



ARTIGO ORIGINAL

# Vivências de aprendizagem no processo de aquisição do Português Brasileiro como Língua de Herança: crenças e atitudes na perspectiva de um falante de árabe

*Learning experiences in the process of acquiring Brazilian Portuguese as a Heritage Language: beliefs and attitudes from the perspective of an Arabic speaker*

Jibril Keddeh<sup>1</sup> , Cristina Yukie Miyaki<sup>2</sup> 

1 Pontifícia Universidade Católica do Paraná - [jibril.keddeh@pucpr.edu.br](mailto:jibril.keddeh@pucpr.edu.br)

2 Pontifícia Universidade Católica do Paraná - [cristina.miyaki@pucpr.br](mailto:cristina.miyaki@pucpr.br)

## Como citar o artigo.

KEDDEH, J. MIYAKI, C. Y. Vivências de aprendizagem no processo de aquisição do Português Brasileiro como Língua de Herança: crenças e atitudes na perspectiva de um falante de árabe. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, ano 23, n.1, AG11, 2024.

## Resumo

O Português Brasileiro como Língua de Herança (PBLH) é uma particularidade que se caracteriza por um contexto em que a língua usada e a cultura são ensinadas ao filho migrante. O objetivo desta pesquisa é investigar crenças e atitudes da mãe brasileira do pesquisador e do próprio pesquisador, o qual nasceu na Síria, que contribuíram na integração à língua-cultura do Português Brasileiro (PB) desde sua infância e adolescência a sua fase adulta, considerando o contexto familiar plurilíngue árabe, português e inglês. Este trabalho tem como base teórica os estudos de Mendes (2011; 2012) e Almeida Filho (2011; 2013) – autores pioneiros sobre o ensino de Português como Língua Adicional (PLA). São considerados também os estudos de Moroni (2017), Yonaha (2017) e Pereira (2017) – pesquisadoras sobre Língua de Herança (LH). Esta pesquisa é de natureza qualitativa, de nível exploratório e descritivo, com coleta de dados por meio de narrativa autoetnográfica, para explorar sua própria trajetória de formação linguística, e entrevista semiestruturada; a organização, tratamento e análise ocorrem conforme a análise de conteúdo (BARDIN, 1977). Os principais resultados são: a identificação e a perseverança das crenças e atitudes da mãe, de notar a importância de passar o patrimônio cultural da língua minoritária para o filho; como também utilizar o contexto natural para reforçar o seu contato com a LH. Porém, para o filho, identifica-se a crença inicial de não valorizar sua LH, e a mudança dessa crença, considerando as motivações da mãe e do filho ao longo da trajetória. A afetividade sempre está presente nos processos cognitivos referentes ao aprendizado de uma LH, a qual não deve ser evitada ou temida, pois é uma forma de nutrição afetiva.

**Palavras-chave:** Português Brasileiro como Língua de Herança (PBLH). Falante de árabe. Crenças e atitudes de ensino-aprendizagem informal e formal.

Fonte de financiamento: Nenhuma.

Conflito de interesse: Os autores declaram não haver.

Data de recebido em: 23 Mar 2024. Revisões requeridas: 05 Out. 2024. Revisões recebidas: 11 Nov. 2024. Aceito: 20 Dez 2024.



Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Attribution Non-Commercial No Derivative, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que sem fins comerciais, sem alterações e que o trabalho original seja corretamente citado.

## Abstract

The Brazilian Portuguese as Heritage Language (is a particularity that is characterized by a context in which the used language and culture are taught to the migrant child. The objective of this research is to investigate beliefs and attitudes of the researcher's Brazilian mother and of the researcher himself, who was born in Syria, which contributed to the integration into the language-culture of the Brazilian Portuguese from his childhood and adolescence to his adulthood, considering the plurilingual family context of Arabic, Portuguese and English. This work is theoretically based on the studies of Mendes (2011; 2012) and Almeida Filho (2011; 2013), pioneering authors on the teaching of Portuguese as an Additional Language. The studies of Moroni (2017), Yonaha (2017) and Pereira (2017), researchers on Heritage Language (HL), are also considered. This research is qualitative in nature, exploratory and descriptive, with data collection through autoethnographic narrative, to explore its own trajectory of linguistic formation, and semi-structured interview; the organization, treatment and analysis occurs according to content analysis (BARDIN, 1977). The main results are: the identification and perseverance of the mother's beliefs and attitudes, noting the importance of passing on the cultural heritage of the minority language to the child; as well as using the natural context to reinforce their contact with the language. However, for the son, the initial belief (of not valuing his LH) and the change in it are identified, considering the motivations of the mother and the child throughout the trajectory. The affectivity is always present in the cognitive processes related to the learning of an HL, which should not be avoided or feared, as it is a form of affective nutrition.

**Keywords:** Brazilian Portuguese as Heritage Language (PBLH). Arabic speaker. Teaching-Learning Beliefs and Attitudes.

## 1 INTRODUÇÃO

O Português Brasileiro como Língua de Herança (doravante PBLH) se particulariza pelo ensino-aprendizagem da língua-cultura do Português Brasileiro (PB) *para* e *pelos* filhos de imigrantes. Desse modo, no processo de ensino-aprendizagem, propõe-se um diálogo entre identidades e suas formas de organização, para que estejam em interação. O interesse pelo tema surge da vivência deste pesquisador na aprendizagem do PBLH, e seguidamente como Língua Adicional (LA)<sup>1</sup>, fundamentada na relação entre pais e filhos e sua herança linguístico-cultural.

Este pesquisador é filho de mãe brasileira e pai sírio, encontra-se em um contexto intercalado de fatores que tanto facilitam quanto dificultam a aprendizagem da Língua de Herança (doravante LH) (os quais serão apresentados na seção 4), a partir das vivências interculturais e/ou a cultura dos pais para se comunicar, adaptar e integrar da maneira mais apropriada e completa possível na sociedade síria. Dentre as dificuldades, destaca-se, em especial, o desafio inerente ao processo inicial de aprendizado<sup>2</sup> da LH, que, em diversos aspectos, pode se diferenciar da língua-cultura majoritária do lugar onde o pesquisador viveu sua infância e uma parte da sua adolescência (desde 1997 até 2015).

Posto isso, propõe-se a seguinte questão norteadora: Como crenças e atitudes da mãe brasileira e do pesquisador-participante contribuíram no aprendizado/aprendizagem do PBLH do filho nascido fora da língua-cultura de herança? Assim, o objetivo geral desta pesquisa é investigar crenças e atitudes da mãe brasileira e do pesquisador-participante que contribuíram no aprendizado e na integração à língua-cultura do PB.

---

<sup>1</sup> O uso dos dois termos se justifica pela mudança de contextos, e um ponto será explorado mais ao longo do artigo. Porém, para um esclarecimento inicial, o uso do termo LH tem o motivo de ser uma língua minoritária em contexto familiar (durante a infância e adolescência) do pesquisador, que é o ponto de partida do estudo. O qual também se resume ao sujeito ser ouvinte e não falante da língua. Já o uso do termo LA é por se tornar uma língua majoritária e por seguir uma abordagem de um estudo de LA mais adiante. Havia também contato com a língua inglesa, além da língua materna, que é o árabe, no ambiente escolar e familiar, ou seja, o pesquisador vivia no contexto plurilíngue, o que explica o desuso de conceitos L2, L3, etc., que parece ser uma classificação incoerente aos contextos do pesquisador.

<sup>2</sup> Importante destacar que o aprendizado difere da aprendizagem. Pois, refere-se ao aprendizado como uma aprendizagem informal, que, conforme Livingstone (1999), citado por Antonello (2005), propõe que seja algum exercício que compreenda a busca de entendimento, conhecimento ou habilidade que acontece fora dos currículos que constituem cursos e programas educacionais.

Este trabalho tem como base teórica os estudos de Mendes (2011; 2012) e Almeida Filho (2011; 2013), autores pioneiros na área de ensino de Português como Língua Adicional (PLA). São considerados também os estudos de Moroni (2017) e Yonaha (2017), além de Pereira (2017), pesquisadoras na área de LH.

A pesquisa aborda as seguintes seções: a passagem do PB como língua de herança para língua adicional; relação entre afetividade, crenças, motivações e atitudes na aprendizagem de PBLH; procedimentos metodológicos; vivências de aprendizagem no processo de aquisição de português brasileiro como língua de herança, e considerações finais.

## 2 O PORTUGUÊS BRASILEIRO: DE LÍNGUA DE HERANÇA PARA LÍNGUA ADICIONAL

A LH é uma particularidade que se caracteriza por um contexto em que a língua usada pelo indivíduo e a cultura, que são ensinadas a ele, não são próprias do lugar onde habita. A noção de LH pode ter múltiplas definições. Conforme He (2010), citado por Pereira (2017), a expressão é definida por um pertencimento de falantes à língua de imigração ou à língua ancestral; além disso, ela pode ser compreendida como língua comunitária, língua nativa e/ou língua materna usada pelos migrantes, levando em consideração não ser a língua majoritária do país onde vive. O campo de estudo do PBLH tem sido pesquisado não só no Brasil, mas também nos Estados Unidos, na Universidade de Harvard; e no Japão, na Universidade de Sophia, em Tóquio, nos seus respectivos departamentos de ensino de Português (YONAHA, 2017). Trata-se de um tema importante devido ao seu alcance no mundo. O autor deste artigo se interessa por duas descrições em relação à LH. Conforme Valdés (2001), citado por Moroni (2017, p. 72), a LH é a língua mais falada no meio doméstico, a qual se diferencia daquela falada na comunidade, e com a qual o sujeito mostra certa competência de comunicação, ou pelo menos compreensão da língua de herança. Outra conceituação, segundo Van Deusen-Scholl (2003), citado por Moroni (2017, p. 72), toma uma abordagem mais vasta, trata de grupo de falantes que podem ser tanto falantes nativos fluentes quanto não falantes da LH, mas que ao menos se sentem ligados culturalmente à língua. Assim, na LH acontece uma ligação entre seus falantes; isso é possível, pois ela se constrói mediante as práticas sociais e culturais partilhadas dentro do meio doméstico.

Para Careira (2009), citado por Pereira (2017, p. 34), um contexto social de uma LH se identifica com a língua e a cultura de herança; outra indicação é a proficiência linguística entre os falantes, os quais podem ser privilegiados pela variedade específica da língua, que em geral segue um padrão básico. Porém, o que representa mais o aprendiz/o filho da LH é o sentido de pertencimento à cultura e língua, que permeiam as vivências na comunidade familiar e nas relações pessoais. De acordo com Mendes (2012), o PBLH é caracterizado pelo ambiente em que o português e sua cultura são passados para os filhos, dos nativos migrantes, em variados lugares no mundo e representando diferentes línguas-culturas em português. Ou seja, há uma interação entre a língua-cultura do PB e a língua-cultura praticada socialmente onde vive o filho do migrante.

### 1.1 Afetividade, crenças e atitudes relacionadas ao Português Brasileiro como Língua de Herança

No momento em que o PBLH está em exposição na comunidade de fala, independentemente do tamanho dela, o filho/aprendiz realiza uma conversão de “materialidade linguística” para uso dessa linguagem, permeada por crenças, valores, costumes, história e cultura da comunidade de falantes, o que é base para sua construção subjetiva (MORONI, 2017, p. 41). Nesse contexto, entende-se que o infante é exposto à LH por uma comunicação intervalada no meio familiar, o que é muito comum nos casos de transmissão linguística de línguas minoritárias dentro da sociedade. Conforme a autora, a exposição não é garantia de que o filho terá a proficiência linguística, pois a quantidade de “input” recebida na LH varia de uma situação comunicativa a outra, por diferentes motivos.

Portanto, pela interação entre pais e a criança e/ou outros sujeitos do mesmo círculo social que têm o PBLH, experiências emocionais farão parte da sua construção.

Esse cenário é explicado por Pavlenko (2005), citado por Moroni (2017, p. 42), como o início do aprendizado em “contextos naturais”, em casa, por exemplo, em que o filho processa a LH por “canais afetivos” pelos quais a emotividade se manifesta. É um processo distinto do aprendizado dentro da sala de aula de uma LA. E de acordo com a autora, quando os falantes estão socializando numa língua em contextos naturais, especialmente quando pequenos, a memória emocional está ligada ao aprendizado da língua; e como fruto, as palavras passam também por canais emotivos que estimulam “associações na memória autobiográfica e emocional, sensações físicas e respostas fisiológicas examinadas através de níveis de alerta autonômico” (PAVLENKO, 2005, p. 237-238, *apud* MORONI, 2017, p. 42). Por meio delas são trazidas de volta vozes e recordações que podem tanto carregar carinho, alegria e afeto quanto traumas (PAVLENKO, 2005, *apud* MORONI, 2017, p. 42).

Conforme Wallon (1987), citado por Moroni (2017, p. 42), a afetividade é um campo de desenvolvimento humano, o qual depende e, gradualmente, se diferencia da inteligência, e vice-versa. Portanto, a evolução de ambos é mútua. Ou seja, ambos são conjuntos funcionais que se diferenciam, conforme vamos avançando no desenvolvimento de nossos processos internos a partir das nossas interações sociais e maturação orgânica. Isso porque quando uma aquisição é realizada no âmbito da inteligência, a afetividade é ampliada. E isso se dá pela construção do papel simbólico que expande a área de ação na comunicação. Logo, é incorporada a linguagem na dimensão semântica, sendo oral e escrita, respectivamente.

A reflexão sobre a afetividade e a nutrição dela leva para a contemplação dos vínculos presentes entre os pais e os filhos, dos encontros e desencontros por brasileiros emigrados e cônjuges estrangeiros. Sendo assim, quem não tem a língua portuguesa brasileira como língua-mãe pode se encantar ou se apavorar com a perspectiva de inseri-la no seu repertório linguístico familiar (MORONI, 2017). Em concordância com a autora, a afetividade sempre está presente nos processos cognitivos referentes ao aprendizado de uma LH, a qual não deve ser evitada ou temida, “o PLH precisa ser pensado, também, como nutrição afetiva” (MORONI, 2017, p. 43).

Acredita-se que para tal nutrição, crenças devem ser consideradas, pois delas surge o contato inicial com a LH, ou seja, atitudes são tomadas com base em crenças, sejam coletivas ou individuais. Conforme Bem (1973), as crenças e atitudes humanas são divididas em quatro partes: cognitiva, emocional, comportamental e social, fundamentadas em quatro atividades, sendo elas: pensar, sentir, comportar-se e interagir com os outros. Em seguida, exploram-se alguns conceitos de crenças e atitudes.

### 1.1.1 Tipos de crenças

Para explicar melhor sobre a relação entre as crenças e atitudes, ou dos tipos de crenças, deve-se citar Jay Daryl Bem (1973), que resume essa constituição ou essa ligação de maneira mais didática, com base em fundamentos cognitivos. Vale ressaltar que este trabalho adota somente alguns desses conceitos, os mais relevantes para realizar a análise necessária.

Primeiramente, as crenças primitivas, conforme Bem (1973, p. 13), são resultados de uma experiência própria, formadoras do entendimento de si próprio e do meio, ou seja, “são crenças básicas, aceitas como dadas”. Pela admissão dessas crenças, não estamos aptos a perceber que as mantemos, senão até sermos levados a dar atenção a elas, ou serem questionadas por algumas condições nas quais parecem ser contrariadas. O autor afirma que a crença mais relevante de todas as crenças primitivas é a fé na validade da experiência sensorial; logo, essas crenças são entre as primeiras que a criança aprende quando “interage com o seu meio e, no sentido psicológico, elas estão constantemente sendo validadas pela experiência” (BEM, 1973, p. 14). Assim sendo, outras alternativas para essas crenças podem ser despercebidas, e isso se deve pela razão de não termos a consciência sobre as próprias crenças primitivas.

Para este fundamento, as crenças são denominadas pela autora como i) crenças de “ordem-zero”, que são enunciações “não conscientes” construídas sobre as outras crenças (BEM, 1973, p. 14). Exemplo disso é acreditar na existência de um objeto sem precisar olhar a ele. Portanto, as ii) crenças de primeira ordem são conclusões de crenças de ordem-zero; ou seja, o indivíduo valida crença pela sua experiência, portanto uma conclusão é feita ao cruzá-las.

Por exemplo, “1ª premissa: meus sentidos me dizem que as laranjas são redondas. 2ª premissa: meus sentidos me dizem a verdade. Conclusão: portanto, as laranjas são redondas” (BEM, 1973, p. 15).

Acredita-se que vale o ressaltado de que ambos os tipos de crenças podem ser chamados devidamente como “primitivas”, por não exigirem confirmação formal, além de uma referência rápida da experiência própria (BEM, 1973). Percebe-se que ambas as crenças são interligadas no que o autor diz a respeito das iii) crenças primitivas baseadas na autoridade externa, pois são “as crenças de primeira ordem, baseadas na crença de ordem zero da credibilidade numa autoridade externa, não são funcionalmente diferentes das crenças de primeira ordem baseadas numa crença essencial na correção dos nossos sentidos” (BEM, 1973, p. 16).

### 1.1.2 Atitudes e motivação para aprendizagem de Português Brasileiro como Língua de Herança

As atitudes são as tendências e as desafeições para situações, objetos, grupos ou quaisquer outras figuras reconhecíveis do nosso ambiente, isso considerando também ideias abstratas e políticas sociais. Elas têm base nas “nossas emoções, no nosso comportamento e nas influências sociais que são exercidas sobre nós”; portanto se fundamentam em bases cognitivas como as crenças, e podem ser conclusões de deduções (BEM, 1973, p. 29). Na maioria das crenças inclui-se uma avaliação; logo, segundo Bem (1973), elas são crenças avaliativas; e tudo que foi mencionado quanto às crenças se aplica, particularmente, a elas.

Seguidamente, são vistas como “o ‘componente cognitivo’ das atitudes porque podem atuar como uma base parcial para os nossos gostos e antipatias” (BEM, 1973, p. 30). Contudo, há exceções dessa relação entre crença avaliativa e atitude, pois é viável ter a tendência para algo que é avaliado como negativo e também é capaz de não ter a tendência para algo que é avaliado como positivo. Logo, a atitude desempenha, com a linguagem, uma função de grande importância na sociedade, por evidenciar a língua como um veículo não só de formas/estruturas, mas também de valores afetivos (FENNER, 2013).

Conforme Moreno Fernández (1998), citado por Fenner (2013, p. 36), os elementos de uma atitude devem ser distintos entre o de avaliação (constituente afetivo), de conhecimento ou crença (cognoscitivo) e conduta (conativo). A autora evidencia concepções essenciais em relação à estrutura componencial das atitudes; primeiro, que a atitude se forma por três componentes: a crença, a valoração e a conduta. Dessa maneira, crenças e conhecimento de um sujeito, seus afetos e sua tendência a se comportar perante a língua, geram a atitude linguística (LAMBERT, 1964, *apud* FENNER, 2013, p. 37).

Segundo, o conceito de atitude ser formado por um elemento afetivo é reforçado, isso considerando a fundamentação na valoração subjetiva e sentimental no que se faz de um objeto; e a crença é conceituada por um elemento cognoscitivo e outro, de ação ou conduta (FISHBEIN, 1965, *apud* FENNER, 2013).

Terceiro, a atitude é constituída por um grupo de crenças, cada uma fundamentada pela reunião dos três elementos: cognoscitivo, afetivo e conativo (ROKEACH, 1968, *apud* FENNER, 2013, p. 37). E por fim, quarto, as atitudes formam-se por atuações que podem ser favoráveis ou desfavoráveis, sendo que uma atitude neutra é considerada uma ausência de atitude, e não uma classe (LÓPEZ MORALES, 1993, *apud* FENNER, 2013, p. 38.).

Atitude é uma forma estruturada de “pensar, sentir e reagir em relação a pessoas, grupos, [e] questões sociais” (LAMBERT; LAMBERT, 1966, p. 77, *apud* FENNER, 2013, p. 38). Isto é, crenças e emoções servem de maneira essencial para formar atitude. Conforme Schneider

(2007), citado por Fenner (2013), atitudes linguísticas são aquelas que completam os indicadores cognitivos, afetivos e comportamentais de reações avaliativas, aprendidos socialmente, para seus falantes e sua variedade linguística de fala. Segundo Gardner (1985), citado por Fuchs (1996, p. 100), uma maneira de se identificar as distintas atitudes seria diferenciá-las em atitudes educacionais ou sociais. Atitudes educacionais são atitudes relacionadas ao “professor, ao curso, à aprendizagem da língua e, em cada caso, a atitude envolveria aspectos educacionais da aquisição da segunda língua”. Já as atitudes sociais são aquelas que evidenciam inferências culturais da aquisição da segunda língua, ou seja, “atitudes como o etnocentrismo ou a quebra de padrões sociais ou éticos ganham significância porque eles se referem à maneira como o indivíduo reage em relação aos grupos sociais” (GARDNER, 1985, *apud* FUCHS, 1996, p. 100). Para Brown (1981, *apud* FUCHS, 1996), “atitude” refere-se a um conjunto de crenças que o aprendiz acolhe e capta sobre os membros da comunidade da língua-alvo, ou seja, como são vistos.

A motivação é um fator afetivo que orienta o aprendiz de LH e que também torna a atitude dele voltada à persistência em atingir sua meta de adquirir uma LA (LAMBERT *et al.*, 1972, *apud* FUCHS, 1996). O papel da motivação em alcançar a meta da aquisição da língua adicional é o aprendiz manifestar uma atividade direcionada a ela, o que exige um certo esforço. No caso, o sujeito motivado apresenta um tanto de vontade de atingir o propósito em foco, e atitudes favoráveis relacionadas à atividade em evidência. Posto isso, a motivação demanda quatro elementos: “um alvo, um comportamento de esforço, um desejo de atingir o alvo e atitudes favoráveis em relação à atividade desempenhada” (GARDNER, 1985, *apud* FUCHS, 1996, p. 101). Há uma diferença entre o tipo e a intensidade da motivação, conforme Dunkel (1948), citado por Gardner (1985, p. 50). O tipo da motivação diz sobre a busca do propósito, já a intensidade da motivação diz sobre o grau de esforço gasto para alcançar o propósito (FUCHS, 1996). Portanto, para a questão de aprender uma língua adicional, o tipo de motivação pode ter variadas razões, entre elas: conseguir se comunicar com as pessoas da comunidade da língua-alvo, que pode ser LH, melhorar o próprio conhecimento, viajar e agradar aos pais. Tais razões conduzem o sujeito no processo da aquisição (GARDNER, 1985, *apud* FUCHS, 1996). Na concepção da intensidade de motivação para chegar à meta, como um comportamento, difere de uma pessoa para outra. Durante a aquisição de língua, a intensidade é apreciada ao se definir a quantidade de esforço que o sujeito gasta com a finalidade de aprender uma língua. Porém, a intensidade de motivação é incertamente mensurável, visto que ela “pode ser influenciada por componentes como a vontade e a atitude [...] além de outras variáveis situacionais” (GARDNER, 1985, *apud* FUCHS, 1996, p. 102).

Posto isso, são assinalados por Ellis (1986, *apud* FUCHS, 1996, p. 102), três tipos de motivação: 1. Motivação global, que representa uma disposição geral do alvo de aprender uma língua adicional; 2. Motivação situacional, que muda conforme a situação na qual a aprendizagem ocorre; dessa maneira, é nítida a diferença entre o que acontece em sala de aula daquela ocorrida em ambientes naturais de comunicação; 3. Motivação-tarefa, que é a motivação para desenvolver trabalhos de aprendizagem individualizados. Há duas categorias de orientação da motivação: a) orientação integrativa, que acontece quando o sujeito deseja se identificar com a cultura da língua adicional, do mesmo jeito que uma criança ao aprender a língua-mãe deseja se identificar com os pais; e b) orientação instrumental, que acontece quando a aprendizagem é mais funcional, aprimorar seu conhecimento linguístico da língua adicional para fins profissionais. Essa separação entre as orientações retrata uma constância mais que possibilidades. Assim, um sujeito pode demonstrar as duas categorias de motivação, sendo que uma pode integrar a outra mais adiante (LAMBERT *et al.*, 1972, *apud* FUCHS, 1996, p. 103).

No mesmo contexto, deve-se levar em consideração a personalidade, que é “uma característica integral do ser humano” (LEONTIEV, 1981, *apud* FUCHS, 1996, p. 104). Porque para compreender a motivação do sujeito em adquirir a língua adicional, deve-se levar em conta a história e personalidade dele, “tanto os aspectos mais individuais e intrínsecos como aqueles que se referem ao seu relacionamento com o mundo (FUCHS, 1996, p. 106). Os motivos, tanto pessoais quanto sociais, podem se misturar formando à vontade, por exemplo,

de se inserir na comunidade da LH, que cria condutas complexas. Essa mistura de atributos psicológicos, que pode parecer ser desestimulante com razões de motivação social, pode se juntar de modo a, ou criar uma poderosa força de trabalho em direção ao progresso na língua adicional, ou também um bloqueio das respostas orais na língua (ELLIS, 1986, *apud* FUCHS, 1996, p. 106). A motivação tem se evidenciado como um elemento relevante na aquisição da língua adicional, pois o mais importante desse desejo é a promoção do ato da comunicação (ELLIS, 1986, *apud* FUCHS, 1996, p. 104).

## 1.2 Ensino e aprendizagem do Português Brasileiro como Língua de Herança

O PBLH é um conceito que aborda o processo de ensino-aprendizagem de Português para os filhos de imigrantes brasileiros. Ou seja, ele surge da preservação da língua-cultura da parte dos pais, por exemplo, com os filhos nascidos no exterior, ou que migraram desde a infância fora do Brasil, enquanto vivem na “língua-cultura hospedeira” (MENDES, 2012, p. 21).

A teoria formal de ensino de línguas aponta para a construção de formações básicas espontâneas de: crenças, percepções, intuições e memórias que nos levam para a elaboração de uma competência teórica sobre os métodos interconectados de aprender e ensinar línguas. E, para o objeto de se ensinar uma língua, “a teoria adequada é aquela que, em grande escala, se presta centralmente a iluminar os processos inter-relacionados de ensinar e de aprender línguas e o processo distinto de formação de professores e outros agentes afins” (ALMEIDA FILHO, 2011, p. 19).

Já em relação ao termo Adicional, no ensino de PBLA, destaca-se a perspectiva de desenvolvimento ou ampliação a outras línguas que o aluno já tenha no seu repertório, reforçando a adição da língua a ser aprendida com as particularidades do aluno e as possibilidades adicionais que uma língua proporciona como presença no mundo. Nessa perspectiva, o termo chama a atenção para o fato de que a língua aprendida é do aluno e não é estrangeira, o que quer dizer – faz parte dele e não só do outro, pois é mais um meio para sua ação no mundo (SCHLATTER; GARCEZ, 2009).

Silva e Junior Costa (2020) apresentam como um favorecimento à conscientização do aprendiz de que o idioma é também um potencial instrumento de autonomia. Por isso, de acordo com Moro (2015), citado por Silva e Junior Costa (2020, p. 132), cabe atender à dimensão de pertencimento cultural e “associar a dinâmica do evento migratório, suas consequências potencialmente traumáticas e também os modos de aculturação secundária a esta migração e as vicissitudes de toda inscrição em uma nova sociedade e em uma nova língua”.

É relevante destacar que a relação entre as crenças contextualizadas e as atitudes é tomada como conceito temporário ou duradouro, a respeito do processo de ensino-aprendizagem do PBLH. Segundo Yonaha (2017, p. 86-86), levando em consideração a base teórica do Barcelos (2006), há três maneiras de compreender essa relação):

- 1) a relação de causa e efeito, na qual as crenças influenciam diretamente as ações; 2) interativa, em que crenças e ações influenciam mutuamente; 3) uma relação complexa que nos apresenta um conjunto de discursos e práticas distinto e, portanto, pressupõe interações multidimensionais, pessoais e contextuais.

Conforme Montrul (2012), citado por Yonaha (2017, p. 89), “se a língua não for utilizada além do círculo familiar, se não for falada e ouvida em outros ambientes, os falantes não verão o seu valor [...]”; ou seja, valor simbólico que afeta diretamente a crença e a ação relacionada à língua.

## 2 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Esta seção trata dos conceitos teóricos que fundamentaram a análise de dados deste estudo. A seguir, apresenta-se os pressupostos metodológicos que nortearam a condução desta pesquisa e sua coleta de dados.

A pesquisa é de natureza qualitativa, de nível exploratório e descritivo, pois, como aponta Gil (1999), busca uma aproximação de um fato e obtenção de uma visão sobre um tema ainda pouco explorado, neste caso, o processo de aprendizagem de PBLH. Inicialmente, emprega a técnica de coleta de dados bibliográficos, feita a partir, principalmente, de livros e artigos científicos, textos já publicados, o que é característico desse tipo de pesquisa científica (GIL, 1999).

Para alcançar o objetivo desta pesquisa, foi elaborado pelo pesquisador (aqui referenciado como JK) um relato autoetnográfico (Apêndice 1), com o intuito de narrar suas lembranças afetivas e refletir sobre a mudança linguístico-cultural ocorrida em sua vida. Conforme Nicola e Vosgerau (2020), o relato autoetnográfico é um método caracterizado por utilizar a narração da experiência pessoal, crenças e costumes, para, por meio dela, reconhecer e experiência cultural e o relacionamento do pesquisador com o outro, além da autorreflexão profunda e cuidadosa. Também realizou-se uma entrevista semiestruturada oral com a mãe de JK (referenciada como MH), baseada em Manzini (1990/1991, p. 155); a entrevista semiestruturada tem como foco o assunto sobre o qual confecciona-se um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer manifestar informações de forma mais livre, e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.

Tal entrevista está organizada sob forma de quadro, a fim de identificar duas etapas de desenvolvimento de JK: 1. infância e adolescência na Síria; 2. Vinda para o Brasil (Apêndice 2). O próprio pesquisador foi quem conduziu a entrevista e a sua referida mãe foi a entrevistada.

Esse *corpus* formado pelo relato e pela entrevista foi tratado conforme a técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 1977), que se divide em três etapas: pré-análise, exploração de dados e inferências. A pré-análise corresponde à criação do quadro da entrevista e à validação do relato por meio da entrevista, ao se cruzarem as informações, acrescentando dados no relato. A exploração dos dados foi realizada considerando-se primeiro as crenças e atitudes da mãe a partir da entrevista; e depois, as do pesquisador foram identificadas no relato. Finalmente, a 3ª etapa diz respeito às inferências feitas ao longo das análises pela interpretação contextual de investigação em crenças e esforços de preservação e expansão da LH, especificamente PBLH.

### 3 VIVÊNCIAS DE APRENDIZAGEM NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE PORTUGUÊS BRASILEIRO COMO LÍNGUA DE HERANÇA

Nesta seção, com base nas vivências do pesquisador, JK, serão abordadas as experiências linguístico-culturais, históricas e sociais que delinearam o papel do PBLH na formação desse falante. Para tanto, essas vivências são subdivididas em duas etapas: a primeira, que compreende as experiências de vida e de contato com PBLH na infância e adolescência vividas na Síria, país de nascimento do pesquisador JK; e uma segunda etapa que corresponde à fase de pós-adolescência e fase adulta, compreendida pelo período em que esse falante de PBLH, por motivos socioculturais e históricos, deixa sua terra natal e passa a viver no Brasil. Será feita referência a essas fases pelo emprego dos termos Etapa 1 e Etapa 2 das vivências de aprendizagem no processo de aquisição de PBLH (conferir Apêndices).

Conforme abordado no referencial teórico, a noção de LH pode ser entendida socioculturalmente (HE, 2010), visto que é definida em termos do grupo das pessoas que a falam. A função da LH também é sociocultural, tanto como meio de comunicação quanto como forma de identificar e transformar grupos socioculturais dos quais o herdeiro e aquele(s) que oferece(m) a herança participam.

Diferentemente de um processo de sucessão de bens materiais, quando se analisa a herança de um patrimônio linguístico-cultural como o PBLH, é preciso levar em conta que esse processo de aquisição é delineado por características muito particulares de cada família envolvida e pelos papéis desempenhados pelos seus integrantes. Assim, para tomar a abordagem de forma mais convencional, identifica-se, neste trabalho, como Geração 1 o

grupo compreendido pelas figuras familiares de JK, sua mãe, além da tia e da avó, todas brasileiras falantes da língua portuguesa. A Geração 1 representa o grupo familiar que transmite o patrimônio linguístico-cultural, o PBLH. Em contrapartida, há a Geração 2, neste trabalho, representada pelo pesquisador JK, nascido na Síria, que tem a língua árabe como língua materna e o PB como língua de herança e sucessivamente como língua adicional.

Dito isso, a Geração 1 é representada pelos dados da entrevista com MH, que nasceu em Nova Iguaçu (RJ), de pais sírios, portanto, tem o português como língua materna e a língua árabe como LH. Aos 18 anos, foi para a Síria e aprendeu o árabe, mais tarde trabalhou na rádio Síria por sete anos, a qual era transmitida para o Brasil; e depois se tornou tradutora de árabe-português, e trabalhou como funcionária local na Embaixada Brasileira, no setor consular, por aproximadamente 30 anos. Durante sua estadia na Síria, se casou com um sírio, damasceno, e teve seu filho único, JK, que representa a Geração 2 neste estudo. Logo, JK, herdeiro<sup>3</sup> de PBLH, nasceu na Síria, ou seja, tem o árabe como língua materna, e tem o português como LH, sendo portador das duas cidadanias; e, por sua vez, aos 18 anos veio para o Brasil.

Tendo em vista essa passagem sociocultural de vivências, compreende-se a ligação ocorrida entre a mãe e o filho como um processo de herança linguístico-cultural sendo transmitida, seguindo uma oscilação de fatores que afetam o nível de aprendizagem de LH.

Para esta análise, apresentam-se alguns excertos do relato e da entrevista, de forma a articular essas informações. Inicia-se por quatro trechos do relato (R):

T1(R): O meu contato com o português iniciou desde que eu era pequeno, melhor, desde que eu nasci, mas somente como ouvinte; nunca fui, pelo menos até 2015, falante de português.

T2(R): Minha mãe sempre trouxe elementos de cultura [brasileira] e língua portuguesa. Sempre falava comigo em português e sempre fazia comida brasileira, sempre me falava sobre o Brasil e como ela vivia no país.

T3(R): Minha mãe sempre falava comigo em português, mas eu sempre a respondia em árabe.

T4(R): Meu contato, algo que não foi relatado acima, ocorreu muito também em casa da vó, vendo TV Globo e às vezes umas novelas brasileiras, que tenho umas lembranças vagas sobre. Outras ocasiões são quando meus tios iam da Síria para o Brasil, levando coisas como CDs da Xuxa, bombons da marca Garoto ou Sonho de Valsa, paçocas da Paçoquita etc.

Esses trechos destacam o contato inicial com a língua-cultura de herança (MENDES, 2012). É fundamental apontar momentos de exposição do PBLH ao filho/aprendiz e da maneira como ocorre uma conversão de “materialidade linguística” para a utilização da linguagem, transpassada por crenças, valores, costumes, cultura e história, que é base de uma construção subjetiva (MORONI, 2017). Os contextos de afetividade que imbricaram as comunicações, o contato com os parentes residentes no Brasil, os laços afetivos e as memórias familiares, com os tios e a avó, permearam significativamente a relação de herança de PBLH entre as gerações 1 e 2.

Apresentam-se dois trechos da entrevista (E):

T5(E): Falava algumas frases em português e árabe, misturava. Fiz isso para te acostumar a ouvir, porque acredito, mesmo que você não entendia nada, que ia aprender. Colocava muita música brasileira – Roupas Nova, Raça Negra. Fazia visita a brasileiros (colegas de trabalho) e colocavam também músicas, além de conversar. Contar historinhas para você.

---

<sup>3</sup> Optou-se por empregar o termo “herdeiro” neste artigo, para referir-se ao falante ou usuário de português como LH.

A ideia é sempre te acostumar mesmo não reconhecendo a língua, mas que seja língua estrangeira:

T6(E): Quando sua alfabetização iniciou, você começou a melhorar, pois você aprendeu o alfabeto latino, por conta do inglês. Então, eu comecei a te mostrar as historinhas, como Turma da Mônica, que tinha levado comigo para Síria. Com elas, te obriguei a tentar a ler mesmo não sabendo. Te levava às comunidades brasileira, seja na nossa casa, ou restaurante, ou até nas casas de outros brasileiros.

Esses trechos ressaltam o contexto em que o filho está inserido e os variados contatos, os quais a mãe demonstra consciência sobre as capacidades e do desenvolvimento do filho e segue aos poucos elevando o nível de contato. É esclarecido por Pavlenko (2005), citado por Moroni (2017, p. 42), como um contexto natural de contato linguístico que favorece o filho a processar a LH por “canais afetivos”, pelos quais a emotividade se manifesta; contexto que se diferencia do aprendizado dentro da sala de aula de uma LA. Logo, uma nutrição afetiva (MORONI, 2017) acontece com o contato constante e planejado afetivamente pela mãe, quando ela, além de falar em português com JK e tocar música brasileira, levava-o para a comunidade brasileira, que estava presente na época, na cidade de Damasco. Isso tudo com o intuito de ela acostumar o filho a ouvir e para tentar falar em português. Nota-se o quanto a crença da mãe era importante, pois em concordância com Moroni (2017), da crença, seja ela coletiva ou individual, manifesta-se o contato inicial com a LH, isto é, a atitude.

Situam-se dois trechos do relato do pesquisador JK para a explorar a crença inicial dele:

T7(R): Primeiro eu sou sírio brasileiro, filho de um pai sírio e uma mãe brasileira.

T8(R): [...] me dava uma certa crise, desde pequeno mesmo, de identidade. Eu já não sentia que era sírio quando morava na Síria, e hoje certamente nem é próximo disso, porém vem os momentos que também sinto o mesmo no Brasil, apesar de ser brasileiro, como cidadão mesmo [...].

Os trechos acima apontam a crença de JK em se identificar como portador de duas cidadanias, mais ainda por conviver com diversas culturas dentro de casa, porém é explícita também a busca por uma identificação cultural, por se sentir diferente no contexto no qual estava inserido. Na etapa 1, que apresenta o período desde a infância até os 17 anos na Síria, JK formou uma crença de que era portador de duas cidadanias, mas de que não pertencia a nenhum país completamente. Essa crença é denominada “primitiva”, segundo Bem (1973), de ordem-zero. Isto é, resultado de uma experiência própria que, nesse contexto, é produzida pela atitude e nutrição afetiva (MORONI, 2017) linguístico-cultural proveniente de MH. Essa experiência se internaliza no filho, e também o leva à compreensão de si e das relações ao seu redor e de como ele se identifica.

Segue mais um trecho do relato:

T9(R): minha mãe sempre falava comigo em português, mas eu sempre a respondia em árabe. Entendia muito bem, e minha mãe cada vez me questionava “por que não tá falando em português?” E eu respondia que não sabia como falar, eu só consigo te entender.

O trecho em questão resalta a internalização da LH no filho, o reconhecimento do comunicado, mas também a ausência da produção oral dele. Na verdade, é evidente como não reconhece a estrutura linguística da LH para falar nem tenta comunicar algo com ela. Vale lembrar que tal internalização acontece sem ser percebida pelo herdeiro de PBLH, sem uma clara percepção do processo de aquisição e manutenção da língua portuguesa (BEM, 1973). Na infância e adolescência na Síria, demonstrava interesse pelo PBLH nos contatos e relações familiares, por meio da crença e atitudes da mãe, devido a uma motivação global para a aprendizagem da LH (BROWN, 1981). Em um contexto natural (PAVLENKO, 2005) de contato, a casa familiar teve não só uma contribuição, mas também foi onde iniciou a internalização

da LH pelo filho, inicialmente de maneira inconsciente sobre os valores desse patrimônio linguístico-cultural (MORONI, 2017; BEM, 1973). Nessa etapa de aprendizagem, as práticas discursivas em português eram as de recepção, que se resumem inicialmente a ouvir textos e comunicações orais (ouvir histórias, ouvir músicas brasileiras, ouvir conversas entre os familiares que têm o PB como língua materna), sem sentir uma obrigação de utilizá-la oralmente ou de forma escrita (ELLIS, 1986).

Com o passar do tempo, uma mudança de crença e de comportamento de JK pode ser constatada nessa etapa 1, isso quando ele começou a ser alfabetizado com letras latinas, por conta do inglês na escola. MH começou a convidar o seu filho a fazer leituras dos gibis da Turma da Mônica, que é um patrimônio cultural brasileiro e que a mãe tinha levado para a Síria. A partir de então, JK começou a realizar tentativas de leituras, as quais a mãe encorajava mesmo que estivesse trocando alguns grafemas ou fonemas. Isso resultou numa elevação de consciência sobre as práticas de leitura em PBLH e na criação de um laço maior com a língua-cultura da mãe. Essas práticas levaram-no a um entendimento maior, mesmo que não falasse a língua, mas que lhe permitiam amadurecer seu contato com a língua portuguesa brasileira. Ouvia bastante seus parentes (como tia, avó, e/ou os tios que visitavam a Síria, os apresentados como Geração 1) e pessoas da comunidade brasileira; portanto, efetivou-se uma motivação situacional com orientação integrativa, e por meio dela, o filho assume sua identificação com as culturas da LH (MONTRUL, 2012).

Segue mais um trecho da entrevista:

T10(E): Continuei falando contigo mais em português e com mais complexidade, mas você só respondia em árabe. Comecei a te incentivar dando uns trabalhos de traduções padrões de documentos como antecedentes criminais e registros civis do árabe para português. Explicava como fazer e você colocava em árabe do lado para fazer por conta.

No trecho apresentado é evidente, mais uma vez, a consciência da mãe em relação à promoção do PBLH. Porém, nesse momento, ela faz passagem de maneira mais formal e mais padrão. Utilizando-se a escrita de forma mais repetitiva, levando o contato a um ponto um pouco mais elevado para o filho.

Identifica-se esse processo de herança como uma experiência própria, que forma a crença primitiva de que o PBLH é um canal afetivo com a mãe, uma transmissão com finalidades não só pessoais, mas também profissionais, ou seja, por motivação situacional e global (BROWN, 1981); do mesmo modo, tal experiência forma uma maior consciência e mudança de crença, que no caso foi de primitiva de ordem-zero (o contexto natural) para a crença de primeira ordem (a tentativa de ler ou falar a língua), que segue uma crença primitiva baseada em autoridade externa (o convite da mãe para ler ou falar) (BEM, 1973). Vale ressaltar a atitude da MH quando partilha o seu trabalho profissional de tradução português-árabe/árabe-português para que o seu filho tenha contato com ambas as línguas-culturas e sua intermediação em contextos comunicativos mais formais; essa vivência marca uma orientação instrumental de motivação global (BROWN, 1981).

Apresenta-se um trecho da entrevista e do relato, para evidenciar o início da etapa de mudança de crença:

T11(E): Continuei falando contigo mais em português e com mais complexidade, mas você só respondia em árabe. E quando eu dava aula em geral ou para o seu amigo que tinha interesse, você começou a participar mais, pois se sentiu incentivado. Você traduzia antes que eu fizesse a tradução ou explicasse para o seu amigo as palavras.

T12(R): Eu vim para o Brasil em 2015, com o intuito de aprender a falar português, terminar meu ensino médio e iniciar a trilha acadêmica [...]

Nos trechos, aos 18 anos percebe-se a mudança de interesse, demonstrando diferenças significativas do herdeiro, JK, e de sua postura em relação a aprender a língua que sua mãe fala, criando consequentemente metas pessoais e profissionais ligadas ao objetivo. Dando

início à etapa 2, período de pós-adolescência e fase adulta, decorrem muitas mudanças, especificamente em questão de crenças, motivação e atitudes. Isso devido a situações sociopolíticas ocorridas na Síria, especificamente da guerra que começou em 2011. A primeira marca de mudança foi o fato de JK ter decidido vir ao Brasil em 2015 (GARDNER, 1985, *apud* FUCHS, 1996) para continuar seus estudos e tornar sua LH também uma LA; isso por motivos diversos, conforme mencionado, e também por começar a perceber a importância de ter uma LA para ampliar sua competência comunicativa e contextos de uso da língua.

Essa percepção se originou quando MH, na Síria, começou a dar aulas particulares de PB para interessados, e entre eles havia um amigo de JK, isso ainda durante a etapa 1. A partir desse momento, o filho começou a externalizar seu conhecimento inconsciente sobre PBLH e torná-lo consciente (BEM, 1973), intervindo ou intermediando na exposição que sua mãe realizava ao seu amigo estudante, por exemplo, traduzindo ou explicando as palavras durante a aula.

Essa atitude marca uma identificação com o desejo inicial de apropriação da língua-cultura brasileira (BROWN, 1981). A vinda para o Brasil marca o início do processo de tornar a LH em uma LA, nutrindo seu desejo e sua afetividade com a LH e mergulhando na sociedade brasileira (MORONI, 2017), tornando o contexto de aquisição de PBLH um novo natural (PAVLENKO, 2005; MONTRUL, 2012), devido à imersão no país em que a língua é majoritária e oficial.

Em relação à motivação para aprendizagem de LH, foram identificadas as da situacional e global, além da motivação-tarefa, com uma orientação integrativa e instrumental (BROWN, 1981), pois o objetivo foi alcançar a proficiência da LH (SCHLATTER; GARCEZ, 2009; FUCHS, 1996), por meio da imersão na cultura brasileira (MORONI, 2017), e também em seguida continuar os estudos, terminar o Ensino Médio e ingressar na faculdade (BROWN, 1981; ELLIS, 1986).

Segue-se um trecho da entrevista:

T13(E): Quando chegou no Brasil você perdeu o medo de falar. Eu vi que ia te fazer bem te deixar no Brasil.

O trecho demonstra uma outra mudança de postura ocorrida em JK, uma autonomia de se expressar. Posto isso, a jornada do aprendiz JK se torna autônoma ao começá-la longe de sua mãe, que permaneceu na Síria naquela época. Nessa etapa 2, a LH tornou-se um instrumento de autonomia para ação e interação em sociedade (MORONI, 2017; SCHLATTER; GARCEZ, 2009), o que ampliou a motivação e a necessidade de aprendizagem formal.

Destaque-se um trecho do relato que apresenta o contato inicial na sociedade brasileira:

T14(R): Cheguei com minha mãe no centro para me matricular. Lá, a minha mãe disse que era melhor que eu comesse do primeiro nível, que eu entendo, mas pouca coisa, mas falo e escrevo nada. Vale ressaltar que, na minha infância, a mãe tentou me ensinar português, mas eu não dei muita bola para isso mesmo. Mas depois chegou o momento que tinha que dar mais atenção e valorizar. Por motivo qualquer, a professora coordenadora estava descendo a escada da secretária, e ouviu minha mãe explicando sobre a nossa história e que estou me mudando para o Brasil e que estou com o compromisso de aprender o idioma. A professora perguntou se entendia nada mesmo ou se eu falava alguma coisa, isso para minha mãe. Ela falou que eu entendia, mas que respondia em árabe. Mesmo assim, a professora decidiu fazer um teste rápido, oral mesmo. Ela me fez três perguntas, as quais foram sobre meu nome, minha idade e onde nasci e vivi. E para todas eu respondi objetivamente com uma palavra. O que foi um choque para mim e minha mãe. Eu nunca consegui me soltar “tanto”, mas acho que queria mostrar que eu prestava atenção e tentava verbalizar algo em português, o idioma mãe dela no caso.

O trecho traz uma reflexão na qual o filho expressa um choque de ter reconhecido e reproduzido alguma fala em português. Isso também vale para a mãe, que não esperava que o filho respondesse, exteriorizando conhecimento acumulado por muitos anos, que

certamente teve fruto nesse momento. Percebe-se pelo fato de que no início dessa trajetória em 2016, ao iniciar as aulas de Português Brasileiro como Língua Adicional (PLA), no Centro de Línguas da Universidade Federal do Paraná (Celin-UFPR), em Curitiba (GARDNER, 1985, *apud* FUCHS, 1996), JK assume uma atitude educacional e social em prol da aprendizagem da LH. Durante a entrevista para a matrícula no curso, um fato marcou a percepção das gerações 1 e 2 sobre todo o processo de contato com a língua portuguesa brasileira ocorrido na Síria. MH solicitou a matrícula do filho na turma de iniciantes, pois, por não reconhecer o desempenho oral dele em português, acreditava ser necessário o estudo em uma turma de estrangeiros que não tinham PBLH. Durante essa entrevista, a professora supervisora do Centro optou por fazer um pequeno teste oral (pergunta-resposta), o qual JK respondeu de maneira objetiva, evidenciando o seu entendimento da LH (LAMBERT, 1964; LÓPEZ MORALES, 1993; FUCHS, 1996).

A responsável pelo breve teste de nivelamento matriculou-o no nível seguinte, para a interação com estudantes que já apresentavam um conhecimento preliminar de PBLA. Logo, esse fato demonstrou, tanto para JK quanto para MH, que todas as vivências da etapa 1 se validaram para a continuidade da aprendizagem na etapa 2.

Os desafios em relação à imersão na língua-cultura hospedeira (MENDES, 2012) e todo o processo de aprendizagem da língua portuguesa no Brasil permaneceram. Deixar o filho sozinho no Brasil trouxe um amadurecimento significativo para ele, pois foi quando JK começou a perder o medo (o bloqueio) de ter mais dificuldade na sua expressão oral ou até escrita (ELLIS, 1986; LÓPEZ MORALES, 1993), com a atitude pensada e favorável de MH.

Para mais imersão, apresenta-se mais dois trechos do relato:

T15(R): depois que estudei a língua por um ano e dois meses no Celin, eu fui para o colégio para finalizar o ensino médio. Então me ingressei no Colégio Acesso do Boqueirão, no terceiro ano, isso já foi uma outra fase de amadurecimento, não só como cidadão, mas como jovem, a cultura brasileira aqui começou a se inserir mais na minha identidade, apesar que nesse mesmo ano eu agia de base da minha cultura “mãe” ainda.

T16(R): [...] fui para a PUCPR para me inscrever [...]. Me inscrevi, não acreditando ainda, e depois falei para minha mãe que vou começar as aulas na universidade em março de 2019. Não conseguia explicar meu sentimento, porque era sentimento e tanto, mistura de felicidade e medo. De peso! Vida acadêmica! Isso foi uma escolha que nunca, realmente, imaginei que teria a coragem de fazer. Porque eu não me imaginava como professor, e mais ainda de português. Mas, nunca me arrependi dessa escolha, foi muito, e continua sendo, muito desafiante.

Percebe-se, conforme os trechos a imersão que não se resumiu apenas na aprendizagem dentro do CELIN-UFPR, mas também na sua entrada em colégio brasileiro e, mais tarde, numa universidade brasileira, ambientes mais ricos em questão de língua-cultura brasileira (BROWN, 1981; GARDNER, 1985), o ponto também que apresenta o tipo e a intensidade de motivação ao se inserir mais na cultura por meio da educação e o grau de esforço ao realizar a meta (GARDNER, 1985).

E por fim, vale reforçar que o tipo de motivação, a intensidade dela e as atitudes tomadas por JK marcam uma transformação no processo, pois ele tomou a decisão de se inserir na vida acadêmica no curso de Letras Português/Inglês na Pontifícia Universidade Católica do Paraná, manifestando o desejo de se identificar com a língua-cultura brasileira (MENDES, 2012), que é da sua mãe, e fortalecer o seu laço afetivo (MORONI, 2017). O pesquisador-participante apropria-se da língua-cultura brasileira, tornando-se agente/professor dela (LEONTIEV, 1981; ALMEIDA FILHO, 2011).

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Crenças e atitudes da mãe do pesquisador e do próprio pesquisador, apesar de as dele terem sido limitantes até certo momento, contribuíram no aprendizado e na integração à língua-cultura do PB. As mudanças foram absolutas em relação à LH na perspectiva do

pesquisador, pois a atitude de não valorizar, não dar atenção e/ou de não sentir a necessidade de externalizar algo na língua-cultura da sua mãe mudou para demonstrar desejo, se desejo, se interessar e abraçá-la.

Este trabalho partilha o percurso de aquisição da LH pelo pesquisador, fruto de uma identificação cultural e linguística que durante o processo não era possível manifestar; e isso foi um longo processo que se demonstrou em momentos diferentes até a virada de chave para aceitar o convívio intercultural, entender o valor e seguir para aprimorar a sua LH para torná-la uma LA em uso. Foi uma reflexão complexa de ser realizada, pela intimidade e também pelo receio de constatar os processos desenvolvidos em si.

A afetividade e sua nutrição (MORONI, 2017) foram elementos essenciais para o processo de aquisição da língua portuguesa como língua de herança, um processo que permanecerá no decorrer da vida de JK. As crenças (BEM, 1973) e atitudes (FENNER, 2013; LAMBERT, 1964) da mãe se revelaram de forma natural e foram se transformando e perseverando positivamente; muitas delas eram inconscientes inicialmente por JK, mas foram organizadas cognitivamente no decorrer dos anos e passaram a ter uma percepção consciente pelo aprendiz na presente etapa do processo. A motivação (LAMBERT *et al.*, 1972) desempenhou duas orientações em relação à aprendizagem, as quais foram identificadas nas duas etapas da vida de JK, mais fortemente na etapa 2. Importante destacar o contexto natural (PAVLENKO, 2005) e da exposição que a mãe faz para o filho a esse ambiente, onde iniciou seus contatos com o PBLH, bem como identificou-se uma mudança constante das crenças, motivação e atitudes para o crescimento do conhecimento do PBLH que se tornou PBLA.

Portanto, observa-se a importância das crenças e da atitude da mãe de inserir o filho em contextos de comunicação intercultural, em que há mais falantes da língua minoritária; também, para as habilidades de produção, nota-se a importância de a mãe incentivar o filho a trabalhar com a LH em nível profissional e depois, a mudança dele para o Brasil. Com isso, é relevante notar que como LH, no período de vivência na Síria, as habilidades linguísticas mais desenvolvidas foram as de ouvir e ler. Já as práticas de fala e escrita começaram a se manifestar com a mudança e a imersão social no país de destino, o qual foi um processo mais tenso do que o esperado quando a decisão de vir ao Brasil foi tomada. Houve novos desafios e novas perspectivas a explorar.

Com isso, em estudos futuros, há o que explorar ainda a partir do objeto desta pesquisa, como uma comparação para investigar quais seriam os instrumentos a serem empregados para o ensino de PBLH em contextos naturais de aprendizagem, ou como reconhecer crenças e atitudes da comunidade de filhos de imigrantes, para que a LH continue um patrimônio duradouro, como também a centralidade das crenças no ensino de PBLH.

Apesar de se reconhecerem os limites de tempo e extensão de uma pesquisa, expressa-se uma satisfação imensa pelo resultado alcançado, como também uma gratificação pelo processo privilegiado e pela riqueza cultural, acadêmica e pessoal adquirida ao longo dessa jornada.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Língua-cultura na sala e na história. In: MENDES, E. (Org.). *Diálogos interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 2011. p. 159-171.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Fundamentos de abordagem e formação no ensino de PLE e de outras línguas*. Campinas, SP: Pontes, 2013.
- ANTONELLO, C. S. Articulação da aprendizagem formal e informal: seu impacto no desenvolvimento de competências gerenciais. *Revista Alcance*, v. 12, n. 2, p. 183-209, maio-ago. 2005.
- BARDL, N. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BROWN, H. Affective factors in second language learning. In: ALATIS, J. *et al.* (Ed.). *The Second Language classroom: directions for the 1980's*. New York: Oxford University Press, 1981. p. 111-129.
- BEM, D. J. *Convicções, atitudes e assuntos humanos*. Trad. Carolina Martuscelli Bori. São Paulo: EPU, 1973. (Coleção Ciências do Comportamento).

- ELLIS, R. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1986.
- FENNER, A. L. *Crenças e atitudes linguísticas: um estudo comparativo de línguas em contato em duas comunidades do Oeste paranaense*. 2013. 266 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.
- FUCHS, C. Y. M. *Interferências fonológicas nos falantes bilíngues do português e do japonês: fatores socio e psicolinguísticos*. 1996. 192 f. Dissertação (Mestrado em Linguística da Língua Portuguesa) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1996. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/24425/D%20-%20FUCHS%2c%20CRISTINA%20YUKIE%20MIYAKI.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 out. 2023.
- GARDNER, R. C. *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold, 1985.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- HE, W. A. *The Heart of Heritage: Sociocultural Dimensions of Heritage Language Learning*. *Annual Review of Applied Linguistics*, Cambridge University Press, v. 30, p. 66-82, 2010.
- LAMBERT, W. E. *et al.* A study of the roles of attitudes and motivation in Second Language Learning. In: FISHMAN, J. A. (Ed.). *Readings in the Sociology of Language*. 31nd ed. The Mouton: Yeshiva University, 1972. p. 473-491.
- LEONTIEV, A. A. *Psychology and the Language Learning Process*. Institute of English. Oxford: Pergamon Press, 1981.
- LÓPEZ MORALES, H. *Sociolingüística*. Madrid: Gredos, 1993.
- MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. *Didática*, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.
- MENDES, E. O português como língua de mediação cultural: por uma formação intercultural de professores e alunos de PLE. In: MENDES, E. (Org.). *Diálogos interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 2011. p. 139-158.
- MENDES, E. Vidas em português: perspectiva culturais e identitárias em contexto de Português Língua de Herança (PLH). *Revista do Instituto Internacional da Língua Portuguesa*, Cabo Verde, IILP, 2012.
- MONTRUL, S. A. A língua de herança é como uma segunda língua? *EUROSLA Yearbook*, v. 12, p. 1-29, 8 Aug. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1075/eurosla.12.03mon>.
- MORONI, A. S. *Português como Língua de Herança na Catalunha: representações sobre identificação, proficiência e afetividade*. 2017. 287 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem e Universidade de Barcelona. Departamento de Filologia Catalã, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1631846>. Acesso em: 27 set. 2023.
- NICOLA, R. de M. S.; VOSGERAU, D. S. Desafios da pesquisa autoetnográfica. In: *Investigação qualitativa em educação: avanços e desafios*. 9º Congreso Ibero-Americano en Investigación Cualitativa, Universidad de la Coruña: 14 a 17/jul. p. 403-414 2020. No Prelo. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/343042763>. Acesso em: 01 nov. 2023.
- PAVLENKO, A. *Emotions and multilingualism*. New York: Cambridge University Press, 2005.
- PEREIRA, M. P. *O ensino de Português como Língua de Herança em uma escola bilíngue na Alemanha*. 2017. 156 f. Dissertação (Mestrado em linguística) – Curso de Letras, Língua e Cultura, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/23993>. Acesso em: 30 set. 2023.
- SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. de M. Línguas adicionais (Espanhol e Inglês). In: *Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, 2009. p. 125-172.
- SILVA, F. C.; JÚNIOR COSTA, E. O ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAC) na linha do tempo dos estudos sobre o Português Língua Estrangeira (PLE) no Brasil. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 19, n. 1, p. 125-143, 2020. DOI: 10.26512/rhla.v19i1.24117. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/24117>.
- SOUTO, M. V. L. *et al.* Conceitos de Língua Estrangeira, Língua Segunda, Língua Adicional, Língua de Herança, Língua Franca e Língua Transnacional. *Revista Philologus*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 60, p. 890-

900, set. 2014. Disponível em: [Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos: CiFEFiL: http://www.filologia.org.br/revista](http://www.filologia.org.br/revista). Acesso em: 27 set. 2023.

YONAHA, T. Q. *O PLH no contexto de emigrantes brasileiros no Japão: crenças e ações de mães brasileiras*. 2016. 137 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) –Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

YONAHA, T. Q.; MUKAI, Y. Um estudo de caso sobre o Português como Língua de Herança (PLH) nas cidades de Suzuka e Sakai, Japão. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 16, n. 2, 2017. DOI: 10.26512/rhla.v16i2.19938. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/19938>. Acesso em: 27 set. 2023.

### **Contribuição dos autores.**

O artigo foi escrito por Jibril Keddeh, sob a orientação de Cristina Yukie Miyaki. A coleta de dados foi feita pelo primeiro autor, por tratar-se de um relatório autoetnográfico, além de a entrevista ter sido realizada com sua própria mãe.

### **APÊNDICES**

Disponíveis como material suplementar.