como parceira do professor e ambos assumem o compromisso com o progresso do aluno.

Segundo o levantamento realizado por Lico e Silva (2021), as associações comunitárias, oferecem atividades regulares bem variadas, como ilustra a figura 3 a seguir. Uma mesma associação pode promover mais de uma - ou todas - dessas atividades com vistas a possibilitar o desenvolvimento de diferentes habilidades por meio de recursos diversificados.

Tipo de atividade no campo de PLH



Figura 3: Tipo de atividade realizada por associações comunitárias atuantes no campo de PLH (Lico; Silva, 2021, p. 46)

O trabalho desenvolvido por essas escolas ou associações é de imensurável importância para propiciar aos estudantes e seus progenitores exposição a diferentes registros linguísticos e a uma vasta diversidade de temas culturais, nos quais comumente estão inseridos conteúdos de história e atualidades, do Brasil<sup>9</sup> no caso. Aberdeen (2016) explica que esse universo de conhecimentos não contribui apenas para ampliar e consolidar o repertório linguístico e cultural desses alunos, mas também para fortalecer o processo de construção da identidade, brasileira no caso, para eles. Com base no que defendem alguns autores, como Aberdeen (2016), Lico (2015), Boruchowski (2019), entre outros, ao frequentar essas escolas comunitárias de PLH, os aprendizes adquirem mais habilidades de leitura e escrita e, a partir daí, alcançam novo domínio da língua, podendo comunicar-se, com segurança, em diferentes ocasiões e ambientes.

As escolas comunitárias têm ainda um papel fundamental por favorecer a criação de laços entre os FH, e deles com uma comunidade mais ampla, evitando que fiquem restritos apenas ao círculo de amigos próximos à sua família. Aberdeen (2016) afirma que, por meio desses laços, os aprendizes desenvolvem um senso de pertencimento a essa comunidade, corroborando a função dupla dessas associações de serem, simultaneamente, um local de ensino-aprendizagem e de construção de vínculos.

No contexto de LH, sob a perspectiva do aprendizado social, Seo (2022) afirma que há uma relação muito próxima entre língua e identidade, que a aquisição da língua e a formação da identidade não estão dissociadas. Essa ligação pode ser ainda mais potencializada em situações de aprendizado em grupo. Segundo a autora, “dado o efeito que tem o aprendizado coletivo, aprender uma LH numa escola comunitária influencia as percepções das crianças sobre sua própria identidade” (Seo, 2022, p.2)<sup>10</sup>.

Esses conceitos e considerações sobre língua de herança e o papel das associações comunitárias tornam-se relevantes para compreender o percurso de aquisição da língua portuguesa e da cultura brasileira de crianças e jovens residentes no exterior. A seguir, tratarei

---

<sup>9</sup> <https://abracebrasil.org/aulas-de-portugues-para-criancas/>

<sup>10</sup> Neste trabalho, todas as citações originalmente em inglês foram traduzidas por mim e todos os excertos originais serão apresentados em notas de rodapé.

No original: *Learning a HL in a communal setting at a heritage language school influences young children's perceptions of their own identity.*

do conceito de identidade e de como a construção identitária do FH pode estar diretamente ligada a esse percurso.

## 1.2 SOBRE IDENTIDADE

Ao analisar a bibliografia pertinente a esse conceito, no campo desta pesquisa, pode-se afirmar que há muitos artigos e estudos publicados que mencionam a necessidade de mais investigação sobre questões relacionadas a pertencimento e conexão identitária no campo de língua de herança, aspectos esses que são cobertos neste estudo. Segundo Leeman (2015, p. 103)

Apesar da identidade ser algo central no discurso de educadores acerca de LH, só recentemente pesquisadores começaram a investigar a forma como os FLH percebem a si mesmos, assim como a maneira como essas identidades são construídas, desempenhadas e representadas em contextos educacionais de LH.<sup>11</sup>

Para Hall (2006), o conceito de identidade é algo extremamente complexo. O autor afirma que a identidade é “formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (Hall, 2006, p. 13). A sociedade, no período da pós-modernidade em que vivemos, tem sofrido mudanças estruturais, segundo as quais não há identidades fixas ou permanentes. As identidades são fluidas, fragmentadas e negociadas constantemente. Conforme explica Hall (2006, p.13)

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. ...à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente.

Ao pensarmos esses conceitos em relação à identidade de um falante de herança, “A noção de múltiplas identidades, situadas e contextualmente negociadas, questionadas, formadas

---

<sup>11</sup> No original: *Although identity has long been central in heritage language educational discourse, it is only recently that researchers have begun to investigate heritage learners' sense of themselves, as well as how identities are constructed, performed, and represented in heritage language educational contexts.*

e reformadas, torna-se central no aprendizado de uma língua de herança (LH) e cultura de herança (CH)” (Hornberger & Wang, 2008 *apud* Seals, 2017, p. 2).<sup>12</sup>

No contexto de PLH, o entendimento sobre como são desenvolvidas e que papel têm essas identidades múltiplas dos FH também é algo em desenvolvimento. Para Gomes (2019), a conexão com a identidade pode ser reconfigurada em função dos vínculos e experiências vividos no país de acolhimento a partir de suas interações linguísticas e culturais. Considera-se que as identidades se compõem a partir de discursos de pertencimentos que os jovens criam sobre si, de forma a buscar aceitação ou aprovação em determinados grupos sociais. De acordo com Potowski (2012 *apud* Saliés; Spitz; Caldeira, 2022), “as categorias de identidade são negociadas e alteradas ao longo do tempo e da socialização”, uma vez que “o sujeito se constrói e se modifica todo o tempo ... **no e pelo uso da língua**” (p.37).

Em outras palavras, a identidade do FH é um processo e não um produto final e esse processo é composto e influenciado continuamente por atitudes de identificação (ou não) dos jovens diante de elementos linguísticos e socioculturais recebidos no seio familiar, no ambiente escolar, nas interações sociais com pessoas da sua idade.

No que tange ao percurso de aquisição de PLH, deve-se ter em mente que os filhos de brasileiros emigrantes não herdam uma identidade fixa; pelo contrário. Eles são agentes ativos no processo de construção, negociação e reforma de identidades, mediado sociocultural e historicamente. Quando são utilizadas representações fixas, ignora-se a heterogeneidade característica dos aprendizes de LCH e as “opções de identidade disponíveis” a eles tornam-se restritas (Zhou; Liu, 2023, p. 395).<sup>13</sup>

Segundo Tseng (2020), conforme os FH crescem e se tornam mais maduros, o processo de construção de identidade é dinâmico e influenciado pela família, escola e comunidade. No contexto deste estudo, o aprendizado desses FH está suscetível aos discursos dominantes que favorecem o uso do inglês na sociedade estadunidense, e à pressão interna hegemônica que algumas comunidades diaspóricas sofrem. Além disso, há a atitude dos próprios pais diante de tal situação, comumente favorecendo a língua majoritária ante o português, por acreditarem que a primeira tem mais valor e utilidade do que a segunda, ou que o aprendizado da segunda

---

<sup>12</sup> No original: *The notion that there are multiple selves/identities, which are situated and contextually negotiated, contested, shaped, and reshaped, becomes central in the learning of a HL [Heritage Language] and HC [Heritage Culture].*

<sup>13</sup> No original: *identity options available.*

atrapalharia o desenvolvimento da primeira. Como consequência, os filhos passam a posicionar-se de maneira semelhante, menosprezando seu repertório de LH, no caso deste estudo, seu repertório de brasilidade. De acordo com Zhou e Liu (2023, p.385)<sup>14</sup>

Essa pressão, que prevalece em grupos imigrantes minoritários, é sempre reproduzida nas escolas comunitárias de herança e internalizada pelas crianças e seus pais, o que leva a um posicionamento forçado de que os aprendizes de LH são ‘linguisticamente deficientes e culturalmente não autênticos’ (Helmer, 2011, 2013; Tseng 2020, p. 131). Em um estudo com latinos nascidos nos EUA, por exemplo, Tseng (2021) demonstra que esse posicionamento de déficit imposto estigmatiza os FH, prejudica suas identidades e autoestima, e contribui para causar insegurança e afastamento da LH.

À vista disso, é possível que os aprendizes da LH evitem oportunidades de praticá-la, mesmo quando estão entre falantes nativos da língua e têm com ela uma conexão natural (Zhou; Liu, 2023). Pais e educadores devem evitar adotar (ou exigir) um modelo de fala e interação baseado no falante nativo idealizado, para não definirem expectativas irrealistas para os aprendizes de LH diante do contexto em que vivem. Zhou e Liu (2023) explicam que situações assim podem levar os FH a sentirem vergonha de seu repertório e receio de não serem considerados pertencentes legítimos àquele grupo identitário. Como consequência, esses FH podem sentir-se excluídos do grupo e, ao invés de procurarem oportunidades para melhorar sua competência na LH, se recusarem a usá-la.

Segundo Moroni (2017) e Gomes (2019), os falantes de LH se apropriam tanto do conhecimento da língua quanto de um sentimento de identidade e pertença à cultura e nacionalidade dos pais ou de toda a sua família. Para que criem uma relação de pertencimento afetiva e cultural com sua LH, os jovens necessitam participar de situações em que não apenas usem a língua, mas vivenciem sua cultura. (Boruchowski; Lico, 2015).

Chauí (2006 *apud* Coelho; Mesquita, 2013, p. 31) afirma que “A relação entre língua, identidade e cultura é imanente, uma vez que não há cultura sem língua e que a identidade é construída por meio desta e da cultura”. Essa combinação de elementos, que resulta de uma malha intrincada de fatores, como alguns citados neste texto, quando analisada em contextos de

---

<sup>14</sup> No original: *This pressure prevalent in immigrant minority groups is always reproduced within HL schools, internalised by children and their parents, and as a result, leads to forced-positioning of HL learners as ‘linguistically deficient and culturally inauthentic’ (Helmer, 2011, 2013; Tseng 2020, p. 131). In a study of US-born Latinos, for example, Tseng (2021) shows how this imposed deficit positioning stigmatises HL learners, damages their identities and self-esteem, and contributes to HL insecurity and avoidance.*

PLH tem características singulares. De um lado, o contato e a exposição à língua e à cultura brasileira dependem quase exclusivamente de pai e mãe para filho. De outro, os próprios adultos, por não estarem mais no Brasil, também sofrem transformações nos âmbitos sociais, linguísticos e culturais, alterando seus repertórios e posicionamentos acerca de si mesmos.

Com base na análise de Souza (2016 *apud* Saliés; Spitz; Caldeira, 2022, p.38), “as identidades dos migrantes em um país de acolhimento se deslocam” numa escala de posicionamento identitário e dependem do “sentimento que o migrante tem em relação à sociedade de acolhimento e à de origem”. O processo migratório da família, a inserção em outro país, a exposição a outros códigos sociais, culturais e linguísticos, somados, são fatores determinantes para a composição da identidade do falante de PLH (Moroni, 2017).

Quando se trata dos jovens, há estudos que demonstram o impacto que a proficiência e o uso da LH podem ter nas relações pais - adolescentes, em famílias com histórico de migração. Oh e Fuligni (2010) sugerem que a proficiência na LH, mais do que seu uso, está associada diretamente à qualidade das relações entre pais e seus filhos adolescentes. Os níveis mais elevados de conexão entre mãe e adolescente “foram encontrados entre famílias em que pais e filhos falavam a LH entre si, em comparação com famílias em que houve uma incompatibilidade nas línguas utilizadas” (Tseng; Fuligni, 2000 *apud* Oh, 2010, p. 204)<sup>15</sup>. Essa ligação estreita por meio da LH também contribui para que o FH se sinta incentivado a continuar aprendendo e se aproximando das raízes culturais dos pais. Como explicam Oh e Fuligni (2010, p. 204), “A capacidade de adolescentes descendentes de famílias imigrantes se comunicarem na sua LH pode, portanto, também ter consequências importantes para a sua identificação com as suas culturas de herança”.<sup>16</sup>

Feitas essas considerações acerca de conceitos referentes a identidade em relação à aquisição de uma língua e cultura de herança, tratarei na seção seguinte da dimensão afetiva como parte inerente a esse processo.

---

<sup>15</sup> No original: *...were found among families in which parents and adolescents mutually spoke the HL with each other, as compared with families in which there was a mismatch in languages used.*

<sup>16</sup> No original: *Immigrant-background adolescents' ability to communicate in their HL can therefore also have important consequences for their identification with their heritage cultures.*

### 1.3 AFETIVIDADE E LÍNGUA DE HERANÇA

*Como eu só sei ser mãe em português, minha língua nativa e do coração, eu sempre aconcheguei, dei broncas, contei histórias e conversei apenas em português.*

Ana Lúcia Lico

No desenvolvimento do arcabouço teórico desta pesquisa, encontrei menções referentes a afetividade em diversas publicações, mesmo que o tema fosse abordado em caráter secundário ou de pequena importância. Todavia, o número de estudos que tratam de afetividade no contexto de LH com o devido destaque, e publicados em língua portuguesa, ainda é muito reduzido. Segundo Moroni (2017, p. 44), é preciso “um novo olhar capaz de trazer a afetividade para o primeiro plano inclusive na maneira de pesquisá-la”. Não expandirei muito a fundamentação sobre esse conceito, mas não poderia ignorá-lo pelo fato de o elemento afetivo perpassar todo o percurso de transmissão-aquisição de língua de herança.

Segundo a enciclopédia Significados<sup>17</sup>, afetividade deriva de afetivo e afeto e abrange todos os fenômenos afetivos, como emoções e sentimentos, experimentados de maneira individual. Autores e especialistas de renomada reputação na área de educação, como Jean Piaget, Henri Wallon e Lev Vygotsky, concederam à afetividade uma elevada relevância no processo pedagógico<sup>18</sup>.

No contexto em questão, como explicado em seção anterior, a transmissão da LH ocorre, a priori, de mãe para filho, em um processo que começa no seio familiar, em muitos casos antes mesmo de a criança nascer, e é todo permeado pelo afeto. As cantigas de ninar, as memórias de infância recuperadas para serem (re)vividas com as crianças, as saudades do Brasil e o desejo de que os filhos construam laços com os avós e familiares que ficaram no país... esses e muitos outros sentimentos perpassam a relação mãe e filho construída por meio da língua de herança. Pavlenko (2006, p. 237) explica que

diferenças na idade de aquisição e nos contextos de socialização da linguagem levam a representações mentais distintas da emoção e de palavras relacionadas à emoção, e a diferentes percepções de sua incorporação. Se os falantes são socializados numa língua em contextos naturais, particularmente quando

---

<sup>17</sup> <https://www.significados.com.br/afetividade/>

<sup>18</sup> <https://profseducacao.com.br/artigos/henri-wallon-a-afetividade-no-processo-de-aprendizagem/>

pequenos, a **memória emocional está envolvida no aprendizado da língua**. Como resultado, suas palavras se percebem corpóreas e emotivas, o que quer dizer que são processadas não só por canais cognitivos, mas também pelos afetivos, disparando associações na memória autobiográfica e emocional, sensações físicas e respostas biológicas [ ]. Essas palavras trazem de volta vozes e lembranças, que remontam a **carinho, alegria e afeto**, assim como podem ser sentidas como golpes e flexas, deixando feridas que talvez nunca cicatrizem.<sup>19</sup> (grifo meu)

Pensando em uma abordagem amplificada, há que se mencionar os pressupostos de Dantas (1992 *apud* Moroni, 2017), segundo os quais “tanto a linguagem como a motricidade e a sensibilidade têm um nível afetivo e outro cognitivo indissociáveis” (p.42). Sendo assim, “a afetividade depende, para evoluir, de conquistas realizadas no plano da inteligência, e vice-versa” (Dantas, 1992 *apud* Moroni, 2017, p.43).

Tomando em consideração o que se estabelece e se constrói por meio da LH, é plausível afirmar que é indissociável a relação entre o PLH e os vínculos existentes entre mãe e filho. Por essa razão, como propõe Moroni (2017, p.43), “o PLH precisa ser pensado também como nutrição afetiva”. De acordo com a autora, essa forma de nutrição, que se compõe inicialmente do toque e tom de voz, passando à comunicação oral e depois escrita, estimula o desenvolvimento cognitivo da criança e pode chegar a uma forma lapidada de comunicação afetiva.

Vivências significativas em português podem alimentar os vínculos que o FH tem com o idioma, e aumentar a importância que a LH tem na sua vida. Quanto mais fortes esses vínculos, maiores são as chances de os aprendizes ampliarem seu repertório na LCH e se aproximarem de elementos ou manifestações culturais do país nativo dos pais.

Além disso, os FH podem compartilhar códigos culturais em grupo e estabelecer uma relação de cumplicidade pela qual podem nascer fortes laços de amizade (Moroni, 2017; Femia,

---

<sup>19</sup> No original: *differences in the age of acquisition and the contexts of language socialization lead to distinct mental representations of emotion and emotion-related words and to distinct perceptions of their embodiment. Languages into which speakers have been socialized in natural contexts, in particular at a young age, have been learned with the involvement of emotional memory. As a result, their words are perceived as embodied and emotional, which means that they are processed not only through cognitive channels but also through affective ones, triggering associations in autobiographic and emotional memory, bodily sensations, and physiological responses [ ]. These words bring back voices and memories, elicit tenderness, joy, and affection; they may also feel like blows and arrows, leaving wounds that may never heal.*



2021). Esses fatores contribuem para que os FH tenham experiências relevantes na LH, o que pode retroalimentar seus vínculos com esse patrimônio herdado, em um ciclo virtuoso.

Dentre as principais razões para que os pais transmitam a LH a seus filhos, as emocionais têm destaque especial (Moroni, 2017), da mesma forma que para muitos FH, a LH tem reconhecido valor emocional e social (Femia, 2021). No caso do PLH, as motivações para os aprendizes seguirem em seu percurso de aquisição da língua podem ser as mais variadas, desde a conexão emocional com a mãe e familiares no Brasil, passando pela busca por recursos que facilitem a socialização no país, podendo chegar a uma identificação profunda com o que a língua portuguesa e a cultura brasileira representam em sua vida. Pavlenko (2012, p. 460)<sup>20</sup> argumenta que o processo de aprendizagem de “uma segunda língua pode ser guiado por um investimento emocional em novas identidades e por emoções relacionadas à língua, como o desejo de aprender o idioma”. Esses sentimentos repercutem diretamente no percurso de aprendizagem da LH, podendo alterá-lo positiva ou negativamente.

Conforme explica Femia (2021), é necessário observar quais são as atitudes dos FH perante a sua LH e frente a outras pessoas, para identificar se há emoções específicas conectadas ao idioma e se sentem confortáveis em usá-lo neste ou naquele ambiente. Se tiverem receio de ser criticados ou excluídos de alguma maneira pelo uso da LH, podem escolher não a usar e até desistir de continuar aprendendo (Zhou; Liu, 2023). Cada aprendiz tem uma experiência única com sua LCH, diretamente ligada à sua trajetória de vida e à de sua família. Sendo assim, há que se ponderar e reconhecer a individualidade nas atitudes e nos desejos do FH em relação à sua LH (Femia, 2021).

Outro aspecto embasado na afetividade e que alguns autores, como Ivanova (2019), sugerem ser determinante na transmissão da LH é a postura dos pais. Segundo a autora, quanto mais forte for a atitude positiva dos pais diante da sua língua nativa, maior será seu envolvimento na transmissão aos filhos e mais bem-sucedida será a aquisição dessa LH, ainda que apenas um progenitor seja responsável pelo processo.

Inúmeras são as razões por trás de movimentos migratórios, as quais podem ter impacto direto na valorização (ou não) da língua nativa desses migrantes e na decisão de transmiti-la (ou não) aos filhos. Ivanova (2019) sugere que quando a migração é motivada por relações de afeto

---

<sup>20</sup> No original: *the process of L2 learning may be guided by emotional investments in the new identities and by language-related emotions, such as language desire.*

e/ou acontece de forma livre e voluntária, a transmissão da LH tem muito mais chances de ocorrer e obter sucesso.

Ainda em relação à atitude dos pais, é fundamental considerar o posicionamento do progenitor não-brasileiro, no caso de famílias mistas. O pai ou mãe cuja língua nativa é outra que não o português, dependendo da visão que tem sobre multilinguismo e de como se sente a respeito, pode apoiar (ou comprometer) o ambiente de cultivo do PLH em casa. Ainda que não fale português, quando o progenitor não-brasileiro tem uma postura positiva e incentiva a transmissão-aquisição do PLH, demonstra que valoriza e respeita a língua-cultura do/a parceiro/a. Isso pode representar um grande “diferencial na frequência de uso do português pela mãe ou pai brasileiro com o filho” (Moroni, 2017, p. 209) e nos resultados de aquisição e proximidade com a LCH por parte dos filhos.

Wang (2015) defende que a mãe que está emocionalmente disponível tem mais condições de responder de forma adequada a comportamentos e emoções que caracterizam interações rotineiras com os filhos, o que ganha ainda mais relevância quando eles estão na fase da adolescência. Essa disponibilidade emocional, somada a uma comunicação frequente na LH, fornece subsídios para uma relação de apoio e confiança entre mãe e filho. Nas palavras da autora, “Alcançar um relacionamento caloroso e próximo, ao mesmo tempo em que o jovem desenvolve um senso individualizado de identidade, é importante nas trocas entre pais e adolescentes” (Wang, 2015, p. 245)<sup>21</sup>.

Há que se refletir ainda a respeito do papel e da importância da dimensão afetiva no relacionamento educador e aluno e, conseqüentemente, no ensino-aprendizagem. Na medida em que o trabalho do professor é marcado pelas suas posturas e sentimentos, assim como o aluno carrega para a escola e a sala de aula suas atitudes e emoções, a afetividade é parte inerente dessa relação e pode contribuir muito positivamente para os resultados de aprendizagem.

No contexto deste estudo, há programas oferecidos por associações comunitárias para ensinar PLH e aspectos históricos e culturais do Brasil, atividade desempenhada com frequência por educadoras e/ou mães brasileiras, como forma de nutrir os laços emocionais com o país e atenuar as saudades da família (Haino, 2024). Portanto, não há como dissociar a escolha e a maneira de apresentação desses conteúdos escolares dos mecanismos afetivos subjacentes. O mesmo cabe ser dito a respeito da relação entre aluno e professor, podendo ser mais próxima

---

<sup>21</sup> No original: *Achieving a warm and close relationship, while still developing an individuated sense of self, is important in parent and adolescent exchanges.*

quanto maior for a dose de afeto existente nas interações (Moroni, 2017). Uma convivência afetuosa tem possibilidade de ser mais agradável, de ampliar o desejo de aprender – e de ensinar –, de facilitar a retenção de conteúdos, além de tornar a experiência memorável (Pavlenko, 2012; Moroni, 2017; Chen, 2021).

Quando se trata de memórias referentes à linguagem, Pavlenko (2012) explica que a tendência é que elas sejam ativadas pelo idioma usado quando os eventos originais ocorreram. Para a autora, esse seria um efeito por meio do qual as “memórias evocadas na língua em que foram codificadas são mais detalhadas e com maior intensidade emocional” (Pavlenko, 2012, p. 458)<sup>22</sup>. Desse modo, experiências significativas que aconteceram em PLH podem ser lembradas com muito mais detalhes e vivacidade em português do que em outro idioma. A língua de herança, por ser transmitida pelo vínculo familiar, a partir de desejos e sentimentos de mãe para filho, pode também ser identificada como a língua do coração, além de ser símbolo da identidade cultural e/ou nacional da mãe (Pavlenko, 2012). Essa maneira de identificar o idioma nativo da mãe em contexto de LH como língua do coração reverbera em mim de maneira especial pois é a expressão que uso como um dos fundamentos da minha afirmação de não conseguir ser mãe em outra língua. Da mesma forma, o termo língua de casa pode assumir uma proporção afetiva significativa que vai muito além de referir-se ao local físico em que as interações na LH acontecem. O vínculo emocional que transcende e aprofunda o significado de certas palavras é expresso no depoimento feito por um aprendiz de chinês como língua de herança:

A língua falada em casa é o chinês. Meus pais são chineses. Eles sempre me elogiaram e me deram broncas em chinês ... O meu chinês é muito ruim. Eu não sei ler e só consigo escrever meu nome. Mas quando eu penso na língua chinesa eu penso em minha mãe, meu pai e minha casa. É a língua da minha casa e do meu coração (He, 2010 *apud* Moroni, 2017, p. 74).

No processo de transmissão-aquisição de uma LH, um dos aspectos que podem ser considerados mais gratificantes e emocionantes para a mãe é que o filho chegue a tal ponto de conexão com sua LCH que possa construir uma relação de amor com o país de origem da mãe. Se tomarmos por base o conceito de Pavlenko (2012), pelo qual “a perda de uma língua nativa

---

<sup>22</sup> No original: *memories elicited in the language in which they were encoded are more detailed and higher in emotional intensity.*

é equivalente a perder-se de si mesmo” (p. 463)<sup>23</sup>, é possível sugerir que, no caminho oposto, quando há aquisição da LCH pelo filho, o mecanismo de nutrição afetiva para a mãe pode ser tal que ela descubra novo significado ou se (re)encontre no próprio idioma.

Concluídas essas observações com relação ao papel intrínseco que a afetividade tem no sistema de transmissão-aquisição de língua e cultura de herança, procedo a seguir à apresentação da metodologia utilizada nesta pesquisa, descrevendo os métodos utilizados, suas limitações e recursos, relacionando suas potencialidades aos objetivos deste estudo.

---

<sup>23</sup> No original: *...losing one's language is tantamount to losing one's self.*

## 2. METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo, apresentarei e discutirei a natureza da pesquisa e os procedimentos metodológicos utilizados para sua realização. Abordarei também os cuidados adotados pelo fato dos participantes serem meus filhos, conforme pressupostos da ética relacional.

### 2.1 NATUREZA DO ESTUDO

Considerando que o objetivo desta pesquisa seria identificar as percepções de dois jovens adolescentes sobre seu percurso de aprendizagem do português como LH e sua conexão com a identidade brasileira, o paradigma mais adequado para a produção e análise de dados é o qualitativo. Por meio desse enfoque, o pesquisador pode analisar ocorrências no interior do contexto em que os participantes estão inseridos (Flick, 2009 *apud* Morotti, 2022), a partir de suas experiências, histórias, relatos de vida, levando em conta subjetividades e nuances que são relevantes ao tema pesquisado. Para Dörnyei (2007 *apud* Paiva, 2019, p.9), “Pesquisa significa simplesmente a tentativa de encontrar respostas para perguntas, uma atividade que fazemos o tempo todo, para saber mais sobre o mundo à nossa volta”.

Quando se trata de pesquisa científica, ou seja, um estudo organizado e sistemático, alguns poderiam assumir que se trata daquela que produz ou analisa apenas dados matemáticos ou quantificações. Porém, essa, de cunho quantitativo, é apenas uma das abordagens metodológicas no campo de pesquisa. Há também a qualitativa, que, de acordo com Amado (2014, p. 15), “tem como objetivo obter junto dos sujeitos a investigar a informação e a compreensão (o sentido) de certos comportamentos, emoções, modos de ser, de estar e de pensar (modos de viver e de construir a vida)”.

Enquanto a quantitativa tem como parâmetros básicos a formulação de hipóteses a partir de uma teoria específica, o controle de resultados e a possibilidade de fazer generalizações, na pesquisa qualitativa “o pesquisador começa examinando o mundo social e, nesse processo, desenvolve uma teoria coerente com os dados, de acordo com aquilo que observa” (Sampieri; Collado; Lucio, 2013, p. 33). Porém, elas não são incompatíveis. Alguns autores, como Paiva (2019), apresentam a abordagem mista de pesquisa, por meio da qual são utilizados métodos quanti e qualitativos, e outros ainda, como Dörnyei (2007), defendem uma certa linha de continuidade, cuja “extensão parte do paradigma quantitativo-experimental e vai até o qualitativo-exploratório” (Brown, 2004 *apud* Morotti, 2022, p.69)

Como explica Dörnyei (2007), a natureza exploratória da pesquisa qualitativa constitui uma forma efetiva de examinar o desconhecido, pois proporciona um estudo aprofundado do objeto. Essa característica exploratória justificou-se nesta investigação pelo fato do tema e o

perfil dos participantes serem pouco estudados no contexto (de PLH) (Paiva, 2019), e foi determinante na preparação e na realização da coleta de dados desta pesquisa.

A pesquisa em linguística aplicada ou em educação pode ser voltada para a resolução de problemas, porém não se restringe somente a isso; “ela busca mesmo compreender a realidade” (Paiva, 2019, p.8). Tendo em vista que o paradigma qualitativo leva em conta as opiniões e experiências de uma pessoa ou grupo de pessoas, sendo “fundamentalmente interpretativa” (Dörnyei, 2007, p. 38)<sup>24</sup>, ela se aplica a este trabalho, que tem o objetivo de investigar a visão e/ou percepção dos participantes acerca de sua própria jornada na aquisição do português como língua de herança.

Dentre os pontos considerados fracos do enfoque qualitativo, destaco o número de participantes, o potencial de ‘generalização’ e o papel do pesquisador como os de maior interesse para esta investigação. Pesquisadores habituados a trabalhar com – e a atribuir maior valor a – dados quantitativos, com frequência criticam as ‘amostras’ de tamanho pequeno que caracterizam muitos estudos qualitativos. Porém, deve-se considerar que ambos os paradigmas avaliam essa questão de forma diferente. Segundo Dörnyei (2007), enquanto pesquisadores que utilizam métodos que se alinham ao paradigma quantitativo acreditam no significado da generalização, os que fazem uso de métodos que se vinculam a uma perspectiva qualitativa concentram-se no entendimento profundo do significado do aspecto particular.

A respeito do potencial de ‘generalização’, é atributo natural da investigação qualitativa a busca pelos significados e percepções individuais, o que justifica o número frequentemente pequeno de participantes (Dörnyei, 2007). Entretanto, Duff (2006, *apud* Dörnyei, 2007, p. 41)<sup>25</sup> faz a ressalva de que, embora a prática seja muito útil para fornecer *insights* sobre determinado fenômeno ou ocorrência, deve-se considerar que “as condições específicas ou insights do estudo podem não ser aplicáveis”, ou ‘generalizáveis’, a outros casos.

Quanto ao papel do pesquisador, dado que a interpretação dos dados também é permeada por subjetividades e está sujeita a grande influência do ‘intérprete’, é necessário empreender cuidados para minimizar eventual interferência do viés pessoal do investigador e suas idiossincrasias sobre os resultados. Em outras palavras, a força do dado qualitativo reside na competência com que a análise será feita (Miles; Huberman, 1994 *apud* Dörnyei, 2007).

---

<sup>24</sup> No original: “*fundamentally interpretive.*”

<sup>25</sup> No original: “*...the specific conditions or insights may not apply broadly to others.*”

Na pesquisa qualitativa, as etapas de coleta e análise de dados podem acontecer quase simultaneamente, num movimento circular. Como explicam Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 33), “a ação indagativa se move de maneira dinâmica em ambos os sentidos, entre os fatos e sua interpretação”. De início, essa circularidade (dinâmica, de vai-e-volta entre os dados e sua interpretação) provocou certa insegurança, como se não fosse o fluxo ‘adequado’ a um estudo científico de cunho acadêmico. Entretanto, com o avançar dos passos antes e durante as atividades de obtenção dos dados, pude perceber que se desenvolvia em mim a essência da pesquisadora qualitativa exploratória.

## **2.2 PESQUISA NARRATIVA – E COM NARRATIVAS**

Quando iniciei os estudos do mestrado, quanto mais aprendia sobre o paradigma qualitativo e me familiarizava com os conceitos da pesquisa narrativa, mais me encantava. A possibilidade de relatar experiências e emoções pessoais fazendo uso de recursos de contação de histórias no âmbito científico soava fascinante. Entretanto, com o passar do tempo, conforme fazia leituras para outras disciplinas ou assistia defesas de mestrado ou doutorado de colegas da área de educação, comecei a ter dúvidas. Será que eu conseguiria preencher os requisitos apresentados por renomados estudiosos do assunto? Será que eu daria conta de desenvolver textos com (a presumida) maior liberdade de expressão desse método e ainda assim tendo que seguir formatos rígidos? Além disso, aproveitando o convite à reflexão que eu ouvi de uma professora muito experiente, será que eu estaria pronta para ‘apanhar’ da academia que, com frequência, menospreza esse método de pesquisa por considerá-lo um tanto subjetivo?

Faltando pouco para iniciar a etapa mais prática da pesquisa, em reunião com meu orientador para fazer definições sobre os próximos passos, declarei que não me sentia preparada para aquela metodologia e definimos, então, que eu seguiria pelo caminho da etnografia e autoetnografia. Pronto. Dali por diante, a caminhada seria um pouco menos angustiante, talvez um pouco mais previsível. Assim foi por alguns meses, quando, em meio às muitas indagações que foram surgindo decorrentes do desafio de encontrar a minha própria voz no âmbito textual acadêmico, uma questão me incomodava. Em que momento, e de que forma, eu terei oportunidade de compartilhar relatos (auto)biográficos que poderão contribuir para o leitor entender o lugar que a LH ocupava (e ainda ocupa) na história de vida da minha família ou para ilustrar determinadas situações e emoções que os meus filhos experimentaram em seu percurso de aquisição?

Quando fiz essa pergunta ao meu orientador, ele respondeu indicando algo que eu não podia negar: minha fala continha elementos da pesquisa narrativa. Em seguida, ele me

apresentou a pergunta cheque-mate: sua principal motivação agora é para seguir com a etnografia ou retomar o caminho da pesquisa narrativa? Nesse momento, as peças pareceram se encaixar. Eu escolhi a investigação narrativa (e com narrativas) pelo desejo de retratar minha experiência pessoal e a de meus filhos, levando em conta (e não apesar de) as subjetividades do contexto e questões de identidade e individualidade. Porém, antes de prosseguir com a narrativa referente ao meu estudo, considero relevante situar esse método no âmbito da grande área em que a pesquisa em Linguística Aplicada se encontra: as ciências sociais. Nesse campo, o uso de narrativas como metodologia de pesquisa é relativamente recente. Foi somente a partir dos anos 60, com a chamada “virada narrativa”, que as narrativas começaram a ser utilizadas “como objeto e como forma legítima de pesquisa” (Barcelos, 2020, p. 24).

O mundo não vive sem histórias. Com seres reais ou imaginários, o ato de ouvir ou contar histórias parece ter certa magia intrínseca, pois transporta o contador e o ouvinte para outros tempos, situações, momentos e sentimentos. Conforme explica Gomes Júnior (2020, p. 11), “A associação entre *histórias* e *experiências* é clara... São elas que compõem as nossas *narrativas*, que, por conseguinte, guiam, transformam, influenciam e colore a nossa vida. Sejam reais, sejam ficcionais, as histórias nos oferecem maneiras de ver e viver a vida”.

Essa perspectiva de contar (com) histórias para apresentar ou explicar um fenômeno ou situação oferece inúmeros caminhos que possibilitam conhecer, entender, interpretar ou explicar uma ampla gama de dados e experiências. Nas palavras de Paiva (2019, p. 90), nós “usamos histórias para entendermos os fenômenos que queremos investigar e, ao apresentar nossos relatórios de pesquisa, também contamos histórias sobre o que pesquisamos, como pesquisamos e as conclusões a que chegamos.”

A investigação que utiliza narrativas como meio de obtenção e/ou análise de dados é denominada pesquisa narrativa. É uma modalidade qualitativa de pesquisa, em que “os participantes contam *histórias* e os pesquisadores escrevem *narrativas* – relatos reflexivos, muitas vezes teoricamente orientados, acerca dessas histórias” (Gattolin, 2020). No contexto da investigação qualitativa em ensino e aprendizagem de línguas, “a pesquisa narrativa conquistou um território amplo e bem demarcado” (Gomes Júnior, 2020, p. 12) e tem recebido destaque desde o fim dos anos 1990, período em que ocorreu a virada narrativa. Pavlenko (2007 *apud* Barcelos, 2020, p. 24) explica que “essa virada teve início quando começaram a ser examinados os diários dos aprendizes de línguas para identificar fatores que influenciavam a aprendizagem”.

Dentre as razões apontadas por Barkhuizen, Benson e Chick (2014 *apud* Barcelos, 2020, p. 24) para a virada narrativa, destacam-se o fato dela refletir “questões da pós-modernidade como conceitos do eu, das identidades e da individualidade”, e de constituir-se em “um recurso



para as pessoas na construção de suas identidades” que “ajuda os pesquisadores a compreender esse construto”. Como defendem Clandinin e Connelly (2000 *apud* Gattolin, 2020), “ao estruturarmos nossas experiências de modo historiado (narrativo), educamos a nós mesmos; ao contá-las, educamos os outros. Do ponto de vista deste arcabouço metodológico inovador, a narrativa é simultaneamente fenômeno e método de estudo”. Partindo desse pressuposto, alguns autores como Barkhuizen, Benson e Chick (2014), Paiva (2019), Barcelos (2020), entre outros, sugerem que a pesquisa pode ser narrativa ou com narrativas.

A pesquisa narrativa é uma pesquisa em que “contar histórias (storytelling) é uma forma de analisar os dados e apresentar os resultados”, enquanto, no estudo *com* narrativas, “as histórias são usadas como dados”. A pesquisa *com* narrativas pode também ser denominada “autonarrativa, histórias de vida, autobiografias e histórias de aprendizagem de línguas” (Barcelos, 2020, p. 24).

No âmbito deste trabalho, farei uso das duas modalidades: a pesquisa **narrativa** (grifo meu), como forma de analisar os dados e mostrar os resultados, e **com narrativas** (grifo meu), que englobarão uma autobiografia minha e histórias de aprendizagem dos meus filhos. De acordo com Barkhuizen, Benson e Chick (2014 *apud* Paiva, 2019, p. 90), por meio da pesquisa narrativa, torna-se possível um melhor entendimento dos “mundos interiores” de aprendizes de línguas e da natureza da “aprendizagem como uma atividade social e educacional”.

Nesta metodologia, a pesquisa narrativa estuda a experiência como história, como uma forma de refletir sobre a experiência (Barcelos, 2020), e o papel do pesquisador não é apenas de observador. Num dado momento, ele é pesquisador-observador; noutro é pesquisador-participante, “movendo-se entre os níveis de intimidade com o texto da pesquisa” (Clandinin; Connelly, 2000 *apud* Barcelos, 2020, p. 24).

No que diz respeito aos tipos de geração de dados para uma pesquisa narrativa, Paiva (2019, p. 92) afirma que podem ser:

por meio de gravações em áudio ou vídeo, entrevistas (geralmente semiestruturadas), orais ou escritas, observações de sala de aula, textos e documentos escritos ou multimodais, incluindo as autobiografias, e os diários de professores ou de aprendizes. Pode-se também usar uma combinação desses instrumentos.

Há ainda o tipo de narrativa visual, que se utiliza de métodos visuais, tais como fotos e desenhos, os quais “oferecem aos participantes uma complementação ao método verbal para expressar suas experiências e sentimentos e refletir sobre suas práticas de linguagem, identidades e seus processos de ensino e aprendizagem” (Kalaja, 2014 *apud* Barcellos, 2020, p. 26).

No que se refere à análise de pesquisas narrativas, alguns autores apresentam modelos diferentes cujas potencialidades e limitações devem ser conhecidas e levadas em conta pelo pesquisador desde o início do planejamento do estudo. A partir dos conceitos propostos por Lieblich, Tuval-Mashiachi e Zilber (1998 *apud* Paiva, 2019, p.92)

a pesquisa narrativa pode ser dividida em holística e categorial, e cada uma delas pode ter o foco na forma ou no conteúdo. A pesquisa holística tem por unidade de análise uma narrativa integral e a categorial utiliza excertos. Ambas as categorias podem focar apenas o conteúdo dos textos ou apenas a forma”.

Uma outra classificação é apresentada por Riessman (2008 *apud* Amado 2014, p. 253 a 258), pela qual “é possível distinguir quatro modelos de análise de narrativas”, embora não sejam mutuamente excludentes, a saber:

- Análise temática, quando “o conteúdo do texto, ‘o quê’, é enfatizado em detrimento do ‘como’”, pela qual “procuram-se elementos temáticos comuns entre os vários sujeitos e os acontecimentos que relatam” (p. 253).

- Análise estrutural, quando o enfoque é para “a forma como a história é relatada” (p. 255); “o significado e a interpretação estão condicionados às características da narrativa falada” (p. 257).

- Análise interacional, “quando o foco de interesse está na narração da história como um processo construído, em que quem conta e quem ouve constrói significado colaborativamente” (p. 257).

- Análise performativa, “que vai além da palavra falada, para incluir o que pertence ao domínio do não verbal.” Este tipo de análise é adequado “para estudos de práticas comunicativas e para estudos pormenorizados de construção de identidade – como os narradores querem ser conhecidos e como envolvem a audiência no ‘fazer’ das suas identidades”. Esta abordagem está em ascensão e vem sendo utilizada por pesquisadores “no âmbito de estudos de identidades” (p. 258).

Neste estudo, levando em conta a pergunta de pesquisa e o perfil dos participantes, utilizarei predominantemente a análise temática, e, em determinados momentos, a análise interacional. Embora seja de grande relevância e apresente inúmeros aspectos positivos, há que se considerar algumas limitações da pesquisa narrativa como método de investigação. Paiva (2019, p. 91) propõe ser necessário ter “sensibilidade para interpretar os dados e, muitas vezes, ir além das palavras para entender o que o narrador está de fato querendo nos dizer”, e acrescenta:

Quando se faz pesquisa narrativa, nossa preocupação não deve ser com a busca da verdade, em saber se os participantes contaram ou não uma história verdadeira. O importante é perceber de que modo os narradores representam determinado fenômeno, como interpretam suas experiências.

Por meio de narrativas, podemos “criar uma realidade compartilhada”; ao contar as histórias da nossa vida, mostramos quem somos e “compartilhamos nossa visão de mundo” (Amado, 2014, p. 253). Um aspecto importante a levar em conta é que “as narrativas não podem ser vistas como um espelho do passado, uma vez que diversos fatores influenciam o modo como os narradores contam as histórias, ligam os acontecimentos e os tornam significativos para os outros” (Riessman, 2008 *apud* Amado, 2014, p. 260).

Há que se considerar ainda o risco de a narrativa apresentar um conteúdo fabricado ou projetado, dependendo do contexto ou condições em que a pesquisa é realizada, e haver “um ‘esvaziamento’ do *self* interior, como se as narrativas oferecessem a voz autêntica idealizada” (Amado, 2014, p. 260).

Essa ressalva foi de grande relevância para este trabalho, dado o alto risco dos participantes sentirem-se intimidados ou inibidos em dar respostas ou fazer relatos cujo conteúdo pudesse desagradar ou decepcionar sua mãe, a pesquisadora. Considerando as sutilezas inerentes a essa situação, todo o cuidado possível foi tomado com o intuito de criar um ambiente descontraído para as interações, deixando-os à vontade para responder com espontaneidade e sinceridade.

A pesquisa narrativa tem o “mérito de dar voz ao participante” (Paiva, 2019, p. 94) e deve ser utilizada de forma a garantir o máximo possível de autenticidade, mas o pesquisador deve refletir continuamente e questionar-se sobre o que a história capta e o que deixa de fora (Amado, 2014, p. 261). Afinal, quando as narrativas têm como protagonistas personagens reais, não há um roteiro padrão; pelo contrário, o desenrolar dos fatos transcorre com altas doses de imprevisibilidade, revelando que a vida se encontra nas entrelinhas e as histórias estão sempre recomeçando. Nas palavras de Clandinin e Connelly (2011 *apud* Gattolin, 2020), esse “... é um processo dinâmico de viver e contar histórias, e reviver e recontar histórias, não somente aquelas que os participantes contam, mas aquelas também dos pesquisadores”. Nesse ciclo, o pesquisador vive um processo de escrita e reescrita que o leva a refletir “sobre sua vida, seu papel como pesquisador e sua forma de ver o mundo” (Gattolin, 2020).

A partir da visão geral sobre conceitos e motivações para escolha da pesquisa narrativa e com narrativas, antes de proceder ao panorama deste estudo, tomando em conta que os

participantes são meus dois filhos, tecerei a seguir algumas considerações acerca do conceito e cuidados referentes à ética relacional.

### 2.3 PESQUISANDO OS PRÓPRIOS FILHOS

Estudos em que há vínculo familiar entre pesquisador e pesquisado podem não ser muito comuns, mas existem e há muito tempo, como foi o caso do cientista Jean Piaget, que pesquisou os próprios filhos<sup>26</sup>. Sabine Little, da *University of Sheffield*, no Reino Unido, não só estudou seu filho, como desenvolveu a pesquisa junto com o garoto (Little, 2022).

Disponer dessas referências não impediu que eu me sentisse desconfortável, especialmente no início, antes de ter as primeiras conversas com meus filhos, Gabriel e Lucas, sobre as possibilidades da pesquisa. Eu me questionava se o estudo teria seu valor científico reduzido por isso, ou mesmo se o percurso da investigação (e da própria investigadora) mereceria respeito por parte da academia.

Essa prática, com frequência, não é bem aceita por especialistas em questões éticas. Dr. Nelson, diretor do *Center for Research Integrity* do hospital infantil de Filadélfia faz algumas ressalvas. “Uma vez que o progenitor se torna o pesquisador, imediatamente pode haver um conflito de interesses. E isso pode distorcer a relação pai e filho de maneiras imprevisíveis”, afirmou Nelson, em entrevista ao jornal NY Times (Belluck, 2009)<sup>27</sup>. Outros levantam ainda o risco de oprimir os participantes da pesquisa e de o viés do pesquisador contaminar os resultados (Belluck, 2009).

Por outro lado, há benefícios em se fazer pesquisas com membros da própria família. A relação de proximidade pressupõe conhecimento intrínseco acerca dos participantes e maior acesso a elementos de sua intimidade, o que pode propiciar que o estudo revele nuances e subjetividades que de outra forma talvez não fosse viável. À luz do que defende Chen (2021), quando a mãe é também a pesquisadora, conhece os filhos de forma mais ampla e profunda do que qualquer outra pessoa. Além disso, é provável que compartilhe com eles os mesmos sentimentos diante do conviver (e ter que aprender a lidar) com duas, três ou mais culturas quando se está no papel de imigrante.

---

<sup>26</sup> Disponível em: <https://slate.com/human-interest/2010/09/what-happens-when-language-scientists-use-their-own-children-as-test-subjects.html>

<sup>27</sup> No original: “Once that parent becomes an investigator, it sets up an immediate potential conflict of interest. And it potentially takes the parent-child relationship and distorts it in ways that are unpredictable.”

De acordo com o conceito de ética relacional de Ellis (2007), a abertura para tratar dos temas de pesquisa e a intimidade emocional são elementos importantes para o estudo e para a relação familiar. Partindo desse pressuposto, durante o planejamento para as conversas que eu teria com Gabriel e Lucas a respeito da pesquisa, reuni informações e documentos e me preparei emocionalmente. O objetivo era me apresentar da forma menos hierárquica e mais parceira possível. Raramente conseguimos nos revelar totalmente para as pessoas à nossa volta sobre como as vemos ou nos vemos em relação a elas. Em termos de ética relacional, é essencial compreender como nossas opiniões, atitudes e ações influenciam aqueles de quem somos próximos. Segundo Little (2022, p. 639)<sup>28</sup>, “na relação pai e filho, essas inquietações não são unidirecionais”.

Quanto à questão da privacidade, há diversos aspectos a se considerar. Ellis (2007) explica as precauções a serem tomadas para proteger as identidades dos indivíduos estudados ou citados na pesquisa, destacando como principais as que se referem à privacidade e consentimento. Há documentos padronizados para dar conta desses cuidados, como os que são exigidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Brasil, nos moldes do que é praticado por instituições com perfis semelhantes no exterior. Por estar filiada a uma universidade brasileira e pelo fato de meus filhos terem também nacionalidade brasileira, a instância correta para submeter meu projeto era o CEP.

Levando em consideração que esta é uma pesquisa narrativa, em que faço uso também de uma narrativa autobiográfica, foi natural a escolha por escrever em primeira pessoa, usando meu nome verdadeiro. Quanto à identificação dos participantes, durante a primeira conversa que tivemos, meus filhos solicitaram que essa questão fosse resolvida posteriormente. Eu havia pensado em pedir a eles sugestões de pseudônimos ou outro recurso para proteger sua identidade. Contudo, com o avançar da pesquisa, eles optaram pela identificação pelo nome real. Descreverei este processo em detalhes mais à frente neste trabalho.

Outra questão de suma relevância quando se trata de ética relacional refere-se à decisão de mostrar ou não aos participantes da pesquisa o que foi escrito sobre eles, e em que momento. Pode ser uma boa oportunidade para apresentar a eles as contribuições que deram ao projeto e se/como outras pessoas poderão ser beneficiadas por isso. Entretanto, dependendo do caso, pode não ser algo tão simples. Ellis (2007) avalia que a decisão entre o que pode ser revelado e o que será escondido pode ser bem difícil. Com a justificativa de não querer causar desconfortos ou

---

<sup>28</sup> No original: “*In a parent–child relationship, these concerns are not uni-directional.*”

‘machucar’ alguém, pode-se decidir por ‘esconder’ alguns dados ou partes do texto, e incorrer no risco de faltar com a ética e a transparência.

No tocante aos papéis de mãe e pesquisadora, recomenda-se a máxima separação possível, para minimizar eventuais interferências nos resultados. Porém, como sugere Little (2022), uma completa compartimentação de papéis é impossível. Embora haja a tentativa de separar esses papéis, com frequência eles se cruzam. Afinal, em um estudo dessa natureza e com seus objetivos, ter a mãe como participante da pesquisa em determinados momentos contribuiu para resgatar memórias e obter dados não alcançados pelas lembranças dos participantes, neste caso, os filhos da pesquisadora, Gabriel e Lucas.

Por último, faz-se necessário advertir para o fato de que, uma vez publicados os resultados do estudo, parte da vida pessoal e dados íntimos dos participantes se tornam públicos, e não há como negar certa dose de vulnerabilidade nisso. O que está escrito passa a ser associado ao autor de forma definitiva. Nas palavras de Ellis (2007, p.22)<sup>29</sup>: “você se torna as histórias que escreve”. Mesmo quando o texto escrito parece envolver ‘apenas’ a história e experiências do autor, é provável que haja pessoas de um círculo próximo que possam ser identificadas e, portanto, seriam colocadas em situação delicada. Quando se trata de ética relacional, não há regras prontas a seguir, nem tampouco respostas definidas para todas as perguntas que possam surgir. Justamente por isso torna-se essencial que se procure analisar todos os ângulos possíveis de um projeto de pesquisa que envolva membros da família (Ellis, 2007).

## **2.4 PANORAMA DA PESQUISA**

### **2.4.1 CONTEXTO**

Durante o estudo realizado com um grupo de adolescentes brasileiros em 2020 (mencionado na Introdução deste trabalho) sobre as atividades que realizavam na LH, novas perguntas surgiam, configurando temas em potencial para futuras pesquisas. Porém, quando concluí aquele estudo, com os dados das entrevistas individuais em mãos, uma pergunta em especial, que parecia englobar várias outras, não saía da minha cabeça. Que experiências teriam vivido alguns daqueles jovens para que tivessem alcançado tamanha percepção de conexão com a língua portuguesa e a cultura brasileira, a ponto de se identificarem (também) como brasileiros, ainda que nunca tivessem residido no Brasil?

---

<sup>29</sup> No original: “*You become the stories you write.*”

Essa foi a pergunta que deu origem a esta pesquisa. Inicialmente, a intenção era convidar vários participantes, de famílias de brasileiros ou mistas. Porém quando surgiu a ideia de estudar meus próprios filhos, parecia que tudo se encaixava de forma orgânica. Considerei que a pesquisa poderia ser elucidativa para pais e professores, pois poderia auxiliar numa maior compreensão sobre o perfil do público adolescente no contexto e no processo de transmissão e aquisição do PLH.

Como mencionado, o estudo foi desenvolvido com a minha própria família. Eu escolhi este contexto pelo desejo de identificar, analisar e documentar quais são os fatores que influenciaram a relação que meus filhos têm com a identidade brasileira, com destaque para o papel do percurso de aquisição da língua portuguesa nessa relação. Por um lado, ter os filhos como participantes atribuiu um sentido especial para a pesquisa, pela oportunidade de descobertas e novos olhares sobre eles, e pela chance de descobrir sobre eles e com eles aspectos marcantes e relevantes das suas trajetórias como aprendizes de uma língua e cultura de herança. No entanto, por outro lado, fazer pesquisa com pessoas com quem temos intimidade e, neste caso, tendo que considerar o elemento autoridade na relação mãe e filho, foi um tanto complexo.

#### **2.4.2 PARTICIPANTES**

Os participantes da pesquisa foram dois jovens, Gabriel e Lucas, à época com 19 e 16 anos respectivamente, nascidos e residentes nos EUA, filhos de mãe brasileira - que vem a ser a própria pesquisadora - e pai americano. Além deles, vale mencionar que eu também sou participante deste estudo, como mãe e como pesquisadora, uma vez que esta é uma pesquisa narrativa e faço uso de incursões narrativas autobiográficas no início e no decorrer deste texto.

##### **Gabriel**

De alta estatura, olhos claros, sorriso largo e percebido como um rapaz muito comunicativo e suave no trato. Ele gosta de realizar atividades em companhia da família, dos amigos ou do nosso cachorro, o Bidu. Sempre gostou de ler e estudar. Tem um alto nível de organização e responsabilidade, é determinado e empenha-se muito em alcançar aquilo que deseja ou em que acredita. Às vezes decepciona-se com o resultado de uma prova ou de uma iniciativa que não deu certo; noutras fica ansioso diante da expectativa por novos projetos ou viagens, porém costuma ter uma atitude positiva diante das situações. A música tem um papel muito forte em sua vida, seja a da *playlist* tocada nos fones de ouvido ou a dos shows ao vivo, e, em geral, a seleção é um tanto eclética: inclui samba, pagode, salsa, funk, trap e rap de diferentes países.

Por muitos anos, Gabriel foi meu companheiro assíduo nas aulas e eventos da ABRACE. Ele começou a frequentar o programa quando completou 2 anos e só parou aos 16 anos, quando nos mudamos dos EUA para a China, em 2019. Inicialmente às sextas-feiras, as aulas passaram a acontecer aos sábados pela manhã, o que se tornaria mais tarde um obstáculo considerável para a família contornar, em vista da agenda de compromissos esportivos e das muitas demandas da escola regular dos meninos. Entretanto, ele raramente demonstrava intenção de faltar às aulas; pelo contrário. Manifestava contínuo interesse em engajar-se nas atividades direcionadas aos estudantes da mesma faixa etária, e habitualmente se candidatava a auxiliar professores ou diretoria em vários tipos de tarefa, fossem em sala de aula, com a biblioteca ou na montagem e preparação para os eventos culturais. Pelo seu histórico, pode-se dizer que o Gabriel nasceu no grupo MBV e cresceu na ABRACE.

Quando nos preparávamos para a mudança para Pequim, na China, a escola internacional que ele e o irmão iriam frequentar solicitava aos alunos do *high school* (HS), equivalente ao Ensino Médio no Brasil, que escolhessem as disciplinas eletivas para o ano escolar que começaria dali a alguns meses. Ele ainda estava cursando o 1o ano do HS e, mesmo em meio a provas finais, dedicou-se a ler sobre essas disciplinas e as exigências da nova escola referentes ao aprendizado de idiomas. Depois de conversar muito com o pai a respeito, que tem muito mais familiaridade com o sistema escolar americano ou internacional do que eu, um dia ele entra no meu quarto e diz: “Mãe, resolvi: além do espanhol, disciplina ofertada pela escola, escolhi estudar português. Será um programa independente (*independent study*), ou seja, eu tenho que encontrar uma professora que a escola aprove, mas isso é o de menos!” Essa oportunidade, oferecida por escolas que seguem o programa *International Baccalaureate* (IB), abre a possibilidade de muitos alunos aprofundarem os estudos no idioma nativo seus ou de sua família.

Tenho que reconhecer: ele me pegou desprevenida! Mesmo nos mais profundos sonhos de mãe-educadora-defensora-do-PLH, eu nunca poderia imaginar que um dia um dos meus filhos iria estudar português na escola regular, mesmo morando no exterior. Eu não sabia se ria ou chorava (de alegria e de nervoso), então acabei fazendo os dois, enquanto eu o ouvia pedir ajuda para começar a procurar uma professora, e eu concordava sem saber bem o que isso abarcava. A maior emoção de todas? Constatar que, por conta própria, ele cogitou, pesquisou e decidiu por essa opção sem qualquer interferência minha, sem que eu sequer soubesse que ele o fazia!

Com o apoio de algumas amigas na China, consegui encontrar uma professora brasileira experiente e profundamente comprometida com seu papel, que foi aprovada pela escola



internacional para dar as aulas remotamente. A lista de obras literárias para ler e analisar e sobre as quais escrever enormes redações (à mão!) era de amedrontar qualquer um. O que dizer então de um jovem que nunca frequentou escolas no Brasil ou no exterior que tivessem ensino de português? Foi, no mínimo, desafiador. A própria professora dizia que nunca tinha tido um aluno que não tivesse sido alfabetizado no Brasil, e tinha dúvidas se daria certo. Chegou a sugerir, antes das aulas começarem, que Gabriel provavelmente fosse precisar de uma tutoria, em especial sobre regras gramaticais, o que não foi necessário. Ao término dos dois anos estudando português em nível de HS, era evidente para mim, para ele, para a professora, o enorme avanço na comunicação oral, leitura e compreensão de textos, e escrita em português.

### **Lucas**

É um jovem de estatura mediana, olhos escuros, sorriso tímido e gestos curtos. É percebido como um tanto introvertido, pelo menos à primeira vista, e muito observador. Costuma emitir opiniões que, em geral, surpreendem pela forma e pelo conteúdo. Sua propensão natural é para tudo o que é singular, seja para compor o círculo de amizades ou escolher de que ocasiões sociais participar. Ele trata com seriedade os compromissos escolares, podendo deixar-se tomar pela ansiedade e pelo perfeccionismo, o que o leva a supor que terá obstáculos maiores do que realmente são ou que nem existem. Como consequência, sua postura inicial é de resistência ou hesitação frente ao que é desconhecido ou não lhe é familiar. Gosta de ler, em português e em inglês, embora seja bastante seletivo em relação ao gênero textual, e de ouvir música. Com frequência, descobre novos artistas de funk, rap ou trap, que cantam em português, inglês ou espanhol.

Lucas frequentou a ABRACE desde bebê. Quando ele nasceu, o irmão já participava regularmente, e então a sua inserção foi um processo natural. Assim que completou 2 anos, ele começou a ter aulas em grupo com colegas da mesma idade que, em geral, eram como ele, segundo filho, cujo irmão ou irmã mais velhos já tinham uma rotina educativa em português. Com o passar dos anos, conforme aumentavam as demandas tanto das atividades esportivas quanto da escola americana, vez por outra ele perguntava se podia faltar à aula da ABRACE. A não ser por motivo de saúde, a resposta sempre foi não, tanto de minha parte como da parte do pai. Houve ocasiões em que ele abordou o pai primeiro, pensando que seria mais fácil convencê-lo, porém nunca obteve sucesso. Quando chegou na fase da pré-adolescência, como já tinha estabelecido laços fortes de amizade com alguns colegas de turma, os pedidos para não ir à aula foram ficando cada vez mais raros. Isso se deve também a um traço curioso de sua

personalidade. Embora sua timidez predomine nos primeiros momentos, quando está em ambiente familiar e sente-se mais à vontade, torna-se mais descontraído e até falante.

Houve um ano em que, durante as férias de verão da América do Norte, viajamos ao Brasil apenas Lucas e eu, e ele ficou bem apreensivo a respeito de como se sairia em São Paulo sem a companhia do irmão. Como amigos e parentes estariam fora da cidade e a minha agenda de compromissos estava relativamente carregada, para evitar que ele ficasse muito tempo sozinho ou entediado, meu marido e eu queríamos encontrar uma programação divertida para ele fazer com jovens da mesma idade e, se possível, afastado de aparelhos eletrônicos. Após avaliar uma lista de opções, ele escolheu um acampamento com capacidade para 60 adolescentes da mesma faixa etária que ele, em cidade próxima a São Paulo. Como os filhos de alguns amigos e parentes haviam participado de atividades no mesmo local, sabíamos que a estrutura e a programação para adolescentes eram excelentes. Dada sua habitual postura de resistência e o sentimento de insegurança diante do novo ou desconhecido, eu estava um tanto receosa diante de potenciais dificuldades de socialização no acampamento, porém me surpreendi profundamente com sua atitude antes e depois daquela experiência. Reconheço que eu comemorava antecipadamente a oportunidade que ele teria de conviver e se divertir com outros jovens brasileiros, pois a entendia como uma imersão em português e no universo cultural e linguístico tão peculiar a essa faixa etária. Porém, me questionava se ele estaria disposto a adotar uma atitude de abertura diante dos diversos elementos novos que o acampamento apresentaria.

Qual não foi minha surpresa! Jamais imaginei que Lucas retornasse do acampamento tão entusiasmado e comunicativo, mesmo com a intensa rotina de atividades físicas e de entretenimento que tiveram, e tendo dormido (pouco, por sinal) em quarto com dezenas de colegas. Ao relatar que tinha muitas histórias para contar, sinalizava que estava orgulhoso de si mesmo por ter se engajado em todas as atividades, feito vários amigos, e ampliado seu vocabulário (“aprendi muitas gírias novas, mãe!”).

#### **Ana Lucia Cury Lico (mãe, educadora, pesquisadora)**

Como já apontado, sou brasileira, casada, meu esposo é de origem estadunidense, temos dois filhos nascidos nos Estados Unidos e fazemos viagens anuais ao Brasil desde que eles nasceram. Sou cofundadora e membro do Conselho de Administração da Associação Brasileira de Cultura e Educação (ABRACE) e cofundadora e membro do Conselho de Administração da *Coalition of Community-Based Heritage Language Schools*, ambas com sede na região da capital dos Estados Unidos. Desde 2005, tenho estudado e discutido língua de herança,

publicado artigos e capítulos de livros e feito inúmeras apresentações em congressos e conferências, de âmbito internacional, sobre esse campo do ensino de línguas.

O fator que me levou a estudar e atuar nesse campo como educadora e, posteriormente, como pesquisadora, foi o nascimento dos meus filhos em um contexto em que a língua falada majoritariamente na sociedade é o inglês. O português, língua minoritária, é transmitido como herança de mãe para filho, no nosso caso.

### 2.4.3 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

Quando um estudo envolve seres humanos, é preciso seguir normas éticas e adotar determinadas providências antes de realizar qualquer atividade relacionada a ele. Para atender esse requisito, o projeto desta dissertação foi submetido ao comitê de ética em pesquisa (CEP), por meio da Plataforma Brasil,

uma base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos para todo o sistema CEP/CONEP. Ela permite que as pesquisas sejam acompanhadas em seus diferentes estágios, desde sua submissão até a aprovação final pelo CEP e pela CONEP, quando necessário, possibilitando, inclusive, o acompanhamento da fase de campo, o envio de relatórios parciais e dos relatórios finais das pesquisas (quando concluídas)<sup>30</sup>.

No projeto, seguindo instruções da própria plataforma, informei o objetivo da pesquisa, que os participantes seriam meus dois filhos, os instrumentos de pesquisa a serem utilizados, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/TCLE (para Gabriel, maior de 18 anos) e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido/TALE (para Lucas, menor de idade). Eu apresentei esses documentos (apêndices 1 e 2) aos meus filhos e ao meu marido, que teria que assinar como responsável pelo menor. Nessa ocasião, eu expliquei os objetivos do estudo, os riscos e benefícios envolvidos e os meios pelos quais as informações seriam divulgadas.

De posse do parecer de aprovação do CEP, poderia iniciar a etapa de coleta de dados. O primeiro passo era ter uma conversa individual, introdutória, com Gabriel e com Lucas para explicar essa nova etapa do mestrado e como eu vislumbrava a participação deles na pesquisa. Apesar de muito entusiasmada, eu estava apreensiva acerca da reação deles – E se dissessem que não queriam participar? E se um aceitasse e o outro não? – e a como eu abordaria o assunto com eles. Obviamente, eu gostaria de receber respostas positivas. Porém (ou talvez justamente

---

<sup>30</sup> As informações foram retiradas do site da Plataforma Brasil disponível por meio do link: [Plataforma Brasil \(saude.gov.br\)](http://PlataformaBrasil.saude.gov.br)

por isso), eu precisaria ter muito cuidado e atenção para não ser impositiva e não camuflar o estudo de forma a parecer que não haveria riscos ou desconfortos.

Realizei uma reunião com cada um dos participantes para apresentar as precauções a serem adotadas para deixá-los totalmente à vontade, respeitar sua privacidade e minimizar qualquer interferência nas suas respostas. Expliquei que eu buscaria a máxima isenção possível do meu papel de mãe durante as atividades de coleta de dados. Deixei claro que eles poderiam contar ou responder apenas o que quisessem, com toda a franqueza, qualquer que fosse o conteúdo de sua fala, mesmo que julgassem ser algo que pudesse me desagradar ou incomodar.

Primeiramente, resolvi falar com Gabriel, uma vez que ele habitualmente se empolga com situações diferentes. Assim, se ele apresentasse ressalvas, eu poderia ajustar a abordagem com o Lucas, que costuma ser mais retraído. Tive a conversa com Gabriel num (raro) momento em que estávamos somente os dois, e a reação dele foi muito animadora. Sua primeira observação foi: “Eu acho muito legal, mãe!”. Em seguida, após ouvir a pergunta “O que você planeja fazer com os resultados?”, pude responder fornecendo mais informações sobre o estudo e como seria feita a coleta de dados. A conversa com Lucas foi um pouco mais desafiante. Eu estava preparada para lidar com uma possível atitude de resistência ou dúvida, porém não totalmente para as perguntas bem diretas que eu ouvi: “Mãe, que resultado você espera dessa pesquisa? Por que isso seria útil para alguém?” Parecia que eu estava em uma simulação de banca examinadora... Entretanto, foi uma ótima oportunidade para eu procurar responder de forma clara e sintética alguns aspectos básicos sobre a investigação.

Ao aceitar participar, Gabriel, então com 19 anos, preencheu o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/TCLE impresso em papel, e escolheu a opção “Li, compreendi e concordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e aceito participar da pesquisa”. Como Lucas era menor de idade naquela fase do estudo (16 anos), o mesmo procedimento descrito acima foi seguido por um adulto responsável por ele, no caso o pai. Foi elaborado o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido/TALE, com informações gerais sobre a pesquisa, lido, preenchido e assinado por Lucas e por seu pai. Vale a ressalva de que, embora seja estadunidense nativo e nunca tenha residido no Brasil ou frequentado aulas de português, o pai dos participantes desenvolveu habilidade comunicativa no idioma em nível suficiente para engajar-se em conversas e realizar leitura de textos simples.

Gabriel e Lucas foram orientados sobre a liberdade de recusar ou encerrar sua participação na pesquisa a qualquer tempo, bastando sinalizar essa vontade à pesquisadora, sem qualquer prejuízo pessoal. Foram informados de que os dados obtidos por meio da entrevista

constariam da dissertação de mestrado da pesquisadora e poderiam ser utilizados em futuras publicações decorrentes do estudo e/ou em eventos científicos de que ela participar.

Compreendi que a participação na pesquisa poderia gerar algum desconforto e/ou timidez devido à exposição de opiniões pessoais, tanto para eles quanto para mim. Portanto, deixei claro aos dois que tinham autonomia para não responder, que não precisavam emitir sua opinião se estivessem desconfortáveis, sem que fossem obrigados a dar qualquer explicação. Ambos autorizaram a gravação de sua voz durante a entrevista. Procurei seguir o mais alto rigor ético, concedendo espaço e tempo, conforme a necessidade de cada participante.

#### **2.4.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS**

Na pesquisa qualitativa em ensino/aprendizagem de línguas, há inúmeros instrumentos/procedimentos que podem ser utilizados, dos quais selecionei dois no âmbito deste trabalho: entrevista e roda de conversa. A seleção criteriosa dos instrumentos para a pesquisa é fundamental para garantir que as informações sejam obtidas na forma e com conteúdos relevantes para o que se pretende investigar.

As entrevistas foram realizadas individualmente, e a roda de conversa ocorreu com os dois filhos e a pesquisadora. As entrevistas e a roda de conversa foram gravadas em áudio, transcritas na íntegra, e constituíram material de análise. Para transcrever essas gravações, eu utilizei um serviço automático de transcrição e legendas e revisei cada transcrição duas vezes.

##### **2.4.4.1 ENTREVISTAS NARRATIVAS INDIVIDUAIS**

A entrevista é “um método, por excelência, de recolha de informação” muito utilizado em diversas áreas do conhecimento, e consiste, basicamente, em uma conversa ou comunicação interpessoal (Amado, 2014, p. 207). Nas pesquisas em educação, a entrevista é considerada um meio poderoso para abordar assuntos complexos e revelar dados de opiniões e visão do entrevistado acerca de fatos e experiências de vida. Dentre os aspectos positivos do uso desse instrumento, destacam-se a observação de como a pessoa relata ou comenta algo – seus tons de voz, expressões faciais e trejeitos corporais –, que emoções demonstra e quais sentimentos estão associados a diferentes situações, o que pode contribuir inclusive para levar o entrevistado a uma autorreflexão em relação ao tema tratado (Cunha, 2007).

A entrevista pode ser classificada em estruturada, semiestruturada e informal. Elas são estruturadas quando têm perguntas pré-definidas e padronizadas para todos os entrevistados. São semiestruturadas ou narrativas quando há um roteiro de perguntas que é seguido com certa

flexibilidade, podendo ser alterado conforme a interação. Como explica Cunha (2007), nas entrevistas informais não há uma estrutura definida e muitas vezes elas se configuram em conversas casuais. Ainda segundo a autora, um aspecto considerado essencial, dado o caráter interacional da entrevista, é que o pesquisador tenha uma atitude o mais isenta e aberta possível, de forma a não induzir ou interferir nas respostas.

No escopo deste trabalho, selecionei aprofundar a análise das características da entrevista semiestruturada. Segundo Amado (2014, p. 213), esse tipo de entrevista “exige um elevado esforço de preparação” e sua condução “implica a atenção a um número variado de aspectos, imprescindível, não só para se obter a informação requerida, mas para se ter, também, a garantia de alguma validade”.

Parte essencial desse esforço de preparação é a elaboração de um roteiro que serve como guia para todo o processo. Esse roteiro é composto pelas questões fundamentais (orientadoras) e “as questões de recurso a utilizar apenas quando o entrevistado não avançar no desenvolvimento do tema proposto ou não atingir o grau de explicitação que pretendemos” (Amado, 2014, p. 214). É no bloco de objetivos que o entrevistador “apresenta e legitima a situação de entrevista”, ao explicitar o que estudo almeja, convidar o entrevistado a ser seu colaborador, garantir a ele anonimato (se ele assim o desejar), explicar como a entrevista transcorrerá e colocar-se à disposição para esclarecer dúvidas. Procurei adotar essas medidas para diminuir a ansiedade e evitar interpretações distorcidas por parte do entrevistado, como recomenda Amado (2014).

A respeito das questões para a entrevista, deve-se levar em conta que tipos de perguntas serão feitos (“de experiências, de opinião, de sentimento”, entre outros), a forma como as perguntas serão redigidas e em que sequência elas serão apresentadas, além de aspectos relacionados ao ambiente e logística para a entrevista (Amado, 2014, p.214). É necessário cuidado na elaboração do roteiro de perguntas de forma que não se torne um questionário, “mas sim um referencial organizado de tal modo que permita obter o máximo de informação com o mínimo de perguntas” como propõe Amado (2014, p. 214).

A condução de entrevistas exige “um determinado estilo de interação, bem como todo um conjunto de preocupações no sentido da sua validade como instrumento científico” (Amado, 2014, p. 220). O perfil, a personalidade e o nível de envolvimento do entrevistador com o tema, assim como as motivações do entrevistado, e sua proximidade ou não com o tema e com o próprio entrevistador, são fatores que contribuem para uma certa subjetividade nesse procedimento e podem colocar em risco a credibilidade dos dados obtidos.

Outras possíveis limitações do uso do instrumento são:

- O questionamento acerca da neutralidade da entrevista, uma vez que ela em si consiste em “um contexto social (entrevistado, entrevistador, espaço, tempo, etc.) e não pode deixar de ser influenciada por esse contexto” (Fontana; Frey, 2003, 2005; Gilliam, 2000; Kvale, 1996 *apud* Amado, 2014, p. 211).

- O tempo a ser dedicado à realização, à análise e à transcrição de cada entrevista, que aumenta conforme o número de entrevistados (Cunha, 2007);

- O risco de o entrevistado selecionar informação para agradar o pesquisador ou não se sentir à vontade e evitar compartilhar tudo o que poderia (Amado, 2014);

Por último, destaca-se a etapa de interpretação das entrevistas, que apresenta desafios referentes à quantidade de dados - como selecionar, categorizar, e analisar esses dados -, à “inevitável influência do investigador” e ao fato de que, “na maior parte da investigação, a preocupação analítica vai no sentido de procurar o que há de comum no pensamento dos entrevistados”, deixando de lado o que os diferencia (Amado, 2014, p. 223). Diante das condições objetivas e subjetivas a que estão sujeitas as entrevistas, é fundamental haver um planejamento cuidadoso das etapas de inferir a informação desejada e de interpretar a informação obtida, com vistas a garantir maior validade ao procedimento (Amado, 2014).

Para obter o registro de cada um dos jovens, elegi como adequado e relevante a **entrevista narrativa**, que tem por característica principal não direcionar as respostas dos participantes. O propósito de selecionar esse instrumento foi estabelecer um ambiente descontraído e agradável, em que eles se sentissem à vontade para contar, lembrar, elaborar com a máxima espontaneidade possível. Ravagnoli (2018, p.2) explica que “a característica principal da entrevista narrativa é a não interferência do pesquisador durante o relato do entrevistado”. Seu papel resume-se a apresentar perguntas abertas ou gerativas, de forma que o participante possa responder de maneira extemporânea e improvisada.

Na área da LA, não é comum encontrar estudos que tenham utilizado a entrevista narrativa no processo de construção e interpretação de dados (Ravagnoli, 2018). O uso desse instrumento em pesquisas com foco em fenômenos sociais é apropriado pela sua potencialidade em “representar experiências e interpretações de indivíduos acerca da realidade na qual estão inseridos, no nível de complexidade em que elas se apresentam, sem cerceamentos ou constrangimentos” (Ravagnoli, 2018, p. 3). Jovchelovitch e Bauer (2000 *apud* Ravagnoli, 2018) propõem uma estrutura em fases para o desenvolvimento da entrevista narrativa, apresentadas no quadro 1 a seguir.

**Quadro 1** – Fases da entrevista narrativa

<b>FASES</b>	<b>REGRAS</b>
Preparação	Explorar o campo Formular perguntas exmanentes (emergem dos objetivos da pesquisa)
Iniciação	Formular o tópico inicial da narração Empregar auxílios visuais quando necessário
Narração Central	Não interromper Motivar o prosseguimento da narração somente com encorajamentos não verbais
Fase de questionamentos	Usar somente expressões como “Que aconteceu, então?” Não opinar ou fazer perguntas sobre atitudes Não discutir sobre contradições Não fazer perguntas do tipo “Por quê?”, Avançar de perguntas exmanentes (emergem dos objetivos da pesquisa) para perguntas imanentes (emergem do relato do entrevistado).
Fala conclusiva	Facultar perguntas do tipo “Por quê?”, como porta de entrada para a análise subsequente Fazer anotações imediatamente depois da entrevista

Fonte: Elaborado por Ravagnoli (2018, p. 6) com base em Jovchelovitch e Bauer (p. 62)

Quando realizei as entrevistas, eu desconhecia essa estruturação. Entretanto, ao ler o artigo e analisar essa proposta, posso afirmar que segui as regras das quatro primeiras fases. No que tange à quinta fase, a intenção não era questionar motivações. Portanto, essas regras não encontraram ressonância neste estudo. O intuito foi estabelecer para essa entrevista um tom de bate-papo, com perguntas bem abrangentes, para que suas emoções, sentimentos, percepções pudessem aflorar com naturalidade. Desse modo, desenvolvi um roteiro – não um questionário – que seria meu guia para, assim, evitar que eu me perdesse em devaneios ou emoções enquanto os ouvia.

O roteiro para as entrevistas narrativas foi construído tendo como pano de fundo os objetivos do estudo, para identificar as percepções dos participantes acerca do seu percurso de aquisição da LP em diferentes momentos de suas vidas, a partir da infância (ou do que lembram desse período). Como desde pequenos ambos foram expostos a inúmeras e frequentes interações em português, busquei incluir perguntas que abrangessem diferentes contextos e fases.

Apresento a seguir o roteiro utilizado para orientar a entrevista, mas já com a indicação de que havia expectativa (confirmada) de possíveis alterações na sua concretização, em função da natureza dinâmica da interação.



Roteiro para as entrevistas semiestruturadas ou narrativas<sup>31</sup>:

1. Que memórias, lembranças você tem da língua portuguesa na infância?
2. Como você se sentia em relação à língua portuguesa?
3. Você se lembra como se sentia quando era pequeno e eu falava português com você em casa?
4. E como se sentia quando estávamos fora de casa e eu falava com você em português?
5. Quais são as lembranças de quando você era pequeno e ia na ABRACE?
6. Como você se sentia quando íamos ao Brasil?
  - a. E como você se sente quando vamos ao Brasil hoje em dia?
7. Você se lembra como se sentia quando recebíamos em casa visita de alguém que falava português?

#### **2.4.4.2 RODA DE CONVERSA COM OS PARTICIPANTES**

No processo de escolha dos instrumentos para esta pesquisa, decidi pela roda de conversa com meus filhos, para abrir espaço para a interação entre eles e, da mesma forma que na entrevista narrativa, propiciar a eles liberdade de escolher o que responder a cada pergunta, destacando e reformulando memórias, emoções e experiências. De acordo com Moura e Lima (2014, p. 99), as rodas de conversa oferecem a “possibilidade de reviver o prazer da troca e de produzir dados ricos em conteúdo e significado”.

Quando os meninos eram pequenos, inúmeras foram as ocasiões em que, ao final de um dia cheio e cansativo e sem energia para mais nada, o máximo que eu conseguia era sentar-me com eles em torno de um livro, caderno ou álbum de fotografias para conversar. Ficávamos fazendo e respondendo perguntas, e o prazer daquele bate-papo parecia dar-me novo ânimo, inclusive para criar algumas histórias de vez em quando, memória esta que Gabriel e Lucas guardam e trazem à tona justamente durante a roda de conversa.

Segundo Moura e Lima (2014), no âmbito da pesquisa narrativa, a roda de conversa produz dados para análise e, ao mesmo tempo, permite que o pesquisador participe e seja inserido como sujeito da pesquisa. Nas palavras das autoras (p.100): “O sujeito é sempre um narrador em potencial. O fato é que ele não narra sozinho, reproduz vozes, discursos e memórias de outras pessoas, que se associam à sua no processo de rememoração e de socialização, e o discurso narrativo, no caso da roda de conversa, é uma construção coletiva”.

Nessa interação, além de algumas perguntas norteadoras, eu utilizei elementos visuais que tiveram o papel de auxiliá-los no resgate de memórias para a composição de suas narrativas.

---

<sup>31</sup> Cópia deste roteiro se encontra na seção Apêndices

A escolha de alguns desses elementos foi feita de forma que representassem, para cada um, períodos diferentes e situações de aprendizagem na ABRACE.

Para servir de guia para essa conversa, elaborei um roteiro em que as duas primeiras perguntas eram semelhantes às da entrevista, embora nesta etapa fosse um registro coletivo dessa retrospectiva. A intenção era criar uma noção de continuidade, de ponto comum de retomada, como se eles estivessem continuando a conversa que haviam tido comigo para, a partir desse ponto, introduzir novos temas.

Roteiro preliminar para a roda de conversa<sup>32</sup>:

1. Como vocês se sentiam juntos no Brasil?
2. Como vocês se sentiam com a família no Brasil?
3. Quando conversam ou brincam em português entre vocês, como se sentem?
4. O que gostam de fazer juntos em português?
5. (para Lucas) Como foi a experiência de ir ao Brasil só com a sua mãe nas férias de verão (de 2023)?
6. (para Gabriel) Como foi a experiência de não ir com a família para o Brasil nas férias de verão (de 2023)?
7. Mediante apresentação de elementos visuais, a pergunta era: que memórias vêm à tona quando vocês veem cada um desses itens (listados a seguir)?

Os elementos visuais apresentados aos jovens constam da lista a seguir. Entretanto, apenas a interação em torno do item 2 é apresentada e discutida no capítulo 3 deste trabalho.

1. Cartaz em cartolina grande, feito por Lucas, como lição de casa da ABRACE, em 2015 (12 anos)
2. Livro Pato Atolado, de Jez Alborough, cuja história eu costumava contar para eles antes de dormir, a qual, segundo lembrança que eles também trazem, deu origem a um personagem fictício, o pato Cláudio, que vivia aprontando e se metendo em confusão.
3. Desenho sobre o Corinthians e o símbolo do time, feito por Gabriel e Lucas, em 2010, em casa (era para ser entregue a um ex-jogador do time) (Gabriel com 7 anos, Lucas com 4 anos)
4. Desenho feito por Gabriel referente ao Dia da Independência do Brasil (atividade feita na ABRACE)
5. Desenho ilustrando coleção de livros do Pedro Bandeira (atividade feita por ocasião da visita do autor à ABRACE, em 2016)
6. Caderno de aluno de Lucas na ABRACE, de 2018 (12 anos)
7. Redação feita por Lucas na ABRACE, em 2018 (12 anos)
8. Fichário de aluno de Gabriel na ABRACE, de 2016 (13 anos)
9. Atividade textual de Gabriel na ABRACE, 2015 (12 anos)

---

<sup>32</sup> Cópia desse roteiro se encontra na seção Apêndices

## 2.4.5 SOBRE A ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

De início, ao me deparar com dezenas de páginas de narrativas, eu só conseguia enxergar um emaranhado de informações. Apesar de saber que o conteúdo era muito bom, tanto aos olhos da pesquisadora quanto da mãe, aquele volume que precisava ser lido, relido, depurado, analisado me assustava. Por onde começar? Ainda que eu escolhesse a entrevista de um ou de outro, era claro para mim que eu teria que identificar e procurar agrupar os diferentes elementos presentes nas falas de cada um deles.

Resolvi começar com a leitura ‘sem compromisso’ de cada uma das entrevistas, e foi muito positivo: o entusiasmo venceu o medo. Dar esse primeiro passo também me auxiliou a ajustar a percepção do tamanho da tarefa a enfrentar. Seria uma caminhada e tanto, mas, à medida em que eu lia, mentalmente já identificava um ou outro elemento-chave, me surpreendia (de novo) com certas leituras ou comentários dos meninos, e o processo começou a parecer até mais leve.

O processo de análise de dados não se trata de “quebra-cabeça cuja forma final já conhecemos; trata-se de construirmos um quadro que vai adquirindo forma à medida em que as partes são apanhadas/coletadas e examinadas” (Ianuskiewtz, 2014, p. 96). Aquela emaranhado de informações no início da análise aos poucos foi sendo depurado, e os dados burilados e agrupados de forma a assumir uma composição coerente com o objetivo da pesquisa. No decorrer da análise, optei por reproduzir apenas alguns trechos da entrevista de cada um dos meninos, assim como da roda de conversa, que aparecerão como excertos numerados conforme a ordem cronológica em que foram narrados.

### **A respeito da identidade dos participantes**

Em conversas informais com meus filhos, em etapas preliminares da pesquisa, quando conversávamos sobre as entrevistas que estavam por vir e a posterior publicação dos resultados, quando tocávamos na questão da identificação dos participantes, Gabriel costumava reagir com tranquilidade. Lucas, entretanto, demonstrava hesitação, dizendo que talvez sentisse vergonha por saber que as pessoas ‘saberiam que era ele’ no estudo. Em todas as vezes, eu procurei deixar claro que essa escolha ficava a critério deles e explicava que havia várias opções. Eu poderia usar apenas as iniciais dos seus nomes, um pseudônimo para cada um ou até uma identificação numérica. Gabriel dizia que para ele não fazia diferença, porém achava um pouco estranho não usar o próprio nome. O tempo foi passando, as entrevistas aconteceram e, se o tema viesse à tona, Lucas ainda hesitava sobre essa questão. A situação começou a mudar quando fizemos a roda de conversa. Talvez porque ele estivesse mais à vontade com o estudo ou porque tivesse se

divertido durante a interação, não sei ao certo. O fato é que, em uma conversa entre nós três, ocorrida no Brasil durante o período de festas em dezembro de 2023, tivemos a chance de retomar o assunto. Eu estava passando algumas horas todos os dias à frente do computador lendo e/ou escrevendo, e um dia eles me perguntaram como a pesquisa estava avançando. No decorrer da minha resposta, comentei que seria necessário que eles decidissem como gostariam de ser identificados e ambos disseram que eu poderia usar seus nomes reais. Eu agradei, e, secretamente, comemorei a decisão deles.

Por meio desta pesquisa de natureza qualitativa, foi possível obter informações e a compreensão de “certos comportamentos, emoções, modos de ser, de estar e de pensar” (Amado, 2014, p. 15) dos participantes. Com o avançar do estudo de cunho exploratório, descobri o quanto os dados podem ser reveladores inclusive ao apontar para caminhos surpreendentes de interpretação. O processo de coleta de dados foi gradativamente desenhando em mim certas possibilidades de interpretá-los que me desafiaram a ampliar horizontes e a buscar referências teóricas complementares, algumas um tanto trabalhosas para encontrar.

A metodologia escolhida, de base narrativa e com narrativas, com o mérito de dar voz ao participante (Paiva, 2019), propiciou a obtenção de conteúdos muito ricos por meio de entrevista individual e roda de conversa. A entrevista narrativa individual, com perguntas gerativas e sem influência do pesquisador no relato do entrevistado, permitiu que os jovens escolhessem o que e como responder, em ambiente descontraído. A roda de conversa foi a oportunidade para a interação entre eles e eu, que produziu dados ricos em significado. Por meio de suas narrativas, Gabriel e Lucas lembraram experiências e sentimentos e (re)elaboraram suas histórias de vida como aprendizes da língua portuguesa e da cultura brasileira.

De posse desse conteúdo, dei início ao processo de revisitar os dados para identificar recorrências que revelaram, na fala de cada um e dos dois, elementos relevantes do processo de aquisição, permeando com incursões narrativas autobiográficas. Considerando variáveis significativas para o estudo, como a frequência a um programa de ensino formal da língua portuguesa, viagens regulares ao Brasil, entre outras, o intuito era conhecer algumas crenças e percepções dos adolescentes sobre sua identidade linguística e cultural. O material obtido revelou inúmeros aspectos e conceitos relevantes para o estudo, que são apresentados e analisados no capítulo a seguir.

### 3. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Esta pesquisa busca identificar e compreender as percepções de dois jovens adolescentes sobre seu percurso de aprendizagem do português como LH e sua conexão com a identidade brasileira. Neste capítulo, apresento a discussão dos dados, separados em três seções: análise da narrativa individual de Gabriel, análise da narrativa individual de Lucas e análise dos temas mais relevantes da roda de conversa.

O desenrolar deste trabalho foi me modificando como pesquisadora e como mãe, me proporcionando um percurso de muita reflexão, emoção e aprendizagem. A própria elaboração do roteiro de perguntas para as entrevistas narrativas já me causou um aperto no coração. Como proceder se as respostas revelassem mais problemas do que soluções? O que eu faria caso não conseguisse encaminhar essas questões de forma a produzir um material adequado para merecer o adjetivo de científico?

Foi uma trajetória que exigiu muito de mim. Primeiramente, pelo aprendizado de que um texto acadêmico com metodologia narrativa não é o mesmo que uma simples narrativa. Segundo, porque foi preciso muita atenção e cuidados para deixar os participantes à vontade o suficiente para que quisessem responder as perguntas e pudessem fazê-lo com franqueza, sem receio de desagradar a mãe. Por último, porque me foi necessário controlar com pulso firme minhas emoções para não emitir comentários ou reações diante das narrativas deles.

Mesmo com aquele sentimento de frio no estômago, pelo receio de escutar opiniões ou expressões desconfortáveis aos ouvidos da mãe, ou me deparar com questões difíceis de conduzir, segui em frente com determinação. Levei muito a sério o propósito de ser o mais ética possível. Li e reli as regras do CEP e artigos publicados por autores alertando para os riscos, cuidados e procedimentos que devem ser considerados por quem faz pesquisa com pessoas de um círculo próximo, quer sejam familiares, amigos ou colegas de trabalho. Procurei seguir todas as recomendações.

Durante as entrevistas e a roda de conversa, eu mal podia acreditar no que tinha em mãos. A sensação que eu tinha era de realização. Realização do sonho de cursar um mestrado acadêmico que agora tomava outra forma; da pesquisadora que acreditava ter obtido dados muito bons; e da mãe que tinha ouvido dos filhos relatos de experiências e percepções profundamente marcantes (para todos). Embora reconhecesse que ainda tinha um longo caminho pela frente, essa sensação inicial foi fundamental para eu compreender de forma mais ampla meu papel de pesquisadora.

De posse das gravações e das transcrições das entrevistas e da roda de conversa, posso afirmar que eu mergulhei no material. Escutei e reli tudo várias vezes, e quanto mais o fazia,

mais nuances e subjetividades encontrava. Espero conseguir retratá-las com discernimento neste trabalho e que seu conteúdo seja para o leitor fonte de informação, de inspiração e - por que não? - de emoção, como foi para mim.

Os excertos de relatos trazidos neste capítulo não foram editados, tampouco passaram por correções gramaticais. Eles são numerados, e têm identificação da fonte dos dados, conforme a legenda:

- Narrativa de Gabriel na entrevista individual – NG
- Narrativa de Lucas na entrevista individual – NL
- Relato de Gabriel na roda de conversa – RC-G
- Relato de Lucas na roda de conversa – RC-L
- Fala de Ana Lucia na roda de conversa – RC-A

Acerca da numeração dos excertos, utilizo sequência única para todas as interações analisadas, ou seja, ao final deste capítulo, há um total de 42 excertos, identificados de 1 a 42.

### 3.1 IDENTIDADE – EU SOU VÁRIOS (ENTREVISTA COM GABRIEL)

Nesta seção, tratarei da análise da entrevista narrativa feita com Gabriel. A estimativa inicial era que a conversa durasse em torno de 30 minutos, porém foram quase 46 minutos. Essa duração foi resultado não apenas de perguntas não previstas que surgiram a partir da fala dele, mas também porque ele optou por uma narrativa detalhada, recheada de recordações e reflexões.

Ao ouvir a primeira pergunta, sobre **quais memórias, lembranças ele tem da LP na infância**, sua reação imediata dava a entender que ele teria muito a dizer. Ao responder, relata vários elementos que, no decorrer da entrevista, retoma para reforçar ou complementar uma informação ou lembrança. A seguir, trago alguns excertos da resposta de Gabriel à essa pergunta.

*MEU DEUS! Vamos ver. A primeira memória que vem para a cabeça imediatamente são aqueles encontros da coop, que era nas casas de pessoas diferentes com um monte de crianças da minha idade que falavam português. O que eu mais lembro daqueles dias eram as cadeirinhas coloridas e as mesas coloridas e um monte de **criança** que eu **conhecia e convivia bastante**, não só com eles, mas **com os pais deles também**. Essa é a primeira coisa que vem para a cabeça. (Ex.01-NG)*

Pela fala nesse trecho da resposta, Gabriel faz uma associação direta entre a língua portuguesa e as situações de socialização que ele vivia com crianças da mesma idade. Na

primeira parte da resposta, ele referiu-se ao coop, o programa de educação infantil que era organizado pelo grupo de famílias de brasileiros da região onde residimos nos EUA, o grupo MBV, em que as aulas aconteciam uma vez por semana. Ele fez parte desse programa, dos dois aos seis anos de idade, e como as aulas aconteciam nas casas dos alunos, em sistema de rodízio, ele veio a conhecer e a conviver de perto com as mães de vários desses amiguinhos.

A convivência com outras crianças, filhos de famílias de brasileiros ou mistas como a dele, e com seus pais, apresenta diversas possibilidades de aprendizado linguístico, mas também de cunho social e cultural. Como sugere Seo (2022), os aprendizes de uma LCH começam a perceber e aprender regras socioculturais, formas de agir e se comportar em diferentes ocasiões, pela interação tanto com adultos como com os colegas. Além disso, essas experiências contribuem para que construam relações de amizade com crianças de origem parecida com a sua e falantes da mesma língua. Em linha com o que defende Aberdeen (2016), esses laços contribuem para que as crianças desenvolvam um senso de pertencimento a algo mais abrangente do que apenas sua família, e comecem a sentir-se parte de uma comunidade.

Esse ambiente torna mais abrangente o processo de aquisição da LH, iniciado em casa, com o núcleo familiar e, não raro, restrito a ele. Eles convivem e aprendem novas formas de brincar, de falar, de interagir, mas também têm mais possibilidades para descobrir a infância sob o referencial da cultura brasileira. Como explica Lico (2011, p. 24), a partir de experiências desse tipo, “Essa criança ou jovem descobre que há muitos outros ‘iguais’ a ele, que ele não é o único a pertencer a uma família com ‘estranhezas’, como hábitos alimentares ou costumes sociais diferentes dos de seus colegas de escola, por exemplo”.

Curiosa a relevância que ele parece dar às mesas e cadeiras coloridas, equipamentos desmontáveis que usávamos em uma área determinada do espaço disponível, para criar uma ambiência de sala de aula. Essas mesas e cadeiras foram adquiridas especialmente para o programa, para os momentos de atividades manuais mais estruturadas e para o lanche na hora do intervalo.

*A segunda coisa que vem para a cabeça é as interações no térreo do nosso prédio em São Paulo, brincando no parquinho com outras crianças do prédio, ou jogando bola na quadra, ou também até na Ecofit, na academia que a gente fazia o programa de verão, interagindo com outras crianças. A memória que sempre vem é a de jogando futebol de salão na Ecofit com outras crianças. (Ex.02-NG)*

Nesta parte da resposta, ele relata as experiências vividas com crianças da mesma idade em situações de socialização no Brasil. Todo ano, no período de verão nos EUA, viajavamos para o Brasil por 4 ou 5 semanas, e ficávamos, eu, Gabriel e Lucas, a maior parte do tempo em São Paulo, hospedados no apartamento em que eu morava antes de me mudar para os EUA. Em julho, mês de férias na cidade, Gabriel e outras crianças, residentes no mesmo prédio, aproveitavam as tardes no parquinho ou na quadra poliesportiva no andar térreo, e inventavam todo tipo de brincadeira juntos. Gabriel comumente se engajava com facilidade e as interações pareciam acontecer com naturalidade. Por vezes, um ou outro coleguinha se aproximava dele para perguntar em que apartamento ele morava ou que escola ele frequentava e, assim que descobrissem que só morávamos no Brasil um mês e meio por ano, pediam para que ele falasse alguma palavra em inglês. Ele hesitava um pouco, então respondia e logo voltava a brincar.

Quando alcançou a idade de pré-adolescência, Gabriel começou a frequentar programas de férias na academia Ecofit<sup>33</sup>, que fica a uma quadra do prédio do apartamento. Esses programas eram frequentados por meninos e meninas agrupados em faixas etárias (de 9 a 12 anos, por exemplo) e propiciaram inúmeras chances de enriquecimento linguístico e cultural para Gabriel e Lucas. A cada ano, Gabriel adquiria novo repertório de gírias, brincadeiras, formas de cumprimentar as pessoas, entre outros elementos. Essas experiências vividas no Brasil representavam oportunidades práticas de uso da língua em contextos reais em que ela é utilizada, sendo a oportunidade um dos pilares para manter-se a vitalidade de uma língua (Lo Bianco; Peyton, 2013).

*Bom, daí também sempre tem a Alecrim. Eu lembro sempre de brincar na areia com as crianças da Alecrim. E o sentimento legal que sempre tinha de voltar todo ano e ter os mesmos amigos lá, quando eu fui, né, alguns anos seguidos. E poder falar assim, ah, eu estudo nos Estados Unidos, mas eu **também estou fazendo escola aqui com vocês**, né? Isso sempre foi legal. E eu sempre lembro, tipo, as horas do lanchinho na Alecrim.*  
(Ex.03-NG)

Com esta fala, ao dizer ‘*sempre tem a Alecrim*’, ele faz uma primeira referência à continuidade da experiência. Essa escola<sup>34</sup>, localizada em São Paulo em bairro próximo ao

---

<sup>33</sup> <https://ecofit.com.br/>

<sup>34</sup> <https://www.instagram.com/escolaalecrim?igsh=MXRzYnpooanZqendq>



apartamento, segue uma linha pedagógica construtivista e elaborava programas de férias para seus alunos durante todo o mês de julho. Gabriel frequentou essa colônia de férias todos os dias, durante três ou quatro semanas, por seis anos seguidos. O programa consistia em atividades educativas, que eram realizadas todas as manhãs, e incluíam um recreio especial, de longa duração. Nesse período, as crianças ficavam no parquinho da escola, repleto de brinquedos e espaços lúdicos, e o piso coberto de areia.

Esse sentimento de continuidade, de *'voltar todo ano'*, é indicado como positivo, especialmente pelo fato de encontrar *'os mesmos amigos lá'*. Durante aqueles anos, Gabriel fez vários amigos na escola Alecrim, foi convidado para festas de aniversário e teve alguns encontros na casa de um deles para brincar. Todo ano, quando chegávamos em São Paulo, ele ficava na expectativa de encontrar aqueles amigos que, por sua vez, celebravam quando o encontravam de novo no ano seguinte. Além disso, as professoras e assistentes eram muito afetuosas com os alunos, pegavam no colo, davam beijos, criando um ambiente muito receptivo e acolhedor. As relações pessoais e aqueles momentos de diversão, de proximidade, de participação, transmitiam a ele (e a mim) uma sensação de pertencer àquela família escolar. Essa percepção está alinhada ao que defende Lico (2015) a respeito da importância de as famílias procurarem criar, na medida do possível, variadas oportunidades de socialização e (con)vivência para os filhos em português.

A percepção de continuidade, de encontrar *'os mesmos amigos'*, leva a um sentimento de pertencimento, evidenciado quando Gabriel diz *'eu estudo nos EUA, mas também estou fazendo escola aqui com vocês'*. Essa frase, combinada ao tom de euforia com que ela foi dita, deixa transparecer um certo desejo de (ou celebração por) ser parte do grupo, de pertencer também àquele lugar.

As viagens regulares ao Brasil, com duração de semanas cada uma, criaram condições para a existência desse sentimento de pertencer - à escola, ao grupo de amigos brasileiros e, por consequência, à sociedade brasileira - que Gabriel manifesta. A escolha familiar pelas viagens de longa duração ao país natal de um ou ambos os pais é uma estratégia sugerida por Wang (2015) para que se consiga criar esse senso subjetivo de pertencimento.

A seguir, o último trecho da resposta de Gabriel à primeira pergunta:

*Bom, eu acho que essas memórias talvez não são tão da língua portuguesa quanto da interação com outros brasileiros. Mas é a mesma coisa, porque sempre que tinha interação com outros brasileiros, tinha as memórias da língua portuguesa.* (Ex.04-NG)

Ao fazer essa reflexão, num primeiro momento, Gabriel parece se corrigir, como se não tivesse respondido exatamente o que a pergunta pedia, porém, logo revê sua própria fala e retifica, afirmando que sempre que havia interação com brasileiros havia ‘*memórias da língua portuguesa*’. Em termos de processo, esse movimento contínuo de ir e vir, de pensamentos e conjecturas que Gabriel fez, é característico do construir narrativas de cunho pessoal. De acordo com Clandinin e Connelly (2011 *apud* Gattolin, 2020), as pessoas vivem histórias e, no contar dessas histórias, se reexaminam e criam novas histórias. No que se refere ao conteúdo, para Gabriel a interação com brasileiros é sinônimo de comunicação e construção de memórias em português. Tendo como base estudos sociolinguísticos interacionais, o ponto de partida da interação é a comunidade de fala; as experiências interacionais vividas são a base dos processos de raciocínio utilizados nas comunicações (Morato, 2004). Ainda segundo a autora, “todo ato de linguagem é no fundo essencialmente interativo, mesmo o que não envolve ação conjunta” (2004, p. 322). À luz do modelo proposto por Lo Bianco e Peyton (2013), segundo o qual a vitalidade de uma língua depende do investimento em capacidade, oportunidade e desejo, neste estudo entendemos que as interações com brasileiros cumpriam um papel triplo: eram, simultaneamente, situações reais de exposição e aprendizado (capacidade), representavam oportunidades práticas de produção na língua, e funcionavam como estímulo para o desejo de continuar aprendendo.

A segunda pergunta foi sobre como Gabriel se **sentia quando eu falava português com ele em casa**. Sua resposta foi:

*Eu me sentia normal. Eu não sei se tem como descrever, porque, assim, eu não me sentia de nenhum jeito em especial. Porque sempre foi normal. Então, não tinha, assim, o que sentir a respeito. Assim, claro que eu estava ciente que, assim, não era inglês, óbvio. Mas, assim, nunca foi uma coisa estranha. Então, eu nunca me sentia de algum jeito em específico a não ser normal. (Ex.05-NG)*

Ele responde e insiste em que as comunicações em português eram ‘normais’, no sentido de normalidade como sinônimo de natural. Segundo o dicionário, outros sinônimos para a palavra normal são: habitual, corriqueiro, frequente. Aquele idioma era parte tão integrante da sua rotina familiar e interação com a mãe, que ele que não via nada de estranho a respeito.

Como defende Lico (2015), quando a família expõe a criança desde cedo a um ambiente rico em elementos culturais brasileiros e a variadas situações e circunstâncias em que o uso do

português é autêntico, a comunicação rotineira na língua é vista como normal pela criança. Segundo a autora, para esse aprendiz, “Quanto mais natural e prazeroso perceber o lugar dessa língua (de pelo menos parte) da família, de forma mais natural e prazerosa poderá reproduzir esse uso” (Lico, 2011, p.26). Moroni (2018) ressalva, contudo, que esse é um conceito relativo para diferentes famílias, uma vez que não há um padrão ou norma a seguir.

A pergunta seguinte foi sobre como ele se sentia, se teria havido algum momento de **estranheza quando conversávamos em português em ambientes externos**, como na rua, no supermercado, na presença de famílias americanas ou na frente dos professores da escola. Sua resposta foi:

*Ah, eu acho que sempre foi normal. “/.../” Talvez estranho de um bom sentido, assim. Eu acho que sempre foi uma coisa legal, que era, tipo, eu me diferenciava das outras crianças, porque a gente falava em português, assim, eu mostrava para outras pessoas que eu falava português na rua e tal. Mas, é, assim, sempre normal. Eu acho que desde pequeno eu achava legal, assim. Eu sempre me lembro de que eu achava legal. (Ex.06-NG)*

Com esta fala, ele repete e reforça o sentido de ‘normalidade’ das comunicações rotineiras em português, e traz um elemento novo, o da língua portuguesa como fator diferenciador positivo para ele frente à sociedade norte-americana em que estava inserido. Gabriel sabia que eu falava inglês, fosse por presenciar a comunicação com meu marido e minha interação com funcionários ou clientes de origem estadunidense nos mais diferentes estabelecimentos comerciais da nossa região de residência, além de me ver arriscar em espanhol vez ou outra. Presume-se, portanto, que ele me identificava como uma pessoa plurilíngue. Entretanto, eu me comuniquei exclusivamente com ele (e o irmão) em português, desde que nasceram, em toda e qualquer circunstância. Eu não conseguiria ser legítima ou espontânea se tivesse que usar um idioma estrangeiro com meus filhos. É como se a minha língua nativa fosse o único canal para eu ser a melhor versão de mim mesma com eles, o veículo mais genuíno de amor e de afeto. Eu não sei ser mãe em outra língua. Em nossa família, a estratégia ou política linguística, pela qual cada pai ou responsável comunica-se com a criança somente em sua língua nativa, conhecida como *one parent, one language* (Boruchowski; Lico, 2015 e outros), foi adotada e seguida de forma consistente, ainda que nunca tenhamos definido isso com muito rigor.

Vale ressaltar que esse método pode não funcionar para outras famílias e, como questionam alguns autores, como Moroni (2017) e Mendes (2015), é possível que não seja adequado a ambientes plurilíngues, que demandam maior flexibilidade na escolha do idioma de comunicação conforme as circunstâncias. Em linha com o que defendem Boruchowski e Lico (2015) e Lico (2011; 2015), o importante é que cada família reflita a respeito para estabelecer um sistema conveniente, a ser seguido e mantido de forma coerente por todos.

Talvez Gabriel tenha identificado a língua portuguesa como um diferencial por ser algo cultivado como um elemento adicional - e não subtrativo – de sua vida em sociedade. Como sugerem Brinton, Kagan & Bauckus (2008 *apud* Lico, 2015), quando o processo é desenvolvido de forma consistente e harmoniosa, leva a um entendimento de soma e não de subtração de repertórios linguístico-culturais. É provável que esse diferencial seja resultante ainda do ‘pacote’ de experiências que ele viveu tanto no grupo da coop e na ABRACE, quanto nas férias anuais no Brasil. Além disso, havia a convivência rotineira na escola norte-americana com várias crianças de famílias multilíngues, onde falar outros idiomas e ter hábitos culturais diversos eram práticas comuns.

Quando indagado se ele tinha lembrança de alguma **situação positiva vivenciada especialmente em decorrência da comunicação em português**, Gabriel imediatamente ressalta o aspecto cumplicidade do idioma falado em família, evidenciado no excerto a seguir.

*Bom, eu sempre achava legal, tipo, tomar bronca em português, porque daí ninguém entendia nada. Isso todos os meus amigos sempre falavam que era a coisa mais legal e eu concordava. (Ex.07-NG)*

Me recordo de ter presenciado algumas vezes em que outras crianças, vizinhas e colegas de escola, comentavam como Gabriel era privilegiado por ter certa privacidade em momentos como quando a mãe dava alguma bronca ou conversavam sobre assunto delicado sem que os demais ao seu redor entendessem o que estava sendo dito. Pela sua fala nessa resposta, ele demonstra concordar e reconhecer como favorável esse aspecto. Nas mais diversas situações, como quando dávamos carona ou recebíamos colegas da escola ou da liga de futebol em casa para brincar ou comemorar aniversário, Gabriel sempre manteve uma atitude positiva a respeito. Nunca houve ocasião em que ele tenha me pedido para dirigir-me a ele em inglês ou outra língua que não fosse o português. Conforme propõe Lico (2011; 2015), à medida em que a exposição contínua e as oportunidades de (con)vivência na LH permanecem, melhores são as condições

para o processo de aquisição seguir avançando com naturalidade, propiciando ao aprendiz um repertório linguístico-cultural gradativamente maior e mais autoconfiança em utilizá-lo.

A quinta pergunta foi acerca das memórias de Gabriel sobre **como se sentia quando frequentava a ABRACE**. A primeira parte de sua resposta foi referente aos anos iniciais de que tem lembrança, conforme transcrita a seguir.

*Eu lembro de certos momentos ou certas imagens na minha cabeça. Tipo, tinha uma sala de aula que subia umas escadinhas e tinha uma sala de aula ali. Eu lembro disso. E estar com a professora Cláudia lá. Ou uma imagem que eu sempre lembro é com aquele professor Diego. Quando ele era professor ou assistente “/.../”, a gente estava, sei lá, numa fila, andando atrás dele, todo mundo feliz e coisa. E eu lembro na igreja também. A gente usava aquele espaço do meio, que tinha umas salas para a esquerda e umas para a direita. E eu usava aquele espaço do meio como um espaço comum. Isso eu lembro, que sempre foi legal. (Ex.08-NG)*

As salas de aula que ele menciona são parte de um prédio anexo à uma igreja, construído à semelhança de uma estrutura escolar, para a realização de atividades educativas daquela comunidade religiosa aos domingos. A ABRACE funcionou nas manhãs de sábado nesse prédio, em regime de aluguel, no período de 2009 a 2012, antes de mudar-se para uma escola pública no estado de Virginia que dispunha de mais salas e espaço para atividades recreativas. O espaço comum que ele cita era o local que era usado para o recreio nos dias de aula, e para oficinas culturais em dias de eventos comunitários especiais. Atualmente, esse espaço é alugado apenas para eventos da ABRACE e aquela área do recreio continua sendo palco para construção de muitas memórias.

Pela menção aos nomes de dois professores com quem ele teve aulas muitos anos antes, Gabriel está se referindo ao período em que tinha 9 anos de idade. Ambos eram profissionais que habitualmente planejavam projetos educativos para suas aulas, utilizando diversos recursos criativos, com os quais conseguiam alto índice de engajamento dos aprendizes. A aula em que a turma aprendeu sobre a história de Tiradentes ficou na memória de alguns estudantes por anos, vez ou outra voltando a ser tema de conversa entre eles.

Como apresentado no início deste capítulo, as relações pessoais com crianças e adultos, estabelecidas desde cedo e cultivadas por um período de vários anos, têm um papel determinante na construção de laços de aprendizes com sua língua e cultura de herança. Como propõem Moroni (2017), Aberdeen (2016) e Lico (2015), a proximidade com aprendizes também

expostos a ambientes bilíngues/multilíngues, e com adultos que compreendem e valorizam esse contexto, favorece a criação de vínculos afetivos entre as crianças, e entre elas e os adultos que as cercam.

A segunda parte da resposta que Gabriel deu à quinta pergunta (sobre como se sentia na ABRACE) foi:

*Eu sempre achava legal, porque era uma comunidade fora da escola. Porque a escola já era pequena. Mas era legal ter esses amiguinhos e essa identidade diferente da identidade da escola no dia a dia normal. Então eu lembro, os meus amigos mais próximos, como o G. e o P... Eu lembro até que a J., quando a gente estava na igreja, alguns meses talvez... A J. é minha melhor amiga, que estudava na escola americana, na escola do dia a dia normal comigo. Ela sempre estudou comigo. Os dois pais são brasileiros. Por um período ela frequentava... Um período curto, mas eu lembro que tinha dias que a gente se encontrava ((na ABRACE)) “/.../”. E era sempre legal, porque a gente falava inglês na escola normal. Mas quando ela estava lá, eu acabava falando português com ela, porque todo mundo estava falando português. Mas eu também lembro que já naquela idade as crianças tinham português de níveis diferentes. Então não era sempre tão fácil comunicar com todas as crianças que estavam lá. Bom, eu não lembro como era o meu português naquela época. (Ex.09-NG)*

Nessa narrativa, Gabriel traz à tona diversos conceitos. Primeiramente, tem sua percepção de que a ABRACE é uma comunidade – e não ‘apenas’ uma escola -, e onde ele encontra com amigos. Para centenas de estudantes e seus familiares, a ABRACE significa exatamente isso: um coletivo de pessoas com interesses comuns, uma associação criada e dedicada para o benefício da comunidade. Nas palavras de Lico e Silva (2021, p.41), “As associações representam um espaço de convívio, educação, comunicação, organização social, socialização, informação, reinterpretação das tradições, solidariedade e mediação entre a sociedade de origem e a de acolhimento”. Não apenas as crianças e jovens usufruem do que a ABRACE oferece. Os familiares dos aprendizes, os educadores, os prestadores de serviço do setor administrativo, todos se beneficiam do senso de coletividade e de pertencimento a algo maior, gerando um processo que se retroalimenta. Esse foco pela e na coletividade estava/está refletido em todas as ações e programas que a ABRACE oferece e, pode-se concluir, é perceptível para adultos e crianças.

Depois de citar amigos bem próximos, com quem ele conviveu muitos anos nos programas da ABRACE, Gabriel faz uma análise comparativa dessa amizade, nascida e cultivada no contexto daquela associação comunitária, com a relação que ele tem com a J., uma jovem, filha de brasileiros, que frequentava a mesma escola americana que ele. Gabriel descreve, em parte, o fluxo de uso dos dois idiomas, português e inglês, conforme o ambiente em que ele e ela estavam, o que indica que ele entende esse movimento de escolha linguística com naturalidade. Quando proficientes linguisticamente e culturalmente, as crianças reconhecem com certa facilidade em que situações podem (ou não) comunicar-se deste ou daquele jeito, usando esta ou aquela língua.

Em conexão a isso, há a afirmação de que ali, na ABRACE, *‘era uma identidade diferente daquela identidade da escola no dia a dia’*, fazendo ligação direta entre uso da língua e percepção de identidade. Essa abordagem dicotômica que ele usa para referir-se à identidade, aqui eu sou ‘um’, lá eu sou ‘outro’, ele expande para, em seguida, redefinir na resposta à próxima pergunta. Portanto, deixarei para analisá-la em trecho um pouco à frente.

Por último, Gabriel ressalta a questão da diversidade de repertórios quando cita a proficiência como fator que impacta a interação com outras crianças do programa, ainda que reconheça não ter noção clara de *‘como era o meu português na época’*. À luz do proposto por Valdés (2001), as competências linguísticas individuais transcorrem num *continuum*, que vai desde falantes fluentes na LH a indivíduos que apenas compreendem a LH, mas não a falam. Em linha com o que sugerem Lo Bianco e Peyton (2013), qualquer que seja o ponto desse *continuum* em que se encontrem, quando há interesse por parte dos pais ou responsáveis em criar oportunidades para uso da língua e motivação ou desejo por parte dos filhos de continuar seu percurso de aquisição, presume-se que esse seja um ponto móvel. Ainda que haja desafios de compreensão na comunicação entre crianças ou jovens que estejam em pontos muito distantes nesse trajeto, quando convidados a perceber esse processo dinâmico de aquisição, um auxilia o outro, direta ou indiretamente, consciente ou inconscientemente.

A sexta pergunta foi solicitar a Gabriel que elaborasse um pouco a afirmação feita na resposta à questão anterior, de que na **ABRACE ele tinha uma identidade diferente daquela da escola normal**.

*O que eu quis dizer por identidade é que assim... Na escola normal, a gente não falava português, eu não convivia com brasileiros. Então, já era bastante diferente na ABRACE, é claro. E também, a ABRACE sempre teve essa diferença que era só aos sábados. Era tipo uma escola a mais aos sábados. Mas também não sentia muito assim*

*como uma escola normal. Pelo menos não sentia igual a minha escola. Então, eram dois lados bem diferentes. Da parte de identidade vem porque já em casa já tinha o lado americano, que é o equivalente à escola americana. E o lado brasileiro, que é o equivalente à ABRACE. Então, sempre teve essas duas identidades em casa. Porque o meu pai é americano e a minha mãe é brasileira. Então, sempre fui entre as duas identidades. Eu acho que quando eu era menor, sem pensar, era normal. Era uma coisa que acontecia. E, na verdade, **não são duas identidades**. Mas eu via como se fossem duas identidades. Porque eu era uma pessoa, entre aspas, diferente na ABRACE do que eu era na escola normal. Porque eu estava convivendo com crianças brasileiras e falando em português. (Ex.10-NG)*

Com esta narrativa, Gabriel deixa clara sua maneira de entender identidade como algo diretamente ligado à convivência com pessoas falantes da mesma língua e à exposição consistente a um ambiente em que a comunicação acontecia em português, no caso da identidade brasileira. Dos 2 aos 16 anos, idade que ele tinha quando nos mudamos para a China, Gabriel viveu incontáveis momentos da infância e juventude em e com a comunidade de brasileiros da região onde moramos. Fossem festas de aniversário, encontros no parque, sala de aula, eventos culturais ou com brincadeiras no recreio ou em casas de amigos, essas experiências, compartilhadas com pessoas de sua idade, em contextos escolares ou sociais, proporcionaram a ele um amplo repertório sociolinguístico-cultural.

Gabriel relata ainda a impressão de viver (em) dois mundos, o americano e o brasileiro, dentro de casa – pai americano e mãe brasileira – e fora de casa – escola americana x escola brasileira (a ABRACE). Essa percepção parece confirmar o que alguns autores, como Aberdeen (2016); Boruchowski; Lico (2015); Lico (2011); e Lico; Silva, (2021), defendem a respeito do papel que as associações e/ou escolas comunitárias podem ter na vida das famílias de brasileiros imigrantes e seus filhos. Seo (2022) argumenta que as escolas comunitárias que trabalham com língua e cultura de herança são lugares onde não se aprende apenas o idioma ou normas gramaticais; aprendem-se também, ou principalmente, regras e valores socioculturais que serão a base para os estudantes desenvolverem o senso de pertencimento à sua comunidade e a conexão com a identidade, brasileira, no caso.

Ao ressaltar que a experiência na ABRACE era bem diferente daquela na escola ‘normal’, Gabriel menciona as diferenças de idioma e de logística (em uma havia aulas todo dia; na outra, só aos sábados) e aborda como se fossem dois mundos distintos e separados, resultando em ‘duas identidades’. Em dado momento, ele parece refletir sobre o que disse e



refaz sua colocação sobre identidade, destacando que, na verdade, não eram ‘*duas identidades*’ como ele imaginava. Desse modo, pode-se supor que ele entende que ambas (as fontes de língua-cultura e identificação) coexistem em condição de soma, apesar da complexidade, e podem absorver outras (língua-culturas e identidades). À luz dos pressupostos de pós-modernidade de Hall (2006), o sujeito não é formado por uma “identidade única e estável”, mas sim por identidades múltiplas, podendo ser até mesmo contraditórias ou não-resolvidas. Na trajetória de um aprendiz de uma língua de herança, esse processo permeável pode ter início quando o bebê nasce, a depender das línguas e culturas que compõem seu universo familiar, ou mais tarde, quando for exposto a diferentes ambientes e referenciais socioculturais. Seguindo o proposto por Seo (2022), as crianças, quando pequenas, podem não entender bem conversas ou aulas que tratem sobre identidade de forma teórica ou conceitual, porém adquirem um bom repertório cultural pela convivência no núcleo familiar ou na esfera escolar. Esse conjunto de conhecimentos, que é ampliado quanto mais as crianças e jovens têm oportunidades diversas de interação e socialização, representa uma porção inicial do que esses aprendizes reconhecerão como sua identidade. De acordo com Boruchowski e Lico (2015, p.23),

No mundo contemporâneo, acredita-se que as identidades se compõem a partir de discursos de pertencimentos que as pessoas criam sobre si de forma a se identificarem com alguns grupos sociais. Esses discursos são transitórios, isto é, modificam-se ao longo da vida, e múltiplos, ou seja, uma pessoa pode se colocar como pertencendo a vários grupos (Hall & Gay, 1996). A partir dessa ideia, para que as crianças e jovens criem uma relação de pertencimento afetiva e cultural com sua língua de herança, necessitam participar e experimentar situações em que não apenas usem a língua, mas vivenciem sua cultura.

Atividades lúdicas, como contação de histórias, jogos e brincadeiras, são maneiras eficazes de apresentar e cultivar elementos linguísticos e culturais do Brasil, que compõem o universo do que é ser brasileiro para essas crianças e auxiliam na construção dessa identidade.

À pergunta sobre como **se sentia no Brasil quando viajavamos para lá todo ano**, Gabriel respondeu:

*Bom, de novo, era bastante normal porque a gente sempre fazia isso e a gente sempre ficava muito tempo (no Brasil). Mas eu lembro que teve um ano que eu fiquei triste de... Eu acho que aconteceu de verdade, e não só no meu sonho. Mas assim, que eu fiquei triste de sair dos Estados Unidos e deixar os meus amigos para passar o verão no Brasil de novo. “/.../”o que eu lembro é que isso foi só um ano, quando eu tinha talvez 11 ou 12 anos. Mas eu sempre gostei. Tanto que quando as pessoas no Brasil, na Ecofit, na*

*Alecrim, quando perguntavam onde eu preferia (ficar), eu sempre falava o Brasil, porque era sempre o lugar que a gente vinha nas férias. Era sempre uma rotina diferente e uma rotina mais legal. Talvez porque a gente estava de férias, mas talvez também porque é só o Brasil. E ((lá)) é mais alegre. (Ex.11-NG)*

Nessa fala, Gabriel deixa clara sua percepção de que ir ao Brasil regularmente era ‘normal’, e o que o período vivido lá era sempre positivo, ainda que ele tenha registro dessa ocasião em que disse ter ficado triste por deixar os amigos dos EUA. Quando começavam as férias escolares no verão do hemisfério norte, nosso plano de viagem incluía ficar no Brasil de 4 a 6 semanas, padrão esse que foi seguido até Gabriel completar 17 anos, quando a pandemia nos impediu de viajar por mais de 2 anos. O tempo no Brasil representava, em média, metade do período de férias escolares, ou seja, nunca chegamos a ficar no Brasil por todo o período do verão norte-americano. Entretanto, essa percepção que ele demonstra é compreensível, em especial se levarmos em conta que os adolescentes, nessa fase da vida, têm necessidade crescente de independência (Wang, 2015), razão pela qual querem participar mais ativamente na escolha dos seus programas sociais e passar mais tempo com amigos da escola. De toda forma, com essa narrativa, Gabriel indica que as férias vividas no Brasil, com interações significativas com outras crianças na academia Ecofit ou na escola Alecrim, foram positivas e relevantes para seu alto nível de identificação com o Brasil e para sua percepção de que o povo ou a vida é ‘mais alegre’ no país.

Quando indaguei sobre como ele se sente e o que representa para ele ir ao Brasil hoje em dia, sua resposta trouxe elementos variados e de grande relevância para a análise.

*Eu acho que hoje em dia é mais interessante “/.../ porque eu tenho uma noção melhor de identidade, como geral, e de minha identidade em específico também. Então, assim, ir pro Brasil representa visitar uma parte de mim que não está tão presente nos Estados Unidos. Eu não sei, assim, de volta àquele aspecto, àquela ideia de duas identidades; é tipo visitar outra identidade, que na verdade não é outra identidade, porque é tudo na mesma identidade. E também hoje em dia, que eu sou mais velho, que eu tenho mais amigos da minha idade no Brasil, e que eu acabo convivendo com mais brasileiros da minha idade também nos Estados Unidos, daí traz um símbolo. Porque querendo ou não, convivendo com vários brasileiros dos Estados Unidos da minha idade, que nasceram e cresceram no Brasil, me faz também ter um aspecto mais de voltar para casa, porque eles estão voltando para casa, então daí é quase como se fosse a mesma coisa para mim.*

*“/.../” Mas assim, eu ainda gosto muito de ir para o Brasil. Claro que não é igual quando eu era uma criancinha, porque agora eu não faço programas de férias, e eu não brinco com outras crianças. Agora eu tenho amigos que eu posso sair. E é interessante, porque quando eu era criança, eu vivia uma vida de criança no Brasil, eu vivia uma vida de criança, assim, normal, entre aspas. E agora **eu vivo uma vida de adolescente brasileiro**, assim, entre aspas, normal também, mesmo não tendo vivido no Brasil, sabe? E eu acho que as peças que ajudam com isso é ter o nosso próprio apartamento em São Paulo. **Ser o mesmo apartamento de quando eu era criança**, que dá o sentimento de casa. E ver a família sempre, porque a gente volta para lá, e os mesmos amigos e famílias que são amigos da nossa família. Isso também ajuda. (Ex.11-NG)*

Nessa narrativa, Gabriel faz uma reflexão um tanto profunda sobre identidade(s) e indica que a conexão que sente com a identidade brasileira tem influência direta com os laços de amizade que criou com brasileiros residentes no Brasil e nos EUA. Ele destaca também a percepção de ter vivido parte da infância e até da juventude no Brasil, fazendo-o sentir-se ‘*em casa*’ no país, o que parece se acentuar na fase da vida em que estava quando foi entrevistado: aluno de uma faculdade nos EUA, com vários amigos brasileiros, alguns dos quais colegas de ‘república’ (moradia privada, próxima ao campus da faculdade). Atualmente, antes de viajarmos para o Brasil, Gabriel começa a fazer planos com meses de antecedência para encontrar os amigos da faculdade que moram em São Paulo e sair para shows e ‘baladas’, as quais, segundo ele, não têm comparação com as existentes na região em que moramos nos EUA. Esse processo deixa pai e mãe um tanto preocupados, afinal ele não tem (ainda?) a malícia de cuidados e precauções a tomar para ‘enfrentar’ uma cidade como São Paulo, mas é acima de tudo muito gratificante por podermos vê-lo se comportar e interagir como se tivesse morado na cidade por um bom tempo.

As experiências de diversão e convivência em português com crianças e jovens da mesma idade, que se repetiram por muitos anos, tanto no Brasil durante as férias, quanto nos EUA no restante do ano, parecem ter contribuído fortemente para a percepção que Gabriel tem de pertencimento e proximidade com a cultura brasileira. A consistência de todo ano nos hospedarmos em nosso apartamento em São Paulo, e termos seguido um ritual de encontros e passeios com amigos e familiares, parece ter sido fator determinante para a formação de vínculos afetivos e a criação de raízes sólidas com a língua e a cultura do país. Reconheço que muitos brasileiros residentes no exterior não dispõem da mesma situação privilegiada que a minha família, por poder viajar ao Brasil regularmente com as crianças. Ainda assim, quando a família

brasileira adota uma postura ativa na proposta de transmitir sua língua e cultura aos filhos onde quer que residam, é possível encontrar caminhos e oportunidades que sejam viáveis. Diversos autores, como Wang (2015), defendem que as famílias devem procurar, sempre que possível, expor os FH a ambientes onde a LH é língua nativa para que possam usá-la em circunstâncias reais. A autora considera essencial que os FH adolescentes estejam inseridos em “contextos culturais para aprender pragmáticas culturais” (2015, p. 155)<sup>35</sup>, ou seja, adquirir saberes populares que podem contribuir para o senso de pertencimento dos jovens à identidade herdada.

Quando Gabriel fala sobre sua(s) identidade(s), o movimento de palavras denota que ele está elaborando a respeito. Primeiramente, cita identidade ‘*geral*’ e identidade em ‘*específico*’, depois menciona ‘*duas identidades*’ e, em seguida, ‘*é tudo na mesma identidade*’. Essa reflexão ilustra a complexidade do tema, em especial no contexto de uma LH, uma vez que Gabriel esteve exposto a duas línguas-culturas desde que nasceu, ainda que não de forma equilibrada para ambas. Portanto, pode-se afirmar que ele se constitui um sujeito bilíngue/bicultural, que não é resultado de uma soma simples de duas partes separadas, mas sim de um amálgama de influências. Como explica Melo-Pfeifer (2018, p. 1169), “as línguas e afiliações culturais e identitárias não se separam ou isolam de forma hermética, antes estabelecendo constantes interações que deixam marcas translinguísticas e de hibridização cultural” na expressão e na identidade de sujeitos bilíngues e plurilíngues “com herança mista”. As vivências significativas e os laços afetivos estabelecidos com lugares e pessoas no Brasil desde a infância tiveram papel definitivo na identificação que Gabriel tem com a cultura e no desenvolvimento de sua identidade brasileira, como ele sugere em sua fala. Essa percepção está alinhada ao que propõem Zhou e Liu (2023) acerca da construção identitária de FH como resultado de fatores históricos, relacionais e espaciais. De acordo com os autores, a dinâmica da formação identitária do FH em relação à sua LH resulta de experiências sociais presentes no decorrer de sua história de vida; resulta de um processo de interação com diferentes interlocutores; e é moldada por vivências específicas a determinados contextos espaciais. Essa complexa rede de fatores demonstra o quão intrincado e repleto de peculiaridades é o processo de formação identitária no contexto de língua e cultura de herança, evidenciando que a trajetória de cada aprendiz de herança é mesmo única.

A partir da informação que Gabriel forneceu a respeito da convivência com amigos brasileiros na faculdade, perguntei como ele **se vê nessa relação com brasileiros** que nasceram

---

<sup>35</sup> No original: “...*cultural contexts to learn cultural pragmatics.*”

e cresceram no exterior, como ele, e com brasileiros que nasceram e estudaram no Brasil até o fim do ensino médio.

*Ah, pra mim a relação é igual com qualquer falante de português independente se eles nasceram e cresceram nos Estados Unidos ou “/.../” no Brasil. Assim, se eles sabem falar português, a relação é igual, mas é interessante porque com meu nível de português assim, sendo do jeito que é. “/.../” porque eu sempre falei português e eu até já estudei português os últimos dois anos do ensino médio que ajudou a melhorar o português e tudo. É interessante porque até vários brasileiros que se mudaram para a faculdade, que estão fazendo faculdade comigo agora, muitos deles não sabiam que eu nasci e cresci nos Estados Unidos e que meu pai era americano. Dois meses depois da gente convivendo juntos que eu falei pra eles e eles realmente ficaram chocados e falaram assim “a gente nunca teria adivinhado porque seu português é tão bom e você é **tão envolvido com a cultura e tudo.**” Especialmente uma amiga minha. Ela ficou completamente chocada. Ela falou que eu tenho até **sotaque de paulista**. Essa relação com brasileiros que nasceram, cresceram e estudaram no Brasil a vida toda, às vezes, em escola bilíngue, mas sempre estudaram em português também. “/.../” Eu acho que porque meu nível de português é tão alto a relação é normal. É como se eu tivesse estudado e nascido lá também. Mas eu vejo casos diferentes de pessoas que nasceram e cresceram nos Estados Unidos, o nível de português não é tão alto e eles têm dificuldade de se relacionar com esses brasileiros que nasceram e cresceram no Brasil porque tem uma certa... talvez discriminação. “/.../” É difícil se ver o outro como sendo brasileiro também porque ele nasceu e cresceu nos Estados Unidos. Isso é o que eu já ouvi desses amigos a respeito de outros que não falam português tão bem. E acaba não se relacionando com eles porque existe uma certa barreira, porque às vezes tem um sotaque americano quando fala português ou falam português misturado com inglês, daí não dá pra entender muito bem. E o brasileiro no exterior, quando sai pra estudar, às vezes eles nem sabem que tem gente fora do Brasil que fala português bem. Por isso que eles acharam que eu era do Brasil e tinha nascido e crescido no Brasil, porque no meu nível de português... porque eu escuto pagode, eu escuto funk, porque eu torço pro Corinthians e coisa assim. Então pra eles foi uma revelação. “/.../” ter um certo reconhecimento de que meu português é tão bom, mesmo nunca tendo estudado no Brasil, é legal. Eu também **esforço pra continuar com o português** morando fora. Eu sempre li em português, eu sempre gostei de assistir séries e filmes e novelas em*

*português. Eu sempre escutei música em português e o mérito também é meu. Então é interessante, é legal, é gratificante talvez ouvir isso porque daí também isso acaba me aproximando mais da cultura brasileira. Porque eles me veem como igual, porque eu falo a língua normal e eu fui criado dessa maneira. (Ex.12-NG)*

Com esse relato, Gabriel descreve diversos aspectos da interação com outros brasileiros na faculdade que são relevantes para este estudo, a começar pela associação entre nacionalidade e comunicação em português com fluência e sem sotaque estrangeiro. Seus amigos demonstraram grande surpresa ao descobrir que Gabriel nasceu e cresceu nos EUA, assim como seu pai, provavelmente porque presumissem que alguém com esse perfil não teria condições de possuir alto nível de competência linguística e/ou cultural sem apresentar sinais claros de estrangeiridade. Gabriel sugere em sua fala que esses sinais seriam, inicialmente, o português falado com sotaque norte-americano e com recorrências de palavras em inglês. Segundo Wang (2015), em uma interação, o sotaque, por ser um aspecto que se nota primeiro, influencia o julgamento e a percepção que se tem a respeito de quem fala, sendo usado, em muitas circunstâncias, para “determinar a autenticidade do quão nativo é o falante” (p. 55)<sup>36</sup>. Quando uma amiga de Gabriel diz que ele tem ‘*até sotaque de paulista*’, não apenas há uma confirmação de seu pertencimento ao grupo de brasileiros, mas ele parece receber uma legitimação adicional pelo fato de sua fala manifestar identificação com determinada região do Brasil.

De maneira semelhante, a proficiência em português tem impacto na socialização desses FH, uma vez que a integração ao grupo parece estar associada à competência comunicativa no idioma. Sendo assim, apenas aqueles que se comunicam bem (oralidade e compreensão) seriam considerados parte do grupo, o que se pode ser entendido como discriminatório. Além dos exemplos que deu nessa resposta, Gabriel relatou a mim em mais de uma ocasião ter se incomodado com situações em que colegas FH de outros idiomas, por terem nascido no exterior e falarem com sotaque carregado de influência da língua inglesa, eram excluídos de eventos ou passeios do grupo ‘nativo’. É como se a combinação ter sotaque próximo ao nativo e alto nível de proficiência em PLH fosse condição seletiva para o aprendiz do idioma ter aprovado ou rejeitado seu direito de considerar-se e ser considerado brasileiro.

Outro ponto que, segundo Gabriel, contribuiu para a reação de surpresa dos brasileiros da faculdade diante da revelação de que ele nunca morou no Brasil é a grande conexão que ele

---

<sup>36</sup> No original: “...to determine of the authenticity of a speaker’s native-ness.”

tem com a cultura do país, seja porque privilegia ritmos musicais e artistas brasileiros ou por ser ávido torcedor do Corinthians, um clube de futebol de São Paulo. É possível notar, pelas palavras (e no tom de voz durante a entrevista) que ele se orgulha com esse reconhecimento por parte dos amigos, pelo qual ele se considera merecedor. Esse reconhecimento provoca sentimentos positivos e gera incentivo para uma aproximação ainda maior da cultura brasileira. Wang (2015) defende que o processo de aquisição de vários idiomas é também um processo de desenvolvimento de identidades culturais, pois o aprendizado de uma língua viabiliza a ativação de construtos culturais e a expressão de um eu cultural dinâmico.

Com base nos exemplos dados por Gabriel, levando em consideração esses vários elementos, é possível sugerir que a combinação de sotaque, proficiência na LH e proximidade com a cultura de herança tenha, entre outros, o efeito ‘*gratificante*’ para o FH de ser percebido “*como igual*”. Esse resultado poderia, simultaneamente, evidenciar e intensificar a percepção de pertencimento e conexão identitária do FH, como ocorreu com Gabriel e é expresso por ele em diversos momentos de sua narrativa ao longo da entrevista.

A última pergunta a Gabriel referiu-se à oportunidade que ele teve de trabalhar como mesário na **eleição para presidente** do Brasil realizada no exterior e eu pedi que falasse como foi essa experiência. A seguir, sua resposta.

*Bom, primeiro eu tive interesse porque essas eleições de 2022 foram uma das mais importantes da história, e também as minhas primeiras eleições. Eu sempre fui engajado com política, não só a política brasileira, mas política de relações internacionais e política dos Estados Unidos e do mundo. Eu sempre me importei com isso. Especificamente as eleições do Brasil para presidente 2022 eram eleições muito importantes para o país “/.../” Quando a oportunidade surgiu de ser mesário eu achei que seria legal, então eu topei. E foi uma experiência INCRÍVEL! Foi uma experiência única. Eu não esperava que eu gostaria tanto. Eu sou uma pessoa sociável, eu gosto de interagir com pessoas. Então, isso ajudou bastante no trabalho de mesário porque você acaba tendo que interagir com todo mundo que passa pela sua mesa. E foi **emocionante** também saber que **você está fazendo uma diferença no seu país**. E como alguém que nasceu e cresceu fora poder fazer isso ajuda a **me sentir ainda mais brasileiro**. Assim, morando fora porque você está lá com gente da embaixada brasileira, todo mundo em volta de você é brasileiro, todo mundo que vem votar é brasileiro. E acaba tornando um pedaço do Brasil naquele lugar que você é mesário, porque todo mundo passando por lá é brasileiro, só se ouve português... Claro que é um hotel alugado que eles usam, mas*

*é bem legal. E podendo votar também pela primeira vez, foi super **emocionante** “/.../”. E poder fazer isso, já que eu me preocupo muito com a política do Brasil, foi muito bom.*  
(Ex.13-NG)

Com essa narrativa, Gabriel demonstra que acompanhava de forma próxima o que acontecia no Brasil naquele ano de eleições para presidente, e que acredita ser especial poder exercer seu direito de cidadão brasileiro, mesmo tendo nascido e crescido no exterior. Para brasileiros que residem fora do Brasil, a lei permite o voto apenas em eleições para presidente e há toda uma operação montada para viabilizar isso. O planejamento fica a cargo dos Consulados Gerais do Brasil que, a cada quatro anos, fazem campanha para mobilizar o contingente necessário de voluntários. Como a jurisdição de cada consulado abrange vários estados, e o voto é obrigatoriamente presencial, o volume de (milhares) brasileiros esperado no dia da eleição exige estrutura logística de grande porte. Na região da capital dos EUA não é diferente. Portanto, para as eleições de 2022, a chamada para recrutar voluntários, especialmente para a posição de mesário, começou meses antes e aqueles que já haviam trabalhado em eleições anteriores, como eu, foram convidados a ajudar com essa campanha. Eu repassei o anúncio a vários colegas e a Gabriel também. Quando ainda morávamos em Pequim, ele havia solicitado dispensa do serviço militar e a emissão de seu título (brasileiro) de eleitor. Quando recebeu o título, ele ficou muito contente, especialmente ao se dar conta de que teria a chance de exercer seu dever de cidadão em uma eleição brasileira antes mesmo de viver essa experiência nos EUA. Ao tomar conhecimento da necessidade de mesários, ele se interessou, se inscreveu e fez o curso preparatório (obrigatório) em curtíssimo espaço de tempo, muito antes que eu (motivo de provocações bem-humoradas entre nós).

O primeiro turno da eleição na região da capital americana foi muito tumultuado. O número de eleitores brasileiros registrados para votar no exterior que compareceu naquele primeiro domingo de outubro foi enormemente superior a qualquer estimativa ou previsão estatística. Como consequência, no meio do dia quase todas as seções tinham longas filas, situação que se complicou com a falta de sinalização adequada e de pessoas para orientar aqueles que teriam prioridade no atendimento como idosos e gestantes, por exemplo. Ao notar que sua seção estava com o fluxo tranquilo, ele solicitou permissão à presidente da mesa e foi trabalhar nos corredores. Ele passou quase todo o período da tarde fornecendo informação e orientações que pudessem contribuir para viabilizar o atendimento prioritário de forma mais eficiente e para diminuir o tempo de espera nas longas filas. Foram horas de trabalho intenso, subindo e descendo escadas e, quando tudo se encerrou, estávamos exaustos. Porém, ele não se cansava



de repetir o quão emocionante tinha sido conversar, interagir com tantas pessoas diferentes, **viver** aquela experiência. Mesmo tendo recebido suas impressões a respeito naquele mesmo dia e em outros que se seguiram, eu não esperava ouvir dele depoimento tão emocionado (e emocionante), exemplificando o forte vínculo que ele tem com o país de sua língua e cultura de herança.

Durante seu relato, ele refere-se ao Brasil mais de uma vez como '*seu país*', indicando senso de pertencimento à nacionalidade brasileira e o papel ativo que ela desempenha em sua vida, ao mesmo tempo em que declara que uma oportunidade desse tipo o faz sentir-se '*ainda mais brasileiro*'. Dessa forma, arrisco afirmar que experiências de uso da língua que o FH vive em situações reais e relevantes, como essa que Gabriel viveu, podem ser, ao mesmo tempo, manifestação e reforço do vínculo com a LCH. Um forte senso de pertencimento às origens familiares pode ser resultado de um processo contínuo e consistente de vivências na e pela LH e contribuir para que o FH estabeleça profunda conexão com os elementos que compõem a identidade 'herdada' (Lico, 2015; Zhou; Liu, 2023). O orgulho que ele demonstra de seu português como língua de herança e do pertencimento à comunidade brasileira é sentimento que pode estar presente na vida de FH de diversos idiomas, a depender de seus percursos de aquisição, como mostram os estudos de Femia (2021), Saliéz, Spitz e Caldeira (2022) e Zhou e Liu (2023), entre outros. Nos últimos anos, Gabriel demonstrou isso em diversas ocasiões, como, por exemplo, no último ano do ensino médio na escola internacional em Pequim, quando, segundo amigos, andava pelos corredores falando português, ou na ocasião em que fez uma apresentação em uma conferência internacional realizada em universidade estadunidense quando afirmou que sua LCH são parte integrantes de sua identidade.

Antes de encerrar, abro um parêntese para comentar que analisar esta última narrativa de Gabriel não foi tarefa simples para mim, pelo desafio de evitar que as emoções (e o enorme orgulho materno) enebriassem a análise da pesquisadora, pois seu depoimento chegou primeiro ao coração da mãe. Refletindo em retrospectiva, foram incontáveis os momentos vividos com excesso de tarefas e falta de descanso decorrentes, em grande parte, da escolha de oferecer aos filhos oportunidades significativas de aquisição e de prática da LCH. Porém, ao ouvir o relato que Gabriel faz nessa resposta, imediatamente eu senti que toda a dedicação e o investimento valeram a pena. Entretanto, não posso negar, o conteúdo de sua fala foi uma revelação para mim. Mesmo que tivesse sonhado muito 'alto', me pergunto se, algum dia, eu teria imaginado que meu filho se sentiria conectado com tamanha profundidade às suas raízes brasileiras, se identificando de tal forma como um autêntico cidadão do país nativo da mãe. Assim como Gabriel tornou-se, ao longo dos anos, um aprendiz com profunda conexão com sua língua e

cultura de herança e orgulho de sua cidadania brasileira, eu também fui aprendendo a ser uma mãe de herança. Eu não poderia ter tido professor melhor.

Neste ponto, encerro a análise de dados da entrevista individual com Gabriel e procedo, em seguida, à análise da entrevista individual realizada com Lucas.

### 3.2 ESSA LÍNGUA TAMBÉM É MINHA (ENTREVISTA COM LUCAS)

Nesta seção, tratarei da análise da entrevista narrativa feita com Lucas. A estimativa inicial era que a conversa durasse em torno de 30 minutos, porém encerramos aos 28. O tempo ‘menor’ de conversa pode ser resultado da personalidade mais reservada de Lucas e de sua fala comumente mais objetiva, embora o fato de parecer um pouco nervoso na primeira metade da conversa possa ter contribuído para ele ter sido mais sucinto. Porém, nenhum desses fatores o impediu de compartilhar memórias e reflexões relevantes para o estudo, dentre elas sua percepção (e nível de exigência) sobre o próprio aprendizado e o desempenho comunicativo em português. Os trechos das respostas trazidos nesta seção não foram editados ou sofreram correções gramaticais. Nos poucos casos em que julguei necessário para garantir melhor entendimento por parte do leitor, acrescentei uma palavra ou breve explicação, entre parênteses, no texto da resposta.

A resposta de Lucas à primeira pergunta, sobre que **memórias, lembranças ele tem da língua portuguesa na infância**, foi:

*NOSSA! Tenho muitas memórias porque primeiramente a minha mãe só falava em português comigo a minha vida inteira, e quando eu era menor ainda estava aprendendo, então ela me ensinava vocabulário, modos de falar, tudo mais. E também ela fundou uma ONG chamada ABRACE, em que eu atendia ((no sentido de frequentar)) todo sábado, e isso me ajudou a conectar muito com a cultura brasileira, e eu fiz muitos amigos que também falavam português. (Ex.14-NL)*

Com essa narrativa, Lucas cita dois elementos com papel-chave nas suas memórias sobre a língua portuguesa: a consistência da minha comunicação com ele apenas em português durante a ‘vida inteira’, e a existência da ABRACE como espaço de aprendizado e de vivências afetivas significativas. Quando ele diz ‘minha mãe só falava em português comigo’, não é força de expressão. Como expliquei no capítulo de introdução, conversar com meus filhos na minha língua nativa é o único caminho com que me identifico para exercer meu papel de mãe, seja para dar carinho ou bronca, expressar sentimentos ou opiniões ou tratar de temas simples ou

complexos. Conforme o proposto por Li (2006 *apud* Chen, 2021), quando o pai/a mãe imigrante adota a política de comunicar-se com os filhos apenas na sua língua nativa, “as crianças tendem a adotar uma atitude mais positiva e níveis de proficiência maiores” nesse idioma (p.34)<sup>37</sup>. Ainda que eu nunca tenha encontrado qualquer resistência da parte dele (ou do irmão) em comunicar-se somente em português comigo, mesmo no auge dos anos da adolescência, tem sido revelador (e gratificante) o progresso que ele tem feito em direção a tornar-se/manter-se um falante competente do PLH.

O segundo elemento-chave citado por Lucas é a ABRACE, como tendo tido o papel de proporcionar conexão com a cultura brasileira e a formação de laços de amizade com crianças brasileiras ou brasileiro-americanas. Os programas da associação têm como premissa básica o ensino da língua por meio de temas da cultura brasileira, utilizando recursos pedagógicos lúdicos e diversificados. Segundo o site da ABRACE, o objetivo do programa é

disseminar a língua portuguesa e a cultura brasileira de forma contínua e estruturada e estimular que as crianças entendam e valorizem suas raízes para que possam criar e manter laços com o Brasil. Dessa forma, os filhos de brasileiros terão melhor condição de assimilar o sentimento de identidade brasileira que seus pais trazem consigo como imigrantes.<sup>38</sup>

Com atividades educativo-culturais dentro e fora da sala de aula, na hora do recreio ou em eventos comunitários organizados ao longo do ano, a associação oferece oportunidades para os estudantes interagirem, se conhecerem e, com alguns, desenvolverem relações mais próximas. Contribuiu para isso o fato de Lucas ter o irmão frequentando esses programas e, portanto, foi natural a aproximação com os irmãos dos amigos brasileiros de Gabriel, que era incentivada e alimentada pela convivência nas manhãs de sábado. Aberdeen (2016) argumenta que, dentre os muitos benefícios de participar regularmente de atividades em escolas comunitárias como a ABRACE, um dos mais relevantes é a possibilidade de fazer amigos que falam a mesma língua e vivem contextos (e desafios) semelhantes. Como defendem Aberdeen (2016), Lico (2011; 2015), Moroni (2017), entre outros, esses laços auxiliam no processo de

---

<sup>37</sup> No original: *...children tend to develop a more positive attitude toward and higher levels of proficiency*

<sup>38</sup> <https://abracebrasil.org/aulas-de-portugues-para-criancas/>

aquisição linguística e conexão cultural que, combinados com as oportunidades de socialização, contribuem para que essas crianças e jovens tenham orgulho de suas raízes.

Lucas disse que frequentava as aulas na associação todo sábado, pois fazia referência a memórias da infância e do período até completar 14 anos. Atualmente, ele integra o programa de jovens voluntários da ABRACE, o ProJov<sup>39</sup>. Por meio desse programa, adolescentes de 14 a 17 anos têm a oportunidade de desenvolver, liderar e participar de várias atividades, como apoiar professores dentro e fora de sala de aula e cuidar do acervo da biblioteca móvel da associação.

Ao responder sobre quais memórias ele tinha de **situações ou experiências vividas em português**, ele cita diversos elementos, como se verifica no excerto a seguir.

*Eu lembro nas salas de aula dessa ONG, a gente sempre fazia atividades em papel, ou brincadeiras, ou músicas, tudo em português. Mas fora disso eu sempre adorava jogar futebol, então algumas vezes, durante os períodos livres que a gente tinha nesses dias, a gente ia no parquinho jogar futebol. A gente fazia tudo isso em português, mais ou menos porque a gente não tinha a escolha, que os pais estavam lá do lado nos assistindo, mas a gente usava isso como uma **oportunidade de praticar** os nossos portugueses, e fazer novas **amizades**. (Ex.15-NL)*

Nessa narrativa, como na anterior, ele deixa claro que os momentos de diversão e socialização são oportunidades de criar, estreitar os vínculos com amigos e com a cultura brasileira, e de praticar o idioma em situações reais. As atividades citadas por ele normalmente fazem parte da programação de aulas na ABRACE, muitas vezes combinando turmas com alunos de faixa etária próxima para ampliar o escopo de interação. As ocasiões que ele menciona como períodos livres eram, em sua maioria, fora do horário habitual de aula, ou seja, eram resultantes de planos eventuais que as mães faziam para se encontrarem após a aula, regra geral depois de almoçar todos juntos (mães e filhos). Em linha com o que defende Aberdeen (2016), escolas comunitárias, como a ABRACE neste caso, têm um papel fundamental no processo de transmissão-aquisição da LH por oferecer oportunidades aos aprendizes de estabelecerem laços de amizade com outras crianças e famílias, e compreenderem que fazem parte de uma comunidade falante da mesma língua.

---

<sup>39</sup> <https://abracebrasil.org/programa-de-jovens-volunt/>

A partir da pergunta acerca de como **se sente em relação à língua portuguesa**, ele mostra algumas primeiras indicações de perceber sua conexão com a identidade brasileira, como mostra o excerto a seguir.

*Eu me sinto bem conectado com a língua e a cultura brasileira, por causa desse histórico de atender ((frequentar)) a ABRACE todo fim de semana, falar com a minha mãe todo dia em português, tipo, em pessoa, ou por mensagem, ou por ligação. E também eu tenho uns amigos que também falam português, e eu sempre tive, pelo menos uns quatro, aqui nos Estados Unidos. Eu sempre tive **amigos com quem eu falo português**, então, esse lado brasileiro de mim sempre foi **uma parte bem**, sempre foi **um lado de mim bem importante**, bem importante para mim. (Ex.16-NL)*

Com essa resposta, ele demonstra entender que a língua portuguesa e a cultura brasileira estão intimamente ligadas, e que estar ‘*bem conectado*’ com ambas é resultado da comunicação com a mãe, da participação na ABRACE e do fato de ter amigos (filhos de) brasileiros, temas abordados na análise das narrativas anteriores. Ao final, ao destacar que o ‘*lado brasileiro sempre foi um lado de mim bem importante*’, Lucas traz à tona a percepção sobre sua relação de conexão com a identidade brasileira, ou do quanto essa identidade é parte dele.

Nesse momento, eu pedi que ele **elaborasse um pouco mais sobre a afirmação de que esse ‘lado brasileiro é bem importante’**, e apresento a seguir seu relato, para depois analisar ambas as respostas conjuntamente.

*É que eu acho que nos anos passados eu não me... Primeiro eu não falava, eu acho que eu não falava muito bem a língua portuguesa, e eu sempre queria, eu sempre me sentia meio inseguro de falar com outras pessoas que eu não conhecia, pessoas além da minha mãe, em falar português. Mas agora, que eu estou falando todo dia com a minha mãe, com os meus amigos, com o meu irmão, que tá na universidade agora, eu acho que eu estou bem mais acostumado com falar português, e também música. Recentemente eu estou escutando muita música em português. Eu nem vou falar o gênero de música, né? (risos) Mas ((isso)) **me ajuda muito a me acostumar mais e mais com a língua portuguesa e a cultura**. ((Tipos de música que ele ouve)) *Muito trap, funk... é mais isso mesmo.* (Ex.17-NL)*

Essa narrativa mostra Lucas fazendo uma autorreflexão a respeito da insegurança que sentia anteriormente acerca de sua comunicação em português, indicando que esse sentimento se fazia presente quando a interação era com alguém que não fosse de um círculo social mais próximo. Contudo, parece que atualmente o cenário é outro, uma vez que, segundo ele, há (mais) oportunidades diversificadas para falar em português, o que pode ser resultado também de ele estar ouvindo música brasileira frequentemente. Não é que ele não se comunicasse com Gabriel em português antes; porém, desde que o irmão começou a cursar a faculdade e mudou-se para o campus, o fluxo de mensagens entre Lucas e Gabriel sobre temas de interesse comum, como músicas e futebol, aumentou muito.

Neste ponto, relato uma experiência que tivemos em relação à escolha musical de meus filhos, a título de explicação que pode contribuir para esclarecer o conteúdo de parte da fala de Lucas. A hesitação inicial de Lucas em sua narrativa quanto a citar seu gênero de música preferido deve-se ao fato de que eu, anos antes, questionava a seleção de cantores e estilos musicais que ele e o irmão faziam, com base em parâmetros (meus) do que seria música ‘de qualidade’. Entretanto, isso mudou quando eu aprendi a (re)conhecer que cada universo ou realidade tem sua perspectiva, sua voz, seu valor, em linha com o que recomendam Lico e Pires (2022). Quem me deu essa lição foi justamente Gabriel, que eu escolhi mencionar neste trecho como breve exemplo de quão significativo é para esses jovens ter pais e mães flexíveis e disponíveis para rever suas crenças e o entendimento que têm delas. Isso torna-se ainda mais necessário quando vivemos em outro país, em situação de migração, experimentando nós mesmos, adultos, desafios que demandam flexibilidade. Ao final, eu passei a respeitar o fato de meus filhos estarem conhecendo estilos musicais diferentes, descobrindo suas origens e procurando entender suas mensagens, e a celebrar que essas experiências também significavam ampliação de repertório em português (Lico; Pires, 2022).

Conforme Lucas destaca no final dessa última fala, o contato próximo com a música brasileira o ajuda muito a ‘*acostumar mais e mais com a língua portuguesa e a cultura*’. Com base nessa autoanálise, presumo que ele esteja se referindo à possibilidade de, por meio da música, sentir-se mais seguro para apropriar-se de (pelo menos parte de) seu repertório em um contexto real de uso da língua, e mais desenvolvido para usar palavras, expressões e jargões/gírias diferentes do habitual. A resposta à próxima pergunta confirma e expande essa percepção.

Em seguida, eu pedi a Lucas que indicasse **o que houve para diminuir a insegurança que ele sentia no passado por ter que falar em português** com pessoas com quem tinha menos intimidade. Sua resposta:

*Eu acho que foi essa parte da música mesmo, porque antes eu só escutava música em inglês ou espanhol, mas aí, não sei, **meu irmão me ajudou a descobrir novas músicas em espanhol e português, e isso me ajudou a aprender mais nas duas línguas até. Eu tô subindo de nível no espanhol também, especialmente no português, mas também ajudou bem com o espanhol na escola.** (Ex.18-NL)*

Com esse relato, Lucas confirma o papel-chave que a música teve na sua comunicação em outras línguas, com destaque para o impacto da música brasileira na expansão do aprendizado e na autoconfiança para realizar mais conversas em português. A música tem diversas funções, dentre as quais destaco a artística e a educativa, ambas com enorme potencial de utilização e de resultados no contexto de LH. Por essa razão, ela se configura como recurso comumente usado em programas que desenvolvem LH.<sup>40</sup> Seja para acompanhar as brincadeiras de roda, para ninar, para ensinar vocabulário, para conduzir diferentes ritmos e danças, a música brasileira é potente auxiliar na transmissão-aquisição de PLH. Em geral, esse processo se inicia com o papel relevante que a música tem na vida dos adultos que deixaram sua terra natal, pois pode contribuir para diminuir distâncias e acalmar saudades, e se estende aos filhos, que começam acompanhando os pais, depois passam a escolher o que querem ouvir. Os estilos vão desde o MPB e samba, mais tradicionais entre mães e educadores, passando pelo pagode, funk e rap, que predominam nas escolhas dos jovens. Um estudo realizado por Lico e Pires (2022) com FH de 13 a 17 anos mostrou que um percentual relevante desses jovens (38%) ouve música brasileira com grande frequência (“sempre” ou “muitas vezes”), e que o repertório vai além do oferecido pela família ou pelas escolas comunitárias. Para adolescentes que tiveram música brasileira como algo presente desde o início de seu percurso de aquisição da LH, o que pode ter iniciado como recurso pedagógico e/ou afetivo pode vir a tornar-se elemento-chave na manutenção e expansão do repertório linguístico e da conexão que eles têm com a identidade brasileira (Boruchowski; Lico 2015).

Além disso, quero destacar a influência que Gabriel teve nesse processo, pela cumplicidade de buscar e compartilhar músicas com Lucas. É possível ainda que a atitude positiva de Gabriel em relação à LH e à música brasileira tenha servido como inspiração para que Lucas seguisse o exemplo do irmão. Durante o período em que residimos na China, com

---

<sup>40</sup> <https://abracebrasil.org/dicas/>; <https://culturabrasilaustin.org/projeto-brasil-programas/>;

diversos momentos de rígida quarentena, Gabriel e Lucas procuraram recursos em músicas, audiovisuais e mídia social para manter-se em contato com amigos e ambientes brasileiros dos quais sentiam falta. Em julho de 2022, pouco depois de termos mudado da China de volta aos EUA, viajamos ao Brasil para rever famílias e amigos. Naquele mês, houve uma oportunidade inesperada de Gabriel e Lucas assistirem ao show de uma rapper brasileira muito famosa, durante viagem ao Rio de Janeiro a passeio. Eles saíram do show fascinados, e desde então parece que a relação entre os dois parece ter se estreitado por compartilharem ainda mais interesses e preferências musicais. A contribuição de irmãos mais velhos para a aquisição de L1 por parte dos mais novos parece ser tema de muitas pesquisas, porém são escassas as que analisam essa influência no contexto de LH. Vários estudos, como os citados por Little (2017), explicam que, em famílias em que o filho mais velho está em idade escolar, predomina a situação em que ele interage com o mais novo na língua majoritária, por passar mais tempo exposto a ela. No entanto, nem sempre é assim. Há casos em que o mais velho, por abraçar sua LCH, pode assumir seu papel de falante dessa língua e motivar, facilitar o aprendizado da LH para o mais novo (Little, 2017). Nesta pesquisa, pode-se afirmar que a influência positiva e/ou motivação que Gabriel parece ter exercido sobre Lucas não se restringiu apenas ao aprendizado da LH, mas repercutiu também em seu repertório cultural.

Quando eu indaguei Lucas sobre **memórias e como se sentia quando era pequeno e eu falava em português com ele fora de casa**, inicialmente ele disse que não tinha muitas memórias, pois já havia passado muito tempo, e mencionou sentir uma ‘*pressão*’ para não errar, ‘*não se misturar com as palavras*’. Em outro momento da entrevista, quando volta a comentar sobre a comunicação entre nós fora de casa, embora destaque – e repita – perceber como ‘*natural*’ nossas conversas em português, ele demonstra novamente sua preocupação em relação a cometer “erros”, como pode ser observado a seguir.

*Ah, sempre era **natural**, né? Porque foi a minha mãe que me ensinou a língua a maioria do tempo, então ela, sempre que eu fazia algum erro, ela me corrigiria. E toda vez que ela fazia um erro, eu corrigiria ela também. Então, era sempre... eu não tinha, com ela, nunca teve alguma expectativa de não errar e tal. Eu sempre me sentia confortável falando em português com ela, porque foi ela que me ensinou, né? Eu tenho consciência de que ela entenderia se eu fiz algum erro em vocabulário, alguma coisa. Então, sempre foi natural.* (Ex.19-NL)



Nessa narrativa, Lucas sugere que a aquisição e as interações entre nós em português eram parte de um processo natural e que ele se sentia respeitado como aprendiz. Pode-se perceber que havia também (e ainda há) uma certa cumplicidade entre mãe e filho, em que um ajudaria o outro, quando necessário. Atualmente, isso é prática mais comum entre nós que, não raramente, vem acompanhada de risos fortuitos dele, quando eu peço ajuda para confirmar o uso ou pronúncia de certas palavras em inglês. Além disso, diante da demonstração de insegurança em relação à sua competência de comunicar-se na LH, eu pedi que ele elaborasse um pouco mais a respeito, indicando **de onde partia essa exigência por uma comunicação sem erros**. A seguir, seu relato.

*Eu acho que vinha da minha própria cobrança, né? Porque a minha mãe nunca foi muito rígida, ela sempre queria me ajudar a aprender mais com a língua portuguesa, então a maioria do tempo eu me sentia livre, né? Pra fazer, pra cometer erros e aprender, aprender depois desses erros. Mas eu acho que, especialmente em eventos públicos, onde tinha, tipo, amigas da minha mãe e outros conhecidos, e também outros membros da minha família, por exemplo, primos e avós e tudo isso, eu sentia mais pressão pra não errar, porque eu acho que tinha uma expectativa vindo da... “/.../” Porque já que eu tinha a mãe brasileira, **as pessoas esperavam que eu falasse bem**, né? Então eu acho que isso... eu não sei se as outras pessoas pensavam que eu me sentia assim, mas eu me sentia que tinha uma pressão pra não errar e tal. Mas é, agora que eu tô escutando mais música, conversando mais, praticando mais a escrita e a fala, eu tô bem mais confortável falando com primos por mensagem, com a minha avó por ligação e tudo mais. (Ex.20-NL)*

Nesta resposta, embora afirme sentir-se livre ‘a maioria do tempo’, a questão da insegurança em relação ao próprio repertório linguístico está presente novamente, de forma incontestável. Lucas sugere que essa autocobrança seria resultante da suposição de que, por ter mãe brasileira, ele teria obrigação de ‘não errar’. Embora tenha tido um bom desempenho na comunicação em português, interagindo e fazendo-se entender com pessoas de diferentes idades, nas mais diversas ocasiões sociais, e recebido ótimas avaliações de educadores da ABRACE ou da Alecrim no decorrer dos anos, Lucas demonstra acreditar que havia uma expectativa implícita por parte dessas pessoas para ele ‘não errar’. Em nossas interações rotineiras, havia correções simples que eu fazia, com ele ou com o irmão, como, por exemplo, em relação a vocabulário ou conjugação verbal, e ele indica que recorda de ser corrigido vez ou outra.

Com base nisso, é possível que ele tenha feito comparações entre a maneira com que eu e pessoas de nosso círculo de amigos nos comunicamos, e a forma com que ele se comunica que o levaram a imaginar que ele teria um patamar muito elevado a alcançar. Todavia, percepções desse tipo não raramente estão presentes no contexto social ou escolar nas interações que Lucas tem em inglês também, quando manifesta sua hesitação em ‘ter’ que conversar com pessoas com quem tem pouca ou nenhuma intimidade. Desse modo, pode-se presumir que essa autocobrança seja consequência também de traço de sua personalidade mais reservada, ou ainda de seu perfeccionismo habitual. Ao final de sua resposta, porém, Lucas explica que superou seu medo de errar por meio de ações que favoreceram a ampliação e a consolidação de seu repertório linguístico e cultural, sentindo-se mais seguro nas comunicações oral e escrita em português.

Embora Lucas relate ter ultrapassado a fase do medo de cometer erros, quero fazer uma breve análise sobre esse aspecto, dada a relevância que teve em suas narrativas. A insegurança e a autocobrança que Lucas demonstrou acerca de seu repertório ou proficiência na LH são aspectos relativamente comuns na trajetória de aquisição de LH. Embora pouco estudado, esse sentimento de não acreditar que é bom o suficiente é expresso por FH com os mais diversos níveis de fluência. Silverstein (2018, p. 8)<sup>41</sup> explica que “embora a ansiedade linguística seja pessoal para cada falante de herança, ela é parte de uma interação entre a forma como os falantes de herança veem a si próprios, como são vistos pelos outros, e como pensam que os outros os veem em relação à sua língua e cultura”. Assim, se o FH imagina ou percebe que há expectativas elevadas a respeito de seu desempenho linguístico por parte da família e/ou da comunidade, pode sentir-se muito inseguro ou ansioso. A situação pode ficar ainda mais complicada se o FH acreditar que corre o risco de não ser visto ou aceito como membro legítimo daquela comunidade (Femia, 2021; Zhou; Liu, 2023).

Com essa narrativa, foi evidenciado o papel determinante que o PLH tem na autopercepção de Lucas sobre sua comunicação e desempenho no idioma. Seu repertório ampliado propiciou maior proximidade com familiares do Brasil, pelo uso da língua falada e escrita com primos e avós, e estreitou a conexão com esse patrimônio linguístico-cultural herdado.

---

<sup>41</sup> No original: “*While language anxiety is personal to each heritage speaker, it is part of an interaction between how heritage speakers see themselves personally, how others see them, and how they perceive that others see them in relation to their language and culture.*”

Diante da pergunta sobre que memórias Lucas tem de como era na **ABRACE** quando era pequeno, ele respondeu:

*As partes que eu mais lembro eram do recreio, nesses sábados lá na ABRACE, quando eu era pequenininho. Porque a gente ia, eu ia lá com os meus amigos, a gente jogava futebol, a gente conversava, a gente jogava jogos de tabuleiro, a gente brincava de muitas coisas. E isso me ajudou a fazer **muitas amizades que eu ainda tenho até hoje. Eu acho que eu tenho muitas lembranças desse tempo e elas são bem importantes pra mim.** (Ex.21-NL)*

As ‘*lembranças*’ a que Lucas faz referência neste relato são retratos de memórias construídas a partir de experiências significativas. Quando ele diz ‘*muitas lembranças desse tempo*’, parece que ouço uma pitada de saudade. Como explicitado anteriormente, as (con)vivências na ABRACE, por meio das quais ele conhecia ou aprendia mais sobre os diferentes elementos da cultura brasileira e da LP, eram também oportunidades de construção de vínculos. No caso de Lucas, assim como vários de seus colegas, por ter irmão mais velho, ir para a ABRACE já era rotina antes mesmo de ter idade para entrar em sala de aula sozinho. A diversão coletiva, em ambiente comunitário, com crianças da mesma idade e em situação semelhante (em que pelo menos um dos progenitores é brasileiro), foi alicerce para o nascimento de amizades duradouras. Com o passar dos anos, os pais vão deixando de ser a principal fonte de influência na construção de identidade dos FH, e os amigos passam a ter papel crucial nesse processo (Seo, 2022). Segundo a autora, como resultado dessa conexão social e do enriquecimento do conhecimento cultural por meio de práticas linguísticas, o FH desenvolve ou fortalece o sentimento de que pertence àquela identidade – ou de que aquela identidade é parte dele.

Nem tudo era diversão e nem todas as aulas tinham jogos ou brincadeiras. Entretanto, o fato de ele destacar **essas** experiências e considerá-las ‘*bem importantes*’ indica que as memórias desse tempo são relevantes e positivas. Segundo Pavlenko (2005 *apud* Moroni, 2017, p. 42), quando os FH são socializados na língua em contextos naturais, “a memória emocional está envolvida no aprendizado da língua”. Pelo destaque dado às amizades e às boas memórias, pode-se afirmar que a afetividade é um dos principais elementos desse registro histórico positivo. Moroni (2017, p. 257) defende que “estabelecer vínculos emocionais por meio da LH pode proporcionar mais uso do português para além da sala de aula, através das relações de amizade que se desenvolvem”.

A pergunta seguinte foi como Lucas **se sentia quando ia para o Brasil todo ano** com sua família, cuja resposta trouxe alguns conteúdos, dentre os quais eu destaco a menção a situações de uso da língua com familiares que teriam sido fonte de aprendizado de **gírias e brincadeiras** (ver Ex.22-NL). Então, eu pedi a ele que expandisse um pouco e citasse que **lembranças tem dessas interações** (ver Ex.23-NL). A seguir, reproduzo excertos das duas respostas, para depois analisá-las em conjunto.

*Eu sempre gostava de visitar o Brasil. Eu sempre me diverti lá e era sempre um tempo do ano como se fosse um teste do que eu aprendi durante o ano inteiro. “/.../” Porque durante o ano eu atendia a ABRACE, eu ia pra essas classes pra aprender mais sobre a cultura, a escrita, a fala. E quando eu visitava o Brasil com a minha família, sempre tinha essas situações onde “/.../” eu posso ter interações normais em português e falar por mensagem, usando gírias e coisas assim. (Ex.22-NL)*

*Com os meus primos, com certeza. Quando a gente ia lá na casa da minha avó, os nossos primos sempre estariam lá esperando a gente quando a gente chegar de viagem pro Brasil. E sempre tinha aqueles momentos legais onde a gente tava jogando jogo de cartas, por exemplo, Trunfo. A gente sempre jogava Trunfo. A gente brincava lá, e os meus tios e tias que usavam essas gírias, eu ia aprendendo, aprendendo como usar palavras de vocabulário mais modernas. E eu gostei muito de usar essas situações pra minha aprendizagem. (Ex.23-NL)*

As viagens regulares de minha família ao Brasil sempre incluíram uma passagem de alguns dias na cidade do interior do estado de São Paulo onde fica a casa de meus pais, local em que eu cresci e de onde me mudei para fazer faculdade. Todos os anos, há um ritual de encontro dos primos na casa da avó, que ficam ‘*esperando a gente chegar*’.

No Ex.22-NL, Lucas deixa claro que as visitas ao Brasil sempre foram fonte de prazer e diversão. Contudo, novamente ele demonstra preocupação no que diz respeito ao seu desempenho linguístico. Ele afirma que, depois de aprender sobre língua e cultura na ABRACE o ano todo, sente que as experiências práticas de uso da língua e de costumes naquele período de férias no Brasil eram ‘*como se fosse um teste*’. O risco de ser percebido como “linguisticamente deficiente” pode levar o FH a sentir receio de se expor ou a ter a sensação de

estar constantemente sob avaliação (Zhou; Liu, 2023, p.385)<sup>42</sup>. Como explicado anteriormente, a ansiedade linguística é um sentimento um tanto frequente para aprendizes de LH, e pode ser mais do que apenas autopercepção; pode ser resultado, entre outros fatores, da autoestima desse aprendiz em relação ao seu repertório ou habilidade linguística (Silverstein, 2018).

Por outro lado, quando Lucas se refere a ter ‘*interações normais em Português*’, ele parece demonstrar segurança, e até certo orgulho, de que conseguia ter um bom desempenho, inclusive na comunicação escrita, via troca de mensagens ‘*usando gírias*’, nas diferentes situações de uso real da língua em contexto nativo. Se, por um lado, Lucas talvez desconhecesse algumas expressões populares mais utilizadas pelos jovens em determinado período no Brasil, por outro ele tinha várias histórias para contar sobre como era a escola, a prática de esportes, a vida na sociedade estadunidense. Vale ressaltar que essa eventual defasagem linguística e/ou cultural diminuiu consideravelmente com o uso do smartphone e das mídias sociais, uma vez que são fonte contínua de informações a partir de textos, imagens, vídeos, facilmente acessíveis em muitos lugares do mundo. É possível que essa relativa autoconfiança demonstrada nos dois excertos tenha sido decorrente de ele ter vivido essas experiências inúmeras vezes ao longo de vários anos, em um ambiente de afeto e aceitação, tanto por parte dos primos como dos avós e tios. Como o relato de Lucas no Ex.23-NL sugere, os primos e demais familiares sempre o receberam de forma acolhedora, prontificando-se a ensinar novas expressões e brincadeiras, o que contribuiu substancialmente para que ele se sentisse parte do grupo. Segundo Moroni (2017, p. 257), “experiências emocionais vividas em português podem aumentar os vínculos e a importância emocional da língua para seu falante”. Com essa narrativa de Lucas, fica evidente o papel relevante que o componente afetivo teve no seu processo de aprendizagem da LCH e no seu sentimento de pertencimento à família que reside no Brasil, o que, por sua vez, pode validar sua percepção de que também é brasileiro (Lico, 2011; 2015).

Quando eu indaguei Lucas se ele tinha outras **lembranças, memórias de atividades feitas nas férias em São Paulo** quando era pequeno, sua resposta é carregada de afetividade. Seu relato está a seguir.

*O que a gente sempre fazia como família, né? Normalmente sem outros conhecidos, a gente fazia isso de família. Eu, meu pai, meu irmão e minha mãe. A gente ia lá num parque chamado Parque Villa-Lobos, onde a gente andaria de bicicleta. “/.../” E tinha*

---

<sup>42</sup> No original: *linguistically deficient*

*uma trilha lá pra andar ((caminhar)) ou pra andar de bicicleta. Tinha áreas de skate, de basquete, de futebol. Essa era outra atividade que eu tenho **muita lembrança e eu gostava muito** de visitar esse parque. (Ex.24-NL)*

Em nenhum momento, eu dei qualquer indicação a respeito do tipo de atividades, se seriam individuais ou coletivas, porém ele escolheu, sem pestanejar, um programa que realmente fazemos em família, os quatro, há muitos anos. O parque Villa-Lobos fica em São Paulo, na mesma região em que está o nosso apartamento, é um espaço amplo e repleto de árvores, e passear por lá é parte da nossa rotina sempre que estamos na cidade. Mesmo no ano em que apenas Lucas e eu viajamos ao Brasil, onde ficamos por um período bem menor do que o habitual, ele insistiu para que fôssemos andar de bicicleta no parque: “É parte da tradição da nossa família, mãe!”. Confesso que eu não esperava ouvir isso. Me emocionei e refleti sobre como as sementes que plantamos, quando bem nutridas, vão se fortalecendo e podem dar frutos surpreendentes. Esse relato de Lucas é exemplo do potencial que viver experiências emocionalmente significativas na LH tem na construção de vínculos afetivos com sua comunidade de fala (Moroni, 2017).

A pergunta seguinte foi sobre como Lucas se sente quando vai ao **Brasil hoje em dia** e o ponto principal de sua resposta pode-se resumir neste excerto:

*Não sei, tem um pouco menos brincadeira, já que a gente tá maior, né? Quando a gente era menor era tudo sorriso e tudo divertido, não tinha nenhum problema e tal. Pelo menos as crianças, né? “/.../” é um pouco mais difícil conectar com essas pessoas, com esses relativos ((parentes)) que vivem no Brasil. “/.../” É mais difícil, né? Fazer brincadeiras e se divertir. (Ex.25-NL)*

Segundo esse relato, como os primos e amigos que moram no Brasil atualmente são todos adolescentes ou jovens adultos, com preferências e expectativas diferentes no que se refere a diversão, para Lucas é mais complexo manter a conexão com eles, ‘fazer brincadeiras e se divertir’. Nas férias em que fomos apenas eu e ele para o Brasil, em período posterior à realização da entrevista para este estudo, houve oportunidades de interação e de descoberta de novos interesses em comum com os primos. De acordo com a fala de Lucas, um desses interesses em comum foi acerca do estilo musical preferido e cantores que mais ouvem. Novamente, a música aparece como protagonista na manutenção desses vínculos afetivos estabelecidos com e por meio da LH. Em linha com o que propõe Moroni (2017), a exposição à música e outros

produtos culturais do Brasil contribuem para que os aprendizes de PLH se identifiquem (mais) com a brasilidade.

Em dado momento da entrevista, perguntei a Lucas se ele sentia **diferença em relação ao português** pelo fato de Gabriel estar na faculdade e não morar mais conosco. A seguir, um trecho de sua resposta:

*Eu acho que quando ele morava aqui com a gente, a gente sempre tinha essa mistura de inglês e português, porque nós dois falávamos português e inglês perfeitamente, mais ou menos no mesmo nível. “/.../” a gente falava algumas vezes em inglês entre nós, em português entre nós, a gente ficava mudando. “/.../” Mas eu acho que o meu português está ficando melhor, porque em vez de ficar trocando entre o inglês e português, eu não tenho mais essa mistura, é ou o inglês com o meu pai ou o português com a minha mãe, e é dividido em dois, é um a um, em vez de um e meio a um e meio. (Ex.26-NL)*

Nessa narrativa, ele deu destaque para a separação do uso das duas línguas, o inglês e o português, que se tornou mais definida depois que Gabriel mudou-se para a faculdade. A maneira como ele descreveu a divisão, ‘*inglês com meu pai, português com a minha mãe*’, me levou a indagá-lo sobre como ele percebia isso dentro de si, o **lado americano** e o **lado brasileiro**. Sua resposta inicial foi em relação ao processo de comunicação nas duas línguas, uma com o pai, outra com a mãe, como pode ser visto a seguir.

*“/.../” Eu acho que eu posso trocar entre os dois, porque eu tenho muita prática entre eles, porque eu estou sempre falando com o meu pai e estou sempre falando com a minha mãe, porque a minha vida toda eu estou vivendo com eles na mesma casa e tal. “/.../” eu posso trocar entre os dois, bem facilmente. “/.../” Mas eu acho que para as pessoas que têm inglês nível bom, mas o português nível mais ou menos, eu acho que é bem mais difícil para eles trocarem entre essas línguas, alternarem entre as línguas quando eles falam com os pais deles, ou os amigos até. (Ex.27-NL)*

Nesse relato, Lucas demonstra confiança em relação ao domínio e à fluência que ele tem em ambas as línguas, julgando esses fatores como chave para estabelecer uma comunicação com seu pai e sua mãe, em seus respectivos idiomas nativos, com facilidade. Porém, eu gostaria que ele explorasse aspectos menos processuais a respeito dessa dualidade, e pedi que ele refletisse sobre como ele compreendia essa situação em termos de **identidade**.

*Olha, eu me sinto, tipo, sempre que alguém me perguntava, eu falava que eu era americano. Eu falava que eu era americano, eu não sei porquê, mas eu falava isso, eu falava que eu era americano, porque eu nasci aqui, né? Eu nasci nos Estados Unidos. Eu só tenho essa identidade de brasileiro por causa da minha mãe. E quando as pessoas perguntavam, “ah, de que cultura você é?” Eu falava americano, “/.../”...ah, mas a minha mãe também é brasileira, então, tecnicamente, eu sou metade brasileiro. Mas agora, eu falo diretamente, eu sou metade brasileiro, metade americano. Porque agora que eu estou mais acostumado com a cultura e língua brasileira, eu me identifico mais com a cultura e língua. E já que eu tenho mais sabedoria disso, não sei, eu me sinto mais confortável falando isso. E falando que eu sou brasileiro também. (Ex.28-NL)*

Por essa narrativa, Lucas indica que, se em anos passados ele hesitava em mencionar sua ligação com a identidade brasileira, isso se modificou em virtude da confiança que adquiriu ao consolidar e ampliar seu repertório linguístico e cultural com o passar do tempo. Quanto mais seguros quanto às suas habilidades comunicativas na LH e mais próximos dos elementos culturais da comunidade de fala dessa LH, maiores serão as chances de os aprendizes se reconhecerem como pertencentes ao grupo e se identificarem com o que ele representa (Aberdeen, 2016; Tseng, 2020; Zhou; Liu, 2023). Ao afirmar ‘*eu só tenho essa identidade de brasileiro por causa da minha mãe*’, ele faz uma associação direta entre portar a identidade brasileira e o fato de tê-la ‘herdado’ da mãe. Há a possibilidade de ele ter se referido ao passaporte brasileiro ou ao direito à nacionalidade que, nos EUA, lhe é conferido a partir do momento que seu nascimento é registrado em um dos consulados brasileiros no país. Porém, quando declara ‘*eu sou metade brasileiro*’, Lucas explica fazer essa afirmação como resultado de ter atualmente maior identificação com a língua portuguesa e a cultura brasileira, ou seja, algo que abarca mais do que a questão meramente civil de cidadania. Pelo uso da expressão ‘*metade*’, pode-se supor que Lucas entenda sua identidade como um todo dividido em duas partes, a brasileira e a americana. Contudo, sabe-se que a formação e a manifestação identitárias não ocorrem de forma tão estática ou matematicamente simples, mas de maneira dinâmica e fluida (Hall, 2006), ganhando contornos mais difusos e mesclados no contexto de LH. Para o FH, o processo de (re)construção de identidade é ainda mais complexo, dado que ele está exposto a e transita em ambientes sociolinguístico-culturais mais diversos (Leeman, 2015; Tseng, 2020). No final desse relato, Lucas parece apontar para a compreensão de que a conexão



que sente com a identidade brasileira estaria enraizada em fatores que vão além da proficiência na língua portuguesa.

Antes de avançar nesta análise, com o intuito de explorar esse tema com o próprio Lucas, eu fiz a ele a última pergunta: em sua opinião, o que teria sido o fator-chave para causar essa **mudança e ele começar a identificar-se também como brasileiro?**

*Eu acho que é uma mistura de muitas coisas. Além de ter mais amigos brasileiros agora, mais do que nunca, “/.../” com quem eu falo português, eu tenho a música brasileira que eu escuto... Eu interajo mais e mais com a minha mãe, né, porque o meu irmão não está mais aqui, e isso me dá mais chance de falar com a minha mãe, por mensagem e em pessoa. E eu falo com meus primos por mensagem, que estão no Brasil, mas é uma mistura de tudo isso que me ajudou a identificar como brasileiro, mais e mais, através dos anos. (Ex.29-NL)*

Embora mencione duas vezes que não há um fator único que teria motivado essa mudança, e sim uma mistura de vários elementos, o eixo principal da resposta de Lucas está nas relações afetivas que têm com pessoas e com músicas brasileiras. Quer sejam com os amigos brasileiros que têm a mesma idade e se encontram toda semana na ABRACE; comigo, por meio das interações em português (orais e escritas); ou com os primos no Brasil, por meio das trocas de mensagem, esses elos com membros da família ou amigos nasceram e foram cultivados por meio da LH. O mesmo se aplica à ligação que ele tem com a música brasileira. Com base nesse relato, é plausível sugerir que a conexão de Lucas com a identidade brasileira está alicerçada nos vínculos afetivos construídos e nutridos por meio do PLH. Essas experiências compartilhadas por ele em diversos momentos da entrevista se constituíram em vivências únicas que, em linha com o que sugerem Moroni (2017) e Pavlenko (2012), são significativas também do ponto de vista emocional da mãe e do filho, e não teriam sido possíveis em outra língua. No contexto estudado, o PLH é mais do que apenas um código de comunicação a ser aprendido; deve ser compreendido também como um “capital afetivo que estreita os vínculos entre pais e filhos e entre os filhos e a parte da família que está no Brasil” (Moroni, 2017, p. 189).

Com base na narrativa de Lucas, ousou afirmar que a ‘mistura’ de fatores que ele destaca ser responsável pela sua conexão identitária com o Brasil tem como ingredientes principais a **identificação** crescente com sua língua e cultura de herança, a **proficiência** que desenvolveu em português e os **vínculos afetivos** que construiu por meio do idioma.

Encerro neste ponto a análise da entrevista individual de Lucas. Na próxima seção, realizarei a análise de dados obtidos na roda de conversa, da qual participamos Gabriel, Lucas e eu.

### 3.3 COMPANHEIRIDADE (DESTAQUES DA RODA DE CONVERSA)

Antes de iniciar a introdução propriamente dita, me permito fazer uma digressão a respeito do título que escolhi para esta seção. Procurei por algo que retratasse, ainda que parcialmente, o âmago das experiências e sentimentos vividos e compartilhados, em especial por Gabriel e Lucas. Após me debater entre algumas opções, em um lampejo de inspiração, encontrei *companheiridade*. Embora não seja uma palavra constante do dicionário formal da língua portuguesa, considero que representa bem o que eles mencionaram ser a marca de sua relação quando interagem em português, como mostram os excertos a seguir.

*É, tipo, irmandade mesmo.* (Ex.30-RC-L)

*É, cumplicidade, parceria, mesma coisa para mim, assim.* (Ex.31-RC-G)

Eu procurava algo que traduzisse a força do companheirismo entre eles, somado a cumplicidade, afetividade e identidade, então propus *companheiridade*.

O objetivo da roda de conversa era abrir espaço para a interação entre eles e entre mim e eles, e por meio do prazer da troca, dar a eles liberdade de escolher o que narrar, destacando memórias, emoções e experiências, em uma construção coletiva. Durante a etapa de análise das entrevistas individuais, eu escutei a gravação de cada uma e reli sua transcrição várias vezes, o que trouxe à tona muitas memórias e sentimentos, alguns dos quais latejavam quando me debrucei nos dados da roda de conversa. Como um espaço de interação entre Gabriel, Lucas e eu, a roda, que durou em torno de 33 minutos, transcorreu com muita naturalidade e proporcionou momentos inesperados de alegria, companheirismo e alguns depoimentos surpreendentes. Ao escutar novamente a gravação e reler a transcrição da conversa algumas vezes, as lembranças e emoções pulsaram ainda mais forte, em especial no que diz respeito à “reviver o prazer da troca”, possibilidade geralmente oferecida pelas rodas de conversa (Moura; Lima, 2014, p. 99). Esse processo exigiu de mim considerável esforço para não me render a esse aporte de emoções, pois, caso contrário não conseguiria realizar a análise dos dados. Ainda que permeada pela afetividade inerente ao contexto pesquisado e ao fato de os conteúdos obtidos refletirem a essência de meu percurso de vida e da história de minha família, era necessário que

essa etapa avançasse no sentido de (re)tratar as informações de modo consistente com o propósito desta dissertação.

A roda de conversa foi um instrumento importante, pois trouxe dados relevantes. Todavia, neste estudo, trarei apenas aqueles mais significativos no sentido de complementar e dialogar com os anteriores. Início com breves considerações gerais a respeito de Lucas e Gabriel na roda da conversa, e, em seguida, apresento alguns conteúdos novos trazidos por eles durante a interação, em conjunto ou individualmente.

Lucas, desde o início da roda de conversa, estava à vontade, fazendo brincadeiras, e demonstrou autoconfiança e segurança, tanto na forma como nos conteúdos de suas narrativas, em evidente contraste em relação à entrevista individual, em que predominaram autocobrança e ansiedade acerca de seu desempenho linguístico. Embora tenha havido um intervalo de poucos meses entre as duas interações, nesse período Lucas teve oportunidade de viajar ao Brasil pela primeira vez sem o irmão, e lá viver experiências com jovens brasileiros de sua idade em ambiente social e educativo sem paralelo.

Gabriel continuou demonstrando alto nível de identificação com o Brasil, sua língua e cultura e confirmou que as viagens ao país são, para ele, experiências que promovem maior senso de pertencimento (e não passeio de turista). Porém, fui surpreendida por ouvi-lo destacar, de modo tão enfático, o impacto que sentiu por não ter viajado ao Brasil com a mãe e o irmão durante as férias de verão daquele ano. Em um trecho do relato sobre o tema, para expressar o que sentiu, ele cita três vezes a palavra saudades.

Durante a conversa, tanto Gabriel como Lucas reiteraram que as viagens ao Brasil são parte da sua história de vida e que continuam sendo oportunidades de convivência e cultivo de **vínculos afetivos inclusive entre eles**. Quando indagados sobre que memórias têm de momentos e brincadeiras vividos juntos no Brasil, eles mencionaram tanto atividades regulares quanto outras, especiais, que aconteceram muitos anos antes, como consta dos excertos:

*Eu acho que a mais, a mais significativa, ou a mais legal, que eu mais lembro, foi jogar gol a gol, futebol, lá na quadrinha que tinha lá no complexo do nosso apartamento. NOSSA! Era tipo uma tradição fazer isso todo ano. (Ex.32-RC-L)*

*É o que eu estava falando um pouco antes, né, de viver essas experiências sempre juntos, quando a gente foi para o acampamento de basquete, a gente foi juntos, o acampamento de futebol do Real Madrid, a gente foi juntos, né, então, tudo isso, a gente meio que vivia junto. (Ex.33-RC-G)*

Um aspecto destacado por ambos, em momentos diversos da conversa, foi o quanto essas experiências de interação social no Brasil eram embasadas em e reforçavam o **companheirismo** entre os dois irmãos, como nota-se nos excertos:

*Eu sempre gostava de ter a companhia dele no apartamento e coisa assim. A gente brincava, fazia piada e tal, então era assim como eu me sentia lá no Brasil com ele. (Ex.34-RC-L).*

*É, ir para o Brasil juntos sempre foi o normal para a gente, né, toda vez que a gente ia, ia os dois juntos, então... “/.../” sempre foi bom ter, assim, um companheiro lá, junto, né, sempre que a gente ia, especialmente porque a gente não morava lá direto, né? Então, a gente estava no mesmo barco, né? É legal ter alguém que, que, é, tipo, vive a mesma coisa, assim. (Ex.35-RC-G)*

Esse espírito de cumplicidade, de amizade entre eles, presente em diversas falas ao longo da conversa, foi se desenvolvendo e aprofundando a partir de vivências significativas na LH partilhadas por eles durante seu percurso de aquisição, tanto nos EUA quanto no Brasil. Wang (2015) e Moroni (2017) corroboram ao defender que aprendizes ou FH que compartilham interesses e códigos linguísticos, culturais e sociais, podem estabelecer forte relação de afetividade entre si.

Lucas, em nenhuma das respostas ou contribuições feitas na roda de conversa, demonstrou qualquer traço de insegurança ou ansiedade em relação a seu repertório linguístico, sentimentos expressados repetidas vezes na entrevista individual. Ao refletir sobre qual seria a razão para isso, me perguntei se seria em decorrência da presença de Gabriel na conversa, por deixá-lo mais à vontade, ou por ter vivido, de forma independente, sem a presença da mãe ou do irmão, uma experiência significativa e com resultados positivos no Brasil, dando a ele mais confiança em seu desempenho comunicativo. Poderia ainda ser resultado da combinação desses dois fatores, porém, durante sua resposta à pergunta acerca da experiência de estar no Brasil sem o irmão pela primeira vez, Lucas trouxe à tona um elemento novo, como mostra o excerto a seguir.

*“/.../” O Gabriel sempre era o que, tipo, começava as conversas. “/.../” eu era sempre o mais quieto, né? Então eu estava sempre seguindo atrás do meu irmão. Então ele era*

*sempre o que conversava primeiro com os primos e tal, ele era sempre o que falava oi primeiro, então ele estava lá como, tipo, não sei, um **escudo** mais ou menos. “/.../”  
Isso acontecia não só com os primos, mas todo mundo, né, que a gente vê lá no Brasil, mesmo, mesmo, tipo, ((com)) amigos, avós e tal. (Ex.36-RC-L)*

Como ele mesmo disse, ter o irmão por perto era como contar com uma **forma de proteção**, de abrigo, diante das inúmeras situações sociais a encarar, ainda que fossem com pessoas conhecidas ou familiares. Em princípio, quando Lucas soube que iríamos ao Brasil sem Gabriel, ele ficou inseguro, me perguntou diversas vezes sobre a programação e quem iríamos encontrar, em uma tentativa de antecipar e se preparar para o que estava por vir. Eu levava em consideração a personalidade extrovertida e de fácil comunicação de Gabriel, comparada ao jeito introvertido e reservado de Lucas, e me recordo de sentir compaixão (e certo aperto no coração) por perceber o nervosismo de Lucas e imaginar o nível de desconforto que poderia resultar de situação de maior exposição que ele experimentaria. De meu lado, eu nunca tinha viajado ao Brasil com apenas um deles, e por isso também estava com certo frio no estômago em relação a como seria aquele período. No entanto, apesar das circunstâncias potencialmente desafiantes para ele, não modificamos os planos e os resultados superaram todas as expectativas, principalmente as dele próprio, em termos de desenvoltura e qualidade de interação social, e no (re)descobrir de vínculos com familiares e amigos ao desempenhar esse papel **protagonista**. Com uma simplicidade que lhe é peculiar, ele resumiu parte desse processo assim:

*Dessa vez eu me senti mais responsável a, tipo, criar assunto, a falar com as pessoas, e não ter ele como aquele que, tipo, começa a conversa, e isso foi bem interessante.  
(Ex.37-RC-L)*

Entretanto, a experiência mais significativa que ele viveu, pelo imenso impacto positivo em sua autoconfiança, foi ter frequentado um acampamento (um tipo de colônia de férias) para jovens brasileiros da mesma idade. Esse programa nos foi indicado por amigos, por oferecer uma combinação de diversão e educação planejada com muitas oportunidades de interação ao longo de catorze horas por dia, todos os dias. Lucas participou de uma temporada, com duração de sete dias – e sem acesso ao telefone celular. O aparelho dos participantes era recolhido assim que embarcavam no ônibus que os transportava de São Paulo até a cidade-sede do acampamento. Foi uma verdadeira imersão em língua portuguesa e em vivência de habilidades como

convivência, autonomia e criatividade, com outros jovens brasileiros. A seguir, um trecho da descrição que ele deu sobre essa experiência:

*NOSSA! Foi super legal esse acampamento, onde eu estava, eu estava sem minha mãe e eu fui lá, tipo, sozinho, sozinho mesmo. Aí eu conheci um montão de pessoas da hora, tipo, os caras muito, muito legal, aí eu fui, tipo, hum... eu sou mais, eu sou mais reservado, vamos falar, então eu não cheguei, tipo, ah, oi, eu sou o Lucas blá blá blá. Eu chegava num grupinho de pessoas, “/.../” acompanhava a conversa deles e quando chegava, tipo, o meu, minha oportunidade, eu falaria, ah, oi, e tal, e me apresentaria. Nossa! Mas eu me diverti MUITO! “/.../” era uma oportunidade super, SUPER boa de, tipo, conhecer mais pessoas da minha idade que moram no Brasil com, hum, com **português brasileiro, brasileiro mesmo, de pessoa que só morou lá nas vidas deles, aí foi, foi super bom, porque eu consegui praticar o meu vocabulário, a minha fala em geral e tal, hum “/.../” é, foi super bom.** (Ex.38-RC-L)*

Quando fui buscá-lo no local de chegada dos ônibus, eu estava ansiosa para saber como ele estava se sentindo e sobre as atividades que tinham feito na última semana. A empolgação desse relato na roda de conversa foi grande, porém nem se compara à que ele demonstrou quando desceu daquele ônibus e começou a me contar inúmeras histórias memoráveis sobre atividades e amigos que fez, e como havia ‘*sobrevivido tão bem sem o celular, mãe!*’. Somente esse último dado já renderia bons parágrafos neste texto, mas vou-me deter no foco de análise desta seção.

As situações que Lucas vivenciou durante o acampamento, em ambiente totalmente desconhecido, representaram chance inédita para que ele assumisse um papel **protagonista** nas interações, tanto as previstas pela programação quanto nas horas livres. Por não conhecer ninguém, ele não tinha um ponto de apoio em que se amparar. Portanto, é possível inferir, pelo que ele contou sobre a experiência, que ele colocou seu repertório em prática e conseguiu se integrar e participar de todas as atividades, o que parece ter acontecido de forma tranquila. Sua percepção de **fazer parte do grupo** pode ter contribuído para aumentar sua **segurança** linguística e social, e vice-versa.

Ao sinalizar que conseguiu comunicar-se bem com jovens que falam ‘*português brasileiro, brasileiro mesmo*’, Lucas indica que percebe a língua falada por eles como sendo a original, de quem sempre residiu no Brasil. Pela maneira com que ele faz essa comparação indireta, de encarar as interações com ‘o português’ de alguém que reside no exterior, pode-se presumir que a experiência proporcionou legitimação ao seu repertório linguístico e,

possivelmente, como consequência, certa validação para que ele possa (continuar a) identificar-se como brasileiro. Zhou e Liu (2023) explicam que é fundamental que o processo de ensino-aprendizagem ou transmissão-aquisição de LH ofereça condições aos FH de questionarem rótulos ou classificações, para poderem adquirir “confiança linguística e reivindicarem suas identidades como falantes legítimos da LH” (p. 396)<sup>43</sup>.

Ao mencionar que a temporada no acampamento foi uma ‘*oportunidade super, super boa*’ e ‘*foi super bom*’ (duas vezes), não há dúvidas de que a experiência foi consideravelmente positiva. Conforme o proposto por Zhou e Liu (2023), quando o FH se sente acolhido e confortável em determinado espaço, sente-se mais seguro para interagir na LH, como ocorreu no acampamento com Lucas, por exemplo, que ganhou autoconfiança para comunicar-se gradativamente mais em português.

Dentre as muitas lembranças que foram compartilhadas daquela semana, algo em especial me chamou a atenção. Em nenhum momento, fosse logo após o retorno do acampamento ou nas semanas que seguiram, ele mencionou ter sentido qualquer incômodo ou aflição nas comunicações em português. Então, considerando as várias vezes em que ele manifestou insegurança e ansiedade acerca de questões linguísticas durante a entrevista individual, eu decidi perguntar se havia **lembrança de ter experimentado algum desconforto em relação à língua no período em que esteve no acampamento**. Ele respondeu não se recordar de nenhuma situação desconfortável e expôs alguns elementos que, em sua opinião, teriam sido determinantes para seu desempenho assertivo, como pode-se perceber no excerto:

*Bom, eu não lembro de nenhuma situação que, em que isso aconteceu, porque, tipo, quando os caras estavam falando de futebol, vamos falar, eu também gosto muito de jogar e acompanhar o futebol. Então, eu entendia a maioria das coisas que eles falavam e tal, é... Então, eu acho que, vamos falar, tipo, 95% das coisas que, das conversas em que eu participei e tal, eu entendia tudo, é, eu acho que só, bem de vez em quando mesmo, teria, tipo, uma palavra ou, tipo, alguma coisa que eu não entendia. **Aí eu perguntava ou raciocinava**, né, o que quer dizer essa palavra, mas isso aconteceu bem, bem pouco.*  
(Ex.39-RC-L)

---

<sup>43</sup> No original: “...gain linguistic confidence, and (re)claim their identities as legitimate HL speakers.”

A confiança de Lucas, mencionada em trechos anteriores desta análise, é expressa novamente, e ele aponta que pode ter sido alcançada também pela descoberta de interesses comuns com os colegas, e na segurança em acessar seu repositório de conhecimentos quando se deparou com alguma dúvida. Esse processo pode ser considerado um “reposicionamento estratégico” do FH que, ao reconhecer-se parte do grupo identitário que fala a LH, ganha “mais autoconfiança e continua a progredir no aprendizado de sua LH” (Zhou e Liu, 2023, p. 395)<sup>44</sup>.

Assim que Lucas concluiu o relato de sua perspectiva acerca da experiência especial que viveu no Brasil, Gabriel teve oportunidade de comentar sobre o que representou para ele não ter viajado ao país nas férias de verão, com a família, pela primeira vez. Ele demonstrou ter consciência de que, por estar cursando faculdade, a rotina de compromissos é muito diferente, porém sua narrativa evidenciou, de maneira marcante, o afeto que sente pelas experiências vividas no país, como mostra o excerto a seguir.

*Eu só senti mesmo, assim, essa diferença, eu acho que quando você e o Lucas foram, e eu estava recebendo as mensagens do que você estava fazendo lá, e são coisas que a gente faz sempre quando está lá, e que eu não estava lá para fazer essas coisas, né? Batia uma saudade sempre, porque essas coisas são coisas também da minha infância, é, que a gente, né, passava tantos meses crescendo lá. Então, são coisas da minha infância também que eu senti saudade, eu sempre sentia **saudade**, mas agora que eu estou passando menos tempo no Brasil por ano, vira ainda mais **saudade**, e certamente foi estranho, assim, não ir, né? (Ex.40-RC-G)*

Ao registrar a estranheza de não estar no Brasil com a família, Gabriel destaca a saudade como sentimento principal (mencionado três vezes nesse trecho), resultante de memórias construídas ao longo de anos, período que ele identificou como ‘*da minha infância*’. Em outras seções deste estudo, aludi algumas vezes à forte relação de proximidade que ele expressa sentir com a língua portuguesa e a cultura brasileira. Porém, nesse relato, ele retrata sua ligação com essa herança de forma mais profunda e afetiva. Não apenas ele manifestou sentir saudades de experiências associadas ao período de férias no Brasil, como demonstrou que elas ocupam lugar significativo em suas lembranças e foram determinantes para o referencial de infância

---

<sup>44</sup> No original: “*strategic repositioning*”; “...gain more self-confidence and continue to make progress in learning their HL.”



construído no país. Seu depoimento seria um exemplo do que é defendido por alguns autores, como Pavlenko (2007) e Moroni (2017), de que a afetividade por trás da LH é consequência de experiências linguísticas nas quais o nível afetivo e o cognitivo são indissociáveis.

No decorrer da conversa, Gabriel e Lucas deixaram transparecer um aspecto marcante da relação entre eles: o humor. Houve diversos momentos em que as narrativas foram permeadas por brincadeiras ou gargalhadas contagiantes, inclusive para mim. Devo confessar que, embora seja percebida como sendo mãe um tanto brava e rigorosa, desde que eles eram pequenos, vivemos os três inúmeros momentos marcados pelo humor. Entretanto, com eles estando mais velhos, e Gabriel morando em outra cidade, eu não esperava que houvesse momentos tão divertidos toda vez que se encontrassem. A roda de conversa foi mais uma dessas ocasiões em que tive o prazer de vê-los brincar um com o outro, com tanta cumplicidade, então resolvi perguntar a eles que memórias eles têm de brincadeiras que faziam juntos em português. Lucas citou algumas das atividades que faziam na área de lazer do prédio onde fica nosso apartamento em São Paulo, e comentou que sempre gostou de ‘provocar’ o irmão. Para Gabriel, conforme ele e o irmão foram descobrindo novas formas de contato com o PLH, tais como acompanhar músicas, séries, filmes, redes sociais de esportes e artistas do Brasil, os pontos de interesse e cumplicidade entre eles foram se ampliando. Segundo ele, o crescente consumo de cultura popular brasileira reflete nas interações que eles têm atualmente, como ele explica no excerto:

*“/.../” nossa vida agora é **isso que a gente está consumindo**, então isso traduz para a nossa vida, assim, um com o outro. É, então por isso que, assim, quase todas as brincadeiras que a gente faz é tudo em português um com o outro. (Ex.41-RC-G)*

Com base nesses relatos, percebe-se que o PLH, para eles, está associado ao “prazer de retornar a uma zona de conforto linguístico” (Moroni, 2017, p. 191), na qual se expressam de maneira espontânea e extrovertida. De acordo com Wang (2015), para adolescentes aprendizes de LH, a habilidade de compreender e fazer piadas nesse idioma é uma conquista de grande relevância em termos de vocabulário e competência comunicativa. Pelas falas de Gabriel e Lucas, o aprendizado de linguajar popular e diferentes trejeitos de oralidade em português contribui para expandir as oportunidades de diversão entre eles, o que parece ter um efeito motivador para que continuem sua trajetória de aquisição da e na LH. Certas representações de identidade variam conforme os contextos linguísticos e culturais, podendo prevalecer em uma língua e não em outra (Wang, 2015), assim como a afetividade presente ou associada a cada língua. Como o PLH tem papel significativo na história linguística e biográfica de Gabriel e

Lucas, essa é a língua por meio da qual eles compartilham afetividade e cumplicidade únicas, como ilustra este excerto de uma fala de Gabriel:

*A gente só faz isso em português, tipo, em inglês a gente não brinca necessariamente desse jeito.* (Ex.42-RC-G)

A percepção de Gabriel de que há brincadeiras e formas de interação entre ele e Lucas que só acontecem em português parece ter sido um pouco surpreendente inclusive para ele (além de mim). Tive impressão de que ele e o irmão não haviam refletido a esse respeito antes, pelo menos não dessa maneira. Até a realização da roda de conversa, eu não havia me dado conta de como esses hábitos e marcas de relacionamento entre eles eram ‘específicos’ ao contexto do PLH. Sua constatação, ‘*a gente só faz isso em português*’, resultante de vínculo emocional estreito entre ele e o irmão, é mais um exemplo do capital afetivo por trás de vivências únicas e significativas que o FH pode experimentar apenas na LH (Moroni, 2017).

A análise seguinte, a última deste capítulo, é sobre um conteúdo peculiar, que apareceu em um momento especial da interação em que eu apresentei a Gabriel e Lucas um livro de literatura, em português, que eu costumava ler para eles. Dada a afetividade inerente à ocasião, e que retorna neste momento, em forma de lágrimas que teimam em tomar conta da elaboração deste texto, reproduzo a seguir a conversa que tivemos a respeito:

Mãe: *Vocês lembram desse livro?*

Gabriel: *O Pato atolado!* ((expressão de alegre surpresa))

Mãe: *Você lembra, Lucas, da história?*

Lucas: *Nossa! Lembro bem pouco, mas eu lembro. Calma. É...* ((todos rimos))

Gabriel: *Eu lembro muito bem! Eu acho que foi esse livro a origem do pato... do pato Cláudio, não foi? As histórias do pato Cláudio.*

Mãe: *Quem é o pato Cláudio?*

Lucas: *É um pato que a minha mãe inventou na cabeça numa noite aleatória.*

Gabriel: *Bom, baseado nesse livro, né? Nossa, eu amava esse livro!*

Lucas: *E a gente sempre... a gente sempre pedia pra ela contar a história do... do... o que que é o nome?*

Gabriel: *Do Pato Cláudio.*

Lucas: *A gente sempre pedia pra ela contar a história, mas ela nunca contava.* ((em tom de frustração))

Gabriel: *É...* ((concordando com a frustração demonstrada pelo irmão))

Mãe: *Como é a história?*

Gabriel: *Atrapalhada e desastrada.*

Mãe: *Quando eu contava a história do livro, vocês sempre reparavam nos legumes caindo...* (todos rimos).

Mãe: *Que memória vocês têm do Pato Cláudio?*

Lucas: *“/.../” Eu lembro que algumas vezes você **contaria tipo um começo de uma história e a gente sempre daria muita risada e tal.** E sempre seria tipo tarde da noite quando nenhum de nós queria dormir. Bom, eu e o Gabriel; minha mãe certamente estava cansada, mas... Mas era isso mesmo que eu lembro.*

Eu poderia ter suprimido o trecho em que Lucas menciona que eu ‘estava cansada’, porém essa informação está diretamente ligada à emoção que me toma enquanto escrevo estas linhas. Com o excesso de demandas no gerenciamento da casa, das atividades escolares e esportivas dos meninos, em meio aos anos iniciais de construção da ABRACE, e com meu marido com frequentes viagens a trabalho, ao final do dia eu me encontrava realmente muito cansada. Como consequência, foram inúmeras as ocasiões em que eu lamentei não conseguir dedicar mais tempo e atenção a Gabriel e Lucas. Vivemos incontáveis situações de cumplicidade e diversão entre nós também. Ao resgatar as memórias que eles têm em torno da história do pato atolado, não apenas eles trazem à tona sentimentos que marcaram sua infância; eu registro, à flor da pele, profundas saudades daquele tempo.

O livro *Pato Atolado*<sup>45</sup>, de autoria de Jez Alborough, conta a história do Pato que, dirigindo seu carro rumo à sua casa, trombou numa pedra e atolou na lama. Sapo, Carneiro e Bode, cada um por sua vez e todos juntos, ajudam Pato a desatolar seu carro. É uma história divertida, dirigida a crianças de 6 a 8 anos, que explica como a cooperação, a criatividade e a imaginação podem nos ajudar a resolver situações difíceis. Esse livro manteve presença de destaque por alguns anos em nossa rotina de contação de histórias à noite. Quando eu percebi que um dos pontos fortes era o quanto eles se divertiam com as trapalhadas do Pato, eu inventei o pato Cláudio. A cada noite, o pato Cláudio se envolvia em alguma confusão diferente. Eu iniciava o enredo e eles iam dando sugestões acerca do desenrolar da narrativa, e muitas foram as vezes em que eles se recusavam a dormir pois queriam saber até onde chegariam as

---

<sup>45</sup> <https://educarlivros.com/livro/2483/pato-atolado>

trapalhadas do (nosso) pato. A prática de criar e contar as peripécias do pato Cláudio nos acompanhou por apenas alguns meses, porém foi significativa o suficiente para produzir e suscitar recordações de carinho que entrelaçaram nossas narrativas de vida.

Mesmo tendo passados tantos anos desde a última vez que lemos a história do Pato Atolado, com esse diálogo Gabriel e Lucas trazem recordações um tanto vívidas daqueles momentos. De acordo com o proposto por Chen (2021), criar, contar e recontar histórias na LH se constituem oportunidades para o aprendiz ouvir, participar e compreender o discurso narrativo na língua, e são determinantes para criar fortes conexões entre mães e filhos. A relação de proximidade e aconchego, construída em torno da contação de histórias no ritual de preparar e colocar Gabriel e Lucas para dormir, contribuiu para desenvolver e fortalecer vínculos afetivos entre nós por meio do PLH. Isso é corroborado por alguns autores, como Pavlenko (2012) e Moroni (2017), ao defenderem que vivências únicas são significativas também do ponto de vista emocional da mãe e dos filhos, que podem não acontecer em outra língua. Para mim, não teria sido possível viver essas experiências e experimentar esses sentimentos com eles, em toda sua plenitude, senão por meio de minha língua nativa e do coração, transmitida a eles como a herança de maior valor de que eu dispunha.

Considerando-se os conceitos de identidade e afetividade, procurei compreender, por meio da análise dos dados obtidos nas entrevistas e pela interação na roda de conversa, o papel do português em contexto de língua de herança na percepção que os jovens têm de pertencimento à identidade brasileira. Conhecendo a perspectiva deles, confirmei que o conceito de identidade é múltiplo e dinâmico, e resulta das experiências vividas no Brasil e nos EUA, e que a aquisição e desenvolvimento do PLH estão intrinsecamente ligados às interações com a mãe e às oportunidades regulares que tiveram de uso real da língua. Observei ainda que as relações sociais e laços de amizade são fatores determinantes no processo, e que esses vínculos afetivos contribuem para que os jovens (man)tenham forte conexão com a cultura brasileira. Durante a coleta e análise dos dados, as narrativas de Gabriel e Lucas suscitaram memórias cheias de emoções (para cada um de nós) e foram como um convite para eu (re)viver o passado, gerando novas narrativas em mim. Na próxima seção, tecerei mais reflexões a respeito, assim como desenvolverei as considerações finais do trabalho.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Era uma vez  
 O dia em que todo dia era bom  
 (...)  
 Dava pra ver, a ingenuidade a inocência cantando no tom  
 Milhões de mundos e universos tão reais quanto a nossa imaginação  
 Bastava um colo, um carinho  
 E o remédio era beijo e proteção  
 Tudo voltava a ser novo no outro dia  
 Sem muita preocupação  
 Kell Smith*

Como é difícil começar o fim. Alguns diriam que basta dar um passo de cada vez, ou escrever uma palavra após a outra, mas não é tão simples assim. Tenho o desafio de retomar nesta seção conceitos e questões essenciais para a pesquisa, mas nada se compara à avalanche de emoções que senti nas últimas páginas e que agora tenho que condensar e consolidar para dar conta de considerações finais e encaminhamentos. Estar perto de concluir o mestrado é, sem dúvida, motivo de orgulho e comemoração, mas isso também envolve ter que me despedir dos dados, pelo menos da forma mais intensa e espontânea com que foram apresentados. É como se eu tivesse que fechar o baú em que estão as memórias de tantos momentos, experiências, sentimentos (re)vividos através das narrativas dos participantes (meus filhos) e, ao fazê-lo, fosse obrigada a devolver ao passado todas essas recordações. Ao abrir aquele baú, vieram à tona muito mais emoções do que eu previa ou estava preparada para gerenciar, e com elas um reencontro com as crianças que meus filhos foram e com a mãe que eu fui, mas também com a mãe que eu desejei ter sido. Ao revisitar tantas partes de nossa história familiar, senti muitas saudades das vivências, encontros e passeios que foram alicerces para criar e nutrir nossos vínculos afetivos. Relembrei também, com certa amargura, das histórias que não contei, das brincadeiras que não fiz, das gargalhadas que não demos. Entretanto, estar diante de tantas memórias marcantes do percurso de vida de Gabriel e de Lucas, recontadas e examinadas por eles, foi quase como ter uma segunda chance. Não para refazer ou mudar o curso da história, mas esse reencontro com a (nossa) história permitiu que eu me aproximasse ainda mais de meus filhos e ressignificasse aquele sentimento de tristeza, graças à oportunidade de realizar este estudo com eles.

No contexto de língua de herança, a transmissão da língua portuguesa e de elementos culturais do Brasil para filhos de brasileiros nascidos no exterior, ou residindo no exterior desde muito pequenos, é processo que começa no seio familiar e depende da família para avançar. É necessário muito empenho para que crianças e jovens aprendam e desenvolvam o português

como LH, e estabeleçam forte vínculo afetivo com sua identidade brasileira. Ao escolher estudar meus filhos, eu esperava encontrar respostas a certas perguntas que me acompanham há anos, assim como conhecer algumas subjetividades relevantes ao contexto em que eles vivem.

O objetivo geral desta pesquisa foi conhecer a perspectiva de adolescentes sobre seu percurso de aprendizagem da língua portuguesa, herdada de seus pais, em relação ao nível de conexão que têm com a identidade brasileira. De forma complementar, almejei também identificar se há influência do processo e do percurso de aprendizagem do PLH no entendimento que o aprendiz tem sobre a identidade brasileira e analisar as percepções dos jovens sobre o processo de aquisição da língua portuguesa desde a infância.

O trabalho foi fundamentado na teoria de Hall (2006) que oferece subsídios para compreensão do conceito e processo de construção de identidade, e na teoria de Pavlenko (2012) sobre o papel determinante da dimensão afetiva na aprendizagem de línguas. Também compõem o embasamento teórico estudos de Montrul (2012) e Flores (2015) acerca do processo de aquisição e manutenção de LH e conceitos pesquisados por Wang (2015) e Zhou e Liu (2023) referentes à relação de adolescentes com sua LH e sua identidade herdada. Permearam este trabalho os conceitos de ética relacional de Ellis (2007), em referência a pesquisas realizadas com membros da família.

A pesquisa foi narrativa e com narrativas, e a coleta de dados envolveu dois jovens de 19 e 16 anos, nascidos e residentes nos EUA, que são meus filhos. Os instrumentos de coleta utilizados foram uma entrevista narrativa individual com os jovens e uma roda de conversa em que participamos os três. Busquei criar um ambiente agradável e deixá-los à vontade para escolher o que e como responder.

Na análise dos dados, procurei adotar uma postura imparcial e o mais cuidadosa possível para minimizar o risco do viés pessoal da pesquisadora-mãe.

A fim de nortear a investigação e de alcançar os objetivos propostos, formulei as seguintes questões que serão retomadas e respondidas:

- 1. Quais são as percepções de dois falantes de português língua de herança sobre seu percurso de aquisição do idioma?**
- 2. Qual a relação que eles construíram com a identidade brasileira por meio do português língua de herança?**

Em contexto de língua de herança, a construção da identidade pelos jovens é um processo repleto de complexidades, marcado profundamente por aspectos sociais, cognitivos, linguísticos e afetivos, que começa muito antes que os aprendizes cheguem ao estágio da adolescência. Do

mesmo modo que Hall (2006), entendo que o próprio mecanismo pelo qual nos projetamos em nossas identidades culturais é cada vez mais provisório e dinâmico e que, em conjuntura migratória, crianças e jovens desenvolverão competências plurilíngues em que identidades e línguas se misturam e se influenciam. Esses aprendizes “devem ser preparados para participarem de um **enredo social múltiplo** e se sentirem confortáveis nele” (Boruchowski; Lico, 2015, p. 24).

No que se refere às percepções dos adolescentes participantes deste estudo, eles demonstraram ter forte senso de pertencimento à identidade brasileira e indicam que a principal razão para isso é o **contato próximo com a língua a partir da interação comigo, sua mãe**. De acordo com Gabriel e Lucas, seu percurso de aquisição do PLH foi percebido como um processo natural, assim como o uso da língua nas mais diversas circunstâncias, no Brasil ou nos EUA. Para eles, essa naturalidade foi fruto, principalmente, de a comunicação entre eles e eu ter acontecido de modo consistente em português. Fosse em casa, em situações rotineiras como refeições em família, dar instruções ou fazer lição escolar, por exemplo; ou fora de casa, em eventos da escola americana, consultas médicas ou compras no supermercado, nossas interações foram – e são – sempre em português. Estabelecer e seguir esse sistema nunca foi difícil ou sacrifício para mim; pelo contrário, teria sido um grande esforço ou sofrimento ter me comunicado com eles em uma língua que não o meu idioma nativo. Da mesma maneira natural, eles se comunicavam – e ainda o fazem – comigo apenas em português, mesmo que em alguns momentos me pedissem ajuda ou fossem buscar em seu repertório de PLH palavras para traduzir o que queriam dizer. Segundo Lico (2011, p. 26), para os aprendizes de LH, “quanto mais natural e prazeroso perceber o lugar dessa língua (de pelo menos parte) da família, de forma mais natural e prazerosa poderá reproduzir esse uso”.

No processo de transmissão – aquisição da LH, o engajamento da família é absolutamente essencial. A LH nasce em casa, do desejo de pai e/ou mãe transmitir(em) sua língua nativa aos filhos, e pode começar com conversas, contação de histórias, afagos e brincadeiras quando ainda são bebês. Assim como Lo Bianco e Peyton (2013) e Wang (2015), entendo que para a LH continuar se desenvolvendo, é necessário expor as crianças e jovens a oportunidades reais de contato, aprendizagem e interação, inclusive em ambientes em que ela é língua nativa. Constatei que as experiências que Gabriel e Lucas tiveram ao frequentar programas de férias em escolas ou academias esportivas no Brasil foram de grande relevância para sua formação bilíngue, para ampliar o aprendizado do PLH, para criar **vínculos afetivos** e recordações com pessoas e lugares no país. Em linha com Pavlenko (2012), quando Gabriel e Lucas recuperaram memórias relacionadas à linguagem e a laços de amizade, relatadas em dados

momentos de forma emocionada, pude verificar o quanto a memória emocional está envolvida no aprendizado da língua. Identifiquei que, em um mecanismo reverso, eu também experimentei uma memória emocional durante alguns relatos deles, quando certas palavras me trouxeram de volta lembranças e significados que remontam a alegria e afeto. Como já afirmei neste estudo, eu só sei ser mãe em português e o viver a maternidade, para mim e para eles, passa pelas dimensões afetiva e cognitiva. Pela minha narrativa e as de Gabriel e Lucas, está demonstrado o quanto o português é língua do coração no percurso de aquisição e uso para eles, e no meu percurso de ensinar e de ser mãe.

Outro fator apresentado por eles como tendo tido impacto considerável no aprimoramento do PLH e na conexão com a identidade brasileira foi ter vivido **experiências significativas**, sociais e afetivas, durante as **férias no Brasil**. Suas recordações dos períodos no Brasil trazem em primeiro plano os programas divertidos com crianças e jovens da mesma idade, como as férias na escola Alecrim, os jogos de futebol ou de cartas com amigos ou primos, andar de bicicleta no parque com a família, demonstrando a percepção de que eles passaram a infância também no país. Atualmente, por estarem mais velhos, as experiências de diversão não são mais definidas em torno de jogos ou brincadeiras infantis. Embora mantenhamos algumas tradições, como os passeios de bicicleta no parque ou os jogos de futebol na quadra do prédio em São Paulo, as escolhas atuais de Gabriel e Lucas são para programas de cunho social e cultural, em que a música segue como personagem principal. Além disso, as interações com tios e a avó no Brasil continuam sendo sinônimo de carinho e guloseimas. Só foi possível oferecer a eles esse cabedal de possibilidades graças ao apoio incondicional – prático, emocional – recebido do Tim, meu marido e pai deles. Mesmo sendo de origem estadunidense, sem falar ou entender português quando nos casamos, ele apoiou a política linguística familiar que adotamos desde o início, pela qual cada um de nós se comunica com os filhos em seu idioma nativo, independentemente de onde e com quem estivermos. Assim como em Moroni (2017), neste estudo também evidencia-se que, no caso de famílias mistas, o papel do progenitor não-brasileiro é essencial para mostrar aos filhos o valor que cada língua-cultura tem na formação de sujeitos multilíngues/multiculturais.

Há ainda outro fator apontado por Gabriel e Lucas como sendo muito relevante em seu percurso de aquisição do PLH que são as oportunidades de aprendizagem, convivência e criação de laços de amizade oferecidas pela ABRACE. Em linha com o que propõem Aberdeen (2016) e Lico e Silva (2021), associações comunitárias, como a ABRACE, têm um papel que vai muito além de oferecer aulas e realizar eventos culturais, que é o acolher e proporcionar a todos, adultos e crianças, o senso de pertencer a uma comunidade. Como ambos frequentaram a



associação desde pequenos e por muitos anos, conheceram crianças com quem conviviam semanalmente que, com o passar do tempo, se tornaram grandes amigos de cada um deles. Esses vínculos afetivos que eles construíram por meio do PLH na ABRACE também contribuíram para que mantivessem o interesse em continuar em seu percurso de aquisição mesmo quando alcançaram a idade da adolescência. Entendo, como Flores (2015), que, como permaneceram expostos a experiências linguísticas relevantes em PLH, eles prosseguiram no desenvolvimento do idioma. Conforme suas narrativas demonstram, eles se identificam com e como brasileiros e sentem que a identidade brasileira é parte de quem eles são, como se afirmassem ‘eu sou parte dessa identidade e essa identidade é parte de mim’.

Ainda que muitas famílias não possam viajar regularmente ao Brasil, defendo ser possível que os filhos construam uma relação de conexão e pertencimento com as raízes linguísticas e culturais dos seus pais. Como Ivanova (2019) e Lico (2011; 2015), defendo que fatores como a atitude do(a) progenitor(a) brasileiro(a) diante da LH e a qualidade de sua interação com as crianças nesse idioma têm papel-chave para que elas desenvolvam essa ligação forte com sua herança cultural. Quando a língua de herança é utilizada como canal de comunicação desde cedo com as crianças, pode tornar-se a base da relação de afeto entre mães, pais e filhos, e consolidar-se como a língua do coração e da família. Além disso, como demonstrado neste estudo, é de fundamental importância buscar oferecer oportunidades para as crianças conviverem e desenvolverem amizades com outros filhos de brasileiros, e caminhos para aprenderem, de forma estruturada, sua LCH.

Com base nos resultados apresentados e analisados, quero destacar ainda o aspecto que se refere ao estreitamento da ligação entre Gabriel e Lucas, e a cumplicidade deles comigo, vivenciadas por meio do PLH. Constatei que, com o passar do tempo, as ocasiões de companheirismo entre eles, compartilhadas em PLH, se tornaram mais frequentes, assim como os tipos de interações com o uso do idioma foram gradualmente se modificando. Em linha com Pavlenko (2012), observei que esse processo de aprofundamento do vínculo afetivo entre eles por meio da LH contribuiu para que tivessem – e ainda tenham – certas experiências que são possíveis apenas nesse idioma. De modo semelhante, os momentos de proximidade e intimidade entre eles e eu vêm se diversificando, afinal já não posso pegá-los no colo ou envolvê-los totalmente com meus abraços, mas nossa relação permanece sendo sublinhada por muito afeto e cumplicidade, que eu somente consigo expressar genuinamente em português. Assim, posso afirmar que, na profunda ligação que tenho com meus filhos, meu amor é monolíngue. Esses momentos de nutrição afetiva por meio do PLH foram fundamentais para promover e manter a conexão que Gabriel e Lucas têm entre si e com sua LCH.

Esta pesquisa foi desenvolvida sob um ângulo inovador, uma vez que, com certa surpresa, não encontrei pesquisas que apresentassem de forma direta a perspectiva do aprendiz de LH acerca de seu processo de aquisição do idioma. Observei, assim como Chen (2021) e Wang (2015), que, dentre os inúmeros fatores que influenciam a construção dos laços que os aprendizes têm com a LCH e seu senso de pertencimento à identidade do país de origem dos pais, o aconchego da mãe e o vínculo que ela cria com o filho na LH são o berço do processo.

Ao concluir esta pesquisa, percebo que eu não poderia ter escolhido outra metodologia que desse voz aos três participantes com tanta liberdade e autenticidade. Por meio dos relatos de meus filhos, eu pude revisitar (com eles) suas experiências e descobri novos olhares sobre as histórias de vida de cada um de nós, e encontrei (com) narrativas inéditas minhas. Com este estudo, eu pude compartilhar, de maneira transparente e genuína, elementos da minha trajetória pessoal e a de minha família. Pretendo ter contribuído com novas perspectivas para elucidar algumas questões críticas referentes ao processo de aquisição de PLH por adolescentes e à conexão que estabelecem com suas raízes culturais. Espero que os resultados possam inspirar pais e educadores a valorizar sua língua e cultura de origem como patrimônio linguístico-afetivo precioso e a incentivar filhos e estudantes a continuarem (ou retomarem) sua trajetória de aquisição da LH. Do mesmo modo, almejo que esta pesquisa contribua para demonstrar a relevância do contexto de língua de herança no campo do ensino e aprendizagem de línguas. Desejo, ainda, que este trabalho possa suscitar novas pesquisas, em especial para (re)conhecer o papel das associações comunitárias no processo de ensino-aprendizagem da língua de herança e ampliar a compreensão acerca das perspectivas dos falantes de herança em relação ao seu processo de aquisição do idioma.

*“Ir para o Brasil representa visitar uma **parte de mim...**”*

*“Batia uma **saudade sempre**, porque essas coisas são coisas também da minha **infância.**”*

*“Esse lado brasileiro de mim sempre foi **uma parte bem**, sempre foi **um lado de mim bem importante**, bem importante para mim.”*

*“Eu tenho muitas **lembranças** desse tempo e elas são **bem importantes** para mim.”*

*“Eu só sei **ser mãe** em português, que é a minha língua do coração.”*

## REFERÊNCIAS

- ABERDEEN, T. Six things you might not know about Heritage Language Schools. **Language Issues: The ESOL Journal**, vol. 27, n. 1. pp. 13-20. 2016. Disponível em: [https://www.academia.edu/28266619/Six\\_things\\_you\\_might\\_not\\_know\\_about\\_Heritage\\_Language\\_Schools](https://www.academia.edu/28266619/Six_things_you_might_not_know_about_Heritage_Language_Schools) Acesso em: out. 2021.
- AMADO, J., **Manual de investigação qualitativa em educação**. 2. Ed. Portugal: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.
- BARCELOS, A. M. F. Compreendendo a pesquisa (de) narrativa. *In*: GOMES JUNIOR, R. C. (Org.). **Pesquisa Narrativa: histórias sobre ensinar e aprender**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.
- BARKHUIZEN, G.; BENSON, P.; CHICK, A. **Narrative inquiry in language teaching and learning research**. Second Language Acquisition Research series. Nova York/EUA: Routledge; Oxford/Inglaterra: Routledge, 2014.
- BELLUCK, P. Test Subjects Who Call the Scientist Mom or Dad. **NY Times**, Nova York/EUA, 17 jan. 2009. Disponível em: <https://www.nytimes.com/2009/01/18/health/18iht-18kids.19450084.html> Acesso em: 10 jan. 2023.
- BORUCHOWSKI, I. D. Possíveis contribuições da pedagogia crítica ao ensino de línguas de herança. *In*: Carvalhinhos, P. & Hernandez, M. C. (org.) **A Casa, O Sapo e o Baú**. São Paulo: Dialogarts, 2019.
- BORUCHOWSKI, I. D.; LICO, A. L. **Como manter e desenvolver o português como língua de herança: sugestões para quem mora fora do Brasil**. Miami/EUA: Consulado Geral do Brasil em Miami, MUST University, 2015. Disponível em: [https://www.gov.br/mre/pt-br/consuladotoquio/toquio-arquivos/como\\_manter\\_e\\_desenvolver\\_o\\_portugues.pdf](https://www.gov.br/mre/pt-br/consuladotoquio/toquio-arquivos/como_manter_e_desenvolver_o_portugues.pdf) Acesso em: 14 mar. 2022.
- CHEN, E. The Pedagogical Practices of an Immigrant Parent: Maintaining Heritage Language in the Home Context. **LEARNING Landscapes**. Saskatchewan/Canada. vol. 14 n. 1. p.29 – 43. 24 jun. 2021.
- COELHO, L. P.; MESQUITA, D. P. C. de. **Língua, cultura e identidade: conceitos intrínsecos e interdependentes**. *EntreLetras*, Araguaína/TO, v. 4, n. 1, p. 24-34, jan./jul. 2013 (ISSN 2179-3948 – online). Disponível em: <https://www.scribd.com/document/207842174/02-lingua-cultura-e-identidade>. Acesso em: 14 dez. 2023.
- CUNHA, M. J. C. Pesquisa aplicada na área de português para falantes de outras línguas: procedimentos metodológicos. *In*: ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Projetos iniciais em português para falantes de outras línguas**. Brasília, DF: EdUnB – Editora da Universidade de Brasília; Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.
- DÖRNYEI, Z. **Research Methods in Applied Linguistics: quantitative, qualitative and mixed methodologies**. Oxford, Inglaterra: Oxford University Press, 2007.

ELLIS, C. Telling secrets, revealing lives: relational ethics in research with intimate others. **Qualitative Inquiry**. Tampa, EUA, v. 13, n. 1. Sage Publications, 2007. p.3-29 Disponível em <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1077800406294947>.

Acesso em: 5 mar. 2023.

FEMIA, N. **Experiences and Desires of Adolescent Heritage Language Speakers: A Biographical Study of Attitudes towards, and Investment in Multilingualism**. 2021. Dissertação (Mestrado em General Language Studies and Linguistics), Department of Swedish Language and Multilingualism, Stockholm University. Disponível em: <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-201227> Acesso em: 18 jan. 2024

FLORES, C.M.M. **Understanding heritage language acquisition. Some contributions from the research on heritage speakers of European Portuguese**. *Lingua*. Braga, Portugal. v. 164, parte B, p. 251-265, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2014.09.008>. Acesso em: 08 abr. 2024.

GATTOLIN, S. **Pesquisa narrativa**. *IN: Metodologias e Abordagens de Pesquisa em Ensino e Aprendizagem de Línguas (MAPEALI) – 1*, 2020, São Carlos, SP: canal online no YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCzPgDruD70QY1naZFIRIq1w/featured>. Acesso em 19 mar. 2023.

GOMES, J.A. La enseñanza del portugués como lengua de herencia en España: hacia una didáctica específica para contextos no formales. **Lengua y Migración= Language and Migration**. Universidade de Alcalá. v. 11, n. 2, p.135-161, 2019. Disponível em: <https://investigacion.unir.net/documentos/65b15fc89700982ead1310ef> Acesso em: 20 fev. 2021.

GOMES JÚNIOR, R. C. Compreendendo a pesquisa (de) narrativa. *In: GOMES JÚNIOR, R. C. (Org.). Pesquisa narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas*. São Paulo, SP: ed. Pimenta Cultural, 2020.

HAINO, S. Brazilian Immigrant women as educators nurturing Portuguese as a heritage language. **The Journal of Kanda University of International Studies**. Chiba. v.36, p. 97-119, 2024.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11 ed. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2006.

IANUSKIEWITZ, A. D. **Relações com o saber: um estudo sobre o sentido atribuído por alunos da rede pública à escola, à língua inglesa e à sua aprendizagem**. 2014. Dissertação (doutorado em Linguística). Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGL), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

IVANOVA, O. “My Child Is a Perfect Bilingual”: Cognition, Emotions, and Affectivity in Heritage Language Transmission. **Languages**, v. 4, n. 2, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/languages4020044> Acesso em: 5 abr 2024.

LEEMAN, J. Heritage Language Education and Identity in the United States. **Annual Review of Applied Linguistics**, Estados Unidos, v. 35, p. 100–119, 2015. Disponível em: [https://www.academia.edu/11449210/Leeman\\_J\\_2015\\_Identity\\_and\\_heritage\\_language\\_educ](https://www.academia.edu/11449210/Leeman_J_2015_Identity_and_heritage_language_educ)

[ation in the United States Annual Review of Applied Linguistics Cambridge University Press 35 100 119](#) Acesso em: 20 fev. 2021.

LICO, A. L. C. Ensino do português como língua de herança: Prática e fundamentos. **Revista SIPLÉ**, Brasília, DF, ano 2, n.1, p.22 – 33, 2011. Disponível em: <https://assiple.org/revista-siple/> Acesso em: 27 abr. 2023.

\_\_\_\_\_. Família e comunidade no processo de ensino-aprendizagem de PLH: do começo ao fim. *In*: JENNINGS-WINTERLE, F. e LIMA-FERNANDES, M. C. (Orgs.). **Português como língua de herança: A filosofia do começo, meio e fim**. Nova York, EUA: Brasil em Mente, 2015.

\_\_\_\_\_; SILVA, G.V. Associações comunitárias. *In*: PILATI, A. & VIANA, N. (Orgs.), **Panorama da contribuição do Brasil para a difusão do português**. Brasília, DF: Ed. FUNAG - Fundação Alexandre de Gusmão, 2021. Disponível em: <https://funag.gov.br/biblioteca-nova/produto/1-1162>. Acesso em 13 set. 2023.

\_\_\_\_\_; PIRES, L.F. Caminhos para manter viva a conexão dos adolescentes com sua língua e cultura de herança. *In*: ALVAREZ, M.L.O.; FERRAZ, J.A; ALBUQUERQUE, R. & MOISÉS, C. (Orgs.). **Bilinguismo e línguas de herança: construindo pontes e diálogos entre línguas – culturas**. Brasília, DF: Pontes, 2022.

LITTLE, S. Whose heritage? What inheritance?: conceptualising family language identities. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, ano 23, n. 2, p. 198–212, 2017. Disponível em <https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1348463>. Acesso em: 8 dez. 2023.

\_\_\_\_\_; LITTLE, T. An un/familiar space: children and parents as collaborators in autoethnographic family research. **Qualitative Research**, v. 22. n. 4, p. 632-648, 2022. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1468794121999018>. Acesso em 12 dez. 2023.

LO BIANCO, J.; PEYTON, J. Vitality of heritage languages in the United States: the role of capacity, opportunity, and desire. **Heritage Language Journal**, ano 10, n.3, p. 1 a 8, 2013. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/284165876\\_Vitality\\_of\\_Heritage\\_Language\\_in\\_the\\_United\\_States\\_The\\_role\\_of\\_Capacity\\_Opportunity\\_and\\_Desire](https://www.researchgate.net/publication/284165876_Vitality_of_Heritage_Language_in_the_United_States_The_role_of_Capacity_Opportunity_and_Desire). Acesso em 26 mai. 2023.

MENDES, E. Ensino e Formação De Professores De Português Como Língua De Herança (PLH): Revisitando Ideias, Projetando Ações. *In*: CHULATA, K. (Org.) **Português Como Língua De Herança: Discursos e Percursos**. Berlim, Boston: Pensa Multimedia, 2015.

MELO-PFEIFER, S. Português como língua de herança: que português? Que língua? Que herança? **Domínios de Lingu@gem**. Uberlândia, MG. vol. 12, n. 2, p. 1161-1179, 2018. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/issue/view/1581>. Acesso em 19 set. 2023.

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

\_\_\_\_\_. **Is the heritage language like a second language?** EUROSLA Yearbook, v.12, n.1, p. 1 – 29, 2012. Disponível em <https://www.jbe-platform.com/content/journals/10.1075/eurosla.12.03mon>. Acesso em 10 dez. 2022.

MORATO, E. M. O interacionismo no campo linguístico. *In*: F. Mussalim & A. C. Bentes (orgs.) **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**, v. 3, 4. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2018.

MORONI, A. **Português como língua de herança na Catalunha: representações sobre identificação, proficiência e afetividade**. 2017. 287 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Barcelona. Departamento de Filologia Catalã, Campinas, SP, 2017. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/325381>. Acesso em: 10 jun. 2023.

\_\_\_\_\_; GOMES, J. A. O português como língua de herança hoje e o trabalho da associação de pais de brasileiros na Catalunha. Salamanca, **Revista de Estudios Brasileños**, Espanha, v.22, n.2, p. 21-35, 2015.

MOROTTI, R. A. **Abordagens de ensino e experiência de aprendizagem: uma pesquisa narrativa a partir do site BBC Learning English**. 2022. Dissertação (Mestrado em Linguística), Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGL), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

MOURA, A. F.; LIMA, M. G. A Reinvenção da Roda: Roda de Conversa, um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, [S. l.], v. 23, n.1, p. 95–103, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/18338> Acesso em: 7 dez. 2023.

OH, J.S.; FULIGNI, A.J. The Role of Heritage Language Development in the Ethnic Identity and Family Relationships of Adolescents from Immigrant Backgrounds. *In*: **Social Development**. Blackwell Publishing, Malden, EUA, v.19, n.1, p. 202 – 220, 2010.

PAIVA, V. M. O. **Manual de Pesquisa em Estudos Linguísticos**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2019. p. 79 – 86.

PAVLENKO, A. Emotions and multilingualism: An integrated perspective. *In*: **Emotions and Multilingualism**. Studies in Emotion and Social Interaction. Cambridge: Cambridge University Press: 2006. p. 227 – 246

\_\_\_\_\_. Multilingualism and emotions. *In* M. Martin-Jones & A. Blackledge & A. Creese (orgs.) **The Routledge handbook of multilingualism**. Nova York, EUA: Routledge, p. 454 – 469, 2012.

PIRES, A.; ROTHMAN, J. Disentangling sources of incomplete acquisition: An explanation for competence divergence across heritage grammars. **International Journal of Bilingualism**. Estados Unidos, v. 13, n. 2., p. 211– 238, 2009. Disponível em: <http://Ijb.sagepub.com>. Acesso em: 06 abr. 2024.

SALIÉS, T. G.; SPITZ, C. A.; CALDEIRA, B. **Retratos do PLH no mundo: por uma teoria de ensino-aprendizagem de línguas de herança**. Rio de Janeiro, RJ: EdUERJ, 2022.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; & LUCIO, M. D. P. B. **Metodologia de Pesquisa**. São Paulo, SP: McGraw Hill - Penso Ed. Ltda, 2013.

SEALS, C. Positive and negative identity practices in heritage language education. **Internacional Journal of Multilingualism**. Routledge Taylor & Francis Group, ano 15, n.4, p. 329-348, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/14790718.2017.1306065> Acesso em: 23 ago. 2023.

SEO, Y. Becoming and Belonging: Ethnic Identity Development of Young Children through Language Socialization. **Heritage Language Journal**, v. 19, p. 1–30, 2022.

SILVERSTEIN, A.L. **The Making of a Heritage Speaker: Heritage Language Acquisition and Anxiety in the United States**. Orientador: Typhaine Leservot. 2018. 45 f. Romance Studies - Bachelor of Arts with Departmental Honors. Wesleyan University. Connecticut, EUA, 2018. Disponível em: <https://digitalcollections.wesleyan.edu/object/ir-1421>. Acesso em: 05 mar. 2024.

SILVA, G. V. O fim é apenas o começo: o ensino de português língua de herança para adultos e adolescentes. *In*: F. Jennings-Winterle & M. C. Lima-Hernandes (Eds.), **Português como língua de herança: A filosofia do começo, meio e fim**. Nova York, EUA: Brasil em Mente, 2015. p. 234-247

\_\_\_\_\_. Nem nativo nem estrangeiro: o português como língua de herança. **New Routes**, São Paulo, v. 59, p. 28-30, 2016. Disponível em: <http://www.disal.com.br/newR/>. Acesso em 19 set. 23

TSENG, A. Identity in Home-Language Maintenance. *In*: SCHALLEY, A. C.; EISENCHLAS, S. A (Orgs.) **Handbook of Home Language Maintenance and Development**. De Gruyter Mouton. p. 109-129, 2020

VALDÉS, G. Heritage language students: Profiles and possibilities. *In*: PEYTON, J.; RANARD, D.; MCGINNIS, S. **Heritage Languages in America: Preserving a National Resource**. Center for Applied Linguistics. Washington, D.C., EUA: Delta Systems, 2001. p. 37-77.

WANG, X. **Maintaining Three Languages: The Teenage Years**. Channel View Publications, 2015. *E-book* (316 p.). (Coleção Parents' and Teachers' Guides Book 22). Disponível em: <https://www.multilingual-matters.com/page/detail/Maintaining-Three-Languages/?k=9781783094479>. Acesso em: set. 2022.

ZHOU, Y.; LIU, Y. Theorizing the dynamics of heritage language identity development: a narrative inquiry of the life histories of three Chinese heritage speakers. **Language and Education**, v. 37, n.3, p.383-400, 2022. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09500782.2022.2068351> Acesso em: 16 fev. 2023.

## APÊNDICES

### Apêndice 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/TCLE

(Resolução 466/2012 e Resolução 510/2016 do CNS)

#### “O PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE HERANÇA NA PERCEPÇÃO DE ADOLESCENTES RESIDENTES NO EXTERIOR SOBRE O PERTENCIMENTO À IDENTIDADE BRASILEIRA”<sup>46</sup>

Eu, Ana Lucia Cury Lico, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística, vinculado ao Departamento de Letras da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar – convido você a participar da pesquisa “O português como língua de herança na percepção de adolescentes residentes no exterior sobre o pertencimento à identidade brasileira”, supervisionada pelo Prof. Dr. Nelson Viana.

O objetivo desta pesquisa é conhecer as percepções dos adolescentes sobre o caminho que trilharam durante o processo de aprendizagem do português brasileiro como herança de seus pais, em relação ao nível de conexão que têm com a identidade brasileira.

Há várias lacunas a serem estudadas no campo de língua de herança. Uma delas refere-se a um tema de grande relevância para famílias e educadores, porém com poucos estudos a respeito: o processo pelo qual os adolescentes, com o passar dos anos, se afastam das raízes e língua nativa dos pais. Esta pesquisa se justifica pois busca conhecer as impressões dos próprios jovens sobre esse processo em relação à sua trajetória de aprendizagem da língua, e assim lançar luz em diversas questões relacionadas ao desenvolvimento de uma língua de herança.

Você foi selecionado pois foi exposto à língua portuguesa desde a infância, tanto no âmbito familiar, pelo contato e convívio com a mãe, seus amigos e familiares, quanto no âmbito

---

<sup>46</sup> O título definitivo do trabalho foi modificado por sugestão da banca examinadora, porém o estudo não sofreu alteração.



escolar, por ter frequentado aulas e atividades educativas em uma associação comunitária da região onde reside. Como você se encontra em idade da adolescência, e nasceu e reside fora do Brasil, atende os requisitos para esta pesquisa.

Os procedimentos a serem utilizados para a realização desta pesquisa são entrevista individual e roda de conversa com os dois participantes, ambas conduzidas por mim, pessoalmente. Portanto, solicito sua autorização para gravação da entrevista e da conversa em áudio. O teor das perguntas fará referência às suas memórias de infância em relação ao aprendizado do português em diferentes situações do cotidiano. Cada entrevista durará de 30 a 50 minutos, aproximadamente, com possibilidade, caso seja necessário, de um segundo momento de interação individual. Você poderá ter acesso à gravação de sua entrevista, basta que solicite. As gravações serão apagadas de qualquer plataforma virtual e armazenadas em dispositivo eletrônico local para que não haja invasão externa de natureza cibernética; elas serão transcritas para um editor de texto sem conexão com a internet, armazenadas em dispositivo local e servirão de instrumento de análise da pesquisadora, que as utilizará em sua dissertação.

Dentre os riscos de desconforto durante a entrevista, destaco que pode haver constrangimento de sua parte por sentir sua intimidade invadida diante de perguntas que farão referência a memórias da infância e da adolescência em sua relação com a língua portuguesa. Além disso, há o risco de inibição ou desconforto pelo fato da pesquisadora ser sua mãe. Esclareço que você terá liberdade de escolher o que e como responder, sem necessidade de explicação. Me comprometo a criar um ambiente agradável para as conversas e pautarei minha conduta no mais alto rigor ético, dando espaço e tempo, conforme sua necessidade.

Sua participação nesta pesquisa poderá contribuir com dados para as discussões linguístico-teóricas no âmbito acadêmico, sobretudo no que diz respeito aos estudos sobre aprendizagem do português como língua de herança por adolescentes e como isso se conecta com a identidade brasileira.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua cooperação. Você poderá se recusar ou encerrar sua participação na pesquisa a qualquer tempo, basta que sinalize essa vontade à pesquisadora.

A recusa ou encerramento não acarretará prejuízo pessoal, seja com relação ao participante, à pesquisadora, à família do participante ou à Universidade Federal de São Carlos.

Os dados obtidos por meio da entrevista constarão da dissertação de mestrado da pesquisadora e poderão ser utilizados em futuras publicações da pesquisadora e/ou em eventos científicos que a pesquisadora participar.

Este termo está assinado pela pesquisadora e você poderá guardá-lo.

**Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar. Declaro, ainda, que é de livre e espontânea vontade que estou participando como voluntário da pesquisa, que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa e que recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. Por fim, declaro que recebi uma cópia deste termo.**

Local e data: Cidade/Estados Unidos da América, 23 de agosto de 2023.

\_\_\_\_\_  
Ana Lucia Cury Lico

Nome da Pesquisadora

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Pesquisadora

\_\_\_\_\_  
Nome do Participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante

#### **DADOS PARA CONTATAR O ORIENTADOR E A PESQUISADORA**

Orientador da pesquisa: Nelson Viana

Contato telefônico: \_xxxxxxxxxxx\_\_\_\_\_

E-mail: nlsviana@ufscar.br

Pesquisadora Responsável: Ana Lucia Cury Lico

Contato telefônico: \_xxxxxxxxxxx\_\_\_\_\_

E-mail: alclico@estudante.ufscar.br

**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP):** é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFSCar, que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: [cephumanos@ufscar.br](mailto:cephumanos@ufscar.br). Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30.

O CEP está vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: [conep@saude.gov.br](mailto:conep@saude.gov.br).

## Apêndice 2 – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido/TALE

### “O PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE HERANÇA NA PERCEPÇÃO DE ADOLESCENTES RESIDENTES NO EXTERIOR SOBRE O PERTENCIMENTO À IDENTIDADE BRASILEIRA”<sup>47</sup>

Lucas Xxx, você está sendo convidado para participar, como voluntário, de uma pesquisa com o título “O português como língua de herança na percepção de adolescentes residentes no exterior sobre o pertencimento à identidade brasileira”.

Com a pesquisa, nós queremos saber o que adolescentes pensam sobre o aprendizado do português brasileiro como herança dos seus pais, e se consideram que esse aprendizado tem alguma influência na maneira de se identificarem como brasileiros ou não.

Você foi escolhido para este estudo pois foi exposto à língua portuguesa desde a infância, tanto no âmbito familiar, pelo contato e convívio com sua mãe, seus amigos e familiares, quanto no âmbito escolar, por ter frequentado aulas e atividades educativas em uma associação comunitária da região onde reside. Como você se encontra em idade da adolescência e convive com o português de forma contínua e cotidiana, atende os requisitos para esta pesquisa.

Caso você não queira participação na pesquisa, não há problema algum, nem é necessário explicar por quê. Caso você aceite, eu explicarei a você as etapas e os procedimentos da pesquisa e, se concordar, será necessário que você assine todas as folhas deste documento. O documento está em duas vias pois uma ficará com você e outra comigo.

O tempo total estimado de sua participação é de 2h, divididas em dois encontros: um em que estaremos só eu e você, e um em que estaremos eu, você e o outro participante da pesquisa. Esse tempo será para você responder a algumas perguntas elaboradas para começar a conversa.

Caso você queira desistir da pesquisa, poderá sair a qualquer momento. Você não será prejudicado de forma alguma e ninguém ficará chateado com você.

Durante as conversas que teremos, há o risco de você se sentir desconfortável ou constrangido diante das perguntas que podem invadir sua intimidade, uma vez que as respostas

---

<sup>47</sup> O título definitivo do trabalho foi modificado por sugestão da banca examinadora, porém o estudo não sofreu alteração.

envolvem narrativa de experiências sobre o uso do português na sua infância e adolescência. Além disso, pode ser que você fique inibido ou incomodado pelo fato da pesquisadora ser também sua mãe, mas você terá liberdade de responder ou comentar apenas o que quiser, sem necessidade de explicação. Como pesquisadora, estarei atenta e procurarei criar um ambiente agradável para nossas conversas.

Há diversos benefícios esperados como resultado desta pesquisa. Um deles é fornecer apoio a outras famílias brasileiras que ensinam português aos seus filhos que estão crescendo fora do Brasil. Outro é ser fonte de informações e ideias para professores e escolas comunitárias organizarem programas melhores para seus estudantes.

Além de mim, como pesquisadora, e do meu orientador, ninguém terá acesso aos dados dos participantes.

Quando a pesquisa terminar, os resultados serão divulgados no relatório de mestrado que estou desenvolvendo junto ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, na Universidade de São Carlos, e em artigos ou apresentações que eu preparar sobre a pesquisa no futuro. Você pode escolher se quer ter seu nome divulgado nos resultados ou se prefere ficar anônimo.

Se houver alguma dúvida, você pode me perguntar em qualquer momento da pesquisa.

A pesquisadora garante e se compromete com o sigilo e a confidencialidade de todas as informações que você forneceu para este estudo. Da mesma forma, o tratamento dos dados coletados seguirá as determinações da Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD – Lei 13.709/18).

### **Consentimento pós-informado**

Eu, \_\_\_\_\_, aceito participar da pesquisa “**O português como língua de herança na percepção de adolescentes residentes no exterior sobre o pertencimento à identidade brasileira**”. Entendi sobre as coisas negativas e sobre as coisas positivas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar chateado comigo.

A pesquisadora esclareceu minhas dúvidas e conversou com meu pai. Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e concordo em participar desta pesquisa.

(Cidade) Estados Unidos da América, \_23\_\_ de \_\_agosto\_\_\_\_\_ de 2023.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante menor de idade

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pai do menor

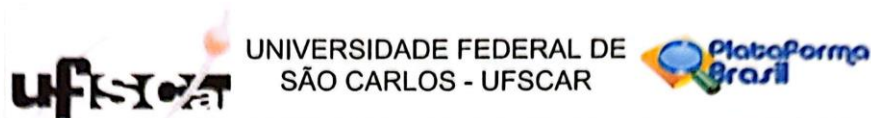
**Apêndice 3 – Roteiro para a entrevista semiestruturada individual:**

1. Que memórias, lembranças você tem da língua portuguesa na infância?
2. Como você se sentia em relação à língua portuguesa?
3. Você se lembra como se sentia quando era pequeno e eu falava português com você em casa?
4. E como se sentia quando estávamos fora de casa e eu falava com você em português?
5. Quais são as lembranças de quando você era pequeno e ia na ABRACE?
6. Como você se sentia quando íamos ao Brasil?
7. E como você se sente quando vamos ao Brasil hoje em dia?
8. Você se lembra como se sentia quando recebíamos em casa visita de alguém que falava português?

**Apêndice 4 – Roteiro para a roda de conversa em dupla:**

1. Como vocês se sentiam juntos no Brasil?
2. Como vocês se sentiam com a família no Brasil?
3. Quando conversam ou brincam em português entre vocês, como se sentem?
4. O que gostam de fazer juntos, em português?
5. (para Lucas) Como foi a experiência de ir ao Brasil só comigo nas últimas férias de verão (em 2023)?
6. (para Gabriel) Como foi a experiência de, pela primeira vez, não ir com a família para o Brasil nas últimas férias de verão (de 2023)?
7. Em seguida, vou apresentar a vocês alguns elementos visuais. Quando vocês veem cada um desses itens, que memórias vêm à tona?

## Apêndice 5 – Parecer do comitê de ética



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** O papel do português como língua de herança na percepção de adolescentes residentes no exterior sobre o pertencimento à identidade brasileira.

**Pesquisador:** Ana Lucia Cury Lico

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 66736923.1.0000.5504

**Instituição Proponente:** Programa de Pós-Graduação em Linguística

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 6.252.350

#### Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram extraídas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_1928925, de 08/06/2023) e/ou do Projeto Detalhado (Projeto\_detalhado\_Ana\_Lucia\_v2\_Plataforma\_Brasil, de 08/06/2023): RESUMO, HIPÓTESE (se houver), METODOLOGIA, CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO.

#### Desenho:

Pesquisa qualitativa, de base etnográfica, com foco em adolescentes residentes nos EUA. A amostra estudada será composta por dois jovens, de 19 e 16 anos, filhos de mãe brasileira e pai americano, para compreender se o percurso de aprendizagem da língua está relacionado à percepção de conexão com a identidade brasileira.

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados serão entrevistas individuais com os jovens, conversa com ambos para recolher depoimentos diante de alguns elementos de memória (objetos e fotografias) e diários.

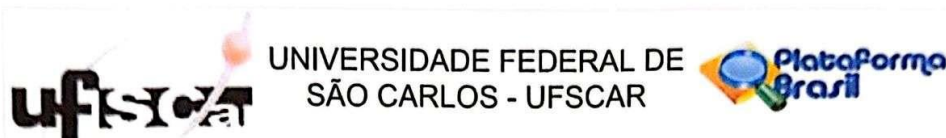
#### Resumo:

Estudos sobre programas que ensinam português para filhos de brasileiros no exterior, campo conhecido por português como língua de herança, mostram que a ligação dos adolescentes com as

**Endereço:** WASHINGTON LUIZ KM 235  
**Bairro:** JARDIM GUANABARA **CEP:** 13.565-905  
**UF:** SP **Município:** SAO CARLOS  
**Telefone:** (16)3351-9685 **E-mail:** cephumanos@ufscar.br

Página 11 de 18





Continuação do Parecer: 6.252.350

raízes e a língua nativa de seus pais vai enfraquecendo à medida que vão crescendo. As causas mais comuns desse afastamento parecem ser a busca pela inclusão social e outras questões típicas da idade por parte do adolescente, o distanciamento das próprias raízes e a falta de conhecimento e de preparo dos pais para lidar com essas dificuldades. Com base na experiência prática, é comum verificar, como consequências desse afastamento, perda linguística, quebra de vínculo afetivo entre o jovem e seus pais e crises de identidade. O propósito da presente pesquisa é conhecer as percepções dos adolescentes sobre seu percurso de aprendizagem do português como língua de herança e se há conexão entre essa trajetória e a relação que desenvolvem com a identidade brasileira. A pesquisa será de natureza qualitativa, de base etnográfica, sob a perspectiva da retrospectiva protelada. O arcabouço teórico que embasa este trabalho trata de conceitos sobre construção de identidade e sua configuração a partir de vínculos e experiências vividas.

#### Objetivo da Pesquisa:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram extraídas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_1928925, de 08/06/2023) e/ou do Projeto Detalhado (Projeto\_detalhado\_Ana\_Lucia\_v2\_Plataforma\_Brasil, de 08/06/2023): RESUMO, HIPÓTESE (se houver), METODOLOGIA, CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO.

#### Hipótese:

A hipótese é de que o nível de conhecimento e de proximidade com a língua portuguesa e a cultura brasileira por parte de adolescentes brasileiros residentes no exterior influenciem a maneira como se relacionam com a identidade brasileira.

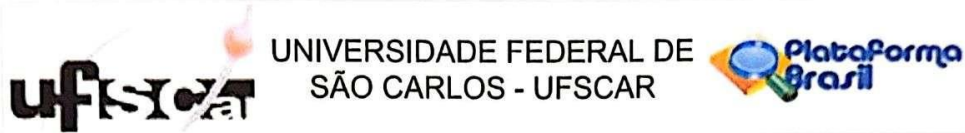
#### Objetivo Primário:

O objetivo geral deste trabalho é conhecer a perspectiva dos adolescentes sobre seu percurso de aprendizagem da língua portuguesa herdada de seus pais em relação ao nível de conexão que têm com a identidade brasileira. Pretendemos, com as discussões e reflexões advindas deste estudo, colaborar para as pesquisas sobre a conexão do público adolescente com PLH e encontrar elementos que possam contribuir para lançar luz em diversas questões relacionadas ao desenvolvimento de uma língua de herança.

#### Objetivo Secundário:

**Endereço:** WASHINGTON LUIZ KM 235  
**Bairro:** JARDIM GUANABARA **CEP:** 13.565-905  
**UF:** SP **Município:** SAO CARLOS  
**Telefone:** (16)3351-9685 **E-mail:** cephumanos@ufscar.br

Página 02 de 08



Continuação do Parecer: 6.252.350

São:

- a. identificar se há influência do processo e do percurso de aprendizagem do PLH no entendimento que o aprendiz tem sobre a identidade brasileira
- b. analisar as percepções dos jovens sobre o processo de aquisição da língua portuguesa desde a infância e a construção da consciência nesse idioma

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram extraídas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_1928925, de 08/06/2023) e/ou do Projeto Detalhado (Projeto\_detalhado\_Ana\_Lucia\_v2\_Plataforma\_Brasil, de 08/06/2023): RESUMO, HIPÓTESE (se houver), METODOLOGIA, CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO.

Riscos:

Compreendemos que a participação na pesquisa pode gerar desconforto ou constrangimento devido à narrativa de experiências da infância e adolescência e exposição de opiniões pessoais. Pode haver desconforto ainda em relação ao fato da pesquisadora ser também sua mãe. Deixaremos claro que os participantes terão a liberdade de responder apenas o que e como quiserem, sem necessidade de explicação ou justificativa para tal.

Para minimizar tais riscos, criaremos um ambiente agradável para as interações e seguiremos o mais alto rigor ético, concedendo espaço e tempo, conforme a necessidade do participante.

As gravações serão armazenadas em dispositivo eletrônico local para que não haja invasão externa de natureza cibernética.

Benefícios:

Os benefícios esperados são:

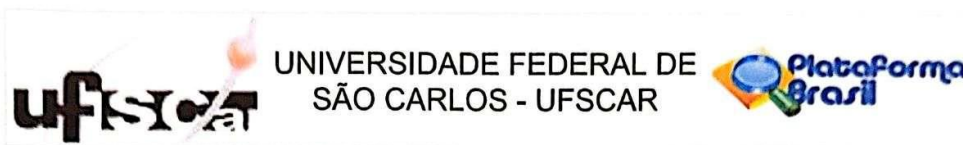
- a. apoiar famílias da diáspora brasileira na condução do processo de transmissão de sua língua e cultura de origem para os filhos;
- b. sugerir possibilidades para que professores e associações comunitárias possam aprimorar seus programas e atividades;
- c. contribuir para o estabelecimento de políticas linguísticas de difusão do português como língua de herança.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Trata-se de uma pesquisa que deve seguir os preceitos éticos estabelecidos pela Resolução CNS nº

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235  
 Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905  
 UF: SP Município: SAO CARLOS  
 Telefone: (16)3351-9685 E-mail: cephumanos@ufscar.br

Página 03 de 06



Continuação do Parecer: 6.252.350

510 de 2016 e suas complementares.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

**Recomendações:**

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Agradecemos as providências e os cuidados tomados pelos pesquisadores ao apresentarem a 2ª versão do protocolo de pesquisa ao CEP da UFSCar. Trata-se de análise de resposta ao parecer pendente n. 6070460 emitido pelo CEP em 21/05/2023.

Seguem abaixo as pendências listadas no parecer anterior do CEP e seu status (atendida, não atendida, parcialmente atendida).

Pendência 1: (ATENDIDA) Uniformizar informação sobre idade dos participantes da pesquisa (15 e 18 ou 16 e 19) nos arquivos (PB Informações básicas do projeto).

Pendência 2: (ATENDIDA) Como há um participante menor de idade (15 anos), é necessário, além do TCLE, que os pais ou responsáveis concordem com a pesquisa através da leitura e assinatura de um TALE (Termo de Assentimento Livre e Esclarecido). Os mesmos cuidados quanto às informações sobre riscos, garantia de sigilo e anonimato, benefícios e procedimentos devem estar presentes e descritos no TALE, entretanto, direcionado ao responsável pelo menor de idade.

Pendência 3: (ATENDIDA) Reformular cronograma da pesquisa.

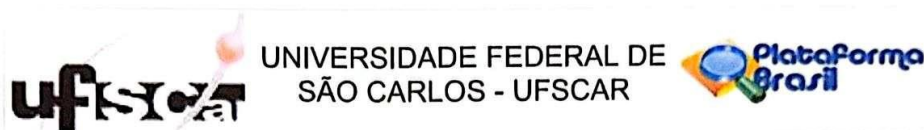
Pendência 4: (ATENDIDA) Rever/Checkar nome e CPF da equipe de pesquisa.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Diante do exposto, o Comitê de ética em pesquisa - CEP, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 510 de 2016, manifesta-se por considerar "Aprovado" o projeto. Conforme dispõe o Capítulo VI, Artigo 28, da Resolução Nº 510 de 07 de abril de 2016, a responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe, após aprovação deste Comitê de Ética em Pesquisa: II - conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido; III - apresentar dados solicitados pelo CEP

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235  
 Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905  
 UF: SP Município: SAO CARLOS  
 Telefone: (16)3351-0685 E-mail: cephumanos@ufscar.br

Página 04 de 08



Continuação do Parecer: 6.252.350

ou pela CONEP a qualquer momento; IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa; V - apresentar no relatório final que o projeto foi desenvolvido conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção. Este relatório final deverá ser protocolado via notificação na Plataforma Brasil. OBSERVAÇÃO: Nos documentos encaminhados por Notificação NÃO DEVE constar alteração no conteúdo do projeto. Caso o projeto tenha sofrido alterações, o pesquisador deverá submeter uma "EMENDA".

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1928925.pdf	08/06/2023 11:32:15		Aceito
Outros	Carta_Resposta_v1.pdf	08/06/2023 11:22:18	Ana Lucia Cury Lico	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado_Ana_Lucia_v2_Plataforma_Brasil.pdf	08/06/2023 11:19:13	Ana Lucia Cury Lico	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_projeto_de_pesquisa_Ana_Lucia.pdf	08/06/2023 11:16:16	Ana Lucia Cury Lico	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_v2_projeto_de_pesquisa_Ana_Lucia.pdf	08/06/2023 11:14:32	Ana Lucia Cury Lico	Aceito
Folha de Rosto	Projeto_de_pesquisa_Ana_Lucia_Folha_de_rosto_assinada.pdf	18/01/2023 11:10:31	Ana Lucia Cury Lico	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235  
 Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905  
 UF: SP Município: SAO CARLOS E-mail: cophumanos@ufscar.br  
 Telefone: (16)3351-0685

Página 03 de 03



UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SÃO CARLOS - UFSCAR



Continuação do Parecer: 6.252.350

SAO CARLOS, 21 de Agosto de 2023

---

Assinado por:  
Sonia Regina Zerbeto  
(Coordenador(a))

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br

Página 04 de 04