

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

Maíra Candian de Paula Dutra

Língua de Herança: a preservação e mobilização de aspectos fonético-fonológicos da língua portuguesa adquirida na infância

Juiz de Fora
2026

Maíra Candian de Paula Dutra

Língua de Herança: a preservação e mobilização de aspectos fonético-fonológicos da língua portuguesa adquirida na infância

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Denise Barros Weiss

Juiz de Fora

2026

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Dutra, Maíra Candian de Paula .

Língua de Herança : a preservação e mobilização de aspectos fonético-fonológicos da língua portuguesa adquirida na infância / Maíra Candian de Paula Dutra. -- 2026.

235 p.

Orientadora: Denise Barros Weiss

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2026.

1. língua de herança. 2. português como língua de herança. 3. variação linguística fonético-fonológica. 4. memória. I. Weiss, Denise Barros, orient. II. Título.

Língua de Herança: a preservação e mobilização de aspectos fonético-fonológicos da língua portuguesa adquirida na infância

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de doutora em linguística. Área de concentração: linguística.

Aprovada em 15 de janeiro de 2026.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Denise Barros Weiss - Orientador

Universidade Federal de Juiz de Fora

Profa. Dra. Aline Alves Fonseca

Universidade Federal de Juiz de Fora

Profa. Dra. Natália Moreira Tosatti

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Profa. Dra. Luciana Pilatti Telles

Universidade Federal do Rio Grande

Prof. Dr. Milan Puh

Universidade Federal da Bahia

Juiz de Fora, 11/03/2026.



Documento assinado eletronicamente por **Denise Barros Weiss, Professor(a)**, em 11/03/2026, às 19:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Luciana Pilatti Telles, Usuário Externo**, em 19/03/2026, às 18:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Aline Alves Fonseca, Professor(a)**, em 30/03/2026, às 11:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Natália Tosatti, Usuário Externo**, em 30/03/2026, às 17:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Milan Puh, Usuário Externo**, em 30/03/2026, às 20:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



AGRADECIMENTOS

Agradeço, de modo geral, a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a concretização deste trabalho.

Primeiramente, agradeço a Deus pela oportunidade de trilhar este caminho e pela força para superar os desafios.

Ao meu companheiro, Igor, que esteve sempre ao meu lado, compreendendo os obstáculos e celebrando cada pequena vitória comigo, inclusive contribuindo com seu conhecimento em ciências de dados.

À minha mãe, Lena, que, com seu amor genuíno, apoio incondicional e incentivo constante, sempre acreditou em mim, principalmente quando eu mesma tive dúvidas.

À minha orientadora, Denise, que abraçou esta pesquisa com entusiasmo e sempre me transmitiu confiança. Sua expertise e leveza foram essenciais para o amadurecimento deste trabalho e para a minha formação acadêmica e profissional.

À professora Aline, que muito contribuiu com este trabalho desde quando tudo era uma sementinha, ainda na Iniciação Científica, até o final desta jornada.

Ao meu colega Lydsson, com quem construí uma parceria acadêmica enriquecedora e com quem desenvolvi uma pesquisa paralela sobre *blends*. Agradeço, em especial, pela revisão atenta deste trabalho e pela companhia ao longo desta trajetória!

À UFJF, ao programa de pós-graduação e aos professores que contribuíram para minha formação. Agradeço também à CAPES pelo apoio financeiro, que possibilitou a realização desta pesquisa.

Aos participantes, cuja colaboração tornou este estudo possível.

Por fim, sou imensamente grata a todos que, de alguma forma, foram essenciais para a realização desta conquista.

*“Recordar: Do latim re-cordis,
voltar a passar pelo coração”
(Galeano, 1995, [s.p.])*

RESUMO

O tema da presente pesquisa é o português como língua de herança (LH). A LH é aqui definida como uma língua adquirida naturalmente na primeira infância em contexto de migração, cujo uso se restringe ao domínio familiar, enquanto a criança também adquire a língua majoritária. O objetivo do trabalho foi verificar em que medida falantes de herança adultos preservam e mobilizam aspectos fonético-fonológicos da língua a que foram expostos na primeira infância. A investigação foi conduzida sob a abordagem teórica da Sociolinguística (Görski; Paza, 2024) e fundamentada em pressupostos básicos da fonética articulatória (Cristófaró Silva, 2003, 2005), processos fonológicos (Callou; Leite, 1990) e variação dialetal a nível fonético e fonológico do português brasileiro (PB) (Câmara Jr, 1999). Via abordagem experimental e análise qualitativa dos dados (Denzin; Lincoln, 2006), analisamos a produção oral de falantes de herança do português brasileiro e de um dos seus pais, em uma expansão do trabalho anterior de Weiss, Fonseca e Candian (2018) e Weiss e Candian (2019). Inicialmente, para conhecer o *background* linguístico dos falantes de herança e dos pais, utilizamos formulários *online*; em seguida, foi aplicado o estudo experimental, que consistiu na realização de tarefas de produção eliciada. Os dados foram submetidos a análise oitiva e julgamento perceptivo. Os resultados indicaram que os falantes de herança preservam e mobilizam aspectos fonéticos e fonológicos da língua de herança adquirida na infância, uma vez que demonstraram tanto características comuns a todos os dialetos do PB quanto aspectos específicos da variedade dialetal herdada, inclusive aqueles não presentes no inventário fonético da sua língua materna. Principalmente porque o armazenamento e a evocação desse tipo de informação acontecem de forma inconsciente e automática, a partir de estímulos e treinos de repetição, relacionamos essa capacidade articulatória de produzir os sons da língua à memória procedural, também chamada de implícita ou não declarativa (Izquierdo, 2006; Ullman; 2004; Baddeley, Anderson; Eysenck, 2011), a qual chamamos de memória fonético-fonológica. Além da competência fonológica, evidenciada pelos aspectos fonético-fonológicos identificados, outras características do fenômeno foram verificadas na produção dos participantes, como a fluência natural da fala conectada e a competência discursiva, pragmática e interacional. Observou-se que os benefícios de se manter uma língua de herança são significativos e duradouros, não só pelas motivações identitárias e culturais, mas também pelos

benefícios de se ter um recurso linguístico, disponível para ser usado quando necessário, principalmente se o projeto migratório for marcado pelo retorno (voluntário ou não) ao país de origem da família. As conclusões e as contribuições deste trabalho, ademais, mostram-se aplicáveis a outras LHs, ainda que nosso foco tenha sido o PB.

Palavras-chave: língua de herança, português como língua de herança; variação linguística fonético-fonológica; memória.

ABSTRACT

The theme of this research is Portuguese as a heritage language. Heritage language is defined here as a language which is naturally acquired in early childhood, in a context of migration, whose use is restricted to the family, while the child also acquires the majority language. The study's objective was to determine to what extent adult heritage speakers preserve and mobilize the phonetic-phonological features of the language to which they were exposed in early childhood. The investigation was conducted under the theoretical approach of Sociolinguistics (Görski; Paza, 2024) and based on basic assumptions of articulatory phonetics (Cristófaró Silva, 2003, 2005), phonological processes (Callou; Leite, 1990), and dialectal variation at the phonetic and phonological level of Brazilian Portuguese (Câmara Jr, 1999). Through an experimental approach and qualitative data analysis (Denzin; Lincoln, 2006), we analyzed the oral production of Brazilian Portuguese heritage speakers and of one of their parents, in an expansion of the previous work of Weiss, Fonseca, and Candian (2018) and Weiss and Candian (2019). Initially, to understand the linguistic background from the perspective of both children and parents, we used online questionnaires; following that, the experimental study was conducted, which consisted in the realization of elicited production tasks. Data were submitted to auditory analysis and perceptual judgment. The results indicated that heritage speakers have preserved and mobilized phonetic and phonological features of the heritage language acquired in childhood, since they showed both characteristics common to all Brazilian Portuguese dialects and aspects specific to the inherited dialectal variety, including those not used in the phonetic inventory of their native language. Primarily because the storage and recall of this type of information occur unconsciously and automatically, based on stimuli and repetition training, we relate this articulatory capacity to produce the sounds of language to procedural memory, also called implicit or non-declarative memory (Izquierdo, 2006; Ullman, 2004; Baddeley; Anderson; Eysenck, 2011), which we named phonetic-phonological memory. Besides phonological competence, evidenced by the phonetic-phonological aspects identified, other characteristics of the phenomenon were verified in the participants' production, such as the natural fluency of connected speech and discursive, pragmatic, and interactional competence. It was verified that the benefits of maintaining a heritage language are substantial and long-lasting, not only for identity and cultural reasons, but also for the benefits of having a

linguistic resource available to be used when needed, especially if the migration project is marked by a return (voluntary or not) to the family's country of origin. The conclusions and contributions of this work, additionally, are applicable to other heritage languages despite our focus being on Brazilian Portuguese.

Keywords: heritage language; Portuguese as a heritage language; phonetic-phonological linguistic variation; memory.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	– Comunidade de brasileiros no exterior	26
Figura 2	– Placa em Governador Valadares anunciando serviços para deportados dos EUA	31
Figura 3	– Memória de trabalho, memória declarativa e memória procedural: regiões do cérebro, duração e conteúdo	51
Figura 4	– O aparelho fonador	61
Figura 5	– Apresentação da pesquisadora e divulgação da pesquisa	104
Figura 6	– Divulgação da pesquisa entre os membros associados da AOTP ...	108
Figura 7	– Divulgação da pesquisa publicada no Instagram	110
Figura 8	– Tela inicial do formulário	112
Figura 9	– Pergunta do formulário sobre a idade do participante	113
Figura 10	– Perguntas do formulário sobre a LM do participante e de seus pais e das línguas usadas em casa	114
Figura 11	– Perguntas do formulário sobre o local de nascimento do participante e de seus pais	115
Figura 12	– Perguntas do formulário sobre viagens ao Brasil e contato com o português	116
Figura 13	– Perguntas do formulário sobre os usos do português em casa	117
Figura 14	– Pergunta do formulário sobre os usos do português com familiares brasileiros	118
Figura 15	– Pergunta do formulário sobre as habilidades dos falantes de LH	118
Figura 16	– Perguntas sobre o aprendizado formal da LH	119
Figura 17	– Perguntas sobre o contato com a LH	120
Figura 18	– Pergunta sobre a opinião do participante sobre a importância de se aprender português	121
Figura 19	– Tela final do formulário dos falantes de herança	121
Figura 20	– Tela inicial do formulário dos pais	122
Figura 21	– Perguntas sobre informações pessoais do participante Genitor e de sua família	124
Figura 22	– Perguntas sobre as línguas em casa	126
Figura 23	– Pergunta sobre a inserção na comunidade local	127

Figura 24	– Perguntas sobre a inserção na comunidade estrangeira local	128
Figura 25	– Pergunta sobre o contato com a cultura de origem	129
Figura 26	– Perguntas sobre a relevância e incentivo ao uso da língua portuguesa	130
Figura 27	– Tela final do formulário dos pais	130
Figura 28	– Exemplo de <i>slide</i> do protocolo de interação orientada com leitura ..	133
Figura 29	– Exemplo de <i>slide</i> do protocolo de coleta de dados semiespontâneos de sentenças declarativas	134
Figura 30	– Exemplo de <i>slide</i> do protocolo de coleta de dados semiespontâneos de sentenças interrogativas	135
Figura 31	– Exemplo de <i>slide</i> do protocolo de coleta de dados semiespontâneos de sentenças exclamativas	136
Figura 32	– <i>Slide</i> do protocolo de coleta de dados totalmente espontâneos	137

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Brasileiros deportados dos EUA	30
Quadro 2	– Processos Fonológicos do PB	67
Quadro 3	– Participantes do estudo de Weiss, Fonseca e Candian (2018) e Weiss e Candian (2019)	91
Quadro 4	– Participantes falantes de herança	145
Quadro 5	– Dados pessoais das famílias 1 e 2	149
Quadro 6	– Língua de interação entre os membros das famílias 1 e 2	149
Quadro 7	– Envolvimento com as comunidades local e brasileira	150
Quadro 8	– Contatos com a cultura de origem	152
Quadro 9	– Importância e incentivo do uso do português	153
Quadro 10	– Perfil sociolinguístico das famílias 1 e 2	155
Quadro 11	– Transcrição fonética da sentença número 1	159
Quadro 12	– Transcrição fonética da sentença número 2	160
Quadro 13	– Transcrição fonética da sentença número 3	162
Quadro 14	– Transcrição fonética da sentença número 4	163
Quadro 15	– Transcrição fonética da sentença número 5	164
Quadro 16	– Transcrição fonética da sentença número 6	165
Quadro 17	– Transcrição fonética da sentença número 7	166
Quadro 18	– Transcrição fonética da sentença número 8	167
Quadro 19	– Transcrição fonética da sentença número 9	167
Quadro 20	– Transcrição fonética da sentença número 10	168
Quadro 21	– Transcrição fonética da sentença número 11	169
Quadro 22	– Transcrição fonética da sentença número 12	170
Quadro 23	– Transcrição fonética da sentença número 13	172
Quadro 24	– Transcrição fonética da sentença número 14	172
Quadro 25	– Transcrição fonética da sentença número 15	173
Quadro 26	– Transcrição fonética da sentença número 16	174
Quadro 27	– Transcrição fonética da sentença número 17	175
Quadro 28	– Transcrição fonética da produção número 18	176
Quadro 29	– Transcrição fonética da sentença número 19	177
Quadro 30	– Transcrição fonética da sentença número 20	178
Quadro 31	– Transcrição fonética da sentença número 21	179

Quadro 32	– Transcrição fonética da sentença número 22	180
Quadro 33	– Transcrição fonética da sentença número 23	180
Quadro 34	– Transcrição fonética da produção número 24	182
Quadro 35	– Transcrição fonética da sentença declarativa número 1	186
Quadro 36	– Transcrição fonética da sentença declarativa número 2	187
Quadro 37	– Transcrição fonética da sentença declarativa número 3	188
Quadro 38	– Transcrição fonética da sentença interrogativa número 1	189
Quadro 39	– Transcrição fonética da sentença interrogativa número 2	190
Quadro 40	– Transcrição fonética da sentença interrogativa número 3	191
Quadro 41	– Transcrição fonética da sentença exclamativa número 1	192
Quadro 42	– Transcrição fonética da sentença exclamativa número 2	193
Quadro 43	– Transcrição fonética da sentença exclamativa número 3	194
Quadro 44	– Transcrição da fala espontânea de Joana	198
Quadro 45	– Transcrição da fala espontânea de Sofia	201
Quadro 46	– Resultados confirmados	204

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AOA	<i>age of onset of language acquisition</i>
AOTP	<i>American Organization of Teachers of Portuguese</i>
CMBLH	Congresso Mundial de Bilinguismo e Língua de Herança
CBPLH	Congresso Brasileiro de Português como Língua de Herança
GU	Gramática Universal
IC	Iniciação Científica
IPA	<i>International Phonetic Alphabet</i>
LE	Língua estrangeira
LH	Língua de herança
LM	Língua materna
L1	Primeira língua
L2	Segunda língua
MRE	Ministério das Relações Exteriores
OPLH	Olimpíadas de Português como Língua de Herança
PB	Português brasileiro
PE	Português europeu
PLH	Português como língua de herança
SEPOLH	Simpósio Europeu sobre o Ensino de Português como Língua de Herança
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
VOT	<i>voice onset time</i>

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	CONTEXTUALIZAÇÃO E FUNDAMENTOS CONCEITUAIS	23
2.1	DIÁSPORA: DEFINIÇÃO E PANORAMA BRASILEIRO	23
2.2	LÍNGUA DE HERANÇA	34
2.3	O FALANTE NATIVO E O FALANTE DE HERANÇA	41
2.4	LÍNGUA DE HERANÇA E SISTEMAS DE MEMÓRIA	49
2.4.1	Memória de trabalho, memória declarativa e memória procedural	50
2.4.2	Memória como uma experiência pessoal com o mundo	56
3	FONÉTICA E FONOLOGIA DAS LÍNGUAS DE HERANÇA E O PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE HERANÇA	59
3.1	FONÉTICA ARTICULATÓRIA, PROCESSOS FONOLÓGICOS E VARIAÇÃO DIALETAL	59
3.1.1	Aparelho fonador	61
3.1.2	Aparelho fonador e neuroplasticidade	62
3.1.3	Fonética articulatória	64
3.1.4	Fonologia e processos fonológicos	66
3.1.5	Variação dialetal	73
3.2	INVESTIGAÇÕES FONÉTICO-FONOLÓGICAS NAS LÍNGUAS DE HERANÇA E SUAS REPERCUSSÕES	75
3.3	FONÉTICA E FONOLOGIA DO PORTUGUÊS EUROPEU COMO LÍNGUA DE HERANÇA	87
3.4	FONÉTICA E FONOLOGIA DO PORTUGUÊS BRASILEIRO COMO LÍNGUA DE HERANÇA	90
3.5	O PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE HERANÇA	94
4	METODOLOGIA	102
4.1	A NATUREZA DA PESQUISA	102
4.2	A BUSCA POR PARTICIPANTES	103
4.3	OS FORMULÁRIOS	111
4.3.1	Formulário para os falantes de herança	111
4.3.2	Formulário para os pais	121
4.4	RECORTE DO FENÔMENO A SER INVESTIGADO	131
4.5	PROPOSTA DE ESTUDO EXPERIMENTAL	131

4.5.1	Técnica	131
4.5.2	Tarefa e procedimento	132
4.5.3	Variáveis	138
4.5.4	Hipótese e perguntas de pesquisa	139
4.5.5	Previsões	140
4.5.6	Participantes	140
4.5.7	Materiais	141
4.6	OBSTÁCULOS METODOLÓGICOS	142
5	RESULTADOS E DISCUSSÕES	144
5.1	RESULTADOS DOS FORMULÁRIOS	144
5.1.1	Respostas ao formulário para os falantes de herança e análises	145
5.1.2	Respostas ao formulário para os pais e análises	147
5.1.3	Síntese dos resultados dos formulários	155
5.2	ESTUDO EXPERIMENTAL	157
5.2.1	Dados de leitura em voz alta e descrição de imagens e análises	158
5.2.2	Dados semiespontâneos e análises	185
5.2.3	Dados espontâneos e análises	197
5.2.4	Síntese dos resultados do estudo experimental	203
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	208
	REFERÊNCIAS	214
	APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	224
	APÊNDICE B – Partes do Projeto Experimental	225
	APÊNDICE C – Fones-alvos e fones-controles do experimento	228
	ANEXO A – Quadro Fonético do IPA	230

1 INTRODUÇÃO

O tema central desta tese é o português como língua de herança (PLH), mais precisamente a preservação e a mobilização de aspectos fonético-fonológicos da língua portuguesa adquirida na infância. Investigamos a hipótese de que a memória procedural / implícita armazena até a idade adulta a capacidade motora de produzir aspectos fonético-fonológicos relativos à língua de herança (LH) aprendida na primeira infância, mesmo se forem aspectos não usados na língua que depois virá a se tornar dominante e mesmo se houver uma interrupção no uso e na evocação dessa capacidade. O objetivo é verificar em que medida um falante adulto de PLH preserva e mobiliza características fonético-fonológicas da variante linguística herdada. Para tanto, conduzimos um estudo experimental com falantes de PLH e seus pais para coletar dados de produção oral e compará-los através de uma análise qualitativa.

Como campo de estudo, as línguas de herança constituem um domínio relativamente novo¹. No entanto, as migrações, fenômeno que cria os contextos em que uma LH surge, têm sido um movimento natural dos seres humanos desde tempos antigos (Sousa, 2014). Recentemente facilitados pela globalização, os movimentos migratórios podem ter diversas razões, incluindo motivações: i) econômicas, como baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e/ou pouco acesso a bens e serviços; ii) políticas, como conflitos, guerras e/ou perseguição política, religiosa ou étnica; iii) ambientais, como desastres naturais e/ou mudanças climáticas; e iv) culturais, como pouca liberdade pessoal e/ou não identificação com o estilo de vida do próprio país, entre outras (Brzozowski, 2012; Farneda; Hiraе, 2017).

Com esse deslocamento, a identidade cultural e linguística do sujeito será inevitavelmente reconstruída na vida no novo lugar. Entretanto, aprender uma nova língua e cultura não significa, necessariamente, esquecer as de origem, mas implica reposicionar suas raízes para acomodar a língua e cultura do país anfitrião, que passarão a fazer parte da sua identidade. Desse modo, em lares de famílias migradas é onde geralmente nasce uma língua de herança: a língua trazida como bagagem da terra natal será transmitida como herança às gerações nascidas na nova pátria.

¹ A busca pelo termo *heritage language* no Google Acadêmico situa os primeiros resultados a partir da década de 1970; já pelo termo “língua de herança”, os resultados datam a partir dos anos 2000. Em outras plataformas, como Academia.edu ou Scientific Electronic Library Online – SciELO, essa busca não gerou resultados tão exatos, uma vez que os textos encontrados nem sempre continham os termos buscados.

Esse movimento, contudo, não é espontâneo. Para que uma língua de herança se estabeleça, há esforços que deverão ser empreendidos pelas gerações mais velhas, e o ponto de partida para isso está relacionado ao reconhecimento da importância que a língua tem na manutenção da identidade daquela família. Observe, assim, que, em lares que valorizam e enaltecem a língua e a cultura de origem, há um terreno fértil para o surgimento de uma língua de herança. De modo oposto, nas famílias em que as raízes são rebaixadas em relação à cultura e a língua da nação anfitriã, as gerações mais novas, nascidas já na terra estrangeira, dificilmente herdarão a língua da família. A transmissão de uma língua de herança se faz importante não só para a manutenção cultural e identitária de famílias na diáspora, mas também como recurso linguístico que pode auxiliar o processo de reintegração dessas pessoas em caso de retorno (forçado ou não) ao país de origem, o que se faz particularmente importante diante do número crescente de deportações no cenário atual, principalmente dos Estados Unidos (Brasil, 2025a).

O presente trabalho possui uma motivação particular baseada em uma experiência pessoal que desencadeou um estudo inicial e, posteriormente, levou ao aprofundamento que resultou nesta pesquisa. Dessa maneira, lançarei mão de uma narrativa autobiográfica que acredito ser relevante para a contextualização da pesquisa. No intercâmbio realizado durante a graduação, em que estudei no Colorado College por um semestre, conheci duas meninas que viriam a participar da pesquisa. Inicialmente, enquanto colegas de faculdade, éramos cada uma de uma turma (eu era estudante intercambista; uma delas era *freshman*, e a outra, *junior*); por isso, não nos conhecíamos. Quando me tornei monitora de português, porém, tive a oportunidade de conhecê-las: a *freshman* era aluna da turma em que eu monitorava, e a *junior*, ex-aluna que sempre comparecia aos eventos relacionados à disciplina.

Lembro-me de um evento específico, um bate-papo entre a turma de português e alunos brasileiros e portugueses regado a comidas típicas do Brasil, em que ouvi a estudante *freshman* conversando em português em um grupo bem perto de mim. Ao ouvir essa estudante, achei sua fala familiar: não era como os alunos norteamericanos com quem tive contato na monitoria; ela me soava diferente. Em dado momento, puxei assunto e, ao ouvi-la, entendi o motivo pelo qual estranhei, ou melhor, reconheci algo de familiar em sua produção oral. Ela falava com uma desenvoltura incomum para aquele grupo de alunos de língua portuguesa. Mas, para além disso, sua produção oral me fez reconhecer marcas de uma brasilidade específica de regiões

do Nordeste. Perguntei-me como isso seria possível, já que ela não era brasileira – inclusive, tinha um nome norte-americano típico. Na primeira oportunidade, comentei que ela falava como uma brasileira, ao que ela me respondeu com um modo de falar que imediatamente me remeteu a variedades associadas ao Nordeste do Brasil: “Falo não!” Rimos juntas, enquanto eu afirmava mais uma vez que ela falava, sim. Em seguida, ela comentou que sua mãe era brasileira, de Maceió (AL), e ali estava a explicação para a familiaridade que eu senti, produzindo uma sensação de proximidade com o Brasil, mesmo estando em terras tão distantes.

Passados os meses do intercâmbio, voltei para o Brasil e, na UFJF (Universidade Federal de Juiz de Fora), tive a oportunidade de participar de um processo seletivo de Iniciação Científica (IC) voltado especificamente à fonologia do português como segunda língua (L2) e como língua de herança. Ao ser aprovada no projeto, iniciei minha trajetória na área, que se desdobrou no estudo inicial mencionado anteriormente, realizado durante a IC (Weiss; Fonseca; Candian; 2018; Weiss; Candian, 2019), e, depois, a pesquisa atual.

A principal justificativa para este trabalho refere-se à escassez de estudos sobre o PLH. Melo-Pfeifer (2018) explica que, diante da complexidade do âmbito de estudos, têm sido exploradas diversas dimensões da área, que vão desde questões conceituais e terminológicas à dimensão política, formativa e pedagógica, com aportes da Didática, Linguística, Política Linguística, Psicolinguística, Sociolinguística, Sociologia *etc.* Todavia, mesmo com abordagens pluri e interdisciplinares, ainda há lacunas a serem preenchidas, e é o que buscamos com esta pesquisa.

Algumas línguas, como o russo ou o espanhol, já foram amplamente documentadas em termos das gramáticas mentais de seus falantes (cf. Meir; Polinsky, 2019; Polinsky, 2018; Montrul; Perpiñán, 2011; Anderson, 1999; Silva-Corvalán, 1990; entre outros). Mas a língua portuguesa ainda carece de estudos aprofundados nesse quesito, especialmente no que se refere ao aspecto fonético fonológico do PLH, que conta com limitada produção científica. Na realidade, pesquisas sobre a fonética e fonologia das LHs em geral são muito escassas, e, no caso do português, os trabalhos concentram-se no português europeu (PE) (cf. Flores; Rato, 2016; Rato *et al.*, 2015). Sobre o português brasileiro (PB), nosso estudo prévio se destaca por abordar aspectos pouco explorados até então. Por isso, foi aprofundado e expandido, o que resultou na presente tese. Buscamos, assim, contribuir para o desenvolvimento de uma área ainda incipiente.

Como apontado, esta tese se inspira em um trabalho anterior (Weiss; Fonseca; Candian, 2018; Weiss; Candian, 2019) que se mostrou bem-sucedido e apresentou resultados inéditos de acordo com o que propusemos naquele momento. Isso fundamentou uma replicação e um aprofundamento, que deram origem à investigação atual. Nossos estudos prévios revelaram que falantes de PLH produzem fonético-fonologicamente sons característicos do PB aprendido na primeira infância no ambiente familiar, durante a aquisição da língua que mais tarde viria a se tornar de herança por conta do rompimento no contato / uso cotidiano (Weiss; Fonseca; Candian, 2018). Essa capacidade parece estar relacionada à memória procedural ou implícita, principalmente porque a aquisição, o armazenamento e a evocação desse tipo de informação acontece de forma inconsciente. Por isso, em Weiss, Fonseca e Candian (2018), nos referimos a essa capacidade como memória fonológica. No entanto, neste estudo, a fim de evitar confusões com os termos *phonological memory* ou *phonological short-term memory – PSTM* (Llompert; Dąbrowska, 2020), já consagrados na literatura como correspondentes a um componente da memória de trabalho, adotaremos a denominação “memória fonético-fonológica” para designar a habilidade de recuperar e mobilizar sons aprendidos na infância, que é o foco desta tese.

Na Linguística, a relação entre linguagem e memória tem sido um tema recorrente de pesquisa, principalmente em se tratando de investigar qual tipo de memória é responsável pela aquisição de regras gramaticais ou pela aquisição de vocabulário (cf. Ullman, 2004; Llompert; Dąbrowska, 2020; Hamrick, 2015; Lum *et al.*, 2012; Morgan-Short *et al.*, 2014; por exemplo). Nesse contexto, Llompert e Dąbrowska (2020) investigaram a relação entre memória de trabalho, memória declarativa e memória procedural na realização final da língua materna (LM) em falantes adultos. Embora seja amplamente assumido que o desenvolvimento e o conhecimento gramatical na LM dependam da memória procedural, já que falantes nativos normalmente não são conscientes das regras gramaticais de sua língua, os autores não encontraram efeitos robustos dessa memória no desempenho dos participantes em tarefas linguísticas, o que reforça a falta de consenso na literatura a respeito dessa relação. Uma das possíveis explicações encontradas pelos autores é que o papel da memória procedural no conhecimento gramatical é mais relevante nos estágios iniciais do desenvolvimento do que na fase adulta da vida, ou seja, ele se modifica ao longo do tempo. Outra explicação plausível é que os verdadeiros efeitos da memória

procedural são sutis, difíceis de identificar, e, portanto, exigiriam uma potência estatística maior para serem detectados.

A partir dessas observações, no presente estudo, optamos por pesquisar a produção oral de participantes e vincular essa capacidade à memória procedural, e não pesquisar efeitos da memória procedural diretamente. Em termos mais específicos, investigamos a produção oral de falantes de PLH e de seu familiar brasileiro, verificando se há alguma compatibilidade entre suas produções e se os falantes de herança produzem aspectos fonético-fonológicos da LH (e da variedade regional) a que foram expostos na primeira infância, para então relacionar tal capacidade com a memória procedural / implícita.

A pesquisa atual está inserida na abordagem teórica da Sociolinguística (Görski; Paza, 2024) e possui natureza qualitativa (Denzin; Lincoln, 2006). Aplicamos o estudo experimental a participantes de perfil sociolinguístico similar, falantes de herança do PB que possuem a mesma LM, e também a um dos seus pais (o pai ou a mãe brasileiros) para coletar dados de produção oral. Esses dados, por sua vez, em conformidade com nossa hipótese, evidenciaram tanto os aspectos fonético-fonológicos específicos que procurávamos quanto características adicionais do fenômeno.

O que chamamos de aspectos fonético-fonológicos são características mínimas que descrevem os sons da fala. Do ponto de vista fonético, indicam propriedades articulatórias e acústicas, como nasalidade ou sonoridade. Do ponto de vista fonológico, funcionam como unidades abstratas que distinguem significados no sistema linguístico. Neste trabalho, a fonética será mobilizada sobretudo por meio da transcrição dos dados orais, enquanto a fonologia permitirá analisar os processos fonológicos identificados na produção oral dos participantes. O aspecto central é reconhecer que a memória procedural / implícita atua no armazenamento e na articulação desses processos fonológicos, que se manifestam no PB tanto de forma geral quanto de maneira particular em função dos dialetos regionais. É justamente essa distinção que buscamos observar na produção dos falantes de herança.

Para alcançar o seu objetivo, a presente pesquisa partiu de Weiss, Fonseca e Candian (2018) e Weiss e Candian (2019) e expandiu esses trabalhos com formulários, para conhecer o *background* linguístico do ponto de vista tanto dos filhos quanto dos pais, e com a aplicação do estudo experimental também aos pais, para

gerar dados intergeracionais. Isso possibilitou uma triangulação mais robusta das informações e resultados mais consistentes.

Esta tese se divide em seis capítulos, dos quais esta introdução constitui o primeiro. A seguir, o segundo capítulo apresenta uma contextualização dos conceitos mobilizados no estudo. Inicialmente, explicamos a definição de diáspora e detalhamos o contexto da diáspora brasileira. Depois disso, desenvolvemos o conceito central do trabalho, a língua de herança, e descrevemos o termo “falante de herança”, conceitualizado principalmente em relação à definição de falante nativo – o qual, apesar de suscitar controvérsias na literatura, é abordado através de definições pertinentes a este estudo. Apresentamos, ainda, uma descrição dos principais sistemas humanos de memória: memória de trabalho, memória declarativa e memória procedural. A isso se segue uma discussão que situa tais elementos em relação à linguagem, com ênfase nos mecanismos envolvidos na aquisição e no armazenamento da capacidade articulatória de produzir sons de uma língua. Discorremos, por fim, sobre a acepção de memória como um registro particular que o sujeito carrega das suas vivências e interações com os outros e com o mundo, aquilo que constrói sua identidade e sustenta suas ações.

O terceiro capítulo é dedicado à fonética e fonologia das línguas de herança. Começamos com uma descrição dos fundamentos básicos da fonética articulatória e dos processos fonológicos e da variação dialetal fonológica do PB. Em seguida, discutimos estudos linguísticos que investigaram aspectos relacionados à fonética e fonologia de falantes de herança. Para isso, mobilizamos o texto de Chang (2021), que reúne um conjunto de pesquisas sobre a produção oral de falantes de herança, a partir do qual apresentamos uma síntese dos pontos centrais da literatura da área. Nesse debate, damos atenção especial às pesquisas de Au *et al.* (2002), Knightly *et al.* (2003) e Oh *et al.* (2003), que analisam as vantagens a longo prazo de uma exposição passiva à língua durante a infância. Posteriormente, revisitamos estudos sobre fonética e fonologia especificamente do PE e do PB como LH, indicando também as lacunas que a presente tese busca preencher. Finalmente, fazemos um levantamento das principais iniciativas acadêmicas, curriculares e culturais dedicadas à promoção e expansão do PLH, de modo a fundamentar a consolidação da área enquanto campo de estudos. Complementamos o debate apontando também como a descrição da gramática mental do falante de PLH, ainda em desenvolvimento, fornece subsídios à área de elaboração de materiais didáticos.

O quarto capítulo descreve a metodologia da pesquisa, que se fundamenta na Sociolinguística (Görski; Paza, 2024), uma subárea da Linguística que se dedica a correlacionar fenômenos linguísticos e estruturas sociais, levando em consideração os aspectos sociais e culturais que moldam sua produção. A parte inicial do capítulo é dedicada a descrever a natureza da pesquisa e o processo de busca por participantes. A seguir, detalhamos os formulários *online* que foram utilizados para obter informações pessoais dos participantes (falantes de PLH e seus pais). No momento posterior, expomos o recorte do problema a ser investigado e a proposta de estudo experimental para investigar o fenômeno. Relatamos, ainda, a técnica, as tarefas, as variáveis, a hipótese, as perguntas de pesquisa, as previsões, os participantes, os materiais e o procedimento do experimento. Ao final do capítulo, tratamos de alguns obstáculos encontrados ao longo da investigação.

O quinto capítulo apresenta os resultados obtidos com a aplicação dos formulários *online* e do estudo experimental, bem como as discussões desses dados. Como passo inicial, descrevemos e comentamos os resultados obtidos com os formulários respondidos pelos participantes (falantes de PLH e seus pais). Após isso, descrevemos e analisamos os dados de produção oral que foram gravados com a aplicação do estudo experimental. Como resultados, verificamos que falantes de PLH adultos preservam e mobilizam aspectos fonético-fonológicos da LH adquirida na infância. A partir da nossa análise, observamos que esses aspectos incluem características gerais do PB, comuns a todos os dialetos da língua, e características específicas do dialeto da região de origem da família. Dadas as particularidades articulatórias envolvidas na produção dos sons de uma língua, vinculamos essa capacidade à memória procedural / implícita. Com isso, nossa hipótese foi corroborada: os dados gerados com o estudo experimental indicam que a memória procedural / implícita armazena até a idade adulta a capacidade motora de produzir os aspectos fonéticos e fonológicos da LH e da variedade dialetal regional herdada que foram aprendidos na primeira infância, mesmo se não forem aspectos usados na LM.

O sexto e último capítulo traz as considerações finais da pesquisa. Ademais, atestamos que os resultados obtidos com esta investigação oferecem valiosas implicações: embora o foco do trabalho tenha sido direcionado especificamente ao PLH, as análises realizadas, assim como as conclusões obtidas, podem ser aplicadas a outras línguas. As contribuições deste estudo, portanto, não se limitam ao âmbito do

PLH, mas se estendem à grande área das línguas de herança. A partir dessas implicações, indicamos os possíveis desdobramentos para futuros estudos para encerrar a tese.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO E FUNDAMENTOS CONCEITUAIS

Neste capítulo, apresentamos os principais conceitos que fundamentam as análises propostas no trabalho. Primeiramente, na seção 2.1, discutimos o conceito de diáspora, com ênfase no caso da diáspora brasileira, e situamos o fenômeno migratório no contexto histórico abordado neste estudo. Na seção seguinte, 2.2, desenvolvemos o conceito central da pesquisa, o de língua de herança, destacando suas especificidades no campo dos estudos linguísticos e suas implicações para o ensino e para a manutenção linguística. Na sequência, na seção 2.3, tratamos do termo falante de herança, particularmente em contraste com a noção de falante nativo – discussão ainda controversa na literatura, mas aqui abordada a partir de perspectivas que dialogam diretamente com os objetivos da tese. Por fim, na seção 2.4, investigamos a aquisição, a consolidação e o armazenamento de memórias no cérebro humano e os principais sistemas relacionados a essas funções: memória de trabalho, memória declarativa e memória procedural. Empreendemos também um debate sobre a memória enquanto uma lembrança socioafetiva, isto é, como construção de experiências pessoais no mundo.

2.1 DIÁSPORA: DEFINIÇÃO E PANORAMA BRASILEIRO

Nesta seção, apresentamos as principais definições do conceito de diáspora e discutimos a diáspora brasileira, com o intuito de situar o contexto migratório em que o português brasileiro como língua de herança pode se desenvolver. Embora seja mais frequentemente abordado em pesquisas e políticas linguísticas dos países de acolhimento, o PLH também pode ser investigado a partir do contexto brasileiro, e nosso interesse por estudá-lo decorre, entre outras questões, do crescimento recente no número de deportações de brasileiros (Brasil, 2025a), que cria novos cenários para refletir sobre o lugar do PLH no processo de retorno e reintegração dessas famílias. Esse movimento inverso no fluxo migratório entre Brasil e Estados Unidos gera a necessidade de compreender o PLH a partir de uma perspectiva que considera tanto a diáspora brasileira quanto o retorno ao solo nacional.

O termo diáspora tem origem na palavra *diasporá*, ou *διασπορά*, do grego antigo, traduzida para o português como “dispersão”. O dicionário online Aulete apresenta as seguintes acepções para o termo: “1. A dispersão dos judeus pelo mundo a partir do séc. I. 2. P.ext. Dispersão de um povo ou de uma classe pelo mundo ao longo dos anos ou dos séculos, por perseguição política, religiosa ou étnica: diáspora das tribos africanas pelas Américas” (Aulete Digital, 2025, [s.p.]). Brzozowski (2012, p. 137), em estudo sobre migração internacional e desenvolvimento econômico, exemplifica o quanto a diáspora, ou o ato de dispersar, é inerente à história do ser humano:

as primeiras relações sobre os movimentos populacionais podem ser encontradas na Bíblia e em outras fontes históricas da Antiguidade. O êxodo dos judeus do antigo Egito (aproximadamente em 1200 a.C.), a migração dos gregos na região mediterrânea (desde 800 a.C.) são apenas alguns exemplos desses processos. Os homens migravam sempre, porém desde o século XIX pode-se observar a intensificação dos movimentos populacionais no quadro mundial. Nos anos 1815-1930, aproximadamente 52 milhões de europeus emigraram rumo a ambas as Américas – incluindo o Brasil. A migração adquire assim caráter maciço: o século XX foi descrito por alguns pesquisadores como “época da migração” (cf. Castles & Miller, 2009). Durante apenas cinco décadas, o número de migrantes internacionais quase triplicou, de 76 milhões em 1960, para 214 milhões em 2010 (IOM, 2008; Desa, 2009). Nesse período, que abrangeu duas guerras mundiais, decolonização e guerra fria, ocorreram mudanças profundas na economia mundial que também influenciaram o padrão migratório dos muitos países e regiões: tanto receptores como emissores.

No cenário atual, nações, culturas e pessoas se relacionam cada vez mais em função da globalização, caracterizada por uma crescente integração econômica, social, cultural e política que é facilitada pelo avanço da tecnologia e dos meios de comunicação e de transporte. Com a globalização, os movimentos migratórios têm se intensificado progressivamente. Ao discutir o significado da palavra diáspora em tempos de globalização, Sousa (2014) afirma que o termo foi inicialmente empregado para se referir a pessoas que foram forçadas a deixar sua terra natal e repatriadas em outra nação e, por isso, foi relacionado com a dispersão dos judeus ou das colônias imigrantes gregas. Segundo o autor, “hoje, o conceito está associado à emigração, independentemente das causas que lhe estão subjacentes, e o seu significado tem outro lastro, por via do fenómeno da globalização” (Sousa, 2014, p. 515).

Nesse sentido, o termo pode ser empregado para se referir tanto ao processo de saída da pátria-mãe e dispersão para outras nações quanto ao seu resultado: os membros de uma comunidade dispersa em diferentes países. Portanto, informações sobre brasileiros emigrados ilustram parte da diáspora brasileira. No caso deste trabalho, abordar a diáspora brasileira e expor seus dados demográficos significa contextualizar o PLH em sua variante brasileira.

Os números do Ministério das Relações Exteriores (MRE) revelam que as comunidades brasileiras no exterior crescem exponencialmente. De acordo com um levantamento realizado pelo órgão, as estimativas sugerem que, em 2023, a população brasileira emigrada tenha ultrapassado os 4,9 milhões de cidadãos (Brasil, 2024a). Há brasileiros vivendo nos quatro cantos do globo terrestre, com uma concentração expressiva na América do Norte e na Europa. A Figura 1, retirada do documento intitulado “Comunidades Brasileiras no Exterior”², mostra a distribuição regional de cidadãos brasileiros que vivem fora do país.

² No *site* do Ministério das Relações Exteriores (MRE), de onde esses dados foram retirados, consta que a pasta elabora anualmente o documento “Comunidades Brasileiras no Exterior”, que compila estatísticas atualizadas sobre a quantidade de nacionais que vivem fora do Brasil e sua distribuição pelo mundo. Trata-se de estimativa com base em insumos enviados pelos postos do Itamaraty no exterior” (Brasil, 2024b, [s.p.]). A versão mais recente do relatório disponível é a de julho de 2024, com dados referentes ao ano de 2023 (Brasil, 2024a). Vale destacar que existe também o *site* “Brasileiros no Exterior” (<https://www.brasileirosnoexterior.org/>), que reúne dados consulares; contudo, ele não disponibiliza informações posteriores a 2023.

Figura 1 – Comunidade de brasileiros no exterior



REGIÃO	NÚMERO DE BRASILEIROS	%
AMÉRICA DO NORTE	2.261.284	45,3%
EUROPA	1.677.241	33,6%
AMÉRICA DO SUL	663.926	13,3%
ÁSIA	227.257	4,5%
ORIENTE MÉDIO	63.685	1,3%
OCEANIA	56.692	1,1%
ÁFRICA	37.918	0,8%
AMÉRICA CENTRAL E CARIBE	8.948	0,2%
TOTAL	4.996.951	100%

Fonte: Brasil (2024a).

Os dados consulares são sempre apresentados como estimativas, por dois motivos principais: em primeiro lugar, são informações dinâmicas, que se modificam constantemente em função do fluxo de entrada e saída de pessoas; em segundo, muitos indivíduos não estão registrados oficialmente nos órgãos competentes, o que

compromete a exatidão dos números disponíveis. O fato é que há aproximadamente 4,9 milhões de brasileiros vivendo no exterior, muitos em países em que o português não é a língua oficial³. Esses dados revelam que o português pode se constituir como língua de herança em muitos lares ao redor do mundo.

De acordo com os dados do MRE, as mais expressivas concentrações de brasileiros fora do Brasil estão nos Estados Unidos, em Portugal, no Paraguai, no Reino Unido e no Japão (Brasil, 2024a). Lima e Castro (2017), em livro sobre a migração brasileira para os Estados Unidos, contextualizam o cenário e as motivações para o intenso fluxo de saída de brasileiros do país. Segundo os autores, o Brasil começou a enfrentar, no início da década de 1960, um período de grandes instabilidades políticas e econômicas. Os anos 1980 foram marcados por uma forte recessão, com desemprego crescente, precarização das relações de trabalho e expansão da informalidade. Nesse cenário, a emigração para países como Estados Unidos, Japão e nações europeias passou a ser vista como alternativa viável, especialmente por jovens da classe média em busca de melhores oportunidades e estabilidade (Lima; Castro, 2017). Segundo Silva (2017, p. 12), atualmente diretora do Departamento Consular e de Brasileiros no Exterior do MRE,

a busca por melhores condições de vida constitui uma motivação intrínseca à natureza humana. Com esse intuito, compatriotas nossos vêm há meio século, sobretudo nos períodos mais difíceis para o Brasil, emigrando em grande número para destinos que prometem – ou que parecem prometer – aquelas condições. Entre os muitos destinos no globo, os EUA mostram-se como um dos polos de maior atração.

Diante disso, o foco a seguir será especificamente o contexto norte-americano, não só por se tratar de um dos destinos mais consolidados da diáspora brasileira, mas também por ser o país de residência das falantes de herança que participaram deste estudo. Lima e Castro (2017) apontam o movimento migratório para os Estados Unidos como o principal fluxo de saída do Brasil e indicam que a motivação primordial para a emigração tem sido a busca por melhor qualidade de vida. O início desse fluxo

³ Como informação adicional, compilamos os números de brasileiros vivendo em países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), isto é, países em que o português é uma língua oficial: Portugal (513.000), Angola (25.000), Moçambique (3.240), Cabo Verde (350), Guiné-Bissau (350), São Tomé e Príncipe (136), Timor-Leste (140) e Guiné Equatorial (45) (Brasil, 2024a).

migratório se deu com a saída de brasileiros do Sudeste do Brasil rumo a Massachusetts, Nova Jersey e Nova York e, posteriormente, Flórida e Califórnia.

Ainda de acordo com Lima e Castro (2017), os primeiros imigrantes brasileiros nos Estados Unidos eram provenientes de Governador Valadares, Minas Gerais. A conexão entre essa cidade e os EUA, principalmente o estado de Massachusetts, teve início na Segunda Guerra Mundial, quando o Brasil se tornou um dos maiores produtores de mica (mineral usado na produção de equipamentos militares e de rádios) e empresas estadunidenses passaram a explorar as jazidas da região. Com o fim da guerra, a extração de mica entrou em declínio, mas os laços entre Governador Valadares e Massachusetts permaneceram: alguns trabalhadores brasileiros foram levados para os Estados Unidos pelos seus patrões, engenheiros norte-americanos que retornavam para casa. Com o dólar americano circulando na economia local e as remessas dos emigrantes enviadas aos familiares movimentando fortemente a economia da região⁴, Governador Valadares passou a incorporar a cultura da emigração. O resultado foi um fortalecimento do desejo de perseguir o *American dream*, alimentado por esses brasileiros em familiares e conterrâneos de muitas gerações.

A partir da década de 1980, segundo os autores, houve uma intensificação na imigração de brasileiros para os Estados Unidos, com vistos de turista, permanência irregular e trabalho não autorizado. Esse fluxo cresceu tanto que se formou uma verdadeira “indústria do turismo”, com pacotes para a Disney World e Nova York. Também havia aqueles que iam para a costa nordeste dos Estados Unidos durante o verão do hemisfério norte e voltavam para casa no verão brasileiro, o que gerou um processo circular de migração. Contudo, após os ataques de 11 de setembro de 2001, houve um aumento da fiscalização nos aeroportos estadunidenses e da dificuldade de obtenção do visto de turista no Brasil. Com isso, a entrada no país via fronteira com o México foi a alternativa encontrada pelos brasileiros, principalmente porque os Estados Unidos não podiam devolver para o México pessoas de origem não mexicana apreendidas cruzando a fronteira. Esses brasileiros eram soltos e recebiam apenas

⁴ Segundo Siqueira (2007), “o Brasil é o segundo maior receptor de remessas da América Latina. Grande parte dessa remessa é destinada à Microrregião de Governador Valadares (IADB, 2006). Inicialmente eram enviadas através de agências de turismo; em 2000, dado o seu volume, o sistema bancário nacional criou, através de associações com bancos americanos, formas de envio legal. Essas remessas são importantes componentes da economia da região”.

uma notificação para comparecer à corte de justiça, mas a maioria não o fazia e se mantinha ilegalmente no país.

Em setembro de 2005, o visto também começou a ser exigido para a entrada de brasileiros no México, uma medida adotada pelo governo mexicano após pressão dos Estados Unidos. Isso fez com que os imigrantes recalculassem as rotas: o Canadá e a Guatemala começaram a ser utilizados como pontos de entrada. Como consequência, o fluxo migratório voltou a se intensificar, atingindo um novo pico no início dos anos 2000. Os autores trazem dados consulares que ilustram esse movimento: o Departamento de Segurança Interna dos EUA e o U.S. Census Bureau afirmam que, entre 2000 e 2005, o número de brasileiros indocumentados cresceu 70%, e o país chegou a ocupar o quinto lugar entre as principais origens de imigrantes nessa condição. Entre 2000 e 2006, a população brasileira nos EUA cresceu 61%. Após uma queda entre 2006 e 2008, provocada pela crise econômica e por deportações, o crescimento foi retomado em 2009. No total, entre 2000 e 2014, o aumento da população brasileira nos EUA foi de cerca de 58% (Lima; Castro 2017).

Lima e Castro (2017, p. 105) ainda pontuam, no capítulo de fechamento do livro, que “o desejo do retorno, independentemente do tempo em que ele se dá, se torna intrínseco ao processo de migração”. Em consonância, Siqueira (2006, 2007), em pesquisa sobre emigrantes provenientes da microrregião de Governador Valadares que retornaram dos Estados Unidos, destaca que o projeto de migração é composto também pela ideia do retorno, seja pela necessidade de reencontro com a própria identidade, família e amigos, seja por determinantes econômicos. Os projetos migratórios, ainda segundo Siqueira (2006, 2007), em geral são pautados, inicialmente, na lógica de partir, trabalhar, acumular recursos e retornar ao país de origem para investir. No entanto, as condições sociais vivenciadas ao longo do percurso podem fazer com que esses planos sejam reformulados.

Em sua investigação, Siqueira (2006, 2007) identificou quatro tipos de retorno: temporário, continuado, transmigrante e permanente. O retorno temporário caracteriza-se por visitas esporádicas ao Brasil, geralmente para férias, visitas familiares ou fins comemorativos, sem intenção de fixar residência, já que a vida está consolidada no exterior. O retorno continuado refere-se aos imigrantes que tentam se restabelecer no Brasil, mas, diante de fracassos, reemigram. Alguns acabam por repetir esse ciclo por várias vezes e, após acumular tentativas malsucedidas, abandonam o plano de retorno e passam a pertencer ao grupo do retorno temporário.

Já o retorno do transmigrante diz respeito àqueles que transitam entre os dois locais: eles mantêm vínculos econômicos em ambos os países, participam ativamente da vida social tanto no país de origem quanto no de destino e passam parte do ano em uma nação e parte do ano em outra. Por fim, o retorno permanente ocorre quando o emigrante se reintegra à vida no Brasil, fixa residência no país novamente de forma definitiva e associa seu sucesso (por exemplo, como empreendedor) à experiência migratória vivida.

Nos últimos anos, principalmente depois das publicações de Siqueira (2006, 2007) e de Lima e Castro (2017), o cenário migratório vem apresentando mudanças significativas, e um novo tipo de retorno surgiu: aquele que é forçado ou involuntário, em caso de deportação. O Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania divulgou dados sobre brasileiros deportados desde 2019 até julho de 2025, os quais são descritos no Quadro 1, a seguir⁵:

Quadro 1 – Brasileiros deportados dos EUA

	Trump		Biden				Trump
Ano	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025
Deportados	199	1.136	2.420	4.274	1.240	1.648	2.268
Total	12.117						

Fonte: elaborado pela autora (2026), com base em Brasil (2025a)

Se o início da migração foi historicamente marcado pela ida de migrantes de Governador Valadares aos Estados Unidos, o que se observa, nos últimos anos, é o movimento inverso. Relatos e reportagens recentes noticiam o retorno forçado de brasileiros deportados, reflexo das políticas migratórias mais rígidas adotadas pelo atual governo dos Estados Unidos. Governador Valadares, cidade símbolo da emigração brasileira, passou também a figurar como destino de repatriamento, o que tem mexido com a economia da região.

Segundo reportagem de Andrew Rosati (2025), publicada no Jornal O Globo, Governador Valares desenvolveu-se economicamente em torno da ida de seus moradores para os Estados Unidos. Muitos enviavam remessas ao Brasil ou retornavam com quantias em dólares, o que contribuiu significativamente para a

⁵ Tanto a Polícia Federal quanto o Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania afirmam que nenhuma pasta do governo federal possui registros de deportações anteriores a 2019.

economia de US\$ 1,3 bilhão da cidade e a levou a ser apelidada de “Valadólares”. Na cidade, como o jornalista descreveu, é comum encontrar agências de viagem que oferecem serviços de imigração, além de lojas e escolas de idiomas que exibem a bandeira dos Estados Unidos como símbolo de ostentação, e até mesmo gangues de coiotos, que ajudam na travessia clandestina de migrantes, capitalizando sobre o sonho de chegada aos Estados Unidos. Além disso, a reportagem de Rosati (2025) inclui uma foto tirada em Governador Valadares com um *outdoor* anunciando serviços de assistência a valadarenses deportados com os dizeres “seu retorno é o início de uma nova história” (Figura 2):

Figura 2 – Placa em Governador Valadares anunciando serviços para deportados dos EUA



Fonte: Rosati (2025).

Diante da atual postura dos EUA em relação à imigração e da estimativa de ter milhares⁶ de valadarenses residindo novamente no país, o que parece haver na cidade mineira é uma tentativa de receber de braços abertos os deportados por Trump. Em busca de informações nos canais oficiais da prefeitura, encontramos alguns

⁶ Não há dados precisos sobre quantos brasileiros oriundos de Governador Valadares são ou foram residentes nos Estados Unidos, sobretudo em razão da expressiva presença de imigrantes em situação irregular, o que dificulta o levantamento estatístico confiável.

dados. Em uma publicação na página da prefeitura no Instagram, é anunciado o Serviço de Apoio ao Valadarense em Situação de Deportação, cujo atendimento é realizado pela Secretaria Municipal de Assistência Social e possui os seguintes serviços: assistência social, atendimento psicológico, encaminhamento para o banco de empregos e para aluguel social, registro em programas sociais como o Cadastro Único para acesso a programas sociais (Bolsa Família e Tarifa Social), orientação sobre saúde, educação e moradia e apoio social e psicológico (Prefeitura de Valadares, 2025).

Nas iniciativas locais de Governador Valadares, há ações voltadas a apoio social e psicológico, emprego e moradia, inclusão em programas sociais e instrução sobre saúde e educação. No entanto, ainda não se observa, por parte do município ou mesmo do governo federal, qualquer reflexão sistemática ou proposta de políticas públicas voltadas ao acolhimento linguístico de filhos dos deportados: crianças e adolescentes cuja língua materna muito provavelmente é o inglês e cujas habilidades na língua portuguesa, isto é, sua língua de herança, podem ser poucas ou até mesmo inexistentes. Embora possa parecer uma medida recente, essa política de endurecimento das fronteiras e de investigação de pessoas em situação migratória irregular vem sendo implementada há alguns anos: os primeiros registros de deportação dos EUA que o Brasil tem, conforme registrado no Quadro 1, são de 2019, segundo dados do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania e da Polícia Federal.

A situação apresentada ilustra um fenômeno que se repete em diversas partes do mundo. O episódio ocorrido em Governador Valadares pode ser entendido como um microcosmo que revela dinâmicas presentes em diferentes contextos globais, refletindo tendências migratórias, econômicas e sociais que têm se intensificado nos últimos anos. Essas reflexões nos levam a destacar a relevância do repertório linguístico para famílias que retornam à cultura de origem. A língua da família, que antes pode ter sido preterida em favor da língua dominante por razões variadas, começa a ser percebida como um recurso educativo legítimo (Cummins, 2005) e um capital econômico que facilitará a (re)adaptação no repatriamento. Muitas vezes, pesaram contra essa língua preconceitos e crenças: preconceitos em relação à cultura originária, percebida como pouco atraente frente àquela do país almejado; e crenças como a de que a criança, aprendendo mais de uma língua simultaneamente, ficaria atrasada na aprendizagem daquela da comunidade dos sonhos. Soma-se a isso a

reação da criança à língua falada somente em casa, e temos uma situação desfavorável à manutenção da língua familiar.

Entretanto, quando surge a necessidade de retornar ao país de origem, percebe-se que os filhos voltarão a (ou até mesmo conhecerão) um lugar sobre o qual pouco sabem e cuja língua não dominam. O retorno forçado geralmente se dá de forma abrupta e, por isso, não é tranquilo. Os repatriados adultos chegam a um lugar que mal reconhecem e a que não pertencem mais. O tempo passou e tudo mudou: a vida seguiu adiante, assim como as pessoas que ali ficaram. Julgados tanto pela ida quanto pela volta, principalmente se foi um retorno forçado, continuam sendo os estrangeiros: não plenamente pertencentes ao país de acolhida, nem ao de origem, um entremeio difícil com diversas questões simultâneas para lidar. Os filhos, que muitas vezes nunca estiveram naquele país, podem se sentir ainda mais desconfortáveis nesse processo. Há uma mudança súbita na rotina: estão em um novo lugar, conhecendo uma nova cultura e tendo contato com uma nova língua, tudo isso cercado da expectativa alheia de que eles deveriam conhecer o idioma e se sentir em casa. Muitos desses sujeitos podem ter abandonado a língua portuguesa, dadas as premências da vida cotidiana no exterior. Nesse ponto, a língua materna se encontra com a de acolhimento: indivíduos que precisam se reencontrar com sua língua, em um entrecruzamento de necessidades.

As iniciativas governamentais divulgadas até o momento⁷ não parecem priorizar o aspecto linguístico, que, tanto em termos de comunicação efetiva quanto

⁷ A primeira iniciativa formal divulgada pelo governo federal surgiu em 06 de agosto de 2025. Chamada de “Aqui é Brasil: Programa de Acolhimento Humanitário aos Repatriados”, a operação tem o objetivo de oferecer “uma resolução coordenada e abrangente às necessidades imediatas e de médio prazo dos brasileiros expatriados ou deportados em situação de vulnerabilidade” (Brasil, 2025b, [s.p.]). Como descrito no site do governo federal, “a ação oferece atendimento psicossocial, assistência em saúde, abrigo, alimentação, transporte e regulação documental, desde o desembarque até a reintegração” (Brasil, 2025b, [s.p.]). Dessa forma, o programa é interinstitucional, coordenado pelo Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania (MDHC) em articulação com outros ministérios. As ações da operação estão estruturadas em quatro eixos de atuação: “1. Acolhimento humanizado, proteção e resposta emergencial nos aeroportos, com foco em apoio imediato, triagem e identificação de necessidades específicas; 2. Apoio à reintegração social e econômica, incluindo regularização documental, inserção no mercado de trabalho e suporte para reunificação familiar; 3. Fortalecimento da governança migratória, por meio de coordenação interministerial, geração de dados estratégicos sobre o perfil dos retornados e formulação de políticas públicas baseadas em evidências; e 4. Promoção de parcerias estratégicas e cooperação multissetorial, integrando ações entre governos (federal, estadual e municipal), setor privado, sociedade civil e organizações comunitárias, com vistas à implementação de

de manutenção da identidade cultural, também constitui um aspecto relevante do processo de reintegração dos repatriados. O retorno forçado da diáspora precisa ser pensado, pelo país que recebe, em termos de estratégias de preparação dessas pessoas para que a língua da família seja capaz de reduzir os desafios do repatriamento, funcionando como o benefício de um seguro: um recurso valioso, pronto para ser usado quando necessário.

Diante desse cenário, em que crianças e adolescentes retornam ao país de origem de seus pais sem domínio da língua local, torna-se imprescindível refletir sobre os efeitos linguísticos dessas trajetórias migratórias e de retorno forçado. Esse grupo, frequentemente marcado por rupturas no contato com a língua familiar, representa de forma emblemática os desafios associados à preservação, perda e reaprendizagem da chamada língua de herança. Na seção a seguir, discutiremos esse conceito, suas implicações teóricas e o papel nas experiências linguísticas de seus falantes.

2.2 LÍNGUA DE HERANÇA

Os processos migratórios voluntários ou involuntários⁸, motivados por razões econômicas, geopolíticas, sociais, históricas e culturais, como mencionamos, constituem uma realidade antiga dos seres humanos. Na modernidade, a globalização aproxima e integra nações, culturas e informações, intensificando e favorecendo ainda mais esses deslocamentos. Nesse movimento, famílias levam consigo sua cultura, sua identidade e sua língua, tudo aquilo que, na vida a ser construída em um novo país, remeterá ao seu passado e às suas raízes. De modo geral, podemos inferir que

soluções duradouras” (Brasil, 2025b, [s.p.]). A duração do programa é de 12 meses, e os recursos destinados somam o valor de R\$ 15 milhões (Brasil, 2025b).

⁸ Segundo Farneda e Hirae (2017), os migrantes voluntários deixam seus países de origem por vontade própria devido às vantagens oferecidas pelo lugar de destino: são estudantes de graduação e pós-graduação participando de programas de internacionalização, turistas a passeio, trabalhadores especializados ou cidadãos em busca de melhores condições de vida. Por outro lado, ainda segundo as autoras, os migrantes involuntários são aqueles que migram forçadamente, como os refugiados, que deixaram seu país de origem sem perspectiva de retorno, por motivo de guerras, desastres naturais, fome, peste, perseguição religiosa, política ou étnica ou qualquer motivo que implique em violação dos direitos humanos. Há, ainda, entre esses dois grupos que são os extremos de um *continuum*, uma variedade de exemplos em que pessoas se colocam em situações mais ou menos confortáveis em relação ao lugar para onde vão e à respectiva cultura: um sujeito que migra de maneira forçada devido à catástrofe natural, mas que já tinha o desejo de deixar seu país, ou um estudante que realiza um intercâmbio linguístico-cultural para melhorar seu currículo, mas não está motivado para a viagem.

há possibilidade de surgimento de uma língua de herança desde quando, em tempos remotos, as primeiras comunidades que emigraram decidiram que as crianças que cresceriam e/ou nasceriam em terras estrangeiras falariam aquela língua, por considerá-la mais do que apenas a língua materna dos pais, e sim um bem familiar que deveria ser transmitido às novas gerações.

Nas últimas décadas, as LHs têm se tornado foco de pesquisas realizadas no mundo inteiro⁹ (cf. Cummins, 1983, 2005, 2014; Silva-Corvalán, 1990; Anderson, 1999; Valdés, 2001; Van Deusen-Scholl, 2003; García, 2005; Rothman, 2007; Jouët-Pastré, 2011; Montrul; Perpiñán, 2011; Montrul, 2012; Flores; Melo-Pfeifer, 2014; Santos; Silva, 2015; Mendes, 2015; Souza, 2016b; Makoni, 2018; Polinsky, 2018; Meir; Polinsky, 2019; entre outros). Segundo Cummins (1983), língua de herança é a língua etnocultural de uma comunidade. É chamada de herança justamente por ser transmitida¹⁰ como um bem familiar pelas gerações anteriores às mais novas e por ser um processo marcado pela tradição e pelo valor afetivo que aquele patrimônio representa. De acordo com Rothman (2009, p. 156, tradução nossa¹¹), “uma língua é considerada uma língua de herança se for falada em casa ou estiver facilmente disponível para crianças pequenas e, crucialmente, se não for a língua dominante da sociedade (nacional) mais ampla”. Neste trabalho, adotamos a definição anteriormente estabelecida em Candian (2021, p. 20), que afirma que uma língua de herança é:

geralmente, adquirida de forma natural na primeira infância do indivíduo, podendo até mesmo ser, em um primeiro momento, a Língua Materna, por ser a única do falante. Como seu uso geralmente é restrito à interação com o(s) membro(s) da família que é(são) falante(s) daquela língua, o indivíduo adquire também a língua do território, tornando aquela sua Língua de Herança e essa sua Língua Materna.

⁹ Na Europa, o conceito língua minoritária é mais usado do que língua de herança, mas com críticas, uma vez que o termo “minoritária” pode sugerir número limitado de falantes ou até mesmo de menor importância em relação à língua oficial do território, a língua majoritária (Souza, 2016a). Assim, neste trabalho, optamos por priorizar o termo língua de herança.

¹⁰ Quando dizemos que a língua é “transmitida” ou “passada” de geração em geração, ainda que isso pareça implicar a passividade do sujeito a quem a língua é “transmitida”, na verdade concebemos tal movimento como uma ação bilateral que envolve concessões e compromissos articulados de ambos os lados, em concordância com Melo-Pfeifer (2018).

¹¹ Do original: “language qualifies as a heritage language if it is a language spoken at home or otherwise readily available to young children, and crucially this language is not a dominant language of the larger (national) society”.

Para complementar, Melo-Pfeifer (2018) afirma que a herança vai além da língua como um sistema de regras: também é herdado um sentimento de pertencimento e de identificação tanto com a comunidade de migrantes na diáspora quanto com a comunidade no país de origem. É um conceito que pode gerar dificuldades na sua caracterização, por abranger não apenas aspectos linguísticos, mas principalmente sociais. Assim, exige delicadeza no seu trato: deve-se evitar não só uma percepção que reduza a condição da língua a um acessório, uma lembrança diferente da infância, mas também a um uso apenas funcional, como uma vantagem competitiva do falante ao retomar contato com uma língua a que teve acesso anteriormente.

Quando as famílias em deslocamento formam grupos com raiz étnica comum, há mais chances de a língua da comunidade permanecer ativa e de ser passada adiante para a segunda geração, já nascida em terras diferentes. Sabe-se, porém, que há muito mais dificuldade de que a terceira geração mantenha essa língua. Alguns autores, como Montrul (2012), classificam os pais emigrados como a primeira geração de imigrantes, os filhos nascidos em terra estrangeira como a segunda geração, e os netos também nascidos no país anfitrião como a terceira geração. Ademais, há autores, como Makoni (2018), que classificam os filhos que chegam à nova pátria ainda crianças ou adolescentes como a geração 1.5, posicionando-os entre os adultos emigrados e as crianças nascidas na nação estrangeira; segundo a autora, para a geração 1.5, há uma mudança evidente para a língua dominante, mas a LM continua a ser usada em casa e em outros ambientes familiares.

Choi (2015) observa uma mudança no comportamento ao longo das gerações, que chama de *three-generation shift*. Neste estudo, acrescentamos à proposta a geração 1.5, caracterizada por um comportamento intermediário entre a primeira e a segunda. Desse modo, tem-se que a primeira geração mantém sua língua nativa enquanto melhora a proficiência na língua dominante. Já a geração 1.5 tende a continuar usando a língua materna em casa, mas a mudança para a língua dominante em todos os outros contextos é perceptível. O movimento feito pela segunda geração costuma ser ainda mais intenso: o contato com a língua nativa continua em casa, mas se dá majoritariamente pela escuta. Por fim, a terceira geração costuma ser falante monolíngue da língua dominante, pois a língua de herança geralmente cai em desuso.

É comum que famílias nessas condições se unam e idealizem uma comunidade que consiga manter ativos esses vínculos e raízes. Com essa união, torna-se mais

fácil a manutenção das línguas de herança, principalmente pela segunda e terceira gerações, podendo surgir até escolas comunitárias que atuarão de forma mais pedagógica no ensino formal de língua de herança para além do âmbito familiar. Pode-se dizer que a manutenção da língua de herança é um ato de resistência e de vontade pessoal, sujeita a muitas possibilidades de perda que ultrapassam os limites familiares e comunitários. A maneira com que o país anfitrião lida com os estrangeiros e sua língua também influencia como essas gerações mais novas assimilam suas raízes e heranças: o empenho em mantê-las vivas está relacionado ao prestígio conferido pela sociedade do entorno e à valorização dada no ambiente familiar pelas gerações mais velhas. Essas percepções afetam não só o uso de uma LH, mas também a construção de identidades dos falantes (Makoni, 2018).

Quando mencionamos raízes e heranças de famílias emigradas, estamos tratando de conceitos como identidade e cultura, basilares nos estudos linguísticos, principalmente na área das línguas de herança. O processo de construção de identidades, no nosso entendimento, se dá de modo contínuo e múltiplo, conforme o sujeito se relaciona com as pessoas e sociedades ao seu redor. Em conformidade com Hall (2006, p. 13), concebemos que “o sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas”. Pode-se dizer que as identidades de expatriados são (ainda) mais passíveis de reconfiguração, uma vez que a sociedade de entorno é outra pátria, as pessoas são de outra nacionalidade e possuem outra cultura, e há, ainda, um elo remanescente com a sociedade e cultura de origem. Todos esses elementos produzem no indivíduo um efeito de desterritorialização e de reterritorialização.

Nesse processo, nota-se que a língua e a cultura atuam como fortes símbolos não só de identidade social e étnica, mas também de resistência. Por meio de um estudo realizado nos Estados Unidos, Mota (2008) observou que, diferentemente do que aconteceu com as primeiras ondas migratórias, os imigrantes brasileiros do final do século XX levaram consigo grande diversidade cultural. Contudo, para eles, era desafiador construir uma identidade híbrida que não só incluísse aspectos culturais e étnicos da nova realidade, mas também mantivesse a tradição étnica brasileira. Em função disso, houve um movimento dinâmico na construção das suas identidades, com um desejo de se organizarem de maneira a se tornarem um fragmento da pátria que ficou em algum lugar distante. Nesse sentido, Mota (2008, p. 312) pontua que

manifestações de identidade nacional constituem-se, assim, em um marco de identidade coletiva que passa a ser recriada, re-imaginada, re-inventada e incorporada à construção de um novo cotidiano marcado pela ambiguidade da vida entre-lugares.

Na diáspora, a par desse processo dinâmico e múltiplo de reconstrução de identidades com o qual os imigrantes têm de lidar, acontece de forma concomitante o processo de ressignificação da sua língua e cultura ao sair do seu lugar de origem. Cabe, assim, às famílias decidirem se sua língua e cultura de origem serão ou não transmitidas às gerações que nascem ou chegam ao país anfitrião muito novas. Na prática, o que se observa é que essa decisão não é apenas uma escolha: não se trata simplesmente de decidir se os filhos vão ou não falar, vão ou não ter contato com determinada língua. Esse processo de (tentar) preservar a língua e cultura de origem em casa, influenciado por fatores sociais e culturais que fogem ao controle de quem toma essa decisão, pode ser marcado, por exemplo, pela resistência ou pela admiração, e a língua pode ser vista como um fardo ou como um orgulho. Nesse sentido, uma comunidade minoritária pode ser apreciada pela sociedade majoritária como representante de um ideal de vida a ser atingido, ou, de modo oposto, como um grupo que tem características e atitudes “estranhas” e “incômodas”. Esse olhar que a comunidade do entorno lança sobre os estrangeiros pode determinar a forma com que a LH é tratada até mesmo pelos membros da comunidade minoritária.

Uma vez que a língua pode ser vista como o principal símbolo e marcador de identidade (Choi, 2015) e a identidade pode ser socialmente criada e reivindicada por meio da língua, temos então que uma LH se torna um importante instrumento de autoafirmação cultural (Makoni, 2018). Através da língua, o sujeito faz representação do “eu” e dos “outros”, o que pode influenciar todo esse processo de construção de identidade individual. Embora a imigração seja marcada pelo deslocamento físico, há um movimento de enraizamento “virtual” no país de origem, principalmente enquanto o sujeito não se sente totalmente pertencente ao país anfitrião. Preservar uma LH em casa pode ser a maneira que a família encontra de manter os vínculos identitários e culturais com sua pátria de origem.

Nesse *continuum* de preservação e manutenção linguística e cultural, essa decisão pode ser influenciada pelo fato de os sujeitos serem rotulados como “outros” pela sociedade majoritária. Paradoxalmente, isso se dá em dois extremos: ser visto

como estrangeiro de uma forma negativa ou de uma forma positiva. Por um lado, em um dos extremos, temos que as LHs são forjadas pela resistência: “um coletivo que se sente culturalmente rejeitado ou social e politicamente marginalizado pela comunidade majoritária reage construindo com os materiais de sua história formas de autoidentificação” (Makoni, 2018, p. 86, tradução nossa¹²), principalmente por meio de e na sua LH. A valorização da LH e da cultura, nesse caso, está relacionada aos preconceitos ideológicos sofridos e às experiências de rejeição vindas do grupo dominante, funcionando como um símbolo de resistência. Esse cenário não é algo distante: conseguimos facilmente nos lembrar de grupos de estrangeiros expatriados no Brasil, geralmente oriundos de países menos desenvolvidos que o nosso, que foram marginalizados pela sua origem mais humilde, sua língua “estranha” e sua cultura “esquisita”. Essas pessoas costumam se fechar em enclaves étnicos e, com exceção dos que precisam do português para trabalhar, por exemplo, quase ninguém assimila algo da cultura e da língua do país anfitrião. De modo contrário, manter vivas sua língua e suas manifestações culturais é resistir, é uma forma de reagir e sobreviver naquele ambiente onde nada se parece com o lugar seu coração. Temos, assim, uma LH forjada pela resistência.

Por outro lado, no outro extremo, as LHs podem ser engendradas pelo prestígio e *status* que a sociedade majoritária lhes confere. Novamente, não é difícil imaginar estrangeiros sendo endeusados em ruas, universidades, supermercados e pontos de ônibus por falarem uma língua muito visada pelos brasileiros. São grupos que possuem uma cultura “linda” e “rica” e que vêm de países mais desenvolvidos que o Brasil, para onde muitos brasileiros sonham em se mudar. Sendo tão bem-vistas e tratadas, essas pessoas não teriam motivos para abandonar tudo aquilo que lhes confere esse tratamento diferenciado, além, claro, do sentimento de manutenção e preservação das raízes linguísticas, identitárias e culturais já mencionadas.

Se existisse um mercado de câmbio linguístico, uma espécie de bolsa de valores das línguas, poderíamos observar algumas tendências semelhantes às do mercado financeiro. Línguas como o russo, o ucraniano, o hebraico e o árabe apresentariam grande volatilidade, refletindo a instabilidade político-militar de países dos quais são línguas oficiais. Já o coreano provavelmente estaria em alta, valorizado

¹² Do original: “a human collective that feels culturally rejected or socially or politically marginalized reacts by constructing with the materials of its history forms of self-identification”.

pelo atual sucesso internacional de produtos culturais como os *doramas* e o *K-pop* (abreviação de *Korean pop*, música popular coreana). O mandarim também poderia figurar como uma cotação em ascensão, por conta do crescimento econômico e a influência global da China. O inglês, por sua vez, manteria sua posição de liderança, com cotação alta e estável, por ter se consolidado como língua franca em diversos contextos internacionais, em áreas como o tráfego aéreo internacional, a ciência, a tecnologia, os negócios, a diplomacia *etc.* O português apresentaria uma valorização moderada e estratégica de acordo com a região: por conta da ampla distribuição geográfica, teria estabilidade como uma língua de relevância global, mas sua cotação poderia ser afetada pela variação socioeconômica entre os países lusófonos¹³.

Diferentes fatores sociais, econômicos, históricos e geopolíticos influenciam a valorização das línguas. Essas cotações simbólicas que descrevemos refletem movimentos dinâmicos reais que moldam o *status* das línguas no cenário global atual. Luk e Lin (2007) apontam que as línguas do mundo são socialmente hierarquizadas: ser nativo de determinada língua pode fornecer ao falante certos privilégios e *status* dos quais um falante nativo de outra língua é impedido de desfrutar. No mesmo sentido, Makoni (2018, p. 85, tradução nossa¹⁴) explica que, “como a língua é uma forma de capital simbólico, os falantes de uma ‘língua legítima’ (Bourdieu, 1991; Lippi-Green, 2012, p. 143) possuem um *status* privilegiado e o direito de julgar a língua falada por aqueles que não têm esse poder institucional”. Assim sendo, um falante pode ostentar sua LH a fim de se diferenciar na comunidade (Weiss; Fonseca; Candian, 2018), enquanto outro falante pode usar sua LH para resistir nessa mesma comunidade.

Percebe-se, então, um claro exemplo do *status* de capital econômico que as LHs podem ter, com (ou sem) valor de mercado e relevância para intercâmbios comerciais e culturais, em um mundo globalizado que reflete a própria definição de herança como recurso econômico (Makoni, 2018). Pensar nesse *continuum* se mostra relevante devido à possibilidade de conceber essas definições como dinâmicas. O *status* das LHs varia conforme o contexto social em que os sujeitos estão inseridos. Não são, portanto, definições estáticas, por estarem sempre em condição comparativa

¹³ Agradecemos ao Professor Doutor Nelson Viana pelas valiosas contribuições oferecidas durante a etapa de qualificação deste trabalho.

¹⁴ Do original: “Because language is a form of symbolic capital, speakers of a ‘legitimate language’ (Bourdieu, 1991; Lippi-Green, 2012, p. 143) possess a privileged status and the right to pass judgments on language spoken by those without this institutional power”.

com a sociedade majoritária do entorno e com a língua com a qual coexistem. Uma mesma língua pode ser uma LH considerada de prestígio e usada como objeto de ostentação em determinado país e, ao mesmo tempo, pode ser considerada de resistência e usada como símbolo de luta e persistência em outra nação.

A título de ilustração, o espanhol como LH pode ser prestigiado em alguns contextos, mas estigmatizado em outros. Se considerarmos os contextos norte-americano e brasileiro, por exemplo, percebemos essa diferença. Nos Estados Unidos, mesmo sendo a segunda língua mais falada no país, o espanhol ainda é frequentemente estigmatizado: falantes de herança do espanhol são pressionados a usar somente a língua inglesa em ambientes públicos ou profissionais e são desencorajadas a falar espanhol até mesmo em casa com os familiares. No Brasil, essa mesma língua apresenta uma caracterização mais dinâmica. O espanhol pode ocupar um lugar de prestígio acadêmico, cultural e profissional ao ser ensinado nas escolas e universidades, apreciado por meio de produções musicais, literárias e cinematográficas e valorizado como competência para oportunidades profissionais. Contudo, o espanhol também pode ser tratado com desdém e estigma se for o espanhol de Cuba ou da Venezuela, por exemplo. Assim, falantes de herança provenientes de países com baixo poder econômico podem ser estigmatizados no Brasil, embora falantes de herança do espanhol, na variante europeia da língua, geralmente sejam admirados no país. Dessa forma, o espanhol como LH no contexto estadunidense é um marcador identitário estigmatizado, enquanto no contexto brasileiro possui tanto um *status* de prestígio quanto de estigma.

Ao definir e mobilizar considerações sobre LHs, dissertamos sobre seus aspectos sociolinguísticos, como cultura, identidade, dinâmicas de uso e manutenção. Contudo, também é fundamental compreender as particularidades do falante de herança frente ao falante nativo. Na seção a seguir, dedicamo-nos a discutir as semelhanças e diferenças entre esses sujeitos.

2.3 O FALANTE NATIVO E O FALANTE DE HERANÇA

Nesta seção, exploramos o conceito de falante de herança. Para isso, também abordamos o termo falante nativo e apontamos quais as equivalências e distinções entre as duas concepções. Apresentadas tais discussões, mostramos como a literatura tem se debruçado sobre a questão.

Não é simples distinguir o falante nativo do de herança. Por isso, sua definição nesta seção se dá de forma paralela e complementar, sobretudo porque língua nativa e língua materna são conceitos entrelaçados, assim como língua materna e língua de herança. Em primeiro lugar, vamos averiguar onde especificamente residem as diferenças e por que não são conceitos equivalentes. Retomamos o valor do signo linguístico de Saussure (2006): um signo é tudo aquilo que os outros signos não são. Por analogia, é possível questionar se o falante de herança é (quase) tudo aquilo que o falante nativo não é. Feito isso, apontamos as semelhanças entre os termos para, por fim, mostrar como a literatura das línguas de herança descreve o falante de herança. Fazemos essa descrição sob o ponto de vista da forma como o indivíduo se posiciona diante da língua, ou seja, da relação do sujeito com a língua em apreço.

Um falante que adquiriu uma língua de forma natural na primeira infância através de interação com a família pode permanecer como um falante nativo ou se tornar um falante de herança. Isso depende da trajetória de vida dessa pessoa e, provavelmente, da sua família, bem como de diversos fatores externos, que podem interferir no modo como essa pessoa percebe a língua – enquanto fator de resistência ou de prestígio – e no modo como lida com ela – apagamento ou manutenção. Assim, a principal diferença é o *status* que a língua desse falante apresenta dentro e diante da sociedade. Se o sujeito está inserido em uma sociedade que a usa cotidianamente, seja porque possui aquela língua como oficial ou porque há uma comunidade que a emprega, ele será um falante nativo.

Nesse sentido, um falante nativo pode ser descrito como um falante “especialista”, que atingiu algum nível máximo de proficiência, geralmente devido à imersão na língua desde o nascimento até a idade adulta (Chang, 2021). No entanto, se ele se desloca dessa comunidade e passa a viver em outra, na qual a língua em questão não é empregada, deixando-a de lado como meio de comunicação, ela pode se tornar uma língua de herança. Nesse caso, uma língua de herança seria uma língua materna que se converteu, até tomar outra dimensão. Melo-Pfeifer (2018) pontua que essa condição não é fixa e estável, pois depende tanto das dinâmicas próprias das comunidades de falantes quanto das biografias linguísticas individuais dos sujeitos envolvidos.

Com foco principal nos aspectos biológicos e inatos, Chomsky (1965) postula que falantes nativos são caracterizados pela capacidade de fornecer julgamentos válidos sobre a sua língua e de identificar sentenças malformadas, embora possam

não ser capazes de explicar exatamente o porquê disso. De maneira alinhada com a noção chomskyana, quando pensamos em um falante nativo de uma língua diferente da nossa, geralmente idealizamos esse sujeito, concebendo-o como uma autoridade naquela língua. Segundo Luk e Lin (2007), a credibilidade linguística que depositamos em nativos tem a ver com a noção comum de que são informantes linguísticos exemplares, devido à sua facilidade de demonstrar uma linguagem fluente e idiomáticamente apropriada, de apreciar as conotações culturais da língua e até mesmo de recorrer ao ajuste fonológico, lexical e morfológico da sua fala ou do outro para resolver dificuldades na compreensão mútua.

Sob tal perspectiva, um falante nativo pode ser definido como aquele que domina um código linguístico, usualmente adquirido na primeira infância, através de exposição natural e interações sociais na/com a língua, em território onde ela é oficial (ou em ambiente onde se desenvolve como LM), e que, a partir disso, torna-se dotado de uma intuição linguística refinada sobre a sua fala e a fala dos outros. Desse modo, utiliza-se da capacidade produtiva e criativa das línguas naturais¹⁵ tanto para falar nessa língua, quanto para interpretá-la e traduzi-la.

Davies (2003), em “The Native Speaker: Myth and Reality”, levando em conta aspectos linguísticos, sociais e culturais (além de biológicos) para definir o falante nativo, afirma que essa pessoa geralmente é percebida como um repositório ambulante da língua, de quem se espera uma fala fluente e conectada, e que possui crenças sobre a produção e a compreensão da língua por parte de outro falante nativo com base em suposições de conhecimentos culturais compartilhados. Ainda segundo o autor, ao se deslocar a atenção do falante ideal para o falante real, aquele de carne e osso, são identificadas cinco categorias: i) falante nativo por nascimento ou por exposição à língua na primeira infância; ii) falante nativo (ou semelhante a um falante nativo) por ser um aprendiz excepcional; iii) falante nativo através da educação usando o meio da língua-alvo (no caso da língua franca); iv) falante nativo em virtude

¹⁵ A capacidade de criar sentenças com extensão potencialmente infinita a partir de um conjunto finito de regras e elementos, alocando de forma recursiva um sintagma dentro de outro sintagma ou uma sentença dentro de outra sentença, é chamada de recursividade ou propriedade da infinitude discreta. Trata-se de uma propriedade especial da faculdade da linguagem. Para Chomsky (1965), a recursividade constitui uma das características centrais das línguas naturais, e sua importância está relacionada não só à capacidade produtiva das línguas, mas também à capacidade criativa. É a recursividade, assim, que “fornece os meios para expressar imprevisivelmente muitos pensamentos e para reagir apropriadamente em uma ampla variedade de novas situações” (Chomsky, 1965, p. 14).

de ser um usuário nativo (no caso pós-colonial); v) falante nativo por longa residência no país adotado (Davies, 2003).

Considerando as definições de Chomsky (1965) e Davies (2003), pode-se considerar o falante nativo um sujeito, construído histórica e sociolinguisticamente, detentor de amplo e intuitivo domínio de um código linguístico através do qual transparece sua identidade. Sendo assim, é pertinente questionar se um falante de herança poderia ser falante nativo também da sua LH, ou se o poderia ser apenas da sua LM. Para averiguar essa questão, é preciso compreender que equivalências há entre os termos falante nativo e falante de herança.

Em primeiro lugar, é importante ter em mente que língua nativa e língua materna são conceitos comumente usados como intercambiáveis na literatura. Isso porque, segundo Herrmann (2013, p. 2), “há a coincidência, por vezes, de que a língua da mãe seja a língua da nação e, em decorrência, fundem-se designações de língua materna e de língua pátria” (ou língua nativa). Em sociedades monolíngues, a definição é mais precisa: a língua materna e/ou nativa é a única daquela comunidade, “caracteriza, geralmente, a origem e é usada, na maioria das vezes, no dia a dia” (Spinassé, 2006, p. 4). Sendo assim, o falante nativo pode apresentar semelhanças com o falante de herança na medida que a LH, assim como a língua materna e/ou nativa, pode ser a primeira língua do sujeito, adquirida no ambiente familiar, aparentemente sem esforço, de maneira gradual e automática.

Segundo Melo-Pfeifer (2018), em casos de bilinguismo, a LH pode ser a LM ou L1. Há contextos, assim, em que a língua materna se torna língua de herança e outros em que alguma mudança na vida da pessoa pode fazer com que esse processo se inverta: a língua de herança volta a ocupar papel principal na comunicação e no dia a dia do falante, assim como na infância, quando foi adquirida. A volta para o país por um longo período, ou mesmo a repatriação, permitiria a retomada dessa língua como materna, assim como, devido à migração e ao uso limitado em comunidade minoritária, a língua materna pode se tornar língua de herança, de modo que ela se estabeleça como fluida. Com isso, percebemos o quanto esses conceitos são fortemente relacionados e dependentes da história pessoal e familiar. Por causa disso, podem ser mesclados de acordo com a política linguística de cada família ou comunidade de falantes.

Em relação especificamente ao conceito falante de herança, a literatura afirma que o termo, que caracteriza o sujeito a quem a língua é transmitida, pode ser

determinado por pelo menos duas categorias amplas (que, por sua vez, possuem outras diversas subcategorias): uma de viés sociolinguístico e outra de viés cognitivo (Jouët-Pastré, 2011). A definição linguística que possui um viés mais sociocultural é usada em estudos que se interessam principalmente pela conexão identitária e cultural que o sujeito possui com sua LH, sem tanto foco no desenvolvimento de habilidades linguísticas. As crenças e as motivações dos sujeitos parecem ser a chave dessa definição. Nesse contexto, os falantes de herança são caracterizados como os “indivíduos que têm ascendência cultural em uma determinada língua, mesmo que nunca tenham ouvido a língua ser falada, uma vez que eles teriam uma ligação mais pessoal com a língua do que alguém que não tem tal história”, de acordo com Rothman (2009, p. 156, tradução nossa¹⁶).

Já a definição linguística que possui um viés mais cognitivo tende a ser menos inclusiva do que a sociolinguística, pois descreve os falantes em termos de sua proficiência linguística. Nesse caso, indivíduos são considerados falantes de herança “se, e somente se, eles tiverem algum domínio da língua de herança adquirido de forma natural, embora seja igualmente esperado que essa competência seja diferente da dos monolíngues nativos de idade comparável” (Rothman, 2009, p. 156, tradução nossa)¹⁷. Tal definição é utilizada em estudos que possuem interesse em caracterizar a natureza da gramática mental desses sujeitos ou seus processos de aquisição e/ou processamento da língua de herança.

Este estudo toma como base a definição baseada na cognição, que define os falantes em relação à sua proficiência linguística, uma vez que seu principal objetivo é analisar a produção oral de falantes de PLH e de seu familiar brasileiro. Uma das principais definições com base na proficiência linguística é a que considera os falantes de herança indivíduos que são criados em lares onde uma língua minoritária é falada, que falam ou apenas compreendem essa língua e que são até certo ponto bilíngues na língua majoritária e na minoritária (Valdés, 2001). Essa definição é considerada “concisa, precisa e flexível” por Jouët-Pastré (2011), principalmente pela expressão “até certo ponto”, o que, segundo a autora, permite situar esses falantes em um

¹⁶ Do original: “individuals who have cultural ancestry with a particular language even if they have never heard the language spoken, since they would have a more personal connection to the language than one who has no such history”.

¹⁷ Do original: “if and only if he or she has some command of the heritage language acquired naturalistically, although it is equally expected that such competence will differ from that of native monolinguals of comparable age”.

espectro bilíngue em vez de em categorias fixas pré-estabelecidas. Os falantes de herança não compõem um grupo homogêneo, pois são indivíduos que possuem diversificados processos de aquisição e de contato com a língua e níveis muito variados de proficiência (Flores; Melo-Pfeifer, 2014).

Polinsky (2008) comenta que falantes de herança parecem fornecer um elo perdido entre os falantes de LM, os bilíngues equilibrados¹⁸ e até mesmo os aprendizes de língua estrangeira (LE). A razão disso é que os falantes de herança não formam um grupo homogêneo: suas habilidades variam, indo de apenas compreensão oral básica a produção e compreensão oral avançadas. A autora afirma que o falante de herança possui competência incompleta na sua LH devido à aquisição interrompida e/ou atrasada ou, até mesmo, pela perda de contato com a língua. Montrul (2008) também descreve a competência de falantes de herança como incompleta. Todavia, argumentamos contra essa aceção, em consonância com diversos autores (cf. Rothman, 2007, 2009; Pires; Rothman, 2009; entre outros). Para fundamentar essa discordância, recorreremos à ideia do inatismo na faculdade da linguagem,

entendido como um “dispositivo de aquisição da linguagem”, um componente inato da mente humana que produz uma língua particular através da interação com a experiência apresentada, um dispositivo que converte a experiência num sistema de conhecimento alcançado: conhecimento de uma ou outra língua (Chomsky, 1986, p. 3, tradução nossa)¹⁹.

O diálogo com Chomsky é relevante neste contexto na medida que permite integrar essa perspectiva à discussão. É postulado, nessa abordagem, que os seres humanos possuem biologicamente a capacidade inata para adquirir uma língua,

¹⁸ Apesar de não haver consenso na literatura sobre a definição do conceito de bilinguismo, devido às múltiplas abordagens e perspectivas sobre o termo, que variam conforme o foco teórico e metodológico, consideramos as seguintes características como definidoras de bilíngues equilibrados: são sujeitos que possuem um nível de proficiência similar em duas ou mais línguas, com habilidades comparáveis em compreensão, fala, leitura e escrita, sem que uma das línguas seja claramente dominante sobre a outra, independentemente da idade de aquisição e do uso funcional das línguas. Esse equilíbrio no bilinguismo pode ocorrer por fatores históricos, culturais e/ou educacionais que promovam o uso de duas ou mais línguas de forma quase equivalente, especialmente em países ou regiões fronteiriças onde o bilinguismo (ou multilinguismo) seja comum entre as populações.

¹⁹ Do original: “a ‘language acquisition device’, an innate component of the human mind that yields a particular language through interaction with presented experience, a device that converts experience into a system of knowledge attained: knowledge of one or another language”.

chamada de faculdade da linguagem, e, com ela, um arcabouço próprio para isso, chamado de gramática universal (GU). Descreve-se tradicionalmente a GU como composta de um conjunto de princípios gerais comuns a todas as línguas e de um conjunto de parâmetros abertos que são fixados de acordo com a língua que a criança vai adquirir. A GU recebe dados linguísticos primários (do inglês *primary linguistic data*, PLD) como *input*, e o resultado é uma gramática de uma língua específica, ou seja, um subconjunto da GU aplicado àquele contexto linguístico. Com base na experiência linguística da criança, os parâmetros abertos da UG têm seus valores estabelecidos, e assim acontece a aquisição da língua.

Se a faculdade da linguagem é a disposição inata para adquirir competência linguística, que, por sua vez, é o conhecimento implícito que o falante possui das estruturas da língua, não podemos afirmar que falantes de herança possuem competência incompleta na LH. Se a aquisição da LH ocorrer com certo atraso (em relação à LM) ou for interrompida, pode acontecer de esse falante apresentar problemas de desempenho, ou “performance (uso real da língua em situações concretas)” (Chomsky, 1965, p. 2, tradução nossa²⁰), porque o sujeito em questão não teve contato suficiente com a língua para configurá-la completamente. Mas afirmar que um falante possui competência incompleta é complexo, pois significaria dizer que o indivíduo tem um problema de outra magnitude, o qual o faria incapaz de utilizar esses princípios inatos e manipular o componente linguístico adequadamente.

Rothman (2007), seguindo essa mesma linha de raciocínio, argumenta que os estudos de aquisição de LH devem considerar o contato prévio com que os falantes de herança possuem com a LH antes de alegarem atrito linguístico e/ou aquisição incompleta para explicar as diferenças atestadas. Só seria possível falar sobre competência incompleta se sujeitos com a mesma condição fossem comparados – e, mesmo assim, isso se daria de forma indireta, por exemplo, observando-se a performance de crianças que tiveram um processo de aquisição interrompido ou tardio.

Crianças expostas a uma língua adquirem de forma natural as propriedades linguísticas desse idioma. No caso de uma criança exposta a duas línguas, a falta de aquisição de alguma habilidade ou propriedade específica não se dá por conta de uma capacidade deficiente de adquirir de forma completa aquela língua, mas sim por a

²⁰ “...performance (the actual use of language in concrete situations)”.

criança não ter tido a oportunidade de ter contato com determinados aspectos da língua, seja porque os pais não a utilizavam em casa ou porque a criança não teve acesso aos registros em que ocorre tal característica. Essa disparidade de estímulos e de necessidades de comunicação cria diferentes condições de uso das línguas. Se uma língua é empregada apenas em um contexto, seja ele o familiar (caso em que se encontram línguas empregadas na infância, através de interações com os pais) ou o contexto formal (caso de línguas usadas somente para situações em que se lida com burocracia, em determinados países), a pessoa não terá acesso a um repertório de habilidades mais abrangente nessa língua.

Silva (2015) ainda pontua que uma LH pode não se desenvolver da mesma maneira que a língua dominante justamente porque as famílias que usam uma LH quase sempre estão inseridas em comunidades e países dominados por outra(s) língua(s). Principalmente em relação ao registro, “esses aprendizes se caracterizam, entre outros aspectos, pelo uso de vocabulário e de estruturas informais na LH, mesmo em situações que exigem o registro formal” (Silva, 2015, p. 2). Se, comparativamente, em uma população de falantes com um processo de aquisição semelhante, um falante possui menos habilidade do que outro, poderíamos pensar em um problema cognitivo, que limitou a aquisição, afetando o desempenho. Ainda assim, é algo difícil de ser postulado, pois os processos de aquisição variam muito e a competência geralmente é testada em tarefas de desempenho (indiretamente), que podem envolver outras habilidades, como foco, memória, estresse, conhecimento de mundo *etc.* Dessa maneira, quando um falante tem conhecimento linguístico e não domina totalmente a língua, geralmente está se falando de desempenho, não de competência. Como o sujeito em questão não teve contato linguístico suficiente, a performance fica prejudicada.

Diante disso, alegamos ser indevida não só a definição de falantes de herança como sujeitos com competência incompleta na LH, mas também a comparação entre habilidades de falantes de herança e de nativos que tiveram diferença em relação à frequência e à qualidade de contato linguístico. Além disso, enfatizamos nesta pesquisa a correlação entre os termos falante de herança e falante nativo, apesar das diferenças mencionadas. Uma vez que depende principalmente de percursos pessoais e familiares, essa correlação evidencia que tais categorias não são fixas e podem ser reinterpretadas conforme as políticas linguísticas das famílias e comunidades. Reconhecer essa dinamicidade entre os conceitos é fundamental para

analisar a produção oral de falantes de herança. Em outras palavras, a possibilidade de constatar aspectos fonético-fonológicos do PB na fala dos participantes do nosso estudo está relacionada com as experiências que influenciaram sua aquisição e manutenção da LH. Reconhecemos, dessa maneira, que falantes de herança podem apresentar na fala características que ou os aproximam de falantes nativos ou os identificam como não nativos. Essa perspectiva nos leva, assim, a um olhar mais apurado das suas realizações fonológicas: buscamos identificar, na fala deles, aspectos fonético-fonológicos do PB adquirido na infância, e tanto a mobilização quanto a ausência de tais aspectos se mostram relevantes, pois refletem, cada uma à sua maneira, a trajetória linguística dos indivíduos e os contextos familiares em que a LH se desenvolveu.

Após abordar o conceito de falante de herança e a noção de falante nativo, destacando equivalências e diferenças entre ambos, bem como averiguar como a literatura vem caracterizando o falante de herança, podemos agora avançar para uma discussão sobre a formação de memórias no cérebro humano, destacando a aquisição, a consolidação, o armazenamento e a evocação dos principais sistemas humanos: memória de trabalho, memória declarativa e memória procedural. Também discutiremos a distinção entre memória como sistema biológico e como uma lembrança socioafetiva, como construção de experiência pessoal no mundo.

2.4 LÍNGUA DE HERANÇA E SISTEMAS DE MEMÓRIA

*“Lembranças são apenas imagens
vagas ecoando com emoção”
(Noturno em X-Men '97)*

Nossa pesquisa toma como base informações sobre características muito específicas da formação de memórias no cérebro humano. Recorremos, portanto, à neurologia e à fisiologia do cérebro para entender a aquisição, a consolidação, o armazenamento e a evocação de memórias. O intuito principal é identificar o funcionamento dos principais sistemas humanos de memória para então relacioná-la de alguma maneira com o registro, a manutenção e a posterior recuperação dos aspectos fonético-fonológicos da língua adquirida na primeira infância que mais tarde vem a se tornar LH. Em prol dessa empreitada, abordamos, a seguir, os conceitos de

memória de trabalho, memória declarativa e memória procedural e, posteriormente, a definição de memória como construção da experiência de mundo de um sujeito.

2.4.1 Memória de trabalho, memória declarativa e memória procedural

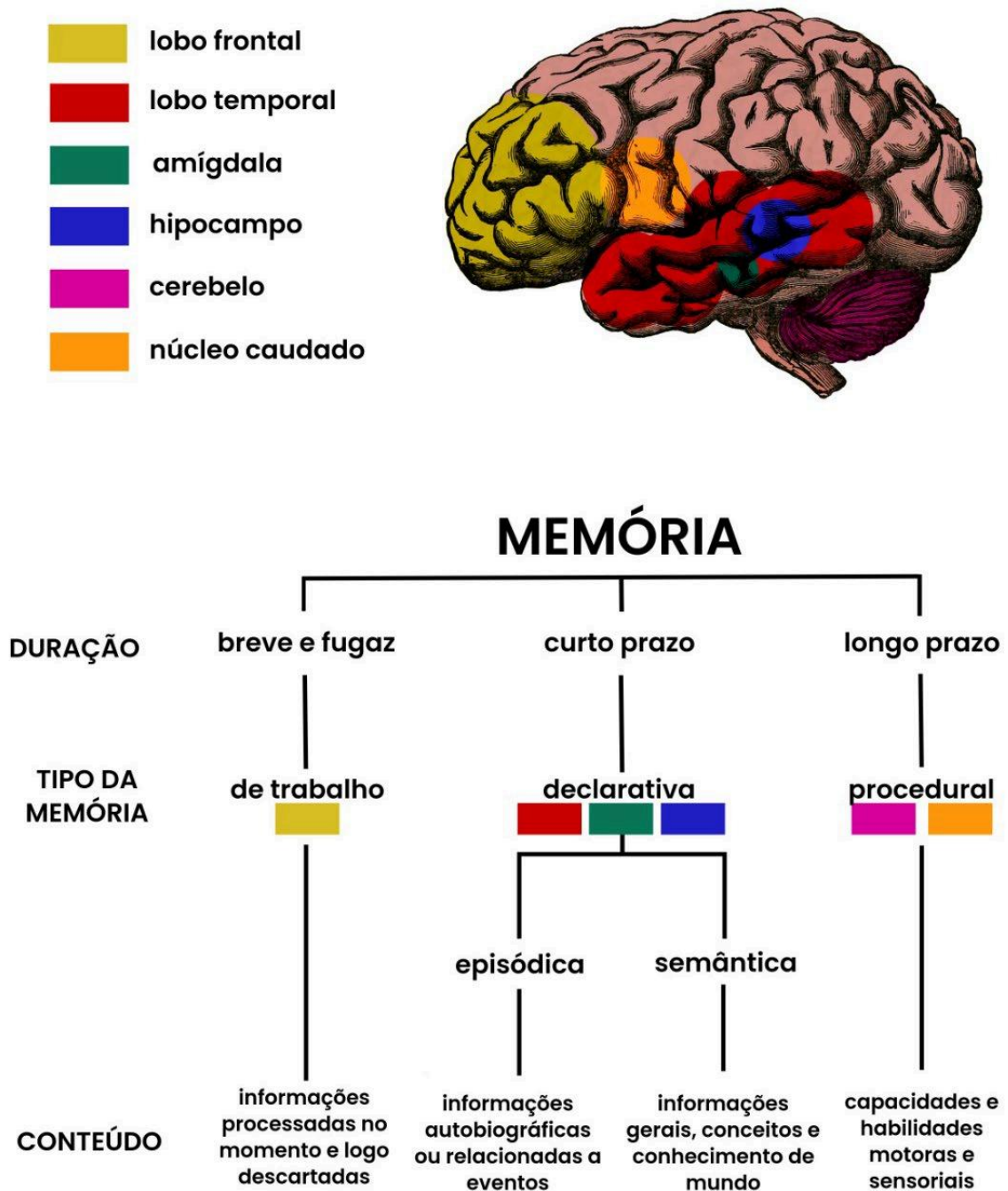
Ivan Izquierdo, um grande estudioso da fisiologia da memória, define que, em linhas gerais, “memória é a aquisição, a formação, a conservação e a evocação de informações” (Izquierdo, 2006, p. 9). O autor explica que, para que uma memória seja consolidada, acontece uma série de traduções: em primeiro lugar, entre a realidade e a formação daquela memória, e depois, entre a formação e a recordação daquela informação. Além disso, ele elabora:

Os processos de tradução, na aquisição e na evocação, devem-se ao fato de que em ambas as ocasiões, assim como durante o longo processo de consolidação ou formação de cada memória, são utilizadas redes complexas de neurônios. Os códigos e os processos utilizados pelos neurônios não são idênticos à realidade da qual extraem ou reverterem as informações (Izquierdo, 2006, p. 17).

Em outras palavras, na aquisição de memórias, há uma tradução da realidade, tal como percebida pelos órgãos sensoriais, para um complexo código de sinais elétricos e bioquímicos; e, na evocação, há uma reconversão desses sinais elétricos e bioquímicos em informação para “o mundo real”. Nesse processo, podem acontecer transformações e/ou perdas. Isso significa que “o cérebro conserva e, às vezes, modifica as memórias antes de revertê-las ao mundo real” (Izquierdo, 2006, p. 18). Neste trabalho, nosso foco principal está voltado à aquisição, formação, conservação e evocação de memórias. Contudo, também será importante tecer alguns comentários sobre esquecimento e transformação de memórias.

Izquierdo (2006) nos mostra que há variadas memórias: memória de trabalho, memória declarativa e memória procedural, as quais podem ser classificadas de acordo com seu conteúdo. A Figura 3 sintetiza as características das memórias de trabalho, declarativa e procedural e ilustra a fisiologia do cérebro humano com destaque para as áreas responsáveis pelo funcionamento de cada memória em discussão:

Figura 3 – Memória de trabalho, memória declarativa e memória procedural: regiões do cérebro, duração e conteúdo



Fonte: elaborado pela autora (2026), com base em Izquierdo (2006).

A memória de trabalho, diferentemente da declarativa e da procedural, é do tipo “breve e fugaz” e “não deixa traços nem produz arquivos” (Izquierdo, 2006, p. 19). Izquierdo (2006) explica que o nome “de trabalho” foi empregado porque o seu funcionamento se dá de forma análoga a sistemas que cumprem a mesma função em computadores. Com seu processamento fundamentalmente no córtex pré-frontal,

essa memória “serve para manter durante alguns segundos, no máximo poucos minutos, a informação que está sendo processada no momento” (Izquierdo, 2006, p. 19). De acordo com o modelo de Baddeley e Hitch (1974), a memória de trabalho possui alguns componentes²¹, e um deles se chama alça fonológica (do inglês, *phonological loop*), responsável por processar e armazenar temporariamente informações verbais/sonoras. A alça fonológica, por sua vez, tem ainda um subcomponente chamado de memória fonológica de curto prazo (PSTM, do inglês *phonological short-term memory*), que atua no armazenamento fonológico e no processo de repetição subvocal, isto é, guarda o som por poucos segundos e permite renovar a informação antes que ela se perca. Um exemplo comum do seu uso ocorre ao salvar o contato de alguém no telefone: a pessoa dita os números e só os “decoramos” até digitar e gravar na agenda do celular. Após esse momento, a sequência numérica costuma ser rapidamente esquecida. A memória de trabalho, então, consiste em “um sistema explícito, pois estamos cientes do seu conteúdo e muitas vezes tentamos intencionalmente mantê-lo na memória” (Llompert; Dąbrowska, 2020, p. 3, tradução nossa²²).

Outra característica da memória de trabalho é gerenciar se aquele tipo de conhecimento constitui informação nova ou não e se é útil para o organismo ou não. Sendo assim, “as possibilidades de que, perante uma situação nova qualquer, ocorra ou não um aprendizado estão determinadas pela memória de trabalho e suas conexões com os demais sistemas mnemônicos” (Izquierdo, 2006, p. 22), os quais exploramos a seguir.

A memória declarativa ou explícita é responsável por registrar fatos, eventos ou conhecimentos, e é assim chamada porque sua aquisição é plenamente consciente e

²¹ Além da alça fonológica, Baddeley e Hitch (1974) propuseram outros três componentes da memória de trabalho: i) o bloco de esboços visuoespacial (*visuospatial sketchpad*), que permite manter e manipular imagens e localizações espaciais – por exemplo, ao montar um móvel com base em um manual com diagramas, a pessoa observa a figura e visualiza como as peças se encaixam antes de montá-las; ii) o executivo central (*central executive*), responsável por coordenar a atenção e controlar os processos cognitivos – por exemplo, ao ouvir uma pergunta durante uma apresentação, é preciso manter a questão em mente, pensar na resposta e selecionar as informações relevantes para responder; e iii) o *buffer* episódico (*episodic buffer*), que integra informações de diferentes fontes (verbais, visuais e até relativos à memória de longo prazo) em uma representação coerente e consciente – por exemplo, quando entendemos que um personagem de um filme está disfarçado com base no que já vimos, ouvimos e sabemos sobre ele.

²² Do original: “[...] is an explicit system in the sense that the learner is aware of its content and often intentionally attempts to maintain it in memory”.

porque podemos declarar que a possuímos e até relatar como a adquirimos. Esse tipo de memória pode ser dividido em dois: memórias episódicas, que são autobiográficas e estão relacionadas a eventos que assistimos ou dos quais participamos; e memórias semânticas, que são memórias de informações gerais e estão relacionadas ao nosso conhecimento de mundo (Izquierdo, 2006). Embora exista tal divisão, há memórias episódicas de quando adquirimos memórias semânticas: podemos nos lembrar da aula em que aprendemos determinado assunto, por exemplo.

De acordo com Izquierdo (2006, p. 23), as áreas responsáveis pelas memórias declarativas ou implícitas são “áreas intercomunicadas do lobo temporal: o hipocampo e o córtex entorrinal, que trabalham associadas entre si e em comunicação com outras regiões do córtex, como o córtex cingulado e o córtex parietal” e “as regiões moduladoras da formação dessa memória são a área basolateral do núcleo amigdalino ou amígdala”. Segundo Ullman (2004, p. 235, tradução nossa²³):

O sistema de memória "declarativo" (Eichenbaum e Cohen, 2001, Mishkin *et al*, 1984, Schacter e Tulving, 1994, Squire e Knowlton, 2000) tem relação com o aprendizado, com a representação e com o uso do conhecimento sobre fatos ("conhecimento semântico") e sobre eventos ("conhecimento episódico"). Esse tipo de memória é importante para o aprendizado muito rápido (por exemplo, com base em uma única apresentação de estímulo) de informações relacionadas arbitrariamente – isto é, para a ligação associativa de informações (Cohen *et al*, 1997, Eichenbaum e Cohen, 2001, Squire e Knowlton, 2000). Argumenta-se que as informações aprendidas por este sistema não são encapsuladas informativamente, sendo acessíveis a múltiplos sistemas mentais (Squire e Zola, 1996). Além disso, pelo menos parte desse conhecimento pode ser lembrado conscientemente ("explicitamente").

Em relação à duração, memórias declarativas ou explícitas também são chamadas de memórias de curta duração, porque seu conteúdo pode durar minutos, horas, dias ou meses. Isso porque, diferentemente da memória de trabalho, que se

²³ Do original: “The “declarative” memory system (Eichenbaum and Cohen, 2001, Mishkin et al., 1984, Schacter and Tulving, 1994, Squire and Knowlton, 2000) has been implicated in the learning, representation, and use of knowledge about facts (“semantic knowledge”) and events (“episodic knowledge”). It is important for the very rapid learning (e.g. based on a single stimulus presentation) of arbitrarily-related information – that is, for the associative binding of information (Cohen et al., 1997, Eichenbaum and Cohen, 2001, Squire and Knowlton, 2000). It has been argued that the information learned by this system is not informationally encapsulated, being accessible to multiple mental systems (Squire & Zola, 1996). Moreover, at least part of this knowledge can be consciously (“explicitly”) recollected”.

refere aos processos usados para adquirir, organizar e evocar temporariamente as informações, a memória de curto prazo relaciona-se apenas ao armazenamento temporário de informações na memória, “justamente o tempo necessário para que memórias de longa duração se consolidem” (Izquierdo, 2006, p. 27). De acordo com Izquierdo (2006), a memória de curta duração não constitui um estágio inicial da memória a longo prazo. O autor esclarece que, embora ambas envolvam as mesmas estruturas nervosas, a memória de curta duração (ou declarativa ou explícita) possui processos independentes (ainda que, por vezes, paralelos aos) daqueles da memória de longa duração (ou procedural ou implícita).

A memória que mais nos interessa no presente trabalho é a memória procedural, também chamada de memória implícita. Ela é do tipo não declarativa, uma vez que o indivíduo não consegue declarar de forma explícita como é ou de onde vem essa memória – é possível apenas demonstrá-la. As memórias procedurais ou implícitas geralmente duram a vida toda, mas levam tempo para serem consolidadas, por isso podem sofrer interferências nas primeiras horas após a aquisição. Dessa maneira, por perdurarem por toda a vida, também podem ser classificadas como memórias de longa duração (Izquierdo, 2006). Os principais “circuitos responsáveis pelas memórias procedurais ou implícitas envolvem o núcleo caudato (inervado pela substância *nigra* ou negra) e o cerebelo” (Izquierdo, 2006, p. 24).

De acordo com Ullman (2004), o sistema de memória procedural atua nos novos aprendizados e no controle de “hábitos” sensório-motores e “hábitos” cognitivos já estabelecidos, habilidades e outros procedimentos, como andar de bicicleta e jogar jogos de habilidades. O sistema é comumente descrito como um “sistema de memória implícita”, porque tanto a aquisição quanto o próprio conhecimento geralmente não estão disponíveis para acesso consciente. Isso significa que é difícil ou quase impossível descrever coerentemente cada passo da aquisição desse tipo de memória.

O sistema de memória procedural pode ser relacionado a capacidades ou habilidades motoras e sensoriais, pois a “adquirimos e evocamos de maneira mais ou menos automática (andar de bicicleta, usar um teclado)” (Izquierdo *et al.*, 2013, p. 11). Também pode ser relacionado à memória de condicionamento clássico e habilidades, pois “há um aprendizado, no qual um estímulo pode ser combinado com outro para gerar uma certa resposta, ou ainda, habilidades aprendidas mecanicamente e jamais esquecidas, como andar de bicicleta e dirigir” (Oliveira; Leite; Silva, 2013, p. 22). A memória procedural e implícita pode, portanto, ser relacionada a habilidades e

procedimentos motores que, além de levarem tempo, precisam de muita repetição para sua consolidação. Contudo, uma vez consolidadas, essas memórias se tornam

automáticas, inconscientes e extremamente resistentes ao esquecimento. São exemplos de memórias motoras o aprender a andar de bicicleta ou o aprendizado do manejo de um instrumento musical. Custamos a aprender; é necessário repetir muitas vezes; mas uma vez aprendido, não mais conseguimos esquecer. E nem tampouco somos capazes de explicar (declarar) como tocamos um violoncelo ou andamos de bicicleta. Só conseguimos "explicar" mostrando, isto é, tocando o instrumento ou andando na bicicleta (Mourão Jr; Faria, 2015, p. 787).

O termo "memória procedural", portanto, é usado para se referir a todo o sistema envolvido no aprendizado: desde a representação até o uso do conhecimento relevante, e não apenas ao sistema subjacente à aprendizagem de novas memórias (Ullman, 2004).

Ao descrever a memória procedural, notamos que a atividade de andar de bicicleta é o exemplo típico dos autores para exemplificá-la (cf. Ullman, 2004; Izquierdo *et al.* 2013; Oliveira; Leite; Silva, 2013; Mourão Jr; Faria, 2015). Tal escolha se justifica por algumas características do ato de pedalar: é um procedimento mecânico, adquirido através da repetição, de forma mais ou menos automática, sem consciência clara de quais são os movimentos necessários para a prática. Uma vez que se aprende, dificilmente a habilidade será esquecida, ainda que se passem anos sem realizar os movimentos. O mesmo ocorre com a habilidade motora de pronunciar os fonemas: é uma habilidade motora, cujo responsável pelo armazenamento e pela evocação é a memória procedural, e o responsável pela produção e externalização é o aparelho fonador, composto dos sistemas articulatorio, respiratório e fonatório, através da fala. Para os fins deste estudo, trata-se da capacidade articulatória e fisiológica de pronunciar os sons da língua que foram aprendidos ainda na infância e recuperados na fase adulta, mesmo depois de um tempo sem uso. A seleção de fones de uma certa língua, que acontece na sua aquisição, vai perdurar, em primeiro lugar, pela acomodação dos músculos ao gesto e, em segundo lugar, porque seu uso é uma opção perfeitamente aceitável, mesmo quando há concorrentes.

A aquisição e o armazenamento de habilidades como andar de bicicleta ou pronunciar os sons de uma língua acontecem por meio de repetições padronizadas da atividade em questão (andar de bicicleta e pronunciar os sons da língua todos os

dias, mesmo que por pouco tempo). Depois de adquiridas, essas habilidades são evocadas (relembrar como se pedala ou como se pronunciam os sons) através do desempenho (pedalando ou pronunciando os sons) e não pela lembrança ou reconhecimento conscientes (Baddeley; Anderson; Eysenck, 2011). Além disso, Izquierdo *et al.* (2013, p. 12) explicam que “todas as memórias são associativas: se adquirem através da ligação entre um grupo de estímulos (um livro, uma sala de aula) e outro grupo de estímulos (o material lido, aquilo que se aprende; algo que causa prazer ou penúria)”. No caso que interessa ao nosso trabalho, um grupo de estímulos para a aquisição de tal memória seria a interação, durante a infância, na língua portuguesa com o pai e/ou mãe brasileiros, e o outro grupo de estímulos seria os sons do PB aprendidos nessa interação.

Nosso interesse pela memória sob o ponto de vista estritamente mecânico, bem como pelos diferentes modos através dos quais ela se forma no cérebro, parte do entendimento de que os fenômenos fonológicos se manifestam em função de como são registrados no cérebro. A produção dos sons da língua portuguesa por falantes de LH tem como base o armazenamento, por parte do sistema de memória procedural, dos modos de articulação realizados pelo aparelho fonador a partir do *input* advindo das interações com membros da família que empregam a língua durante o convívio com a criança. Como apontado anteriormente, para a pesquisa atual, cunhamos o termo memória fonético-fonológica para essa capacidade de recuperar e mobilizar sons aprendidos na infância, a fim de evitar possíveis ambiguidades com outros termos já existentes na literatura. Além disso, a nomenclatura que propomos, memória fonético-fonológica, se justifica porque os fenômenos que buscamos são aspectos de produção oral que se manifestam foneticamente na articulação e fonologicamente refletem um padrão abstrato ou sistêmico da língua, como veremos.

2.4.2 Memória como uma experiência pessoal com o mundo

Uma discussão adicional sobre o termo “memória” envolve o entendimento de que ele também denota aquilo que o sujeito tem como registro de suas vivências particulares. Construída a partir da interação entre o sujeito, as pessoas com quem convive e o ambiente que o cerca, a memória como lembrança socioafetiva é resultado das experiências vividas e dos significados que o sujeito atribui ao que viveu.

Izquierdo (2006, p. 9) afirma que “somos tudo aquilo que recordamos”. Isso porque tudo que fazemos, falamos ou pensamos está na nossa memória: “não podemos fazer aquilo que não sabemos como fazer, nem comunicar nada que desconhecemos, isto é, nada que não esteja na nossa memória” (Izquierdo, 2006, p. 9). Nossas experiências moldam parte de quem somos. As lembranças de infância que se destacam tendem a ser aquelas carregadas de significado emocional e afetivo. Por exemplo, uma recordação de um momento feliz da família interagindo na LH pode gerar uma conexão afetiva com essa língua, além de um senso de pertencimento e segurança, que são emoções positivas para uma criança.

As lembranças que a família carrega consigo sobre os processos que levaram à mudança de lugar estão diretamente ligadas tanto à maior ou menor importância dada à LH dentro do contexto familiar quanto à valorização ou repressão do uso dessa língua. Desse modo, as experiências da infância, incluindo interações com familiares, amigos, professores e até mesmo com o ambiente ao redor, desempenham um papel fundamental na formação da identidade cultural e linguística de um indivíduo. A associação de lembranças positivas com a LH, a forma como esse indivíduo se sente quando se recorda de tais lembranças, ou a maneira como uma criança aprende e internaliza sua LH, se é de forma afetiva ou não, influenciam sua percepção da língua e do seu grupo social e podem se refletir mais tarde nas suas escolhas linguísticas.

Assim, a estima, as crenças e as motivações em relação à LH têm um vínculo com esse tipo de memória. As línguas com as quais uma criança tem contato (seja como LM ou LH) não são apenas os meios de comunicação em que acontecem interações, mas constituem um meio de transmissão de cultura, tradições e identidade étnica. Rajagopalan (1998, p. 41) considera que “a identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela. Isso significa que o indivíduo não tem uma identidade fixa, anterior e fora da língua”. Com isso, um indivíduo que cresce falando uma LH desenvolve uma identidade multicultural dinâmica na e por meio da LH. Conforme essa criança cresce, suas experiências linguísticas vão contribuindo para o entendimento do papel que determinada língua exerceu, inicialmente nas conexões familiares, e posteriormente na sensação de pertencimento cultural e étnico, ao longo do tempo.

Como apontado, nosso interesse principal está na aquisição, na consolidação, no armazenamento e na evocação de memórias. No entanto, o esquecimento e a transformação da memória também têm algo a nos dizer. Se somos constituídos

daquilo de que nos lembramos, também “somos o que resolvemos esquecer” (Izquierdo, 2006, p. 9). Após um trauma, por exemplo, o esquecimento da situação também configura uma prática ativa do sistema de memória humana. Como ressalta o autor,

nosso cérebro “lembra” quais são as memórias que não queremos “lembrar”, e esforça-se muitas vezes inconscientemente para fazê-lo. Escolhe cuidadosamente quais são as “más lembranças” que não deseja trazer à tona e evita recordá-las: as humilhações, por exemplo, ou as situações profundamente desagradáveis ou inconvenientes. De fato, não as esquece, senão o contrário: as lembra muito bem e muito seletivamente, mas as torna de difícil acesso (Izquierdo, 2006, p. 9).

Nesse sentido, mesmo que algumas lembranças de infância possam ser reprimidas por estarem ligadas a experiências traumáticas ou dolorosas, essas memórias podem continuar influenciando a identidade do sujeito mesmo que estejam conscientemente inacessíveis. Se o esquecimento de determinada lembrança relacionada a alguma habilidade se dá somente pela falta de uso ou contato, ainda que sem traumas, o indivíduo pode passar a achar que não possui tal memória ou capacidade. É o que percebemos, por exemplo, ao conversar com falantes de LH sobre suas habilidades na língua: é comum que eles digam que não sabem nada, que se esqueceram de tudo, especialmente quando estão interessados em voltar a estudá-la. Após a interrupção do uso da língua, essas pessoas não estão conscientes das habilidades que possuem. Outros não se lembram, por exemplo, de ter escutado a língua em casa e, assim, ficam com a sensação de que não sabem a língua dos pais, chegando a se “lembrar” apenas quando voltam a usá-la ou iniciam os estudos. Há ainda aqueles que se dão por vencidos e “aceitam” que não sabem a língua em questão. Essa falta de estímulo decorrente da sensação de perda total pode ser um fator de abandono do projeto de retomada de contato.

Com essa discussão sobre a memória finalizada, temos as bases conceituais necessárias para avançar para questões mais práticas em torno das LHs. No próximo capítulo, vamos abordar mais detalhadamente os aspectos relacionados à fonética e fonologia relevantes para esta tese, em particular no contexto das LHs.

3 FONÉTICA E FONOLOGIA DAS LÍNGUAS DE HERANÇA E O PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE HERANÇA

Neste capítulo, nosso foco recai sobre a fonética e a fonologia, que são domínios particularmente sensíveis à exposição e ao contato que o falante tem com a língua, especificamente no contexto das LHs. Iniciamos, na seção 3.1, apresentamos os fundamentos da fonética e fonologia pertinentes a este trabalho. Eles incluem a fonética articulatória, os processos fonológicos e a variação dialetal regional fonológica do português, elementos essenciais para a análise dos dados de produção oral na LH dos participantes. Na seção 3.2, seguimos para uma análise de como a fonética e fonologia vêm sendo investigadas na literatura das línguas de herança. Esse panorama é fundamental para situar a pesquisa atual dentro de um campo ainda em consolidação. As seções 3.3 e 3.4 aprofundam esse debate com um olhar sobre pesquisas voltadas ao PE e o PB, respectivamente, como LH. Ao final do capítulo, em 3.5, exploramos questões adicionais em torno do português como língua de herança, discutindo ainda questões como a institucionalização da área e o papel que a língua desempenha para falantes nativos, falantes de herança e aprendizes estrangeiros. A partir dessa discussão, destacamos que o desenvolvimento de materiais didáticos para falantes de PLH, uma área ainda incipiente, é subsidiado por investigações dedicadas a descrever a gramática mental desse grupo. A caracterização da fonética e fonologia no contexto das LHs pode, portanto, auxiliar na compreensão desse domínio específico e também orientar as práticas pedagógicas voltadas à elaboração de materiais para esse público.

3.1 FONÉTICA ARTICULATÓRIA, PROCESSOS FONOLÓGICOS E VARIAÇÃO DIALETAL

Nesta seção, discorreremos sobre os fundamentos da fonética e fonologia, mais especificamente a fonética articulatória e os processos fonológicos, bem como as variações dialetais regionais fonológicas da língua portuguesa. A fonética é a ciência linguística que se dedica ao estudo da produção da fala, com foco nos aspectos articulatórios e fisiológicos envolvidos no processo, e fornece os métodos para descrever, classificar e transcrever os sons da fala usados na linguagem humana. Subdivide-se em quatro grandes áreas de interesse: fonética auditiva, fonética

articulatória, fonética acústica e fonética instrumental. A fonética auditiva trata da percepção dos sons da fala pelo ouvinte. A fonética articulatória estuda a produção da fala sob a perspectiva fisiológica e os movimentos articulatorios, dedicando-se à observação, descrição, classificação e transcrição dos sons utilizados nas línguas do mundo. Já a fonética acústica analisa as propriedades físicas dos sons da fala, como frequência, amplitude e duração, na sua transmissão do falante ao ouvinte. Por fim, a fonética instrumental investiga essas propriedades físicas com o apoio de instrumentos laboratoriais (Cristóvão Silva, 2005). Desse modo, a produção dos sons é estudada majoritariamente sob três perspectivas:

1) partindo-se do falante (da fonte) e examinando-se o que se passa no aparelho fonador; 2) focalizando-se os efeitos acústicos da onda sonora produzida pela corrente de ar em sua passagem pelo aparelho fonador ou, então, 3) examinando-se a percepção da onda sonora pelo ouvinte, isto é, o estudo das impressões acústicas e de suas interpretações no processo de decodificação (Callou; Leite, 1990, p. 15).

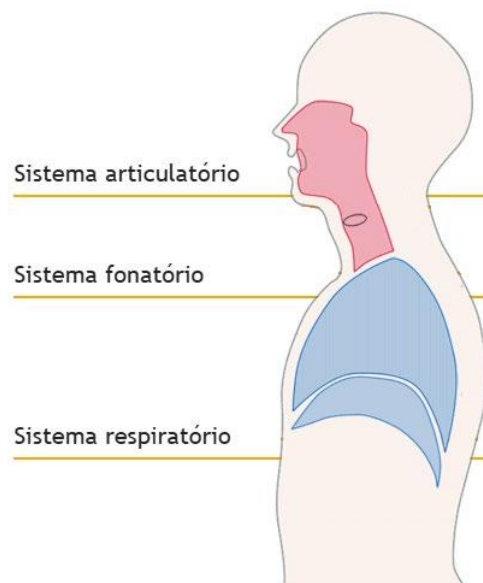
Segundo Callou e Leite (1990, p. 15), “a técnica mais difundida é a do exame da produção do som pelo aparelho fonador e registro de ouvido”, isto é, análises à luz da fonética articulatória. As autoras explicam que, apesar de as análises da fonética acústica e da fonética instrumental fornecerem dados mais objetivos, por combinar o uso de aparelhos e conhecimento de física, a fonética articulatória é relativamente mais simples de ser aplicada. De fato, mesmo em estudos que têm como foco as propriedades físicas das ondas sonoras, por exemplo, os princípios da fonética articulatória são indispensáveis (Callou; Leite, 1990). Neste estudo, optamos pela fonética articulatória, por sua aplicação prática e direta, que permite análises eficazes sem a necessidade de equipamentos complexos e/ou de laboratórios específicos.

Nesta seção, portanto, o foco está nas especificidades da fonética articulatória, que servirá de base para as análises dos dados de fala, e nos processos fonológicos e na variação dialetal fonológica, que buscamos verificar no estudo experimental. Para explorá-los, entretanto, é necessário primeiro compreender noções fundamentais da fisiologia e dos mecanismos articulatorios envolvidos na produção da fala. Isso é fundamental para que, posteriormente, seja possível analisar e descrever a produção dos falantes de herança e a de seus pais.

3.1.1 Aparelho fonador

A compreensão dos mecanismos articulatórios da produção da fala envolve identificar os órgãos responsáveis por esse processo. Para isso, descrevemos aqui o chamado aparelho fonador, um conjunto de sistemas formados por diferentes órgãos que atuam na articulação dos sons da fala. Nenhum desses órgãos possui a articulação de sons como função primária e única; ou seja, são órgãos que desempenham papéis centrais em outras atividades vitais. O aparelho fonador é constituído por três sistemas: o articulatório, o fonatório e o respiratório, como pode ser visualizado na Figura 4, a seguir:

Figura 4 – O aparelho fonador



Fonte: Cristófaró Silva [20--?].

De acordo com Cristófaró Silva (2005), o sistema articulatório inclui a faringe, a língua, o nariz, o palato, os dentes e os lábios; sua função primária está relacionada à alimentação, em atividades como morder, mastigar, engolir e sentir o gosto e cheiro dos alimentos. Já o sistema fonatório é composto pela laringe, onde se localizam a glote e as pregas vocais; sua função primária está relacionada à proteção das vias respiratórias, impedindo a entrada de comidas ou líquidos nos pulmões. Por fim, o sistema respiratório envolve os pulmões, os brônquios, a traqueia e o diafragma, cuja

função primária é a ventilação pulmonar, que possibilita a produção da respiração. Esses três sistemas, embora fisiologicamente voltados a outras finalidades, atuam de maneira coordenada e integrada na produção dos sons da fala.

O aparelho fonador possui suas restrições fisiológicas: os sons linguísticos existentes são sempre decorrentes de articulações anatomicamente viáveis. Isso significa que é limitado o número de sons que podem ser produzidos nas línguas do mundo. Segundo Cristóforo Silva (2005, p. 25), “um conjunto de aproximadamente 120 símbolos é suficiente para categorizar as consoantes e vogais que ocorrem nas línguas naturais”.

3.1.2 Aparelho fonador e neuroplasticidade

Aparelhos fonadores sem patologias são bastante semelhantes: diferem apenas quanto ao tamanho dos órgãos. Crianças sem deficiências patológicas nascem capazes de pronunciar todo e qualquer som em qualquer língua (Cristóforo Silva, 2005). Na adolescência, a capacidade de articulação de novos sons (de uma língua estrangeira, por exemplo) é reduzida, por fatores neurológicos, cognitivos e motores, que envolvem o conceito de período crítico da aquisição da linguagem²⁴. Durante essa janela de aprendizagem ideal, a neuroplasticidade permite que crianças aprendam qualquer língua (ou quaisquer línguas) com bastante precisão fonética, articulando sons com naturalidade se forem expostas a eles.

²⁴ De modo geral, o período crítico é quando um comportamento, como a aquisição da linguagem, tem grande probabilidade de se desenvolver, dada a influência do ambiente (cf. Kuhl, 2004). Embora a maioria das pessoas associe a idade às habilidades cognitivas e à inteligência do cérebro, bebês conseguem aprender línguas com mais facilidade do que adultos que já conhecem a estrutura da linguagem e o funcionamento do mundo (Mushi, 2010; Khan, 2023). O período crítico para aquisição da linguagem é caracterizado fisiologicamente pela neuroplasticidade e termina na puberdade, quando o processo de lateralização é concluído. A partir de então, as funções cerebrais, especialmente a linguagem, passam a ser mais rigidamente organizadas no hemisfério esquerdo (para a maioria das pessoas). Também ocorre a redução no substrato neural e, com isso, parte da capacidade estrutural e funcional que antes favorecia a aquisição de linguagem de forma rápida e natural se especializa em outras funções ou diminui sua plasticidade (Lenneberg, 1967). Em outras palavras, o cérebro fica mais “especializado” e “menos adaptável”, o que dificulta a aquisição de linguagem em períodos posteriores. A existência do chamado período crítico é corroborada por numerosos estudos sobre aquisição de linguagem, inclusive aquisição tardia tanto de primeira língua (L1) quanto de segunda língua (L2). Faz-se importante mencionar, ademais, que períodos críticos variam de criança para criança e nem sempre apresentam uma fase aguda que permite defini-los e identificá-los claramente.

Segundo Khan (2023), o período crítico para distinguir fonemas básicos de forma contrastiva ocorre entre 4 e 9 meses de idade, mas essa habilidade é perdida entre 10 e 12 meses. Passada essa janela crítica de distinção de fonemas, os bebês têm sua percepção restringida a apenas o conjunto de fonemas da sua LM. Isso significa que, se uma criança for exposta a múltiplas línguas durante esse período específico, conseguirá refinar sua capacidade perceptiva para conjuntos de fonemas de duas línguas, em vez de apenas uma. Isso difere de quando um adulto está aprendendo uma LE, pois ele já passou por esse período crítico e já restringiu sua capacidade ao conjunto de fonemas de apenas uma língua. Assim, é mais difícil para um adulto pronunciar corretamente todos os sons de uma língua estrangeira do que para uma criança durante a fase de especialização fonética (Newport, 2006).

Khan (2023) ainda afirma que o período crítico demonstra o quanto a aquisição da linguagem muda com a idade. O cérebro se torna mais especializado nos sons da(s) língua(s) já adquirida(s), e estruturas neurais que antes permitiam ajustes finos na percepção e na produção de sons passam a se consolidar. Ademais, outros componentes da linguagem começam a se desenvolver, como a formação de palavras, e estas se tornam cada vez mais alinhadas com os fonemas da língua materna das crianças. Nesse momento, ao invés de apenas ouvir diferentes fonemas, elas passam a pronunciá-los e praticá-los, o que leva à produção de palavras. É por isso que, quando um sujeito aprende uma LE na fase adulta, os sons não presentes na sua LM tendem a ser percebidos e produzidos com mais dificuldade – como é o caso dos dois sons do “th” no inglês para os brasileiros ([θ] e [ð], em palavras como *thick* e *that*, respectivamente). Isso implica que

a maioria das crianças que venham a estar expostas a uma segunda língua falarão esta língua sem qualquer sotaque. Adultos que sejam expostos a uma segunda língua, quase que em sua totalidade, apresentam sotaque com características de sua língua materna (Cristófaró Silva, 2005, p. 25).

Esses aspectos, centrais também na área da aquisição da linguagem, estão relacionados com a fonética articulatória, por conta da percepção e produção de fonemas durante o período crítico. Assim, tendo eles sido abordados, devemos agora nos voltar aos fundamentos da fonética articulatória, a fim de delimitar conceitos

essenciais sobre a produção dos sons da fala, que servirão de base para as discussões posteriores deste trabalho.

3.1.3 Fonética articulatória

A fonética articulatória se interessa por descrever, classificar e transcrever os sons utilizados nas línguas naturais, os chamados fones. O fone é “a unidade sonora atestada na produção da fala, precedendo qualquer análise” (Cristófaró Silva, 2005, p. 135). Assim, a área se dedica a identificar e organizar os segmentos consonantais e vocálicos das línguas, isto é, aqueles que podem ser articulados pelo aparelho fonador. Para isso, descreve a produção dos sons com função distintiva nas línguas em relação aos mecanismos da corrente de ar que sai dos pulmões, ao estado da glote e à vibração das pregas vocais, à posição do véu palatino e à obstrução (ou não) da passagem do ar. Segundo Cristófaró Silva ([20--?], [s.p.]),

o sistema articulatório funciona de maneira diferente para as vogais e para as consoantes. Vogais são produzidas por diferentes configurações assumidas pela língua e pelos lábios. Consoantes são produzidas pela interação entre articuladores passivos e ativos em diferentes pontos e modos de articulação.

Para descrever as vogais, os parâmetros usados são o avanço ou o recuo do corpo da língua em relação à abóbada palatina, a altura da língua a partir da posição de repouso (ou, de forma correlata, a abertura da boca), o arredondamento dos lábios e o véu palatino (abaixado para as vogais nasais e levantado para as vogais orais). Para descrever as consoantes, são considerados os pontos de articulação (onde o articulador ativo encontra o articulador passivo) e os modos de articulação (como e em qual grau ocorre a obstrução da passagem de ar) (Callou; Leite, 1990; Cristófaró Silva, 2005). Além de consoantes e vogais, há os segmentos denominados *glides* ou semivogais, vogais assilábicas que obrigatoriamente coocorrem com uma vogal silábica, a qual, por sua vez, é o núcleo da sílaba. O *glide* é um elemento dependente desse núcleo, ocorrendo sempre adjacente a uma vogal e nunca isolado em uma sílaba. *Glides* aparecem em ditongos, que são sons vocálicos produzidos pelo deslocamento contínuo da língua entre a posição articulatória da vogal e a posição do *glide*. Nos ditongos decrescentes, o som se inicia em uma vogal e decresce para o

glide, enquanto nos ditongos crescentes, o som começa no *glide* e cresce para a vogal (Cristófaró Silva, [20--?]).

Segundo Callou e Leite (1990), a estrutura silábica pode ser composta de aclave (ou ataque), núcleo (ou ápice) e declive (ou coda) de sonoridade. O ápice (ou núcleo) da sílaba é o elemento obrigatório e é sempre constituído por uma vogal, um som de alta sonoridade. Por sua vez, “os aclives e declives constituem ‘vales’ de sonoridade que determinam as fronteiras silábicas, suas margens, lugar preferencial das consoantes” (Callou; Leite, 1990, p. 29)²⁵. Há um “conjunto de fenômenos dos quais derivam tipos de acento, padrões entoacionais, ritmos e velocidades de fala” (p. 32), os quais são estudados no ramo da prosódia. Em relação à tonicidade, temos que a sílaba tônica é aquela que apresenta mais proeminência acentual dentro de uma palavra; as demais sílabas são átonas, com menos proeminência. Cristófaró Silva [20--?]. explica que o acento desempenha papel central na organização do sistema sonoro do PB, influenciando a distribuição de vogais em sílabas tônicas e átonas. Na língua, uma palavra apresenta uma única vogal ou sílaba tônica, e as sílabas átonas são geralmente classificadas quanto à posição em relação à tonicidade: i) pretônicas: precedem a tônica; ii) tônicas: contêm a sílaba tônica ou acentuada; iii) postônicas mediais: seguem a tônica e antecedem a final; e iv) postônicas finais: ocorrem na posição átona ao final da palavra. Algumas vogais ocorrem em locais específicos na palavra: por exemplo, vogais reduzidas ocorrem tipicamente em posição postônica (e.g. Robert[e]; Marcel[ʊ]).

Com o objetivo de sistematizar a transcrição dos sons da fala de maneira precisa e padronizada, independentemente das diferenças entre os sistemas ortográficos das línguas, a Associação Internacional de Fonética desenvolveu o Alfabeto Internacional de Fonética (ou IPA, do inglês *International Phonetic Alphabet*). Amplamente utilizado em pesquisas linguísticas, o IPA permite representar, entre colchetes, os sons das línguas do mundo de forma fiel e consistente. Esse recurso é fundamental tanto para estudos descritivos e comparativos quanto para o ensino de

²⁵ A sílaba em português pode ser constituída das seguintes maneiras: uma vogal (e.g. ê); duas vogais (e.g. aula); vogal + consoante (e.g. ar); consoante + vogal (e.g. pé); vogal + consoante + consoante (e.g. instante); consoante + vogal + consoante (e.g. lar); consoante + vogal + vogal (e.g. lei); consoante + consoante + vogal (e.g. trimestre); consoante + vogal + consoante + consoante (e.g. monstro); consoante + consoante + vogal + consoante (e.g. três); consoante + consoante + vogal + vogal (e.g. grau); consoante + consoante + vogal + consoante + consoante (e.g. transporte); e consoante + consoante + vogal + vogal + consoante (e.g. claustrofobia).

línguas, pois garante uma representação uniforme e universalmente compreensível dos sons. No presente trabalho, recorreremos ao IPA para a transcrição e análise dos dados de fala e, por isso, o disponibilizamos no Anexo A.

3.1.4. Fonologia e processos fonológicos

Nesta seção, apresentamos os processos fonológicos que parametrizam esta pesquisa. De acordo com Silva (2012, p. 80),

processos fonológicos segmentais são alterações de fones ou de fonemas. Por tratar de unidades tanto da Fonética quanto da Fonologia, esse fenômeno deveria receber dois termos: processos fonéticos e processos fonológicos. No entanto, convencionou-se usar apenas a expressão “processos fonológicos”.

Processos fonológicos, assim, são fenômenos que acontecem na língua e explicam a ocorrência de certas variantes e modificações nos sons em determinados contextos. Nesta pesquisa, analisamos os processos fonológicos enquanto indicadores da origem do *input* linguístico. Considerando o momento em que a criança foi inicialmente exposta à língua, isto é, durante a primeira infância, podemos comparar sua produção fonológica tanto com os padrões característicos de determinada região do Brasil, previamente descritos por pesquisas geolinguísticas, quanto, como é feito nesta pesquisa, com a produção dos seus pais.

Callou e Leite (1990) explicam que os processos fonológicos podem acrescentar ou alterar traços, como a sonoridade, bem como eliminar ou inserir segmentos ou sons. Essas alterações ocorrem sistematicamente e podem afetar apenas o nível fonológico ou apenas o nível fonético da língua. Elencamos a seguir, no Quadro 2, os processos fonológicos que serão objetos de análise na produção oral dos falantes de herança, característicos do PB ou específicos de algumas variações dialetais da língua.

Quadro 2 – Processos fonológicos do PB

<i>i) Processos que acrescentam traços ou mudam a especificação dos traços:</i>
assimilação: quando um fonema ou segmento adquire propriedade de um segmento adjacente e se torna semelhante a ele: o[z m]eninos.
nasalidade: quando uma vogal oral se torna nasal devido à assimilação de uma consoante nasal: b[ã]nana.
palatalização: quando um fonema que não é palatal é pronunciado como palatal: toma[tʃ]e.
harmonização vocálica: é um tipo de assimilação e acontece quando a altura das vogais médias /e/ e /o/ pretônicas se torna igual à altura da vogal da sílaba tônica: f[i]liz e f[u]rmiga.
redução vocálica: quando uma vogal se torna mais curta, menos sonora, mais baixa em relação à entonação ou mais central em relação à qualidade, ou quando neutraliza alguns contrastes vocálicos em sílabas átonas: pér[ʊ]la.
vocalização: quando uma consoante é convertida em uma vogal, ou às vezes em um <i>glide</i> : Brasi[w].
<i>ii) Processos que inserem segmentos:</i>
ditongação: quando um núcleo de sílaba simples (uma vogal pura) é convertido em um ditongo: carangu[ej]jo.
<i>iii) processos que apagam segmentos:</i>
monotongação: quando um ditongo se torna um monotongo ou um núcleo de sílaba simples: f[e]ra.
apócope: quando há a perda ou omissão de um ou mais segmentos do final de uma palavra: cantar como [kẽ'ta].

Fonte: elaborado pela autora (2026), com base em Callou e Leite (1990) e Trask (1996).

Além da compreensão de como são produzidos e representados, é preciso compreender como os sons também se organizam em padrões abstratos, de modo a estruturar o sistema linguístico, para além de sua dimensão física e articulatória. É nesse ponto que a fonologia se torna central: ao investigar as regras que organizam o funcionamento dos sons em determinada língua e os processos fonológicos que afetam esses sons quando produzidos em contextos específicos.

A fonologia (ou fonêmica), portanto, é “a ciência que estuda a organização gramatical dos sons das línguas” (Cristóvão Silva, [20--?], [s.p.]), investigando padrões abstratos e regras mentais que organizam esses sons no sistema linguístico. Sendo os fonemas unidades da língua, e os sons ou fones unidades da fala, “a realização fônica em si vai interessar à fonética, à fonologia interessa a oposição dos sons dentro do contexto de uma língua dada” (Callou; Leite, 1990, p. 37). Segundo Cristóvão Silva (2005, p. 118), um dos objetivos principais da fonologia é fornecer “o instrumental para a conversão da linguagem oral em código escrito” (Cristóvão Silva, 2005, p. 118). E, para isso, ela utiliza os fonemas nas representações fonológicas. Cada língua apresenta um conjunto específico de fonemas: alguns podem coincidir entre línguas diferentes, enquanto outros podem ser exclusivos de apenas uma.

O fonema é definido como “a unidade sonora que se distingue funcionalmente das outras unidades das línguas” (Cristóvão Silva, 2005, p. 135). Em outras palavras, são os sons utilizados para formar palavras e diferenciar o significado delas, pois possuem valor distintivo. De acordo com Cristóvão Silva (2003, p. 294),

em todos os modelos fonológicos clássicos procede a noção de contraste fonêmico e alofonia (e podemos dizer também de neutralização). O contraste fonêmico define fonemas, que são as unidades presentes nas representações fonológicas. O clássico teste de ‘pares mínimos’ determina o contraste fonêmico entre as unidades fonológicas.

Sons que possuem valor distintivo, por exemplo, [t] e [d] em [t]a[t]o e [d]a[d]o ou [f] e [v] em [f]aca e [v]aca, constituem um par mínimo. Se dois sons constituem um par mínimo, dizemos que esses sons são fonemas de uma língua, pois são sons com valor distintivo nela. Se não encontramos pares mínimos (nem pares análogos de sons foneticamente semelhantes), dizemos que são alofones dessa língua. Alofones, também chamados de variantes, correspondem às diferentes realizações fonéticas de um mesmo fonema que ocorrem em distribuição complementar. Além disso, uma alofonia pressupõe a observação do critério de semelhança fonética (Cristóvão Silva, 2003). Essas realizações não são aleatórias: seguem regularidades que podem ser descritas por processos fonológicos, os quais explicam por que determinadas modificações ocorrem em contextos específicos.

Câmara Junior (1999) divide as variantes, ou alofones, do sistema consonantal em dois grandes grupos: as variantes posicionais e as variantes livres. De acordo com

Cristófaros Silva (2005, p. 135), “variantes posicionais são alofones que dependem do contexto e variantes livres são alofones que não dependem do contexto”. A alofonia posicional, segundo Câmara Junior (1999), ocorre quando as variantes assumem traços dos sons vizinhos ou mudam o ponto de articulação pela posição do fonema. Câmara Junior (1999, p. 34) explica:

Os alofones posicionais têm muita importância para caracterizar o conjunto de fonemas da língua. Eles dão o sotaque local da nossa fala, distinguindo, por exemplo, o falar do Rio de Janeiro e o de São Paulo, e, até, de maneira geral, a pronúncia brasileira e a portuguesa.

A palatalização de [t] e [d] é um exemplo de alofonia posicional: as oclusivas alveolares [t, d] se manifestam como as africadas correspondentes [tʃ, dʒ] sob influência da vogal alta anterior [i] e suas variantes [ɪ, ɪ̃] ou do *glide* [j], resultado de assimilação, como em [tʃ]ia e [dʒ]ia. Sobre esse fenômeno, Cristófaros Silva (2005) explica que [t] e [tʃ] são alofones do fonema /t/ assim como [d] e [dʒ] são alofones do fonema /d/; nesse caso, [t] e [d] ocorrem, respectivamente, como [tʃ] e [dʒ] diante de /i/ (e.g.: [tʃ]ia e [dʒ]ia), mas como [t] e [d] nos demais contextos (e.g. [t]udo e [d]ou). Cristófaros Silva (2003, p. 294) elabora que

as sequências sonoras /tʃ, dʒ/ deverão ocorrer como (africada+[i]) – como decorrência do processo de palatalização. As sequências de (africada+vogal diferente de [i]) não são esperadas, pois consoantes africadas somente ocorrem quando seguidas de [i].

Além disso, a autora explica que “os segmentos envolvidos no processo de palatalização – ou seja, t, d, tʃ, dʒ – compartilham certas propriedades articulatórias, tendo, portanto, semelhança fonética, “o outro critério de definição de alofonia” (Cristófaros Silva, 2003, p. 294). Por fim, a palatalização de oclusivas alveolares pode ou não acontecer no PB, ou seja, é um processo opcional da língua, como também aponta Cristófaros Silva (2003). Câmara Junior (1999) e Monaretto, Quednal e Hora (2001) comentam que é um fenômeno atestado em diferentes falares do PB.

O outro tipo de alofonia “é o da variação livre, quando os falantes da língua divergem na articulação do mesmo fonema ou um mesmo falante muda a articulação conforme o registro em que fala” (Câmara Junior, 1999, p. 34). As variantes livres, segundo Câmara Junior (1999), podem ser típicas de um grupo regional ou ocorrer de acordo com idade, sexo ou outra característica da comunidade de falantes. Como

alofonia de variação livre, há, por exemplo, as fricativas alveolares [s, z] em posição pós-vocálica, que podem ser: i) palatalizadas e pronunciadas como [ʃ, ʒ] quando não seguidas de vogal ou de outra consoante fricativa alveolar, por exemplo e[ʃ]tudei e a[ʒ]ma nos falares do Rio de Janeiro e do Recife; ou ii) não palatalizadas e pronunciadas como [s, z], como em e[s]tudei e a[z]ma nos falares de São Paulo e de Porto Alegre.

Outros exemplos de variação livre são as diferentes pronúncias do “r” ortográfico em posição pós-vocálica, em final de sílaba (coda ou declive) ou em final de palavra. Para ilustrar, a palavra *mar* pode ser pronunciada como ma[r̃] (por um paulista), ma[h] (por um mineiro de BH), ou ma[x] (por um carioca) (Cristófaros Silva, 2005). Esse som também faz parte do nosso interesse investigativo, pois, como explicado, a realização do “r” ortográfico em posição pós-vocálica está diretamente associada à variação dialetal do PB.

O último segmento consonantal que faz parte da nossa análise também ocorre em final de sílaba (coda ou declive) ou em final de palavra: o “l” pós-vocálico. Em posição final de sílaba ou de palavra, o “l” pode ser realizado de duas maneiras: como uma lateral alveolar velarizada, Brasi[l̥], que é a pronúncia típica de PE; ou vocalizado, como a semivogal, Brasi[w], pronúncia típica do PB (Cristófaros Silva, 2005). Trata-se de um segmento particularmente relevante para a análise, uma vez que a primeira etapa do estudo experimental consiste em tarefas de leitura. Nesse contexto, é plausível supor que um aprendiz estrangeiro da língua, por exemplo, realizaria o fonema /l/ em posição pós-vocálica como [l̥] em Brasi[l̥], e não da forma mais típica do PB, Brasi[w]. Assim, observaremos se os falantes de herança reproduzem aspectos fonético-fonológicos característicos do PB. Os casos de variação consonantal aqui discutidos correspondem justamente aos fenômenos a serem examinados na fala dos participantes desta pesquisa.

Já em relação às vogais, também nos concentramos em aspectos relacionados à variação livre. Segundo Lee e Oliveira (2003, p. 1), “o PB se afastou, do ponto de vista fonológico, do PE em muitos aspectos”, e um deles é a distinção entre vogais abertas e fechadas, que é feita no PE mas não no PB. Por exemplo, no PB utilizamos pr[ɛ]gar ou pr[e]gar tanto para “conduzir um sermão” quanto para “colocar prego”; já no PE, pr[e]ga-se um sermão e pr[ɛ]ga-se um prego. Há consenso na literatura de que o PB possui dois grandes grupos de dialetos: o do norte, que possui um timbre aberto para as vogais pretônicas médias (e.g.: m[ɛ]nina e gr[ɔ]selha), e o do centro-sul, que

apresenta para essas mesmas vogais um timbre fechado (e.g.: m[e]nina e gr[o]selha) (Lee; Oliveira, 2003; Callou; Leite, 1990; entre outros). As vogais do PB, portanto, sofrem variação de acordo com a posição na estrutura acentual da palavra: na posição tônica, a pauta vocálica é completa e estável: [a, ɛ, e, i, ɔ, o, u]; na posição pretônica, a pauta é variável e instável: [a, ɛ ~ e ~ i, ɪ, ɔ ~ o ~ u, ʊ]; na posição postônica, a pauta é reduzida, menos variável e menos instável: [ɪ, e, ʊ] (Lee; Oliveira, 2003).

A variabilidade e a instabilidade na posição pretônica das vogais médias do PB constituem exemplos de variação livre, pois ocorrem de acordo com a região e seu dialeto e não acarretam mudanças de sentido. Por isso, a variação, em posição pretônica, das vogais [ɛ ~ e ~ i] e [ɔ ~ o ~ u] “acarreta marca de variação dialetal geográfica” (Cristóvão Silva, 2005, p. 81). Para ilustrar, as palavras “Recife” e “colina” podem ser realizadas como R[ɛ]cife, R[e]cife ou R[i]cife e c[ɔ]lina, c[o]lina e c[u]lina, respectivamente, a depender do dialeto regional do PB. Já na posição postônica no PB, as vogais médias altas [e, o] podem ser pronunciadas como vogais altas [i, u] em postônicas finais (e.g.: hoj[ɪ] e suc[ʊ]) ou em sílabas átonas (e.g.: m[ɪ] e η[ʊ]), e a vogal baixa central arredondada [a] pode ser pronunciada como vogal média baixa central não arredondada frouxa [ɐ]. Esse enfraquecimento da vogal chama-se redução vocálica (Trask, 1996).

Processo similar ocorre quando a altura das vogais médias [e] e [o] pretônicas se torna igual à altura da vogal da sílaba tônica (e.g.: f[i]liz e f[u]rmiga). Esse processo fonológico é chamado de harmonização vocálica e é marcado pela “tendência a harmonizar a altura da vogal pretônica com a da vogal tônica quando esta é átona” (Câmara Junior, 1999, p. 81). A produção de vogais pretônicas e postônicas pode demonstrar a habilidade fonético-fonológica de falantes de PB como LH em relação a características tanto gerais quanto dialetais da língua. Como mencionado, as vogais em posição tônica não apresentam variação de pronúncia, pois a pauta vocálica é completa e estável. Dessa maneira, as vogais tônicas analisadas no estudo experimental constituem nosso grupo controle.

Outros fenômenos comuns nos falares do PB são a ditongação e a monotongação. Ditongação é o fenômeno fonológico de inserção de uma semivogal alta após a vogal tônica (Bisol, 1989). Souza (2018, p. 46) complementa que:

No PB, a ditongação ocorre, em alguns dialetos, geralmente, em vogais tônicas em final de palavras, como por exemplo, em rap[aj]z ~

rap[a]z; fregu[e]js ~ fregu[e]s; ou ocorre em vogais tônicas seguidas de consoantes palatais, como em cerv[e]jja ~ cerv[e]ja; ou em hiatos como em Andr[e]ja ~ Andr[e]a.

A ditongação do núcleo da sílaba tônica seguido das fricativas alveolares pós-vocálicas (e.g.: tr[e:jz]; d[ɛ:jz]; portug[e:jz]), especificamente, constitui um traço distintivo do PB em relação ao PE (Silva, 2014). Já a monotongação é o processo fonológico que apaga a semivogal de ditongos decrescentes, transformando-os em monotongos, como em f[e]ra para “feira” e ç[o]ro para “couro” (Souza, 2018).

Ainda em relação às vogais, também nos interessam as características fonéticas dos sons nasais. Observaremos se ocorre nasalidade em vogais pretônicas que são tipicamente orais, mas podem ter sua realização nasalizada por serem seguidas de uma consoante nasal (e.g.: b[ẽ]nana; n[ẽ]morado; M[ẽ]naus). Cristóvão Silva (2005) explica que são chamados de nasalidade os casos em que a articulação (ou não) da vogal nasal não causa diferença de significado (e.g.: j[ẽ]nela *versus* j[a]nela). É importante pontuar que esse fenômeno se difere da nasalização de vogais, em que a vogal é obrigatoriamente nasalizada para se diferenciar de outra palavra (e.g.: mito *versus* mintto). Assim, na nasalidade, a ocorrência de vogais nasais é opcional e “marca a variação dialetal. Variantes nordestinas parecem preferir a nasalidade. Variantes paulistas, por outro lado, expressam uma falta de preferência no uso da nasalidade” (Cristóvão Silva, 2005, p. 93).

Adicionalmente, também verificaremos a produção de ditongos nasais (e.g.: n[ẽw]; m[ẽɪ]; m[ũi]to) (Battisti; Vieira, 2001), que “em português são sempre decrescentes e constituem portanto uma sequência de [vogal nasal-glide]” (Cristóvão Silva, 2005, p. 99). Ditongos nasais são um som bastante específico da nossa língua, sendo o ditongo nasal final uma idiosincrasia da língua portuguesa. No PE, inclusive, há uma preferência pelo ditongo nasal final /ẽw/, uma vez que substantivos comuns como garçom, acordeom e elétron no PB são garção, acordeão e elétrão no PE, assim como substantivos próprios como Irã, Islã e Amsterdã no PB são Irão, Islão e Amsterdão (ou Amesterdão) no PE. Como é um ponto de diferença fonética entre o português e o inglês (a LM dos falantes de herança que participaram do estudo), a pronúncia de ditongos nasais pode nos revelar informações importantes sobre a produção da língua herdada.

Todos os aspectos aqui descritos constituem os fenômenos consonantais e vocálicos que procuramos identificar no nosso experimento, na produção oral tanto

dos falantes de PLH quanto dos seus pais, com o intuito de verificar se são similares. Isso é relevante porque, como aponta Câmara Junior (1999, p. 34),

o grande problema de quem fala uma língua estrangeira não é a rigor a má reprodução dos alofones, mas o de emitir os verdadeiros traços distintivos dos fonemas, sem insinuar, sem sentir os traços distintivos dos fonemas mais ou menos semelhantes da língua materna, às vezes com confusões perturbadoras e cômicas.

No entanto, enquanto os aprendizes de língua estrangeira enfrentam principalmente a dificuldade de controlar a interferência²⁶ da LM na produção fonêmica, os falantes de herança podem evidenciar outras dinâmicas de variação e manutenção dos aspectos fonético-fonológicos da língua que aprenderam na infância.

3.1.5 Variação dialetal

Ao considerar os processos fonológicos do PB, é importante pontuar que eles não se manifestam de forma homogênea na fala de todos os brasileiros. Isso se explica pela variação dialetal. Definida como o “processo pelo qual duas formas podem ocorrer no mesmo contexto com o mesmo valor referencial/representacional, isto é, com o mesmo significado” (Coelho *et al.*, 2015, p. 16), a variação existe em todas as línguas. A título de exemplo, no PB, os vocábulos “mexerica”, “tangerina” e “bergamota” são nomes usados para o mesmo referencial: uma fruta cítrica, de aroma forte e cor alaranjada, que geralmente é descascada com a mão. O valor referencial é o mesmo, o falante apenas “escolhe” qual variante usar. A variação é um fenômeno intrínseco às línguas, que não compromete a qualidade nem a possibilidade de comunicação entre os falantes. Além disso, a forma como falamos possui um significado sociolinguístico que, além de elucidar ao interlocutor sobre qual referencial estamos falando, diz um pouco “sobre o local de onde viemos, o quanto estamos inseridos na cultura letrada dominante de nossa sociedade, quando nascemos, com que grupo nos identificamos, entre várias outras informações” (Coelho *et al.*, 2015, p. 16).

²⁶ Segundo Trask (1996), a interferência pode ser definida como imperfeições no uso de uma língua como resultado da influência de outra língua, como um “sotaque estrangeiro” ao falar uma segunda língua.

A fala característica de determinado grupo é chamada de variedade ou dialeto, que pode ser especificada a partir de critérios geográficos ou sociais, fatores como gênero e idade, ou ainda a partir da combinação desses diferentes critérios. Gnerre (1985), em seu livro “Linguagem, escrita e poder”, afirma que o valor de uma variedade linguística reflete o poder e a autoridade que seus falantes possuem em determinada sociedade. Isso significa que existem variedades consideradas superiores e outras inferiores sem qualquer respaldo científico. Nesse sentido, variedades linguísticas são frequentemente classificadas e valorizadas de acordo com a hierarquia dos grupos sociais que as usam. A variação constitui parte da identidade linguística de seus falantes e pode ser encontrada nos níveis fonológico, morfológico, sintático, lexical e discursivo (Coelho *et al.*, 2015). Nosso estudo se foca, especificamente, na variação dialetal regional no nível fonético-fonológico. As línguas apresentam ampla diversidade dialetal, e as características dos diferentes dialetos não só constituem um elo com os falantes nativos do PB, mas também exercem um papel de identidade de falantes de PLH.

A identidade linguística de um falante é constituída em parte pelas variedades dialetais que ele fala. Por isso, este trabalho investiga os aspectos da fala tanto de falantes de PLH quanto de seus pais que possam caracterizar o português em sua variedade brasileira e, mais especificamente, que possam caracterizar a variação dialetal regional no nível fonético-fonológico. São eles: na produção de consoantes, analisamos a palatalização ou não de [t, d] diante de /i/, a palatalização ou não de [s, z] pós-vocálico, a pronúncia do “r” pós-vocálico e a vocalização do [l] pós-vocálico; na produção de vogais, analisamos os ditongos nasais, a redução vocálica em sílabas átonas ou postônicas finais, a nasalidade, a ditongação e a monotongação em posição tônica e a redução vocálica ou não das vogais médias anteriores e posteriores na posição pretônica.

A produção de aspectos fonético-fonológicos característicos do PB e da variedade dialetal herdada é uma capacidade que acreditamos estar vinculada à memória procedural. Compreender a variação dialetal fonológica é fundamental não apenas para a descrição linguística, mas também para refletir sobre como falantes de herança se posicionam e são percebidos pelos outros membros de sua comunidade linguística. Esses conceitos e processos descritos são basilares para esta tese, posto que os aspectos fonético-fonológicos investigados na fala dos participantes correspondem às características sonoras próprias do PB e, em particular, da variante

dialetal regional por eles utilizada. Esses aspectos revelam marcas de identidade linguística (dos pais e dos falantes de PLH) e podem ser explicados em termos dos processos fonológicos que estruturam e condicionam a realização dos sons na língua.

Nesta tese, portanto, apoiamo-nos em princípios da fonética como ferramenta para descrever a produção oral, o que permite uma análise detalhada dos sons em sua realização concreta. Contudo, a interpretação dos dados não se restringe ao nível fonético: recorreremos à fonologia para descrever e explicar os processos identificados nas produções. Tendo abordado até aqui esses aspectos fundamentais da fonética articulatória, dos processos fonológicos e da variação dialetal do português brasileiro, elementos indispensáveis para a compreensão da nossa análise, avançamos na apresentação de como a fonética e fonologia têm sido estudadas na literatura em língua de herança.

3.2 INVESTIGAÇÕES FONÉTICO-FONOLÓGICAS NAS LÍNGUAS DE HERANÇA E SUAS REPERCUSSÕES

Nesta seção, averiguamos questões que vêm sendo apontadas na literatura sobre a fonética e a fonologia das línguas de herança, com foco em estudos sobre a produção oral. Além disso, discutimos alguns dos possíveis desdobramentos dos achados desses estudos. Enquanto campo de estudo, a pesquisa em línguas de herança é relativamente recente em comparação com outras áreas da linguística, mas vem se desenvolvendo de forma contínua. Com o crescente interesse da comunidade acadêmica, a área tem se consolidado por meio de pesquisas experimentais e empíricas. Em linhas gerais, sabe-se que a exposição precoce à língua favorece o desenvolvimento de habilidades relacionadas a aspectos segmentais do sistema sonoro, ao passo que os traços prosódicos parecem estar entre os componentes mais vulneráveis da competência fonológica (Polinsky; Scontras, 2019). O objetivo desta seção é apresentar de forma mais detalhada o que estudos têm revelado sobre esse domínio específico, em relação à produção oral²⁷, e como têm contribuído para a

²⁷ Embora o foco desta seção seja a produção oral, vale mencionar que estudos sobre percepção da fala evidenciam que falantes de herança tendem a manter um bom domínio dos contrastes fonêmicos da LH, mesmo quando a exposição ocorreu apenas nos primeiros anos de vida. Algumas habilidades linguísticas são desenvolvidas a partir da experiência auditiva com uma língua já nesse período: bebês pré-verbais aprendem sobre padrões entoacionais e rítmicos, e recém-nascidos aprendem a agrupar sons distintos da fala em consoantes e vogais relevantes para sua língua durante o primeiro ano de vida. Essas

descrição e modelagem da gramática mental de falantes de herança, de modo geral. Assim, apresentamos um panorama do estado da arte sobre estudos fonéticos e fonológicos no âmbito das línguas de herança, em uma reflexão sobre seus avanços, lacunas e direções emergentes.

Na literatura, a investigação em fonética e fonologia de LH parte, em geral, de duas motivações principais. A primeira delas é que há muitas pesquisas sobre a aquisição de L1 em crianças e de L2 em adultos, mas poucos são os estudos sobre a competência fonético-fonológica de falantes de herança (Flores; Rato, 2016); a segunda motivação diz respeito à observação recorrente de que falantes de herança têm pouca ou nenhuma dificuldade com a compreensão auditiva e podem soar como um falante nativo, ainda que possam apresentar lacunas significativas em estruturas gramaticais ou conhecimento vocabular (Chang, 2021).

Como discutido, falantes de herança constituem um grupo com características de aquisição particularmente específicas: eles tendem a ser expostos à LH desde o nascimento, mas essa exposição é limitada pelo contato familiar e pela presença de outra língua socialmente dominante na comunidade. Outra constatação é que, em estudos comparativos, são classificados por falantes nativos como “não exatamente nativos”. Em contrapartida, se comparados com aprendizes de L2, costumam ter desempenho superior (Flores; Rato, 2016). Isso se explica, grosso modo, pela exposição precoce à língua, cujo aspecto fonológico permanece bem preservado em sua condição de LH, embora certos elementos fonéticos não correspondam à realização típica de falantes nativos. Desse modo, na literatura sobre fonética e fonologia em LH, as investigações concentram-se em similaridades e diferenças em relação aos falantes nativos e aos aprendizes de L2.

No intuito de mapear o estado atual da pesquisa em fonética e fonologia de línguas de herança e traçar direções para investigações futuras, Charles Chang (2021) revisa o que os trabalhos têm revelado sobre a produção oral de falantes de herança. Trata-se de um estudo amplo, que abrange várias línguas e que compila uma grande variedade de achados da área. Dentre aqueles que interessam aos propósitos deste trabalho, de modo geral, o autor aponta que há certa diversidade nas pesquisas sobre sistemas sonoros de LHs; todavia, a consistência dos resultados tem levado a

categorias perceptivas, uma vez adquiridas, podem persistir mesmo após a interrupção da exposição à língua (Au *et al.*, 2002).

um consenso de que a exposição precoce a uma LH leva a uma aprendizagem fonética e fonológica significativa. Ainda assim, foi atestado que esse tipo de conhecimento na LH tem variações consideráveis, relacionadas a: i) fatores linguísticos estruturais (e.g. contexto fonológico ou proximidade com a língua majoritária); ii) fatores sociolinguísticos (e.g. geração de imigrante ou idade de contato reduzido com a LH); iii) fatores de *input* e uso (e.g. proficiência ou dominância linguística); e iv) fatores metodológicos (e.g. variáveis dependentes ou dificuldade da tarefa) (Chang, 2021).

Em relação às características gerais de produção oral, falantes de herança têm bom desempenho nessa habilidade (cf. Au *et al.*, 2002; Knightly *et al.*, 2003; Oh *et al.*, 2003; Flores; Rato 2016). A produção de falantes de herança geralmente é classificada como intermediária: é mais próxima da produção de nativos do que de aprendizes de L2, mas ainda assim não é idêntica. No entanto, Chang (2021) observa que há uma lacuna no que diz respeito a quais aspectos específicos da produção geram essa impressão de diferença. Algumas pesquisas, com o intuito de elucidar a questão, coletam dados acústico-fonéticos para comparar a realização de propriedades segmentais específicas de falantes nativos, de falantes de herança e de aprendizes de L2. Essas investigações, segundo Chang (2021), são baseadas em teorias de aquisição fonética e fonológica de L2 e abrangem diversos domínios fonéticos (segmentais e suprasegmentais), tipos de consoantes e vogais, propriedades acústicas e perceptivas, além de fatores sociolinguísticos, demográficos e cognitivos que podem influenciar o desempenho dos falantes de herança.

Um dos segmentos mais investigados é a produção segmental de oclusivas, amplamente analisada por meio de medidas como o VOT (do inglês, *voice onset time*)²⁸ (cf. Au *et al.*, 2002; Knightly *et al.*, 2003; Oh *et al.*, 2002; entre outros). Os achados são, em sua maioria, consistentes e revelam que falantes de herança produzem valores de VOT semelhantes aos de falantes nativos, diferentemente dos aprendizes de L2. As vogais constituem outro segmento que tem sido objeto de estudo, analisadas em relação à distância fonética entre línguas, ao contexto fonológico e às propriedades acústicas, como os formantes vocálicos (geralmente F1 e/ou F2). Alguns resultados, segundo Chang (2021), evidenciam que sons da LH

²⁸ De modo simplificado, VOT refere-se ao período que vai desde o início da liberação de uma consoante oclusiva até a vibração das pregas vocais com o início da sonoridade do segmento seguinte (Au *et al.*, 2002).

distantes de sons da língua majoritária geralmente são percebidos como diferentes e, por isso, são menos sujeitos à assimilação interlinguística. Outro achado está relacionado à boa distinção entre as línguas envolvidas: falantes de herança produzem vogais posteriores arredondadas na LH com valores de F2 significativamente diferentes da produção dessas mesmas vogais na língua majoritária. Desse modo, os resultados sugerem que falantes de herança percebem com mais distinção as diferenças fonéticas sistemáticas entre os sons da LH e da língua majoritária.

Em relação aos aspectos suprasegmentais, o autor comenta que os estudos são mais recentes e menos comuns, mas que elementos como acento lexical, qualidade de voz, tom lexical e entoação já foram investigados. Os resultados revelaram padrões complexos e influências cruzadas entre as línguas envolvidas. De modo geral, as diferenças encontradas nas produções de falantes nativos, de falantes de herança e de aprendizes de L2 não são previsíveis e variam de acordo com fatores linguísticos, sociais e individuais, como dialeto, tipo de exposição e contexto de uso. Essa variabilidade do grupo de herança ilustra o desafio de tratá-los como um grupo homogêneo e reforça a importância de análises centradas no indivíduo. No que diz respeito à entoação, por exemplo, os dados de falantes de herança tendem a divergir dos dados de falantes nativos com mais frequência do que ocorreu com aspectos segmentais.

Chang (2021) observa que essa disparidade pode parecer inesperada se levarmos em conta que falantes de herança são expostos à prosódia da LH precocemente, quando bebês, ainda no útero; contudo, ele ressalta que é preciso considerar que as propriedades prosódicas da língua majoritária geralmente se desenvolvem de forma prolongada ao longo da vida, diferentemente das propriedades da LH. O crucial é compreender que a discrepância no nível suprasegmental lança luz sobre o fato de que falantes de herança se assemelham a nativos em termos segmentais, mas não em termos suprasegmentais: não é incomum encontrar estudos em que eles são descritos como possuidores de um “sotaque de herança”²⁹.

²⁹ O termo “sotaque de herança” é utilizado em alguns estudos para descrever a tendência de monolíngues nativos de perceber falantes de herança como não nativos, mesmo quando as diferenças de pronúncia são sutis (cf. Polinsky, 2018). Por outro lado, Polinsky e Scontras (2019, p. 1, tradução nossa) pontuam que essas definições, “destinadas a caracterizar nitidamente um grupo heterogêneo de indivíduos, costumam ser idealizadas,

Nesse sentido, Chang (2021) também pontua que investigações focadas em como nativos percebem o sotaque de falantes de herança e de aprendizes de L2 mostram que o sotaque de herança apresenta mais variabilidade em suas avaliações (cf. Rato *et al.*, 2015; Flores; Rato, 2016). Ou seja, aprendizes de L2 são consistentemente classificados como “estrangeiros”, enquanto falantes de herança recebem classificações inconsistentes, percebidos ora como “nativos”, ora como “estrangeiros”. O autor comenta que as razões para essa variação podem estar relacionadas a fatores como menor familiaridade dos avaliadores com falantes de herança ou grande variação na pronúncia da população de herança (ou uma combinação desses aspectos). Mesmo sem um consenso sobre a origem de tal variação, há um padrão evidente que reforça a ideia de que os falantes de herança constituem um grupo peculiar, que se difere tanto dos aprendizes de L2 quanto dos nativos.

Há, ainda, estudos comparando a produção de falantes de herança na língua majoritária com outros nativos monolíngues, e os resultados sugerem, também segundo Chang (2021), que, tanto no nível de sotaque global quanto de inteligibilidade, as produções de ambos os grupos tendem a ser quase indistinguíveis na língua majoritária. Isso ajuda a desmitificar um senso comum e confirma evidências consolidadas na literatura sobre bilinguismo: ser falante de herança, isto é, ter aprendido uma língua em casa antes da aquisição da língua majoritária, não traz prejuízos cognitivos ou linguísticos na aquisição ou aprendizagem da segunda língua.

Em linhas gerais, a revisão da literatura por Chang (2021) evidencia que a aquisição e/ou contato precoce com uma LH proporcionam vantagens fonéticas e fonológicas duradouras, mesmo diante de mudanças na proficiência e no uso ativo da língua. As habilidades fonético-fonológicas de falantes de herança descritas nos estudos revisados pelo autor não são regulares, apresentando variações de caráter sociolinguístico ou estrutural ou na dominância e proficiência, por exemplo. Contudo, esses achados permitem aprofundar o conhecimento empírico sobre falantes de herança, além de reforçarem a necessidade de se tratar essa população como um grupo heterogêneo, fora das noções tradicionais do termo “falante nativo”.

assim como o é o falante ideal (cf. Chomsky, 1965) ou o bilíngue verdadeiramente equilibrado (Grosjean, 2010)”.

Contribuem, também, para o desenvolvimento de metodologias pedagógicas que levem em conta a complexidade das suas trajetórias linguísticas.

Ao final do seu texto, Chang (2021) afirma que o campo de estudos sobre fonética e fonologia das LHs se mostra aberto tanto para uma ampliação teórica e conceitual quanto para inovações metodológicas. Entre os caminhos apontados pelo autor para pesquisas futuras, há espaço para investigações sobre LHs ainda pouco estudadas assim como para o preenchimento de lacunas em LHs amplamente analisadas, como aspectos suprasegmentais, entoação e ritmo, por exemplo. Inserida nesse contexto, a presente pesquisa apresenta uma contribuição significativa para área, pois analisa dados do português, uma língua ainda pouco explorada como LH, com foco na produção da variação dialetal do PB.

Entre os trabalhos mencionados por Chang (2021), merece destaque o estudo de Au *et al.* (2002), que oferece uma análise sobre os benefícios a longo prazo da exposição passiva à língua durante a infância. As autoras investigaram se adultos, ao aprender uma língua, teriam um domínio da sua fonologia e morfossintaxe mais próximo do de um nativo se tivessem ouvido essa língua regularmente durante a infância, em comparação com aqueles que não a ouviram. A investigação concentrou-se na fonologia e morfologia porque, segundo Au *et al.* (2002), esses aspectos da linguagem parecem fáceis de ser adquiridos por crianças e difíceis de ser dominados por adultos, o que os torna bons parâmetros para revelar os efeitos a longo prazo da exposição à língua na infância. A fundamentação, segundo as autoras, é que crianças privadas de *input* linguístico precoce geralmente não adquirem completamente uma língua, em especial aspectos fonológicos e morfológicos, mesmo se esse *input* fica disponível em momento posterior (Newport, 2006). Desse modo, pode-se inferir que aprendizes de língua tendem a fazer melhor uso de *inputs* linguísticos relevantes em determinadas fases do desenvolvimento maturacional.

O estudo de Au *et al.* (2002) foi conduzido por meio de uma comparação entre aprendizes adultos de espanhol que ouviram a língua regularmente durante a infância e outros que não tiveram exposição regular ao idioma até os 14 anos. Além disso, foi feita uma comparação entre esses dois grupos com falantes nativos do espanhol, a fim de verificar o quão semelhante era a sua produção em relação a eles. Em um primeiro momento, cerca de 200 alunos do segundo ano de aulas de espanhol de uma universidade de Los Angeles responderam a um questionário sobre seu histórico linguístico e participaram de uma entrevista. Desses alunos, foram selecionados 11

que haviam tido experiência auditiva com a língua na infância e 12 aprendizes típicos de L2, que não haviam tido contato prévio significativo com a língua antes das aulas. O primeiro grupo foi chamado de ouvintes de infância, e o segundo grupo, de aprendizes de L2. Por fim, foram recrutados 10 falantes nativos de espanhol da mesma universidade para fins comparativos. Ao todo, o estudo obteve 33 participantes, e a parte fonológica foi conduzida em três etapas: i) teste de gírias infantis; ii) testes de produção a nível fonético e fonológico; e iii) teste de classificação de “sotaque”.

Em relação ao contato prévio com a língua, as autoras afirmaram que os aprendizes de L2 relataram ter tido exposição mínima (por exemplo, menos de uma hora por semana perto de alguém que pronunciava palavras isoladas ou frases curtas na língua) ou inexistente até os 14 anos, quando começaram a ter aulas de espanhol. Já os ouvintes de infância relataram ter ouvido espanhol informal, falado por falantes nativos, por várias horas por semana, geralmente entre o nascimento e os seis anos de idade; dos seis aos 12 anos, tiveram uma redução na exposição à língua; e aos 14 anos, começaram a ter aulas de espanhol. Para confirmar essas informações, elas avaliaram o conhecimento de todos os participantes a respeito de gírias infantis em espanhol, o que poderia demonstrar a experiência infantil (ou não) com o idioma. Os participantes leram 20 expressões em inglês (como *crybaby* ou *pacifier* – “bebê chorão” e “chupeta” em português) e tinham como tarefa dizer o que significavam em gírias espanholas ou no espanhol informal, da mesma maneira que ouviriam em casa, na vizinhança ou no pátio da escola. Além disso, ouviram 40 gírias infantis em espanhol lidas por um nativo da língua, devendo relatar seu significado em inglês. Como esperado, os falantes nativos tiveram desempenho excelente. Já a performance de ouvintes de infância foi significativamente inferior à dos nativos, mas superior à dos aprendizes de L2. Para as autoras, os resultados dessa avaliação confirmaram uma experiência bastante limitada dos ouvintes de infância em termos de fala e compreensão da língua.

No que se refere à avaliação dos aspectos fonéticos e fonológicos, os participantes foram solicitados a ler em voz alta 36 sentenças em espanhol (a partir do pedido “diga _____ por favor”). Todas continham palavras-alvo com as oclusivas desvozeadas /p, t, k/ e as oclusivas vozeadas /b, d, g/, tanto na posição inicial da palavra (por exemplo, *tacos* e *beso*) quanto na posição intermediária (por exemplo,

notar e jabón). Foram conduzidas análises tanto para o nível fonético quanto para o nível fonológico.

No nível fonético, foram usadas medidas acústicas, como o VOT, para as consoantes oclusivas desvozeadas /p, t, k/. Segundo Au *et al.* (2002), o VOT para essas consoantes é mais longo em inglês do que em espanhol. Sendo assim, essa é uma medida que auxilia a avaliar se a produção oral dos ouvintes de infância se aproxima da dos nativos, no caso de o seu VOT ser mais curto do que o dos aprendizes de L2. Como resultados, averiguou-se que os ouvintes de infância apresentaram VOTs quase idênticos aos dos nativos na posição inicial da palavra, bem mais curtos do que o VOT dos aprendizes de L2; no meio da palavra, o padrão foi semelhante, mas não estatisticamente confiável. Já os aprendizes de L2 apresentaram VOTs mais longos na posição inicial da palavra, o que reflete, segundo as autoras, o fenômeno do fortalecimento inicial atestado na língua inglesa, que é a tendência de os sons serem articulados com mais força no início de uma palavra ou frase. Em geral, os aprendizes de L2 apresentaram VOTs significativamente diferentes do padrão de VOTs dos ouvintes de infância e dos falantes nativos, que apresentaram VOTs praticamente idênticos. Esses dados sugerem que os ouvintes de infância tendem a marcar o limite da palavra prosódica da mesma forma que os falantes nativos de espanhol, enquanto aprendizes de L2 sinalizam esse limite com o alongamento do VOT, como fazem em inglês.

No nível fonológico, foram examinados padrões fonêmicos e uma regra fonológica chamada lenição³⁰, que constitui uma diferença fonêmica entre as fonologias das línguas espanhola e inglesa. No espanhol, o fenômeno de lenição pode ser observado quando uma oclusiva vozeada espanhola (/b, d, g/) aparece entre duas vogais e o fluxo de ar é apenas parcialmente, e não completamente, obstruído. Uma vez que essas regras não existem em inglês, era esperado que os ouvintes de infância produzissem lenição com mais frequência do que os aprendizes de L2. Como resultados, as autoras verificaram que os ouvintes de infância produziram /b, d, g/ em espanhol com lenição com uma frequência estatisticamente significativa para ambos os contextos intervocálicos (tanto dentro de palavras quanto entre palavras).

³⁰ Segundo Mendes-Junior e Cristóforo Silva (2018, p. 15), “a lenição é compreendida como um fenômeno de enfraquecimento segmental que pode culminar no apagamento de um segmento, geralmente uma consoante”.

Além disso, foram gravados 29 dos 33 participantes do estudo principal (7 nativos, 10 ouvintes de infância e 12 aprendizes de L2) produzindo as 36 frases do experimento (“diga _____ por favor”). Posteriormente, foi pedido a 28 falantes nativos que classificassem o sotaque das consoantes-alvo em uma escala de 5 pontos (1 = sotaque estrangeiro muito forte, definitivamente não nativo; 2 = sotaque estrangeiro forte; 3 = sotaque estrangeiro perceptível; 4 = sotaque estrangeiro leve; e 5 = sem sotaque estrangeiro, definitivamente nativo). Como resultados, os sotaques dos ouvintes de infância foram considerados significativamente mais próximos do padrão nativo do que os dos aprendizes de L2.

Au *et al.* (2002) constataram efeitos positivos na exposição passiva a uma língua a longo prazo: adultos em processo de aprendizagem de uma língua a que foram expostos na infância, ainda que de forma mais passiva, apresentam aspectos fonético-fonológicos e sotaque mais parecidos com os de nativos do que aqueles que não ouviram o idioma regularmente na infância. Os benefícios duradouros de ouvir uma língua durante a infância foram mensurados por meio de análises fonéticas e foram percebidos como reais pelos falantes nativos dessa língua. Além disso, as autoras pontuam que essas vantagens não trazem prejuízos à fonologia da língua dominante, já que as medidas de VOT para /b/ e /p/ em posição inicial de palavra no inglês eram compatíveis com a pronúncia de nativos.

O estudo de Au *et al.* (2002) se concentrou na importância da experiência linguística na infância e seus efeitos a longo prazo. Os dados evidenciaram, segundo as autoras, que mesmo uma experiência “incompleta” na língua durante a infância acarreta efeitos quando o estudo do idioma é retomado na idade adulta. Isso implica que pode haver vantagens práticas em se insistir na transmissão de línguas de herança em comunidades predominantemente monolíngues, mesmo que isso represente um desafio. Ademais, os resultados reforçam a importância de se planejarem currículos bilíngues: se crianças tiverem contato com uma segunda língua, isso pode facilitar o aprendizado dessa língua na vida adulta, uma vez que os efeitos parecem ser perduráveis mesmo quando o contato com a língua é rompido e retomado apenas anos depois.

Adicionalmente, entendendo que seu estudo abria margem para replicação, Au *et al.* (2002) avançaram com dois desdobramentos: uma segunda investigação com o espanhol como LH, com refinamentos, como avaliações adicionais de morfossintaxe, pronúncia e medidas para controlar possíveis fatores prosódicos de interferência (cf.

Knightly *et al.*, 2003); e um novo teste com o coreano como LH (cf. Oh *et al.*, 2002). Não se faz necessário apresentar todos os detalhes desses estudos subsequentes, pois isso resultaria em repetições de tópicos muito similares; cabe apenas destacar que os resultados se mantiveram: ter contato (ainda que passivo) com uma língua na infância traz benefícios mensuráveis a longo prazo, o que reforça a importância da exposição precoce à língua, mesmo que essa experiência seja reduzida após a infância. Por fim, os trabalhos de Au *et al.* (2002), Oh *et al.* (2002) e Knightly *et al.* (2003) serviram como fundamento teórico e metodológico para a dissertação de mestrado de Macer (2014), também focada no coreano como LH. Seus resultados foram consistentes com as pesquisas anteriores: falantes de herança reaprendem padrões fonológicos nativos mais rapidamente do que aprendizes de L2, o que novamente aponta para a vantagem da exposição precoce à língua (Macer, 2014). Como resultados compatíveis foram atestados tanto no espanhol quanto no coreano, fica evidente a possibilidade de replicação do experimento em outras línguas.

A partir a leitura de Chang (2021), Au *et al.* (2002), Oh *et al.* (2002) e Knightly *et al.* (2003), podemos pensar em algumas contribuições de ordem prática da pesquisa em fonética e fonologia para o âmbito das LHs. Identificam-se repercussões em pelo menos três dimensões: i) para o ensino de LHs tanto em escolas quanto em universidades; ii) para a formação de professores de LH e a formulação de políticas públicas; e iii) para os sujeitos falantes de herança. Os estudos aqui revisados sugerem, de modo geral, que falantes de herança possuem bom desempenho em atividades de produção oral, com características de pronúncia próximas às de nativos. Além disso, a exposição passiva à língua durante a infância, mesmo sem produção ativa, parece proporcionar vantagens ao se retomar seu aprendizado na vida adulta. Isso significa que a aquisição e/ou contato precoce com uma LH proporcionam benefícios fonéticos e fonológicos duradouros, mesmo diante de mudanças na proficiência e no uso ativo da língua. Os falantes de herança, que por si só já constituem um grupo com características muito heterogêneas, possuem vantagens no aprendizado que estão sendo reveladas por estudos linguísticos, principalmente se comparados a seus pares, aprendizes de LE. O *input* e a exposição precoce à língua, característicos de falantes de herança, exercem efeito crucial na retomada do aprendizado na vida adulta, enquanto os aprendizes de LE dependem mais de instrução formal e prática intensiva para o desenvolvimento linguístico.

Isso não significa, contudo, que a instrução formal não é benéfica a falantes de herança. Pelo contrário, esses dados indicam que o falante de herança já chega à sala de aula equipado com habilidades de compreensão e produção orais que podem ser desenvolvidas de forma mais eficaz quando o professor reconhece essa vantagem linguística. Sabe-se que o ensino não separa salas de aula para falantes de herança e para aprendizes de LE, o que resulta em professores terem de se encarregar de um público mais heterogêneo do que se imagina. O professor deve não só buscar conhecer o *background* linguístico dos alunos, mas também, sempre que possível, levá-lo em conta ao planejar as aulas, pois o falante de herança pode se beneficiar de abordagens diferentes, inclusive atividades que ativem essas memórias linguísticas latentes. Docentes devem, portanto, buscar maneiras de potencializar esse tipo de informação no processo de ensino e aprendizagem. Tal constatação nos direciona a um ponto crucial: para que haja abordagens diferenciadas no ensino de LH, que valorizem e até mesmo evoquem a experiência linguística do falante de herança, é preciso que os professores sejam formalmente capacitados para este tipo de atuação.

O falante de herança é um aprendiz com características próprias, e o professor que trabalha com esse público deve possuir formação específica na área. É preciso reconhecer o campo de estudos das LHs como independente, não como um braço do ensino de LE, por exemplo. Da mesma maneira, a formação de professores de LH deve ser concebida também como uma área autônoma. Essas repercussões integram o processo de institucionalização da área, que está em crescimento, mas ainda carece de reconhecimento oficial como campo de estudo. Diante das inúmeras pesquisas voltadas ao assunto e das iniciativas por parte das famílias e comunidades ao redor do mundo, o que se percebe é que a área já possui um espaço demarcado em termos acadêmicos e práticos. O que falta é certa validação governamental por meio de políticas públicas, e isso pode acontecer principalmente por meio de relações diplomáticas e consulares.

Ainda que os governos dos países de acolhimento não tenham como prioridade a manutenção da língua de origem dos seus imigrantes, cabe ao país de emigração assumir a responsabilidade de preservar e promover sua língua junto às comunidades emigradas, fortalecendo vínculos com sua diáspora, principalmente considerando a atual conjuntura de deportações ou mesmo os casos de retorno voluntário ao país de origem. Assim, políticas de preservação linguística e cultural em contexto de migração poderão ser formuladas. Sabe-se que, hoje, muitas das iniciativas de manutenção de

LH partem das famílias. No entanto, é preciso pensar também em iniciativas governamentais, via relações diplomáticas, que institucionalizem essa área de ensino. Os resultados dos estudos analisados fornecem base empírica para justificar a criação de espaços educativos de ensino formal de LH desde cedo, voltados para crianças, mesmo que os resultados só se revelem mais adiante na trajetória de aprendizagem.

Por fim, há repercussões também para o sujeito falante de uma LH, que muitas vezes não possui metacognição (Flavell; Wellman, 1977) sobre suas habilidades nessa língua. Falantes de herança, ao tomar conhecimento de que experiências da infância podem gerar vantagens linguísticas de longo prazo, podem se sentir mais confiantes e motivados a retomar os estudos da LH na vida adulta e, ainda, a transmitir sua LH a seus filhos, o que contribui para a manutenção linguística e o fortalecimento de identidade cultural da sua e das próximas gerações. Além disso, se houver, em algum momento, o desejo ou até mesmo a necessidade de retornar ao país de origem da família, essas pessoas possuirão certa bagagem linguística e cultural que poderá atenuar as dificuldades do processo de adaptação no que diz respeito à língua, à cultura ou aos impactos decorrentes do contato com um ambiente diferente daquele a que estão habituadas. A migração seguida do retorno ao país de origem constitui hoje uma realidade mundial, intensificada em alguns casos por deportações. Esse movimento demanda planejamento e políticas que possam minimizar traumas e choques culturais, de modo a promover o bem-estar do indivíduo em um mundo cada vez mais globalizado.

Nesta seção, falamos sobre estudos que investigaram o aspecto fonético-fonológico de línguas de herança no geral. Para finalizar essa discussão, destacamos a escassez de trabalhos que investiguem a fonética e fonologia das LHs. Recorremos à constatação de Rato (2024) de que, na área de aquisição de LH, os domínios fonético e fonológico são um pouco menos investigados em comparação com outras áreas, como a morfologia e a sintaxe. Uma das possíveis razões, destaca a autora, é o que já frisamos anteriormente: falantes de herança geralmente soam como um falante nativo, mesmo apresentando um leve “sotaque”. O mesmo acontece com o PLH: “a pesquisa é muito escassa e pouco se sabe sobre a natureza das representações fonológicas em falantes de português de herança” (Rato, 2024, p. 365,

tradução nossa³¹). Apesar dessa limitação, identificamos trabalhos importantes para o estudo tanto do PE quanto do PB como LH, os quais são o foco das duas seções subsequentes.

3.3 FONÉTICA E FONOLOGIA DO PORTUGUÊS EUROPEU COMO LÍNGUA DE HERANÇA

Nesta seção, discutimos apenas um estudo no contexto da fonética e fonologia do português europeu como LH. Há duas razões para isso: em primeiro lugar, não foram encontradas muitas pesquisas sobre esse domínio do PE como LH; em segundo lugar, como nosso foco é o PB, optamos por não manter a discussão do PE mais restrita. Dito isso, destacamos a pesquisa de Flores e Rato (2016), desenvolvida após resultados promissores de um estudo anterior (Rato *et al.*, 2015). Flores e Rato (2016) investigaram o sotaque de falantes de herança do PE que nasceram, cresceram e ainda vivem na Alemanha e de falantes de herança do PE que nasceram e cresceram na Alemanha, mas retornaram a Portugal. Mais especificamente, elas averiguaram se a idade no momento da emigração, por um lado, e o retorno ao país de origem, por outro, teriam efeito no sotaque de falantes de herança.

Alguns resultados já evidenciados pela literatura serviram de motivação e contextualização para as autoras. Entre migrantes de segunda e terceira geração, há indícios de que o contato com a língua majoritária desde os primeiros anos possa levar a mudanças fonológicas na LH que resultam em pronúncia com aspectos de sotaque, mesmo com exposição precoce à LH. Além disso, estudos sobre atrito linguístico na L1 apontaram que essas mudanças podem ocorrer até mesmo quando há uma imersão de décadas em um novo ambiente linguístico na vida adulta. Esses resultados levaram as autoras a pesquisar as alterações na pronúncia de falantes de herança que cresceram em contextos em que sua LH era língua minoritária e que, em algum momento, passaram a viver no país onde ela é a língua oficial e majoritária. Desse modo, Flores e Rato (2016) verificaram se o sotaque desses falantes foi afetado por alterações no *input* ao longo da vida, como a idade de migração, o tempo de residência

³¹ Do original: “Research is very scarce, and little is known about the nature of phonological representations in heritage Portuguese speakers”.

no país de migração, o tempo de residência no país de origem antes da migração e após o retorno e a idade em que o retorno ocorreu.

Há variáveis, conforme as autoras explicam, que são preditores cruciais na aquisição e na pronúncia de L2, como a idade da aquisição (do inglês, *age of onset of language acquisition* – AOA), a qualidade e a quantidade da exposição e o tempo de residência (do inglês, *length of residence* – LOR). Nesse estudo, no entanto, esses preditores foram abordados de forma diferente, por conta das particularidades e variações que falantes de herança apresentam nesses quesitos. A medida de AOA, por exemplo, se refere ao início da aquisição da L2, e não da LH, adquirida desde o nascimento. A aquisição da língua majoritária pode até afetar o desenvolvimento da LH porque, a partir daí, a LH deixa de ser a única língua na mente do falante. Esse processo ainda interage com as variáveis quantidade e qualidade de *input*. Em relação à quantidade, o contato com a LH tende a se restringir ao âmbito familiar e se reduz quando a criança começa a frequentar a escola, onde é exposta diariamente à língua majoritária. No que diz respeito à qualidade, foram considerados pelas autoras tanto o contato predominante com registros coloquiais da LH quanto a exposição limitada a registros mais formais (geralmente pela escolarização), que são típicos de falantes de herança. Além disso, há a possibilidade de a variedade utilizada no país de origem passar por transformações que a distinguirá do *input* fornecido à segunda geração de migrantes na diáspora. Diante disso, as autoras buscaram compreender em que medida todas essas variáveis contribuiriam para o surgimento de um sotaque marcado na LH.

Os participantes do estudo eram vinte falantes de herança de PE, de segunda geração, que cresceram em localidades em que o alemão era a língua oficial. Dentre eles, dezessete haviam retornado a Portugal e três permaneceram no país de migração. Todos os participantes diferiram no que diz respeito às quatro variáveis principais: idade de migração, idade de retorno, tempo de residência em Portugal e no país de migração. Como grupo controle, participaram cinco alemães aprendizes de PE como L2 considerados altamente proficientes na língua, além de cinco falantes nativos de PE que são monolíngues. Todos esses grupos tiveram suas produções orais avaliadas por outros trinta falantes nativos de PE, estudantes de Linguística Aplicada, e essa classificação se deu com base no nível de percepção do sotaque global nativo (do inglês, *degree of perceived global native accent*).

As amostras de fala foram coletadas a partir de três tarefas de produção semiespontânea: uma entrevista biográfica, um relato improvisado de uma história e descrições de imagens. Para a seleção das amostras de fala a serem analisadas, os seguintes critérios foram considerados: sentenças completas; ausências de desvios morfológicos, lexicais ou sintáticos; ausência de hesitações e de pausas longas; e ausência de informações que pudessem revelar o contexto de migração ou elementos culturais. Foram selecionadas três frases por falante, o que totalizou 90 sentenças. Segundo as autoras, as frases foram concatenadas com intervalo interestímulo (ISI) de dois segundos, o que fornece dados segmentais e suprasegmentais suficientes para avaliação do grau de sotaque nativo. Para apresentar os estímulos aos avaliadores de forma individual e simultânea, foi utilizado um *software* de experimentos de percepção de fala, o TP – versão 3.1, instalado em 30 computadores equipados com fones de ouvido. Foi pedido aos avaliadores para classificarem as amostras de fala em relação ao grau de sotaque nativo (do inglês, *degree of nativeness*) em uma escala Likert de 9 pontos (1 = sem sotaque e 9 = com sotaque forte), em que uma classificação baixa de sotaque estrangeiro indicava um falante percebido como nativo ou quase nativo e uma classificação alta indicava um falante percebido como detentor de forte sotaque estrangeiro.

As autoras formularam cinco hipóteses, das quais duas se confirmaram. São elas: (i) o sotaque de falantes de herança seria classificado como mais próximo ao de nativos e mais claramente distinto daquele do grupo de aprendizes de L2, o que indicaria que a exposição precoce à LH, juntamente com o uso contínuo durante a infância e a adolescência, pode moldar o sotaque de falantes de herança de uma forma que os distingue claramente de aprendizes avançados de L2; e (ii) o grupo de falantes de herança apresentaria maior variação do que as avaliações médias das produções dos nativos, o que sinalizaria que essa exposição, ainda que precoce e ininterrupta, não garante um sotaque nativo: a língua dominante e outros fatores relacionados ao uso da LH pode afetar o sotaque com aspectos não nativos nos níveis segmentais e suprasegmentais.

Nos resultados, observou-se uma diferença clara entre os monolíngues (que foram classificados como nativos) e os aprendizes de PE como L2 (que foram classificados como detentores de sotaque estrangeiro). Sobre os falantes de herança, as autoras descreveram que, independentemente das variáveis relacionadas à idade de migração e ao retorno ao país de origem, o sotaque foi percebido como mais

próximo ao de nativos do que ao de aprendizes de L2. No entanto, houve mais variação na classificação de falantes de herança do que na de nativos, o que as autoras concluíram ser decorrente de aspectos não nativos presentes no sotaque, os quais teriam sido identificados pelos avaliadores.

Por fim, as autoras correlacionaram a idade de emigração e o tempo de residência em Portugal e no país de acolhimento com as avaliações das amostras de fala. Embora nenhuma correlação tenha se mostrado estatisticamente significativa, algumas tendências foram verificadas. Por exemplo, o contato tardio com o alemão e um tempo maior em Portugal parecem favorecer um sotaque mais próximo do nativo no PE como LH, enquanto a maior permanência em ambiente de língua alemã tende a afastar o sotaque do padrão nativo. Esses resultados sugerem que a idade do início do contato com a língua majoritária e o tempo de residência influenciam o quão próxima a LH fica do sotaque nativo. Como desdobramentos futuros, as autoras delinearam a possibilidade de complementar o estudo com análises mais objetivas, que mensurem dados acústicos, uma vez que a avaliação do sotaque global é considerada um método subjetivo que se baseia na percepção individual dos ouvintes/avaliadores.

3.4 FONÉTICA E FONOLOGIA DO PORTUGUÊS BRASILEIRO COMO LÍNGUA DE HERANÇA

A produção acadêmica de estudos sobre a gramática mental de falantes do PLH está em expansão, mas ainda se mostra limitada, principalmente em se tratando do aspecto fonético fonológico, cujo enfoque é sobretudo o PE (cf. Flores; Rato, 2016; Rato *et al.*, 2015). No âmbito ainda incipiente e escasso de trabalhos sobre o PB, nosso estudo prévio se destaca por ter abordado aspectos fonético-fonológicos dessa variedade da língua até então pouco explorados, por meio de análise da produção oral de falantes de herança (Weiss, Fonseca e Candian, 2018; Weiss e Candian, 2019). De fato, não encontramos outros trabalhos com foco específico na fonética e fonologia do PB como língua de herança, o que lhe confere relevância particular. Cabe destacar que essas são também as duas razões pelas quais fomos motivadas a expandir esse estudo para o que foi conduzido na presente tese. Assim, esta seção é dedicada à descrição desse trabalho prévio que nos serviu de inspiração.

Anteriormente, conduzimos uma investigação com foco na variação linguística em nível fonético-fonológico, para verificar a produção oral de adultos falantes de PLH que residem nos Estados Unidos. O objetivo era verificar se falantes de PLH que aprenderam a língua na infância, ao (re)iniciarem os estudos do português na idade adulta, produziram na fala aspectos fonéticos-fonológicos compatíveis com a variedade dialetal do PB da região de origem dos pais. A questão, portanto, era entender se alguém que ouviu a mãe ou o pai brasileiro falando o dialeto regional de Belo Horizonte – MG do PB, por exemplo, mesmo que tenha parado de usar a língua portuguesa, pronunciaria as palavras do modo como um mineiro de Belo Horizonte pronuncia. Nossa hipótese era que sim; entendemos que haveria algo responsável tanto pelo registro quanto pela posterior recuperação dessa habilidade: a memória procedural.

Para a realização desse estudo, obtivemos três falantes de herança norte-americanas, através de contatos pessoais iniciados em um intercâmbio na universidade onde todas estudaram (cf. Introdução). A pesquisa foi realizada em duas fases: (i) formulário *online* e (ii) protocolo de leitura orientada. O formulário tinha a função de coletar informações pessoais das participantes necessárias à preparação da segunda etapa, principalmente sobre: (a) a região de origem do familiar brasileiro; (b) a idade da aquisição da língua portuguesa; (c) o nível de contato com a língua; e (d) o grau de aprendizado formal com a língua, entre outras.

As três informaram que adquiriram o PB (em diferentes variedades regionais) ainda na infância, em casa, via o familiar brasileiro. Todas elas também fizeram viagens regulares ao Brasil durante a infância. Elas relataram que foram perdendo contato com o português ao longo da vida e que voltaram a aprender a língua, agora como LH, na universidade. Outra característica em comum é que as três, durante os estudos universitários, optaram por cursar disciplinas de português com a mesma professora (de origem havaiana); isso sugere que a variedade da língua utilizada pela professora, falante de português como LE, não coincidia necessariamente com a variedade com a qual cada participante teve contato ainda na infância. As informações das participantes que foram coletadas na primeira etapa da pesquisa podem ser visualizadas no Quadro 3:

Quadro 3 – Participantes do estudo de Weiss, Fonseca e Candian (2018) e Weiss e Candian (2019)

Dados Pessoais			
Participante	K	S	L
Idade em 2018	23	21	20
Naturalidade	Califórnia, EUA	Colorado, EUA	Washington, EUA
Familiar brasileiro	Pai	Mãe	Mãe
Origem brasileira	Minas Gerais	Alagoas	São Paulo
Uso da LH			
Aquisição	Em casa e na infância	Em casa e na infância	Em casa e na infância
Uso em casa	Apenas com o pai, às vezes misturam inglês e português aleatoriamente	Apenas com a mãe	Apenas com a mãe
Uso fora de casa	Com família brasileira e com brasileiros em geral (quando tem oportunidade, gosta de praticar)	Com família e amigos brasileiros, principalmente quando está no Brasil	-
Aprendizado da LH			
Vindas ao Brasil	Por dois anos quando era bebê, por um mês quando tinha 15 anos e por três meses quando tinha 20 anos	Visitas anuais desde que nasceu	Morou por um ano quando tinha 12 anos
Aulas de português	Dois meses aos 18 anos e três meses aos 20 anos – EUA	Um mês aos 18 anos – EUA	Um mês aos 18 anos – EUA
Origem da professora	Havaiana		
Habilidades na LH			
Falar	Sim	Sim	Sim
Ouvir/Entender	Sim	Sim	Sim
Escrever	Sim	Sim	Sim
Ler	Sim	Sim	Sim
Outros contatos com a LH			
Amigos	Sim	Sim	Não
TV	Sim	Não	Sim

Filmes	Sim	Sim	Sim
Música	Sim	Sim	Sim
Youtube e streamings	Não	Não	Não
Importância de saber a LH			
Motivação para manter contato com a LH	Amor à língua portuguesa e comunicação com a família brasileira, que não fala inglês	Crescimento da proximidade com a família brasileira e utilidade da língua no âmbito profissional	Conexão com a família, além de admiração pela língua e versatilidade para aprender outras línguas latinas

Fonte: elaborado pela autora (2026), com base em Weiss, Fonseca e Candian (2018) e Weiss e Candian (2019).

Após mapear essas informações, aplicamos um protocolo de leitura orientada que foi montado a partir das informações obtidas com o formulário, para verificar as produções orais das participantes. Considerando o que foi evidenciado sobre os dados da origem do familiar brasileiro, o protocolo foi preparado de modo a incluir palavras cuja pronúncia pudesse variar de região para região. Assim seria possível comparar as produções das falantes. As frases do protocolo continham tanto palavras com possibilidades de pronúncia que têm marcas distintivas da língua portuguesa (ditongos nasais, por exemplo: “não”, “mãe”, “muito”) quanto palavras com pronúncias que variam conforme a região (oclusivas alveolares, por exemplo: “dia”, “sete”). O protocolo foi aplicado através de uma sessão de videoconferência, a qual foi gravada para análise posterior.

Como resultado, verificou-se que as produções das falantes de herança eram próximas das de falantes nativos em termos não só de características gerais do PB, mas também de características específicas do dialeto regional ao qual foram expostas na infância. E eram diferentes da variedade utilizada pela professora pela qual foram instruídas após adultas em aulas de PB na universidade. Vinculamos essa habilidade à memória procedural e a designamos como memória fonológica, defendendo que atua na recuperação de aspectos fonético-fonológicos característicos do PB e da variedade dialetal herdada aprendidos na primeira infância.

Esses achados, aqui resumidos, parecem reforçar a tese de que os falantes de PLH (e de qualquer outra LH, por extensão) assimilam as regras linguísticas a que são expostos sem estarem totalmente conscientes delas e do processo de assimilação em si, assim como falantes nativos o fazem. É certo que ainda há muito

o que se pesquisar, avaliar e testar antes de elaborar generalizações acerca desse grupo de falantes tão diverso e peculiar, como descrito pela literatura. Embora ainda incipientes, as pesquisas sobre fonética e fonologia do PLH começam a lapidar parte da gramática mental de falantes de herança do PB e apontam para a necessidade de novas investigações que se debruçam sobre aspectos fonéticos e fonológicos desse grupo. Nesse contexto, a presente tese propôs aprofundar o estudo anteriormente descrito, com o intuito de preencher parte da lacuna existente na literatura e oferecer uma contribuição concreta a esse campo ainda em desenvolvimento.

Os estudos sobre a fonética e fonologia do PB e do PE como LH aqui descritos contribuem para uma compreensão inicial desse aspecto específico da gramática mental de falantes de PLH. Embora ainda não haja um número expressivo de pesquisas com tal dedicação, esses trabalhos representam um importante ponto de partida. Esse tipo de investigação não só consolida o PLH como campo de estudos, mas também é essencial para a elaboração de materiais didáticos específicos para esse grupo que possui trajetórias de aquisição, características de uso e habilidades linguísticas tão particulares.

3.5 O PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE HERANÇA

Esta seção tem como foco especificamente o português como língua de herança. Destacamos a importância de investigar a gramática mental do falante de PLH, especialmente para subsidiar a elaboração de materiais didáticos específicos. Nesse contexto, discutimos por que recursos destinados ao ensino de língua materna ou língua estrangeira não atendem às necessidades dos falantes de herança, dadas as suas trajetórias de aquisição e habilidades linguísticas particulares. Com isso, indicamos a lacuna que buscamos preencher na área de fonética e fonologia do PB como LH. Apresentamos também as principais iniciativas acadêmicas, curriculares e culturais voltadas para a promoção e a expansão da área, o que contribui para a sua consolidação enquanto campo de estudos.

O estabelecimento das LHs se insere em contextos marcados por fluxos migratórios e mobilidade global, que fazem do contato com a língua por diferentes gerações um fenômeno crescente e complexo. Com a língua portuguesa não poderia ser diferente: falantes de português ensinam, de forma parcial ou integral, sua língua materna a novas gerações que nascem e/ou crescem fora do território de origem, o

que constitui, assim, o português como língua de herança. Essa transmissão pode envolver questões linguísticas, identitárias, afetivas e educacionais. Nesse sentido, o PLH pode ser definido “pelos contextos em que o português e sua cultura são ensinados a filhos de lusofalantes imigrados, em diferentes partes do mundo, e representantes de diferentes línguas-culturas em português” (Mendes, 2015, p. 79). A grande diversidade na proficiência linguística dos falantes de herança é reconhecida na literatura pelos diversos estudos já publicados no âmbito das LHs. Nesse contexto, torna-se relevante compreender como se estrutura o sistema interno de regras especificamente do falante de PLH.

Examinando a literatura da área, algumas línguas já foram bastante estudadas como LH, entre elas o russo (Meir; Polinsky, 2019; Polinsky, 2018; Andrews, 2008; entre outros) e o espanhol (Montrul; Perpiñán, 2011; Anderson, 1999; Silva-Corvalán, 1990; entre outros). Em relação ao português, há trabalhos que descrevem aspectos linguísticos específicos relacionados principalmente à produção e/ou compreensão escrita³². Contudo, ainda não se pode afirmar que a gramática mental dos falantes de PLH tenha sido efetivamente descrita. É justamente nesse sentido que a presente pesquisa se propõe a contribuir.

Estudos como esses são extremamente necessários, pois só compreendendo a estrutura de língua do falante de PLH é que materiais didáticos efetivos voltados exclusivamente a essa população poderão ser criados. Atualmente, os professores e educadores ainda precisam recorrer a recursos produzidos para grupos aprendizes de LE ou de LM, e esses materiais têm se mostrado, ao longo tempo, insuficientes para atender a demanda que falantes de herança trazem para a sala de aula. É preciso compreender as particularidades de cada grupo, levando em conta principalmente os processos de aquisição e os usos das línguas.

Aprendizes de LE se diferenciam de aprendizes de LH pois, para os primeiros, o aprendizado da língua acontece em um ambiente formal de sala de aula e, para os últimos, a aquisição se dá em ambiente familiar, através de exposição natural. Dessa forma, os materiais de LE são projetados para ensinar uma nova língua a partir do zero, assumindo que não há proficiência pré-existente e avançando das estruturas mais simples às mais complexas. Esses materiais enfocam os objetivos específicos

³² Em trabalho anterior, descrevemos alguns estudos que analisaram habilidades de falantes de PLH em relação à compreensão oral e produção e/ou compreensão escrita (Candian; Weiss, 2025).

do aprendiz: viagens, negócios, aprovação em provas *etc.* Assim, materiais para iniciantes focam nos aspectos básicos do aprendizado e progridem gradualmente, não levando em conta uma competência prévia nem a necessidade de manter e expandir o uso da língua para outros contextos, e materiais mais avançados apresentam, por exemplo, regras mais complexas que podem já ter sido assimiladas intuitivamente por falantes de LH. Materiais de LE, que ensinam regras básicas ou estruturas avançadas ou que tenham o enfoque na oralidade, não satisfazem as particularidades da população de herança por inúmeros motivos, mas principalmente porque os falantes de LH já podem ter compreendido muitas regras de forma intuitiva e precisam de recursos para manter a fluência e aprofundar a conexão cultural com a língua e o país de origem da família.

Já os falantes de LM se distinguem dos falantes de LH principalmente em termos de oportunidades de uso cotidiano da língua, já que a aquisição em si geralmente possui características semelhantes: acontece na primeira infância, através de interações familiares, aparentemente sem esforço, de maneira gradual e automática e de acordo com o desenvolvimento físico e mental do indivíduo. Entretanto, diferentemente da LH, a LM é a língua oficial do território e é a principal forma de comunicação na vida cotidiana. Por isso, os falantes de LM possuem repertórios linguísticos mais amplos e mais oportunidades de uso da língua do que os falantes de LH. A título de exemplo, falantes nativos costumam dominar (ou precisam dominar, para fins de aprovação em provas e concursos) mais de um registro, principalmente o padrão, enquanto falantes de LH usam a língua “em esferas restritas, predominantemente, como língua oral e coloquial” (Doi, 2006, p. 68).

Materiais produzidos para falantes de LM assumem um alto nível de proficiência e, por isso, não abordam as dificuldades específicas de se aprender a língua em um ambiente bilíngue, como é o caso de uma LH. Esses materiais são caracterizados, quase sempre, por abordar a norma culta e por priorizar exercícios de classificação de palavras e estruturas. Isso é proveitoso para o grupo falante de LM, que precisa desse conhecimento para aprovação em vestibulares e concursos, por exemplo. No entanto, são materiais inadequados para falantes de LH, por diversas razões, mas principalmente porque os falantes de LH precisam de recursos para expandir a fluência em um contexto bilíngue e para garantir o fortalecimento de vínculos tanto com a língua quanto com a cultura de herança. Ou seja, eles se beneficiariam mais de um enfoque maior no aspecto funcional, em vez de estrutural,

da língua. Os materiais para LM, portanto, são inadequados para os falantes de herança, seja porque fornecem pouco insumo para desenvolvimento das habilidades mais básicas necessárias à interação social no contexto de materiais para adultos, seja porque se voltam para um treinamento de estruturas e para exercícios de classificação no contexto de materiais para crianças, não levando em conta as necessidades específicas dos contextos bilíngues.

A eficácia de um material didático está profundamente relacionada ao nível de proficiência e às necessidades específicas do aprendiz, dependendo de sua relação com a língua em questão (se é LM, LH ou LE). Materiais criados para uma situação particular podem não atender a outros contextos linguísticos, devido às diferenças nos objetivos de aprendizagem e nos níveis de competência prévios. Os professores, por sua vez, precisam de um suporte alinhado com as características da turma, para que sejam poupados do trabalho de seleção, avaliação e adaptação de materiais já existentes, mas que são produzidos para outros fins. Destacamos que o ensino de PLH é um desafio nos dias de hoje principalmente por conta disso. Devido à falta de recursos específicos para falantes de herança, o professor precisa adequar materiais de LM e LE para dar conta das necessidades particulares dos seus alunos. Os materiais não são ineficazes, mas insuficientes quando usados para propósitos diferentes daqueles para os quais foram elaborados. Nossa reflexão frisa a necessidade de se desenvolver mais pesquisas com o objetivo de compreender a competência linguística de falantes de herança do PB e, assim, produzir mais materiais específicos, principalmente de LH, a fim de melhorar a eficácia do ensino e atender melhor às necessidades educacionais dos aprendizes.

Como campo de estudos, o PLH tem sido impulsionado por diversas iniciativas voltadas à preservação e manutenção da língua portuguesa em diferentes países, o que demonstra crescimento e expansão. No entanto, há indícios de que ainda não se encontra plenamente institucionalizada. Seus principais atores ainda são agentes da sociedade civil: famílias, escolas comunitárias, organizações não governamentais *etc.*, enquanto a participação de instituições públicas e governos no desenvolvimento de políticas linguísticas ainda é limitada. Isso revela que, apesar dos avanços e do fortalecimento progressivo do campo, sua consolidação institucional ainda é incipiente. Um dos reflexos desse cenário é a coexistência de duas siglas para nomear a área: PLH e POLH. O uso de uma sigla ou outra pode se dar por razões institucionais, políticas e geográficas, mas, de modo geral, o que se observa é que

PLH é mais usada por publicações feitas no Brasil e nos Estados Unidos, e POLH é usada no contexto europeu (Candian, 2021; Candian; Bessa, 2021).

Como exemplos da expansão da área, apresentamos a seguir algumas iniciativas que contribuem especificamente para a promoção do PLH: duas de caráter científico-acadêmico³³, uma ação governamental e um evento cultural. A primeira delas é o Simpósio Europeu sobre o Ensino do Português como Língua de Herança (SEPOLH), que é um evento realizado bianualmente desde 2013 em diferentes países europeus e que, como o próprio nome diz, é dedicado exclusivamente à promoção da língua portuguesa como língua de herança³⁴. Os principais objetivos do SEPOLH, descritos no site institucional do evento, são elencados abaixo:

1. propiciar maior intercâmbio de ideias e práticas entre os países europeus que possuem instituições trabalhando na difusão da Língua Portuguesa e da cultura brasileira;
2. incentivar a colaboração entre as instituições espalhadas pela Europa;
3. disseminar o trabalho dessas instituições;
4. dar maior visibilidade ao Ensino do Português como Língua de Herança na Europa (SEPOLH, 2025, [s.p.]).

De acordo com informações do site institucional do SEPOLH, o aumento da emigração de brasileiros para países europeus, observado desde a segunda metade da década de 1980, constitui um dos fundamentos para a criação de tal iniciativa. Nesse sentido, os idealizadores destacam duas frentes principais: i) a mobilização de brasileiros residentes no Reino Unido, em Portugal, na Espanha, na Alemanha, na Itália, na Suíça e na Bélgica, que vêm se organizando como comunidade e criando ações voltadas à preservação de suas identidades culturais e linguísticas, com pelo menos uma instituição em cada um desses países dedicada ao ensino da língua portuguesa a crianças e/ou adultos; e ii) o surgimento de instituições voltadas ao

³³ Vale destacar que há iniciativas como congressos e eventos acadêmicos dedicados à promoção do português fora do Brasil, como o Encontro Mundial sobre o Ensino de Português (EMEP), realizado anualmente pela American Organization of Teachers of Portuguese (AOTP) nos Estados Unidos. Apesar de serem direcionados ao ensino de português de maneira geral, eventos como o EMEP incluem o PLH apenas de modo complementar, e não como eixo central.

³⁴ Na edição de 2023 do evento, realizado em Aveiro – Portugal, participamos do simpósio, ocasião em que apresentamos uma comunicação oral abordando competências linguísticas de falantes de herança e suas implicações para o ensino das línguas de herança. Esse trabalho resultou, posteriormente, em publicação de resumo nos anais do evento (Candian; Weiss, 2023) e de capítulo no e-book “O POLH na Europa – vol. 5” (Candian; Weiss, 2025).

ensino do português como língua de herança também em países com menor número de imigrantes brasileiros, como Áustria, Noruega, Suécia e Irlanda. Diante desse cenário, percebeu-se que uma atuação mais colaborativa entre os países europeus que acolhem comunidades brasileiras apresentaria grande potencial de beneficiar tanto a formação e atuação profissional de coordenadores e professores quanto a aprendizagem das crianças que frequentam as aulas promovidas por esses diferentes grupos (SEPOLH, 2025).

Outro evento científico-acadêmico dedicado ao PLH é o Congresso Brasileiro de Português como Língua de Herança (CBPLH), realizado pela Universidade de Brasília, cuja primeira edição foi realizada em 2017 no modelo presencial³⁵, e a segunda edição, no modelo híbrido em 2022. Nas duas edições do CBPLH, o evento ocorreu de forma simultânea ao Congresso Mundial de Bilinguismo e Língua de Herança (CMBLH), e ambos compartilharam a mesma programação geral e o mesmo espaço físico. Na descrição da segunda edição dos eventos, os organizadores comentaram os objetivos, que foram replicados a seguir:

o evento almeja dar continuidade ao debate empreendido na primeira edição, ampliando a discussão concernente às práticas sociais entre línguas, à educação bilíngue e à manutenção das línguas-culturas de Herança nas diásporas. Discutiremos as ações que têm sido desenvolvidas no Brasil e no mundo, bem como os principais desafios nesses cenários, contemplando temáticas diversas, tais como a formação de profissionais, as políticas linguísticas e públicas, a elaboração de materiais didáticos (e outros recursos didáticos), a reflexão quanto às idiosincrasias curriculares voltadas para as línguas de herança e para o ensino bilíngue, valorizando, sobretudo, as distintas referências socioculturais e sociolinguísticas (CBPLH, 2022, [s.p.]).

Eventos como o CBPLH e o SEPOLH, dedicados exclusivamente à promoção do PLH, evidenciam a relevância que a área vem adquirindo no âmbito científico, o que contribui para sua consolidação como campo de estudo. Fora desse contexto, podemos citar também uma ação governamental dedicada a impulsionar o PLH diretamente aos falantes de herança da língua: a “Proposta curricular para o ensino de português como língua de herança” (Brasil, 2020). Em 2020, o Ministério das Relações Exteriores e a Fundação Alexandre de Gusmão lançaram uma coleção de

³⁵ Nessa ocasião, apresentamos uma comunicação oral relatando a pesquisa desenvolvida na Iniciação Científica.

propostas curriculares para o ensino de português no exterior, disponível gratuitamente, com o intuito de preencher lacunas metodológicas e harmonizar o ensino nos centros culturais, núcleos de estudos e leitorados do Itamaraty. A “Proposta curricular para o ensino de português como língua de herança” foi um dos volumes, elaborado por Nelson Viana e Ana Souza e inteiramente dedicado ao PLH.

O guia destaca o crescimento da diáspora brasileira desde a década de 1990 e a conseqüente necessidade de ações pedagógicas voltadas à preservação da língua e da cultura em contextos familiares diversos, marcados por diferentes níveis de proficiência. Os autores ressaltam a importância do envolvimento comunitário, da criação de cursos e atividades, bem como do reconhecimento dos esforços pioneiros das famílias na manutenção do português no exterior. O material, inspirado em documentos referenciais (como o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, entre outros), organiza conteúdos curriculares por níveis, sugere temas transversais e lista pontos gramaticais, itens lexicais e tipos de texto a serem trabalhados, sempre considerando a idade, os interesses e as experiências socioculturais dos alunos. Como tal, constitui-se como uma ferramenta relevante para a área, pois oferece suporte às várias fases do processo de ensino – desde planejamento de atividades, definição de conteúdo e elaboração de materiais a procedimentos metodológicos e avaliativos. De modo geral, o material representa um marco, por ser um documento oficial que sistematiza e orienta iniciativas que até então eram conduzidas de forma dispersa pelas famílias brasileiras no exterior.

Outro exemplo de iniciativa voltada à promoção e divulgação do PLH são as Olimpíadas de Português como Língua de Herança (OPLH). Realizadas pelo Ministério de Relações Exteriores por meio de representações diplomáticas e consulares, as OPLH podem ser consideradas um evento cultural integrado a uma iniciativa governamental, o qual se dedica a promover o PLH entre crianças e adolescentes de ascendência brasileira. Os principais objetivos, segundo informações do MRE, são a valorização da língua e da cultura brasileiras, o fortalecimento da identidade nacional e a difusão do PLH nos diversos países em que ocorrem. Por serem eventos realizados de forma independente, observa-se variação em relação à periodicidade, à modalidade (presencial ou *online*), às atividades / provas desenvolvidas (redação, oratória, múltipla escolha e produções artísticas), à oferta de

oficinas preparatórias (presentes em alguns locais) e à forma de premiação (para todos os participantes ou só para o pódio)³⁶.

Moroni *et al.* (2023) redigiram um relato de experiência sobre a primeira e a segunda edição das OPLH (2021 e 2022) em quatro localidades: Barcelona (Espanha), Zurique (Suíça), Nagoia (Japão) e Nova York (EUA). As autoras descreveram as edições em relação a alguns aspectos, que replicamos a seguir. No que diz respeito ao engajamento da comunidade no evento, à participação e à receptividade ao concurso, Moroni *et al.* (2023) perceberam que, para as famílias, passar pela experiência de avaliação da língua de herança foi uma novidade (possivelmente recebida com certo estranhamento ou receio). Isso se deve principalmente às características que permeiam o contexto das LHs: é um aprendizado que não é linear ou escolar e que possui bastante afetividade envolvida. Contudo, as autoras pontuam que, de todo modo, a experiência abre novas oportunidades de usos da língua, “seja pela possibilidade de se conhecer mais sobre o Brasil ao ler os textos selecionados para as provas, seja ao conversar com familiares e se preparar para gravar os vídeos de avaliação da parte oral ou ao participar das oficinas preparatórias” (Moroni *et al.*, 2023, p. 17). Em relação aos desafios encontrados, as autoras pontuam as dificuldades inerentes à elaboração de provas para um público com características tão diversas e heterogêneas quanto o público de PLH. Além disso, a baixa adesão também se configurou como um desafio. Por terem sido as primeiras edições do evento, as divulgações realizadas podem não ter sido suficientes. Por fim, Moroni *et al.* (2023) sinalizaram a necessidade de dar continuidade ao projeto, via divulgação mais clara dos seus objetivos e busca por mais participação nas edições subsequentes.

As iniciativas de promoção do PLH, sejam acadêmicas, curriculares ou culturais, evidenciam o interesse em expandir o uso da língua para outros contextos além do familiar e comunitário. Por sua vez, estudos acadêmicos são fundamentais para mapear melhor as características específicas das LHs e dos seus falantes, de modo a alimentar iniciativas como essas, algo com que nosso trabalho também pretende contribuir.

³⁶ Não foi possível obter mais detalhes, pois esses dados não estão reunidos em um repositório do *site* do MRE. As informações a que tivemos acesso foram identificadas apenas em alguns editais, cujos *links* de acesso nem sempre estavam ativos.

Finalizado o debate sobre as propriedades fonético-fonológicas das LH e, mais especificamente, do PLH (bem como a discussão adicional sobre as iniciativas voltadas à língua), temos todas as informações de base necessárias para averiguar a implementação do nosso estudo experimental. No próximo capítulo, discutiremos a metodologia empregada na sua elaboração e aplicação.

4 METODOLOGIA

Neste capítulo, descrevemos a metodologia do presente estudo. Inicialmente, em 4.1, caracterizamos a natureza do trabalho, uma pesquisa de base experimental, de caráter qualitativo (Denzin; Lincoln, 2006) e de filiação teórica à abordagem da Sociolinguística (Görski; Paza, 2024). Logo após, em 4.2, listamos as ferramentas utilizadas para recrutar pessoas interessadas em participar do estudo. Na seção 4.3, reproduzimos os formulários respondidos pelos participantes – falantes de herança e um de seus pais –, os quais foram elaborados na ferramenta Google Forms. Na seção 4.4, apresentamos o recorte do fenômeno a ser investigado. A seção 4.5 detalha o estudo experimental em si, incluindo a técnica utilizada, as tarefas, as variáveis, a hipótese, as previsões, os materiais e o procedimento. Finalmente, na seção 4.6, debatemos alguns obstáculos metodológicos identificados ao longo desse processo.

4.1 A NATUREZA DA PESQUISA

Esta pesquisa consiste em um estudo experimental³⁷, conduzido através da aplicação de formulários *online* e da realização chamadas de vídeo, em virtude da distância geográfica com o público-alvo: falantes de herança do PB. O trabalho expande uma proposta anterior vista em Weiss e Candian (2019) e Weiss, Fonseca e Candian (2018), agora aplicado tanto ao falante de herança quanto a seu pai / sua mãe brasileiro(a), para complementar as perspectivas com dados intergeracionais e gerar resultados mais consistentes, em uma abordagem mais completa do fenômeno investigado. Almejou-se analisar a produção oral no contexto das LHS, com foco específico em um fenômeno de variação linguística no nível fonético-fonológico do PB.

A investigação foi guiada pelos preceitos teóricos da Sociolinguística, um campo que se interessa pela “correlação entre fenômenos linguísticos e a estrutura social” (Görski; Paza, 2024, p. 55), além de examinar os modos pelos quais a linguagem constrói e reflete relações sociais. Assim, ancorada em uma perspectiva sociolinguística, esta tese mobiliza aportes da teoria da variação linguística, voltada a

³⁷ O trabalho foi aprovado pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), conforme parecer emitido pela Plataforma Brasil, sob o número 56054516.1.0000.5147.

compreensão da coexistência de diferentes variedades dentro de uma mesma comunidade e aos fenômenos de variação e mudança linguística. Essa abordagem orientou a compreensão do fenômeno investigado, uma vez que esteve na base das primeiras observações empíricas, ainda exploratórias, que delinearam o objeto de pesquisa a partir da fala de falantes de português como língua de herança. Toda mudança que ocorre dentro de uma língua é resultado de variação, porém o inverso não acontece: há variações linguísticas que não resultam em mudança, mas geram a coexistência de variantes na língua. O sistema linguístico, pertencente a uma sociedade heterogênea e plural, torna-se, por conseguinte, também heterogêneo e plural, apresentando variação linguística de acordo, por exemplo, com a idade, sexo, origem e escolaridade do falante. De acordo com Görski e Paza (2024, p. 55), “a variação sociolinguística é constituída por uma interface de três dimensões: a variação linguística (intra-linguística), a variação social (interfalantes) e a variação estilística (intrafalante)”. Diante disso, interessa-nos verificar se e quais aspectos fonético-fonológicos da LH adquirida na infância são recuperados e mobilizados na produção oral de falantes de herança do PB, tanto aqueles mais gerais quanto aqueles específicos, relacionados à variação dialetal regional herdada. Nesse sentido, a definição de Görski e Paza (2024) dialoga diretamente com os objetivos deste estudo, que aborda a variação linguística (intra-linguística) no que diz respeito ao nível fonético-fonológica do PB; a variação social (interfalantes) por meio da comparação entre as produções dos falantes de herança e as de seus pais, e a variação estilística (intrafalante) no que diz respeito à evocação e mobilização de aspectos fonético-fonológicos aprendidos na infância, analisando quando e como esses aspectos da LH são ativados pelo mesmo falante situações específicas de fala.

Os dados coletados na pesquisa foram analisados por meio de uma abordagem qualitativa. Dados “consistem em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo” (Denzin; Lincoln, 2006, p. 17). No estudo experimental, ainda que haja algum controle da produção dos falantes, buscamos oferecer-lhes certa liberdade no desempenho das tarefas. Desse modo, nosso estudo experimental se caracteriza por possuir “estratégias que possam levar os sujeitos da pesquisa a produzirem aqueles eventos que o pesquisador deseja analisar” (Barbosa; Madureira, 2015, p. 217). Nosso *corpus* se caracteriza, assim, como semiespontâneo (Barbosa; Madureira, 2015). A escolha dessa abordagem se justifica pela amplitude dos dados obtidos: os resultados forneceram não só os aspectos fonético-fonológicos específicos

que buscamos, mas dados gerais da produção oral dos participantes que oferecem outras perspectivas do fenômeno e, assim, permitem compreender mais aspectos da produção oral de falantes de PLH.

4.2 A BUSCA POR PARTICIPANTES

A fim de conseguir participantes para a pesquisa, uma página foi criada no *site* “O Português do Brasil – Estante da Denise” (pertencente à orientadora deste trabalho)³⁸ para apresentar a pesquisadora e informações específicas do estudo experimental. A Figura 5 mostra uma captura de tela da página desenvolvida:

³⁸ Disponível em: <https://oportuguesdobrasil.wordpress.com/>.

Figura 5 – Apresentação da pesquisadora e divulgação da pesquisa

Estante da Denise

Materiais didáticos e textos teóricos

Conversas que Conectam: um estudo sobre
Português como Língua de Herança

CONVERSAS QUE CONECTAM



O projeto **Conversas que conectam** tem como objetivo conhecer mais sobre as relações familiares que mantêm o uso da língua portuguesa, em sua variante brasileira, como língua de herança e sobre como a pronúncia da mãe/pai brasileiro influencia na pronúncia dos filhos.

Ajude duas pesquisadoras

Essa pesquisa compõe o processo de doutoramento de Maíra Candian, na Universidade Federal de Juiz de Fora, com a orientação da professora doutora Denise Barros Weiss. Foi aprovada pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP da Plataforma Brasil, com o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE): 56054516.1.0000.5147.

Estamos aprofundando os estudos iniciados em um projeto de Iniciação Científica na Graduação em Letras e no Mestrado em Linguística, na mesma instituição.

Neste vídeo, Maíra explica um pouco sobre o projeto.



O que é uma língua de herança?

Língua de herança é a língua transmitida, juntamente com a cultura, pelas gerações mais velhas às mais novas em contexto de migração em país cuja língua oficial é(são) outra(s), sendo geralmente adquirida simultaneamente à língua oficial do território. Suas principais características são

- i) Os filhos aprendem a língua com a sua família e usam essa língua quase sempre dentro de casa, na infância, mas usam outra língua para se comunicar com o restante da comunidade de entorno.
- ii) Quando eles resolvem retomar o aprendizado da língua, é comum que queiram manter contato com parentes e se aproximar da cultura da sua família.
- iii) Os falantes de língua de herança nem sempre falam a língua do mesmo modo – Uns falam mais que outros. Mas sabemos que sempre tem uma parte dessa língua que fica preservada!

Quem nós estamos procurando?

Procuramos participantes que sejam brasileiras/brasileiros que vivem no exterior e possuem filhos que falam um pouco de português. Os filhos não precisam ser fluentes nem ter estudado a língua em ambiente formal de sala de aula. Devem apenas ter aprendido a língua ainda na infância e podem inclusive ter perdido contato com a língua na adolescência e/ou juventude.

Idade mínima dos filhos: 18 anos.

Será que você pode nos ajudar?

Precisamos de ajuda para encontrar mães ou pais e filhos que aceitem participar de duas fases da nossa pesquisa.

Fase 1: Formulários online.

A mãe ou o pai e o filho ou filha preenchem formulários em que serão feitas perguntas sobre a constituição da família e seus hábitos de uso da língua portuguesa. O formulário é confidencial.

Fase 2: Chamadas de vídeo.

Nessa fase faremos uma chamada de vídeo com a mãe ou o pai e outra com o filho ou filha. Se mais de um filho ou filha puder participar será ainda melhor.

A chamada de vídeo será uma experiência bem tranquila, em que você (e posteriormente seus filhos) será convidado a ler algumas frases em voz alta. Não é uma avaliação com respostas certas ou erradas. Acreditamos que cada chamada demore quinze a vinte minutos.

As chamadas terão somente o áudio gravado por nós.

Se você deseja participar, envie-nos um e-mail para que possamos enviar os formulários e agendar as chamadas de vídeo:

mairacandiann@gmail.com

denise.weiss@ufjf.br

O que nós já escrevemos nesse estudo:

WEISS, D. B.; DUTRA, M. C. de P.; FONSECA, A. A. Memória fonológica de falantes de português brasileiro como língua de herança. *Domínios de Linguagem*, Uberlândia, v. 12, n. 2, p. 1267–1293, 2018. DOI: 10.14393/DL34-v12n2a2018-22.

WEISS, D. B.; DUTRA, M. C. de P. Ensino-aprendizagem de Português como língua de herança: experiências linguísticas, memória fonológica e identidade cultural. *Marechal Cândido Rondon*, v. 15, n. 34, p. 41–51, 2019. DOI: 10.48075/rt.v15i34.20963.

CANDIAN, Maíra e BESSA, Mariana de Camargo. Português como Segunda Língua Estrangeira Não Materna Adicional para Falantes de Outras Línguas – P2LENMAFOL: uma breve análise de terminologias. *Revista Veredas. Juiz de Fora*, 25, Vol. 2, p. 375 a 396, 2021.

DUTRA, Maíra Candian de Paula. Português como Língua de Herança: famílias na diáspora brasileira e sua relação com a Língua Portuguesa. Mestrado em Linguística. Juiz de Fora, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2021.

WEISS, D. B. e CANDIAN, M. (2023). Reflections on Brazilian Portuguese as a Heritage Language. *Portuguese Language Journal*, 13.

Há dois vídeos no Youtube, com informações sobre o início desta pesquisa e os resultados do projeto piloto:

https://youtu.be/k65h5T7_rsU?si=6r4c-zh07c4WSa5T


https://youtu.be/p2PNTr_rggp?si=8W0JIZO9Kv2NfUfq

Fonte: captura de tela do site “O Português do Brasil - Estante da Denise”, realizada pela autora (2026).



Como pode ser visto na figura, também foi elaborado um vídeo, em que a pesquisadora se apresenta e descreve brevemente a pesquisa, o qual foi hospedado na plataforma YouTube³⁹. Uma vez publicadas essas informações, o *link* do site “O Português do Brasil – Estante da Denise” foi divulgado entre os membros associados da American Organization of Teachers of Portuguese – AOTP e também entre colegas e conhecidos. Na Figura 6, a seguir, registra-se uma captura de tela do *e-mail* enviado pela AOTP:

³⁹ Disponível em: <https://youtu.be/MHUTC3ncgu4?si=kNyoR5D98X1T8MDr>.

Figura 6 – Divulgação da pesquisa entre os membros associados da AOTP



American Organization of Teachers of Portuguese


Caras(os)(es) colegas,

Conheçam e nos ajudem a divulgar as iniciativas e publicações abaixo, de grande valia para nossa comunidade:


Pesquisas na área em fase de coleta de dados: participe!


O projeto **Conversas que conectam** tem como objetivo conhecer mais sobre as relações familiares que mantêm o uso da língua portuguesa, em sua variante brasileira, como língua de herança e sobre como a pronúncia da mãe/pai brasileiro influencia na pronúncia dos filhos. Ajude as pesquisadoras, Professora Maíra Candian e Professora Denise Weiss (Universidade Federal de Juiz de Fora), com a coleta de dados [acessando esta página](#).

Um abraço muito cordial,
A direção da AOTP



**American
Organization of
Teachers of
Portuguese**

 info@aotpsite.net



JOIN IT

Membership management for American
Organization of Teachers of Portuguese
provided by Join It

Fonte: captura de tela do e-mail enviado pela AOTP, realizada pela autora (2026).

Uma última estratégia para captação de participantes foi a utilização da rede social Instagram. Em uma página chamada “Português para o Mundo”⁴⁰, criada pela

⁴⁰ Disponível em: <https://www.instagram.com/portuguesparaomundo/>.

pesquisadora para divulgar conteúdos e entretenimento sobre a língua portuguesa, foi publicada uma postagem em inglês e português divulgando a busca por participantes, com algumas informações sobre o estudo. A Figura 7, adiante, é uma colagem de quatro capturas de tela, em que as três primeiras imagens (enumeradas de 1 a 3) foram publicadas em uma única postagem, no formato carrossel (em que o usuário pode deslizar para o lado e ver as outras fotos), e o texto em seguida é a legenda da publicação:

Figura 7 – Divulgação da pesquisa publicada no Instagram

The figure displays three screenshots of Instagram posts from the account 'portuguesparaomundo'. Each post features the project logo and the text 'CONVERSAS QUE CONECTAM' and 'PORTUGUÊS PARA O MUNDO MAIRA CANDIAN'.

Post 1 (Screenshot 1/3):

- PROCURA-SE FALANTES ADULTOS DE PLH / POLH**
- PARA COLABORAÇÃO EM PESQUISA ACADÊMICA**
- DURAÇÃO:** = 4 a 6 minutos (formulário online) = 8 a 10 minutos (chamada de vídeo, gravação de voz apenas)
- MAIS INFORMAÇÕES NA LEGENDA**

Post 2 (Screenshot 2/3):

- SEEKING ADULT SPEAKERS OF PLH / POLH**
- TO COLLABORATE IN ACADEMIC RESEARCH**
- DURATION:** = 4 to 6 minutes (online form) = 8 to 10 minutes (video call, audio recording only)
- DETAILS IN THE CAPTION**

Post 3 (Screenshot 3/3):

- CURTA**
- COMENTE PARA SABER MAIS**
- ENVIE PRA ALGUÉM**
- SALVE PARA VER DEPOIS**

Text in the caption of the third post:

portuguesparaomundo 🌍 Convide aos falantes de herança! 🇧🇷🇺🇦

🌱❤️ O projeto "Conversas que Conectam" busca conhecer mais sobre as relações familiares que mantêm o uso do Português Brasileiro como Língua de Herança (PLH / POLH) e como a forma de falar dos pais brasileiros influencia na pronúncia dos filhos 🗣️👨👩👧👦.

🔍 Quem pode participar?

- ✓ Adultos que aprenderam português na infância, mesmo sem contato recente, estudo formal ou fluência! 📖
- ✓ Idade mínima: 18 anos.

📅 Fases da pesquisa:

- 1 Formulários rápidos (4 a 6 minutos): Você e seu pai/sua mãe respondem sobre a família e os hábitos de uso da língua.
- 2 Chamadas de vídeo individuais (8 a 10 minutos): Convidamos você e um dos pais a ler algumas frases em voz alta. Somente o áudio será gravado 🎙️

O anonimato é garantido em todas as fases.

👤 Quem sou eu?

Meu nome é Maira Candian, e essa pesquisa faz parte do meu doutorado na UFJF, com orientação da Profa. Dra. Denise Barros Weiss.

💡 Para participar e/ou saber mais: clique no link da bio ou mande uma DM!

👉 Juntos, vamos fortalecer o Português Brasileiro como Língua de Herança! ❤️🇧🇷

Fonte: capturas de tela da postagem de divulgação⁴¹ na página "Português para o Mundo", realizadas pela autora (2026).

⁴¹ Disponível em:

https://www.instagram.com/portuguesparaomundo/p/DCHI2dPxTjr/?img_index=1.

A partir dessas ações de divulgação, foi possível recrutar os participantes da pesquisa. Todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A) e deram início à sua colaboração, inicialmente respondendo ao formulário e posteriormente participando da chamada de vídeo para a coleta de dados de produção oral.

4.3 OS FORMULÁRIOS

Elaborados na plataforma Google Forms⁴², os formulários *online* que constituíram a parte inicial do estudo estão descritos a seguir. Discutimos primeiro os formulários destinados aos falantes de herança e posteriormente os formulários destinados ao seu genitor brasileiro.

4.3.1 Formulário para os falantes de herança

O objetivo desse formulário⁴³ foi investigar o vínculo dos participantes com o português e o ambiente linguístico em que foram criados. Com isso, buscávamos entender como e quando foram expostos à LH, qual a relevância da língua no cotidiano familiar e social, se havia a coexistência de outras LHs e qual foi o impacto das suas visitas ao Brasil. Além disso, outra finalidade foi explorar as LMs dos pais e a dinâmica linguística no lar, para estabelecer um panorama da manutenção e/ou da perda de contato com o PLH. Disponibilizamos as perguntas tanto em inglês quanto em português, e os participantes tiveram a opção de responder em inglês caso preferissem, para criar um ambiente em que se sentissem mais confortáveis com a tarefa. A seguir, disponibilizamos *prints* das diversas telas do formulário, a começar pela tela inicial (Figura 8).

⁴² De acordo com o suporte Google, “com o Formulários Google, você pode criar pesquisas ou testes no seu navegador da Web ou dispositivo móvel sem precisar de software especial. Você recebe os resultados da pesquisa instantaneamente à medida que eles chegam e pode apresentá-los de forma resumida em tabelas e gráficos” (Google, [20--?], [s.p.]).

⁴³ O formulário destinado aos falantes de herança pode ser visualizado neste *link*: <https://forms.gle/jUJQZuWJfZ5XFzrm9>.

Figura 8 – Tela inicial do formulário

**Portuguese as a Heritage Language
(Português como Língua de Herança)**

First of all, thank you for being willing to complete this survey!
Your answers and experiences with the Portuguese language will make a valuable contribution to this research. The questions are in both English and Portuguese, but your answers can be in English only, if you prefer.

maira.candian@gmail.com [Mudar de conta](#)

✉ Não compartilhado

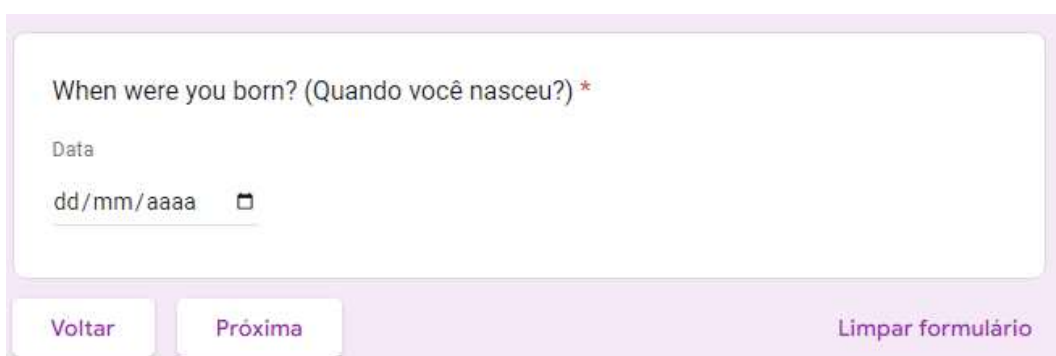


Próxima Limpar formulário

Fonte: captura de tela do formulário, realizada pela autora (2026).

O formulário continha 21 perguntas. A maioria eram questões discursivas, que podiam ser respondidas com textos curtos e longos; as demais eram questões de múltipla escolha, que aceitavam mais de uma resposta, conforme apresentamos adiante. Para garantir o anonimato dos participantes, a única questão de cunho mais pessoal era a primeira, relacionada à sua idade (Figura 9). A resposta seria utilizada pela pesquisadora para identificar cada participante posteriormente.

Figura 9 – Pergunta do formulário sobre a idade do participante



When were you born? (Quando você nasceu?) *

Data

dd/mm/aaaa 📅

Voltar Próximas Limpar formulário

Fonte: captura de tela do formulário, realizada pela autora (2026).

Em seguida, para conhecer o *background* linguístico do participante e seus pais, vinham perguntas sobre suas LMs e as línguas usadas no contexto familiar (Figura 10). O intuito era compreender quais línguas foram adquiridas naturalmente durante a infância do participante e qual era a língua predominante nas interações diárias em casa. Essas informações ajudariam a esclarecer a influência da LM e do ambiente familiar no desenvolvimento linguístico e no uso da LH.

Figura 10 – Perguntas do formulário sobre a LM do participante e de seus pais e das línguas usadas em casa

The image shows a screenshot of a survey form with four questions, each followed by a text input field labeled 'Sua resposta'. The questions are:

- What is your mother tongue? (Qual é a sua língua materna?) *
- What is your father's mother tongue? (Qual a língua materna do seu pai?) *
- What is your mother's mother tongue? (Qual a língua materna da sua mãe?) *
- What language do you and your parents speak at home? (Qual a língua falada por você e seus pais em casa?) *

At the bottom of the form, there are three buttons: 'Voltar', 'Próxima', and 'Limpar formulário'.

Fonte: captura de tela do formulário, realizada pela autora (2026).

Na sequência, as perguntas abordavam o local de nascimento tanto do participante quanto dos pais (Figura 11). Com isso, poderíamos coletar informações básicas sobre a origem geográfica da família e, assim, identificar qual variante dialetal do PB aquele sujeito possivelmente herdou, além de averiguar se havia mais alguma LH naquele núcleo familiar.

Figura 11 – Perguntas do formulário sobre o local de nascimento do participante e de seus pais

The image shows a screenshot of a survey form with three questions. Each question is in a separate box with a text input field below it. The questions are:

- 1. "Where were you born? City, state and country. (Onde você nasceu? Cidade, estado * e país)" with a text input field labeled "Sua resposta".
- 2. "Where was your father born? City, state and country. (Onde seu pai nasceu? * Cidade, estado e país)" with a text input field labeled "Sua resposta".
- 3. "Where was your mother born? City, state and country. (Onde sua mãe nasceu? * Cidade, estado e país)" with a text input field labeled "Sua resposta".

At the bottom of the form, there are three buttons: "Voltar" (Back), "Próxima" (Next), and "Limpar formulário" (Clear form).

Fonte: captura de tela do formulário, realizada pela autora (2026).

As perguntas seguintes (Figura 12) eram sobre vindas ao Brasil e o contato inicial com a língua portuguesa, e seus objetivos eram mapear a origem e a natureza dessa relação. Entender se o falante faz viagens regulares ao Brasil, tendo escutado outras variantes dialetais do PB, poderia revelar como essa experiência contribuiu para seu relacionamento com a LH.

Figura 12 – Perguntas do formulário sobre viagens ao Brasil e contato com o português

The image shows a digital survey form with a light purple background. It contains two main question sections. The first section has a question in English and Portuguese: "Have you been to Brazil? How long have you been here? (Você já veio ao Brasil? Por quanto tempo você esteve aqui?)". Below it is a text input field labeled "Sua resposta". The second section has a purple header with the text "Tell me about your contact with Portuguese... (Conte-me sobre seu contato com a Língua Portuguesa...)" and a question in English and Portuguese: "How was it? When and where did you have the first contact with this language? (Como foi? Quando e onde você teve seu primeiro contato com a língua?)". Below it is another text input field labeled "Sua resposta". At the bottom of the form, there are three buttons: "Voltar" (Back), "Próxima" (Next), and "Limpar formulário" (Clear form).

Fonte: captura de tela do formulário, realizada pela autora (2026).

A seguir, perguntamos sobre o uso da língua portuguesa no ambiente familiar por parte do pai ou da mãe e os contextos em que o falante de herança usa a LH (Figura 13). Com isso, objetivávamos identificar os usos da língua na vida cotidiana do falante de herança, isto é, se é utilizada apenas em contextos específicos ou em todas as interações. Isso nos forneceria uma ideia melhor do papel do português nas interações familiares e no desenvolvimento das habilidades linguísticas do participante.

Figura 13 – Perguntas do formulário sobre os usos do português em casa

The image shows a screenshot of a survey form with a purple header. The header text is "At home... (Em casa...)". Below the header, there are two questions, each followed by a text input field labeled "Sua resposta".

Question 1: "Does your mother or your father speak Portuguese with you? If so, in what kind of * situation? (Sua mãe ou seu pai falam Português com você? Se sim, em quais situações?)"

Question 2: "In what situations or contexts do you speak Portuguese? (Em quais situações ou * contextos você fala Português?)"

At the bottom of the form, there are three buttons: "Voltar" (Back), "Próxima" (Next), and "Limpar formulário" (Clear form).

Fonte: captura de tela do formulário, realizada pela autora (2026).

Posteriormente, perguntamos sobre o uso do português em interações com outros familiares (Figura 14), especificamente com parentes brasileiros, para checar se o emprego da LH também se dá com outros membros da família ou se o uso da LM prevalece (talvez até por opção dos familiares, que podem querer treinar uma LE, por exemplo). Nesse caso, deixamos espaço suficiente para que uma resposta mais longa fosse elaborada, de modo a entendermos também se a LH é mantida ou substituída nessas interações e quais fatores influenciam essa escolha, já que isso pode se refletir no grau de exposição e prática da língua portuguesa no contexto familiar.

Figura 14 – Pergunta do formulário sobre os usos do português com familiares brasileiros

The screenshot shows a survey question titled "About your Brazilian relatives... (Sobre sua família brasileira...)". The question is "Do you speak Portuguese or English with them? (Você conversa em Português com eles?)" and is marked as required with a red asterisk. Below the question is a text input field labeled "Sua resposta". At the bottom of the form, there are three buttons: "Voltar" (Back), "Próxima" (Next), and "Limpar formulário" (Clear form).

Fonte: captura de tela do formulário, realizada pela autora (2026).

Depois disso, vinha uma pergunta sobre as habilidades do falante na LH com relação a fala, escuta, leitura e escrita (Figura 15). Aqui, queríamos entender quais dessas competências na LH o participante considerava ter, o que ajudaria a entender como ele percebe sua capacidade geral de se comunicar e interagir em português. Essa era uma pergunta de caixa de seleção, em que mais de uma opção de resposta era aceita.

Figura 15 – Pergunta do formulário sobre as habilidades dos falantes de LH

The screenshot shows a survey question titled "Portuguese skills... (Habilidades em Português...)". The question is "Can you: (Você pode:)" and is marked as required with a red asterisk. Below the question are four checkboxes with corresponding labels: "Speak (Falar)", "Listen / Understand (Ouvir / Entender)", "Read (Ler)", and "Write (Escrever)". At the bottom of the form, there are three buttons: "Voltar" (Back), "Próxima" (Next), and "Limpar formulário" (Clear form).

Fonte: captura de tela do formulário, realizada pela autora (2026).

As perguntas seguintes abordavam o aprendizado formal da língua: se o participante já teve aulas de português em ambiente de sala de aula, quando e por quanto tempo aconteceram essas aulas e qual era a nacionalidade do professor

(Figura 16). Os objetivos dessas perguntas eram compreender a experiência com aulas da LH, investigando se o participante teve contato com outra(s) variante(s) dialetal(ais) do PB durante seus estudos formais.

Figura 16 – Perguntas sobre o aprendizado formal da LH

The image shows a screenshot of a survey form with a purple header. The form contains the following questions and options:

Formal Learning... (Aprendizado Formal...)

Did you learn Portuguese in a formal way - with Portuguese classes? (Você aprendeu Português de uma maneira formal - com aulas de Português?) *

Yes (Sim)

No (Não)

When was it? (Quando?) *

Childhood (Infância)

Teenage years (Adolescência)

Adult (Adulto)

Outro: _____

How long did you study / have you studied Portuguese? (Por quanto tempo você estudou / você estuda Português?) *

Sua resposta _____

Where is your (former) teacher from? (De onde o seu (ex)professor é?)

Sua resposta _____

At the bottom, there are three buttons: "Voltar" (purple), "Próxima" (purple), and "Limpar formulário" (purple).

Fonte: captura de tela do formulário, realizada pela autora (2026).

Para avaliar o impacto da exposição ao português em diferentes contextos e o efeito de eventuais interrupções na prática da língua, as perguntas posteriores

buscavam investigar os contextos em que o participante interagira ou tinha acesso à sua LH, bem como entender se ele já havia passado algum período sem falar a língua e, se sim, quanto tempo havia sido (Figura 17).

Figura 17 – Perguntas sobre o contato com a LH

The image shows a screenshot of a survey form with a light purple border. The first question is: "Some other contacts with Portuguese... (Algum outro contato com o Português) *". It has six checkboxes: "Friends / classmates (Amigos / colegas de sala)", "TV (Televisão)", "Movies (Filmes)", "Music (Musica)", "YouTube and streamings", and "Outro:" followed by a text input field. The second question is: "Have you ever gone a period of time without speaking Portuguese? If so, when and for how long? (Você já ficou algum tempo sem falar Português? Se sim, quando e por quanto tempo?) *". Below it is a text input field labeled "Sua resposta". At the bottom, there are three buttons: "Voltar", "Próxima", and "Limpar formulário".

Fonte: captura de tela do formulário, realizada pela autora (2026).

A fim de explorar as motivações, valores ou perspectivas do participante em relação ao aprendizado da sua LH, como identidade cultural, comunicação com familiares e a importância do bilinguismo na sua perspectiva, a última questão do formulário pedia sua opinião pessoal sobre a relevância de se aprender a LH (Figura 18).

Figura 18 – Pergunta sobre a opinião do participante sobre a importância de se aprender português

Do you think it is important to learn Portuguese? Why? (Você acha importante aprender Português? Por quê?)

Sua resposta

Voltar Próxima Limpar formulário

Fonte: captura de tela do formulário, realizada pela autora (2026).

O formulário então se encerrava com um agradecimento pela participação e com um espaço opcional para que o participante deixasse seu endereço de *e-mail* para eventuais contatos no futuro (Figura 19).

Figura 19 – Tela final do formulário dos falantes de herança

I really appreciate all this help! =)

E-mail

Sua resposta

Voltar Enviar Limpar formulário

Fonte: captura de tela do formulário, realizada pela autora (2026).

Com exceção dessa última pergunta, todas as outras foram definidas como obrigatórias, para assegurar que o participante não deixasse nenhuma em branco e, assim, garantir a coleta completa dos dados necessários para o estudo.

4.3.2 Formulário para os pais

Destinado a brasileiros com filhos morando fora do seu país de origem, este formulário⁴⁴ teve como objetivo compreender diversos aspectos relacionados ao uso

⁴⁴ O formulário destinado aos pais e/ou mães brasileiros pode ser visualizado neste *link*: <https://forms.gle/9jUj6aY81cPcZCj7A>.

da língua portuguesa de famílias brasileiras residentes fora do Brasil. As perguntas abordam a nacionalidade dos pais, o uso das línguas no ambiente doméstico, o envolvimento na comunidade local e na comunidade brasileira, o contato com a cultura brasileira e práticas para incentivo o uso do português, de modo a fornecer dados sobre a importância do português para essas famílias. Novamente, disponibilizamos os *prints* de todas as telas do formulário, começando pela tela inicial (Figura 20).

Figura 20 – Tela inicial do formulário dos pais



Português como Língua de Herança

Nesse formulário você vai contar um pouco da sua história individual como brasileira(o) com filhos, morando fora do seu país de origem.

maira.candian@gmail.com [Mudar de conta](#)

✉ Não compartilhado

CONVERSAS QUE CONECTAM



Próxima

Limpar formulário

Fonte: captura de tela do formulário, realizada pela autora (2026).

Esse segundo formulário contém 21 perguntas, voltadas aos seguintes grupos de informações: i) dados pessoais do participante genitor e da sua família; ii) idiomas falados em casa; iii) inserção da família na comunidade local e brasileira; iv) vínculos com a cultura brasileira; e v) uso do português no ambiente familiar. As perguntas iniciais eram de caráter pessoal, para reunir informações como nome, cidade de nascimento, idade ao sair do Brasil, local atual de residência, nacionalidade do cônjuge, quantidade de filhos e a idade deles (Figura 21). A primeira pergunta, que pedia o nome do participante genitor, era de resposta facultativa.

Figura 21 – Perguntas sobre informações pessoais do participante genitor e de sua família

Informações pessoais

Qual é o seu primeiro nome?

Sua resposta

Onde você nasceu? Cidade e estado *

Sua resposta

Com qual idade saiu do Brasil? *

Sua resposta

Onde mora atualmente? Cidade, estado e país. *

Sua resposta

Qual a nacionalidade do seu(sua) parceiro(a)? *

Sua resposta

Quantos filhos vocês têm? *

Sua resposta

Que idade ele/eles têm? *

Sua resposta

[Voltar](#) [Próxima](#) [Limpar formulário](#)

Fonte: captura de tela do formulário, realizada pela autora (2026).

As perguntas seguintes investigavam as dinâmicas linguísticas no ambiente familiar, buscando identificar as línguas mais utilizadas nas interações entre os membros da família (Figura 22). O intuito era compreender a preferência de uso linguístico em situações cotidianas entre o participante genitor, seu parceiro(a) e seus filhos, bem como entre irmãos, para mapear a presença do português (ou de outras línguas) nas interações familiares e, assim, entender a transmissão e manutenção do PLH (e de outras LHs).

Figura 22 – Perguntas sobre as línguas em casa

Línguas em casa

Que língua você usa mais frequentemente para falar com seu(sua) parceiro(a)? *

Sua resposta _____

Que língua você usa mais frequentemente para falar com seus filhos? *

Sua resposta _____

Que língua seu(sua) parceiro(a) usa mais frequentemente para falar com você? *

Sua resposta _____

Que língua seu(sua) parceiro(a) usa mais frequentemente para falar com os filhos? *

Sua resposta _____

Que língua seus filhos usam mais frequentemente para falar com você? *

Sua resposta _____

Que língua seus filhos usam mais frequentemente para falar com seu(sua) parceiro(a)? *

Sua resposta _____

Se você tiver mais de um(a) filho(a), que língua eles usam mais frequentemente para falar entre si? *

Filho(a) único(a)

Outro: _____

[Voltar](#) [Próxima](#) [Limpar formulário](#)

Fonte: captura de tela do formulário, realizada pela autora (2026).

Depois disso, seguia-se uma questão sobre a participação do entrevistado na comunidade local, com grupos sociais, culturais, religiosos e esportivos, por exemplo (Figura 23). Aqui, almejava-se identificar o grau de envolvimento social do participante genitor e da sua família fora de casa, nos contextos em que a língua oficial do país é usada. Nessa pergunta, mais de uma resposta era aceita, e havia a possibilidade de acrescentar mais uma opção e descrevê-la.

Figura 23 – Pergunta sobre a inserção na comunidade local

O formulário, intitulado "Inserção na comunidade local", apresenta a seguinte pergunta obrigatória: "De que modo você participa da comunidade em que mora? *". Abaixo da pergunta, há cinco opções de resposta, cada uma precedida por uma caixa de seleção vazia:

- Grupo social (de amigos).
- Grupo cultural (teatro, música, dança ou outras atividades).
- Grupo religioso.
- Grupo esportivo.
- Outro: _____

Na base do formulário, há três botões: "Voltar" (à esquerda), "Próxima" (no centro) e "Limpar formulário" (à direita).

Fonte: captura de tela do formulário, realizada pela autora (2026).

No passo seguinte, inicialmente foi indagado se havia alguma comunidade brasileira na cidade de residência. Em caso afirmativo, de modo similar à pergunta sobre a comunidade majoritária, perguntava-se adicionalmente sobre a inserção do entrevistado na comunidade brasileira presente na cidade. Com isso, pretendíamos identificar o envolvimento do participante genitor com a comunidade brasileira local, isto é, se participa de grupos sociais, culturais, religiosos ou esportivos. Compreender essa participação poderia revelar o impacto da comunidade na manutenção da língua portuguesa e das tradições culturais brasileiras. Assim como na questão anterior, aqui também era aceita mais de uma resposta, e era possível acrescentar mais uma opção e descrevê-la (Figura 24).

Figura 24 – Perguntas sobre a inserção na comunidade estrangeira local

Inserção na comunidade estrangeira local

Na sua cidade existe uma comunidade brasileira? *

Sim

Não

Talvez, mas eu não conheço.

De que maneira você participa dessa comunidade? *

Grupo social (de amigos).

Grupo cultural (teatro, música, dança ou outra atividade).

Grupo religioso.

Grupo esportivo.

Outro: _____

Voltar Próxima Limpar formulário

Fonte: captura de tela do formulário, realizada pela autora (2026).

Para entender o contato dos entrevistados com sua cultura de origem em outros contextos, a pergunta seguinte questionava se praticavam atividades como assistir a filmes e séries, ouvir músicas e *podcasts*, ler livros e gibis, assistir à TV e acessar o YouTube. Eles também deveriam responder se realizavam tais atividades sozinhos ou com outros membros da família (Figura 25). O intuito era entender melhor o contato do participante genitor com sua LM e a conexão dos filhos com as raízes culturais da família.

Figura 25 – Pergunta sobre o contato com a cultura de origem

Contatos com a sua cultura de origem

Marque as atividades que você costuma fazer sozinha(o) ou com outros membros da sua família *

	Sozinho(a)	Com parceiro(a)	Com filhos	Não
Filmes e Séries	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Músicas e Podcasts	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Livros e Gibis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
TV	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Youtube	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

[Voltar](#) [Próxima](#) [Limpar formulário](#)

Fonte: captura de tela do formulário, realizada pela autora (2026).

A fim de averiguar a importância do português na vida dos filhos, elaboramos duas perguntas discursivas: a) “Por que você considera importante que seus filhos saibam falar português?” e b) “O que você faz para incentivar seus filhos a falarem português?” (Figura 26). As respostas nos permitiriam acessar, ao menos em parte, as motivações pessoais e afetivas que sustentam o esforço dessas famílias na transmissão da sua língua aos filhos. A primeira questão permitia explorar os valores atribuídos ao português pelos pais, revelando se a língua era vista como um recurso identitário, afetivo, cultural, profissional ou instrumental. Já a segunda era mais focada nas práticas e estratégias utilizadas no dia a dia para incentivar o uso da LH entre os filhos, sejam elas formais (como aulas e materiais didáticos) ou informais (como conversar em casa, contar histórias, manter vínculos com familiares no Brasil, entre outras).

Figura 26 – Perguntas sobre a relevância e incentivo ao uso da língua portuguesa

O formulário apresenta um cabeçalho verde com o título "Importância da Língua Materna". Abaixo, há duas perguntas obrigatórias, cada uma com um campo de resposta:

1. "Por que você considera importante que seus filhos saibam falar Português? *" com o campo "Sua resposta".

2. "O que você faz para incentivar seus filhos a falarem Português? *" com o campo "Sua resposta".

Na base do formulário, há três botões: "Voltar" (branco), "Próxima" (branco) e "Limpar formulário" (verde).

Fonte: captura de tela do formulário, realizada pela autora (2026).

Por fim, o questionário trazia um agradecimento pela participação e oferecia a opção de o participante deixar seu endereço de *e-mail* (Figura 27), assim como no formulário para os falantes de herança. Exceto pela primeira pergunta e pela última, todas eram de resposta obrigatória, para garantir a obtenção completa dos dados necessários para a pesquisa.

Figura 27 – Tela final do formulário dos pais

A tela final do formulário possui um cabeçalho verde com o texto "Muito obrigada pela sua participação!". Abaixo, há um campo para o e-mail com o rótulo "Seu e-mail" e o campo "Sua resposta".

Na base, há três botões: "Voltar" (branco), "Enviar" (verde) e "Limpar formulário" (verde).

Fonte: captura de tela do formulário, realizada pela autora (2026).

Deve-se destacar que ambos os formulários foram elaborados sob a premissa de se capturar o vínculo do falante de herança com o PLH. Para isso, buscamos coletar informações detalhadas sobre as línguas com as quais ele teve contato, o contexto linguístico-cultural em que cresceu e as práticas de manutenção e uso da LH tanto na sua visão quanto na perspectiva de seu pai e/ou mãe.

4.4 RECORTE DO FENÔMENO A SER INVESTIGADO

O objetivo geral deste estudo é analisar a produção oral de falantes do PB como LH e de seu familiar brasileiro. Especificamente, busca-se verificar, por meio de um estudo experimental, em que medida os falantes de herança mobilizam (i) aspectos fonético-fonológicos gerais do PB, comuns a todos os dialetos regionais da variedade brasileira da língua; e (ii) aspectos fonético-fonológicos específicos da variedade dialetal regional que herdaram, à qual foram expostos ainda na primeira infância. Além disso, objetiva-se comparar aspectos semelhantes entre a pronúncia dos falantes de herança e a de seu pai ou de sua mãe brasileiro(a). Secundariamente, por meio de formulários *online*, pretende-se compreender o contato e o uso da LH por esses falantes e conhecer a relação da família com a LH, bem como a história individual de seu pai e/ou mãe brasileiro(a).

4.5 PROPOSTA DE ESTUDO EXPERIMENTAL

Nesta seção, descrevemos o estudo experimental conduzido para investigar os fenômenos linguísticos descritos anteriormente, com base nos pressupostos teóricos já estabelecidos. A atividade aplicada foi desenvolvida em uma apresentação em PowerPoint, que foi utilizada na chamada de vídeo com todos os participantes⁴⁵.

4.5.1 Técnica

As tarefas propostas no nosso estudo experimental se inserem no paradigma de produção eliciada (do inglês, *elicited production task*)⁴⁶ e foram realizadas por meio

⁴⁵ A apresentação em PowerPoint pode ser visualizada neste link:

<https://drive.google.com/drive/folders/1YbXsJup2IqSjDPL8MJl3DmlQxYIMRvkX?usp=sharing>.

⁴⁶ Segundo Name (2002, p. 107), “a tarefa de produção eliciada é uma técnica que pode ser usada tanto com adultos, quanto com crianças a partir de dois anos e meio de idade. Quando usada com crianças, essa tarefa tem o objetivo de revelar o conhecimento linguístico da criança de maneira incontestável, através da sua produção de determinadas estruturas/enunciados. Experimentos realizados com essa técnica buscam avaliar conhecimento morfológico, sintático ou semântico (ver Thornton, 1998 para referências). A produção da estrutura-alvo é eliciada pela apresentação de um contexto – uma história,

de uma chamada de vídeo *online* dividida em três protocolos investigativos, descritos a seguir (cf. Apêndice B):

- a) protocolo de interação orientada com leitura em voz alta ou com descrição de imagens, cuja técnica é a produção induzida de fala (Kenedy, 2015);
- b) protocolo de coleta de dados semiespontâneos de sentenças declarativas, interrogativas e exclamativas, cuja técnica também é a produção induzida de fala (Kenedy, 2015), via descrição de imagens a partir de um preâmbulo fornecido e resposta a situações hipotéticas;
- c) protocolo de coleta de dados espontâneos com o relato de uma lembrança de infância, cuja técnica é a resposta a uma pergunta interpretativa (Kenedy, 2015).

4.5.2 Tarefa e procedimento

Para a aplicação dos protocolos investigativos descritos na seção anterior, foi preciso agendar uma chamada de vídeo *online* e individual com cada participante da pesquisa. Os protocolos investigativos elaborados para o estudo experimental são descritos nesta seção.

Como discutido no Capítulo 2, há variações dialetais no nível fonológico que ocorrem de acordo com a região. Algumas das características que buscamos analisar na fala dos participantes, como os processos de palatalização de consoantes e a produção de vogais médias pretônicas, ocorrem em diversas regiões do Brasil (e, em alguns casos, caracteriza os falares dessas regiões). Outras características, como os ditongos nasais, constituem não só um aspecto geral da língua portuguesa, mas um ponto de diferença fonética entre o português e outras línguas, como o inglês, a língua nativa dos participantes.

No protocolo I, a tarefa foi leitura em voz alta e descrição de imagens. As frases continham palavras portadoras dos fones a serem analisados, bem como fones-controle (cf. Apêndice C), que foram usados como parâmetro de comparação. Nessas

personagens etc. Após a apresentação da situação, faz-se uma pergunta à criança ou lhe é pedido que complete uma frase”.

frases, algumas palavras se repetiram, o que foi propositalmente pensado com o objetivo de verificar e confirmar suas realizações fonéticas. Nesse primeiro protocolo, para garantir a produção dos fones-alvo, era preciso certo controle por parte da pesquisadora na fala dos sujeitos da pesquisa. Por isso, foi pedido aos participantes que lessem em voz alta as frases, que foram apresentadas em conjunto com imagens motivadoras, para contextualizar e ilustrar a tarefa. A Figura 28 é um dos *slides* que compunham as tarefas desse primeiro protocolo:

Figura 28 – Exemplo de *slide* do protocolo de interação orientada com leitura



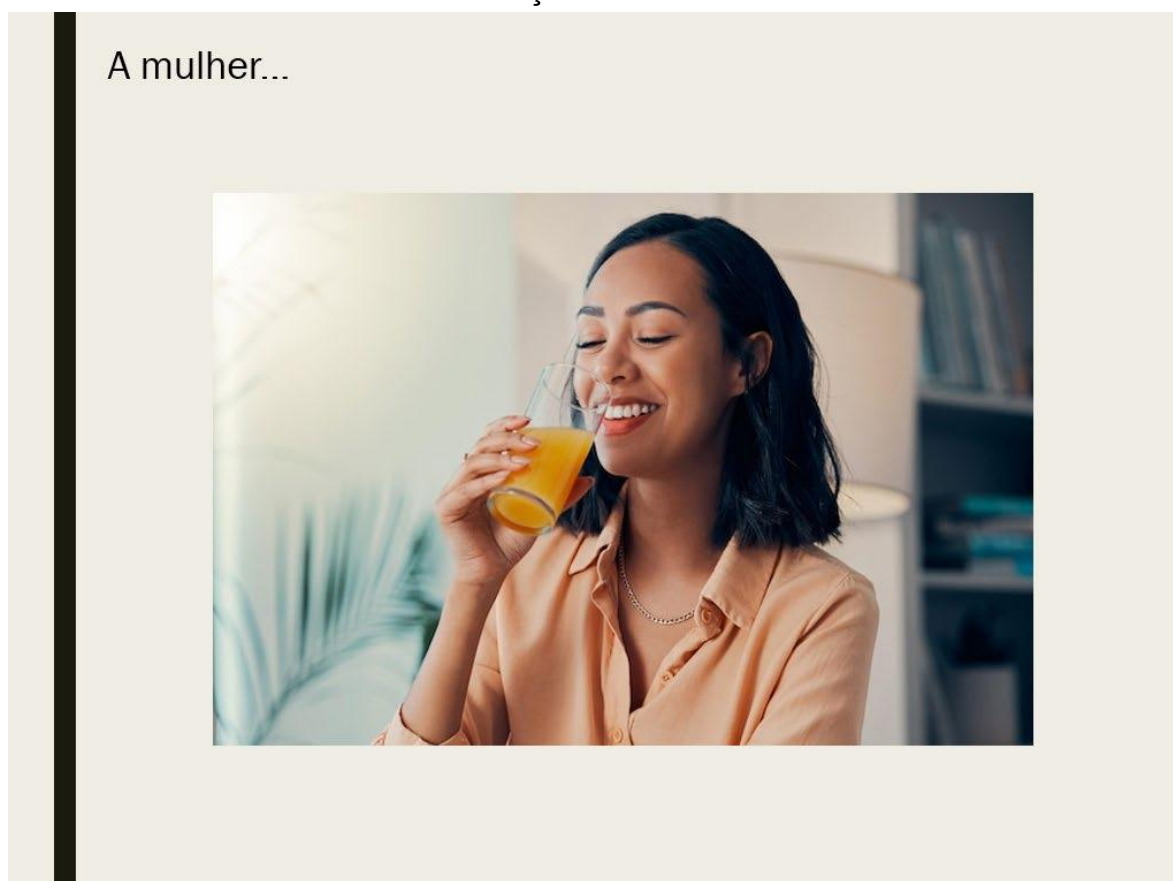
Fonte: elaborado pela autora (2026).

O protocolo I continha 24 *slides*, tendo como atividade principal a leitura em voz alta das frases de 21 deles. Para os três *slides* restantes, que não envolviam leitura, foi solicitado o seguinte: em dois deles, que o participante apenas descrevesse as imagens (números 17 e 24 – Apêndice B); no outro (número 20 – Apêndice B), que informasse a data do seu aniversário. A justificativa para as três exceções era a busca também por dados gerados de forma totalmente espontânea.

O protocolo II, cujo objetivo era coletar dados de produção semiespontânea de sentenças declarativas, interrogativas e exclamativas, era subdividido em três momentos, totalizando nove frases. De modo geral, nas três primeiras, os participantes deveriam descrever imagens, produzindo sentenças declarativas. Nas seis frases seguintes, esperava-se que os participantes produzissem três sentenças interrogativas e três sentenças exclamativas. Em cada situação, havia imagens para contextualizar e auxiliar os participantes na compreensão da situação. Nessa parte, o controle da pesquisadora sobre a fala dos participantes não era total nem nulo, e por isso os consideramos dados de fala semiespontânea. Descrevemos o protocolo II de forma mais detalhada a seguir.

No primeiro momento, na busca por sentenças declarativas, o objetivo era que o participante descrevesse imagens a partir de um preâmbulo fornecido no *slide*. O participante deveria ler o preâmbulo em voz alta e completar a informação, conforme o exemplo da Figura 29:

Figura 29 – Exemplo de *slide* do protocolo de coleta de dados semiespontâneos de sentenças declarativas



Fonte: elaborado pela autora (2026).

No segundo momento, enquanto visualizavam imagens motivadoras, os participantes escutavam a apresentação de situações hipotéticas e depois tinham de responder a uma questão. Para ilustrar, a Figura 30 foi apresentada enquanto a pesquisadora narrava a seguinte situação: “Você está atrasada para pegar um ônibus e esqueceu seu relógio em casa. Então você encontra uma pessoa de relógio na rua, perto da estação de ônibus, e quer checar se ainda dá tempo de pegar o ônibus. O que você pergunta para a pessoa com o relógio?” A resposta esperada aqui seria “que horas são?” ou outra sentença interrogativa.

Figura 30 – Exemplo de *slide* do protocolo de coleta de dados semiespontâneos de sentenças interrogativas

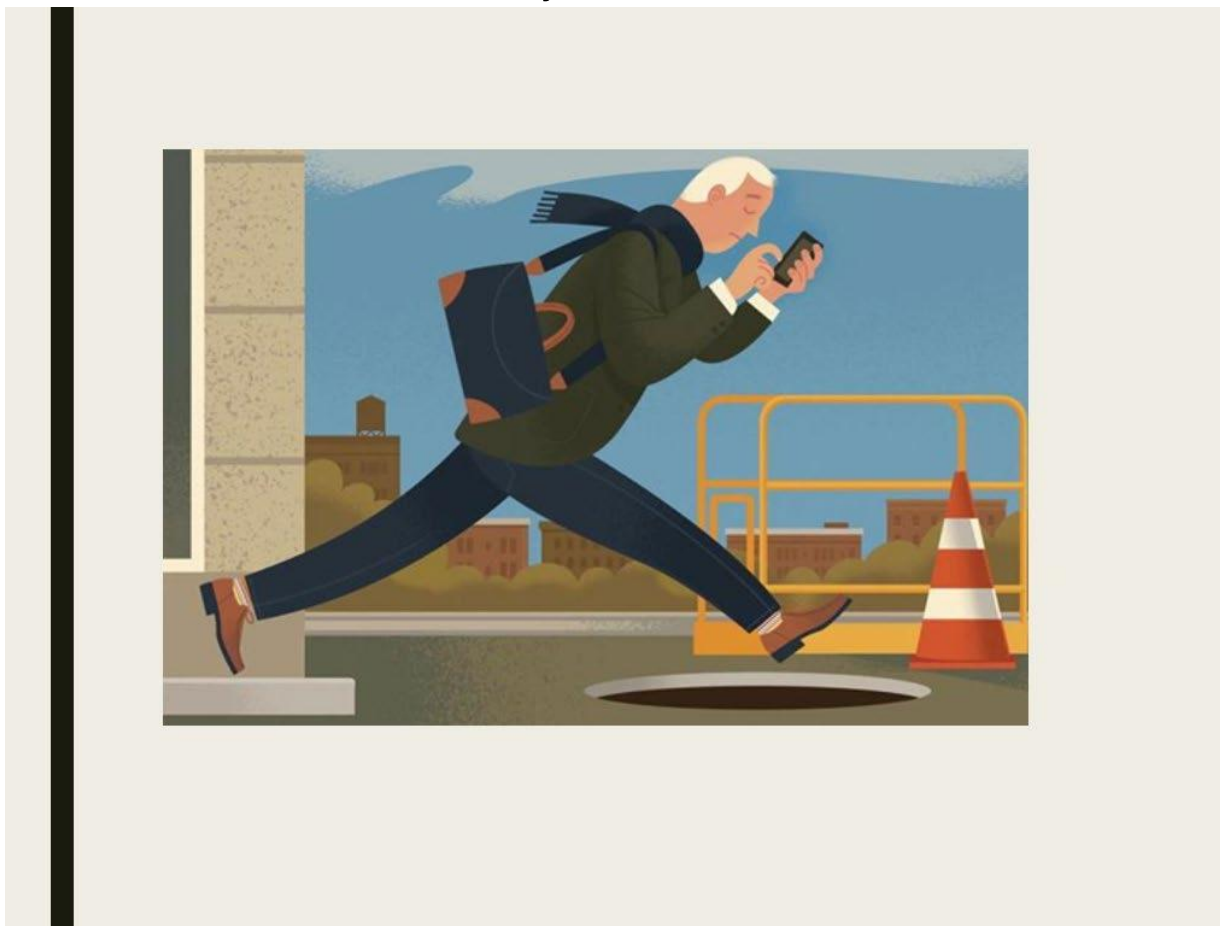


Fonte: elaborado pela autora (2026).

No terceiro momento, de forma similar ao anterior, enquanto visualizavam imagens motivadoras, os participantes escutavam a apresentação de situações hipotéticas e depois respondiam a uma indagação. Como exemplificação, a Figura 31 foi apresentada enquanto a pesquisadora narrava: “Você vê um homem apressado se

aproximando de um buraco aberto na rua. O que você diz a ele?” A resposta esperada aqui seria “cuidado com o buraco!” ou alguma outra sentença exclamativa.

Figura 31 – Exemplo de *slide* do protocolo de coleta de dados semiespontâneos de sentenças exclamativas



Fonte: elaborado pela autora (2026).

O protocolo II da tarefa tinha, portanto, nove *slides*, sendo três para coletar sentenças declarativas, três para coletar sentenças interrogativas e três para coletar sentenças exclamativas.

Por fim, no protocolo III, buscávamos obter dados de fala espontânea e, para isso, pedimos aos participantes que narrassem uma lembrança da infância. Nessa parte, a pesquisadora já não possuía nenhum controle sobre a produção dos participantes. Neste terceiro protocolo, os participantes viam apenas um *slide* com a apresentação de uma imagem motivadora, disposta na Figura 32. Aos participantes falantes de herança, foi pedido que narrassem um acontecimento da infância. Enquanto visualizavam a imagem motivadora, eles ouviam o seguinte pedido da pesquisadora: “Agora, vou te pedir para me contar uma história da sua infância. Pode

ser qualquer momento no Brasil, passando um tempo alegre com seus familiares, por exemplo”. Aos participantes genitores, um pedido similar foi realizado: “Agora, vou te pedir para me contar uma pequena história da infância dos seus filhos. Pode ser qualquer momento deles no Brasil, passando um tempo de qualidade com seus familiares, por exemplo”. O principal objetivo do protocolo III foi obter uma narrativa espontânea de dados improvisados.

Figura 32 – *Slide* do protocolo de coleta de dados totalmente espontâneos



Fonte: elaborado pela autora (2026).

Para uma visualização completa da tarefa, todas as frases utilizadas nos três protocolos do estudo experimental se encontram no Apêndice B, e os fones-alvo e os fones-controle do experimento, em suas devidas posições silábicas, estão registrados em quadros no Apêndice C.

Os dados obtidos pelo estudo experimental apresentam uma progressão em relação ao controle da tarefa de produção de fala por parte da pesquisadora: produção controlada na parte I, semiespontânea na parte II e totalmente espontânea na parte III. Essa abordagem se justifica pelo ambiente que queríamos proporcionar aos

participantes: o ideal era que eles se sentissem cada vez mais à vontade com o desempenho da tarefa de produção de fala, para garantir principalmente uma atmosfera em que não se sentissem testados em termos de certo versus errado. Além disso, garantir que se sentissem bem com a tarefa de produção oral poderia fazer com que as variantes se manifestassem mais naturalmente em suas falas. Sendo assim, antes de começar o experimento, a pesquisadora explicou de forma geral como seria a aplicação, sempre frisando que o estudo experimental não é um teste para avaliar a performance na língua, e se disponibilizou para elucidar quaisquer dúvidas que os participantes apresentassem.

Após a realização das gravações, avançamos para a análise perceptiva dos dados, conduzida a partir da oitiva das produções orais dos participantes. Esse procedimento permitiu identificar padrões sonoros relevantes de maneira sensível ao contexto interacional e às nuances da fala espontânea. As informações coletadas permitiram avaliar as características de fala desses falantes de PLH no que se refere à produção de aspectos fonético-fonológicos comuns a todos os dialetos do PB e à produção de aspectos fonético-fonológicos específicos da variedade dialetal regional herdada.

4.5.3 Variáveis

Em um estudo experimental, “variáveis são manipuladas e os efeitos causados em outras variáveis são observados” (Campbell; Stanley, 1963, p.1, tradução nossa⁴⁷). Em outras palavras, pode-se dizer que, em um experimento, há as causas e os efeitos de determinado comportamento. As variáveis – ou os efeitos – a serem observadas são chamadas de variáveis dependentes e constituem os dados que serão gerados a partir do experimento. Já as variáveis – ou as causas – mobilizadas são chamadas de variáveis independentes e constituem os fenômenos que serão investigados. Em nosso caso, esses são aspectos de variação dialetal, como os ditongos nasais, a nasalidade de vogais, a redução vocálica, a ditongação, a monotongação, a abertura de vogais, a palatalização das oclusivas alveolares, a palatalização das fricativas alveolares, a vocalização do [l] e a realização do “r” pós-vocálico. Segundo Sá e Oliveira (2022, p. 7),

⁴⁷ Do original: “[...] variables are manipulated and their effects upon other variables observed”.

um experimento só existe com a manipulação de variáveis, e o desejável é que somente a manipulação da variável independente cause um efeito na variável dependente. Dessa forma, outros possíveis efeitos devem ser controlados pelo experimentador, na tentativa de que a medida seja o mais precisa possível.

Para as três partes do estudo experimental, não havia resposta “certa” ou “errada”, uma vez que, na variação linguística, o mesmo valor referencial pode ser representado por duas ou mais formas sem que haja o comprometimento da comunicação entre os falantes. Dessa forma, o que se esperava com o experimento era que as produções dos falantes de PLH fossem compatíveis com a produção de um nativo de forma geral e, mais especificamente, com a produção do familiar brasileiro. Isso evidenciaria a mobilização os aspectos fonético-fonológicos do PLH adquirido na primeira infância.

4.5.4 Hipótese e perguntas de pesquisa

A hipótese norteadora do estudo é a de que a memória procedural / implícita armazena até a idade adulta a capacidade motora de produzir aspectos fonético-fonológicos relativos à LH aprendida na primeira infância. Isso se aplica mesmo se forem aspectos não usados na língua que venha a se tornar dominante e mesmo se houver uma interrupção no uso e na evocação dessa capacidade.

Em face do recorte de pesquisa, do objetivo estabelecido e da hipótese levantada, destacamos as seguintes questões:

- a) Quais características fonético-fonológicas gerais do PB podem ser encontradas nas produções orais de falantes de PLH?
- b) Quais características fonético-fonológicas específicas da variedade dialetal regional herdada podem ser encontradas nas produções orais de falantes de PLH?
- c) Em que medida é possível comparar as produções orais de falantes de PLH com as produções dos seus pais?

4.5.5 Previsões

Diante do objetivo do presente trabalho, analisamos a produção oral de falantes de PLH em busca de aspectos fonético-fonológicos gerais do PB e específicos da variedade dialetal regional herdada. Com o estudo experimental, buscamos confirmar as seguintes previsões:

- a) falantes de PLH produzem em sua fala características fonético-fonológicas gerais do PB, tais como: **i)** produção de ditongos nasais (por exemplo, “não”, “mãe” e “muito”); **ii)** redução vocálica em sílabas átonas (por exemplo, “no” e “de”) ou postônicas finais (por exemplo, “hoje” e “suco”); **iii)** ditongação em posição tônica (por exemplo, “três”, “dez” e “português”); **iv)** monotongação em posição tônica (por exemplo, “feira”); **v)** vocalização do [l] pós-vocálico (por exemplo, “Brasil”); **vi)** nasalidade das vogais (por exemplo, “banana”); e

- b) falantes de PLH produzem em sua fala características fonético-fonológicas específicas da variedade dialetal regional herdada, tais como: **i)** produção de vogais nas posições acentuais e não acentuais (timbre de vogais médias anteriores e posteriores em posição pretônica, bem como a redução vocálica ou não dessas mesmas vogais, por exemplo, “menina” e “modelo”); **ii)** palatalização ou não de [t, d] diante de /i/ (por exemplo, “dia” e “sete”); **iii)** palatalização ou não de [s, z] pós-vocálico (por exemplo, “estudei” e “está”); **iv)** produção do “r” pós-vocálico.

4.5.6 Participantes

Os sujeitos de pesquisa que participaram do nosso estudo constituem uma amostra de uma comunidade muito maior de falantes de herança. Esse grupo foi escolhido, conforme Coelho *et al.* (2015, p. 100) orientam, levando-se em conta as características sociais e linguísticas relevantes para a análise do fenômeno que almejávamos observar:

Tendo em vista que comunidades de fala, em geral, são compostas por centenas ou mesmo milhões de indivíduos, não temos outra opção a não ser coletar os dados referentes ao comportamento linguístico de uma comunidade apenas a partir de alguns de seus componentes.

Como forma de harmonização da coleta de dados, buscamos como participantes da presente pesquisa falantes com perfis sociolinguísticos semelhantes, no caso, que fossem falantes de herança do PB e tivessem a mesma LM. Além disso, como o estudo experimental foi conduzido com falantes de PLH e seus pais, a inclusão do familiar na pesquisa permitiu gerar dados comparativos e, assim, obter resultados mais consistentes.

As falantes de herança que participaram do estudo experimental foram duas mulheres, de 22 e 26 anos de idade. Ambas residem nos Estados Unidos, são filhas de pai e mãe brasileiros e relataram ter adquirido o PLH ainda na infância e em casa. As informações mais específicas sobre as características do seu uso do PB como PLH serão apresentadas juntamente com a discussão dos nossos resultados (Capítulo 5). Para obter dados comparáveis, aplicamos o estudo experimental a um dos pais de cada participante, que funcionaram como um grupo controle (suas informações são também detalhadas no Capítulo 5). Os dados obtidos foram comparados para verificar em que medida a produção oral das falantes de PLH apresentou características semelhantes à produção dos seus pais.

4.5.7 Materiais

Os materiais necessários para a realização do experimento foram: (i) um *notebook* com conexão à internet para chamada de vídeo (devido à distância geográfica entre a pesquisadora e os participantes); (ii) a apresentação de slides elaborada no programa PowerPoint, que continha os protocolos investigativos; e (iii) um gravador de áudio digital⁴⁸ de alta sensibilidade, para garantir a qualidade do registro. Os participantes foram testados individualmente.

⁴⁸ O gravador digital utilizado nas chamadas de vídeo foi o modelo H4n Pro Handy Recorder, da fabricante ZOOM.

4.6 OBSTÁCULOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, discutimos as principais dificuldades encontradas na condução do experimento, especialmente no que diz respeito à captação de participantes. O primeiro impasse, nesse sentido, está relacionado à especificidade do perfil buscado inicialmente: adultos falantes de herança do PB que perderam o contato com a LH em algum momento da vida. Os poucos contatos que conseguimos estabelecer não se enquadravam nos requisitos e, por essa razão, optamos por flexibilizar o critério da “perda de contato com a LH”.

A partir dessa mudança, recebemos um número maior de retornos, sobretudo de mães brasileiras que gostariam de, juntamente com os filhos, colaborar com o trabalho. Algumas dessas mães chegaram a preencher o formulário e se mostraram dispostas a encaminhar aos filhos o *link* do formulário direcionado aos falantes de herança. No entanto, nesse momento, o processo se interrompeu: o contato com essas famílias foi perdido, pois não obtivemos nenhum retorno, e os filhos, potenciais participantes, não chegaram a iniciar sua participação no estudo. O que se pôde observar foi um engajamento significativo por parte das mães, mas que, por diferentes motivos, não se converteu em participação efetiva da segunda geração. Sobre isso, é possível supor que a dificuldade dessas mães em convencer os filhos a se envolverem na pesquisa tenha relação com o grau de identificação deles com a LH ou ainda com o próprio interesse que têm pela temática.

O percurso inverso, por sua vez, mostrou-se mais eficiente: as duas falantes de herança que participaram efetivamente do estudo foram as primeiras a estabelecer contato com a pesquisadora e depois convidaram os pais. Ou seja, quando a iniciativa partiu dos falantes de herança, houve sucesso tanto nas respostas dos formulários dos pais e dos filhos quanto nas chamadas de vídeo. Desse modo, no total, tivemos sete brasileiros (pais ou mães) que completaram ao formulário direcionado a eles e somente duas falantes de herança que preencheram o formulário destinado a elas. Esse dado, por si só, já ilustra uma tendência frequentemente observada em trabalhos sobre LH: a primeira geração tende a apresentar mais envolvimento com a temática do que a segunda, não só por se tratar de sua LM, mas também por haver um interesse afetivo e identitário.

Observamos também outra limitação inerente a este tipo de pesquisa: tendem a participar apenas os falantes de herança que mantêm algum nível de contato,

segurança na ou interesse pela língua em questão. Trata-se de uma limitação difícil de contornar, dada a natureza do estudo. Para ilustrar essa dinâmica, durante uma das chamadas de vídeo, uma participante mencionou ter dois irmãos mais novos e disse que compartilharia o *link* do formulário para que eles também colaborassem. Entretanto, ela já se adiantou dizendo que não sabia se participariam, pois tinham pouco contato com o português.

A segunda dificuldade no alcance de participantes tem a ver com as formas de divulgação do estudo. Como descrevemos, foi criada uma página dedicada ao projeto no *site* da orientadora da pesquisa, que possui grande alcance, e nela incluímos um vídeo com a apresentação pessoal da pesquisadora, além de informações específicas desta investigação. O *link* foi então amplamente divulgado entre membros associados da American Organization of Teachers of Portuguese (AOTP) e também entre colegas e conhecidos. Além disso, a divulgação também foi feita por meio de uma publicação no Instagram, em uma página dedicada à promoção da língua portuguesa e do PLH. Apesar de todos esses esforços empreendidos, constatamos que contar com o apoio de escolas, universidades e ONGs não foi tão produtivo quanto o esperado. Os motivos para isso são diversos e, em parte, desconhecidos. Uma professora de uma universidade norte-americana, por exemplo, informou que não poderia divulgar entre seus alunos por conta da ausência de convênio com a universidade de origem da pesquisadora. Mesmo diante de grande receptividade e boa vontade por parte de várias pessoas – às quais deixo aqui nosso agradecimento –, a ponte não foi suficiente, e o alcance ao público-alvo foi limitado. Muito provavelmente, uma aproximação mais eficaz dependeria de um contato direto com as instituições de ensino, o que, por questões éticas e burocráticas, não se mostrou viável neste contexto.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

“Fisicamente, habitamos um espaço, mas, sentimentalmente, somos habitados por uma memória” (Saramago, 2018, p. 28)

Este capítulo apresenta os resultados obtidos a partir da aplicação dos formulários e do estudo experimental aos falantes de herança e a seus pais, seguido das respectivas análises. Inicialmente, os dados brutos são expostos de forma organizada, destacando os aspectos mais relevantes para o estudo. Em seguida, as análises detalhadas são conduzidas, com o objetivo de interpretar os resultados e discutir suas implicações para a área da fonética e fonologia do PLH. Destacamos que, embora nosso recorte tenha sido o PB, as conclusões bem como as contribuições deste estudo podem ser aplicadas a outras LHs.

Este capítulo foi dividido da seguinte maneira: em primeiro lugar, na seção 5.1, apresentamos os falantes de herança e seu familiar brasileiro que participaram da pesquisa, exibindo suas respostas aos formulários e interpretando essas informações; em seguida, na seção 5.2, trazemos os dados coletados nas três fases do estudo experimental e os analisamos para verificar se a hipótese prevista se concretiza. Por fim, na seção 5.3, abordamos as repercussões da pesquisa para o contexto teórico adotado.

5.1 RESULTADOS DOS FORMULÁRIOS

Os formulários que coletaram informações específicas dos participantes foram elaborados na plataforma Google Forms e compartilhados nos canais de divulgação da pesquisa, como descrito no capítulo metodológico. Com esses dois formulários, um direcionado ao falante de herança e outro ao familiar brasileiro (pai ou mãe), pudemos obter dados de produção oral de falantes de PLH e analisar se há, em sua fala, aspectos fonético-fonológicos gerais do PB e específicos da variedade dialetal regional herdada. A natureza da investigação exigia, portanto, que buscássemos algumas informações de natureza pessoal, para que pudéssemos conhecer, ainda que de modo limitado, quem eram os participantes da pesquisa.

No total, obtivemos a participação de duas falantes de herança e sete familiares. As duas únicas participações de falantes de herança ocorreram por

iniciativa das próprias participantes, as quais incentivaram seu familiar a responder ao formulário. Esse dado sugere que, quando os filhos demonstram interesse no tema, os pais tendem a se engajar na pesquisa, até porque a língua materna deles está em foco. No entanto, o oposto não ocorreu: outros três pais participaram, mas seus filhos não aderiram ao estudo. As razões para essa ausência podem ser diversas: é possível que o vínculo dos filhos com o português não seja suficientemente forte para despertar interesse na pesquisa ou que outros fatores, como falta de motivação, insegurança em relação à proficiência ou até timidez, tenham dificultado a participação. No entanto, não dispomos de informações suficientes para identificar com precisão os motivos para essa ausência.

A seguir, apresentamos as respostas e análises de ambos os formulários: primeiramente o dos falantes de herança e, a seguir, o dos familiares.

5.1.1 Respostas ao formulário para os falantes de herança e análises

Conforme apresentado anteriormente, tivemos a participação de duas falantes de herança no experimento. Elas serão identificadas por pseudônimos – Joana e Sofia – na discussão como forma de preservar suas identidades. A seguir, no Quadro 4, são compiladas as informações sobre elas que foram coletadas por meio do formulário.

Quadro 4 – Participantes falantes de herança

Dados Pessoais		
	Família 1	Família 2
Participante	Joana	Sofia
Idade	26	22
Naturalidade	Ilhas Cayman, Caribe	Flórida, EUA
Familiar brasileiro	Pai e mãe	Pai e mãe
Origem brasileira	Santos, SP	São Paulo, SP
Uso da LH		
Aquisição	Em casa e na infância	Em casa e na infância
Uso em casa	Mais na interação com a mãe do que com o pai	Com ambos
Uso fora de casa	Com família e amigas brasileiras e quando vai a restaurante brasileiro	Com família brasileira e em contextos institucionais na

		filial brasileira da empresa em que trabalha
Aprendizado da LH		
Vindas ao Brasil	Visitas por alguns meses a cada dois ou três anos e moradia por seis meses na pré-adolescência	Visitas anuais por um ou dois meses
Aulas de português	Aprendizado por imersão durante os seis meses de residência no Brasil aos 12 anos	Alguns meses no Kumon – Brasil
Origem da professora	-	Brasileira
Habilidades na LH		
Falar	Sim	Sim
Ouvir/Entender	Sim	Sim
Escrever	Sim	Sim
Ler	Sim	Sim
Outros contatos com a LH		
Amigos	Sim	Sim
TV	Sim	Sim
Filmes	Sim	Sim
Música	Sim	Sim
Youtube e <i>streamings</i>	Sim	Não
Outros	Instagram e TikTok	-
Hiato no uso		
Período sem contato com a língua	Quando fica sem contato, assiste Globoplay	Não
Importância de saber a LH		
Motivação para manter contato com a LH	Comunicação com a família e com os pais, manutenção da ligação com o Brasil e com a cultura e identidade brasileira.	Saber outra língua pode ser útil na escola, carreira e até mesmo para aprender outras línguas

Fonte: elaborado pela autora (2026).

Com as informações coletadas no formulário, foi possível traçar um panorama geral do perfil linguístico e das duas participantes, Joana e Sofia. Ambas são filhas de pai e mãe brasileiros, o que pode facilitar a aquisição e manutenção da língua em casa, pois a língua majoritária não precisa necessariamente ser empregada naquele

contexto e não há uma segunda LH, por exemplo. Outra característica comum é que ambas adquiriram a LH em casa e na infância. Porém, seu uso varia: em casa, Joana interage na língua mais com a mãe do que com o pai, enquanto Sofia utiliza a língua em casa e no trabalho, ao lidar com a filial brasileira da empresa em que atua. Em relação a visitas ao Brasil, as duas relataram ter feito viagens regulares ao país. Somente Sofia teve aulas de português em ambiente formal de sala de aula, ainda na infância e em solo brasileiro. Joana relatou não ter tido aprendizado de sala de aula, apenas a vivência no Brasil e o contato com brasileiros enquanto morou no país por seis meses aos doze anos de idade. Ambas relataram ter habilidades de produção e compreensão oral e de produção e compreensão escrita. As duas também relataram buscar contato com a língua através de conexões pessoais e mídias sociais. A respeito de terem passado algum período sem ter contato com a língua, Joana informou que, quando passa um tempo sem usar o português (até com os pais), busca assistir a um *streaming* brasileiro que assina para manter contato com a cultura e a língua de herança. Por fim, as razões que elas relataram para preservar a língua variam entre laços familiares, identidade cultural e motivação profissional.

As respostas de Joana e Sofia demonstram seu interesse e a maneira como mantêm vivas as conexões com a LH. O fato de terem aceitado participar da pesquisa e engajado pelo menos um dos pais a participar também parece sugerir que a motivação para a manutenção da LH pode estar mais presente entre aqueles que a utilizam ativamente em seu dia a dia.

5.1.2 Formulário para os pais e análises

Após a participação de Joana e Sofia, seus pais e mães foram convidados a responder ao formulário e a participar do estudo experimental. As próprias falantes de herança atuaram como intermediárias no contato entre a pesquisadora e os familiares, o que pode ter favorecido a adesão deles. Como já mencionado, quando o interesse em participar do estudo partiu do pai e/ou mãe, não houve a mesma iniciativa dos filhos; no entanto, o inverso ocorreu com ambas as falantes de herança: depois de participarem, elas incentivaram os pais a contribuírem, e pelo menos um dos familiares de cada uma atendeu ao pedido. Essa informação evidencia um ponto importante ao pesquisar línguas de herança: o engajamento é mais eficaz quando parte dos próprios falantes de herança.

Para preservar as identidades, os familiares também serão identificados por pseudônimos: Mateus e Jordana são os pais de Joana (família 1), e Elias e Samara são os pais de Sofia (família 2). Dentre esses familiares, apenas três – Mateus, Jordana e Elias – responderam ao formulário destinado aos pais. Ainda assim, exibiremos os dados e as análises das famílias 1 e 2 em paralelo; as respostas do casal da família 1 são apresentadas juntas, seguidas das de Elias, representante da família 2.

A seção inicial do formulário continha perguntas de cunho mais pessoal, como descrito no capítulo anterior. Os dados obtidos se encontram dispostos no Quadro 5:

Quadro 5 – Dados pessoais das famílias 1 e 2

		Região de origem	Idade com que saíram do Brasil	Onde residem	Nacionalidade do parceiro	Quantos filhos	Idade dos filhos
Família 1	Mateus	Santos - SP	26	Ilhas Cayman	Brasileira	3	22, 19 e 18
	Jordana	Santos - SP	21				
Família 2	Elias	São Paulo - SP	32	Ilhas Cayman	Brasileira	1	27

Fonte: elaborado pela autora (2026).

As famílias 1 e 2 possuem algumas características em comum: ambas são provenientes do mesmo estado brasileiro e residem atualmente nas Ilhas Cayman e tanto o pai quanto a mãe são brasileiros. A principal diferença está na idade com que saíram do Brasil e na quantidade de filhos. A família 1 saiu do país na casa dos vinte anos (Mateus com 26 e Jordana com 21 anos) e possui três filhos; já Elias, o representante da família 2, deixou o Brasil com 32 anos e tem apenas uma filha.

Na segunda seção do formulário, foram incluídas questões sobre as dinâmicas linguísticas familiares no cotidiano, com foco nas interações entre os diferentes membros da família. O Quadro 6 compila as informações coletadas:

Quadro 6 – Língua de interação entre os membros das famílias 1 e 2

		Línguas de interação					
		entre o casal	mãe com filho(s)	filho(s) com mãe	pai com filho(s)	filho(s) com pai	entre os filhos
Família 1	Mateus	português	português	português	português	português	inglês
	Jordana						

Família 2	Elias	português	português	português	português	português	filha única
------------------	--------------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-------------

Fonte: elaborado pela autora (2026).

As respostas deixam claro que o português é a principal língua utilizada nas interações entre os membros das duas famílias participantes. Essa predominância está diretamente relacionada ao fato de que os pais e as mães são todos brasileiros e, por isso, usam sua LM no ambiente familiar. Se, hipoteticamente, o pai ou a mãe de alguma família tivesse uma LM distinta, é possível supor que essa seria uma nova língua usada pelo menos por esse membro nas interações. Caso essa segunda LM fosse diferente da língua majoritária do país de residência, haveria um contexto familiar com duas LHs distintas.

Voltando ao cenário real apresentado nas respostas, observamos que todos os membros das duas famílias utilizam predominantemente sua LM na relação com os outros entes. Na família 1, por exemplo, os participantes genitores usam o português (e, portanto, sua LM) em todas as suas interações, e os filhos, entre si, utilizam o inglês, ou seja, sua LM. Somente na interação com os pais é que esses filhos usam sua LH (ou a LM dos pais). Ainda que esses filhos utilizem a língua portuguesa bilateralmente com ambos os pais, quando estão a sós, é a língua inglesa que escolhem, isto é, a LM da segunda geração. Isso evidencia uma dinâmica em que o português é mantido como LH através das relações parentais, enquanto o inglês prevalece nas interações entre irmãos, o que reflete a inserção natural dos filhos no contexto linguístico majoritário da sociedade em que vivem. Já na família 2, a filha, que é única, acaba não utilizando sua LM com nenhum membro, coincidindo com o padrão da família 1: filhos respondem aos pais utilizando sua LH (ou a LM dos pais). Desse modo, na família 2, não há relato de uso da língua majoritária no ambiente doméstico, o que reforça o predomínio do português (LM dos pais) como língua principal de interação familiar.

A seção seguinte do formulário tratava do envolvimento do participante genitor com a comunidade local e com a comunidade brasileira no exterior. As respostas estão dispostas no Quadro 7:

Quadro 7 – Envolvimento com as comunidades local e brasileira

	Participação na comunidade majoritária	Participação na comunidade brasileira
--	---	--

Família 1	Mateus	Grupo social, cultural e esportivo	Grupo social
	Jordana	Grupo social	Grupo social
Família 2	Elias	Grupo social e associação profissional	Grupo social e esportivo

Fonte: elaborado pela autora (2026).

Esses dados permitem compreender o grau de inserção social do participante genitor tanto na comunidade de entorno, falante da língua majoritária, quanto na comunidade brasileira, o que pode influenciar diretamente a manutenção do PLH. A participação na comunidade local é, em geral, inevitável, como pode ser visto nas respostas de todos os participantes, pois é nela que se desenvolvem as atividades cotidianas que estruturam a vida profissional e social dos indivíduos, como trabalhar, fazer compras ou frequentar a academia, por exemplo. Em comum, todos relataram participar pelo menos de grupos sociais na comunidade majoritária local. Os homens das famílias, além de grupos sociais, também mencionaram participar de grupos cultural e esportivo (Mateus – Família 1) e de associação profissional (Elias – Família 2), uma opção acrescentada pelo próprio participante.

Já sobre o envolvimento com a comunidade brasileira local, a participação em grupo social foi novamente uma opção marcada por todos os participantes. O outro tipo de participação na comunidade brasileira local foi grupo esportivo (Elias – Família 2). Envolver-se com a comunidade étnica local permite reforçar práticas culturais e linguísticas que não só favorecem a conexão dos filhos com a LH, mas também oferecem contextos reais de uso da LH fora do ambiente familiar. Geralmente, essas comunidades se organizam em torno de diferentes propósitos: linguístico-culturais (como escolas de LH), religiosos (igrejas), esportivos (aulas de capoeira ou de samba), dentre outros; em comum, o que permeia todas essas atividades é a socialização na LH e a manutenção de vínculos culturais com o país de origem. Os participantes do estudo não relataram um envolvimento diversificado em atividades com a comunidade brasileira local, possivelmente em razão de seus filhos já serem adultos e não morarem mais com eles, ou ainda pelo fato de já estarem bem inseridos na comunidade majoritária, duas situações que podem reduzir a busca por manter laços com concidadãos.

A próxima seção do formulário investigava as práticas culturais cotidianas realizadas individualmente ou em conjunto com outros membros da família. Os dados obtidos seguem no Quadro 8:

Quadro 8 – Contatos com a cultura de origem

		Filmes e séries	Músicas e podcasts	Livros e gibis	TV	YouTube
Família 1	Mateus	Com parceira e com filhos	Com parceira e com filhos	Sozinho	Com parceira	Não
	Jordana	Com parceiro e com filhos	Sozinha	Sozinha	Com parceiro e com filhos	Sozinha
Família 2	Elias	Sozinho e com parceira	Sozinho	Sozinho	Sozinho e com parceira	Sozinho e com parceira

Fonte: elaborado pela autora (2026).

Com essas perguntas, pudemos mapear um pouco dos hábitos de consumo cultural das famílias e identificar em que medida a LH está envolvida em atividades relacionadas a lazer ou diversão. Esse tipo de prática pode contribuir de maneira significativa para o vínculo afetivo com a LH, além de ampliar vocabulário, consolidar estruturas linguísticas e também criar novas oportunidades de uso da língua.

Na família 1, Mateus relatou as seguintes informações: consome filmes, séries, músicas e *podcasts* com a parceira e com os filhos; lê livros e gibis sozinho; assiste à TV com a parceira; e não usa o YouTube. Já Jordana assiste a filmes, a séries e à TV com o parceiro e com os filhos; sozinha, ouve músicas e *podcasts*, lê livros e gibis e consome conteúdo do YouTube. Assim, na companhia dos filhos, Mateus e Jordana relataram realizar pelo menos duas atividades cada um: Mateus assiste à filmes e séries e escuta músicas e *podcasts*, enquanto Jordana assiste a filmes, séries e TV. Essas atividades realizadas juntamente com os filhos podem funcionar como um momento de conexão familiar e também de imersão linguística.

Na família 2, Elias realiza todas as atividades sozinho ou com a parceira, mas não com a filha. Ele consome filmes e séries sozinho e com a parceira, ouve músicas e *podcasts* sozinho, lê livros e gibis sozinho, assiste à TV sozinho e com a parceira, e usa o YouTube sozinho e com a parceira. Observamos que Elias relatou se envolver em todas as atividades descritas, mas sempre de forma individual e/ou com a parceira, não com a filha. Esse dado provavelmente se deve ao fato de a filha do casal, atualmente com 27 anos, já não residir mais com os pais. Nessa seção específica do formulário, informações mais precisas para o propósito do estudo poderiam ter sido obtidas caso as perguntas tivessem sido direcionadas ao período da infância ou adolescência da filha, o que permitiria avaliar melhor o grau de engajamento familiar

com o português durante o período em que ela residia com os pais. Isso nos diria mais sobre em que medida essas atividades podem ter contribuído para o contato com a cultura brasileira e a manutenção da LH.

Esses relatos permitem observar a presença do português nas rotinas culturais das famílias, especialmente na família 1, em que o consumo midiático na língua envolve também os filhos. Já na família 2, a ausência de atividades culturais compartilhadas com a filha pode sugerir um engajamento coletivo menor com o português no contexto familiar.

Na última seção do formulário, os participantes genitores eram convidados a responder duas perguntas discursivas sobre a importância da língua na vida dos filhos bem como os esforços empregados para tal transmissão. As informações obtidas estão dispostas no Quadro 9, a seguir.

Quadro 9 – Importância e incentivo do uso do português

		Por que você considera importante que seus filhos saibam falar português?	O que você faz para incentivar seus filhos a falarem português?
Família 1	Mateus	Manter a conexão com as origens e comunicação com familiares	Comunicação em português com eles
	Jordana	Porque é importante se comunicar com o mundo; quanto mais línguas, melhor; porque é minha língua mãe	Falo só português com eles e escrevo só em português
Família 2	Elias	Comunicação com familiares, oportunidades profissionais, inserção na cultura brasileira	Comunicar em português, incentivar leitura de livros, acesso a filmes e <i>websites</i> na língua

Fonte: elaborado pela autora (2026).

À primeira pergunta, “por que você considera importante que seus filhos saibam falar português?”, as famílias 1 e 2 destacaram a relevância da manutenção da LH, tanto por razões afetivo-identitárias quanto pragmáticas. Entre os aspectos afetivos e identitários, foram mencionados o fortalecimento do vínculo com as origens (Mateus – família 1), o fato de ser a língua materna da mãe (Jordana – família 1) e a inserção na cultura brasileira (Elias – família 2). Já entre os aspectos práticos, os pais apontaram a possibilidade de comunicação internacional (Jordana – família 1) e o

acesso a oportunidades profissionais (Elias – família 2). Percebemos, assim, um olhar ampliado dos pais, que não se limitam ao desejo de ver os filhos mantendo laços familiares e culturais em português, mas também consideram o valor estratégico do português como um recurso valioso no mundo globalizado atual.

À segunda pergunta, “o que você faz para incentivar seus filhos a falarem português?”, termos como “comunicação”, “falar” e “comunicar” apareceram em todas as respostas. Isso revela o desejo dos pais de manter a LH entre os filhos e o comprometimento em incentivá-los. Os pais reconhecem a importância de utilizar o português como meio de comunicação nas relações familiares, tanto oralmente quanto por escrito. Além da interação direta, outras estratégias mencionadas envolvem o incentivo à leitura e ao consumo de conteúdo midiático em português, como filmes e *websites* (Elias – família 2). Esse tipo de prática, intensificada pela expansão da internet e das redes sociais, que possibilitam o acesso a conteúdo de outros países de forma rápida, diversa e constante, representa um contraste importante em relação às gerações anteriores de migrantes. Brasileiros que saíram do país nas décadas de 1980 e 1990, por exemplo, podem ter enfrentado desafios significativos na manutenção da LH entre os filhos por conta da dificuldade de acesso à cultura brasileira fora do território nacional. Na ausência de uma comunidade brasileira promovendo atividades religiosas, culturais e linguísticas no país de destino, o contato cotidiano com o português frequentemente se limitava ao ambiente familiar, complementado por cartas que levavam semanas para chegar e por telefonemas esporádicos, restringidos pelo alto custo. Atualmente, existem amplas possibilidades de exposição à LH: canais para todas as idades no YouTube, plataformas de *streaming* com opções em português (incluindo um *streaming* vinculado a um canal de TV famoso brasileiro) e até aplicativos educativos voltados ao ensino de línguas. Se houver intenção e esforço para manutenção de uma LH, há um leque de recursos que podem fortalecer isso se utilizados de forma significativa no cotidiano familiar. Dessa forma, para que uma LH seja mantida, os pais não podem se limitar somente ao desejo de preservá-la: deve acontecer uma atuação prática, que permita às famílias reforçarem o vínculo dos filhos com a língua e com a identidade cultural brasileira, mas atualmente isso é facilitado pelas ferramentas do mundo digital.

Nessa parte final do formulário, as respostas discursivas dos pais nos permitiram entender um pouco mais do lugar simbólico que sua LM ocupa em suas vidas e também o nível de esforço para a manutenção dessa língua em casa como

LH. O desenvolvimento de uma LH começa com uma escolha deliberada dos pais, que se dedicam para manter vivas suas raízes. Contudo, esse processo também depende dos filhos, que podem ou não se engajar nos esforços dos pais, e esse envolvimento está diretamente ligado ao estímulo, à valorização, à motivação e ao vínculo afetivo construídos em torno da língua.

5.1.3 Síntese dos resultados dos formulários

As respostas dos falantes de herança e dos seus pais às questões dos formulários permitiram a elaboração de perfis sociolinguísticos dessas famílias. No Quadro 10, dispomos a síntese desses dados:

Quadro 10 – Perfil sociolinguístico das famílias 1 e 2

	Família 1 Mateus, Jordana e Joana	Família 2 Elias e Sofia
Origem	Santos - SP	São Paulo - SP
Naturalidade do falante de LH	Ilhas Cayman, Caribe	Flórida
Aquisição da LH	Em casa e na infância	Em casa e na infância
Habilidades na LH	Produção e compreensão oral e escrita	Produção e compreensão oral e escrita
Interações na LH	Apenas com os pais (usa o inglês com os irmãos)	Com os pais e em contexto institucional
Instrução formal na LH	Aprendizado por imersão durante 6 meses de moradia no Brasil aos doze anos	Kumon por um ou dois meses durante vindas ao Brasil
Motivação do falante de PLH	Motivação comunicacional com a família e manutenção identitária e cultural com o país de origem	Motivação instrumental, relacionada aos estudos, carreira e domínio de uma L2
Motivação do pai/mãe	Vínculo com as origens, comunicação com os familiares e valorização do multi/bilinguismo	Comunicação com familiares, conexão cultural e oportunidades profissionais
Ações do pai/mãe para incentivar o uso da LH pelos filhos	Comunicação oral e escrita apenas em português	Comunicação em português, incentivo a leitura e acesso a filmes e conteúdo <i>online</i> na língua

Fonte: elaborado pela autora (2026).

No Quadro 10, destacamos alguns dados significativos. Ambos os formulários continham questões sobre motivações para o contato com a LH (para o aprendizado, no caso dos filhos, e para a transmissão, no caso dos pais). A seguir, transcrevemos as respostas de todos, a fim de estabelecer uma análise comparativa desses dados. Verificaremos primeiro as respostas da família 1 e, depois, da família 2.

Na família 1, à pergunta “por que você considera importante que seus filhos saibam falar português?”, Mateus respondeu: “Manter a conexão com as origens e comunicação com familiares”. Já Jordana disse: “Porque é importante se comunicar com o mundo; quanto mais línguas, melhor; porque é minha língua mãe”. Nota-se que Mateus enfatizou o vínculo afetivo e comunicativo com a família e com as origens, enquanto Jordana destacou a vantagem de saber mais línguas e também os aspectos de afetividade e de herança. Comparemos isso com a resposta de Joana à indagação “você acha importante aprender português? Por quê?”, que foi a seguinte: “Sim, acho importante para eu poder me comunicar com minha família (todos moram no Brasil) e até mesmo falar com os meus pais porque inglês não é a língua materna deles. Também acho importante para mim, pessoalmente, manter minha ligação com o Brasil e cultura e identidade brasileira”. Observamos que as respostas são alinhadas: Joana também preza pela comunicação com os familiares e reconhece a importância de manter vínculos identitários com o país e a cultura. Assim, inferimos que Mateus e Jordana conseguiram transmitir a Joana suas visões acerca da língua portuguesa, o que pode ter contribuído, de alguma maneira, para a manutenção da LH da filha.

Na família 2, à pergunta “por que você considera importante que seus filhos saibam falar português?”, Elias respondeu: “Comunicação com familiares, oportunidades profissionais, inserção na cultura brasileira”. Assim, há um reconhecimento da importância comunicativa para manter os vínculos com a família, para o desenvolvimento no mercado de trabalho e para o enriquecimento cultural. Já a filha Sofia respondeu à questão “você acha importante aprender português? Por quê?” com: “Sim, eu acho que manter qualquer língua é sempre útil. Pode ajudar na escola, na carreira, e também acho que falar português ajuda a entender línguas em geral melhor, inclusive inglês”. De modo similar à perspectiva do seu pai, Sofia leva em consideração a motivação instrumental tanto na educação quanto no ambiente de trabalho. Além disso, ela destaca o caráter utilitarista de saber uma língua, valorizando inclusive o conhecimento metalinguístico, inclusive sobre sua própria LM, que falar português lhe proporcionou. Na família 2, podemos inferir (similarmente à família 1)

que houve transferência da visão de mundo de Elias à Sofia, o que pode ter favorecido a manutenção da sua LH.

Por fim, algumas informações adicionais merecem ser apresentadas. Para contextualizar, foram Joana e Sofia que se interessaram primeiro por participar da pesquisa, depois engajando os pais a também participarem. Inicialmente, ao ler as repostas de Joana ao formulário, não imaginamos que ela tivesse irmãos, pois ela não os menciona. Somente nas respostas de Mateus e Jordana é que compreendemos que ela não é filha única. A família 1 relatou, inclusive, que os filhos usam o inglês para se comunicar. Na chamada de vídeo, em momento posterior à aplicação do estudo experimental, Joana comentou que falaria sobre a pesquisa com os irmãos para que eles também pudessem participar. Contudo, não obtivemos nenhum retorno por parte dela ou contato por parte deles. A partir dessa situação e da informação de que, entre irmãos, a LH não é usada, podemos depreender que, para Joana, o português é de alguma forma relevante. A sua participação e as suas respostas no formulário sugerem interesse e atribuição de importância à sua LH. Já a ausência dos seus irmãos na pesquisa impede conclusões sobre seus interesses e habilidades na língua, mas parece sugerir diferentes graus de uso e interesse pela LH na família 1.

Na próxima seção, apresentamos os dados de produção oral que foram gerados com a aplicação do estudo experimental a todos os participantes, bem como as análises correspondentes.

5.2 ESTUDO EXPERIMENTAL

Esta pesquisa teve o objetivo de analisar a produção oral de falantes do PB como LH para verificar em que medida produzem aspectos fonético-fonológicos gerais do PB (comuns a todos os dialetos regionais dessa variedade da língua) e aspectos fonético-fonológicos específicos do dialeto regional a que foram expostos ainda na infância. Para obter dados consistentes, aplicamos o estudo experimental também ao pai ou mãe brasileiro(a), que funcionaram como um grupo controle.

Para investigar os fenômenos fonéticos e fonológicos descritos, propusemos um estudo experimental composto por três protocolos investigativos, cada um com estímulos específicos: (i) leitura em voz alta ou descrição de imagens; (ii) coleta de dados semiespontâneos, por meio da produção de sentenças declarativas, interrogativas e exclamativas; e (iii) coleta de dados espontâneos, a partir de um relato

de uma lembrança de infância. Para a apresentação e a discussão dos resultados, esta seção foi organizada em quatro subseções correspondentes: o protocolo (i) é tratado na subseção 5.2.1; o protocolo (ii), na subseção 5.2.2; o protocolo (iii), na Seção 5.2.3; e, ao final, uma síntese é apresentada na subseção 5.2.4.

Nesta etapa do estudo experimental, foram quatro participações no total. Participaram as falantes de herança e apenas um de seus genitores: da família 1, as participantes foram Joana (LH) e Jordana (mãe); e da família 2, os participantes foram Sofia (LH) e Elias (pai). Embora tenha respondido ao formulário, Mateus, pai da Joana (família 1), não retornou para a chamada de vídeo. Essa ausência, contudo, não prejudica o trabalho, pois, como veremos na seção a seguir, as produções dos familiares atuaram como um grupo controle, e ter a gravação de apenas um de cada família foi o suficiente.

5.2.1 Dados de leitura em voz alta e descrição de imagens e análises

A primeira etapa do estudo experimental consistiu na aplicação do protocolo de interação orientada. Elaborado a partir de 24 frases construídas para contemplar os fones-alvo da análise, o protocolo teve algumas palavras intencionalmente repetidas, de modo a possibilitar a verificação e a confirmação de suas realizações fonéticas. Para assegurar a produção controlada dos segmentos em foco, na maior parte desta etapa, foi solicitada a todos os participantes a leitura em voz alta das sentenças previamente selecionadas. Para contextualizar e ilustrar a tarefa de leitura, as frases foram apresentadas com imagens motivadoras. Nesta etapa, em três dos *slides*, a atividade não envolveu leitura: em dois deles, os participantes foram orientados a descrever imagens e, em um, a indicar a própria data de aniversário. A inclusão dessas exceções teve como objetivo a coleta de dados produzidos de maneira plenamente espontânea, mesmo em meio à tarefa de leitura (cf. Apêndice B).

Todas as produções da primeira parte do estudo experimental foram descritas em quadros, que estão dispostos a seguir. De modo geral, observamos que as pronúncias dos falantes de herança e dos seus pais são similares e apresentam: (i) tanto características gerais do PB, comuns a todos os dialetos da variedade brasileira da língua; quanto (ii) características mais específicas do dialeto de São Paulo, região de origem dos familiares brasileiros. Questões mais específicas são analisadas após a apresentação de cada quadro.

É importante destacar que o foco desta análise recai sobre as produções de Joana e Sofia, falantes de herança do PB. As realizações dos pais também foram transcritas, mas atuaram como grupo de controle, servindo para corroborar se a pronúncia das filhas é compatível com a variante herdada. Sendo assim, as produções dos pais só foram discutidas quando apresentaram divergências em relação às das filhas ou quando ocorreram produções atípicas. Na primeira linha dos quadros, a sentença lida pelos participantes é apresentada e, nas linhas subsequentes, estão registradas as transcrições fonéticas das produções de cada um, acompanhadas da devida identificação.

As produções da sentença número 1, em transcrição fonética, estão apresentadas no Quadro 11:

Quadro 11 – Transcrição fonética da sentença número 1

1. Roberta gosta muito de melancia, banana, acerola e melão.			
LH	Joana	[ho'beɾte 'gɔste 'mũjtɔ dzɪ melẽ'sje ba'nãne ase'ɾole ɪ me'lẽw]	
Mãe	Jordana	[ho'beɾte 'gɔste 'mũjtɔ dzɪ melẽ'sje ba'nãne ase'ɾole ɪ me'lẽw]	
LH	Sofia	[ho'beɾte 'gɔste 'mũjtɔ dzɪ melẽ'sje ba'nãne ase'ɾole ɪ me'lẽw]	
Pai	Elias	[ho'beɾte 'gɔste 'mũjtɔ dzɪ melẽ'sje ba'nãne ase'ɾole ɪ me'lẽw]	

Fonte: elaborado pela autora (2026).

No Quadro 11, destacam-se algumas produções que evidenciam aspectos fonético-fonológicos gerais do PB. Joana e Sofia realizam os ditongos nasais “muito” e “melão” de maneira muito semelhante à pronúncia dos seus pais. Como discutido no Capítulo 3, os ditongos nasais constituem um som bastante específico da língua portuguesa e representam uma diferença fonética em relação ao inglês, LM de ambas. Ao contrário do que costuma ser observado na fala de aprendizes de português cuja LM é o inglês, Joana e Sofia demonstram domínio da produção desses ditongos. Especificamente em relação às vogais, as produções de postônicas finais e sílabas átonas, como o “a” final de “Roberta”, “gosta” “melancia”, “banana” e “acerola”, o “o” de “muito” e a conjunção “e”, assemelham-se à produção da maioria dos falantes de PB, isto é, elas são produzidas como vogais frouxas (Cristófaró Silva, 2005) ou reduzidas. Já as pretônicas em “Roberta”, “melancia”, “acerola” e “melão” foram produzidas com um timbre fechado, o que coincide com a pronúncia típica da região de SP (ou do centro-sul) (Lee; Oliveira, 2003; Callou; Leite, 1990; entre outros).

Destacamos também aspectos fonético-fonológicos específicos que coincidem com os falantes de SP, a começar pela produção da palavra “Roberta”, caracterizada pelo som de “r” pós-vocálico como retroflexo ou vibrante. Contudo, não podemos afirmar se, nesse caso, trata-se da variante de herança se manifestando ou se é interferência do inglês, língua materna de ambas. Na palavra “gosta”, Joana e Sofia também produzem a fricativa alveolar [s] em posição pós-vocálica não palatalizada, o que novamente coincide com a pronúncia típica de São Paulo. Na pronúncia da preposição “de”, notamos outra característica alinhada com os falares da região de origem das falantes: a oclusiva alveolar vozeada [d] é palatalizada e manifestada como a africada alveolopalatal vozeada [dʒ] sob influência da vogal alta anterior [i], assim como em algumas regiões de São Paulo. Por fim, percebemos, nas produções de Joana e Sofia, fenômenos como a nasalização e a ausência de nasalidade nas palavras “melancia” e “banana”, respectivamente. Na palavra “melancia”, as falantes de herança produzem a nasalização, isto é, a vogal /a/ que precede o /N/ é obrigatoriamente nasalizada. Já a nasalidade na posição pretônica, como já discutido, é um fenômeno opcional da língua, preterido por variantes paulistas, o que coincide com a pronúncia de Sofia e Joana, que realizam [ba'nãne] e não [bã'nãne].

A seguir, o Quadro 12 traz as transcrições fonéticas das produções da sentença número 2.

Quadro 12 – Transcrição fonética da sentença número 2

2. A menina plantou os morangos em agosto e colheu em dezembro.		
LH	Joana	[e mi'nine plẽ'tow uz mo'rẽguz_ẽj_a'gostu I ko'lew ẽj de'zẽbrʊ]
Mãe	Jordana	[e me'nine plẽ'tow uz mo'rẽguz_ẽj_a'gostu I ko'lew ẽj de'zẽbrʊ]
LH	Sofia	[e mi'nine plẽ'tow uz mo'rẽguz_ẽj_a'gostu I ko'lew ẽj de'zẽbrʊ]
Pai	Elias	[e me'nine plẽ'tow uz mo'rẽguz_ẽj_a'gostu I ko'lew ẽj de'zẽbrʊ]

Fonte: elaborado pela autora (2026).

No Quadro 12, destacam-se as produções vocálicas de postônicas finais – em “menina”, “morangos”, “agosto” e “dezembro” – e de átonas – nos artigos “a” e “os” –, que novamente se realizam reduzidas, como vogais frouxas [e] e [ʊ]. Já as vogais médias pretônicas, em “morangos”, “colheu” e “dezembro”, foram realizadas com o timbre fechado novamente, o que coincide com a pronúncia de SP.

Houve, no entanto, uma diferença particularmente notável na pronúncia das pretônicas em “menina”: as falantes de herança pronunciaram como m[i]nina, enquanto seus pais pronunciaram como m[e]nina. Era esperado que houvesse coincidência entre as pronúncias de Jordana e Joana (mãe e filha), bem como entre as de Elias e Sofia (pai e filha). Outra probabilidade era que apenas Jordana e Elias, falantes nativos de português, realizassem algum fenômeno fonológico. No entanto, o contrário ocorreu: apenas as falantes de herança produziram a harmonização vocálica em “menina” – isto é, a vogal média alta [e] foi realizada como [i] por assimilação da altura da vogal da sílaba tônica. Nossa hipótese para tal ocorrência é que Jordana e Elias tenham monitorado mais atentamente a própria fala, possivelmente em função da tarefa de leitura, enquanto Joana e Sofia se permitam uma pronúncia mais espontânea.

Na realização do artigo “os”, notou-se que as falantes de herança produziram uma característica do PB chamada assimilação (ou alofonia) de vozeamento (*e.g.*: os morangos → ʊz mo'rɛ̃gʊs), em que o “s” ocorre como [z], no caso do dialeto paulista (ou [ʃ] dependendo do dialeto) em limite de sílaba seguido por consoante vozeada (Cristófaros Silva, 2005), nesse caso a nasal bilabial vozeada [m]. Além disso, houve um sândi externo e assimilação de vozeamento em “morangos em”, que foi realizado como [mo'rɛ̃gʊz_ẽj]: o [s] que era pós-vocálico em final de palavra passou a ser intervocálico, sendo realizado como [z]. Já na palavra “agosto”, a fricativa alveolar [s] em posição pós-vocálica não foi palatalizada, uma característica da pronúncia paulista. Houve também a ditongação nas duas ocorrências da preposição “em”, com a inserção de uma semivogal alta, o que resultou na realização [ẽj]. Na produção de “em”, além da ditongação, observamos também que o “m” foi articulado como a consoante nasal palatal vozeada [ɲ], resultado de um sândi externo (Trask, 1996), ou seja, uma junção fonética entre segmentos de palavras adjacentes quando não há uma fronteira perceptível entre eles (*e.g.*: *em agosto* → [ẽj_a'gostʊ])⁴⁹. Essa realização corresponde ao padrão fonético-fonológico do PB, diferentemente do que ocorre com a pronúncia de aprendizes de português cuja LM é o inglês, que tendem a interpretar o “m” ortográfico como a consoante nasal bilabial vozeada [m] e, se

⁴⁹ Nas transcrições apresentadas neste trabalho, utilizamos o símbolo de ligadura (◌◌) para indicar a ocorrência de sândi externo.

seguida de vogal, dão sequência e formam uma sílaba (e.g.: *em agosto* → [ẽma'gosto]).

Por fim, a palavra “colheu” apresenta um ponto relevante de diferença fonética entre o português e o inglês: a aproximante lateral palatal vozeada [ʎ]. Esse som não existe no sistema fonológico do inglês. O que há de mais próximo nessa língua é a sequência de dois segmentos, a lateral [l] seguida da semivogal [j], como em “million” [ˈmɪljən]. Trata-se, no entanto, de dois segmentos, e não de uma lateral palatal única como [ʎ]. Joana e Sofia, mais uma vez, apresentaram uma realização mais próxima da pronúncia de falantes nativos do PB do que da de falantes de inglês que estão aprendendo português. Estes últimos tenderiam a pronunciar “colheu” como [koˈljew], o que não foi o caso das falantes de herança no nosso estudo.

Apresentamos agora o Quadro 13 com as transcrições fonéticas das produções da sentença número 3.

Quadro 13 – Transcrição fonética da sentença número 3

3. Marcelo toma suco de acerola com groselha.		
LH	Joana	[marˈsɛɫʊ ˈtomɐ ˈsukʊ dʒɪ_aseˈɾɔɫɐ kõw groˈzɛɫɐ]
Mãe	Jordana	[marˈsɛɫʊ ˈtomɐ ˈsukʊ dʒɪ_aseˈɾɔɫɐ kõw groˈzɛɫɐ]
LH	Sofia	[marˈsɛɫʊ ˈtomɐ ˈsukʊ dʒɪ_aseˈɾɔɫɐ kõw groˈzɛɫɐ]
Pai	Elias	[marˈsɛɫʊ ˈtomɐ ˈsukʊ dʒɪ_aseˈɾɔɫɐ kõw groˈzɛɫɐ]

Fonte: elaborado pela autora (2026).

No Quadro 13, destaca-se a pronúncia de “Marcelo”, que apresenta o “r” pós-vocálico tanto compatível com a pronúncia típica de SP quanto compatível com a realização do “r” do inglês, o que torna difícil determinar se é uma manifestação da variante de herança ou se é uma interferência da LM das participantes. Em relação às vogais, observamos as postônicas finais novamente realizadas como vogais frouxas em “Marcelo”, “toma”, “suco”, “acerola” e “groselha”. A palatalização de [d] diante de [i] se mantém na pronúncia da preposição “de”, característica compatível com a variante do PB herdada (cf. Quadro 11). Além disso, houve um sândi externo em “de acerola”, que resulta em uma ditongação: [dʒɪ_aseˈɾɔɫɐ]. Na realização da preposição “com”, notamos uma ditongação e o “m” marcando somente a nasalidade, não sendo articulado como consoante. Essa realização, como já comentamos, coincide com

características gerais do PB e se difere da pronúncia típica de estrangeiros cuja LM é o inglês.

A respeito da pronúncia da palavra “groselha”, devem-se tecer algumas observações: a vogal média pretônica foi realizada por ambas as falantes de LH com timbre fechado, mantendo a correspondência com o falar de SP; e a aproximante lateral palatal vozeada [ʎ], que é ponto de diferença fonética entre o português e o inglês, foi pronunciada por Joana e Sofia novamente de forma semelhante à de seus pais. Além disso, exclusivamente na produção de Joana, “groselha” foi realizado como gro[s]elha, não como gro[z]elha. Nossa hipótese para tal ocorrência é que a falante não conhecia essa palavra e/ou que a tarefa de leitura pode ter influenciado essa pronúncia. Em outras palavras, supomos que a grafia “s” pode ter levado a participante a aplicar, de forma exata, uma correspondência grafema-som, lendo “s” como [s]. A regra grafo-fonêmica de que o grafema “s” intervocálico tem som de /z/, como em “casa” ou “mesa”, geralmente é aprendida no ensino formal do sistema ortográfico, não pelo *input* oral da família em casa, como é o caso das LHs.

A próxima sentença, a de número de 4, está transcrita no Quadro 14.

Quadro 14 – Transcrição fonética da sentença número 4

4. Fui na feira e comprei: banana, melancia, acerola, groselha, melão e morango.		
LH	Joana	[ˈfuj ne ˈfere ɪ kōˈprej baˈnãne melẽˈsie aseˈrole groˈzeɫe meˈlẽw ɪ moˈrẽɡu]
Mãe	Jordana	[ˈfuj ne ˈfejre ɪ kōˈprej baˈnãne melẽˈsie aseˈrole groˈzeɫe meˈlẽw ɪ moˈrẽɡu]
LH	Sofia	[ˈfuj ne ˈfejre ɪ kōˈprej baˈnãne melẽˈsie aseˈrole groˈzeɫe meˈlẽw ɪ moˈrẽɡu]
Pai	Elias	[ˈfuj ne ˈfejre ɪ kōˈprej baˈnãne melẽˈsie aseˈrole groˈzeɫe meˈlẽw ɪ moˈrẽɡu]

Fonte: elaborado pela autora (2026).

Na sentença número 4, há a repetição de algumas palavras, como “banana”, “melancia”, “acerola”, “groselha”, “melão” e “morango”, e da vogal átona “e” (cf. Quadros 11 e 13). As características observadas anteriormente nessas palavras se mantêm nas realizações de Joana e Sofia, a saber: vogais médias pretônicas realizadas com timbre fechado, vogais postônicas e átonas frouxas e boa produção do ditongo nasal em “melão” (cf. Quadro 11); a ocorrência de nasalização em “melancia” e a não ocorrência de nasalidade em “banana” (cf. Quadro 11); e a boa produção da aproximante lateral palatal vozeada [ʎ] em “groselha” (cf. Quadro 13). Observou-se, ainda, somente na produção de Joana, o fenômeno de monotongação

em “feira”, realizada como [fere], característico do PB. Outra particularidade da produção de Joana que se repetiu foi a realização da palavra “groselha” como gro[s]elha, não como gro[z]elha (cf. Quadro 13).

Adiante, as transcrições fonéticas das produções da sentença número 5 são apresentadas no Quadro 15.

Quadro 15 – Transcrição fonética da sentença número 5

5. Fui no supermercado e esqueci a lista de compras em casa.		
LH	Joana	[ˈfuj nʊ supɐrmeɾˈkadʊ ɪ ɪskɪˈsi a ˈliste dʒɪ ˈkõprez_ẽj ˈkaze]
Mãe	Jordana	[ˈfuj nʊ meɾˈkadʊ ɪ ɪskɪˈsi a ˈliste dʒɪ ˈkõprez_ẽj ˈkaze]
LH	Sofia	[ˈfuj nʊ supermerˈkadʊ ɪ ɪskɪˈsi a ˈliste dʒɪ ˈkõprez_ẽj ˈkaze]
Pai	Elias	[ˈfuj nʊ supermerˈkadʊ ɪ ɪskeˈsi a ˈliste dʒɪ ˈkõprez_ẽj ˈkaze]

Fonte: elaborado pela autora (2026).

No Quadro 15, as produções de Joana e Sofia são novamente caracterizadas pelo afrouxamento das vogais postônicas finais ou átonas, que ocorre em “no”, “supermercado”, “e”, “lista”, “compras” e “casa”. Outra realização que se repetiu foi a palatalização de [d] diante de [i], na preposição “de” (cf. Quadros 11 e 13). Em “supermercado” (ou “mercado” – Jordana), vemos a realização do “r” pós-vocálico coincidindo com a pronúncia paulista, embora exista a possibilidade de que seja interferência da LM, considerando a semelhança com a pronúncia inglesa de *supermarket* [supəˌmɑːrkiˌt]. Na realização da pretônica em “esqueci”, Joana e Sofia produziram a vogal baixa [ɪ], que caracteriza uma marca dialetal geográfica. Além disso, vemos a fricativa alveolar [s] pós-vocálica não ser palatalizada, algo também característico de SP. Por fim, Joana, Jordana e Sofia realizaram harmonização vocálica em “esqueci”, em que a altura da vogal média pretônica se tornou igual à altura da vogal da sílaba tônica. Em “compras em”, observamos que houve outro sândi externo nas palavras, com uma assimilação de vozeamento, em que “compras em” foi realizado como [ˈkõprez_ẽj]: o “s” que era pós-vocálico em final de palavra passou a ser intervocálico, sendo realizado como [z]. Por fim, a preposição “em” continuou a ser realizada com ditongação: [ẽj] (cf. Quadro 12).

No quadro 16, seguem-se as transcrições fonéticas das produções da sentença número 6.

Quadro 16 – Transcrição fonética da sentença número 6

6. Crianças não precisam de aulas de matemática para aprender a contar: um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove e dez.	
LH	Joana [kri'ẽsez nẽw pre'sizẽw dʒɪ 'awlɛz dʒɪ mate'matʃike 'pare aprẽ'der_e kõ'tar õ dojs trejs 'kwatrũ 'sĩkũ 'seis 'setʃi 'ojtũ 'nõvi ɪ 'dɛjs]
Mãe	Jordana [kri'ẽsez nẽw pre'sizẽw dʒɪ 'awlɛz dʒɪ mate'matʃike 'pare aprẽ'der_e kõ'tar õ dojs trejs 'kwatrũ 'sĩkũ 'seis 'setʃi 'ojtũ 'nõvi ɪ 'dɛjs]
LH	Sofia [kri'ẽsez nẽw pre'sizẽw dʒɪ 'awlɛz dʒɪ mate'matʃike 'pare aprẽ'der_e kõ'tar õ dojs trejs 'kwatrũ 'sĩkũ 'seis 'setʃi 'ojtũ 'nõvi ɪ 'dɛs]
Pai	Elias [kri'ẽsez nẽw pre'sizẽw dʒɪ 'awla dʒɪ mate'matʃike 'pare aprẽ'der_e kõ'tar õ dojs tres 'kwatrũ 'sĩkũ 'seis 'setʃi 'ojtũ 'nõvi ɪ 'dɛjs]

Fonte: elaborado pela autora (2026).

Na sentença transcrita no Quadro 16, algumas realizações de Joana e Sofia se mantiveram com as mesmas articulações: boa produção do ditongo nasal em “não”, palatalização de [d] em “de” (cf. Quadros 11, 13 e 15) e o afrouxamento da vogal átona em “e”. As postônicas finais também foram realizadas como vogais frouxas em “crianças”, “aulas”, “matemática”, “para”, “quatro”, “cinco”, “oito” e “nove”. Houve assimilação de vozeamento em “crianças não” e “aulas de”, em que o [s] ocorre como [z] (no caso do dialeto paulista) em limite de sílaba seguido por consoante vozeada, nesse caso [n] e [d]. Na realização do “m” final em “precisam” e “um”, notamos que a consoante “m” foi realizada marcando a nasalidade, [pre'sizẽw] e [ũ], e não articulada de forma plena como a consoante nasal bilabial [pre'sizẽm] e [um]. Em “matemática”, embora a grafia seja semelhante à do inglês, a articulação é diferente: *mathmatics* [mæθə'mætɪks]; ambas as falantes de LH realizaram a palatalização de [t] diante de [i], que se manifestou como a africada alveolopalatal desvozeada [tʃ], característica da variante herdada. Na palavra “sete”, também ocorreu a palatalização de [t] diante de [i] na produção de ambas.

A ditongação nas palavras “três” e “dez” ocorreu de forma irregular, por isso observamos também a produção de Jordana e Elias. Em “três”, ocorreu ditongação na fala de Joana, Sofia e Jordana (mãe de Joana), mas não na de Elias (pai de Sofia); já em “dez”, a ditongação foi realizada por Joana, Elias e Jordana, mas não por Sofia. Outra ocorrência irregular se deu na pronúncia do “r” final em “aprender a” e “contar um”: todos realizaram um sândi externo em “aprender a”, realizando como [aprẽ'dere],

mas não em “contar um”. Nossa hipótese para isso é a de que o sinal gráfico dos dois pontos após “contar” possa ter induzido uma pausa na leitura desse trecho.

No Quadro 17, estão as transcrições fonéticas da sentença número 7.

Quadro 17 – Transcrição fonética da sentença número 7

7. Marcelo é muito romântico e escreveu um poema para sua namorada Roberta.	
LH Joana	[mar'sɛlʊ ε 'mũjtʊ ho'mẽtʃikʊ i:skre'vew ã po'ẽmẽ 'pare 'sue namo'rade ho'beɾtẽ]
Mãe Jordana	[mar'sɛlʊ ε 'mũjtʊ ho'mẽtʃikʊ i:skre'vew ã po'ẽmẽ 'pare 'sue namo'rade ho'beɾtẽ]
LH Sofia	[mar'sɛlʊ ε 'mũjtʊ ho'mẽtʃikʊ i:skre'vew ã po'ẽmẽ 'pare 'sue namo'rade ho'bertẽ]
Pai Elias	[mar'sɛlʊ ε 'mũjtʊ ho'mẽtʃikʊ i:skre'vew ã po'ẽmẽ 'pare 'sue namo'rade ho'bertẽ]

Fonte: elaborado pela autora (2026).

Aqui, Joana e Sofia mantiveram as realizações das palavras repetidas, a saber: “Marcelo” e “Roberta” (cf. Quadros 11 e 13) com as vogais postônicas frouxas características do PB e com a pronúncia do “r” pós-vocálico como retroflexo ou vibrante, característico de SP (cuja realização, já mencionamos, pode ser interferência do inglês); “muito” com a vogal postônica frouxa e o ditongo nasal com boa qualidade de produção (cf. Quadro 11), que constitui um ponto de diferença fonética entre o inglês e o português; e “um” com a consoante “m” realizada apenas marcando a nasalidade, não como consoante bilabial plena (cf. Quadro 16). Outro padrão de realização que se repetiu foi o afrouxamento das vogais postônicas em palavras que apareceram pela primeira vez, como “romântico”, “para” e “namorada”. Em “romântico”, houve a palatalização de [t] diante de [i] em todas as produções. Em “e escreveu”, o encontro de duas vogais iguais leva a uma espécie de fusão: em vez de duas vogais sucessivas, a fala conectada tende a produzir apenas uma vogal mais tensa e ligeiramente alongada. Pela análise oitiva das realizações de Joana e Sofia, não se percebe [i i-], como se fossem dois [i] separados, mas sim um único som contínuo e mais longo, representado por [i:]. Essa característica de fala é recorrente entre falantes nativos do PB, o que se corrobora pela identificação da mesma realização na fala de Elias e Jordana. Além disso, em “escreveu”, a fricativa alveolar [s] pós-vocálica não foi palatalizada, pronúncia característica de SP.

Avançando para o Quadro 18, temos as produções da sentença número 8.

Quadro 18 – Transcrição fonética da sentença número 8

8. O poema de Marcelo se chama: O amor dentro do coração.

LH	Joana	[ʊ po'ẽme dʒɪ maɾ'selʊ si 'jãme ʊ a'moɾ 'dẽtrʊ dʊ kora'sẽw]
Mãe	Jordana	[ʊ po'ẽme dʒɪ maɾ'selʊ si 'jãme ʊ a'moɾ 'dẽtrʊ dʊ kora'sẽw]
LH	Sofia	[ʊ po'ẽme dʒɪ mar'selʊ si 'jãme ʊ a'mor 'dẽtrʊ dʊ kora'sẽw]
Pai	Elias	[ʊ po'ẽme dʒɪ mar'selʊ si 'jãme ʊ a'mor 'dẽtrʊ dʊ kora'sẽw]

Fonte: elaborado pela autora (2026).

Joana e Sofia mantiveram a realização das palavras que se repetiram, como “Marcelo” e “poema” (cf. Quadros 13 e 17). Em “amor”, assim como em “Marcelo”, temos o “r” pós-vocálico realizado como o de SP, mas que também pode ser influência do inglês. Além disso, também se mantém a palatalização de [d] na preposição “de” (cf. Quadros 11, 13, 15 e 16), a vogal átona do artigo “o” realizada como vogal frouxa na duas ocorrências, as vogais postônicas de “chama”, “dentro” e “do” também realizadas como vogais frouxas e a boa qualidade da produção do ditongo nasal em “coração”.

Um dado que chama a atenção para a habilidade de Joana e Sofia com a LH é a produção do som [ʃ] na palavra “chama”. Os grafemas “ch” em inglês correspondem a realizações diferentes, como em *characteristic* [kærəktə'ɪstɪk] ou *church* [tʃɜ:tʃ]. O fato de ambas terem produzido o som esperado do PB para os grafemas “ch” evidencia sua habilidade na LH.

Em seguida, apresentamos o Quadro 19, com as transcrições fonéticas das produções da sentença número 9.

Quadro 19 – Transcrição fonética da sentença número 9

9. Marcelo deu um sapato de salto alto para Roberta.

LH	Joana	[maɾ'selʊ dew ã sa'patʊ dʒɪ 'sawtʊ 'awtʊ 'pare ho'bɛɾtɛ]
Mãe	Jordana	[maɾ'selʊ dew ã sa'patʊ dʒɪ 'sawtʊ 'awtʊ 'pare ho'bɛɾtɛ]
LH	Sofia	[mar'selʊ dew ã sa'patʊ dʒɪ 'sawtʊ 'awtʊ 'pare ho'bɛɾtɛ]

Pai Elias [mar'selʊ dew ã sa'patʊ dʒɪ 'sawtʊ 'awtʊ 'pare ho'bɛrtɛ]

Fonte: elaborado pela autora (2026).

Observamos, no Quadro 19, a manutenção das pronúncias de Joana e Sofia em “Marcelo”, “um”, “de”, “para” e “Roberta”, com todas as características que já detalhamos anteriormente (vogais postônicas frouxas, “r” pós-vocálico como retroflexo ou vibrante, nasalidade de “m” e não a consoante bilabial plena em “um”, palatalização de [d] – cf. Quadros 11, 13, 15, 16, 17 e 18). Chamamos atenção nesse quadro para a realização de “salto alto”, em que houve a vocalização das duas ocorrências do [l] pós-vocálico em posição final de sílaba, isto é, o segmento foi vocalizado e, assim, “temos um segmento com as características articulatórias de uma vogal do tipo [u] que é transcrito como [w]” (Cristófaró Silva, 2005, p. 39). Isso coincide com características gerais do PB.

As transcrições fonéticas das produções da sentença número 10 constituem o Quadro 20, a seguir.

Quadro 20 – Transcrição fonética da sentença número 10

10. Roberta esqueceu a bolsa e o cachecol no carro de Marcelo.		
LH	Joana	[ho'bɛrtɛ iske'sew ɛ 'bowʂɛ ɪ ʊ kɛʃɪ'kɔw nʊ 'kahʊ dʒɪ mar'selʊ]
Mãe	Jordana	[ho'bɛrtɛ iske'sew ɛ 'bowʂɛ ɪ ʊ kɛʃɪ'kɔw nʊ 'kahʊ dʊ mar'selʊ]
LH	Sofia	[ho'bɛrtɛ iske'sew ɛ 'bowʂɛ ɪ ʊ kɛʃɪ'kɔw nʊ 'kahʊ dʒɪ mar'selʊ]
Pai	Elias	[ho'bɛrtɛ iske'sew ɛ 'bowʂɛ ɪ ʊ kɛʃɪ'kɔw nʊ 'kahʊ dʒɪ mar'selʊ]

Fonte: elaborado pela autora (2026).

A sentença número 10 também possui algumas palavras repetidas: “Roberta”, “Marcelo”, “e”, “o”, “no” e “de”. A realização de Joana e Sofia se manteve com as mesmas características já descritas: vogais postônicas realizadas como frouxas, vogais pretônicas de timbre fechado e “r” pós-vocálico como retroflexo ou vibrante, similar à pronúncia de SP (cf. Quadros 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19). Em “esqueceu”, as características de produção foram semelhantes às de “esqueci” (cf. Quadro 15): pretônica como a vogal baixa [ɪ] e fricativa alveolar [s] pós-vocálica não palatalizada, que são marcas dialetais geográficas da região de SP. Em “carro”, a postônica foi realizada como vogal frouxa. Em “cachecol”, observamos que ambas vocalizaram o [l] final e realizaram a pretônica “a” como vogal a frouxa [ɐ]. Além disso, em relação à vogal média pretônica, observamos que apenas Sofia a realizou como frouxa,

inclusive realizando o [e] pretônico como a vogal baixa [i] (da mesma maneira que havia produzido “esqueceu”, por exemplo). Já Joana, apesar de ter vocalizado o [l] final da palavra, pronunciou a pretônica média da maneira como se lê, como [kɛʃe'kɔw]. Essa pronúncia nos leva à hipótese de que “cachecol” talvez tenha sido uma palavra nova ou menos familiar para ela, pois sua produção soou mais próxima a uma leitura do que a uma realização mais espontânea, o que difere do padrão visto ao longo do estudo experimental. Ainda sobre a produção de “cachecol”, ambas realizaram a vocalização do [l] final, pronúncia característica geral do PB. Ainda que nossa hipótese esteja correta de que Joana leu a palavra, ela pronunciou o “l” final como um nativo da língua.

O Quadro 21 segue com as transcrições fonéticas da sentença número 11.

Quadro 21 – Transcrição fonética da sentença número 11

11. Meu namorado me deu um colar de coração.		
LH	Joana	['mew namo'radʊ mɪ 'dew ũ ko'laɾ dʒɪ kora'sẽw]
Mãe	Jordana	['mew namo'radʊ mɪ 'dew ũ ko'laɾ dʒɪ kora'sẽw]
LH	Sofia	['mew namo'radʊ mɪ 'dew ũ ko'lar dʒɪ kora'sẽw]
Pai	Elias	['mew namo'radʊ mɪ 'dew ũ ko'lar dʒɪ kora'sẽw]

Fonte: elaborado pela autora (2026).

No Quadro 21, algumas palavras mais uma vez se repetem: “namorado”, “um”, “de” e “coração”. Isso possibilitou confirmar nas realizações de Joana e Sofia que as características de pronúncia também se repetiram: a vogal postônica de “namorado” como vogal frouxa (cf. Quadro 17), a nasalidade de “m” e não a consoante bilabial plena em “um” (cf. Quadros 16, 17 e 19), a palatalização de [d] em “de” (cf. Quadros 11, 13, 15, 16, 18, 19 e 20) e a boa qualidade de produção do ditongo nasal em “coração” (cf. Quadro 18). Em “me”, observamos a redução vocálica da vogal média [e], realizada como [i], uma característica geral do PB. Em “colar”, a vogal pretônica média foi realizada com timbre fechado, uma característica do falar de SP ou da região Centro-Sul do Brasil.

No quadro 22, continuando a discussão, estão as transcrições fonéticas das produções da sentença de número 12.

Quadro 22 – Transcrição fonética da sentença número 12

12. Vou viajar em setembro para o Brasil e vou conhecer o Rio de

Janeiro e Manaus.		
LH	Joana	[vow via'zar_ẽj se'tẽbrũ 'pare_u bra'ziw I vow koje'seɾ ʊ 'hi.u dʒɪ ʒa'nerʊ I ma'naws]
Mãe	Jordana	[vow via'za ẽj se'tẽbrũ 'pare_u bra'ziw I vow koje'se ʊ 'hi.u dʒɪ ʒa'nerʊ I ma'naws]
LH	Sofia	[vow via'zar_ẽj se'tẽbrũ 'pare_u bra'ziw I vow koje'ser ʊ 'hi.u dʒɪ ʒa'nerʊ I ma'naws]
Pai	Elias	[vow via'zar_ẽj se'tẽbrũ 'pare_u bra'ziw I vow koje'ser_ʊ 'hi.u dʒɪ ʒa'nerʊ I ma'naws]

Fonte: elaborado pela autora (2026).

No Quadro 22, observamos que a sentença 12 também tem certas palavras repetidas, e as produções de Joana e Sofia mantiveram as características já comentadas: “em” realizado como [ẽj] (cf. Quadros 12 e 15), resultado de ditongação, além de “m” ser articulado para marcar a nasalidade apenas, não sendo articulado de forma plena como a consoante nasal bilabial; [d] palatalizado em “de” (cf. Quadros 11, 13, 15, 16, 18, 19, 20 e 21); e vogal átona sendo reduzidas em “e”. Em palavras que apareceram pela primeira vez, vogais postônicas foram reduzidas também: “setembro”, “Rio” e “Janeiro”. Em “para o”, houve sândi externo. Em “setembro” e em “conhecer”, as vogais médias pretônicas foram realizadas com timbre fechado, o que caracteriza o falar de regiões como São Paulo. Em “conhecer”, há boa produção da nasal palatal [ɲ], um som que não existe na língua inglesa. Em “Brasil”, houve a realização da vocalização do [l] no final da palavra, característica geral do PB.

Na pronúncia das sequências “viajar em” e “conhecer o”, era possível a realização de uma junção das palavras, resultado de um sândi externo. No entanto, observamos que Joana e Sofia só realizaram sândi externo na primeira sequência, que foi pronunciada como [via'zar_ẽj], mas não na segunda, pronunciada como [koje'seɾ ʊ] por Joana e [koje'ser ʊ] por Sofia, realizações do “r” comuns ao dialeto paulista. Não é possível determinar com precisão os motivos que as levaram a realizar o sândi externo apenas na primeira sequência e não na segunda. Nossa hipótese é a possibilidade de terem realizado uma pausa respiratória logo após a pronúncia de “conhecer”, o que teria levado à interrupção na realização da sequência. Considerando que a tarefa consistia em leitura em voz alta, realizada de imediato e sem leitura prévia silenciosa, tal pausa se apresenta como uma explicação possível.

Em “Rio de Janeiro”, há algumas questões adicionais. Na preposição, como já mencionado, ocorre a palatalização de [d] diante de [i], característica da região dialetal do português herdado. Em “Rio”, observamos outra característica comum do dialeto paulista: a palavra é pronunciada por Joana e Sofia com uma sequência de vogais bem separadas [hi.u], formando um hiato em [i] + [u]. Em outras pronúncias do PB, como de MG, por exemplo, o hiato tende a se reduzir a um ditongo crescente, com o [i] se convertendo em semivogal [j]: [hju]. Em “Janeiro”, pronunciado como [ʒa'neru], observamos que ocorreu a monotongação nas pronúncias de Joana e Sofia, característica geral do PB, e que não ocorreu a nasalidade na primeira sílaba, característica comum do falar de SP. Em “Manaus”, também haveria a possibilidade de ocorrer a nasalidade da vogal na primeira sílaba da palavra, fenômeno atestado em alguns dialetos do PB, mas preterido pelo dialeto paulista. Em consonância, Joana e Sofia, que possuem diversas características do dialeto paulista herdado, não o realizaram em suas produções.

Por último, fizemos duas observações importantes nas produções dos brasileiros, Jordana e Elias. Jordana (mãe de Joana) realiza um processo fonológico comum do PB: apócope, que se caracteriza pela perda ou omissão de um segmento ao final de uma palavra. Ela pronuncia “viajar” e “conhecer” como [via'ʒa] e [koɲe'se], omitindo o “r” final de verbos no infinitivo, uma característica comum na fala de brasileiros. Sua filha, no entanto, como já analisado, realizou essas palavras de forma diferente da mãe. Em relação a Elias (pai de Sofia), observamos que, diferentemente da filha, ele realiza sândi externo tanto em [via'ʒar_ẽj] quanto em [koɲe'ser_ɥ].

No Quadro 23, a seguir, estão dispostas as transcrições fonéticas da sentença número 13.

Quadro 23 – Transcrição fonética da sentença número 13

13. Bebi vitamina de banana em Manaus.		
LH	Joana	[be'bi vite'mine dʒɪ ba'nãne êj ma'naws]
Mãe	Jordana	[be'bi vite'mine dʒɪ ba'nãne êj ma'naws]
LH	Sofia	[be'bi vite'mine dʒɪ ba'nãne êj ma'naws]
Pai	Elias	[be'bi vite'mine dʒɪ ba'nãne êj ma'naws]

Fonte: elaborado pela autora (2026).

Nas produções do Quadro 23, Joana e Sofia mantêm a palatalização de [d] diante de [i] na preposição “de” (cf. Quadros 11, 13, 15, 16, 18, 19, 20, 21 e 22) e a ditongação de “em”, realizado como [ẽj] (cf. Quadros 12, 15 e 22). Além disso, a vogal média pretônica de “bebi” é realizada com timbre fechado, característica do dialeto Centro-Sul do Brasil. Por fim, há ocorrências de três pretônicas que poderiam sofrer o fenômeno de nasalidade, “vitamina”, “banana” (cf. Quadros 11 e 14) e “Manaus” (cf. Quadro 22), o que não ocorre, uma vez que, como já comentamos, essa forma não é característica do dialeto paulista.

No Quadro 24, dispomos as transcrições fonéticas da sentença número 14.

Quadro 24 – Transcrição fonética da sentença número 14

14. Meus meses favoritos são: janeiro, agosto, setembro e novembro.		
LH	Joana	[meuz 'mezis favo'ritus_sẽw ʒa'nerʊ a'gostʊ se'tẽbrʊ ɪ no'vẽbrʊ]
Mãe	Jordana	[meuz 'mezis favo'ritus_sẽw ʒa'nerʊ a'gostʊ se'tẽbrʊ ɪ no'vẽbrʊ]
LH	Sofia	[meuz 'mezis favo'ritus_sẽw ʒa'nerʊ a'gostʊ se'tẽbrʊ ɪ no'vẽbrʊ]
Pai	Elias	[meuz 'mezis favo'ritus_sẽw ʒa'nerʊ a'gostʊ se'tẽbrʊ ɪ no'vẽbrʊ]

Fonte: elaborado pela autora (2026).

Mais uma vez, Joana e Sofia mantiveram as pronúncias das palavras repetidas ao longo do estudo experimental: “janeiro” com monotongação na segunda sílaba e sem nasalidade na primeira (cf. Quadro 22), “agosto” com a vogal postônica final realizada como frouxa e com “s” em posição pós-vocálica produzida como a fricativa alveolar [s] (cf. Quadro 12), “setembro” e “novembro” com as vogais postônicas finais realizadas como frouxas e as pretônicas com timbre fechado e “e” realizado como a vogal frouxa [ɪ]. Em “meus meses”, realizado como [meuz 'mezis], observamos que ambas produziram o “s” de “meus” como [z] em limite de sílaba por estar seguido por

consoante vozeada – a nasal bilabial vozeada [m] – por alofonia de vozeamento. Em “favoritos”, a pretônica de Joana e Sofia foi realizada com timbre fechado. Além disso, em “favoritos são”, atestamos um sândi externo realizado pelas duas falantes de herança, em que o “s” final de “favoritos” se une ao “s” inicial de “são”, ambos realizados como [s].

As produções da sentença número 15 encontram-se transcritas foneticamente no Quadro 25.

Quadro 25 – Transcrição fonética da sentença número 15

		15. A comida da minha mãe é muito gostosa. O arroz com feijão que ela faz é o mais gostoso do mundo.
LH	Joana	[e ko'mide de 'mĩɲe mēj ε 'mũjtʊ gos'tɔzɐ ʊ a'hos kōw fej'zẽw kɪ 'ele 'faz ε ʊ 'majz gos'tozʊ dʊ 'mũdʊ]
Mãe	Jordana	[e ko'mide de 'mĩɲe mēj ε 'mũjtʊ gos'tɔzɐ ʊ a'hos kōw fej'zẽw kɪ 'ele 'faz ε ʊ 'majz gos'tozʊ dʊ 'mũdʊ]
LH	Sofia	[e kʊ'mide de 'mĩɲe mēj ε 'mũjtʊ gos'tɔzɐ ʊ a'hos kōw fej'zẽw kɪ 'ele 'faz ε ʊ 'majz gos'tozʊ dʊ 'mũdʊ]
Pai	Elias	[e ko'mide de 'mĩɲe mēj ε 'mũjtʊ gos'tɔzɐ ʊ a'hos kōw fej'zẽw kɪ 'ele 'faz ε ʊ 'majz gos'tozʊ dʊ 'mũdʊ]

Fonte: elaborado pela autora (2026).

Observamos, no Quadro 25, a ocorrência de vogais frouxas nas vogais átonas “a”, “da”, “o”, e “que” e na postônica final de “comida”, “gostosa”, “gostoso” e “mundo”. Em “comida”, observamos duas pronúncias diferentes: Joana realizou a pretônica como a vogal média de timbre fechado, enquanto Sofia realizou a pretônica como a vogal média alta [ʊ], resultado de harmonização vocálica (isto é, a altura da vogal média pretônica se tornou igual à altura da vogal da sílaba tônica). Em relação à vogal postônica de “comida”, ambas a realizaram como vogal frouxa.

Na sentença número 15, há três ditongos nasais: “mãe”, “muito” (cf. Quadros 11 e 17) e “feijão”, todos realizados por ambas as falantes de LH com boa qualidade, de forma semelhante a um nativo. Além disso, em “minha”, a nasal palatal [ɲ], que constitui um ponto de diferença fonética com o inglês, foi bem pronunciada por ambas. Na preposição “com”, observamos uma ditongação e o “m” articulado marcando apenas a nasalidade [kōw], não realizado como a consoante nasal bilabial vozeada

[m], uma característica geral do PB. Em “mais gostoso”, houve assimilação de vozeamento com o “s” ocorrendo como [z], conforme o dialeto paulista, em limite de sílaba seguido por consoante vozeada, nesse caso [g]. Observamos também as palavras “gostosa” e “gostoso” com semelhanças e diferenças em suas pronúncias: pretônica com timbre fechado e postônica frouxa em ambas. A diferença entre as pronúncias dessas palavras reside nas vogais tônicas [ɔ] e [o], cuja oposição é fonêmica nessa posição, isto é, funciona como um traço distintivo no português. Joana e Sofia realizaram essa distinção em suas produções de forma similar a seus pais, nativos do PB, o que reforça a habilidade fonético-fonológica das falantes de herança, mesmo na tarefa de leitura.

Em “faz”, houve uma diferença entre as pronúncias de Joana e Sofia, então checamos se suas produções coincidiam com a de seus pais. Verificamos que Joana e sua mãe realizam a ditongação em “faz”, pronunciando [fajs], enquanto Sofia e seu pai, Elias, pronunciam o verbo como [fas], sem ditongação. Observamos, assim, que o PLH das filhas coincide com o dos pais no que diz respeito a esse fenômeno, que é opcional na língua.

As transcrições da sentença número 16 constituem o Quadro 26.

Quadro 26 – Transcrição fonética da sentença número 16

16. Hoje à tarde, esquentei a comida do jantar.		
LH	Joana	['oʒi e 'taɾdʒɪ iskẽ'tej e ko'mide dʊ ʒẽ'taɾ]
Mãe	Jordana	['oʒi e 'taɾdʒɪ eskẽ'tej e ko'mide dʊ ʒẽ'taɾ]
LH	Sofia	['oʒi e 'tardʒɪ_iskẽ'tej e kʊ'mide dʊ ʒẽ'taɾ]
Pai	Elias	['oʒi e 'tardʒɪ_iskẽ'tej e ko'mide dʊ ʒẽ'taɾ]

Fonte: elaborado pela autora (2026).

Nessa sentença, verificamos que Joana e Sofia realizaram como vogais frouxas a vogal átona “a” e as vogais postônicas finais em “hoje”, “tarde”, “comida” e “do”. Em “tarde”, observamos os seguintes fenômenos na produção de ambas: a palatalização de [d] na preposição “de” (cf. Quadros 11, 13, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 22 e 23), e o “r” pós-vocálico realizado como retroflexo ou vibrante, pronúncia típica de SP (mas que também pode ser interferência da L1, como já comentamos).

Além disso, foram atestadas algumas outras características nas pronúncias na sequência “tarde esquentei”. Sofia e seu pai realizaram um sândi externo nas palavras

“tarde esquentei”: [ˈtardʒɪ_iskẽˈtej], pronunciando tanto a postônica de “tarde” quanto a pretônica de “esquentei” como a vogal alta [i]. Joana também pronunciou a pretônica de “esquentei” como a vogal alta [i], mas não realizou o sândi externo. Em vez disso, fez uma pausa entre as palavras, possivelmente induzida pela vírgula. Já sua mãe pronunciou a pretônica de “esquentei” como a média alta [e], com timbre fechado. Na pronúncia dessa sequência, todos realizaram o “s” pós-vocálico de “esquentei” como a fricativa alveolar [s], algo característico da marca dialetal de SP.

Em “comida”, Joana e Sofia mantiveram as mesmas pronúncias da sentença anterior, com as vogais postônicas como vogais frouxas e com diferença na realização das vogais pretônicas: Joana a realiza como a vogal média [o], de timbre fechado, enquanto Sofia mantém a harmonização vocálica, produzindo a vogal média alta [ʊ] (cf. Quadro 25).

No Quadro 27, apresentam-se as transcrições da sentença número 17.

Quadro 27 – Transcrição fonética da sentença número 17

17. A modelo está usando: bolsa, cachecol e salto alto.		
LH	Joana	[e moˈdelʊ ɪsˈta uˈzẽdʊ ˈbɔwsɐ kɐʃeˈkɔw ɪ ˈsawtʊ ˈawtʊ]
Mãe	Jordana	[e moˈdelʊ ɪsˈta uˈzẽdʊ ˈbɔwsɐ kɐʃɪˈkɔw ɪ ˈsawtʊ ˈawtʊ]
LH	Sofia	[e moˈdelʊ ɪsˈta uˈzẽdʊ ˈbɔwsɐ kɐʃeˈkɔw ɪ ˈsawtʊ ˈawtʊ]
Pai	Elias	[e moˈdelʊ ɪsˈta uˈzẽdʊ ˈbɔwsɐ kɐʃɪˈkɔw ɪ ˈsawtʊ ˈawtʊ]

Fonte: elaborado pela autora (2026).

Nas produções da sentença número 17, observamos as vogais átonas “a” e “e” e as postônicas em “modelo”, “usando”, “bolsa”, “salto” e “alto” sendo realizadas como frouxas. Além disso, temos as pretônicas de “modelo” realizadas com timbre fechado. Em “está”, Joana e Sofia pronunciaram a pretônica como a vogal baixa [ɪ] e o “s” pós-vocálico não foi palatalizado, ou seja, foi realizado como [s], de acordo com o dialeto paulista. Em “cachecol”, as pronúncias de Joana e Sofia se mantiveram como anteriormente (cf. Quadro 20): ambas realizaram a vogal pretônica “a” como vogal frouxa [ɐ], Joana manteve a realização da vogal média pretônica como vogal frouxa [e], e Sofia também manteve a produção, realizando-a como a vogal baixa [ɪ]. O “l” pós-vocálico em “cachecol”, “bolsa”, “salto” e “alto” foi vocalizado por ambas as participantes, pronúncia característica geral do PB.

O Quadro 28 reúne as transcrições fonéticas que chamamos de produção número 18. Nesse caso, não foi conduzida uma tarefa de leitura, mas sim solicitada a descrição de uma imagem, na qual havia uma modelo usando bolsa, cachecol, calça jeans e botas.

Quadro 28 – Transcrição fonética da produção número 18

18. Pesquisadora: Descreva o que a mulher da foto está usando.	
<i>Resposta esperada: a mulher/ela está usando bolsa, cachecol e salto alto.</i>	
LH Joana	<p>ela está usando uma bota marrom, parece um leggings, pode ser uma calça jeans, tá com uma bolsa preta, eu acho que é cace, cache, não deu, gente, eu não sei, não é um casaco, mas parece um casaco, casaco e a palavra fugiu</p> <p>['ele ɪs'ta u'zɛdʊ 'ume 'bɔtə mɑ'hõw pa'rɛsi ũ le'gĩ] 'pɔdʒɪ ser 'ume 'kawsɛ dʒĩs 'ta kõ 'ume 'bɔwsɛ 'prete ew 'afu ki ɛ 'kasi 'kafi nẽw 'dew ɛ ɛ 'zɛtʃi ew nẽw 'sej nẽw ɛ ũ ke'zakʊ mas pa'rɛsi ũ ke'zakʊ ke'zakʊ ɪ ũ ɛ pe'lavre fu'ziw]</p>
Mãe Jordana	<p>cachecol, calça e eu não sei o nome desse treco aí não</p> <p>[kɛʃi'kɔw 'kawsɛ ɪ ew nẽw 'sej ʊ 'nomi 'desi 'trɛkʊ a'i nẽw]</p>
LH Sofia	<p>ela está usando cachecol, uma blusa, calça e botas</p> <p>['ele ɪs'ta u'zɛdʊ kafi'kɔw 'ume 'bluzɛ 'kawsɛ ɪ 'bɔtɛs]</p>
Pai Elias	<p>ela está usando cachecol, bolsa, calça jeans e salto alto.</p> <p>['ele ɪs'ta u'zɛdʊ kafi'kɔw 'bɔwsɛ 'kawsɛ ʒĩs ɪ 'sawtʊ 'awtʊ]</p>

Fonte: elaborado pela autora (2026).

Nota-se, pelas transcrições no Quadro 28, que Joana ofereceu mais detalhes em sua descrição, enquanto Sofia foi mais objetiva. Para fins de análise, vamos nos concentrar nos trechos das falas que coincidem com a resposta esperada, a *mulher/ela está usando bolsa, cachecol e salto alto*, para que possamos analisar os fones buscados inicialmente. Ambas mantiveram a realização de “está usando” como [ɪs'ta u'zɛdʊ], como na leitura da sentença número 17 (cf. Quadro 27), com a pretônica baixa [ɪ] e o “s” pós-vocálico realizado como [s]. Sofia pronunciou “bolsa” vocalizando o “l” pós-vocálico, e Joana faz o mesmo com a palavra “calça”.

Em “cachecol”, observamos que Joana tentou se lembrar da palavra, mas não conseguiu, o que parece confirmar a hipótese levantada na análise da sentença número 10 (cf. Quadro 20) de que é uma palavra pouco familiar ou até mesmo desconhecida para a participante. Anteriormente (cf. Quadros 20 e 27), observamos

que ela leu a palavra sem dificuldades, o que evidenciou sua competência como falante inclusive na pronúncia de itens lexicais menos familiares. Sofia se lembrou da palavra “cachecol”, realizando-a como [keʃɪ'kɔw] e mantendo as características analisadas anteriormente: o “l” final vocalizado, a vogal pretônica “a” como vogal frouxa [ɐ] e a redução vocálica no [e] pretônico, realizado como a vogal baixa [i] (cf. Quadros 20 e 27).

A questão de número 19 era novamente uma tarefa de leitura. As transcrições se encontram no Quadro 29.

Quadro 29 – Transcrição fonética da sentença número 19

19. Roberta nasceu no dia seis de novembro de 2003.		
LH	Joana	[ho'beʃte na'sew nʊ 'dʒiɛ seiz dʒɪ no'vẽbrʊ dʒɪ 'dojz 'miw_ɪ 'trejs]
Mãe	Jordana	[ho'beʃte na'sew nʊ 'dʒiɛ seiz dʒɪ no'vẽbrʊ dʒɪ 'dojz 'miw_ɪ 'trejs]
LH	Sofia	[ho'bɛʃte na'sew nʊ 'dʒiɛ seiz dʒɪ no'vẽbrʊ dʒɪ 'dojz 'miw_ɪ 'trejs]
Pai	Elias	[ho'bɛʃte na'sew nʊ 'dʒiɛ seiz dʒɪ no'vẽbrʊ dʒɪ 'dojz 'miw_ɪ 'trejs]

Fonte: elaborado pela autora (2026).

No Quadro 29, a palavra “Roberta” aparece pela quarta vez com as mesmas características de pronúncia: pretônica com timbre fechado, postônica como vogal frouxa e “r” pós-vocálico similar ao “r” paulista, mas com a possibilidade de ser interferência do inglês (cf. Quadros 11, 17, 19 e 20). Na pronúncia das preposições “no” e “de”, Joana e Sofia também mantiveram as mesma características: vogais frouxas em ambas e palatalização de [d] diante de [ɪ] (cf. Quadros 11, 13, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23 e 26). Em “dia”, a palatalização de [d] ocorreu novamente. Em “novembro”, observamos que a pronúncia se manteve: a vogal postônica realizada como frouxa e a pretônica com timbre fechado (cf. Quadro 24). Houve assimilação de vozeamento em “seis de” e “dois mil”, em que o [s] ocorre como [z] (no caso do dialeto paulista) em limite de sílaba seguido por consoante vozeada, nesse caso [d] e [m]. Em “mil e”, Sofia e Joana realizam a vocalização do [i] pós-vocálico e, em seguida, um sândi externo com a preposição, o que torna a sequência em um ditongo: [miw_ɪ]. O fenômeno da ditongação em “três” também se manteve, realizado como [trejs] (cf. Quadro 16).

No Quadro 30, estão dispostas as transcrições fonéticas da produção número 20, em que perguntamos a data de nascimento aos participantes, com o intuito de obter uma produção mais espontânea em meio à tarefa de leitura.

Quadro 30 – Transcrição fonética da produção número 20

20. Pesquisadora: E você? Que dia você nasceu?		
LH	Joana	Dia vinte e oito de janeiro dois mil e dois. ['dʒie 'vĩtʃɪ ɪ 'oʃtʊ dʒɪ ʒa'nerʊ 'dojz 'miw_ɪ 'dojs]
Mãe	Jordana	Quinze de outubro de mil novecentos e setenta e quatro. ['kĩzi dʒɪ ow'tubrʊ dʒɪ 'miw novɪ'sětʊs ɪ se'tête ɪ 'kwatrʊ]
LH	Sofia	Eu nasci no dia trinta e um de janeiro. [ew na'si nʊ 'dʒie 'trĩtej'ũ dʒɪ ʒa'nerʊ]
Pai	Elias	Treze de janeiro de mil novecentos e sessenta e dois. ['trezi dʒɪ ʒa'nejrʊ dʒɪ 'miw novɪ'sětʊs ɪ se'sête ɪ 'dojs]

Fonte: elaborado pela autora (2026).

Na produção número 20, verificamos alguns dados que se repetiram e outros que ocorreram pela primeira vez. Nas palavras que se repetiram de forma espontânea nessa tarefa, observou-se a manutenção das pronúncias anteriores. Por exemplo, Joana e Sofia continuaram a produzir a palatalização de [d] em “dia” (cf. Quadro 29) e em “de” (cf. Quadros 11, 13, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 26 e 29). A realização de “janeiro”, outra palavra já analisada anteriormente (cf. Quadros 22 e 24) também se manteve idêntica, sem a nasalidade na primeira sílaba (característica comum do falar de SP) e com monotongação na segunda sílaba e redução vocálica na postônica (características gerais do PB).

Especificamente na produção de Joana, observamos uma redução das vogais médias postônicas e átonas em “vinte”, “e” e “oito”. Ela também produziu a vocalização do [ɪ] pós-vocálico e um sândi externo na sequência “mil e”, tornando-a um ditongo: [miw_ɪ], como anteriormente (cf. Quadro 29). Além disso, notamos uma característica morfossintática, não fonético-fonológica, em sua produção: a omissão da preposição “de” entre o mês e o ano – *dia 28 de janeiro dois mil e dois*. Supomos que essa omissão seja uma interferência do inglês, em que as datas não têm preposição, de

modo que *January 28, 2002* é escrita por extenso como *January twenty-eighth, two thousand two*.

Já na produção específica de Sofia, observamos a redução vocálica em “no”, além das características de “dia” e “de” já analisadas. Outro fenômeno observado em sua produção é o sândi externo que ocorre em “trinta e”, em que a vogal final [a] de “trinta” se eleva para [e] e se funde com a conjunção “e”, formando o ditongo [ej] (vogal + semivogal) e a pronúncia [trĩtej], uma característica de fala típica do PB.

O Quadro 31 exibe as transcrições fonéticas da sentença número 21.

Quadro 31 – Transcrição fonética da sentença número 21

21. Meus colegas vão estudar português comigo no dia 10 de agosto.		
LH	Joana	[ˈmews koˈlɛɡes ˈvẽw istuˈdaʁ poʁ.tuˈɡejs koˈmigu nu ˈdʒie dɛˈʒ dʒɪ aˈɡostu]
Mãe	Jordana	[ˈmews koˈlɛɡes ˈvẽw istuˈdaʁ poʁ.tuˈɡejs koˈmigu nu ˈdʒie dɛˈʒ dʒɪ aˈɡostu]
LH	Sofia	[ˈmews koˈlɛɡes ˈvẽw istuˈdaʁ poʁ.tuˈɡes kuˈmigu nu ˈdʒie dɛˈʒ dʒɪ aˈɡostu]
Pai	Elias	[ˈmews koˈlɛɡes ˈvẽw istuˈdaʁ poʁ.tuˈɡes kuˈmigu nu ˈdʒie dɛˈz dʒɪ aˈɡostu]

Fonte: elaborado pela autora (2026).

No Quadro 31, há a recorrência de alguns fenômenos já observados na fala de Joana e Sofia: a boa qualidade na produção do ditongo nasal em “vão”, a palatalização de [d] em “dia” (cf. Quadros 29 e 30) e em “de” (cf. Quadros 11, 13, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 26, 29 e 30) e a redução vocálica em “no” (cf. Quadros 15 e 20). O fenômeno da ditongação em “dez” ocorreu da mesma maneira que anteriormente, realizado apenas por Joana, Elias e Jordana, mas não por Sofia (cf. Quadro 16). Já em “português”, observamos a ditongação apenas nas produções de Joana e sua mãe, Jordana. O “r” pós-vocálico de “português” nas produções de Joana e Sofia foi realizado como retroflexo ou vibrante, similar ao de seus pais; mas aqui, como já discutido, não é possível especificar se é manifestação da variante herdada ou interferência da língua inglesa.

Em “colegas”, “agosto” e “comigo”, observamos características similares quanto às postônicas, que foram realizadas como vogais frouxas. Em relação às pretônicas de “colegas” e “comigo”, notam-se algumas diferenças. Joana realizou o “o” em ambas as palavras com timbre fechado, o que coincide com a pronúncia de sua mãe. Sofia também realizou a pretônica de “colegas” com timbre fechado, mas realizou harmonização vocálica na pretônica de “comigo”, pronunciando [kuˈmigu],

pronúncias que coincidem com as de seu pai. Em “estudar”, Joana e Sofia, assim como os familiares, realizaram a pretônica como a vogal baixa [ɪ] e o “s” pós-vocálico como a fricativa alveolar [s], o que caracteriza marca dialetal geográfica.

As transcrições fonéticas da sentença número 22 estão reunidas no Quadro 32.

Quadro 32 – Transcrição fonética da sentença número 22

22. Estudei até tarde para a prova de português.		
LH	Joana	[ɪs.tu'dej a'tɛ 'taɾdʒɪ 'para e 'pɾovɛ dʒɪ poɾ.tu'gejs]
Mãe	Jordana	[ɪs.tu'dej a'tɛ 'taɾdʒɪ 'para e 'pɾovɛ dʒɪ poɾ.tu'gejs]
LH	Sofia	[ɪs.tu'dej a'tɛ 'tardʒɪ 'para e 'pɾovɛ dʒɪ poɾ.tu'ges]
Pai	Elias	[ɪs.tu'dej a'tɛ 'tardʒɪ 'para e 'pɾovɛ dʒɪ poɾ.tu'ges]

Fonte: elaborado pela autora (2026).

Nas transcrições das falas de Joana e Sofia, observamos, no Quadro 32, a pronúncia de “estudei” similar à de “estudar” (cf. Quadro 31), com a pretônica realizada como a vogal baixa [ɪ] e o “s” pós-vocálico como a fricativa alveolar [s], o que caracteriza uma marca dialetal geográfica. Em “tarde”, o [d] foi palatalizado e realizado como a africada [dʒ] sob influência da vogal alta anterior [ɪ], e o “r” pós-vocálico de Joana e Sofia foi realizado como o de Jordana e Elias, o que pode ser a variante herdada, mas também pode ser interferência da L1 (cf. Quadro 26). Em “de”, o fenômeno da palatalização de [d] se manteve (cf. Quadros 11, 13, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 26, 29, 30 e 31). Em “para a”, observamos um sândi externo, com as vogais idênticas percebidas como um único som, mais longo, [para:]. Em “português”, a pronúncia do “r” pós-vocálico por ambas também se manteve similar ao português de SP, como já atestado (cf. Quadro 31), e a ditongação ocorreu apenas nas produções de Joana e sua mãe. Por fim, a realização de postônica como vogal frouxa também se repetiu em “prova” na produção de Joana e Sofia.

No Quadro 33, encontram-se as transcrições fonéticas da sentença número 23.

Quadro 33 – Transcrição fonética da sentença número 23

23. A menina tinha aulas de português todas as tardes.		
LH	Joana	[ɛ me'ninɛ 'tʃinɛ 'awles dʒɪ poɾ.tu'ges 'todɛz_ɐs 'taɾdʒɪs]
Mãe	Jordana	[a me'ninɛ 'tʃinɛ 'awles dʒɪ poɾ.tu'gejs 'todɛz_ɐs 'taɾdʒɪs]

LH	Sofia	[a mi'nine 'tʃiɲe 'awles dʒɪ por.tu'ges 'todɛz_as 'tardʒɪs]
Pai	Elias	[a me'nine 'tʃiɲe 'awles dʒɪ por.tu'ges 'todɛz_as 'tardʒɪs]

Fonte: elaborado pela autora (2026).

A primeira observação a ser feita sobre o Quadro 33 é a pronúncia de “menina”: enquanto Joana pronunciou a pretônica com timbre fechado [e], Sofia realizou harmonização vocálica [i]. Antes, ambas haviam pronunciado a vogal pretônica com harmonização vocálica (cf. Quadro 12). Em relação à postônica, as duas a realizaram como vogal frouxa. A palatalização de [t, d] diante de [i] foi observada em “tinha”, “de” e “tardes”, realizadas com as africadas correspondentes [tʃ, dʒ], fenômeno que se manteve em todas as pronúncias de ambas. Em “tinha”, ambas apresentaram uma boa produção da nasal palatal [ɲ], um som ausente na língua inglesa.

A pronúncia de “português” apresentou certa variação em relação à ditongação das ocorrências anteriores: desta vez, somente Jordana, mãe de Joana, realizou a ditongação na última sílaba; o “r” pós-vocálico, por sua vez, manteve a similaridade em todas as pronúncias (novamente, isso pode ser a variante de herança ou interferência da L1; cf. Quadros 31 e 32). Por fim, a sequência “todas as” foi realizada como [ˈtodɛz_as], resultado de um sândi externo. O “s” de “todas”, que era pós-vocálico em final de palavra, passou a ser intervocálico, sendo realizado como [z]. Em seguida, em “as tardes”, não foi verificado fenômeno similar, uma vez que o “s” pós-vocálico antes de consoante desvozeada ocorre como a fricativa alveolar [s] na pronúncia típica de SP.

No Quadro 34, encontram-se as transcrições fonéticas da última tarefa dessa etapa, que chamamos de produção número 24. Aqui, foi solicitado aos participantes que descrevessem as cores de quatro bandeiras e indicassem o país de cada uma.

Quadro 34 – Transcrição fonética da produção número 24

24. Pesquisadora: Diga o nome dos países representados pelas bandeiras e descreva as cores das bandeiras.	
<i>Resposta esperada: Brasil: verde, amarelo, azul e branco; EUA: azul, branco e vermelho; França: azul, branco e vermelho; México: verde, branco e vermelho.</i>	
LH	Joana
	aqui na esquerda, na minha esquerda, é a bandeira do brasil, tem verde, amarelo, azul e um pouquinho de branco, aí na direita é a bandeira dos Estados Unidos tem vermelho, branco e azul, eu acho que na esquerda, na parte de baixo, é França, azul branco e vermelho são as cores, aí o último é a bandeira do México aí é verde, branco e vermelho. [a'ki ne is'keʁde ε na 'miɲe is'keʁde ε a bẽ'dere du bra'ziw tẽj 'veʁdʒi ema'rɛlu a'zuw ũ pow'kiɲu dʒi 'brẽku a'i ε ne dʒi'rejte ε e bẽ'dere duz_ɪs'taduʒ_u'nidus tẽj veʁ'mɛlu 'brẽku ɪ a'zuw ew 'aʃu ki ne is'keʁde ne 'paʁtʃi dʒi 'baxu ε 'frẽse a'zuw 'brẽku ɪ veʁ'mɛlu sɛw as 'koʁiz, a'i u'uwʃimɯ ε e bẽ'dere du 'mɛʃiku a'i ε 'veʁdʒi, 'brẽku ɪ veʁ'mɛlu]
Mãe	Jordana
	a do brasil é verde amarelo, azul e branco, a dos estados unidos vermelho, branco e azul, da frança é azul, branco e vermelho e do méxico verde branco e vermelho [a du bra'ziw ε 'veʁdʒi ema'rɛlu a'zuw ɪ 'brẽku a duz_ɪs'taduʒ_u'nidus veʁ'mɛlu 'brẽku ɪ a'zuw da 'frẽse ε a'zuw 'brẽku ɪ veʁ'mɛlu ɪ du 'mɛʃiku 'veʁdʒi 'brẽku ɪ veʁ'mɛlu]
LH	Sofia
	tem a bandeira do brasil com as cores verde amarelo e azul, tem a bandeira dos estados unidos com vermelho, branco e azul, bandeira da frança com também azul, branco e vermelho e a bandeira do méxico com verde branco e vermelho [tẽj e bẽ'dere du bra'ziw kɔ es 'koʁiz 'veʁdʒi ema'rɛlu ɪ a'zuw tẽj e bẽ'dere duz_ɪs'taduʒ_u'nidus kɔ veʁ'mɛlu 'brẽku ɪ a'zuw bẽ'dere de 'frẽse kɔ tẽ'bẽj a'zuw 'brẽku ɪ veʁ'mɛlu ɪ e bẽ'dere du 'mɛʃiku kɔ 'veʁdʒi 'brẽku ɪ veʁ'mɛlu]
Pai	Elias
	brasil verde amarelo azul e branco, estados unidos azul vermelho e branco, frança azul branco e vermelho, méxico verde branco e vermelho [bra'ziw 'veʁdʒi ema'rɛlu a'zuw ɪ 'brẽku is'taduʒ_u'niduz_a'zuw veʁ'mɛlu ɪ 'brẽku 'frẽse a'zuw 'brẽku ɪ veʁ'mɛlu 'mɛʃiku 'veʁdʒi 'brẽku ɪ veʁ'mɛlu]

Fonte: elaborado pela autora (2026).

A produção número 24 corresponde à descrição de quatro bandeiras: Brasil, Estados Unidos, França e México. Como se pode observar no Quadro 34, as respostas foram mais elaboradas do que esperávamos ouvir. Desse modo, para a análise, foram consideradas apenas as palavras com ocorrência de fenômenos já atestados, bem como os nomes dos países e as cores das suas bandeiras. Analisaremos inicialmente a produção de Joana e, em seguida, a de Sofia.

A pronúncia de Joana manteve as características apresentadas ao longo da primeira etapa do experimento, a saber: “r” pós-vocálico como retroflexo, similar ao de SP; redução vocálica em postônicas finais ou vogais átonas, como em “na”, “México”, “amarelo”, “e” e “cores”, entre outras; monotongação em “bandeira”; palatalização em [d, t] antes de [i] em “verde”, “parte” e “último”; “Brasil” e “azul” com vocalização do [l] pós-vocálico; boa produção de fones que não existem em inglês (“são” e “vermelho”); e sândi externo e harmonização vocálica em “dos Estados Unidos”, que resultam, respectivamente, na realização dos dois “s” intervocálicos como [z] e na pretônica de “Estados” como [i]: [duz_uis'taduz_u'nidus].

A produção de Sofia também manteve o padrão fonético evidenciado ao longo de toda a primeira fase do estudo experimental: ditongação em “tem” e “também”, que resulta em ditongos nasais bem-produzidos; monotongação em “bandeira”; redução vocálica em postônicas finais ou vogais átonas, como em “do”, “amarelo”, “branco”, “e” e “bandeira”, entre outras; palatalização em [d] diante de [i] em “verde”; “r” pós-vocálico como vibrante, similar ao de SP; “Brasil” e “azul” com vocalização do [l] pós-vocálico; boa produção de fones inexistentes em inglês (“vermelho”); e produção de “dos Estados Unidos” com sândi externo (realização dos dois “s” intervocálicos como [z]) e com harmonização vocálica na pretônica de “Estados” como [i] ([duz_uis'taduz_u'nidus]).

Para finalizar a análise e a discussão dos dados apresentados nesta seção, sintetizamos a seguir os fenômenos atestados na fala de Joana e Sofia. Inicialmente, trazemos as características gerais do PB que verificamos na pronúncia das falantes de herança; posteriormente, abordarmos características específicas, relacionadas ao dialeto da região paulista ou da região Centro-Sul do Brasil.

Em relação aos fenômenos fonético-fonológicos gerais do PB, atestamos na fala de Joana e Sofia:

- i) boa produção de sons que constituem um ponto de diferença fonética com a L1 das participantes, como ditongos nasais (e.g. “mãe”, “não” e “muito”), a aproximante lateral palatal vozeada [ʎ] (e.g. “groselha”, “colheu” e “vermelho”), e a nasal palatal vozeada [ɲ] (e.g. “conhecer”, “minha” e “tinha”);

- ii) redução vocálica em vogais átonas ou postônicas finais (e.g. “e”, “dezembro”, “namorada”);
- iii) harmonização vocálica de médias pretônicas (e.g. “menina”, “comigo”);
- iv) ditongação em posição tônica (e.g. “com”, tres”, “dez”, “português”);
- v) monotongação em posição tônica (e.g. “bandeira”, “janeiro”);
- vi) vocalização do [l] em final de sílaba e de palavra (e.g. “Brasili”, “cachecol”, “salto”);
- vii) “m” em final de sílaba marcando apenas nasalidade (e.g. “em”, “com” e “um”);
- viii) sândi externo entre palavras que terminam com consoante e palavras que começam com vogal (e.g. “em agosto”, “compras em”, “aprender a”);
- ix) sândi externo entre palavras que terminam e outras que começam com a mesma consoante (e.g. “favoritos são”).

No que diz respeito aos fenômenos fonético-fonológicos relacionados ao dialeto de SP ou da região Centro-Sul (Lee; Oliveira, 2003; Callou; Leite, 1990; Cristófaros Silva, 2005; Oushiro, 2014, entre outros), verificamos na fala de Joana e Sofia:

- i) palatalização de [t, d] sob influência da vogal alta anterior [i] e suas variantes [ɪ, ɨ] ou do *glide* [j] (e.g. “matemática”, “romântico”, “tarde”, “verde”);
- ii) vogais médias pretônicas com timbre fechado (e.g. “Roberta”, “novembro”, “bebendo”, “menina”);
- iii) “r” pós-vocálico ou em coda realizado como retroflexa [ɾ] ou vibrante [r] (e.g. “Roberta”, “Marcelo”, “amor”, “supermercado”);
- iv) “s” pós-vocálico ou em coda realizado como [s] (e.g. “esqueci”, “estudei”, “lista”);
- v) não ocorrência de nasalidade nas vogais pretônicas (e.g. “banana”, “janeiro”, “Manaus”);
- vi) preservação do hiato (e.g. “Rio”).

Ao atestar esses fenômenos na fala de Joana e Sofia, evidenciamos a competência fonético-fonológica dessas falantes, refletida em características comuns a todos os dialetos do PB e, em particular, do dialeto paulista. Essa aproximação com o padrão de falantes nativos é reforçada pela correspondência entre suas produções e a pronúncia dos seus pais.

Concluída a discussão sobre a primeira etapa do estudo experimental, agora seguimos para a análise dos dados semiespontâneos gerados a partir das tarefas do segundo protocolo.

5.2.2 Dados semiespontâneos e análises

Esta etapa do estudo experimental foi composta por três momentos. Almejou-se coletar dados de fala semiespontânea por meio de uma tarefa de produção induzida de sentenças declarativas, através descrição de imagens a partir de um preâmbulo fornecido, bem como sentenças interrogativas e exclamativas, por meio de resposta a situações hipotéticas. Conforme descrito no Capítulo 4, no primeiro momento, voltado à obtenção de dados declarativos, os participantes visualizaram *slides* com uma imagem ilustrativa da ação e foram instruídos a ler um preâmbulo em voz alta e completar a informação. Depois, no segundo e no terceiro momentos, voltados à obtenção de dados interrogativos e exclamativos, respectivamente, foram apresentadas situações e uma pergunta sobre o que o participante diria ou faria diante daquele contexto. Em ambos os casos, enquanto ouviam a pesquisadora narrar a situação, os participantes visualizavam imagens que auxiliavam na contextualização da tarefa.

Nos três momentos, os dados foram produzidos de forma mais espontânea em comparação com a tarefa de leitura da fase anterior do experimento. A partir dos estímulos apresentados, os participantes tiveram certa liberdade para elaborar frases de maneira livre. Assim, houve controle parcial da pesquisadora sobre os dados gerados: as produções não foram totalmente direcionadas, mas também não ocorreram de modo inteiramente livre. Por conta disso, a análise desta etapa não se restringe aos aspectos fonético-fonológicos, como na fase anterior, mas abrange também escolhas lexicais, marcadores discursivos e aspectos pragmáticos.

As produções desta segunda parte do estudo experimental estão foneticamente transcritas nos quadros dispostos a seguir, e as análises dos dados são feitas após a

apresentação de cada quadro, como na primeira fase. De modo geral, Joana e Sofia evidenciam, em suas produções, aspectos fonético-fonológicos característicos do PB da região de São Paulo, e suas pronúncias se mostram bastante similares às de seus pais. Salientamos que, também como na etapa anterior, as produções dos pais foram transcritas para servir como um grupo controle. Porém, nosso foco, mais uma vez, é as produções das falantes de herança.

Começamos a análise pelas sentenças declarativas, elaboradas a partir das informações do preâmbulo fornecido de acordo com a imagem ilustrativa. Na primeira linha dos quadros, há a descrição da imagem que foi apresentada; na segunda linha, há o preâmbulo que os participantes deveriam completar; em seguida, há a sentença e a transcrição fonética de cada participante, acompanhadas da devida identificação.

As transcrições fonéticas da sentença declarativa número 1 estão contidas no Quadro 35, a seguir.

Quadro 35 – Transcrição fonética da sentença declarativa número 1

<i>Imagem de mulher bebendo suco de laranja.</i>		
Preâmbulo: A mulher...		
LH	Joana	A mulher está bebendo suco. [e mu'λer_ɪs'ta be'bẽdũ 'sukũ]
Mãe	Jordana	A mulher tá bebendo suco de laranja. [e mu'λer_ɪ'ta be'bẽdũ 'sukũ dʒɪ la'rẽʒe]
LH	Sofia	A mulher bebe. [e mu'λer 'bẽbɪ]
Pai	Elias	A mulher bebe suco de laranja. [e mu'λer 'bẽbɪ 'sukũ dʒɪ la'rẽʒe]

Fonte: elaborado pela autora (2026).

Com relação à primeira sentença declarativa, observamos que as pronúncias de Joana e Sofia mantiveram algumas características já verificadas na etapa anterior: a boa produção da aproximante lateral palatal vozeada [λ], fone inexistente na língua inglesa, e a redução vocálica em vogais postônicas em “bebendo”, “suco” e “laranja” (Joana) e “bebe” (Sofia). Em “está”, ambas realizaram a pretônica como a vogal baixa [ɪ] e o “s” pós-vocálico como [s], marcas dialetais geográficas. Ademais, Joana realiza

um sândi externo em “mulher está”, produzindo [mu'λer_ɪs'ta], e a palatalização de [d] na preposição “de”.

No que diz respeito ao discurso, observamos, entre as famílias, uma diferença de preferência aspectual na escolha dos verbos: Joana e sua mãe empregaram a locução verbal “estar + gerúndio”, que expressa ação em andamento no momento presente, enquanto Sofia e seu pai preferiram a estrutura com o verbo no presente do indicativo para descrever o que viram na foto. Outra observação é que apenas Sofia produziu a sentença sem o objeto direto do verbo, “ele bebe”; isso é gramatical, já que o verbo beber também pode ser intransitivo.

No Quadro 36, a seguir, vemos as transcrições fonéticas da segunda sentença declarativa.

Quadro 36 – Transcrição fonética da sentença declarativa número 2

<i>Imagem de menino deitado no chão lendo um livro.</i>		
Preâmbulo: O menino...		
LH	Joana	O menino está lendo um livro no chão. [u me'ninʊ ɪs'ta 'lẽdu ã 'livrʊ nʊ 'jẽw]
Mãe	Jordana	O menino tá lendo um livro na biblioteca. [u mi'ninʊ ta 'lẽdu ã 'livrʊ na biblio'tɛke]
LH	Sofia	O menino lê. [u mi'ninʊ le]
Pai	Elias	O menino lê um livro. [u mi'ninʊ le ã 'livrʊ]

Fonte: elaborado pela autora (2026).

Nas pronúncias de Joana e Sofia no Quadro 36, observamos a realização de vogais átonas ou postônicas como frouxas em “o”, “menino”, lendo”, “livro” e “no”; a boa produção do ditongo nasal “chão”; e o “m”, em “um”, marcando somente a nasalidade, não sendo articulado como consoante plena. Em “menino”, além disso, vemos a realização da pretônica com timbre fechado por Joana e a harmonização vocálica por Sofia, que pronunciou como [mi'ninʊ]. Por fim, Joana mantém a pronúncia de “está” com a pretônica realizada como a vogal baixa [ɪ] e o “s” pós-vocálico como [s], características da fala paulista.

Do ponto de vista sintático e discursivo, a diferença de preferência aspectual na escolha dos verbos se manteve: Joana e sua mãe novamente optaram pela locução verbal “estar + gerúndio”, e Sofia e seu pai utilizaram a estrutura com o verbo no presente do indicativo. Além disso, Sofia mais uma vez empregou o verbo como intransitivo, enquanto os demais o usaram verbo como transitivo direto. Joana e Jordana inclusive acrescentaram um elemento adverbial de lugar como informação acessória (“no chão” e “na biblioteca”).

Em seguida, no Quadro 37 estão as transcrições fonéticas da terceira sentença declarativa.

Quadro 37 – Transcrição fonética da sentença declarativa número 3

<i>Imagem de menina deitada de olhos fechados abraçada a um ursinho.</i>		
Preâmbulo: A menina...		
LH	Joana	A menina está dormindo. [ɛ me'nine is'ta duʁ'mĩdʊ]
Mãe	Jordana	A menina está dormindo com seu ursinho. [ɛ mɪ'nine is'ta duʁ'mĩdʊ kō 'sew ur'sĩʁʊ]
LH	Sofia	A menina dorme. [ɛ me'nine 'dɔrmi]
Pai	Elias	A menina dorme com um urso de pelúcia. ɛ me'nine 'dɔrmi kōw ũ 'ursʊ dʒɪ pe'lusɪɛ]

Fonte: elaborado pela autora (2026).

Nesta produção, Joana e Sofia preservaram a realização de vogais átonas ou postônicas como frouxas em “a”, “menina”, “dormindo” (Joana) e “dorme” (Sofia). Em “menina”, observamos uma alternância na pronúncia de Sofia, que agora não realizou a harmonização vocálica na pretônica, mas sim produziu a vogal com timbre fechado, como Joana. Em “está”, na fala de Joana, a vogal pretônica foi reduzida e o “s” pós-vocálico não foi palatalizado, marcas dialetais de SP. Em “dormindo”, há a harmonização vocálica na fala de Joana (e Jordana).

Analisando a estrutura sintática da sentença, pela terceira vez, a preferência aspectual na escolha verbal se manteve: a locução verbal “estar + gerúndio” parece ser a preferida de Joana e sua mãe. Já Sofia e seu pai privilegiaram o uso com um só

verbo no presente do indicativo, e somente Elias acrescentou elemento adverbial com informação extra, “com um urso de pelúcia”.

A partir de agora, são apresentadas as análises das sentenças interrogativas, produzidas pelos participantes em resposta a uma pergunta da pesquisadora após a descrição de um cenário hipotético. Um ponto que chama a atenção é que, nessa etapa do estudo, a maioria das produções convergiu. Isso provavelmente se deu em função do cenário descrito, que provocou respostas semelhantes. Na primeira linha dos quadros relativos às sentenças interrogativas, há a resposta que esperávamos ouvir dos participantes após a leitura da situação hipotética. Nas linhas subsequentes, estão dispostas as sentenças e as transcrições fonéticas de cada um com a devida identificação.

No Quadro 38 são apresentadas as transcrições das sentenças interrogativas produzidas em resposta à seguinte situação hipotética lida pela pesquisadora: “Você está atrasada para pegar um ônibus e esqueceu seu relógio e celular em casa. Então você encontra uma pessoa de relógio na rua, perto da estação de ônibus, e quer checar se ainda dá tempo de pegar o ônibus. O que você pergunta para a pessoa com o relógio?”

Quadro 38 – Transcrição fonética da sentença interrogativa número 1

<i>Resposta esperada: Que horas são?</i>		
LH	Joana	Moço, que horas são? [ˈmosu kj_ˈores_sẽw]
Mãe	Jordana	Que horas são? [kj_ˈores_sẽw]
LH	Sofia	Por favor, que horas são? [pur faˈvor kj_ˈores_sẽw]
Pai	Elias	Que horas são? [kj_ˈores_sẽw]

Fonte: elaborado pela autora (2026).

Na sentença interrogativa número 1, observamos que todos elaboraram a mesma pergunta, “que horas são?”, como o esperado. Em relação aos aspectos fonético-fonológicos, temos algumas observações. O ditongo nasal em “são” foi pronunciado com boa qualidade por ambas as falantes de herança. Além disso, Sofia

e Joana realizaram dois sândis externos, resultado da fala conectada: um em “que horas” e outro em “horas são”. No primeiro deles, a sequência resulta no ditongo crescente [kj'ores]; no segundo, há a junção de dois sons consonantais idênticos, o “s” pós-vocálico de “horas” e o “s” pré-vocálico de “são”, realizados de forma uníssona como [s]. A sequência completa, pronunciada como [kj'oresẽw], é compatível com a pronúncia de falantes nativos do PB, o que pode ser confirmado na produção de Jordana e Elias, que apresentaram a mesma realização.

Em relação às diferenças discursivas entre as produções de Joana e Sofia, Joana produz um vocativo, “moço”, realizado com a postônica frouxa, para atrair a atenção do interlocutor. A escolha lexical de Joana se mostra compatível com a fala do PB, especificamente com o dialeto paulista. Já Sofia não usa um vocativo, mas lança mão da expressão “por favor”, com “r” pós-vocálico como retroflexo, característico de SP, para adiantar que fará um pedido. A escolha lexical de Sofia revela competência discursiva em português relacionada à polidez na realização de pedidos.

No quadro 39 são descritas as produções das sentenças elaboradas após a apresentação do seguinte contexto pela pesquisadora: “Você encontra uma amiga e ela está tremendo... O clima não está bom... O que você pergunta para ela?”

Quadro 39 – Transcrição fonética da sentença interrogativa número 2

<i>Resposta esperada: Você está com frio?</i>		
LH	Joana	Você está com frio? [vo'se is'ta kõ 'friũ]
Mãe	Jordana	Você está com frio? [vo'se is'ta kõ 'friũ]
LH	Sofia	Você está com frio? [vo'se is'ta kõ 'friũ]
Pai	Elias	Você está com frio? [vo'se is'ta kõ 'friũ]

Fonte: elaborado pela autora (2026).

No Quadro 39, observamos que todos os participantes elaboraram exatamente a mesma pergunta: “Você está com frio?”. Do ponto de vista lexical, a escolha de Joana e Sofia pelo pronome de tratamento “você”, em consonância com Jordana e

Elias, demonstra a habilidade discursiva de ambas com o PB. Do ponto de vista fonético e fonológico, observamos algumas características: “está” com a pretônica realizada como vogal frouxa [ɪ] e “s” pós-vocálico realizado como [s]; em “com”, houve ditongação e a consoante final foi realizada marcando apenas a nasalidade da preposição; e “frio” realizado como uma sequência de vogais formando um hiato [i] + [u], característico do dialeto paulista.

No Quadro 40, estão dispostas as sentenças interrogativas dos participantes enunciadas após ouvirem a seguinte situação lida pela pesquisadora: “Você e sua amiga vão para casa e, para aquecê-la, você lhe oferece um chocolate quente. Como você lhe pergunta se ela quer a bebida?”

Quadro 40 – Transcrição fonética da sentença interrogativa número 3

Resposta esperada: Você aceita / quer um chocolate quente?		
LH Joana	Você quer um chocolate quente?	[vo'se 'kɛ ũ foko'latʃɪ 'kɛjtʃɪ]
Mãe Jordana	Você gosta de chocolate quente?	[vo'se 'gostɐ dʒɪ foko'latʃɪ 'kɛjtʃɪ]
LH Sofia	“Cê” gostaria de um chocolate quente?	['se gostɐ'riɐ dʒj_ũ foko'latʃɪ 'kɛjtʃɪ]
Pai Elias	Você quer chocolate quente?	[vo'se 'kɛr foko'latʃɪ 'kɛjtʃɪ]

Fonte: elaborado pela autora (2026).

Na sentença interrogativa número 3, do ponto de vista fonético-fonológico, Joana produziu o fenômeno conhecido como apócope ao realizar “quer um” como ['kɛ ũ], isto é, com a omissão do “r” final do verbo no infinitivo. Além disso, em “um”, Joana produziu a consoante final marcando apenas a nasalidade, não como consoante plena, e em “chocolate quente”, palatalizou os dois [t] diante de [i]. Já Sofia palatalizou, além dos dois [t] diante de [i], o [d] na preposição “de”, e ainda realizou um sândi externo em “de um”, pronunciando de forma aproximada a um ditongo crescente [dʒjũ]. Além disso, ambas produziram ditongação em “quente”.

Em relação ao discurso, as produções de Joana e Sofia diferiram um pouco quanto à forma (“você quer” versus “você gostaria”), mas ambas cumpriram o propósito de oferecer a bebida quente a uma pessoa com frio. As duas falantes de

herança utilizaram o pronome de tratamento “você” novamente, e Sofia o realizou na forma reduzida “cê”, comum em alguns dialetos do PB.

Em seguida, analisamos o conjunto das sentenças exclamativas, elaboradas pelos participantes como resposta após a descrição de uma situação hipotética pela pesquisadora. Como nas etapas anteriores, a primeira linha dos quadros das produções exclamativas possui a resposta que esperávamos ouvir dos participantes. Em seguida, apresentamos as sentenças e as transcrições fonéticas de cada um.

O Quadro 41 traz a sentença exclamativa número 1 de cada participante. A situação lida pela pesquisadora foi a seguinte: “Você vê um homem apressado se aproximando de um buraco aberto na rua. O que você diz a ele?”

Quadro 41 – Transcrição fonética da sentença exclamativa número 1

<i>Resposta esperada: Cuidado com o buraco!</i>		
LH	Joana	Moço, cuidado! Tem um buraco aberto na rua! [ˈmosu kujˈdadu ˈtêj ũ buˈraku aˈbertu ne ˈhue]
Mãe	Jordana	Cuidado! Tem um buraco na rua! [kujˈdadu ˈtêj ũ buˈraku na ˈhue]
LH	Sofia	Cuidado com o buraco! [kujˈdadu kõ u buˈraku]
Pai	Elias	Cuidado com o buraco! [kujˈdadu kõ u buˈraku]

Fonte: elaborado pela autora (2026).

Na sentença exclamativa número 1, observamos que todos elaboraram algo próximo ao que esperávamos. A pronúncia de Joana evidencia sua competência fonético-fonológica na língua, devido às seguintes características: “moço”, “cuidado”, “buraco”, “aberto”, “na” e “rua” com as postônicas finais realizadas como vogais frouxas; “tem” com ditongação; e “um” com a consoante final marcando apenas a nasalidade. Novamente, Joana iniciou a sentença com o vocativo “moço”, chamando a atenção do suposto interlocutor que está prestes a cair em um buraco na rua. A escolha reflete sua habilidade linguística com o PB, especificamente com o dialeto paulista.

Quanto à produção de Sofia, ela também realizou as postônicas de “cuidado”, “o” e “buraco” como vogais frouxas. Além disso, observamos ditongação na preposição “com” e a consoante “m” final marcando apenas a nasalidade na vogal que a precede, o que resultou na pronúncia [kõw ʊ] e não [kõm_ɔ], em que o “m” é realizado como consoante plena. Isso geralmente é observado na fala de estrangeiros em processo de aprendizado do português como L2. Por fim, em relação ao discurso, Sofia mais uma vez não fez uso do vocativo em sua produção.

No Quadro 42, estão dispostas as transcrições fonéticas da segunda sentença exclamativa, elaboradas após a seguinte situação ser lida: “Você recebe rosas no seu aniversário e você realmente adora o cheiro que elas têm! O que você diz quando cheira as flores?”

Quadro 42 – Transcrição fonética da sentença exclamativa número 2

<i>Resposta esperada: Humm... adoro o perfume/o cheiro das rosas!</i>		
LH	Joana	Nossa! Que cheiro gostoso! [ˈnɔsɐ ˈki ˈʃerʊ gosˈtozʊ]
Mãe	Jordana	Que flores deliciosas! Cheiram muito bem! [ˈki ˈfloris deliˈsjɔzɐs ˈʃejrɐw ˈmũjtʊ ˈbɛ]
LH	Sofia	Que cheiro gostoso! [ˈki ˈʃerʊ gosˈtozʊ]
Pai	Elias	Que cheiro delicioso! [ˈki ˈʃejrʊ deliˈsjɔzʊ]

Fonte: elaborado pela autora (2026).

Em relação às características fonético-fonológicas evidenciadas nas produções de Joana e Sofia, observamos: vogal átona de “que” realizada como vogal frouxa, assim como as postônicas de “cheiro” e “gostoso”; monotongação realizada na primeira sílaba de “cheiro”; e “gostoso” com a pretônica de timbre fechado.

Observamos que as sentenças exclamativas número 2 foram parecidas: ambas as falantes de herança produziram “que cheiro gostoso!”, e a única diferença foi a realização de uma interjeição de admiração por Joana, “nossa!”. Essa interjeição é característica do PB, e seu uso evidencia que a falante possui certo domínio pragmático e sociolinguístico, relacionado às convenções de uso e à sensibilidade ao contexto comunicativo. Nesse caso, Joana expressou o tom de admiração

empregando “nossa!” de forma espontânea, com a devida função discursiva e emotiva na língua.

No Quadro 43, trazemos as transcrições fonéticas da terceira e última sentença exclamativa, produzidas ante a seguinte situação hipotética: “Você descobre que sua amiga recém-casada está grávida. Você fica muito feliz por ela e a parabeniza. O que você diz a ela?”

Quadro 43 – Transcrição fonética da sentença exclamativa número 3

<i>Resposta esperada: Parabéns! Você vai ter um bebê!</i>		
LH	Joana	Parabéns, amiga! [para'bêjz_a'mige]
Mãe	Jordana	Parabéns pelo seu baby! [para'bêjs 'pelu 'sew 'bejbi]
LH	Sofia	Parabéns pela gravidez! [para'bêjs 'pele gravi'des]
Pai	Elias	Parabéns pelas boas notícias! [para'bêjs 'pelez 'boez no'tʃisjes]

Fonte: elaborado pela autora (2026).

Observamos, no Quadro 43, que a expressão “parabéns” foi usada por todos os participantes, como o esperado. Novamente, vemos a habilidade pragmática de Joana e Sofia, que demonstram a capacidade de usar um termo adequado à situação comunicativa em questão para expressar alegria em ouvir a boa notícia da amiga hipotética. Joana ainda emprega o vocativo “amiga”, outro uso comum do PB.

No que diz respeito à pronúncia das falantes de herança, observamos a realização da ditongação em “parabéns” por ambas, resultando em um ditongo nasal com boa qualidade de produção. Joana realiza um sândi externo em “parabéns amiga”, em que o “s”, que era pós-vocálico em final de palavra, passou a ser intervocálico, sendo realizado como [z]. Além disso, em “amiga”, Joana realiza a postônica como vogal frouxa. Já Sofia diz “parabéns pela gravidez”, realizando “pela” com a postônica como vogal frouxa e não optando pela ditongação em “gravidez”.

De modo geral, nesta segunda etapa do estudo experimental, preservaram-se na fala de Joana e Sofia aspectos fonéticos e fonológicos característicos do PB e do

dialeto paulista. Diversos fenômenos já haviam sido atestados na tarefa de leitura, e seu ressurgimento na fala de ambas nesta segunda etapa, em que a tarefa permitia produções mais espontâneas, corrobora nossa hipótese e confirma a competência fonético-fonológica das falantes de herança. As seguintes características fonético-fonológicas foram atestadas em suas produções:

- i) boa produção de sons que constituem um ponto de diferença fonética com a L1 das participantes, como ditongos nasais (e.g. “são”) e a aproximante lateral palatal vozeada [ʎ] (e.g. “mulher”);
- ii) redução vocálica em vogais átonas ou postônicas finais (e.g. “bebeu”, “sucoo”, “cuidadoo”, “buracoo”);
- iii) harmonização vocálica em vogais médias pretônicas (e.g. “menino”);
- iv) ditongação em posição tônica (e.g. “com”, “parabéns”);
- v) “m” em final de sílaba marcando apenas nasalidade (e.g. “um”, “com”);
- vi) sândi externo entre palavras que terminam e outras que começam com a mesma consoante (e.g. “horas são”).
- vii) apócope (e.g. “quer” pronunciado como [ˈkɛ]).

Atestamos também características fonético-fonológicas do dialeto de SP ou da região Centro-Sul do Brasil (Lee; Oliveira, 2003; Callou; Leite, 1990; Cristófaró Silva, 2005; Oushiro, 2014; entre outros) nas falas de Joana e Sofia:

- i) palatalização de [t] sob influência da vogal alta anterior [i] e suas variantes [ɪ, ɨ] ou do *glide* [j] (e.g. “chocolate quente”);
- ii) vogais médias pretônicas com timbre fechado (e.g. “bebendo”, “dormindo”, “gostoso”) (Lee; Oliveira, 2003; Callou; Leite, 1990; entre outros);
- iii) “r” pós-vocálico ou em coda realizado como retroflexo [ɾ] ou vibrante [r] (e.g. “por favor”);
- iv) “s” pós-vocálico ou em coda realizado como [s] (e.g. “está”) (Cristófaró Silva, 2005);
- v) preservação do hiato (e.g. “frio”).

A recorrência desses fenômenos nas produções das falantes de herança reforça nossa hipótese inicial e confirma a consistência dos dados observados, evidenciando a competência fonético-fonológica de Joana e Sofia na LH e na variedade herdada, em conformidade com a pronúncia de seus pais.

Nesta segunda etapa do estudo, além de características fonético-fonológicas, também analisamos as produções das falantes de herança em relação a escolhas lexicais, marcadores discursivos e aspectos pragmáticos, uma vez que os dados foram enunciados de maneira espontânea, ainda que restritos ao contexto proposto. A seguir, fazemos uma síntese do discurso de Joana e do de Sofia.

Verificamos, nos enunciados de Joana, a preferência por locuções verbais com o verbo auxiliar no presente e o verbo principal no gerúndio, que expressam a ação em progresso no momento da fala, para descrever as imagens (e.g. “está bebendo”, “está lendo” e está “dormindo”). Essa construção com gerúndio é característica do PB, em contraste com formas como “está a beber”, “está a ler” e “está a dormir”, típicas do PE. A escolha do pronome de tratamento “você” em dois enunciados e o uso do vocativo “amiga” também revelam habilidades comunicativas no PB. Além disso, um traço do PB, mais especificamente da variedade de SP, na fala de Joana é o uso do vocativo “moço” por duas vezes para atrair a atenção do suposto interlocutor. Para oferecer uma bebida quente a uma amiga, Joana empregou a construção “você quer”, comum na fala de brasileiros. Para expressar que gostou do cheiro das rosas recebidas, Joana lançou mão da interjeição de admiração “nossa!”, e para parabenizar a amiga grávida, empregou a expressão “parabéns!”, usos que revelam conhecimento pragmático e sociolinguístico da LH. Por fim, uma característica da fala de Joana, que não diz respeito à variação dialetal, mas que mostra sua habilidade comunicativa na língua, é a sua escolha por dar mais detalhes em suas descrições, seja adicionando um objeto mesmo em verbos que podem ser intransitivos (e.g. “está bebendo suco”, “está lendo um livro”), seja acrescentando um adjunto adverbial de lugar (e.g. “no chão”).

Na fala de Sofia, também verificamos algumas características que evidenciam seu conhecimento pragmático e sociolinguístico do PB. Na descrição de imagens, ela preferiu construções com o verbo no presente do indicativo e sem o emprego de objeto direto (e.g. “bebe”, “lê” e “dorme”), o que não constitui um desvio, pois são verbos que podem ser intransitivos. Para atrair a atenção do suposto interlocutor, Sofia empregou

a expressão “por favor”, já sinalizando que faria um pedido, o que revela conhecimento pragmático relacionado a polidez. Sofia, igualmente a Joana, empregou o pronome de tratamento “você” por duas vezes e, inclusive, o realizou em sua forma reduzida “cê”, extremamente recorrente na fala informal de brasileiros. Para oferecer uma bebida quente à amiga, escolheu a estrutura “você gostaria”, cumprindo o propósito comunicativo solicitado pela pesquisadora. Por fim, para parabenizar a amiga grávida, usou “parabéns!”, que evidencia domínio pragmático na LH.

Em suma, nesta seção, analisamos os dados gerados com a segunda etapa do experimento, em que a fala de Joana e Sofia continuou a evidenciar aspectos fonéticos e fonológicos típicos do PB, especialmente do dialeto paulista. Na próxima seção, apresentamos e discutimos os dados espontâneos.

5.2.3 Dados espontâneos e análises

A terceira e última etapa do estudo experimental objetivou coletar dados de fala espontânea, via respostas a perguntas interpretativas. A partir da apresentação de uma imagem de contextualização da tarefa (Figura 32), a pesquisadora fez a seguinte solicitação às participantes falantes de PLH: “Agora, vou te pedir para me contar uma história da sua infância. Pode ser qualquer momento no Brasil, passando um tempo alegre com seus familiares, por exemplo”. Cabe destacar que esta etapa também foi aplicada ao familiar brasileiro (pai ou mãe), com uma solicitação similar: “Agora, vou te pedir para me contar uma pequena história da infância dos seus filhos. Pode ser qualquer momento deles no Brasil, passando um tempo de qualidade com seus familiares, por exemplo”. No entanto, como antes, a fala dos pais serviu apenas como grupo controle no estudo experimental.

Como nesta etapa não foi necessária a realização de comparações, optamos por apresentar apenas os dados das falantes de herança, Joana e Sofia. Além disso, para proporcionar uma leitura mais fluida, as transcrições de fala desta etapa não são integralmente apresentadas em IPA, como as de seções anteriores. Apenas as palavras que apresentam os fenômenos que pretendemos observar ou confirmar estão transcritas nesse formato.

Antes de apresentar e analisar os dados de fala, é preciso tecer algumas impressões gerais sobre esta etapa do estudo experimental. Ela foi a última para garantir uma progressão entre os diferentes graus de controle da fala por parte da

pesquisadora: da fala totalmente controlada, na tarefa de leitura, passando pela fala parcialmente controlada, na descrição de imagens e resposta a situações hipotéticas, até a fala com controle nulo, no relato livre e improvisado. Observamos que essa parte do estudo experimental favoreceu a espontaneidade das participantes não só pela liberdade maior de produção de palavras ou fones, mas também pela naturalidade mais ampla na fluência da fala. Nesta etapa em particular, foi possível observar como essas falantes usam a língua de herança no cotidiano, com ritmo e prosódia característicos da fala espontânea. Outra impressão geral está relacionada à postura das participantes: tanto Joana quanto Sofia pareceram mais seguras e mais à vontade com a tarefa de produção oral nesta etapa. Isso pode ser explicado tanto pela progressão das tarefas quanto pela adaptação ao experimento, com as etapas anteriores funcionando como uma espécie de aquecimento. Por serem dados de fala totalmente espontânea, sem qualquer correspondência entre eles, optamos por apresentá-los e analisá-los individualmente. Começamos pelo relato de Joana e, na sequência, avançamos para o de Sofia.

O Quadro 44, a seguir, traz as transcrições da fala de Joana, com fenômenos fonético-fonológicos recorrentes transcritos em IPA.

Quadro 44 – Transcrição da fala espontânea de Joana

na v[e][r]da[dʒɪ], a prim[e]ra m[e]mória que v[ẽj] (*risos*) é [ʊ] meu i[r]m[ẽw], quand[ʊ] era m[ũɪ]t[ʊ] pequen[ʊ]. eu tenh[ʊ] dois i[r]m[ẽw]s mais n[ɔ]v[ʊ]s, né?! quando era m[ũɪ]t[ʊ], é, quand[ʊ] [ʊ] meu i[r]m[ẽw], [ʊ] mais n[ɔ]v[ʊ], [ʊ] caçula, quand[ʊ] el[ɪ] [tʃi]nha uns seis an[ʊ]s, cinc[ʊ]... el[ɪ] (*risos*) el[ɪ] f[ej]z cocô n[ʊ] ch[ẽw] p[ʊ][r]que [ʊ] meu outr[ʊ] i[r]m[ẽw] trancou todas as po[r]tas d[ʊ]s banh[e]r[ʊ]s (*risos*) [ẽj] casa (*risos*) e ele pr[e]cisou [*incompreensível*] preciso fazer cocô. aí, eu d[e]sci, né?! que [ʊ] meu qua[r]t[ʊ] era n[ʊ] terc[e]r[ʊ] anda[r] ent[ẽw] eu des- [ɪ] eu tava com uma_miga [ɪ] eu d[e]sci [ɪ] falei: gen[tʃi], que que iss[ʊ]? (*risos*) por que que t[ẽj] cocô n[ʊ] ch[ẽw]? aí [ʊ] meu i[r]m[ẽw] c[ʊ]meçou a chorar [ɪ] falou uma galinha [ɪ]ntrou, uma galinha [ɪ]ntrou (*risos*) [ɪ] eu: n[ẽw], gen[tʃi], uma galinha n[ũ] caga assim, uma galinha n[ẽw] t[ẽj] [ʊ] cocô des_tamanh[ʊ]. a gente n[ẽw] [tʃi]nha cachorr[ʊ] n[ẽj] gat[ʊ] n[ẽj] nada. é (*risos*) mas essa história é m[ũɪ]t[ʊ] engraçada [ɪ] a gen[tʃi] conta [dʒɪ]ret[ʊ] [ɪ] meu irm[ẽw] fica com “mó” v[e][r]gonha.

Fonte: elaborado pela autora (2026).

De modo geral, Joana demonstrou muita tranquilidade para usar a língua nesta etapa, mais do que em outros momentos do estudo experimental. Sua fala aqui não apenas evidenciou suas habilidades na LH, mas também demonstrou que ela fica à vontade em se comunicar usando a língua. A tarefa conseguiu cumprir seu propósito,

portanto: Joana se engajou na atividade e contou a história como se estivesse falando com uma amiga. Inclusive, nesta etapa, como esperávamos, parece ter havido menos monitoramento de fala: à medida que Joana contava a história, ela ria, se divertia e sua fala fluía mais livremente. Em contrapartida, na primeira etapa, por exemplo, a leitura pode ter provocado um efeito de monitoramento mais rígido. De modo geral, vale destacar que a leitura na LH também pode não constituir um hábito para o falante de herança, ou a habilidade de compreensão textual pode não ter sido plenamente desenvolvida. Já na segunda etapa, a tarefa de produção induzida de fala, embora destinada a gerar dados semiespontâneos, pode ter assumido um caráter avaliativo, remetendo a uma situação similar à de uma prova. Por isso, parece ter havido, na etapa final, mais descontração e, conseqüentemente, outro tipo de engajamento, com Joana muito mais à vontade e segura com a tarefa. Sua fluência revelou, além de alguns fenômenos que já havíamos atestado anteriormente, outras características que reforçam sua habilidade de produção oral usando o PLH.

Analisamos agora, de modo mais detalhado, o que foi verificado em seu relato, tanto em termos de aspectos fonético-fonológicos quanto aspectos lexicais, discursivos e pragmáticos. Atestamos os seguintes fenômenos fonético-fonológicos na produção de Joana: “r” pós-vocálico como retroflexo (“verdade”, “irmão”, “porque”, *etc.*), o qual reiteramos que pode ser tanto característico da variedade herdada do PB quanto interferência da LM; boa produção de ditongos nasais (“muito”, “chão”, “irmão”, *etc.*), que constituem um ponto de diferença fonética entre o inglês e o português; e palatalização de [t,d] sob influência de [i,I] (“verdade”, “tinha”, “gente”, “direto”). Além disso, observamos a ditongação (“vem”, “fez”, “em”, “tem”, “nem”) e a monotongação (“primeira”, “banheiros”, “terceiro”) em posição tônica, bem como a redução vocálica em vogais átonas e postônicas finais (“e”, “quando”, “muito”, “pequeno”, “tenho”, “novos”, “o”, “ele”, “gente” *etc.*), ambas características gerais do falar brasileiro. Também foram atestados dois casos de sândi externo, fenômeno muito característico do PB: quando houve o encontro de sons idênticos nas fronteiras final e inicial de palavras adjacentes, ocorreu a fusão dos dois em um único segmento, com o conseqüente apagamento de um deles. Os exemplos observados foram “deste tamanho”, realizado como “des_tamanho”, e “uma amiga”, realizado como “uma_miga”. Mais uma vez, essa característica corrobora a habilidade de Joana com a língua. Ademais, as vogais médias em posição pretônica apresentaram duas

variações: foram produzidas ou com timbre fechado (“verdade”, “memória”, “precisou”, “desci”, “vergonha”) ou com redução vocálica (“porque”, “começou”, “entrou”), e ambas as realizações são típicas do PB falado em SP. Nas vogais tônicas, não houve nenhum fenômeno específico atestado, mas vale destacar uma observação de caráter fonético-fonológico e morfológico. Em “novo” e “novos”, com o acréscimo morfológico da marca de plural, ocorre também a mudança de timbre da vogal tônica “o” (timbre fechado para o singular e timbre aberto para o plural). Há nessas palavras, portanto, contraste fonêmico (/o/ e /ɔ/ na posição tônica) e contraste morfológico (singular/plural), que foram produzidos de maneira consistente com o padrão do PB, o que demonstra a competência de Joana na LH.

Também devemos tecer observações em relação a marcadores discursivos, escolhas lexicais e aspectos pragmáticos no relato de Joana. Dois marcadores discursivos utilizados por ela são particularmente característicos do PB: “né”, a fusão de “não é”, para manter contato com o interlocutor; e “gente” usado como um marcador discursivo, cuja função parece tanto expressar surpresa quanto organizar seu discurso. Além disso, ela produziu “num” em alguns momentos, uma alternativa coloquial para o advérbio de negação “não”. Outra marca de linguagem oral e coloquial que evidencia sua habilidade na LH é realizar “mó” para “maior” em “mó vergonha”. Em determinado momento, ao falar dos irmãos, ela demonstrou conhecer a única palavra que o PB possui para denotar o irmão mais novo⁵⁰, “caçula”, que tem origem angolana e foi incorporada ao PB. Em relação à morfossintaxe, pontuamos a habilidade de Joana no emprego dos pretéritos perfeito e imperfeito do indicativo: “meu outro irmão *trancou* todas as portas dos banheiros” e “eu *desci*” foram usados para descrever ações concluídas no passado, em oposição a “quando *era* muito pequeno” e “quando *tinha* uns seis anos” para denotar ação duradoura no passado. Essa diferença aspectual do tempo pretérito costuma ser um ponto de dificuldade entre estrangeiros aprendizes de português, e Joana demonstrou domínio do seu uso. Por fim, o relato de Joana também evidencia características pragmáticas: ao escolher o tema de seu relato, ela demonstra que estava à vontade com a pesquisadora e também com a tarefa de produção de fala, adotando um registro coloquial, rindo ao narrar as partes mais engraçadas e, assim, cumprindo com o que foi solicitado pela

⁵⁰ Em contraste, o equivalente a “caçula” no PE é “benjamim”, que apresenta um significado distinto para os falantes brasileiros.

pesquisadora. Por todas essas características descritas, foi nesta última parte do estudo experimental, como mencionado, que verificamos com maior naturalidade o uso cotidiano que Joana faz do PLH.

Prosseguimos agora para o relato de Sofia. A transcrição da sua fala está disponibilizada no Quadro 45 e, novamente, somente os fenômenos fonético-fonológicos recorrentes foram transcritos em IPA.

Quadro 45 – Transcrição da fala espontânea de Sofia

uma m[e]mória boa qu[ɪ] eu tenh[ʊ] é cr[e]sc[ẽj][ʊ], quand[ʊ] eu visitava [ʊ] Brasi[w], eu sempre ia ao [ɪ]stú[dʒɪ][ʊ] da minha_vó qu[ɪ] ela é pintora na praça na área [dʒɪ] da libe[r]da[dʒɪ] [ẽj] São Paulo qu[ɪ] é [ʊ] bairr[ʊ] japonês né a gente passava [ʊ] [dʒɪ]a n[ʊ] [ɪ]stú[dʒɪ][ʊ] dela faz[ẽj]d[ʊ] a[r]tesanat[ʊ] [ɪ] pintand[ʊ] [ɪ] faz[ẽj]d[ʊ] a[r][tʃi] (*risos*) e depois ela m[ɪ] levava pra t[o]l[ma] um pra t[o]l[ma] um café ou lanch[ɪ] à ta[r][dʒɪ] na padaria né pras amigas dela, japonesas tamb[ẽj], ‘veinhas’, g[o]stavam [dʒɪ] m[ɪ] [ve] [ɪ] a gen[tʃi] ia nas lojas eu sempre g[o]stava bastan[tʃi]_ [dʒɪ] pas[sa] [ʊ] [dʒɪ]a com ela.

Fonte: elaborado pela autora (2026).

De maneira similar a Joana, Sofia parecia confortável com a tarefa de produção de fala e se engajou compartilhando um relato afetivo que a remetia à avó. Diferentemente da primeira e segunda etapa, que tinham um tom mais “avaliativo”, a terceira fase do estudo experimental parece ter favorecido um ambiente mais propício à desinibição também no caso de Sofia. De fato, almejávamos obter dados espontâneos nessa etapa porque sabíamos que, com eles, seria possível verificar o fluxo de fala e também outras características que não seriam evidenciadas de outra maneira. Verificamos que o objetivo da etapa foi cumprido com o relato de Sofia.

Com relação aos fenômenos fonéticos e fonológicos, foram atestados na fala de Sofia: o “r” pós-vocálico como vibrante (“liberdade”, “artesanato”, “arte” etc.), embora haja a possibilidade de ser típico do dialeto paulista herdado ou interferência do inglês, a LM da falante; a ditongação em posição tônica, inclusive e principalmente em gerúndios, uma marca bastante característica do dialeto paulista: “em”, “também”, “crescendo”, “fazendo” (Oushiro, 2014) ; a redução vocálica em vogais átonas e postônicas finais (“que”, “tenho”, “crescendo”, “quando”, “o”, “e”, “estúdio”, “liberdade”, “no” etc.); e a vocalização do [l] pós-vocálico (“Brasil”), marcas da variedade brasileira da língua. Além disso, foi verificada a palatalização de [t,d] diante de [i,ɪ] (“estúdio”, “liberdade”, “arte”, “tarde”, “dia”, “bastante”, “de”) – inclusive, em “bastante de”, Sofia realiza uma fusão entre as africadas [tʃ, dʒ]. Também foi observado o fenômeno de

apócope (“tomar” pronunciado como “tomá”; “ver” como “vê”). Em relação às vogais médias em posição pretônica, Sofia apresentou duas variações, típicas do PB: na maioria das vezes, elas foram produzidas com timbre fechado (“memória”, “crescendo”, “tomar”, “gostavam”, “gostava”) e, em uma palavra específica, com redução vocálica (“estúdio”), o que pode ter sido uma interferência do inglês devido à proximidade na grafia e pronúncia, *studio* [ˈstu:diou]. Por fim, verificamos o que pareceu ser um sândi externo em “minha_vó”, ocasionado pelo encontro de duas vogais idênticas no final de “minha” e início de “avó”. Não é possível determinar com precisão se foi realmente um sândi e qual “a” foi apagado em razão da possibilidade de realização de “avó” como “vó”, forma reduzida e afetuosa da língua.

No que diz respeito a marcadores discursivos, escolhas lexicais e aspectos pragmáticos, Sofia utilizou “né”, a fusão de “não é”, para estimular a escuta ativa do interlocutor. Em determinado momento, para se referir às amigas da avó, ela usou “veinhas” no lugar de “velhinhas”, um processo de simplificação articulatória que reflete não só coloquialidade mas também intimidade e afetividade nesse contexto. Em relação à morfossintaxe, destacamos algumas formas verbais. Para denotar ações habituais no passado, Sofia empregou o pretérito imperfeito do indicativo: “quando eu *visitava* o Brasil”, “eu sempre *ia* ao estúdio da minha avó”, “a gente *passava* o dia no estúdio dela”, entre outros. Para descrever ações contínuas incluídas nessas ações habituais do passado, Sofia usou o gerúndio: “*crescendo*”, “*fazendo artesanato*”, “*pintando*”, “*fazendo arte*”.

Quando Sofia relatou o que fazia com a avó, lançou mão de uma figura de linguagem chamada polissíndeto, com a repetição da conjunção coordenativa “e”, para criar ritmo e sensação de continuidade nas atividades com a avó: “passava o dia no estúdio dela fazendo artesanato e pintando e fazendo arte e depois ela me levava para tomar um café”. Outra característica no relato de Sofia está relacionada ao uso da expressão “fazendo arte” e ao riso que ela deu logo depois, o que parece sugerir que ela mesma entendeu a ambiguidade que gerou com a expressão. “Fazendo arte” pode denotar “produzir uma obra artística”, em consonância com a semântica de “estúdio”, “pintando” e “fazendo artesanato”, mas também pode ter o sentido conotativo de “aprontar” e “fazer bagunça”, o que transmite um tom leve e afetuoso para descrever as tardes com a avó. Todas essas características observadas e descritas demonstram a competência linguística de Sofia, e esta última etapa do estudo experimental permitiu verificar a fluência e a naturalidade com que a falante usa sua LH.

De modo geral, a tarefa de uma história associada à infância fez com que as falantes de herança tivessem mais liberdade de produção e, assim, pudessem se expressar de forma mais natural e até mesmo automática, o que evidenciou mais claramente sua fluência na LH. A progressão das tarefas (da leitura à produção semiespontânea e depois espontânea) favoreceu um ambiente descontraído, principalmente na etapa final, quando Sofia e Joana pareceram mais à vontade, bem como seguras. Além disso, alguns aspectos fonéticos e fonológicos verificados na primeira e segunda etapa do estudo puderam ser confirmados nesta última fase, o que corrobora a competência fonético-fonológica das duas para usar o PLH em produções espontâneas.

5.2.4 Síntese dos resultados do estudo experimental

Os resultados obtidos com as três etapas do estudo experimental e aqui apresentados e discutidos confirmam nossa hipótese: a memória procedural / implícita armazena até a idade adulta a capacidade motora de produzir aspectos fonéticos e fonológicos da LH que foram apreendidos na primeira infância, mesmo se esses aspectos não coincidirem com aspectos da LM ou se houver interrupção ou diminuição no uso da LH, com a escolarização, por exemplo. Os dados foram corroborados pela comparação das produções das falantes de herança com os de seu familiar brasileiro. Além disso, as previsões previamente estabelecidas também foram confirmadas. No Quadro 46, a seguir, sintetizamos os resultados confirmados:

Quadro 46 – Resultados confirmados

Caraterísticas fonético-fonológicas comuns a todos os dialetos do PB	produção de sons que constituem um ponto de diferença fonética com a L1 das participantes, como os ditongos nasais, a aproximante lateral palatal vozeada [ʎ] e a nasal palatal vozeada [ɲ]
	palatalização de [t, d] sob influência da vogal alta anterior [i] e suas variantes [ɪ, ɪ̃] ou do <i>glide</i> [j]
	redução vocálica em vogais átonas ou postônicas finais
	harmonização vocálica em vogais médias pretônicas
	ditongação em posição tônica
	monotongação em posição tônica
	vocalização do [l] em final de sílaba e de palavra
	“m” em final de sílaba marcando apenas nasalidade
	sândis externos comuns na fala conectada
	apócope da vibrante pós-vocálica em infinitivo verbal
Caraterísticas fonético-fonológicas específicas do dialeto paulista	vogais médias pretônicas com timbre fechado
	“r” pós-vocálico ou em coda realizado como retroflexo [ɾ] ou vibrante [r]
	“s” pós-vocálico ou em coda realizado como [s]
	não ocorrência de nasalidade nas vogais pretônicas
	preservação do hiato

Fonte: elaborado pela autora (2026).

Com os resultados atestados, podemos afirmar que o contato com a língua de herança iniciado na primeira infância traz efeitos de longo prazo, como a capacidade de pronunciar fones gerais da LH e do dialeto regional de forma semelhante a um falante nativo. Essa habilidade apresenta características relacionadas às informações armazenadas pela memória procedural, que também é chamada de implícita ou não declarativa justamente pela impossibilidade de acessar conscientemente o conteúdo

armazenado (Izquierdo, 2006). Esse tipo de memória, como já discutido, está vinculada a habilidades motoras como andar de bicicleta ou produzir os sons de uma língua (cf. Ullman, 2004; Izquierdo et al. 2013; Oliveira; Leite; Silva, 2013; Mourão Jr; Faria, 2015). No que se refere ao ato de andar de bicicleta, é amplamente reconhecido no senso comum que se trata de uma habilidade que não se perde. No entanto, o conhecimento ainda é incipiente quando se trata da manutenção da habilidade motora envolvida na produção dos sons adquiridos na primeira infância de uma língua com a qual o indivíduo pode perder o contato em algum momento da vida.

Os mecanismos articulatórios responsáveis pela produção da fala estão relacionados ao chamado aparelho fonador, formado pelos sistemas respiratório, fonatório e articulatório, que permite que qualquer indivíduo sem comprometimento patológico seja capaz de pronunciar todo e qualquer som em qualquer língua (Cristófaró Silva, 2005). Durante o período crítico da aquisição da linguagem, a neuroplasticidade cerebral de crianças viabiliza o aprendizado da articulação de novos sons com bastante precisão fonética se houver *input* adequado e suficiente. O que limita a capacidade articulatória, como já explicamos, é a idade. Após a puberdade, há uma redução dessa habilidade, e torna-se mais difícil, por exemplo, alcançar a fluência na produção de segmentos e suprasegmentos como um nativo. Também já mencionamos que a especialização fonética ocorre em várias fases, e o início dela parece ser crucial. Para ilustrar, aos 6 meses, bebês já possuem habilidades motoras para emitir sons e balbuciar; além disso, de 4 a 9 meses, bebês são capazes de distinguir fonemas básicos, inclusive aqueles não usados na língua a que estão sendo expostos, e entre 10 e 12 meses essa capacidade é perdida (Khan, 2023). Isso significa que o cérebro vai se especializando de acordo com o *input* recebido em relação tanto à percepção e quanto à produção de fonemas. Por isso é comum que crianças que têm contato com uma segunda língua consigam produzi-la sem sotaque perceptível, ao passo que adultos costumam conservar marcas sonoras típicas de sua língua de origem (Cristófaró Silva, 2005). Nesse sentido, descrevemos adiante como se forma e se consolida o controle motor envolvido na produção dos sons de uma língua, processo que argumentamos ser estruturado pelo sistema de memória procedural / implícita.

Principalmente em relação ao aprendizado de produção dos sons, especificamos a aquisição, consolidação, armazenamento e evocação da habilidade motora realizadas pelo aparelho fonador. A aquisição acontece por meio da

combinação de estímulos e treinamentos de repetição. Aprende-se a pronunciar determinado som (ou aspectos fonético-fonológicos) primeiramente ouvindo de forma contínua e ininterrupta a pronúncia de familiares desde antes do nascimento e, posteriormente, realizando tentativas que vão desde balbucios até a pronúncia. Esse processo demanda certo período de tempo e exige treinos de repetição para sua consolidação.

Durante o processo de consolidação, sons recém-adquiridos se estabilizam e se fortalecem, passando de um estado mais frágil para um mais resistente a interferências. Isso significa que, em um momento posterior que se segue à aquisição, a pronúncia de determinado som é suscetível a interferências, mas se estabiliza com o treinamento. Nesse processo, a tendência é, inicialmente, aprender sons mais fáceis de serem articulados, geralmente aqueles que envolvem movimentos simples dos lábios e da ponta da língua – por exemplo, a vogal oral [a], que praticamente só envolve a abertura ampla da boca, e as consoantes oclusivas bilabiais [p, b] e a bilabial [m], que são articuladas com lábios e ponta da língua. Posteriormente, aprendem-se sons de dificuldade intermediária, o que reflete esse estágio de transição no desenvolvimento fonológico – como [k, g], que exigem movimento da parte posterior da língua, um pouco menos visível e menos controlável para a criança do que lábios e ponta da língua. Finalmente, é adquirida a pronúncia de sons que exigem mais coordenação articulatória – por exemplo, as fricativas alveolopalatais [ʃ, ʒ], que envolvem um lugar de articulação menos acessível e possuem diferença sutil em relação a [s, z], sons comumente já adquiridos, o que aumenta a probabilidade de confusão e substituição. Leva-se, portanto, um tempo de treinamento com repetição contínua para que haja um refinamento dessa habilidade, e também pode haver interferências no processo de consolidação, até que finalmente essas informações se tornem estáveis.

No armazenamento, depois de adquiridos e consolidados, os sons passam a integrar o inventário fonológico mental do falante e ficam acessíveis, prontos para serem usados quando o sujeito precisar pronunciar determinadas palavras. Na evocação, a recuperação dos sons aprendidos acontece de forma automática, sem a necessidade de consciência ou esforço ativo na mobilização, e pode ser facilitada por estímulos, como ouvir a língua em interação com outros falantes. Tanto o processo de aquisição quanto o produto resultante desse processo são inconscientes. É por isso que a memória procedural também é chamada de implícita ou não declarativa:

não se pode descrever como foi adquirida, consolidada ou armazenada a habilidade de produção dos sons de uma língua, mas se pode mostrar tal habilidade, nesse caso, falando. Além disso, mesmo se houver alguma interrupção no uso, o inventário fonológico não é perdido, mas permanece para ser evocado posteriormente. Isso porque o armazenamento de memórias procedurais perdura ao longo da vida. Assim, uma vez aprendida e consolidada, a pronúncia correta se torna automática, inconsciente e extremamente resistente ao esquecimento. Mesmo que o falante passe anos sem pronunciar determinados sons, por perda de contato com a língua por exemplo, essa habilidade não será esquecida, mas persistirá por toda a vida. Em razão da falta de uso de tal habilidade, isto é, por passar algum tempo sem pronunciar os sons dessa língua, o falante pode perceber certa perda de fluência articulatória ou até mesmo da precisão fonética. Contudo, com a prática sistemática e o treino de repetição, que nesse caso pode ser conversar usando a língua, tal habilidade latente tende a ser prontamente reativada.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho se propôs a verificar a preservação e a mobilização de aspectos fonético-fonológicos da língua portuguesa adquirida na infância por adultos falantes de herança do PB, a partir da abordagem teórica da Sociolinguística e dos fundamentos básicos da fonética articulatória, processos fonológicos e variação dialetal a nível fonético e fonológico dessa variante da língua. Para isso, foi elaborado um estudo experimental, aplicado tanto aos próprios falantes de herança quanto a um familiar (pai ou mãe).

No capítulo 2, apresentamos o aporte teórico e conceitual que foi mobilizado para a realização do estudo. Discutimos o conceito de diáspora e, mais especificamente, o fenômeno migratório brasileiro, que é o contexto responsável pelo surgimento do PB como LH, dando ênfase ao processo inverso, isto é, o retorno (voluntário ou não) à terra natal, para destacar a relevância de uma LH no mundo atual. Apresentamos o conceito de língua de herança e o de falante de herança em contraste com a noção de falante nativo, a qual possui aspectos que dialogam com os objetivos deste trabalho: o falante de herança que aprende a LH desde a primeira infância pode desenvolver habilidades como um falante nativo da língua, ainda que perca (e retome) contato em algum momento posterior à aquisição.

Posteriormente, descrevemos os principais sistemas humanos de memória, a memória de trabalho, a memória declarativa e a memória procedural. Nossa ênfase recaiu sobre a memória procedural, chamada também de implícita ou não declarativa por seu armazenamento e posterior recuperação acontecerem de forma inconsciente, e a relacionamos aos mecanismos envolvidos na aquisição, consolidação e evocação da capacidade articulatória de produzir os sons de uma língua. Além disso, abordamos a definição socioafetiva de memória, que diz respeito às recordações e lembranças que constroem a experiência de mundo de um sujeito. A maneira como acontece o contato com uma LH na infância contribui para a formação de identidade cultural e étnica do indivíduo, de modo que, na vida adulta, a recordação dessa experiência também exerce um papel crucial tanto na construção de seu senso de pertencimento étnico quanto na atitude em relação à sua LH (se a percebe como símbolo de ostentação ou de resistência, por exemplo). Essas construções simbólicas são fatores decisivos para a posição que o falante atribui à sua LH na própria vida e no seu repertório linguístico. Em outras palavras, o contato precoce, afetivo e significativo

com uma LH contribui para a manutenção de uma língua cuja relevância futura pode se dar por diferentes motivações, como relações profissionais, retorno migratório (forçado ou não), conexão com familiares, consumo de bens e produtos culturais, entre outros. Em suma, a manutenção de uma LH traz todas as vantagens cognitivas, sociais e culturais do domínio de outra língua, enriquecidas por vínculos de identidade e afeto.

No capítulo 3, abordamos os aspectos fundamentais da fonética articulatória e processos fonológicos e variação dialetal do PB, que foram basilares para as análises propostas. Em seguida, averiguamos o que estudos na área de fonética e fonologia das LHs têm apontado, destacando particularmente investigações com foco na produção oral. Assim, elucidamos esse componente específico da gramática mental de falantes de herança e destacamos as lacunas que ainda permanecem nos estudos sobre LHs em geral. Ao adentrar especificamente na área de PLH, também descrevemos pesquisas sobre a fonética e fonologia da língua portuguesa, em suas variedades portuguesa e brasileira, e enfatizamos que esse tópico específico do PLH demanda uma análise mais detalhada. Diante disso, pontuamos que a presente tese constitui uma contribuição inovadora para o campo das LHs e do PLH ao tratar de aspectos não amplamente documentados de uma LH ainda pouco explorada. Ao evidenciar as distinções entre o processo de aquisição e as funções que a língua assume para falantes nativos, falantes de herança e aprendizes estrangeiros, defendemos que compreender a gramática mental do falante de herança é central para orientar a produção de materiais didáticos para esse grupo específico de falantes, outra área com desenvolvimento incipiente. Além disso, destacamos as principais iniciativas de caráter acadêmico, curricular e cultural voltadas à expansão e promoção do PLH, e argumentamos a favor da sua consolidação enquanto campo de estudos.

Apresentadas tais definições e discussões, descrevemos, no capítulo 4, a metodologia de execução da presente pesquisa. Detalhamos também a busca por participantes, juntamente com as dificuldades encontradas neste processo. No recrutamento de informantes e durante a análise, constatamos um paradoxo metodológico: a probabilidade de participação é maior entre indivíduos que já possuem interesse pela língua, e esse mesmo interesse costuma estar associado a níveis mais altos de competência linguística. Esse é um viés inerente à pesquisa em linguística de modo geral que também foi verificado em nosso estudo.

Depois disso, no capítulo 5, apresentamos os resultados, bem como as discussões e análises dos dados. Com a aplicação dos formulários, que foram respondidos tanto pelos falantes de PLH quanto seus pais, obtivemos alguns dados pessoais, como o local da origem brasileira da família, a naturalidade do falante de herança, a aquisição e usos que faz da LH e as motivações dos pais para a transmissão da língua e dos filhos para a sua manutenção, entre outros. Essas informações, além de possibilitarem a formulação do estudo experimental, permitiram que conhecêssemos um pouco quem são essas pessoas e as dinâmicas familiares em torno da língua portuguesa. Em linhas gerais, observamos, comparando os formulários dos pais e filhas, que suas visões acerca da valorização da língua eram alinhadas, algo que pode ter refletido de alguma forma para a manutenção da LH por parte das filhas.

Com o estudo experimental, obtivemos dados de produção oral que foram gravados para discussão e análise. Os dados gerados nas três etapas do experimento demonstraram que as falantes de herança que participaram da pesquisa, Joana e Sofia, possuem competência fonético-fonológica na LH, o que se evidencia pelas características gerais do PB comuns a todos os dialetos da língua e também pelas características relacionadas à variação dialetal herdada. Além disso, Joana e Sofia articulam com precisão sons que não fazem parte do inventário fonético de sua LM, o que ilustra a evocação de aspectos fonético-fonológicos da LH aprendida na infância. Todas essas características atestadas em suas produções fazem com que elas soem como falantes nativos da língua. Especificamente na primeira e segunda etapas do estudo experimental, esse achado foi corroborado pela comparação das produções de Joana e Sofia com a de um dos pais. Ainda na segunda fase, além dos fones-alvo que buscávamos, analisamos também escolhas lexicais, marcadores discursivos e aspectos pragmáticos, por conta do caráter semiespontâneo dos dados gerados. Nesse caso, as produções de Joana e Sofia também evidenciaram sua competência em termos de gramática, vocabulário e adequação à situação comunicativa.

Já na última etapa do estudo experimental, um relato espontâneo e improvisado, verificamos os fones-alvos já analisados anteriormente e outras características discursivas nas produções das falantes de PLH que também evidenciaram sua competência linguística no PLH. Destacamos que, nesta última fase, as participantes parecem ter ficado mais confortáveis e confiantes com a tarefa proposta. A causa dessa mudança de postura pode ter sido a progressão das tarefas

e a adaptação com o estudo experimental, e a consequência foi que ambas usaram a LH com mais fluência e demonstraram não apenas competência fonético-fonológica, mas também naturalidade e desenvoltura no PB. Evidenciamos, assim, que a exposição desde a primeira infância permite que o falante de herança adquira aspectos fonéticos e fonológicos da língua e, mais especificamente, da variante herdada que serão armazenados pela memória procedural para posterior recuperação assim que necessário.

Diante disso, retomaremos, a seguir, a vantagem duradoura de se manter uma LH e, posteriormente, apresentaremos as repercussões encontradas com o desenvolvimento da presente pesquisa. Reiteramos a importância da manutenção de uma LH como o benefício de um seguro: um investimento que se faz (a curto, médio ou longo prazo) em um recurso que estará disponível para uso quando (e se) necessário. No projeto de migração, os planos de retorno podem estar ou não presentes. Contudo, no contexto atual de deportações em massa do governo norte-americano, por exemplo, percebe-se que nem tudo sai como o planejado, e a volta às origens pode ser a única opção. No mundo globalizado em que vivemos, ser falante de uma LH constitui não só um recurso linguístico e educativo legítimo (Cummins, 2005), mas também um capital econômico, com valor de mercado para trocas profissionais e culturais, o que evidencia a definição de herança como um patrimônio econômico (Makoni, 2018), identitário e cultural. Como exemplificamos, no mercado da bolsa de valores das línguas, há tendências e flutuações que refletem a conjectura global atual. Em territórios que sofrem de crise política, econômica ou climática, o câmbio linguístico acaba por desvalorizar-se, mas basta uma fase estável para que línguas antes enfraquecidas possam recuperar relevância. Já nações que apresentam crescimento econômico e influência global possuem câmbio com uma cotação também em ascensão. Em suma, o mercado do câmbio linguístico acompanha as tendências mundiais, com movimentos dinâmicos que podem mudar abruptamente de acordo com aspectos geopolíticos, sociais, econômicos, sanitários, climáticos, entre outros.

Por isso, destacamos a relevância da manutenção de uma LH sobretudo no contexto atual: é uma língua que já faz parte das raízes identitárias e culturais da família, além de trazer os benefícios cognitivos, socioculturais e profissionais inerentes ao domínio de mais de uma língua. Soma-se a isso a possibilidade de situações de retorno (voluntário ou não) ao país de origem, em que o domínio da LH pode garantir

melhores oportunidades profissionais e uma ampla integração social e familiar, o que facilita o processo de (re)adaptação ao local.

Com a realização desta pesquisa, compreendemos que a temática se beneficia de investigação continuada e, por isso, verificamos algumas implicações que são sugeridas a seguir. Um possível desdobramento está relacionado a detalhes que verificamos durante a análise e discussão dos resultados. Por meio da análise oitiva, observamos que as participantes apresentam uma produção muito próxima à de falantes nativos do português paulistano. Na maior parte do tempo, as produções de Joana e Sofia são muito semelhantes às de seus pais, o que indica uma clara herança no nível fonético-fonológico. Ainda assim, por breves instantes, há nuances, difíceis de especificar, que remetem à fala de um estrangeiro e que indicam algum distanciamento em relação à pronúncia dos pais. Esses detalhes sutis e pontuais, perceptíveis apenas em uma escuta mais cuidadosa, parecem indicar que se trata de aspectos suprasegmentais. A literatura da área parece já ter observado essa questão: a respeito disso, Polinsky e Scontras (2019) afirmam que falantes de herança possuem uma competência fonológica robusta, mas não são perfeitos em seu conhecimento do sistema sonoro da LH, isto é, não têm produção idêntica à de um falante nativo. Esse é um elemento que poderia ser fonte de observações futuras, com um grupo maior de informantes e outras técnicas de pesquisa e, assim, verificar aspectos suprasegmentais bem como medidas acústicas mais detalhadas, como o acento lexical, VOT, consoantes intervocálicas ou formantes de vogais para uma descrição fonética mais minuciosa.

Uma segunda repercussão da pesquisa está relacionada à elaboração de materiais didáticos. Como foi discutido, materiais destinados a falantes nativos e a aprendizes estrangeiros são inadequados para falantes de herança porque cada grupo possui uma experiência prévia com a língua e, portanto, necessidades de aprendizados diferentes. Além disso, pontuamos que a descrição da gramática mental de falantes de herança oferece recursos para a produção de materiais destinados especificamente a esse grupo. Atestamos que o falante de herança que foi exposto à língua na infância possui habilidades fonético-fonológicas bem desenvolvidas na LH, e a comprovação de que há a atuação da memória procedural no processo de evocação e recuperação da capacidade articulatória de pronúncia dos sons da língua, mais especificamente de aspectos fonéticos e fonológicos, reforça a necessidade de materiais específicos para o grupo falantes de herança, no caso, que estimulem a

evocação de informações armazenadas pela memória procedural. Por fim, ter um material que oriente o refinamento da pronúncia de segmentos da língua, por exemplo, pode ser útil a algum grupo, não só de falantes de herança, mas de aprendizes estrangeiros, já que é uma habilidade altamente valorizada especialmente em nível mais avançado. Para ilustrar, o próprio estudo experimental poderia fornecer uma testagem de segmentos que podem ser refinados na busca por uma pronúncia nativa do PB.

Tendo em vista o que foi apresentado e discutido, podemos afirmar que os objetivos que delineamos foram alcançados. Desse modo, a presente tese se consolida como uma contribuição para o campo, preenchendo uma lacuna significativa na área de fonética e fonologia do PB como LH ao oferecer análises e discussões que ajudam a ampliar a compreensão de parte da gramática mental do falante de herança do PB, nos domínios fonético e fonológico. Com as repercussões apresentadas, apontamos possibilidades concretas para pesquisas futuras, que reforçam ainda mais o impacto do trabalho.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, R. Loss of Gender Agreement in L1 Attrition: Preliminary Results. **Bilingual Research Journal**, v. 23, n. 4, p. 389-408, 1999.
- ANDREWS, D. (ed.). **Heritage Language Journal: A Special Issue on Russian as a Heritage Language**, v. 6, n. 1, 2008.
- AU, T. K.; KNIGHTLY, L. M.; JUN, S. A.; OH, J. S. Overhearing a language during childhood. **Psychological Science**, v. 13, n. 3, p. 238-43, 2002. DOI: 10.1111/1467-9280.00444.
- AULETE DIGITAL. **Diáspora**. Disponível em: <https://www.aulete.com.br/di%C3%A1spora>. Acesso em: 13 jul. 2025.
- BADDELEY, A.; ANDERSON, M. C.; EYSENCK, M. W. M. **Memória**. Tradução de Cornélia Stolting. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- BADDELEY, A.; HITCH, G. Working memory. *In*: BOWER, G. H. (ed.). **Psychology of learning and motivation: advances in research and theory**. London: Academic Press, v. 8, 1974, p. 47-89. DOI: : 10.1016/S0079-7421.0860452.
- BARBOSA, P. A., MADUREIRA, S. **Manual de Fonética Acústica Experimental**. Aplicações a Dados do Português. São Paulo: Cortez Editora, 2015.
- BATTISTI, E., VIEIRA, M. J. B. O Sistema Vocálico do Português. *In*: BISOL, L. (org.) **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. 3ª Edição. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001, p. 159-194.
- BISOL, L. O Ditongo na Perspectiva da Fonologia Atual. **D.E.L.T.A.**, v. 5, n. 2, 1989.
- BRASIL. **Ministério das Relações Exteriores**. Comunidades Brasileiras no Exterior. Brasília: MRE, 2024a. Disponível em: <https://www.gov.br/mre/pt-br/assuntos/portal-consular/BrasileirosnoExterior2023.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2025.
- BRASIL. **Ministério das Relações Exteriores**. Comunidades Brasileiras no Exterior – Estatísticas 2023. Brasília: MRE, 2024b. Disponível em: <https://www.gov.br/mre/pt-br/assuntos/portal-consular/comunidades-brasileiras-no-exterior-estatisticas-2023>. Acesso em: 5 jul. 2025.
- BRASIL. **Ministério de Relações Exteriores**. Proposta curricular para o ensino e Português como Língua de Herança. Brasília: FUNAG, 2020.
- BRASIL. **Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania**. “Aqui é Brasil”: Governo Federal lança programa de acolhimento humanitário aos repatriados e deportados, 2025b. Brasília: MDCE. Disponível em: <https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias/2025/08/201caqui-e-brasil201d-governo-federal-lanca-programa-de-acolhimento-humanitario-aos-repatriados-e-deportados>. Acesso em: 7 set. de 2025.

BRASIL. **Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania**. Direitos Humanos integra força-tarefa de acolhida a brasileiros repatriados dos EUA, 2025a. Brasília: MDCE. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2025/fevereiro/direitos-humanos-integra-forca-tarefa-de-acolhida-a-brasileiros-repatriados-dos-eua>. Acesso em: 17 de fev. de 2025.

BRZOZOWSKI, J. Migração internacional e desenvolvimento econômico. **Estudos Avançados**, v. 26, n. 75, p. 137-156, 2012. Disponível em: <https://revistas.usp.br/eav/article/view/39488>. Acesso em: 14 jul. 2025.

CALLOU, D.; LEITE, Y. **Iniciação à fonética e à fonologia**. 7ª edição. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

CÂMARA JUNIOR, J. M. **Estrutura da língua portuguesa**. 30ª edição. Petrópolis: Vozes, 1999.

CAMPBELL D. T., STANLEY J. C. **Experimental and quasi-experimental designs for research**. Chicago: Rand McNally & Company, 1963.

CANDIAN, M. **Português como Língua de Herança**: famílias na diáspora brasileira e sua relação com a Língua Portuguesa. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2021. 130 f. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/12513>. Acesso em: 23 out. 2024.

CANDIAN, M.; BESSA, M. C. Português como Segunda Língua Estrangeira Não Materna Adicional para Falantes de Outras Línguas - P2LENMAFOL: uma breve análise de terminologias. **Veredas**, v. 25, n. 1, p. 375-396, 2021.

CANDIAN M.; WEISS, D. B. Contribuições de Análises Linguísticas para o Ensino de Português como Língua de Herança. *In*: SOUZA, A. B. B.; SOUZA, A. L. O.; FANECA, R. M. (orgs.). **O POLH na Europa**: português como língua de herança – Volume 1. Campinas: Pontes Editores, 2025, p. 60-82.

CANDIAN, M.; WEISS, D. B. Pesquisas em linguística como ferramentas para o professor de língua de herança. *In*: FANECA, R. M.; SIMOES, A. R.; SÁ, C. M.; MARTINS, F.; ARAÚJO E SÁ, H.; TEIXEIRA, M.; PINTO, S.; DORNELES, R. (orgs.) **VI SEPOLH**: Português como Língua de Herança: da Gestão à Formação - Livro de resumos e programa. Aveiro: UA Editora, 2023, p. 82-84. DOI: 10.48528/jtpr-x074.

CBPLH. **Congresso Brasileiro de Português como Língua de Herança**. 2022. Disponível em: <https://congressomundial.wixsite.com/mundial>. Acesso em: 5 dez. 2025.

CHANG, C. B. Phonetics and phonology of heritage languages. *In*: MONTRUL, S.; POLINSKY, M. (eds.). **The Cambridge Handbook of Heritage Languages and Linguistics**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2021, p. 581-612.

CHOI, J. K. Identity and language: Korean speaking Korean, Korean-American speaking Korean and English? **Language and Intercultural Communication**, v. 15, n. 2, p. 240-266, 2015. DOI: 10.1080/14708477.2014.993648.

CHOMSKY, N. **Aspects of the Theory of Syntax**. Cambridge, MA: MIT Press, 1965. DOI: 10.21236/AD0616323.

CHOMSKY, N. **Knowledge of language: its nature, origin and use**. New York: Praeger, 1986.

COELHO, L. I.; GÖRSKI, E. M.; SOUZA, C. M. N.; MAY, G. H. **Para conhecer: Sociolinguística**. São Paulo: Editora Contexto, 2015.

CRISTÓFARO SILVA, T. A palatalização de oclusivas alveolares no japonês e no português brasileiro. *In*: MENDES, A; FREITAS, T. (org.). **Actas do XVII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística**. Lisboa: Colibri Artes Gráficas, 2003, p. 293-302.

CRISTÓFARO SILVA, T. **Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios**. 9ª edição. São Paulo: Contexto, 2005.

CRISTÓFARO SILVA, T. **O aparelho fonador**. [20--?]. Disponível em: <https://fonologia.org/>. Acesso em: 18 abr. 2025.

CUMMINS, J. A Proposal for Action: Strategies for Recognizing Heritage Language Competence as a Learning Resource within the Mainstream Classroom. **The Modern Language Journal**, v. 89, n. 4, p. 585-592, 2005.

CUMMINS, J. **Heritage language education: a literature review**. Toronto: Ministry of Education, 1983.

CUMMINS, J. Mainstreaming plurilingualism: Restructuring heritage language provision in schools. *In*: TRIFONAS, P. P.; ARAVOSSITAS, T. (eds.) **Rethinking heritage language education**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2014, p. 1-19.

DAVIES, A. **Native Speaker: Myth and Reality**. Clevedon, USA: Multilingual Matters, 2003.

DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In*: DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. (orgs.) **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DOI, E. T. O ensino de japonês no Brasil como língua de imigração. **Estudos Linguísticos**, v. 35, n. 1, p. 66-75, 2006.

FARNEDA, E. S.; HIRAE, F. Português Língua de Acolhimento: o ensino de aspectos culturais de segunda língua para imigrantes refugiados de diferentes níveis. *In*: GONÇALVES, L. (org.). **Português como língua estrangeira, de herança e**

materna: abordagens, contextos e práticas. New Jersey: Boavista Press, 2017, p. 65-84.

FLAVELL, J. H.; WELLMAN, H. M. Metamemory. *In*: KAIL, R. V.; HAGEN, J. W. (orgs.). **Perspectives on the development of memory and cognition**. Hillsdale: Erlbaum, 1977, p. 3-33.

FLORES, C.; MELO-PFEIFER, S. O conceito "Língua de Herança" na perspectiva da Linguística e da Didática de Línguas: considerações pluridisciplinares em torno do perfil linguístico das crianças lusodescendentes na Alemanha. **Domínios de Lingu@gem**, v. 8, n. 3, p. 16-45, 2014. DOI: 10.14393/DLesp-v8n3a2014-3. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/24736>. Acesso em: 9 mai. 2024

FLORES, C.; RATO, A. Global Accent in the Portuguese Speech of Heritage Returnees. **Heritage Language Journal**, v. 13, n. 2, p. 161-183, 2016.

GALEANO, E. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM, 1995.

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

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

GOOGLE. **Primeiros passos com o Formulários no Google Workspace**. [20--?] Disponível em <https://support.google.com/a/users/answer/9302965?hl=pt-BR>. Acesso em: 12 dez. 2025.

GÖRSKI, E. M.; PAZA, C. R. M. Variação Socioestilística: um olhar multidimensional. *In*: PONTES, V. O. et al. (org.). **Sociolinguística: interfaces e aplicações**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2024. DOI: <https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2024.99239>.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 11ª edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HAMRICK, P. Declarative and procedural memory abilities as individual differences in incidental language learning. **Learn. Individ. Differ.**, v. 44, n. 1, p. 9-15, 2015. DOI: 10.1016/j.lindif.2015.10.003.

HERRMANN, I. I. D. G. A relação sujeito-língua: marcas de heterogeneidade nos dizeres de professores nativos de Português Língua Estrangeira. **Revista Multidisciplinar Acadêmica Vozes dos Vales**, v. 4, n. 1, p. 1-11, 2013.

IZQUIERDO, I.; Myskiw, J. C.; BENETTI, F. Memória: tipos de mecanismos - achados recentes. **Revista USP**. São Paulo, v. 98, n. 1, p. 10-16, 2013. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/69221/71685>. Acesso em: 15 jul. 2022.

IZQUIERDO, I. **Memória**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

JOUËT-PASTRÉ, C. Mapping the world of the heritage language learners of Portuguese: Results from a national survey at the college level. **Portuguese Language Journal**, v. 5, n. 1, p. 1-27, 2011.

KENEDY, E. Psicolinguística na descrição gramatical. *In*: MAIA, M. (org.) **Psicolinguística, psicolinguísticas: uma introdução**. 1ª edição. São Paulo: Contexto, 2015, p.143-156. Disponível em: <https://www.professores.uff.br/eduardo/wp-content/uploads/sites/43/2017/08/8descricao2015.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2024.

KHAN, R. Critical Periods in Language Development. **International Journal of High School Research**, v. 5, n. 6, p. 57-62, 2023. DOI: 10.36838/v5i6.11.

KNIGHTLY, L. M.; JUN, S. A.; OH, J. S.; AU, T. K. Production benefits of childhood overhearing. **Journal of the Acoustical Society of America**, v. 114, n. 1, p. 465-474, 2003.

KUHL, P. Early Speech Acquisition, Cracking the Speech Code. **Nature Reviews Neuroscience**. v.5, n. 1, p. 831-843, 2004. DOI: 10.1038/nrn1533.

LEE, S. H.; OLIVEIRA, M. A. Variação Inter- e Intra-Dialetal no Português Brasileiro: Um Problema para a Teoria Fonológica. *In*: HORA, D.; COLLISCHONN, G. (orgs.). **Teoria Lingüística: fonologia e outros temas**. João Pessoa: UFPB, 2003, p. 67-91.

LENNEBERG, E. **The biological foundations of language**. New York: Wiley and Sons, 1967.

LIMA, A. E. C.; CASTRO, A. L. B. **Brasileiros nos Estados Unidos - Meio Século (re)fazendo a América (1960 - 2010)**. Brasília: FUNAG, 2017. Disponível em: <https://funag.gov.br/biblioteca-nova/produto/1-327-brasileiros-nos-estados-unidos-meio-seculo-re-fazendo-a-america-1960-2010>. Acesso em: 6 jul. 2025.

LLOMPART M.; DĄBROWSKA, E. Explicit but Not Implicit Memory Predicts Ultimate Attainment in the Native Language. **Frontiers in Psychology**, v. 11, n. 1, p. 569-586, 2020. DOI: 10.3389/fpsyg.2020.569586.

LUK, J. C. M.; LIN, A. M. The Native-Speaking English Teachers in the Global ELT Industry. *In*: LUK, J. C. M.; LIN, A. M. (orgs.). **Classroom Interactions as Cross-Cultural Encounters: native speakers in ESL lessons**. ESL and applied linguistics professional series. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates & Publishers, 2007, p. 21-32.

LUM, J. A. G.; CONTI-RAMSDEN, G.; PAGE, D.; ULLMAN, M. T. Working, declarative and procedural memory in specific language impairment. **Cortex**, v. 48, n. 1, p. 1138-1154, 2012. DOI: 10.1016/j.cortex.2011.06.001.

MACER, C. A. **Relearning Heritage Language Phonology**. Thesis (Master of Arts) – Graduate Faculty of The University of Georgia, University of Georgia. Athens, Georgia, 2014. 57f.

MAKONI, B. Beyond Country of Birth: Heritage Languages Learning and the Discursive Construction of Identities of Resistance. **Heritage Language Journal**, v. 15, n. 1, p. 71-94, 2018.

MEIR, N.; POLINSKY, M. Restructuring in heritage grammars: Adjective-noun and numeral-noun expressions in Israeli Russian. **Linguistic Approaches to Bilingualism**, v. 11, n. 2, p. 222-258, 2019. DOI: 10.1075/lab.18069.mei.

MELO-PFEIFER, S. Português como língua de herança. Que Português? Que Língua? Que Herança? **Domínios de Lingu@gem**, v. 12, n. 2, p. 1161-1179, 2018. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/40451>. Acesso em: 19 jul. 2022.

MENDES, E. Ensino e Formação de Professores de Português como Língua de Herança (PLH): revisitando ideias, projetando ações. In: CHULATA, K. A. (org.) **Português como Língua de Herança: discursos e percursos**. Lecce: Pensa MultiMedia Editora, 2015, p. 79-100.

MENDES-JUNIOR, W. A.; CRISTÓFARO SILVA, T. Lenição gradiente do tepe intervocálico. **Gradus – Revista Brasileira de Fonologia de Laboratório**, v. 3, n. 2, p. 14-31, 2018. DOI: 10.47627/gradus.v3i2.125. Disponível em: <https://gradusjournal.com/index.php/gradus/article/view/125>. Acesso em: 2 jun. 2025.

MONARETTO, V. N. O.; QUEDNAU, L. R.; HORA, D. As consoantes do Português. In: BISOL, L. (org.) **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. 3ª edição. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001, p. 195-228.

MONTRUL, S. **Incomplete Acquisition in Bilingualism: Re-examining the Age Factor**. Studies in Bilingualism – Vol. 39. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2008. DOI: 10.1075/sibil.39.

MONTRUL, S. Is the Heritage Language like a Second Language? **Eurosla Yearbook**. University of Illinois: Urbana-Champaign, 2012.

MONTRUL, S.; PERPIÑÁN, S. Assessing Differences and Similarities between Instructed Heritage Language Learners and L2 Learners in Their Knowledge of Spanish Tense-Aspect and Mood (TAM) Morphology. **Heritage Language Journal**, v. 8, n. 1, p. 90-133, 2011. DOI: 10.46538/hlj.8.1.5.

MORGAN-SHORT, K.; FARETTA-STUTENBERG, M.; BRILL-SCHUETZ, K. A.; CARPENTER, H.; WONG, P. C. M. Declarative and procedural memory as individual differences in second language acquisition. **Bilingualism**, v. 17, n. 1, p. 56-72, 2014. DOI: 10.1017/s1366728912000715.

MORONI, A. S.; VIZENTINI, M. M.; TANAKA, L. M.; MCCARTHY, R. P. Olimpíadas do Português como Língua de Herança: relato de experiência e desafios. **Revista Horizontes De Linguística Aplicada**, v. 22, n. 2, p. 1-19, 2023. DOI: 10.26512/rhla.v22i2.46939. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/46939>. Acesso em 15 set. 2025.

MOTA, K. M. S. O Tripé Identidade, Língua e Nação nas Falas de Jovens Brasileiros Imigrantes nos Estados Unidos. **Trab. Ling. Aplic.**, v. 47, n. 2, p. 309- 322, 2008.

MOURÃO JR, C. A.; FARIA, N. C. Memória. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 28, n. 4, p. 780-788, 2015. DOI: 10.1590/1678-7153.201528416. Acesso em: 15 jul. 2022.

MUSHI, S. Acquisition of Multiple Languages Among Children of Immigrant Families: Parents' Role in the Home-School Language Pendulum. **Early Child Development and Care**, v. 172, n. 5, p. 517-530, 2002. DOI: 10.1080/03004430214546.

NAME, M. C. L. **Habilidades perceptuais e linguísticas no processo de aquisição do sistema de gênero no português**. Tese (Doutorado em Linguística) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2002. 169 f.

NEWPORT, E. Language Development, Critical Periods in. **Encyclopedia of Cognitive Science**. Wiley Online Library, 2006.

OH, J. S.; JUN, S. A.; KNIGHTLY, L. M.; AU, T. K.; Holding on to childhood language memory. **Cognition**, v. 86, n. 1, p. 53-64, 2003.

OLIVEIRA, K. C. S.; LEITE, M. A.; SILVA, P. C. D. Memória. **Cadernos Cespuc**, v. 23, n. 1, p. 19-29, 2013.

OUSHIRO, L. **Identidade na pluralidade**: avaliação, produção e percepção linguística na cidade de São Paulo. 2015. Tese (Doutorado em Semiótica e Linguística Geral) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. doi:10.11606/T.8.2015.tde-15062015-104952.

PIRES, A.; ROTHMAN, J. Disentangling sources of incomplete acquisition: An explanation for competence divergence across heritage grammars. **International Journal of Bilingualism**, v. 13, n. 2, p. 211-238, 2009.

POLINSKY, M. Gender Under Incomplete Acquisition: Heritage Speakers' Knowledge of Noun Categorization. **Heritage Language Journal**, v. 6, n. 1, 2008. DOI: 10.46538/hlj.6.1.3.

POLINSKY, M. Heritage Languages and Their Speakers. *In*: POLINSKY, M. **Heritage Languages and Their Speakers**. Cambridge Studies in Linguistics. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2018. DOI: 10.1017/9781107252349.

POLINSKY M.; SCONTRAS, G. Understanding heritage languages. *In*: POLINSKY, M.; SCONTRAS, G. (orgs.). **Bilingualism: Language and Cognition**, 2019, p. 1-17. DOI: 10.1017/S1366728919000245. Acesso em: 19 jun. 2025.

PREFEITURA DE VALADARES. “Valadarenses deportados dos EUA terão suporte!” Instagram. 7 fev. 2025. Disponível em: https://www.instagram.com/p/DFxikgQzpDd/?img_index=1. Acesso em: 8 jul. 2025.

RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? *In*: SIGNORINI, I. (org.) **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado de Letras / São Paulo: Fapesp, 1998, p. 21-45.

RATO, A. Phonological acquisition of Portuguese as a heritage language. *In*: ZAMPAULO, A. (orgs). **The Routledge Handbook of Portuguese Phonology**. 1st edition. Londres: Routledge, 2024.

RATO, A.; FLORES, C.; NEVES, D.; OLIVEIRA, D. A competência fonológica de falantes bilingues luso-alemães: um estudo sobre sotaque global, compreensibilidade e inteligibilidade da sua língua de herança. **Diacrítica**, v. 29, n. 1, p. 297-326, 2015. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1822/37630>. Acesso em: 12 set. 2025.

ROSATI, A. Governador Valadares: deportações de Trump abalam a principal exportadora de imigrantes do Brasil. **O Globo**, Rio de Janeiro, 9 mai. 2025. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/noticia/2025/05/09/governador-valadares-deportacoes-de-trump-abalam-a-principal-exportadora-de-imigrantes-do-brasil.ghtml>. Acesso em: 6 jul. 2025.

ROTHMAN, J. Heritage speaker competence differences, language change and input type: Inflected infinitives in heritage Brazilian Portuguese. **International Journal of Bilingualism**, v. 11, n. 4, p. 359-389, 2007.

ROTHMAN, J. Understanding the nature and outcomes of early bilingualism: Romance languages as heritage languages. **International Journal of Bilingualism**, v. 13, n. 2, p. 155-163, 2009. DOI: 10.1177/1367006909339814. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/249840181_Understanding_the_nature_and_outcomes_of_early_bilingualism_Romance_languages_as_heritage_languages. Acesso em: 19 jul. 2022.

SÁ, T. M. M.; OLIVEIRA, C. S. F. Métodos experimentais em psicolinguística: uma introdução. *In*: SÁ, T. M. M.; OLIVEIRA, C. S. F. (orgs). **Métodos experimentais em psicolinguística**. 1ª edição. São Paulo: Pá de Palavra, 2022. Disponível em: https://www.contagem.cefetmg.br/wp-content/uploads/sites/14/2022/12/Metodos_experimentais.pdf. Acesso em 11 mar. 2024.

SANTOS, D.; SILVA, G. Exploring Portuguese Heritage and Non-Heritage Learners' Perceptions of and Performance in Listening. **The Canadian Journal of Applied Linguistics**, v. 18, n. 1, p. 63-86, 2015.

SARAMAGO, J. **O Caderno**. Porto: Porto Editora, 2018. Disponível em: <https://recursos.portoeditora.pt/recurso?id=17215972>. Acesso em: 4 nov. 2025.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. Organizado por Charles Bally e Albert Sechehaye, com a colaboração de Albert Riedlinger. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 27ª edição. São Paulo: Cultrix, 2006.

SEPOLH. **Simpósio Europeu Sobre O Ensino De Português como Língua de Herança**, 2025. Disponível em: <https://www.sepolh.eu/>. Acesso em: 5 jul. 2025.

SILVA, A. R. **A ditongação em sílabas fechadas por /s/ nas trilhas das capitais brasileiras**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2014. 282 f. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/25688/1/AMANDA%20DOS%20REIS%20SILVA%20-%20DISSERTA%C3%87%C3%83O.pdf>. Acesso em 10 set 2025.

SILVA, F. M. Processos Fonológicos Segmentais Na Língua Portuguesa. **Littera: Revista de Estudos Linguísticos e Literários**, v. 2, n. 4, p. 72-88, 2012. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/littera/article/view/758>. Acesso em: 5 dez. 2025.

SILVA, G. V. O fim é apenas o começo: o ensino de português língua de herança para adolescentes e adultos. *In*: JENNINGS-WINTERLE, F.; LIMA-HERNANDES, M. C. (orgs.) **Português como língua de herança: A filosofia do começo, meio e fim**. Nova Iorque: Brasil em Mente, 2015, p. 1-15.

SILVA, L. L. Prefácio. *In*: LIMA, A. E. C.; CASTRO, A. L. B. **Brasileiros nos Estados Unidos - Meio Século (re)fazendo a América (1960 - 2010)**. Brasília: FUNAG, 2017. Disponível em: <https://funag.gov.br/biblioteca-nova/produto/1-327-brasileiros-nos-estados-unidos-meio-seculo-re-fazendo-a-america-1960-2010>. Acesso em: 6 jul. 2025.

SILVA-CORVALÁN, C. Current Issues in Studies of Language Contact. **Hispania**, v. 73, n. 1, p. 162-176, 1990.

SIQUEIRA, S. **Migrantes e empreendedorismo na microrregião de Governador Valadares**: Sonhos e frustrações no retorno. Tese (Doutorado em Sociologia e Política) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006. 200 f.

SIQUEIRA, S. O sonho frustrado e o sonho realizado: as duas faces da migração para os EUA. **Nuevo Mundo Mundos Nuevos**. Débats. Migrações, migraciones. Dossiê coordenado por Mônica Raisal Schpun. 2007. DOI: 10.4000/nuevomundo.5973.

SOUSA, V. Qual o significado de “Diáspora” em tempo de globalização? A relação controversa entre Império, lusofonia e “portugalidade”. **Atas do IV Congresso Internacional em Estudos Culturais – Colonialismos, Pós-Colonialismos e Lusofonias**, p. 515-522, 2014.

SOUZA, A. Como as identidades linguística e cultural são influenciadas pela imigração. In: SOUZA, A. (org.). **Português como Língua de Herança em Londres: recortes em casa, na igreja e na escola**. Campinas: Pontes, 2016b.

SOUZA, A. Is Brazilian Portuguese being taught as a community or heritage language? Language Issues: **The ESOL Journal**, v. 27, n. 1, p. 21- 28, 2016a. Disponível em <https://souzaana.files.wordpress.com/2017/04/souza-a-2016c-is-brazilian-portuguese-being-taught-as-a-community-or-heritage-language.pdf>. Acesso em: 9 mai. 2024.

SOUZA, L. S. **Os processos de ditongação e monotongação na escrita de estudantes de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Pernambuco, Universidade de Pernambuco – Campus Mata Norte, Nazaré da Mata, 2018. 114 f.

SPINASSÉ, K. P. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. **Revista Contingentia**, v. 1, n. 1, p. 1-10, 2006.

TRASK, R. L. **A dictionary of phonetics and phonology**. London: Routledge, 1996. Disponível em: <https://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/pt/arquivos/silel2011/2512.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2022.

ULLMAN, M. T. Contributions of memory circuits to language: the declarative/procedural model. **Cognition**. v. 92, n. 1-2, p. 231-270, 2004. DOI: 10.1016/j.cognition.2003.10.008.

VALDÉS, G. Heritage language students: profiles and possibilities. In: PEYTON, J. K.; RANARD, D.A.; MCGINNIS, S. (orgs.) **Heritage languages in America: Preserving a national resource**. McHenry, IL: Delta Systems, 2001, 37-80.

VAN DEUSEN-SCHOLL, N. Toward a Definition of Heritage Language: Sociopolitical and Pedagogical Considerations, **Journal of Language, Identity & Education**, v. 2, n. 3, p. 211-230, 2003. DOI: 10.1207/S15327701JLIE0203_4.

WEISS, D. B.; CANDIAN, M. Ensino-Aprendizagem de Língua De Herança: experiências linguísticas, memória fonológica e identidade cultural. **Trama**, v. 15, n. 34, p. 41-51, 2019. ISSN 1981-4674. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/20963>. Acesso em: 19 jul. 2022.

WEISS, D. B.; FONSECA, A. A.; CANDIAN, M. Memória fonológica de falantes de Português brasileiro como língua de herança. **Domínios de Linguagem**. Uberlândia, v. 12, n. 2, p. 1267-1293, 2018. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/40099/22388>. Acesso em: 27 maio 2023.

WHITE, L. **Second Language Acquisition and Universal Grammar**. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 2003.

X-MEN '97. Direção: Jake Castorena. Produção: Brad Winderbaum. [S.l.]: Disney+, 2024.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário(a) da pesquisa “Conversas que Conectam: um estudo sobre Português como Língua de Herança”, orientada pela professora Denise Barros Weiss e aprovada pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP da Plataforma Brasil, com o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE): 56054516.1.0000.5147. Os dados coletados via formulário do *Google Forms* e via chamada de vídeo serão parte da tese de doutorado de Maíra Candian, denominada aqui como “Pesquisadora”, responsável pelas entrevistas e autora do trabalho acadêmico. Nesta pesquisa, pretendemos conhecer mais sobre as relações familiares que mantêm o uso da língua portuguesa, em sua variante brasileira, como língua de herança e sobre como a pronúncia da mãe/pai brasileiro influencia na pronúncia dos filhos.

Caso você concorde em participar, serão duas tarefas: a primeira é responder um formulário online e a segunda, uma chamada de vídeo gravada em áudio.

Esta pesquisa não envolve nenhum risco, exceto uma exposição involuntária do seu nome, que será evitada pelo uso de pseudônimo na tese. Para participar deste estudo, você não terá qualquer custo nem receberá qualquer vantagem financeira. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para voltar atrás ou deixar de participar a qualquer momento.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando ela for finalizada. Seu nome ou o áudio gravado na chamada não serão liberados e você não será identificado(a) em nenhuma publicação.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais. Uma será arquivada pelo(a) pesquisador(a) responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. O pesquisador tratará sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde).

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, 9 de outubro de 2024.

Assinatura do Participante

Assinatura do(a) Pesquisador(a)

Nome do Pesquisador Responsável: Denise Barros Weiss
Campus Universitário da UFJF - Faculdade/ de Letras - CEP: 36036-900
Fone: 32 991030006 - E-mail: denise.weiss@ufjf.br

O CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos avalia protocolos de pesquisa que envolve seres humanos, realizando um trabalho cooperativo que visa, especialmente, à proteção dos participantes de pesquisa do Brasil.

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF

Campus Universitário da UFJF

Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa - PROPP

CEP: 36036-900

Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: cep.propp@ufjf.br

APÊNDICE B – Partes do Projeto Experimental

Parte I – Protocolo de Interação Orientada

1. Roberta gosta muito de melancia, banana, acerola e melão.
2. A menina plantou os morangos em agosto e colheu em dezembro.
3. Marcelo toma suco de acerola com groselha.
4. Fui na feira e comprei: banana, melancia, acerola, groselha, melão e morango.
5. Fui no supermercado e esqueci a lista de compras em casa.
6. Crianças não precisam de aulas de matemática para aprender a contar: um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove e dez.
7. Marcelo é muito romântico e escreveu um poema para sua namorada Roberta.
8. O poema de Marcelo se chama: O amor dentro do coração.
9. Marcelo deu um sapato de salto alto para Roberta.
10. Roberta esqueceu a bolsa e o cachecol no carro de Marcelo.
11. Meu namorado me deu um colar de coração.
12. Vou viajar em setembro para o Brasil e vou conhecer o Rio de Janeiro e Manaus.
13. Bebi vitamina de banana em Manaus.
14. Meus meses favoritos são: janeiro, agosto, setembro e novembro.
15. A comida da minha mãe é muito gostosa. O arroz com feijão que ela faz é o mais gostoso do mundo.
16. Hoje à tarde, esquentei a comida do jantar.
17. A modelo está usando: bolsa, cachecol e salto alto.
18. *Pesquisadora: descreva o que a mulher da foto está usando.*
Resposta esperada: a mulher/ela está usando bolsa, cachecol e salto alto.
19. Roberta nasceu no dia seis de novembro de 2003.
20. *Pesquisadora: e você?*
Resposta esperada: (no) dia x de y de z.
21. Meus colegas vão estudar português comigo no dia 10 de agosto.
22. Estudei até tarde para a prova de português.
23. A menina tinha aulas de português todas as tardes.
24. *Pesquisadora: diga o nome dos países representados pelas bandeiras e descreva as cores das bandeiras.*

Resposta esperada: Brasil: verde, amarelo, azul e branco; EUA: azul, branco e vermelho; França: azul, branco e vermelho; México: verde, branco e vermelho.

Parte II – Protocolo de coleta de dados semiespontâneos

A. Sentenças declarativas

25. A mulher... (imagem de mulher bebendo suco de laranja).

Resposta Esperada: ...bebe suco OU está bebendo suco.

26. O menino... (imagem de menino deitado no chão lendo um livro).

Resposta Esperada: ...lê um livro OU está lendo um livro.

27. A menina... (imagem de menina deitada de olhos fechados abraçada a um ursinho).

Resposta Esperada: ...dorme OU está dormindo.

B. Sentenças interrogativas

28. Você está atrasada para pegar um ônibus e esqueceu seu relógio em casa. Então você encontra uma pessoa de relógio na rua, perto da estação de ônibus e quer checar se ainda dá tempo de pegar o ônibus. O que você pergunta para a pessoa com o relógio?

Resposta esperada: Que horas são?

29. Você encontra uma amiga e ela está tremendo...o clima não está bom... o que você pergunta para ela?

Resposta esperada: Você está com frio?

30. Você e sua amiga vão para casa e, para aquecê-la, você lhe oferece um chocolate quente. Como você lhe pergunta se ela quer a bebida?

Resposta esperada: Você quer/aceita um chocolate quente?

C. Sentenças Exclamativas

31. Você vê um homem apressado se aproximando de um buraco aberto na rua. O que você diz a ele?

Resposta esperada: Cuidado com o buraco!

32. Você recebe rosas no seu aniversário e você realmente adora o cheiro que elas têm! O que você diz quando cheira as flores?

Resposta esperada: Humm... adoro o perfume/o cheiro das rosas!

33. Você descobre que sua amiga recém-casada está grávida. Você fica muito feliz por ela e a parabeniza. O que você diz a ela?

Resposta esperada: Parabéns! Você vai ter um bebê!

Parte III – Protocolo de coleta de dados espontâneos

34. A partir da apresentação de uma imagem motivadora (imagem de crianças brincando com água no quintal, com os dizeres "toda criança tem direito a uma infância feliz"), é lido pela pesquisadora:

Para falantes de herança: Agora, vou te pedir para me contar uma história da sua infância. Pode ser qualquer momento no Brasil, passando um tempo alegre com seus familiares, por exemplo.

Para o pai e/ou mãe: Agora, vou te pedir para me contar uma pequena história da infância dos seus filhos. Pode ser qualquer momento deles no Brasil, passando um tempo de qualidade com seus familiares, por exemplo.

APÊNDICE C – Fones-alvos e fones-controles do experimento

Variações em vogais pretônicas					
nasalidade de /a/ (5 palavras)	frequência	abertura (ou não) de /e/ (10 palavras)	frequência	abertura (ou não) de /o/ (10 palavras)	frequência
ba <u>n</u> ana	3	e <u>s</u> tudar	2	mo <u>r</u> ango	2
Ma <u>n</u> aus	2	me <u>l</u> ão	2	Ro <u>b</u> erta	5
ja <u>n</u> eiro	2	me <u>l</u> ancia	2	co <u>m</u> ida	2
na <u>m</u> orado (a)	1 e 1	me <u>n</u> ina	2	no <u>v</u> enta	1
vi <u>t</u> amina	1	ace <u>r</u> ola	3	no <u>v</u> embro	2
		esque <u>ç</u> er	2	co <u>r</u> ação	2
		matem <u>á</u> tica	1	mo <u>d</u> elo	1
		se <u>t</u> embro	2	gro <u>s</u> elha	2
		de <u>z</u> embro	1	co <u>l</u> ega	1

Variações em declive ou coda silábica					
'r' pós-vocálico (10 palavras)	frequência	's' pós-vocálico (10 palavras)	frequência	'l' pós-vocálico (5 palavras)	frequência
portugu <u>ê</u> s	3	portugu <u>ê</u> s	3	sa <u>l</u> to a <u>l</u> to	3
Rob <u>er</u> ta	5	e <u>s</u> tudar	2	bo <u>l</u> sa	3
Mar <u>ç</u> elo	5	ago <u>s</u> to	3	cacheco <u>l</u>	3
ver <u>m</u> elho	4	go <u>s</u> to(a)	1 e 1	Brasi <u>l</u>	2
ver <u>d</u> e	3	li <u>s</u> ta	1	mi <u>l</u>	3
tar <u>d</u> e	3	dois <u>s</u> (de...)	3	azu <u>l</u>	3
jan <u>t</u> ar	1	três <u>s</u> (de...)	2		
super <u>m</u> ercado	1	seis <u>s</u> (de...)	3		
cont <u>a</u> r	1	dez <u>s</u> (de...)	2		
am <u>o</u> r	1	gosta	1		
		esque <u>ç</u> er	2		
		aulas <u>s</u> (de...)	2		
		es <u>ç</u> reveu	1		
		arro <u>z</u>	1		
		na <u>ç</u> ceu	1		
		Manaus <u>s</u>	1		
		es <u>ç</u> quentei	1		

Controle							
/e/ tônico	frequência	/ɛ/ tônico	frequência	/o/ tônico	frequência	/O/ tônico	frequência
no <u>e</u> nta	2	Rob <u>e</u> rta	5	gost <u>o</u> so	1	gost <u>o</u> sa	1
mod <u>e</u> lo	1	Mar <u>e</u> llo	5	Ag <u>o</u> sto	3	ac <u>o</u> rola	3
ap <u>r</u> ender	1	col <u>e</u> ga	1	fav <u>o</u> ritos	1	cachec <u>o</u> l	1
s <u>e</u> is	3	é	1	am <u>o</u> r	1		
escre <u>v</u> eu	2	gros <u>e</u> lha	1	po <u>o</u> ema	1		
esque <u>c</u> eu	1	set <u>e</u>	1	bol <u>s</u> a	1		
de <u>u</u>	1	de <u>z</u>	2	dois	3		
conhe <u>ç</u> er	2	M <u>e</u> xico	1	arro <u>z</u>	2		
me <u>s</u> es	1						
set <u>e</u> mbr	1						
nov <u>e</u> mbr	2						
dez <u>e</u> mbr	2						
esque <u>n</u> tei	1						
me <u>u</u>	1						
de <u>n</u> tro	1						

ANEXO A – Quadro Fonético do IPA (Associação Internacional de Fonética)

O ALFABETO FONÉTICO INTERNACIONAL (revisado até 2019)

CONSOANTES (PULMÔNICAS)

© 2019 IPA

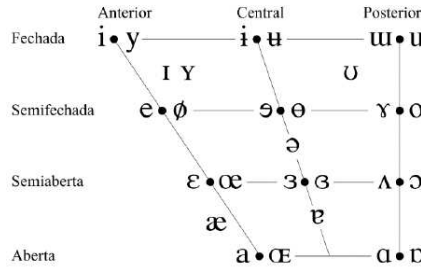
	Bilabial	Labiodental	Dental	Alveolar	Pós-alveolar	Retroflexo	Palatal	Velar	Uvular	Faringal	Glotal
Plosiva	p b			t d		ʈ ɖ	c ɟ	k ɡ	q ɢ		ʔ
Nasal	m	ɱ		n		ɳ	ɲ	ŋ	ɴ		
Vibrante				r					ʀ		
Tap ou flap		ɸ		ɾ		ɽ					
Fricativa	ɸ β	f v	θ ð	s z	ʃ ʒ	ʂ ʐ	ç ʝ	x ɣ	χ ʁ	ħ ʕ	h ɦ
Fricativa lateral				ɬ ɮ							
Aproximante		ʋ		ɹ		ɻ	j	ɰ			
Aproximante lateral				l		ɭ	ʎ	ʟ			

Os símbolos à direita de uma célula são vozeados, à esquerda são não vozeados. Áreas sombreadas denotam articulações julgadas como impossíveis.

CONSOANTES (NÃO PULMÔNICAS)

Cliques	Implosivas vozeadas	Ejetivas
◌ Bilabial	ɓ Bilabial	ʼ Exemplos:
Dental	ɗ Alveolodental	ɓ' Bilabial
! (Pós-)alveolar	ɟ Palatal	t' Alveolodental
‡ Palatoalveolar	ɠ Velar	k' Velar
Lateral alveolar	ɠ Uvular	s' Fricativa alveolar

VOGAIS



Onde os símbolos aparecem aos pares, o da direita representa uma vogal arredondada.

OUTROS SÍMBOLOS

- ʌ Fricativa labiovelar não vozeada
- ʋ Fricativas alveopalatais
- ʷ Aproximante labiovelar vozeada
- ɹ Flap alveololateral vozeado
- ɰ Aproximante labiopalatual vozeada
- ɸ Simultâneo ʃ e x
- ħ Fricativa epiglotal não vozeada
- Africadas e articulações duplas podem ser representadas por dois símbolos unidos por uma ligatura se necessário.
- ʕ Fricativa epiglotal vozeada
- ʔ Plosiva epiglotal

ts kʰ

DIACRÍTICOS

◌ Não vozeado	◌̥ ◌̦	◌̂ Soproso vozeado	◌̃ ◌̄	◌̇ Dental	◌̈ ◌̉
◌ Vozeado	◌̃ ◌̄	◌̂ Laringalizado vozeado	◌̃ ◌̄	◌̇ Apical	◌̈ ◌̉
◌ Aspirado	◌̥ ◌̦	◌̂ Linguolabial	◌̃ ◌̄	◌̇ Laminar	◌̈ ◌̉
◌ Mais arredondada	◌̥ ◌̦	◌̂ Labializado	◌̃ ◌̄	◌̇ Nasalizado	◌̈ ◌̉
◌ Menos arredondada	◌̥ ◌̦	◌̂ Palatalizado	◌̃ ◌̄	◌̇ Soltura nasal	◌̈ ◌̉
◌ Avançado	◌̥ ◌̦	◌̂ Velarizado	◌̃ ◌̄	◌̇ Soltura lateral	◌̈ ◌̉
◌ Retraído	◌̥ ◌̦	◌̂ Faringalizado	◌̃ ◌̄	◌̇ Soltura não audível	◌̈ ◌̉
◌ Centralizado	◌̥ ◌̦	◌̂ Velarizado ou faringalizado	◌̃ ◌̄		
◌ Centralizado ao meio	◌̥ ◌̦	◌̂ Alçado (ɹ = fricativa alveolar vozeada)	◌̃ ◌̄		
◌ Silábico	◌̥ ◌̦	◌̂ Abaixado (β = aproximante bilabial vozeada)	◌̃ ◌̄		
◌ Assilábico	◌̥ ◌̦	◌̂ Raiz da língua avançada	◌̃ ◌̄		
◌ Roticizado	◌̥ ◌̦	◌̂ Raiz da língua retraída	◌̃ ◌̄		

Alguns diacríticos podem ser colocados acima de um símbolo com uma descendente, e.g. ɨ̥̄

Tipos de letra: Doulos SIL (metatexto); Doulos SIL, IPA Kiel, IPA LS Uni (símbolos)

SUPRASSEGMENTAIS

- ˈ Acento primário
- ˌ Acento secundário
- ː Longo
- ˑ Meio longo
- ˑ Muito curto
- ◌̥ Agrupamento menor (pé)
- ◌̥ Agrupamento maior (entoacional)
- ◌̥ Quebra silábica
- ◌̥ Ligatura (ausência de quebra)

TOM E ACENTOS DE PALAVRA

- | NÍVEL | CONTORNO |
|--------|------------------------|
| ẽ ou ̃ | Muito alto |
| é | Alto |
| ē | Medial |
| è | Baixo |
| ẽ | Muito baixo |
| ↓ | Nível abaixo |
| ↑ | Nível acima |
| ↗ | Ascendente |
| ↘ | Descendente |
| ↗↘ | Ascendente elevado |
| ↘↗ | Descendente abaixado |
| ↗↘↗ | Ascendente-descendente |
| ↗↘↗↘ | Subida global |
| ↘↗↘↗ | Descida global |

Disponível em: <https://fonologia.org/fonetica-articulatoria-quadro-fonético/>. Acesso em 12 dez 2025.